

PROPUESTA DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA CONSENSUADO ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES

Antonio Casero Martínez
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN

La evaluación de la calidad de la docencia universitaria por parte del alumnado constituye, aún hoy, uno de los puntos más polémicos del sistema de evaluación de las universidades españolas. Superada la discusión sobre las garantías métricas de los instrumentos el problema se centra en la orientación y el uso de los resultados de la evaluación por parte de la institución, generando suspicacia en parte del profesorado. En este trabajo se recoge el proceso de elaboración de un instrumento de evaluación de la docencia universitaria dirigido al alumnado, en el que alumnos y profesores han expresado el grado de importancia de cada uno de los 92 ítems que componen un inventario de elementos. El resultado principal consiste en la solución consensuada de 21 ítems, obtenida tras un proceso de análisis en el que se ha conjugado el uso de indicadores robustos con análisis factorial exploratorio y análisis de contenido. Otros resultados ponen de manifiesto el efecto que sobre la respuesta provoca la ordenación de los ítems, influyendo en la estructura factorial empírica del instrumento.

Palabras clave: *calidad docente, efectividad docente, evaluación calidad.*

ABSTRACT

The evaluation of the quality of university teaching by students is still nowadays one of the most controversial issues in the Spanish university evaluation system. Once the validity and reliability of the measures used has been demonstrated, the main concern is now focused on the use of the evaluation results by the institution since it has caused certain uneasiness among some teachers. The aim of this paper is to elaborate a student questionnaire in order to evaluate the quality of university teaching. The questionnaire includes 92 items which have been ranked

in order of importance by teachers and students alike. The main result reveals a consensus on 21 items obtained after a process of analysis based on robust indicators, exploratory factorial analysis and content analysis. Other results also show the effect of order of presentation of the items in the factorial structure of the questionnaire.

Key words: *teaching quality, teaching effectiveness, student's evaluations.*

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya algo más de tres cuartos de siglo que vienen utilizándose encuestas de opinión del alumnado sobre su profesorado como medio para evaluar la calidad de éste último. Este procedimiento, y sus instrumentos, han constituido la mayor fuente de controversia en relación a la evaluación de la enseñanza universitaria. Este hecho explica la ingente producción científica acaecida en las décadas de los setenta y ochenta, donde la preocupación se centraba en la validez de los instrumentos de evaluación. Una estimación llevada a cabo por Feldman (1990) arroja que, hasta la década de los noventa, se han publicado en inglés alrededor de dos mil libros y artículos relacionados con la investigación de los cuestionarios de evaluación de la docencia por alumnos. Posteriormente ha disminuido el número de publicaciones, en favor de la calidad de las mismas. La investigación, mediante distintos meta-análisis y revisiones, parece dejar claro que los cuestionarios reflejan bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, y son sensibles a los cambios que se producen en la docencia (Escudero, 2000).

En nuestro país las primeras experiencias sobre evaluación de la docencia mediante encuestas al alumnado no aparecen hasta la década de los ochenta (Molero y Ruiz, 2005), alcanzando en la actualidad niveles de calidad similares, cuanto menos, a los existentes en otros contextos de investigación social (Tejedor, 2003), y siendo el procedimiento de evaluación más extendido en las universidades. Sin embargo, la masiva utilización sigue despertando suspicacias en el profesorado (Apodaca y Rodríguez, 1999), ya que muchos de estos instrumentos han sido elaborados por las propias instituciones (Cruz, Crispín y Ávila, 2000), y no siempre bajo supuestos de rigor metodológico y con la orientación debida.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo pretende alcanzar un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria dirigido al alumnado, pero esta vez, y esta es la novedad, como resultado de los deseos del alumnado y del profesorado, es decir, evaluadores y evaluados deciden qué elementos deben ser los incluidos en un cuestionario ideal de evaluación de la docencia universitaria. Para ello hemos partido de un trabajo de Muñoz, Ríos y Abalde (2002), en el que, en una fase intermedia, recogen y presentan los ítems de los instrumentos de evaluación de la docencia por parte del alumnado de 15 universidades españolas¹, ofre-

1 Universidad de Valencia, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Salamanca, Universidad de Murcia, Universidad de A Coruña, Universidad de León, Universidad de Alicante, Universidad de Sevilla, Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga, Universidad de Córdoba, Universidad de Cádiz, Universidad de Barcelona, Universidad de la Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ciendo un total de 92 ítems, organizados en dimensiones teóricas. Los autores expresan la inviabilidad de manejar un instrumento tan largo «por ello, hemos considerado oportuno atender a aquellos ítems que se repiten en cuatro o más cuestionarios» (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002: 119). El resultado que así obtuvieron fue de 40 ítems.

Por nuestra parte, y utilizando el inventario de los 92 ítems como base de trabajo, hemos optado por un doble criterio para alcanzar el mejor conjunto de ítems: en primer lugar, el consenso entre alumnos y profesores respecto a la importancia de que cada uno de los ítems forme parte de un instrumento ideal para la evaluación de la docencia universitaria y, en segundo lugar, una reducción mediante análisis factorial en la que intervienen, a su vez, criterios racionales mediante el análisis del contenido de los elementos.

Un aspecto que nos ha parecido importante, y que no suele ser objeto de atención en la elaboración de este tipo de cuestionarios, es el que hace referencia a la longitud del instrumento, y la secuenciación de elementos que lo componen. En consecuencia decidimos averiguar cómo se distribuye la respuesta a lo largo del cuestionario, y qué efecto ocasiona el orden de los elementos sobre la respuesta de los sujetos. Para lo primero nos centramos en la tasa de no respuesta, mientras que para lo segundo construimos 2 formas de presentación, una primera forma que mantuviera la agrupación por dimensiones a la que denominamos «forma estructurada», tal y como aparece en el trabajo original y en los cuestionarios al uso, y una segunda forma donde la posición de los ítems fue aleatorizada a lo largo del inventario, a la que denominamos «forma aleatoria».

3. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como meta final conformar un instrumento de evaluación de la docencia universitaria con los elementos que, a juicio del alumnado y del profesorado, son más importantes para tal cometido. De este objetivo general se derivan otros específicos:

- Describir el efecto de la longitud del instrumento sobre la respuesta.
- Analizar el efecto que sobre la respuesta pueda tener el orden de presentación de los elementos que componen el instrumento.
- Averiguar cuál o cuáles son los mejores índices estadísticos para el análisis comparativo de la importancia otorgada al ítem.
- Detectar qué aspectos de la evaluación de la docencia universitaria son más relevantes para cada uno de los dos colectivos objeto de estudio; alumnado y profesorado

4. SUJETOS

Alumnos

Población: estudiantes de la Universitat de les Illes Balears del curso 2003-2004 (12.889 estudiantes).

