

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. DIMENSIONES Y VARIABLES MÁS RELEVANTES

David Molero López-Barajas* y Juan Ruiz Carrascosa**

Universidad de Jaén

RESUMEN

En este artículo se expone la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la Universidad. Se han considerado las experiencias realizadas en dieciocho universidades españolas para este fin y los instrumentos que éstas han utilizado. El cuestionario construido se ha aplicado al alumnado de todas las Facultades y Centros de la Universidad de Jaén. El análisis factorial realizado ha puesto de manifiesto cuatro factores: Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones Docentes y Evaluación y Medios y Recursos. Estos cuatro factores explican el 64.77% de la varianza. Dentro de cada una de estas dimensiones se consideran las variables más valoradas por el alumnado; con objeto de establecer las dimensiones que más predicen la valoración de la docencia universitaria se ha realizado un análisis de regresión múltiple. Junto a los datos obtenidos y analizados se presentan unas líneas futuras de actuación.

Palabras clave: *Evaluación de la docencia, evaluación institucional, opinión del alumnado.*

* Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071- Jaén. Email: dmolero@ujaen.es

** Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071- Jaén. Email: jruiz@ujaen.es

ABSTRACT

In this article there is exposed the construction and application of a questionnaire for the evaluation of the university teaching, with a formative approach, inside the institutional evaluation of the University. Have been considered the experiences realized in eighteen Spanish universities for this purpose and the instruments that these have used. The constructed questionnaire has been applied to the student body of all the Faculties and Centers of the University of Jaén. The analysis factorial realized has put of manifest four factors: Interaction with the student body, Methodology, Educational Obligations and Evaluation and Means and Resources. These four factors explain 64.77 % of the variance. Inside each of these dimensions are considered the variables most valued by the student body; in order to establish the dimensions that more expects the valuation of the university teaching has been realized an analysis of multiple regression. Close to the obtained and analyzed information a few future lines of performance appear.

Key words: *Evaluation of the teaching, institutional evaluation, opinion of the student body.*

I. INTRODUCCIÓN

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

Además de la elaboración de un cuestionario de opinión al alumnado sobre la docencia universitaria, tras su construcción y aplicación en nuestro contexto, se procura ofrecer información útil para la toma de decisiones de mejora de la Universidad. Por ello consideramos muy importante la fase inicial del estudio en donde se han revisado las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional, y a su vez hemos mantenido contacto con 21 universidades españolas con el fin de estudiar los procesos de valoración de la docencia basados en encuestas de opinión al alumnado.

A partir del marco teórico de estas experiencias nos planteamos la construcción de un cuestionario para su utilización dentro de los procesos de evaluación institucional en nuestro contexto, nunca como único fin en si mismo ya que por el carácter de investigación aplicada en el que nos hemos movido debemos tener una clara orientación a los procesos de mejora de la calidad de nuestra universidad.

Somos conscientes de la existencia al menos de 12 fuentes para la valoración de la docencia: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos, clima de clase, materiales elaborados, productividad investigadora, informes de las notas y matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado; las cuales aparecen reflejadas en diferentes estudios (Escudero, 1992; 1993; González, 1997; Mateo, 2000, Nichols, 1990). Nosotros hemos optado por la valoración de la docencia a través de encuestas de opinión al alumnado, en función del desarrollo actual de los procesos de evaluación en nuestra Universidad, aplicando esta fuente y no otras que podrían ser convenientes en

el futuro, tal como propone Tejedor (2003) en un reciente trabajo en el que presenta su *Modelo de Evaluación del Profesorado Universitario*, en donde propone que la información obtenida de las encuestas al alumnado deben ser complementadas con otras vías como los informes del centro, informes del departamento y autoinformes de los docentes.

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

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

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

Para crear una cultura de evaluación de la docencia entre el profesorado universitario es vital que la finalidad sea formativa, en especial en los inicios de la misma. La evaluación formativa se orienta al desarrollo personal y profesional, mientras que la evaluación sumativa persigue el desarrollo de la institución (Villa y Villardon, 1998). La evaluación formativa pretende dar a conocer los resultados a los destinatarios con objeto de ofrecerles información de aquellos aspectos que deben mejorar, así como en los que se comporta de manera adecuada. En la evaluación sumativa el profesorado no suele participar en los procesos, ya que se siente «perseguido». Por tanto la evaluación formativa es mucho más útil, más aún en esta temática cuando es imprescindible la implicación del profesorado para la correcta marcha de este proceso.

En esta línea Tejedor (2003, p. 166) considera que *«la evaluación formativa es aceptada por la mayoría del profesorado universitario, aunque en algún caso se ponga en duda su eficacia y la 'cientificidad' de los procedimientos seguidos usualmente; el profesorado se implica mucho más en el debate sobre las estrategias a utilizar. La razón por la que los profesores aceptan este tipo de evaluación es porque reciben información sobre los resultados, porque se les evalúa sobre comportamientos específicamente docentes y porque cada día en mayor medida el profesorado se interesa por aquello que puede hacerle sentir mejor profesionalmente»*.

