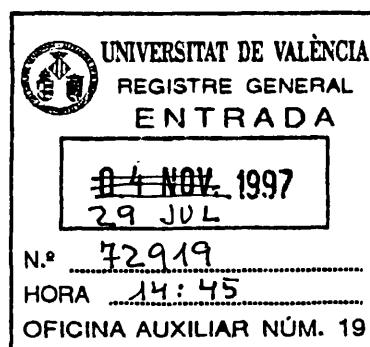


UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació



ESTUDIO DE UN INSTRUMENTO PARA LA  
EVALUACIÓN DEL PROFESORADO  
UNIVERSITARIO

TESIS DE DOCTORADO

Presentada por:

José González Such

Dirigida por:

Dr. D. Jesús Jornet Meliá

Valencia, 1997



UMI Number: U607397

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607397

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 894778

L. 894783

UNIVERSIDAD DE VALENCIA	
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CC. EDUCACION	
BIBLIOTECA	
Reg. de libros	nº 42.331
Fecha:	12-1-1998
Signatura	R.T/400

BID.T 1646

*A mis padres*



## Agradecimientos

Desde estas líneas deseo agradecer a las personas que de alguna forma me han acompañado con su colaboración para el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar quiero expresar mi reconocimiento y admiración a mi querido amigo y director de este trabajo D. Jesús M. Jornet Meliá, sin cuya inestimable ayuda hubiese podido ver la luz este proyecto, que me ha regalado en todo momento su dedicación y apoyo tanto conceptual y metodológico como personal a lo largo del período de realización de este trabajo.

A mi querido amigo y compañero D. Jesús Suárez Rodríguez, cuyas valiosas aportaciones y constante apoyo a lo largo de estos años de trabajo en Evaluación han contribuido a hacer realidad este proyecto

A mi querida amiga y compañera D<sup>a</sup> Amparo Pérez Carbonell, por su colaboración constante en todo momento.

A mis amigos y compañeros D. Antonio Monsell Atienza y D<sup>a</sup> Pilar Villanueva Bea, por sus incondicionales muestras de apoyo y por sus inapreciables consejos.

A mis queridas amigas D<sup>a</sup> Genoveva Ramos Santana, D<sup>a</sup> Inmaculada Chiva Sanchis, D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado, por su atenta colaboración en todos aquellos aspectos que he necesitado.

En general, a todos mis compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por su apoyo constante y su colaboración en los aspectos que han sido requeridos.

Igualmente, quiero agradecer al Equipo Rectoral y a la Junta de Gobierno de la Universitat de València por facilitarme el acceso a la información y especialmente a D. Vicente Girbés, del Centro de Cálculo de la Universitat de València, por su ayuda en la difícil tarea de captar los datos de los archivos de Personal.

Finalmente, quiero agradecer muy especialmente a mi esposa Isabel la comprensión y apoyo que ha demostrado a lo largo de los años de duración de este trabajo, y su constante entrega y cariño que me ha ayudado tanto, y a mi hija Marta por haber hecho felices desde su corta edad muchos momentos difíciles. También quiero agradecer a nuestra familia la comprensión y el apoyo que en todo momento nos ha mostrado.