Puntos de muestreo: 38 aulas (una asignatura de cada estudio que imparte la UIB).

Procedimiento de muestreo: mixto y polietápico, estratificado por estudios con selección de las unidades primarias (asignaturas) de forma aleatoria con afijación simple (una asignatura de cada estudio), y de las unidades secundarias (alumnos) mediante muestreo incidental en el aula.

Muestra: 1088 unidades de análisis (cuestionarios), respondidos por 668 alumnas y 418 alumnos, con 22.5 años como media de edad, resultando un error muestral para el conjunto de la muestra del 2.84%², estimado para un nivel de confianza del 95% y bajo la condición más desfavorable de $p = q = 0.5$.

Profesores

Población: profesores de la Universitat de les Illes Balears en activo durante el curso 2003-2004 (908 profesores).

Punto de muestreo: correo electrónico.

Procedimiento de muestreo: no probabilístico, muestra de voluntarios.

Muestra: 148 unidades de análisis (cuestionarios), respondidos por 64 profesoras y 83 profesores, resultando un error muestral para el conjunto de la muestra del 7.72%³, estimado para un nivel de confianza del 95% y bajo la condición más desfavorable de $p = q = 0.5$.

5. INSTRUMENTOS

Han sido utilizados cuatro instrumentos, todos ellos con la misma base del inventario de 92 ítems. Se trata de un único inventario, el Inventario de Evaluación Docente Universitaria (IDEDU), donde las diferencias entre unos y otros han venido dadas por el cruce entre el medio de aplicación realizado y la ordenación de los ítems a lo largo del instrumento:

1. IDEDU, forma E, alumnos (ver anexo), donde se han presentado los ítems siguiendo una secuencia conforme a las dimensiones presentadas en la tabla 1, elaboradas por Muñoz, Ríos y Abalde (2002) a partir de los cuestionarios de evaluación de la docencia por el alumnado de las universidades españolas⁴, de ahí la letra E en el título indicando que se trata de la forma estructurada. El formato de presentación fue en papel.

2 Error muestral *a priori*, sin tener en cuenta los resultados obtenidos. El error muestral *a posteriori*, obtenido mediante los tamaños y las varianzas de los 92 ítems del cuestionario, arroja un valor mínimo de 0.052, y un valor máximo de 0.074, siendo el promedio de 0.061, con una desviación estándar de 0.004, para un nivel de confianza del 95%.

3 Error muestral *a priori*, sin tener en cuenta los resultados obtenidos. El error muestral *a posteriori*, obtenido mediante los tamaños y las varianzas de los 92 ítems del cuestionario, arroja un valor mínimo de 0.082, y un valor máximo de 0.205, siendo el promedio de 0.146, con una desviación estándar de 0.026, para un nivel de confianza del 95%.

4 Según la muestra de cuestionarios realizada por Muñoz, Ríos y Abalde (2002).

TABLA 1
 ÍTEMS DEL IDEDU ASOCIADOS A LAS DIMENSIONES TEÓRICAS

Dimensiones teóricas	Ítems del IDEDU
Cumplimiento de las obligaciones	1-4
Infraestructura	5
Programa	6-16
Conocimiento/interrelación de la materia	17-21
Metodología	22-47
Materiales	48-53
Actitud del profesor	54-62
Evaluación	63-74
Prácticas	75-81
Satisfacción	82-92

2. IDEDU, forma A, alumnos: el formato y la estructura general es idéntica al anterior, con la diferencia de que en este caso los ítems han sido ordenados siguiendo un proceso de aleatorización.

3. IDEDU, forma E, profesores: este instrumento no ha sido presentado en papel, sino que su respuesta fue recogida en una página web. La secuencia de los ítems es estructurada, idéntica a la utilizada en la forma E para el alumnado.

4. IDEDU, forma A, profesores: la estructura general es la misma que el instrumento anterior, con la salvedad de que en este caso la ordenación de los ítems sigue la presentada a los alumnos bajo la forma aleatoria.

6. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos se estructura en tres partes: los resultados del análisis de la no respuesta, el análisis comparativo de las respuestas entre el alumnado y el profesorado y, por último, el proceso de reducción del inventario, el cuál a su vez se divide bajo el doble criterio anteriormente expuesto.

6.1. Análisis de la no respuesta

Los resultados gráficos quedan agrupados en la figura 1, donde, en el caso de los alumnos, puede observarse la existencia de una clara relación lineal entre el número de valores perdidos del ítem y la posición del mismo. Esta relación es más alta cuando la forma es aleatoria ($r = 0.935$; $p < 0.001$), que cuando los ítems se presentan de forma estructurada ($r = 0.869$; $p < 0.001$). La comparación entre estas dos correlaciones es igualmente significativa ($t = 3.606$; $p < 0.001$), por lo que puede afirmarse que, en el caso del cuestionario de alumnos, la presentación aleatoria produce una mayor asociación lineal entre valores perdidos y posición del ítem que una presentación estructurada del instrumento. Observando las gráficas puede comprenderse cuál es la razón principal

por la que esas correlaciones, aún siendo muy altas, no son perfectas. A la altura de los ítems 36 y 37 se produce un cambio de tendencia, se dispara el número de valores perdidos al ítem, aumentando la relación entre las dos variables relacionadas. Este hecho, con gran probabilidad, viene determinado por el formato del cuestionario, ya que es a esa altura del instrumento (ítem 36 en el caso de la forma A e ítem 37 para la forma E) donde el encuestado debe girar la hoja.

En el caso de los profesores, los resultados muestran ausencia de relación entre la posición del ítem y el número de valores perdidos para la forma aleatoria ($r = 0.142$; n.s.), mientras que para la forma estructurada se observa gráficamente una moderada tendencia lineal que alcanza la significación estadística ($r = 0.600$; $p < 0.001$). La comparación entre estas dos correlaciones asume la significación estadística ($t = -4.110$; $p < 0.001$), según lo cual en la presentación estructurada se da una mayor relación lineal entre posición del ítem y número de valores perdidos que en la presentación aleatoria.