Panorámica de la investigación sobre la evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión al alumnado

A finales del Siglo XIX aparecen los primeros elementos sobre efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado, Kratz en 1889 publica un trabajo sobre esta temática, el que es considerado como primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). No es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en instituciones de educación superior. Los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas.

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

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

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

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

Estos cuestionarios se empezaron a demandar en muchas instituciones y su uso variaba entre lo formativo, que incluía el desarrollo docente, a la utilidad sumativa que

jugaba un papel importante en la toma de decisiones. Como establece Centra (1988; 1993), el profesorado tuvo varias razones para este movimiento: se empieza a economizar y muchas decisiones se empiezan a tomar por los contratantes, se focaliza la atención sobre los méritos ya que los presupuestos se recortan, aumentando los aspectos legales de la evaluación, convirtiéndose los cuestionarios en una forma de recoger información objetiva del profesorado.

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

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

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

Pero la aplicabilidad de las encuestas de opinión a otros países han sido frecuentes. En Australia podemos destacar los estudios de Moses (1986), Marsh y Roche (1992), Bedggod y Pollard (1999) y Neuman (2000); así como los trabajos realizados en Asia, como los desarrollados en China (Kember y Wong, 2000; Lin et al, 1995; Marsh, Hau, Chung y Sin, 1997; Pratt, Kelly y Wong, 1999; Ting, 2000), Tailandia (Poonyakanov, 1986) y Kuwait (Mahmoud, 1991). En Europa podemos destacar los estudios de aplicación de encuestas originarias de otros países realizados en Bélgica (de Neve y Jansen, 1982) y España (Marsh, Touron y Wheeler, 1985), entre otros. Al igual que los realizados en África, como algunos estudios desarrollados en Nigeria (Watkins y Akande, 1992). Existen bastantes trabajos basados en la revisión de la literatura sobre el tema (Aleamoni, 1981; Braskamp et al, 1984; Cajide, Doval y Porto, 1996; Centra, 1979; Cohen, 1981; Doyle, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1984; González, 1997; Marsh, 1984, 1987; Mateo, 2000; Murria, 1980; Overal y Marsh, 1982; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988; Wilson, 1999).

En nuestro país, las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas al alumnado surgen en los años ochenta. En la actualidad la gran mayoría de las universidades españolas han puesto en marcha el proceso de evaluación de profesorado, centrandolo en la estrategia de recogida de información, principalmente, en encuestas al alumnado. Los estudios son numerosos, siendo los primeros desde el punto de vista cronológico, entre otros, los siguientes: Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982) Jiménez (1985), Marsh, Tourón y Wheeler (1985), Tejedor (1985, 1986), Escudero (1986), Jornet et al (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Tejedor, Jato y Mínguez (1988), Escudero (1989), Miguel de (1989), García Ramos (1989).

Más adelante, ya en los años noventa, esta línea de investigación sigue teniendo productividad, como queda manifiesto en diversos trabajos (Abalde, et al 1995; Cajide, 1994; Cajide, Doval y Porto, 1996; García Ramos, 1997; García-Valcarcel, 1992; González

Such et al, 1995; Jornet et al,1996; Tejedor et al, 1995; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Tejedor, 1990, 1991, 1994).

La aprobación del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), y la del II Plan Nacional (Real Decreto 408/2001), regula los procesos de evaluación institucional en las universidades españolas, lo que ha favorecido la difusión de la evaluación de la calidad docente como parte de la evaluación de la enseñanza para avanzar en el proceso de evaluación institucional.

En los últimos años se han seguido realizando estudios en nuestro país (Apodaca y Grad, 2002; Escudero, 2002; García Ramos, 1999; Mateo, 2000; Molero, 2003; Molero y Ruiz, 2003; Muñoz, Rios y Abalde, 2002, 2003; Rodríguez Gómez, 2000; Tejedor, 2003; Tierno y Jiménez, 2003). La mayor parte de los trabajos citados están relacionados con evaluaciones de la docencia desarrolladas en nuestras universidades, aunque también aparecen investigaciones sobre las características métricas de los instrumentos de recogida de información o sobre los modelos de evaluación empleados.

A pesar de esta variedad de estudios, el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002, p. 37) establece que: «*La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. (...) las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación*».

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

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

La primera de ellas es determinar si *es posible construir un cuestionario válido y fiable, que nos permita evaluar la docencia universitaria a partir de los ya existentes y que esté adaptado a nuestro contexto*. La confección de este instrumento, un cuestionario construido *ad hoc*,

nos permitirá realizar un análisis de la opinión del alumnado sobre el desarrollo de la labor de los docentes universitarios. Como más adelante especificaremos, en el proceso de construcción y validación del cuestionario, la labor de los jueces expertos consultados ha sido determinante para poder realizar este propósito.

La segunda cuestión que nos planteamos en nuestra investigación, es *determinar las principales dimensiones y variables que tienen que ser consideradas para valorar la docencia universitaria en nuestro contexto*, con el fin de determinar cuáles son las que predicen en mayor medida la valoración global de la docencia universitaria.