## INDICE

Introducción .....	1
<b>I. Fundamentación teórica.....</b>	<b>7</b>
<i>I.1 Elementos de aproximación a la Evaluación de la Docencia</i>	
<i>Universitaria.....</i>	<i>9</i>
I.1.0 A modo de Introducción .....	10
I.1.1 Unas notas sobre los enfoques de Evaluación de la Actividad	
Universitaria.....	13
I.1.2 ¿Qué evaluar en el profesorado Universitario? .....	16
I.1.3 Fuentes y formas de evaluación de la Docencia Universitaria.....	21
I.1.3.0 Introducción .....	21
I.1.3.1 Rendimiento de los estudiantes .....	27
I.1.3.2 Evaluación por iguales .....	29
I.1.3.3 Autoevaluación .....	31
I.1.3.4 Evaluación por expertos.....	37
I.1.3.5 Evaluación por administradores o superiores	
(administradores, decanos, etc.).....	37
I.1.3.6 Exalumnos .....	38
I.1.3.7 El clima de clase .....	39
I.1.3.8 Materiales .....	39
I.1.3.9 Productividad investigadora .....	40
I.1.3.10 Informes, notas, matriculados, etc. ....	42
I.1.3.11 El portafolio.....	42
I.1.4 Algunas recomendaciones para elegir el sistema adecuado.....	45
I.1.5 La evaluación del profesor por parte de los alumnos.	
Opiniones de alumnos .....	47
I.1.5.1 Formas de evaluación del profesor por parte de los	
alumnos.....	50
Cuestionarios de opinión.....	50
Entrevista.....	56
Comentarios escritos sobre profesores y cursos.....	56
I.1.6 Algunas notas para una reseña histórica acerca de la	
evaluación basada en opiniones de estudiantes.....	60
<i>I.2 Validez .....</i>	<i>71</i>
I.2.0 Introducción .....	72
I.2.1 ¿Diferentes tipos de validez: Contenido, Constructo y	
Criterial? Tres matices de un mismo problema .....	79
I.2.2 Otros aspectos para la validez: Construcción, administración	
y utilización .....	86
I.2.3 Diseños, evidencias y métodos para la determinación de la	
validez .....	89
I.2.4 Componentes implicados en la validación.....	93
I.2.4.1 El planteamiento del Cuestionario.....	93
¿Hay un constructo de referencia? Definiendo	
Docencia efectiva .....	93
Problemas prácticos .....	117



Planteamiento de los items y opciones de respuesta.	
Selección de items y elaboración del Cuestionario .....	118
I.2.4.2. El problema de la Dimensionalidad de las Encuestas	
a Estudiantes .....	123
Factores de Nivel superior .....	128
El debate sobre la utilización de la dimensionalidad .....	129
El punto de vista multidimensional .....	130
El punto de vista de puntuaciones globales .....	133
Hacia una visión integradora.....	136
I.2.4.3 Relación de las EE con otras fuentes de información evaluativa.....	137
Rendimiento estudiantes .....	137
Autoevaluación del profesor.....	142
Opiniones de iguales/colegas .....	145
Observadores externos (neutrales).....	147
Evaluación por autoridades académicas.....	149
Percepción de los estudiantes acerca del logro de objetivos de la materia .....	150
I.2.4.4 Identificación de fuentes de sesgo: Variables que afectan a las Encuestas a Estudiantes .....	151
Errores potenciales de los Cuestionarios de Estudiantes .....	149
a. Variables de estudiantes.....	159
- Sexo .....	159
- Curso.....	160
- Nota esperada / Rendimiento .....	160
- Personalidad.....	164
b. Condiciones docentes.....	165
- Tamaño de la clase .....	165
- Asignaturas Optativas/obligatoriedad .....	167
- Asignatura/ Departamento. Area de contenido .....	168
- Dificultad/facilidad de la asignatura.....	169
- Formato temporal de la asignatura .....	169
- Interés previo por la asignatura .....	170
c. Características y situación del profesor.....	170
- Relación con los alumnos.....	171
- Claridad en la explicación .....	172
- Personalidad del profesor.....	173
- Estudios de laboratorio. El efecto Dr. Fox.....	175
- Rango académico.....	178
- Edad .....	179
- Sexo del profesor .....	179
- Productividad investigadora.....	181
d. Factores del proceso .....	182
- Propósito de las EE .....	182
- Confidencialidad de las EE .....	183
- Presencia del profesor en el aula .....	184
- Tiempo de administración.....	184
- Muestreo .....	184
- Frecuencia de administración .....	185