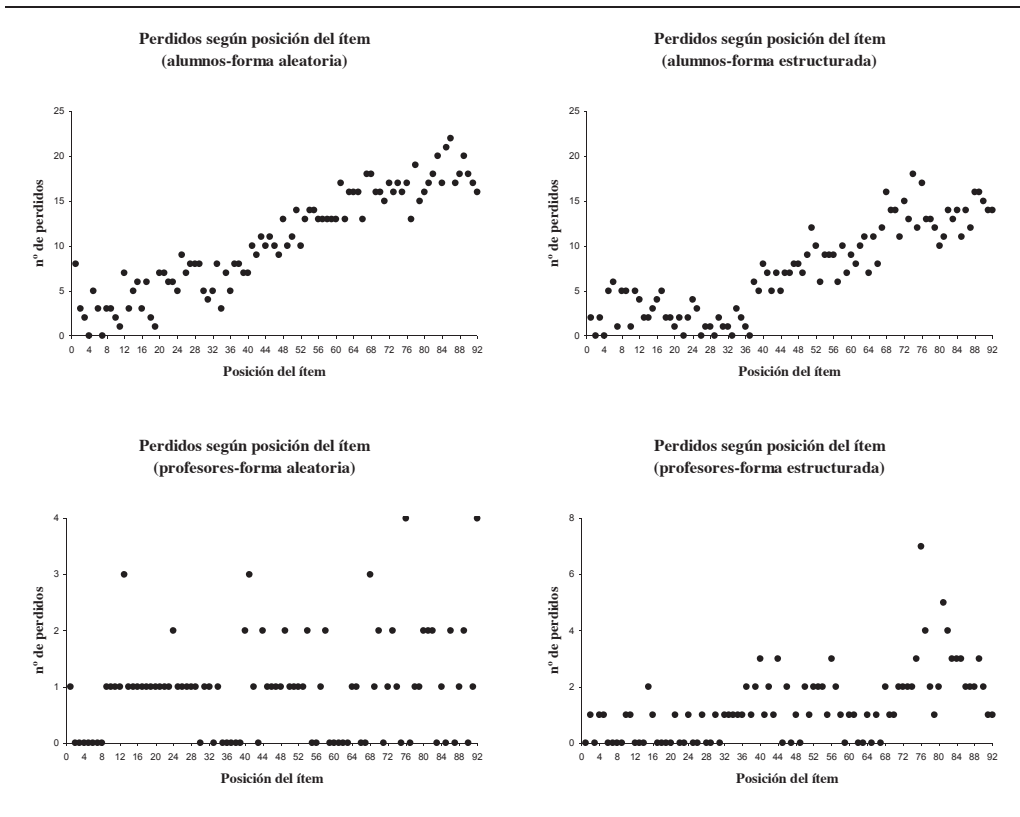


Figura 1
Relación entre n° de perdidos y posición del ítem según colectivo y forma

6.2. Análisis de la importancia dada al ítem según colectivo

Mediante la prueba t de Student se han realizado comparaciones de medias, arrojando que en 28 de los 92 ítems se han producido diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los ítems según colectivo ($p < 0.05$), tanto en la forma aleatoria como en la forma estructurada (ver figura 2). Del análisis gráfico se desprende la tendencia lineal de la nube de ítems. La traducción numérica de esta apreciación arroja una correlación lineal de 0.855 ($p < 0.001$), indicando un satisfactorio ajuste lineal, o lo que es lo mismo, aquellos ítems en donde se producen las mayores diferencias entre alumnos y profesores bajo la forma aleatoria son, casi, los mismos bajo la forma estructurada. Este resultado dota de gran consistencia a los resultados globales del inventario.

En relación a las comparaciones según colectivo, los resultados indican una clara importancia otorgada por los profesores a la dimensión del cumplimiento de las

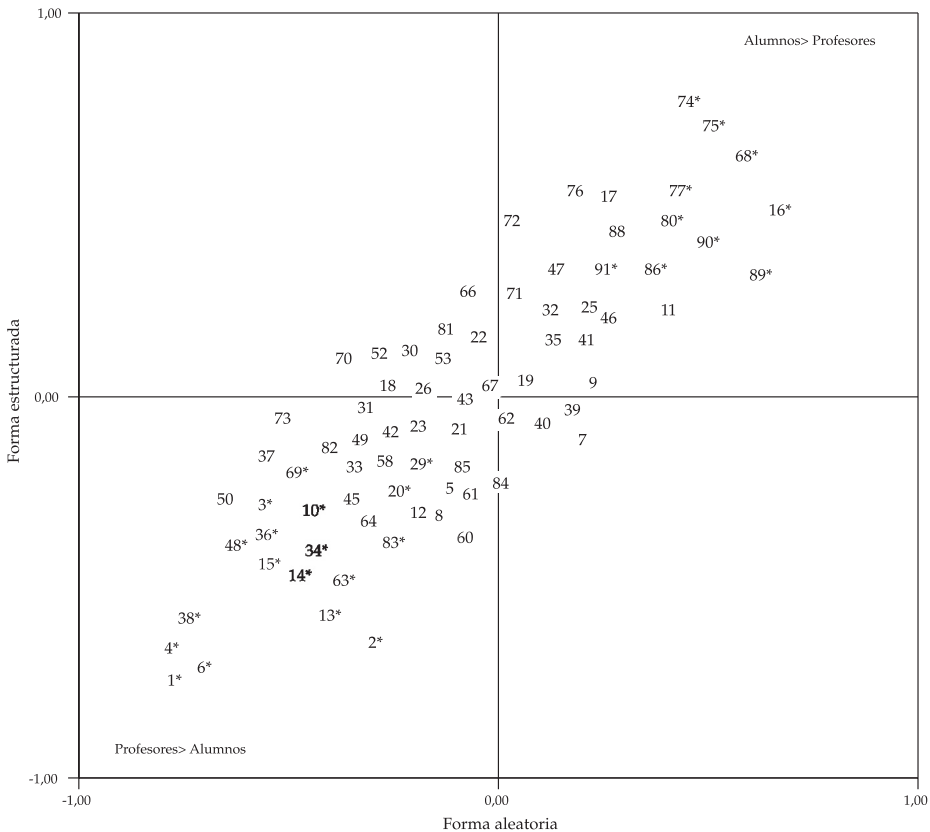


Figura 2

Distribución de ítems según la diferencia de medias alumnos-profesores bajo ambas formas

* Ítem que alcanza la significación estadística en ambas formas.