La información obtenida a partir de la elaboración, validación y utilización de este cuestionario, nos servirá de referencia para complementar la evaluación de la enseñanza, dentro de la evaluación de la titulaciones.

3. OBJETIVOS

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

Considerando el problema de investigación, planteado anteriormente, los objetivos del estudio, con carácter general, son los siguientes:

- Conocer y analizar las diferentes experiencias realizadas en otras universidades a través de una amplia revisión del estado de la cuestión.
- Construir un cuestionario válido y fiable, considerando los que ya existen, que nos permita conocer la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto.
- Determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto.
- Conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que se imparte en esta Universidad.
- Establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad.

Por último, entendemos, aunque no esté en nuestras manos, que los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para la toma de decisiones de mejora, el cual es un objetivo fundamental en la evaluación institucional.

4. MÉTODO

4.1. Muestra

La población del estudio está compuesta por el total de alumnos y alumnas que estaban cursando estudios de primer y segundo ciclo en la Universidad de Jaén durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002, siendo un total de 15291 estudiantes (n=15291).

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

Es importante destacar que cada uno de los estudiantes que forman la muestra invitada podían contestar a tantos cuestionarios como asignaturas en las que estuvieran matriculados, por tanto tomamos el número de cuestionarios obtenidos como muestra aceptante, trabajando con el número de encuestas como muestra y no con el número de estudiantes.

Por tanto, la muestra del estudio responde a un muestreo incidental, «... que es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles» (Buendía, 1994, p. 94). Es decir, la muestra aceptante está compuesta por las encuestas contestadas por los estudiantes de la Universidad de Jaén que asisten con normalidad a las clases de las asignaturas de las que están matriculados. La muestra productora de datos está constituida por **22499** encuestas contestadas por el alumnado de manera correcta (n= 22499).

4.2. Metodología

La metodología que hemos seguido es aplicada de tipo descriptivo. Este método tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Dentro de los diferentes tipos de estudios descriptivos utilizamos los estudios tipo encuesta y como instrumento de recogida de información un cuestionario construido *ad hoc*.

4.3. Instrumento

La razón principal que nos ha llevado a la construcción de un cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar un instrumento que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos y que esté adaptado a nuestro contexto. Todo cuestionario tiene que cumplir con dos condiciones esenciales que dan representatividad a los datos obtenidos: validez y fiabilidad. Por lo tanto, el *Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria* tuvo que ser sometido a la comprobación del cumplimiento de estas dos condiciones.

Validez

La *validez de contenido*, se ha procurado a través de dos vías. La primera de ellas ha sido la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la cual ha sido desarrollada con detenimiento en el primer apartado del presente artículo. A su vez se han estudiado cuestionarios de evaluación de la docencia universitaria empleados en diferentes universidades españolas y de distintos cursos académicos (Valencia, Santiago de Compostela, Salamanca, Murcia, A Coruña, León, Alicante, Sevilla, País Vasco, Málaga, Córdoba, Cádiz, Barcelona, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Castilla la Mancha, Miguel Hernández, Almería) con objeto de analizar las dimensiones y variables que aparecen en cada uno de ellos, como referencia para la elaboración del universo inicial de ítems.

La segunda de las vías de análisis de la validez de contenido, se ha desarrollado por medio de una consulta a jueces expertos, que en nuestro caso han sido profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de diferentes universidades españolas. La tarea de los jueces consistió en realizar un examen y juicio crítico del cuestionario, con la intención de dar respuesta a los componentes fundamentales de la validez de contenido: la suficiencia y la representatividad. Invitándoles a valorar en una escala de 1 a 5 cada cuestión de un universo inicial de 102 ítems, tomando como criterio de aceptación los que obtuvieron una puntuación media superior a 4 puntos y los que discriminaran en función del valor de las varianzas obtenidas.

Para procurar la *validez didáctica o aparente*, también hemos empleado la consulta al mismo grupo de jueces, pidiéndoles su opinión en torno a: claridad del lenguaje utilizado y la presentación y atractivo del cuestionario.

Por otro lado, hemos estudiado la *validez de constructo*, en los ítems que conforman las variables del estudio, con el propósito de determinar los factores que la componen. Se realizó un análisis factorial con el fin de comprobar si podían hallarse dentro de algunas variables, factores consistentes. Para ello se realizó el análisis factorial de los ítems del cuestionario que evalúan la docencia los cuales responden a una escala de contestación tipo Likert de 5 alternativas (ver ítems 1 a 24), con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

Apodaca y Grad (2002) en un reciente estudio establecen que el análisis factorial es útil en las encuestas de opinión al alumnado sobre la satisfacción con la docencia, ya que permite ofrecer información de carácter *formativo* a los docentes sobre los distintos aspectos que constituyen la labor docente.

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

Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy próximo a la unidad y por tanto el análisis factorial es un procedimiento adecuado (Visauta, 1998, p. 225). En este caso, el valor de KMO es de 0.969 y se puede considerar como excelente, por lo que procede la realización del análisis factorial.

TABLA 1
KMO Y PRUEBA DE BARTLETT

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

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico, obtenido a partir de transformaciones *Chi cuadrado* del determinante de la matriz de correlaciones, cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, hace más improbable que la matriz sea una matriz de identidad. En nuestro caso, *Chi cuadrado* posee un valor igual a 274797.7 y un grado de significación $p = 0.000$, por lo que resulta evidente que no se trata de una matriz de identidad. Esto nos lleva a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias (Visauta, 1998).

Extracción de factores y rotación

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP), ya que el objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Hemos seleccionado el Modelo de Componentes Principales (MCP) ya que es, posiblemente, la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gavira, 2000, p. 42).

En la tabla 2, observamos que existen cuatro factores con valores propios superiores a 1 y, que en definitiva, será el número que extraerá el sistema. Igualmente, en esta

TABLA 2
VARIANZA TOTAL EXPLICADA

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

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

TABLA 3
MATRIZ DE PESOS FACTORIALES Y ROTACIÓN VARIMAX

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

tabla se recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor, tanto para la solución no rotada como para la rotada. Los cuatro factores incluidos en el modelo son capaces de explicar un 64.777% de la variabilidad total.

Utilizando el Método de Componentes Principales (MCP) y la rotación VARIMAX con Kaiser obtenemos la matriz de la tabla 3. Con la rotación VARIMAX minimizamos el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

TABLA 4
VARIABLES CONTEMPLADAS EN CADA FACTOR

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

Es preciso destacar que la denominación de los factores hallados se ha determinado a partir de los elementos que contienen y de su relación con las diferentes dimensiones de la evaluación de la docencia analizadas en los 24 cuestionarios analizados. Estos cuatro factores obtenidos explican un 64.777 % de la varianza total, y han recibido las siguientes denominaciones:

- Factor 1: *Interacción con el alumnado*. Este factor es el que explica un mayor porcentaje de la varianza, en concreto un 50.352%, está constituido por 6 ítems.
- Factor 2: *Metodología*. Compuesto por 6 ítems. En él se explica un 5.733% de la varianza total.
- Factor 3: *Obligaciones Docentes y Evaluación*. Está constituido por 8 ítems. Este tercer factor explica un 4.507% de la varianza total.
- Factor 4: *Medios y Recursos*. Este último factor está constituido por 4 ítems y es el que explica el menor porcentaje de la varianza de los cuatro obtenidos, un 4.185%.

En la tabla 4, presentamos las variables agrupadas en cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis que anteriormente han sido explicados.

Fiabilidad

Dada la situación particular del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad a través de la vía *test-retest*. Tampoco se disponía de pruebas paralelas con las que podríamos haber utilizando diferentes estadísticos.

Por tanto la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente α (alfa de Cronbach) a través del subprograma *Reliability analysis*, del paquete estadístico SPSS 10.1, para determinar la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a 0.9631, con un nivel de confianza del 95%, para el total de los ítems que evalúan la docencia universitaria.

En el Factor I: *Interacción con el alumnado*, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: *Metodología*, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: *Obligaciones Docentes-Evaluación*, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: *Medios y recursos*, el coeficiente es igual a 0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada.

Con el estudio de la fiabilidad y de la validez, podemos afirmar que el cuestionario reúne las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez de contenido y didáctica o aparente, a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. Mediante el análisis factorial realizado, en el estudio de la validez de constructo, hemos podido distinguir una serie de estructuras consistentes o factores dentro de variables más amplias, que además, nos van a servir de referencia para realizar el análisis de los datos, a su vez el estudio de la fiabilidad nos ofrece un coeficiente elevado. Por tanto, este cuestionario, constituye una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la docencia universitaria, en nuestro contexto tal como nos planteamos en nuestros objetivos.

El cuestionario definitivo quedó constituido por los siguientes apartados:

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

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los datos se presenta estructurado en dos apartados, en el primero de ellos realizamos un estudio descriptivo ofreciendo los resultados obtenidos. A continuación ofrecemos un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que valoran a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, entre los obtenidos en el análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria.

Estudio descriptivo

En el estudio descriptivo, se exponen los resultados obtenidos para el total de la muestra de estudiantes universitarios en el apartado relacionado con la valoración de la docencia por el alumnado.

En la tabla 5, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en cada una de las variables, destacando en negrita los valores más relevantes que comentamos a continuación.

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

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

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

El estudio de la dispersión de las puntuaciones basado en el análisis de las desviaciones típicas, nos permite determinar en realidad cuánto se han dispersado las puntuaciones del grupo. Las variables con una desviación típica menor han sido las cuestiones número 14 (*el profesor domina la asignatura que imparte*) con una desviación típica igual a 0.938, la pregunta 23 (*el profesor respeta la criterios de evaluación establecidos en la asignatura*)

TABLA 5
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

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

con un valor en su desviación típica igual a 0.964 y, la cuestión número 24 (*el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado*) con una desviación típica de un valor igual a 0.987. Esta última tiene un valor muy próximo a la de las variables número 1 y 2 (*El profesor ha cumplido el horario de clase y el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría*), ambas con una puntuación de 0.988.