obligaciones, mientras que las discrepancias provocadas por una mayor importancia desde el alumnado se centran en aspectos relativos a la evaluación, la satisfacción y las prácticas. Respecto a estas últimas, el alumnado parece más preocupado por que se utilicen ítems en los que se evalúe la adecuación y el cumplimiento de las prácticas (ítems 75, 77 y 80), mientras que el profesorado considera más importante que éstas estén bien organizadas y que complementen la teoría (ítems 78 y 79). Respecto a la satisfacción, el alumnado valora más la importancia del esfuerzo e interés (ítems 86 y 91) mientras que el profesorado prefiere una valoración global de su labor docente (ítem 83). En cuanto a la evaluación, el alumnado apunta hacia la justicia y la posibilidad de intervenir en los criterios de corrección (ítems 74 y 68), mientras que el profesorado da más peso a haber publicado los criterios y la adecuación entre lo explicado y lo evaluado (ítems 63 y 69). El resto de diferencias se centran, básicamente, en los aspectos del programa, la metodología y la actitud. Los profesores han dado más importancia que los alumnos al cumplimiento del programa y su publicación al principio de curso (ítems 6, 10, 13, 14 y 15). De igual modo, el profesorado cree más relevante que el alumnado pregunte sobre la claridad y organización de las explicaciones, y sobre la comunicación y capacidad para relacionar los contenidos de la materia con otros contenidos de la titulación (ítems 24, 27, 29, 34 y 36). Respecto a la actitud, el profesorado se diferencia del alumnado en la importancia del respeto, el estímulo y la disposición a la ayuda (ítems 54, 55 y 56).

6.3. Reducción del inventario de ítems

6.3.1. Primera fase. Criterio de consenso a partir de la importancia del ítem

En primer lugar, ha sido realizado un análisis de distintos índices de tendencia central para elegir aquel que mejor resume la importancia del ítem. Los índices utilizados en dicho análisis han sido la media aritmética, la mediana, el M-estimador de Hampel y la media recortada al 5%. Los resultados han informado de una ingente presencia de ítems con distribuciones asimétricas. Entre el 98% y el 63% de los ítems, según formas y colectivos, han presentado significación estadística en las pruebas de asimetría desaconsejando el uso de la media aritmética. Respecto a qué indicador robusto resulta más adecuado para la obtención de la mejor mitad del inventario, los resultados obtenidos a partir de la mediana imposibilitan una ordenación de los ítems dada la gran cantidad de empates observada, bastante lógico teniendo en cuenta que la escala utilizada es de cinco puntos. En su defecto, el M-estimador parece una de las mejores opciones al ser un estimador robusto de la mediana. Sin embargo, las concentraciones de respuesta observadas en los valores más altos de la escala de muchos ítems ha impedido el cálculo del mismo en numerosas ocasiones ($MAD=0$), por lo que nuevamente, los resultados no permiten una ordenación que recoja fielmente las preferencias de los sujetos. De este modo, la media recortada aparece como la mejor solución por asumir valores distintos entre ítems, permitiendo discriminar perfectamente entre uno y otro dada la ausencia de empates. Además, al eliminar el 5% de las observaciones extremas nos permite trabajar con ese 90% central más representativo, eliminando, además de gran parte de la asimetría, los sesgos detectados por Castro

(1996) y confirmados por Etopa (2003) a la hora de discernir entre estilos de respuesta evaluativa benévola, ecuánime y crítica.

Una vez determinado el mejor índice a utilizar se procedió a la ordenación de las medias recortadas de las cuatro formas, eliminado de cada una de ellas la mitad con puntuaciones más bajas. Las nuevas formas, cada una constituida por los 46 ítems más importantes, presentaron 24 ítems comunes en los 4 cuestionarios, siendo este el resultado de la aplicación del criterio de importancia de la sentencia, y habiendo atendido durante dicho proceso a las diferencias entre colectivos y formas. Sin embargo, en esta solución no ha aparecido ni un solo ítem perteneciente a las dimensiones de programa y satisfacción. Dado que el objetivo es obtener una primera solución a partir del criterio de importancia, desde la cual poder continuar con la depuración del inventario, hemos considerado oportuno añadir aquellos ítems referentes a las dos dimensiones que no aparecen, entendiendo que la ausencia de dichas dimensiones conduciría a una solución incompleta. De esta manera, la nueva base de ítems ha quedado constituida por los 24 elementos coincidentes en las 4 formas, más los 8 ítems pertenecientes a las dimensiones programa y satisfacción que aparecieron en el conjunto de las mejores 4 mitades.

6.3.2. Segunda fase. Reducción empírico-racional

Resultados del análisis factorial

A partir de la nueva base de trabajo, conformada por un total de 32 ítems, se ha continuado con el proceso de reducción mediante la combinación del criterio empírico y racional. Así, el análisis factorial nos permite obtener una primera aproximación empírica desde la cual poder realizar, de forma racional, los ajustes oportunos para evitar redundancias, completas o parciales, en el contenido de los ítems, y todo ello manteniendo la distribución de elementos por dimensiones.

Los índices de KMO han arrojado un resultado, que según el baremo de Kaiser, es «muy bueno» para los dos índices obtenidos sobre los alumnos (0.929 y 0.933), y «mediano» para los dos índices de los profesores (0.731 y 0.785). Por su lado, la prueba de esfericidad ofrece significaciones inferiores a 0.001. Estos resultados son altamente satisfactorios, lo que legitima la realización del análisis factorial, llevada a cabo mediante el método de extracción de análisis de componentes principales, y rotación mediante el método de normalización Varimax con Kaiser.

Los resultados expuestos en la tabla 2 presentan las correlaciones mayores a 0.5 (éste ha sido el valor observado como punto de corte más alto para que ningún ítem quede sin carga sobre algún factor en alguna de las cuatro muestras). A partir de estas saturaciones se aprecian, gráficamente, similitudes entre la distribución de los ítems bajo las dos formas estructuradas, afines éstas a las dimensiones teóricas del inventario original. En las formas aleatorias, sin embargo, resulta más complejo encontrar agrupaciones nítidas, y que además coincidan entre alumnos y profesores. Las dimensiones «conocimiento/interrelación con la materia» y «metodología» aparecen entrelazadas en las saturaciones de diversos factores empíricos, y con los mayores pesos en todas las soluciones factoriales (ver tabla 3), con valores cercanos al 25% en las soluciones más nítidas, las estructuradas.