Las preguntas citadas anteriormente, salvo la variable número 23, fueron también las que obtuvieron las mayores puntuaciones medias, por tanto, en estas cuestiones es en donde la dispersión de las puntuaciones fue menor, o lo que es lo mismo donde el grupo se comporta de manera más homogénea (véase tabla 5).

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

A continuación, detallaremos los estadísticos descriptivos obtenidos (medias y desviaciones típicas) en cada uno de los 4 factores obtenidos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia, según la opinión del alumnado.

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS FACTORES OBTENIDOS Y VALORACIÓN
MEDIA GLOBAL

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

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

Análisis de regresión lineal múltiple

Si se desea pronosticar un criterio de cierta relevancia, como puede ser la *satisfacción global con el docente*, lo más habitual es que haya que utilizar más de una variable predictora. En nuestro caso los distintos componentes de la satisfacción con la docencia

(*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*) pueden ser esas variables predictoras o independientes. Pero no todas las variables intervinientes serán igual de relevantes para la predicción, y tal vez algunas de ellas no contribuyan significativamente a la misma.

Pues bien, la regresión lineal múltiple proporciona una solución plausible a los problemas descritos, pues permite estimar los pesos o ponderaciones correspondientes a cada variable predictora, así como descartar aquellas cuya contribución a la predicción del criterio sea irrelevante (Muñiz, 1994, pp. 143-144).

En nuestro estudio, junto a las 24 variables sometidas a análisis factorial, el instrumento presenta un cuestión que mide la *satisfacción global con el docente* (variable 25). Esta variable ha sido utilizada como criterio (variable dependiente) en la realización del análisis de regresión múltiple. Las variables consideradas como predictoras (independientes) serán las puntuaciones obtenidas en cada uno de los cuatro factores resultantes del análisis factorial realizado a los ítems (1 a 24) del cuestionario (recordemos que los cuatro factores calculados explicaban un 64.777% de la varianza total).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

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

Siendo:

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

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

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

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

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

Como paso previo calculamos los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables que van a intervenir en el proceso, criterio o dependiente y predictoras o independientes (véase tabla 7). De esta manera comprobamos que la correlación entre las variables independientes y la dependiente es significativa, de modo bilateral, en todos los casos.

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable criterio o dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*, variable 25) y las predictoras o independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*; factores 1, 2, 3 y 4). Así se obtendrá el detalle de las variables entradas en la ecuación y de las variables que quedan fuera. En la tabla 8, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminándose ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

En la tabla 9, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de $R = 0.859$; el *coeficiente de*

TABLA 7
MATRIZ DE COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS VARIABLES PARTICIPANTES

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

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

TABLA 8
VARIABLES INTRODUCIDAS / ELIMINADAS

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

a. Todas las variables solicitadas introducidas

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

TABLA 9
RESUMEN DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.859 ^a	.738	.738	.574

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

determinación ($R^2 = d$) igual a 0.738; el coeficiente de determinación ajustado o corregido con un valor igual a 0.738; y por último el error típico de estimación, que tiene un valor de 0.574.

Asimismo, en la tabla 10 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de F es igual a 15698.792 y la significación es 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal estadísticamente significativa.

TABLA 10
ANÁLISIS DE LA VARIANZA

ANOVA^a

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

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

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

Seguidamente, presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla 11), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

TABLA 11
COEFICIENTES DE REGRESIÓN

Coefficientes^a

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

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

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

$\beta_k = B_k (S_k / S_y)$ donde: S_k es la desviación típica de la variable independiente K .

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

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

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

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

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado ha procurado alcanzar los objetivos planteados y podrá servir de ayuda en el proceso de evaluación institucional de las titulaciones de la Universidad de Jaén dentro de la evaluación Institucional.

La información obtenida ha hecho posible un mayor conocimiento de la enseñanza, en concreto de la docencia, siendo de utilidad tanto para los comités de autoevaluación de las titulaciones como para los centros o facultades donde éstas se imparten, así como a los órganos de gobierno de la Universidad de Jaén en la toma de decisiones.

Presentamos las conclusiones diferenciándolas en función del problema planteado y de los objetivos establecidos en el diseño de la investigación.

En relación al primer objetivo, *conocer y analizar las diferentes experiencias realizadas en otras universidades a través de una amplia revisión del estado de la cuestión*, la revisión del marco teórico de un amplio número de trabajos a nivel internacional y el desarrollado en 18 universidades españolas, nos ha permitido establecer la base teórica para la construcción del cuestionario.

El segundo objetivo planteado, *construir un cuestionario válido y fiable, considerando los que ya existen, que nos permita conocer la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto*, ha sido cumplido satisfactoriamente, ya que hemos elaborado un cuestionario en el que se ha procurado conseguir la validez de contenido

y la validez aparente, a través de la revisión bibliográfica y de otros instrumentos y, fundamentalmente, con la opinión de jueces expertos (profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de diversas universidades españolas). La validez de constructo se ha procurado mediante la realización de un análisis factorial de las cuestiones que evalúan la docencia universitaria. El valor de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin obtenido (0,969) nos permite considerar que este análisis es un procedimiento adecuado, al estar su valor próximo a la unidad.

El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach obtenido para el total de los ítems que valoran la docencia es igual a 0,9631, con un nivel de confianza del 95%. En el Factor I: *Interacción con el alumnado*, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: *Metodología*, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: *Obligaciones Docentes-Evaluación*, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: *Medios y recursos*, el coeficiente es igual a 0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada. Este instrumento constituye una herramienta útil, válida y fiable para evaluar la docencia universitaria en nuestro contexto. Con pequeñas modificaciones del mismo, en los diferentes contextos de aplicación, el cuestionario podría ser empleado en otras universidades españolas.

El tercero de los objetivos propone *determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto*, para establecer los principales componentes de la docencia hemos empleado los resultados obtenidos en el análisis factorial, el cual nos ofrece que en las variables consideradas para evaluar la docencia universitaria hay cuatro factores o dimensiones (*Interacción con el alumnado*, *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación*, *Medios y Recursos*) que explican el 64,777% de la varianza total, que son consideradas como las principales dimensiones de la docencia universitaria.

El siguiente de los objetivos de la investigación plantea *conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que en ella se imparte*. Para contestar a las demandas formuladas en él analizamos los resultados más relevantes.

Entre las variables que valoran la docencia, las mejores valoradas son la número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clases*, con una media igual a 4,28; seguida de la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con valoración media de 4,26; y en tercer lugar la cuestión número 24, *el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado* (media igual a 4,07).

La variable que va a ser considerada como criterio, *valoración o satisfacción global con el profesor de la asignatura evaluada*, obtiene una puntuación media en el total de la muestra de 3,77.

Las variables con menor valoración entre la muestra han sido la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* (media igual a 3,31), la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura* (media igual a 3,41) y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una valoración media de 3,43.

La dimensión que ha recibido una mayor valoración ha sido la tercera, *Obligaciones docentes-evaluación* (media igual a 3,9415), seguido de la segunda dimensión, *Metodología* (media igual a 3,8347), en tercer lugar está la cuarta de las dimensiones, *Medios y Recursos* (valoración media de 3,6983), y en último lugar la primera dimensión, *Interacción con el alumnado* (media igual a 3,5878). La valoración media global de todo el cuestionario podemos considerarla como elevada al tener un valor igual a 3,7513.

La dispersión de las puntuaciones, en función de su desviación típica, más elevada se encuentra en la primera dimensión o factor 1, *Interacción con el alumnado*, que es el que posee la menor puntuación media, seguida de la dimensión 2, *Metodología*, la dimensión cuatro, *Medios y Recursos*, y en cuarto lugar la tercera dimensión, *Obligaciones docentes-evaluación*, que es la más valorada por los estudiantes.

Para conseguir lo que nos proponemos en el quinto objetivo de la investigación, *establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad*, hemos realizado un análisis de regresión lineal múltiple con la intención de pronosticar que variable de las cuatro consideras, cada una de las dimensiones o factores del cuestionario, es la que más peso tiene en la valoración global de la docencia. Los datos del estudio de regresión para el total de la muestra nos indican que la dimensión que más predice la valoración global del docente es el factor 1, *Interacción con el alumnado*, seguido de la *Metodología* (factor 2), las *Obligaciones docentes-evaluación* (factor 3) y en cuarto lugar, los *Medios y recursos* (factor 4).

Los resultados de la ecuación de regresión nos ofrecen una conclusión que es importante destacar. La *Interacción con el alumnado*, es el factor que más predice la *valoración global de la docencia* y el que más varianza explica; sin embargo es el factor menos valorado de los cuatro al poseer la menor puntuación media. El factor 2, el Factor 3 y el Factor 4, predicen la *valoración global de la docencia* en segundo, tercero y cuarto lugar; al igual que ocurría con la proporción de varianza que cada uno de ellos explicaban.

Líneas futuras de actuación

Para finalizar la presentación del trabajo plantemos algunas líneas futuras de actuación, siendo conscientes de que el trabajo que hemos presentado no responde a un proceso acabado, todo lo contrario, debe estar abierto a propuestas de mejora que lo enriquezcan. Estas propuestas son las siguientes:

- En futuros trabajos sobre esta temática sería de utilidad complementar la información obtenida a través de encuestas de opinión a estudiantes con otras fuentes de información. Con los resultados de los cuestionarios podemos conocer el grado en que el profesorado interactúa con el alumnado, la valoración de la metodología, el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, si se emplean medios y recursos en las clases, etc. Pero es preciso recoger información sobre qué estrategias, procedimientos, técnicas o actividades emplea el docente. Asimismo resulta necesaria la opinión del profesorado y su aportación de evidencias.
- Considerando que el concepto de docencia ha cambiado desde la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en el año 1995 y del II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades en el año 2001, el profesorado debe asumir la utilidad *formativa* de estas evaluaciones para mejorar los procesos de orientación y desarrollo profesional del alumnado. Álvarez Rojo (2000) establece que el perfil deseable del profesorado universitario podría sintetizarse en las siguientes características: motivador y entregado a su trabajo como docente, posibilitador de una metodología activa que permita que sea el alumnado el protagonista de su aprendizaje, potenciador del trabajo en grupo,

el debate, la discusión y la cooperación y él que empleé todo tipo de recursos audiovisuales y tecnológicos.