TABLA 2
SATURACIONES DE LA SOLUCIÓN FACTORIAL ROTADA PARA CADA UNA DE LAS MUESTRAS

Ítems	Alumnos												Profesores																													
	Aleatoria						Estructurada						Aleatoria						Estructurada																							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6																		
03						0.636																																				
04						0.710																																				
06						0.734																																				
07																																										
09																																										
10																																										
14																																										
18																																										
20																																										
22																																										
24																																										
26																																										
27																																										
28																																										
29																																										
31																																										
36																																										
42																																										
43																																										
44																																										
49																																										
54																																										
55																																										
58																																										
60																																										
67																																										
69																																										
70																																										
79																																										
83																																										
84																																										
86																																										

El «programa» y la «satisfacción» ocupan el 2º lugar en importancia para profesores, mientras que ese lugar los alumnos lo destinan a la «evaluación». De otro lado, los ítems asociados a las dimensiones teóricas «materiales», «actitud» y «prácticas» no han alcanzado correspondencia entre las dimensiones teóricas y los factores empíricos en todas las soluciones. En general, estos resultados dejan de manifiesto la presencia del efecto de la forma y del colectivo, siendo mayor la varianza explicada por las formas estructuradas y, mayor aún, la diferencia entre los colectivos.

TABLA 3
FACTORES EMPÍRICOS (Y PESOS) ASOCIADOS A LAS DIMENSIONES TEÓRICAS
PARA CADA SOLUCIÓN ROTADA

Dimensiones teóricas	Solución alumnos bajo forma aleatoria	Solución alumnos bajo forma estructurada	Solución profesores bajo forma aleatoria	Solución profesores bajo forma estructurada
Cumplimiento de las obligaciones	Factor 6* (4.72%)	Factor 5 (7.02%)	Difuso	Factor 6 (7.75%)
Programa	Factor 5* (7.23%)	Factor 4* (7.43%)	Difuso	Factores 7 y 8 (11.52%)
Conocimiento/ Interrelación con la materia, y Metodología	Factores 1, 2 y 3 (31.61%)	Factores 1 y 3 (23.05%)	Factores 1 y 3 (22.32%)	Factores 1 y 2 (23.39%)
Evaluación	Difuso	Factor 2 (11.15%)	Difuso	Factor 5 (8.72%)
Satisfacción	Factor 4 (8.41%)	Factor 6* (6.75%)	Factor 2 (11.81%)	Factor 4 (11.32%)
Número de factores hallados y % de la varianza total explicada por los mismos	6 Factores (51.96%)	6 Factores (55.40%)	8 Factores (72,00%)	8 Factores (73.95%)

* Saturaciones exclusivas de los ítems que componen la dimensión teórica sobre el factor empírico.

Proceso de reducción final

El interés de este análisis exploratorio es proseguir con la reducción del número de elementos del inventario original. Así, hemos centrado la selección en el examen de las cargas factoriales que cada ítem presenta en la tabla 2, sobre todo, en la forma estructurada, en ambas muestras, pero utilizando como punto de referencia la solución de alumnos por ser la más parsimoniosa e interpretable. En la descripción del proceso se

utilizan como guía las dimensiones teóricas expuestas en la tabla 1, en orden creciente en cuanto a número de ítems que las componen.

De esta forma, sobre el ítem 49 y el ítem 79 resulta improcedente realizar análisis eliminatorio alguno al conformar, cada uno de ellos, su propia dimensión (materiales y prácticas, respectivamente).

Algo parecido ocurre con las dimensiones «cumplimiento de las obligaciones» y «conocimiento/interrelación con la materia», ambas dimensiones disponen únicamente de dos ítems cada una, siendo de la primera los ítems 3 y 4, y de la segunda dimensión los ítems 18 y 20. No obstante, los ítems 3 y 4 aparecen perfectamente asociados en ambas soluciones, factor 5 en alumnos y factor 6 en profesores, por lo que, aún habiendo estado acompañados de algún otro elemento queda justificada su permanencia por las saturaciones factoriales observadas. Por su lado, los ítems 18 y 20 conforman una dimensión que realmente son dos, conocimiento e interrelación con la materia. Así, el ítem 18 representa en exclusiva a la primera, y el 20 a la segunda. Ésta, probablemente, es la razón por la que sus saturaciones varían su presencia entre factores y entre muestras.

Los ítems que conforman la dimensión de evaluación son el 67, 69 y 70. Los resultados muestran una perfecta solución en el caso de las formas estructuradas, obteniendo las máximas saturaciones en el factor 2 de alumnos y el factor 5 de profesores. En las soluciones aleatorias los pesos aparecen dispersos entre los factores. Para el conjunto de las soluciones, los dos ítems con mayor peso son el 69 y el 70, por lo que la eliminación del ítem 67 parece adecuada, más si tenemos en cuenta que aparece mayoritariamente ligado a la dimensión de actitud, ya que el contenido hace más referencia a la buena voluntad del profesor que a la evaluación en sí misma.

En cuanto a la dimensión de satisfacción, concepto fundamental en este trabajo, las soluciones presentan altas saturaciones de los ítems 83, 84 y 86 en el 5º factor de los alumnos, mientras que el último ítem no aparece en el 4º factor de los profesores, factor que recoge la mayor parte de las saturaciones de la dimensión. Centrándonos en las coincidencias, vemos que el ítem 83 presenta un mayor peso factorial que el 84, tanto en alumnos como en profesores. Esta razón, junto con que la redacción de los ítems presenta conceptualmente redundancia, nos lleva a seleccionar el ítem 84 como único representante de la dimensión.

La dimensión teórica «actitud», ha quedado representada por los ítems 54, 55, 58 y 60, mientras que las soluciones factoriales apoyan parcialmente este grupo de ítems, que en la mayoría de los casos presentan las saturaciones en los mismos factores que saturan ítems de la dimensión «metodología». Así, se ha optado por eliminar el único que no está presente en ningún factor, que ha sido el caso del ítem 58 por ausencia en las formas aleatorias, presentando, además, redundancia con el ítem 31. Por la misma razón podría haberse eliminado el ítem 54, pero éste recoge la máxima saturación del 8º factor de los profesores en su forma estructurada.