- Habrá que ir preparando mecanismos para la evaluación de la docencia en el Espacio Común Europeo, Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, (*European Credits Transfer System*, E.C.T.S.)

Somos conscientes de que si la comunidad universitaria no asume la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación de la enseñanza, y en concreto de la docencia, que alcancen a todos los niveles, no podremos hablar de enseñanza de calidad en las universidades. Consideramos que en esta tarea queda mucho por hacer, pero somos los investigadores y los docentes universitarios los que tenemos que dar los primeros pasos estimulando el debate, acercándolo a los diversos colectivos implicados y aportando alternativas. Este trabajo intenta ser una modesta aportación en ese camino.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E., Salvador de, X., González, R. y Muñoz, J. M. (1995). Análisis de la docencia universitaria por los alumnos de la universidad de La Coruña (1993-94). En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 289-292). Valencia: AIDIPE.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student Ratings of Instruction. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Álvarez Rojo, V. (2000). *Propuestas del profesor bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Aparicio, J. J., Tejedor, F. J. y Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Universidad Autónoma de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Apodaca y Grad (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- Barr, A.S. (1948). The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16, 203-283.
- Bedgod, R. y Pollard, R. J. (1999). Uses and Misuses of Student Opinion Surveys in Eight Australian Universities. *Australian Journal of Education*, 43 (2), 129-156.
- Borich, G. D. y Maldden, S. K. (1977). *Evaluation Classroom Instruction: A Sourcebook of Instrument*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Braskamp, L. A., Brandenbury, D. C. y Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46(4), 389-405.
- Cajide, J., Doval, L. y Porto, A. (1996). *Perspectivas actuais da avaliación da docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

- Centra, J. A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.
- Centra, J. A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.
- Centra, J. A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco-Londres: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Enhancing teaching and determining Faculty Effectiveness The Jossey-Bass Higher and Adult Education series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Informe Global. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000)*. Documento descargado de Internet el 15 de marzo de 2003 de: www.mec.es/consejou/index.html.
- Cook, S. S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies. *Research in Higher Education*, 30 (1), 31-45.
- Creager, J. A. (1950). A multiple-factor analysis of the Purdue rating scale for instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 75-96.
- Doyle, K. O. (1983). Evaluating Teaching. *Innovation Abstracts*, 5 (27).
- Drucker, A. J. y Remmers, H. H. (1950). Do Alumni and Students Differ in Their Attitudes Towards Instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 62-64.
- Escudero, T. (1986). Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Eds.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 187-204). Madrid: CIDE – Consejo de Universidades, MEC.
- Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-12.
- Escudero, T. (1991). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional»*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 3-59). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria.
- Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (103-138). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Feldman, K. A. (1978). Course Characteristics and College Student's Ratings of Their Teachers: What Know and What We Don't. *Research in Higher Education*, 9, 199-242.
- Feldman, K. A. (1984). Class size and college student's evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21, 45-116.
- García Ramos, J. M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En R. Pérez Juste y J. M. García Ramos, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (cap. 22). Madrid: Rialp.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 417-444.

- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen docente universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación educativa*, 19, 31-50.
- Gavira, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.
- Gillmore, G. M. (1984). Student Ratings as a Factor in Faculty Employment Decisions and Periodic Review. *Journal of College and University Law*, 10 (4), 557-576.
- González Such, J., Jornet, J. M., Pérez, A. y Ferrández, M. R. (1995). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. Documento presentado en VI Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Madrid, 23-25 de septiembre de 1995.
- González, J. (1997). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1986). School Effects. En T. L. Good y J. E. Brophy (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570-602). Newbury park, Cal: Sage Publications.
- Good, T. L. y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 191-215). Newbury park, Cal: Sage Publications.
- Guthrie, E. R. (1954). *The Evaluation of Teaching: A Progress Report*. Seattle: University of Washington.
- Jiménez, C. (1985). La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 401-406.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M., González Such, J. y Pérez, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintas (Ed.), *Reforma y Evaluación de la universidad* (pp. 189-244). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jornet, J. M., Villanueva, P., Suárez, J. M. y alfaró, I. J. (1987). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universitat de València. En Universitat de València (Ed.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. València: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for Evaluations from a Study of Students' Perceptions of Good and Poor Teaching. *Higher Education*, 40(1), 69-97.
- Knapper, C. K., Gels, G. L., Pascal, C. E. y Shore, B. M. (Eds.) (1997). *If teaching is important ... The evaluation of instruction in Higher Education*. Toronto.
- Latorre, A., Rincón del, A. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
- Lin, W. Y., Watkins, D. y Meng, Q. M. (1995). Student's evaluations of university teaching: A China perspective. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 61-74.
- Mahmoud, M. M. (1991). Descriptive models of student decision behaviour in evaluation of higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16 (2), 133-148.
- Marlin, J. W. (1987). Student perception of end-of-course evaluation. *Journal of Higher Education*, 58, 6-7.
- Marsh, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

- Marsh, H. W. (1987). Student´s evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1992). The use of Student Evaluations of University Teaching in Different Settings: The Applicability Paradigm. *Australian Journal of Education*, 36 (3), 278-300.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students´ Evaluation and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Marsh, H. W., Touron, J. y Wheeler, B. (1985). Students´ evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a spanish setting. *Teaching and teacher Education*, 1 (2), 123-138.
- Marsh, H.W., Hau, K., Chung, C. M. y Siu, T. (1997). Students´ Evaluations of University: Chinese version of the Students´ Evaluations of Educational Quality Instrument. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 568-572.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 133-203). Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-36.
- Miguel, M. de (1989). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Molero (2003). *Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2003). Validación del cuestionario de evaluación de la docencia universitaria (CEDU). En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1021-1027). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Moses, I. (1986). Self and Student evaluation of academic staff. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 76-78.
- Muñiz, J. (1994). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 103-134.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2003). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp.863-868). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Association.
- Neuman, R. (2000). Communicating Student Evaluation of Teaching Result: Rating Interpretation Guides. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 121-134.
- Neve, H. M. F. de y Janssen, P. J. (1982). Validity of Student Evaluation of Instruction. *Higher Education*, 11 (5), 543-552.
- Nichols, J. O. (1990). The role of institutional research in implementing effectiveness or outcomes assessment. *Association for institutional research*, (37).

- Obiekwe, J. C. (1999). *The Multidimensional Character of Teaching Effectiveness: A Comparative Analysis of Student Evaluation Responses of Full and Part-Time Faculty*. Annual Conference of the Mid. Western Educational Research Association. Chicago.
- Overall, J. C. y Marsh, H. W. (1982). Student's evaluations of teaching: An update. *American Association for Higher Education Bulletin*, 35 (4), 9-13.
- Peart, N. A. y Campbell, F. A. (1999). At-Risk Students' Perceptions of Teacher Effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 269-284.
- Piccinin, S. (1999). How individual Consultation Affects Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 71-83.
- Poonyakanok, P. (Coord.) (1986). Student Evaluation of teacher Performance: Some Initial Research Findings from Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 145-154.
- Pratt, D. D., Kelly, M y Wong, W. S. (1999). Chinese Conceptions of «Effective Teaching» in Hong Kong: Towards Culturally Sensitive Evaluation of Teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-258.
- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 9 de diciembre de 1995).
- Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, (BOE, 21 de abril de 2001).
- Remmers, H. H. (1931). The equivalence of judgements and test items on the sense of the Spearman-Brown formula. *Journal of Educational Psychology*, 22, 66-71.
- Remmers, H. H. (1934). Reliability and halo effect on high school and college student's judgement of their teachers. *Journal of Applied Psychology*, 18, 619-630.
- Remmers, H. H., Martin, F. D. y Elliot, D. N. (1949). Are student ratings of their instructors related to their grades? *Purdue University Studies in Higher Education*, 44, 17-26.
- Rodríguez Espinar, S. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona. En *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formacio Permanent de la Universitat de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.)(2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el *check list*. *Cuadernos IRC*, 6, 4-8.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 417-432.
- Russell, A. y Gadberry, L. (2000). *Student Opinion of Faculty: A Five Year Comparison, Fall 1994 and Spring 2000*. Southwestern Oklahoma State University.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6).
- Tejedor, F. J. (1986). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago por los alumnos (curso 85-86)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F. J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 93-124). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

- Tejedor, F. J. y García-Valcarcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J., Ausín, T., García-Varcácel, A., Herrera, E., Martín, J. F., Nieto, S., Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (1995). Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la Universidad, los alumnos y los profesores. En AIDIPE (Ed.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- Tejedor, F. J., Jato, E. y Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- Tierno, J. M^a. y Jiménez, B. (2003). La opinión de los responsables universitarios sobre la valoración de la docencia por parte de los alumnos. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1147-1153). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Ting, K. F. (2000). A multilevel Perspective on Students Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5), 637-661.
- Villa, A. y Villardón, L. (1998). La evaluación docente a través de los alumnos como evaluación formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Número Extraordinario 1998, 389-406.
- Visauta, B. (1998). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante. Madrid: McGraw-Hill.
- Watkins, D. y Akande, A. (1992). Student Evaluations of Teaching Effectiveness: A Nigerian Investigation. *Higher Education*, 24 (4), 453-463.
- Wilson, W. R. (1999). Students Rating Teacher. *Journal of Higher Education*, 70(5), 562-571.
- Wolf, R. M. (1990). *Evaluation in Education*. Nueva York: Praeger.