Los ítems que conforman la dimensión «programa» presentan saturaciones dispares que, en el caso de los alumnos, parecen más o menos ligadas a un factor subyacente, como es el 5º de la forma aleatoria y el 4º de la forma estructurada. Sin embargo, en el caso de los profesores, las saturaciones se reparten con desconcierto por los factores 4, 5, 7 y 8 para la forma aleatoria, y 6, 7, y 8 para la estructurada. Ante tal falta de cohe-

rencia para el conjunto se ha optado por escoger aquellos ítems que saturan en algún factor, pero que saturan en todas las muestras, es decir, los que bajo cualquier situación de encuesta, pesan. Estos han sido el ítem 6, 9 y 14.

Por último, la dimensión teórica «metodología», con 11 ítems, presenta una distribución de las saturaciones que permite hablar, por lo menos, de dos subfactores, siendo además los que exhiben un mayor poder explicativo. Estas soluciones son claras para las formas estructuradas, donde los ítems 27, 28 y 29 son los más importantes del primer factor de los alumnos, igual que en el segundo factor de los profesores. Esta agrupación de ítems recoge las tres sentencias que hacen referencia a la organización, estructura y lógica de las explicaciones en el aula. En las formas aleatorias también se observa saturación de estos ítems, pero dispersos en distintos factores que en suma vendrían a emular la solución única detectada en las formas estructuradas, y que facilita la toma de decisiones. De tal manera que, el ítem que presenta mayor saturación para el conjunto de las soluciones es el 28, siendo los otros dos redundantes en contenido.

Otro grupo de ítems aparece saturando con similar fuerza en las soluciones estructuradas; éstos son los ítems 31, 36, 42 y 43, cuyos contenidos giran en torno a la comunicación, motivación y preocupación por los problemas de aprendizaje, elementos claramente definidos en el factor 3 de los alumnos y el factor 1 de los profesores. También se han producido saturaciones en las formas aleatorias, más dispersas entre los factores, pero útiles para la selección de los ítems. Así, de estos cuatro ítems, se ha eliminado el 36 por ser el que menos satura en el conjunto de las soluciones, además de solaparse el contenido con el ítem 42.

El resto de elementos que compone la dimensión de metodología, tiene saturaciones que, en la mayoría de casos, permite completar los dos subfactores detectados hasta ahora. De esta forma, se han escogido aquellos que saturan en todas las soluciones, con la excepción del ítem 24, cuya elección responde al alto grado de asociación que exhibe en los factores en los que está presente. Así, de esta dimensión, se han eliminado los ítems 22, 27, 29, 36, y 44.

Por tanto, el resultado final del proceso de reducción arroja como solución los 21 elementos recogidos en la tabla 3.

7. CONCLUSIONES

El análisis de la no respuesta ha desvelado, en el caso de los alumnos, la existencia de relación lineal positiva entre el número de preguntas dejadas sin contestar y la posición que ocupa el ítem. Esa relación es mayor frente a un instrumento cuyos elementos no se organizan por dimensiones, y mayor aún es la diferencia en el primer tercio del inventario. Estos resultados apuntan a un mayor compromiso con la respuesta por parte del alumnado en instrumentos cortos y estructurados, ya que parecen caer en el desánimo al girar la hoja del instrumento, disparando su tasa de no respuesta en el reverso, y más aún en el caso de la forma aleatoria. En cuanto a los profesores, las relaciones observadas no reproducen los patrones de no respuesta observados en los alumnos. La ausencia de relación en la forma aleatoria y la moderada relación observada en la forma estructurada sugiere cierto grado de influencia de las dimensiones finales en el formato estructurado

TABLA 4
 ÍTEMS RESULTANTES DEL PROCESO DE REDUCCIÓN DEL INVENTARIO

Dimensiones teóricas	Ítems
Cumplimiento de las obligaciones	03. Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes
Cumplimiento de las obligaciones	04. Es accesible en el horario de tutorías
Programa	06. Da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, extensión, desarrollo), a principio de curso
Programa	09. El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas
Programa	14. Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura
Conocimiento/Interrelación con la materia	18. Sabe transmitir sus conocimientos
Conocimiento/Interrelación con la materia	20. Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos
Metodología	24. Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema
Metodología	26. Procura hacer interesante la asignatura
Metodología	28. Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas
Metodología	31. Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as
Metodología	42. La comunicación profesor/a-estudiante es fluida y espontánea, creando un clima de confianza
Metodología	43. Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por la materia
Materiales	49. Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc.) son adecuados
Actitud	54. Es respetuoso/a con los estudiantes
Actitud	55. Es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos
Actitud	60. Responde puntualmente y con precisión a las cuestiones que le planteamos en clase sobre conceptos de la asignatura u otras cuestiones
Evaluación	69. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso
Evaluación	70. El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase
Prácticas	79. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura
Satisfacción	84. Globalmente pienso que es un/a buen/a profesor/a

como responsable del incremento de la no respuesta al final del inventario. Este extremo reforzaría la idea de independencia entre la posición del ítem y el número de blancos en el caso de los profesores al poder explicarse en términos de contenido y no de longitud. Conviene recordar que el cuestionario de profesores tiene un formato continuo, y que en el caso de la forma estructurada el último tercio de las preguntas hace referencia a cuestiones ligadas a la evaluación, las prácticas y la satisfacción, aspectos que, en el caso de la evaluación y la satisfacción, son rechazados por un sector del profesorado, según las declaraciones recogidas en el apartado de observaciones del instrumento, mientras que las cuestiones referidas a las prácticas resultan no procedentes para algunos profe-

sores dada la falta de correspondencia entre el tipo de materia que imparten y la naturaleza de la pregunta. Por lo tanto, el formato deseable en una encuesta de evaluación de la docencia por parte del alumnado, mientras el medio siga siendo un cuestionario en hoja de papel, debe exponer el cuerpo central de ítems en el anverso, sin exceder de 30 elementos y éstos deben estar ordenados de forma que mantengan una secuencia estructurada en dimensiones de contenido.

En cuanto al análisis conjunto de la respuesta se desprende gran consistencia de los resultados globales del inventario al observarse una gran correlación entre las diferencias halladas bajo una u otra forma entre colectivos. En particular, los profesores otorgan más importancia que los alumnos a: los elementos del cumplimiento de sus obligaciones, unas prácticas bien organizadas y complementarias de la teoría, una valoración global de su labor docente, haber publicado los criterios de evaluación y la adecuación entre lo explicado y lo evaluado, la publicación y cumplimiento del programa, la claridad y organización de las explicaciones, la capacidad para relacionar contenidos de la materia con otros contenidos de la titulación, y al respeto, estímulo y disposición a la ayuda. Por su parte, el alumnado otorga más importancia a: la adecuación y cumplimiento de las prácticas, el interés de la materia y el esfuerzo realizado como índice de satisfacción, la justicia en la evaluación y la posibilidad de intervenir sobre los criterios de evaluación.

Por su parte, el proceso de reducción del inventario ha permitido constatar, por un lado, la adecuación de los índices robustos como resúmenes de elección en este tipo de investigaciones y con la escala utilizada frente a los índices clásicos, dada la abrumante presencia de asimetría en la distribución de las respuestas. Por otro lado, se ha podido constatar el efecto de la ordenación de los contenidos y del colectivo sobre la varianza explicada de las soluciones factoriales, siendo mayor en las formas estructuradas y en el colectivo de profesores.

Respecto a la estructura factorial, las soluciones han mostrado la existencia de un constructo multidimensional, modelo apoyado mayoritariamente por las investigaciones (Escudero, 2000), y han ofrecido los mejores ajustes entre factores empíricos y dimensiones teóricas en las formas estructuradas, siendo la más nítida –parsimoniosa e interpretable–, la solución obtenida por el colectivo de alumnos.

El resultado obtenido satisface todos los objetivos específicos planteados en el trabajo, y ofrece una propuesta de herramienta de evaluación de la docencia universitaria por parte del alumnado, construida a partir de las opiniones de profesores y alumnos, los directamente implicados en el acto docente, alcanzando así el objetivo principal de la investigación. La contribución, que con este trabajo se pretende realizar, es la de poner a disposición de la comunidad universitaria una herramienta de evaluación de la docencia que intenta superar, al menos en parte, reticencias y objeciones habitualmente expresadas por ambos colectivos en relación al grado de adecuación de los elementos que componen los instrumentos de evaluación de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 indica-

- dores. En *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades/ Ministerio de Educación y Cultura, 311-327.
- Castro, J.J. (1996) *Factores moduladores de la evaluación del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna, Islas Canarias.
- Cruz, I., Crispín, M.L. y Ávila, H. (2000) La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia, en M. Rueda y F. Díaz (Comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Mexico: Paidós, 133-155.
- Escudero, T. (2000). La voz de los estudiantes: un delicado instrumento de evaluación. *Cuadernos IRC*, 5, 31-38.
- Etopa, M.P. (2003). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Repercusiones del paso de una evaluación formativa a una evaluación sumativa*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias.
- Feldman, K.A. (1990). An afterword for 'The association between student ratings of specific instructional dimensions and students achievement': refining and extending the synthesis of data from multisectional validity students. *Research in Higher Education*, 31, 315-317.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Muñoz, J.M., Ríos, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2007.

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2008.



Inventario de evaluación docente universitaria (IDEDU, forma E, 2004)

Nos interesa conocer tu opinión sobre la composición de los cuestionarios de evaluación docente. Con ese fin hemos elaborado esta encuesta en la que se han recogido, a modo de inventario, los diversos ítems que conforman los cuestionarios que actualmente se utilizan en el Estado español para la evaluación de la tarea docente universitaria. **Tu juicio, como estudiante universitario, es fundamental para la confección de un instrumento que recoja los aspectos más importantes y/o significativos de la docencia universitaria.** Recuerda que tu participación es totalmente anónima. Ante cualquier duda, pregunta al personal encuestador. Confiamos que tu colaboración en este trabajo sea lo más responsable y sincera posible.

<p>1. Señala los estudios que cursas:</p> <p><input type="checkbox"/> Administració i Direcció d'Empreses <input type="checkbox"/> Arquitectura Tècnica <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Bioquímica <input type="checkbox"/> Ciències Empresarials <input type="checkbox"/> Dret <input type="checkbox"/> Economia <input type="checkbox"/> Educació Social <input type="checkbox"/> Enginyer en Informàtica Enginyer Tècnic: <input type="checkbox"/> Agrícola, especialitat d'Hortofructicultura i Jardineria <input type="checkbox"/> de Telecomunicació, especialitat de Telemàtica <input type="checkbox"/> en Informàtica de Gestió <input type="checkbox"/> en Informàtica de Sistemes <input type="checkbox"/> Industrial, especialitat de Electrònica Industrial <input type="checkbox"/> Filologia Anglesa <input type="checkbox"/> Filologia Catalana <input type="checkbox"/> Filologia Hispànica</p> <p><input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Fisioteràpia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Història <input type="checkbox"/> Història de l'Art <input type="checkbox"/> Infermeria <input type="checkbox"/> Matemàtiques Mestre: <input type="checkbox"/> d'Educació Primària <input type="checkbox"/> de Llengua Estrangera <input type="checkbox"/> d'Educació Especial <input type="checkbox"/> d'Educació Física <input type="checkbox"/> d'Educació Infantil <input type="checkbox"/> d'Educació Musical <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Psicopedagogia <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Relacions Laborals <input type="checkbox"/> Treball Social <input type="checkbox"/> Turisme</p>	<p>2. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>3. Edad</p> <p>..... años</p> <p>4. ¿De qué curso son la mayoría de asignaturas en las que estás matriculado/a este año?</p> <p><input type="checkbox"/> Primero <input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Tercero <input type="checkbox"/> Cuarto <input type="checkbox"/> Quinto</p> <p>5. ¿En qué año comenzaste tus estudios universitarios?</p> <p>.....</p>
--	--

Valora de 1 a 5 (1= nada importante, 2= algo importante, 3= medianamente importante, 4= bastante importante, 5= muy importante) el grado de importancia que, a tu juicio, es atribuible a cada ítem PARA QUE FORME PARTE DEL CUESTIONARIO IDEAL DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO.

IMPORTANCIA	ÍTEMS
1 2 3 4 5	1. Asiste normalmente a clase y si falta lo justifica
1 2 3 4 5	2. Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase
1 2 3 4 5	3. Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes
1 2 3 4 5	4. Es accesible en el horario de tutorías
1 2 3 4 5	5. Las dotaciones e infraestructuras docentes son adecuadas
1 2 3 4 5	6. Da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, extensión, desarrollo), a principio de curso
1 2 3 4 5	7. El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura
1 2 3 4 5	8. Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del curso

IMPORTANCIA	ÍTEMS
1 2 3 4 5	9. El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas
1 2 3 4 5	10. Desarrolla el programa siguiendo una planificación
1 2 3 4 5	11. En relación con el número de horas lectivas, el programa es denso
1 2 3 4 5	12. El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso
1 2 3 4 5	13. El programa expuesto a principio de curso se ha cubierto de manera satisfactoria
1 2 3 4 5	14. Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura
1 2 3 4 5	15. El desarrollo de la asignatura se ha ajustado a lo establecido al inicio del curso
1 2 3 4 5	16. La materia te parece fácil
1 2 3 4 5	17. Conoce, domina y está al día, en la materia que imparte
1 2 3 4 5	18. Sabe transmitir su conocimientos
1 2 3 4 5	19. Antes de comenzar un nuevo tema, acostumbra a indicar los conocimientos básicos y previos al mismo
1 2 3 4 5	20. Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos
1 2 3 4 5	21. El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples
1 2 3 4 5	22. Se preocupa de que sus clases sean buenas
1 2 3 4 5	23. Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc, que hay para desarrollar lo que estudiamos
1 2 3 4 5	24. Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema
1 2 3 4 5	25. En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes
1 2 3 4 5	26. Procura hacer interesante la asignatura
1 2 3 4 5	27. La estructura de la clase es clara, lógica y organizada
1 2 3 4 5	28. Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas
1 2 3 4 5	29. Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad
1 2 3 4 5	30. Se preocupa por renovar contenidos y métodos de enseñanza
1 2 3 4 5	31. Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as
1 2 3 4 5	32. Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura
1 2 3 4 5	33. Clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios de la materia
1 2 3 4 5	34. Ayuda a relacionar los contenidos de la materia con otros de la titulación
1 2 3 4 5	35. Parece ilusionado e interesado por la docencia
1 2 3 4 5	36. Facilita la comunicación con los alumnos
1 2 3 4 5	37. Nos motiva para que participemos crítica y activamente en el desarrollo de la clase
1 2 3 4 5	38. Se nos incita a reflexionar en las implicaciones o aplicaciones prácticas de lo tratado en clase
1 2 3 4 5	39. Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional
1 2 3 4 5	40. Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones
1 2 3 4 5	41. Dialoga y tiene en cuenta la opinión de sus alumnos/as a la hora de decidir cuestiones relacionadas con la marcha de la clase y asignatura
1 2 3 4 5	42. La comunicación profesor/a-estudiante es fluida y espontánea, creando un clima de confianza
1 2 3 4 5	43. Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por la materia
1 2 3 4 5	44. Explica y razona los contenidos de la asignatura
1 2 3 4 5	45. La asistencia a clase es una ayuda importante para la comprensión de la asignatura

IMPORTANCIA	ÍTEMS
1 2 3 4 5	46. La asistencia de los/las alumnos/as a sus clases suele ser alta
1 2 3 4 5	47. El profesor tiene habilidades docentes
1 2 3 4 5	48. Los materiales recomendados (bibliografía, documentación, etc) me sirvieron de ayuda y son fácilmente accesibles
1 2 3 4 5	49. Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc) son adecuados
1 2 3 4 5	50. Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase y me resultan útiles
1 2 3 4 5	51. La utilización de material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador,) facilita la comprensión de la materia
1 2 3 4 5	52. Utiliza con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos, para apoyar las explicaciones
1 2 3 4 5	53. Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura
1 2 3 4 5	54. Es respetuoso/a con los estudiantes
1 2 3 4 5	55. Es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos
1 2 3 4 5	56. Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos
1 2 3 4 5	57. Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades
1 2 3 4 5	58. Se esfuerza por resolver las dificultades que tenemos los estudiantes con la materia
1 2 3 4 5	59. Está dispuesto/a a proporcionar ayuda y asesoramiento acerca de la forma más eficaz de estudiar la asignatura
1 2 3 4 5	60. Responde puntualmente y con precisión a las cuestiones que le planteamos en clase sobre conceptos de la asignatura u otras cuestiones
1 2 3 4 5	61. Ayuda a relacionar los contenidos de la materia con su proyección profesional
1 2 3 4 5	62. Es factible hablar con el/la profesor/a de esta asignatura fuera de las horas de clase
1 2 3 4 5	63. Conozco los criterios y procedimientos de evaluación en esta materia
1 2 3 4 5	64. En esta asignatura tenemos claro lo que se nos va a exigir
1 2 3 4 5	65. Los criterios y procedimientos de evaluación me parecen adecuados y justos
1 2 3 4 5	66. Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas
1 2 3 4 5	67. Explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error
1 2 3 4 5	68. El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen
1 2 3 4 5	69. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso
1 2 3 4 5	70. El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase
1 2 3 4 5	71. La calificación final es fruto del trabajo realizado a lo largo de todo el curso (trabajos, intervenciones en clase, exámenes,)
1 2 3 4 5	72. Las calificaciones obtenidas por los/las alumnos/as se ajustan a sus conocimientos
1 2 3 4 5	73. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido
1 2 3 4 5	74. Me sentí evaluado con justicia en esta asignatura
1 2 3 4 5	75. Imparte suficientes clases prácticas de pizarra
1 2 3 4 5	76. Realiza suficientes prácticas de laboratorio relacionadas con el contenido de la asignatura
1 2 3 4 5	77. Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura
1 2 3 4 5	78. Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas
1 2 3 4 5	79. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura

IMPORTANCIA	ÍTEMS
1 2 3 4 5	80. Las prácticas de la materia están en concordancia con las actividades profesionales derivadas de la titulación
1 2 3 4 5	81. Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes
1 2 3 4 5	82. En general, estoy satisfecho/a con las clases prácticas que recibí
1 2 3 4 5	83. En general, estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a
1 2 3 4 5	84. Globalmente pienso que es un buen/a profesor/a
1 2 3 4 5	85. En general, me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases
1 2 3 4 5	86. Considero que la materia que imparte es de interés para mi formación
1 2 3 4 5	87. Considero que he aprendido bastante en esta asignatura
1 2 3 4 5	88. He dedicado comparativamente más esfuerzo a esta asignatura que a otras asignaturas
1 2 3 4 5	89. En comparación con la impresión que tuviste al empezar la asignatura ¿cómo consideras ahora la dificultad de superar la materia?
1 2 3 4 5	90. Considero que el contenido de esta materia es más difícil que la media del curso
1 2 3 4 5	91. El nivel de esfuerzo que he dedicado a la materia es elevado
1 2 3 4 5	92. Consiguió aumentar mi interés por esta materia
¿Qué aspectos relevantes crees que no han quedado recogidos?	

Muchas gracias por tu colaboración