Algunas consideraciones finales .....	185
<b>I.3 Fiabilidad, estándares y puntos de corte .....</b>	<b>187</b>
I.3.1 Fiabilidad, estándares y puntos de corte .....	188
I.3.1.1 Algunas notas sobre su estimación .....	188
I.3.1.2 Fiabilidad como estabilidad .....	191
I.3.1.3 Niveles de fiabilidad .....	191
I.3.1.4 Factores que afectan a la fiabilidad .....	197
I.3.1.5 Fiabilidad y Teoría de la Generalizabilidad. Estimación y algunas aportaciones de su aplicación .....	200
I.3.2 Determinación de estándares y puntos de corte .....	207
<b>I.4. Utilización de los resultados de la evaluación .....</b>	<b>213</b>
I.4.1 Utilización de los resultados .....	214
I.4.2 Niveles de utilización de las encuestas a estudiantes .....	219
I.4.3 Utilización de los resultados por parte del alumno .....	224
I.4.4 Utilización por parte del profesor .....	226
I.4.5 Utilización de los resultados con fines sumativos .....	235
I.4.6 ¿Quién tiene acceso a los informes? .....	240
I.4.7 Ventajas e inconvenientes de la EE .....	242
Ventajas .....	242
Desventajas .....	243
I.4.8 Actitudes ante el proceso evaluador .....	246
I.4.8.1 Actitudes ante el proceso evaluador y las encuestas .....	246
I.4.8.2 Opiniones de los estudiantes ante las encuestas a estudiantes .....	246
I.4.8.3 Opiniones de los profesores ante las encuestas a estudiantes .....	248
I.4.9 Aplicaciones de nuevas tecnologías en la elaboración y administración de Cuestionarios .....	256

## **II. Análisis de un Instrumento de Evaluación de la Docencia a partir de Opiniones de Estudiantes.**

<b>II. Estudio Empírico .....</b>	<b>261</b>
<b>II.1 Descripción del estudio .....</b>	<b>263</b>
II.1.1 Planteamiento del problema .....	264
II.1.1.1 Notas acerca de la Elaboración del Cuestionario .....	265
El proceso de instauración de la evaluación en la Universitat de València .....	265
Características del Cuestionario .....	266
II.1.2 El estudio actual .....	270
II.1.2.1 Objetivos del Estudio .....	270
II.1.2.2 Muestra .....	271
II.1.2.3 Metodología .....	273
Análisis de Ítems .....	273
Estudio de validación .....	275
Estudio Factorial .....	276

Estudio de Tipologías de Calidad Docente .....	277
Estudio basado en Entrevista .....	279
Fiabilidad, Determinación de Estándares y Puntos de Corte.....	280
<i>II.2. Análisis de Elementos del Cuestionario.....</i>	<i>283</i>
II.2.1 Parámetro de Dificultad.....	285
II.2.1.1 Análisis de Elementos por años .....	287
II.2.1.2 Análisis de Elementos por Areas.....	293
Análisis por áreas en la aplicación del 90 .....	294
Análisis por áreas en la aplicación del 91 .....	300
Análisis por áreas en la aplicación del 92 .....	306
II.2.1.3 Análisis de áreas por años .....	313
Area de Ciencias Experimentales .....	314
Area de Ciencias Sociales .....	317
Area de Ciencias Psicopedagógicas .....	320
Area de Ciencias Humanas .....	322
Area de Ciencias de la Salud .....	325
II.2.1.4 Análisis de Centros por items y años .....	327
Comparaciones entre Centros. Aplicación del 90.....	329
Comparaciones entre Centros. Aplicación del 91.....	346
Comparaciones entre Centros. Aplicación del 92.....	362
II.2.1.5 Análisis de Centros por años .....	379
II.2.2 Parámetro de Discriminación .....	433
II.2.2.1 Coeficiente de Homogeneidad .....	433
II.2.2.2 Grupos Extremos .....	453
Grupos Extremos por Centros .....	479
II.2.3 Síntesis de Resultados.....	541
<i>II.3 Estudios de Validación .....</i>	<i>557</i>
II.3.1 Estudios Factoriales .....	559
II.3.1.1 Análisis Factorial para cada aplicación.....	561
Aplicación del 90.....	563
Aplicación del 91.....	565
Aplicación del 92.....	567
II.3.1.2 Comparación de estructuras factoriales por áreas en cada una de las aplicaciones .....	569
II.3.1.3 Análisis Factorial por Centros y aplicaciones .....	601
II.3.1.4 Comparación de estructuras factoriales por áreas .....	643
II.3.1.5 Síntesis de Resultados .....	674
II.3.2 Perfiles de Calidad Docente: Una aproximación basada en análisis Cluster.....	679
II.3.2.0 Introducción .....	680
II.3.2.1 Aplicación en año 90 .....	683
II.3.2.2 Aplicación en año 91 .....	727
II.3.2.3 Aplicación en año 92 .....	769
II.3.2.4 Aplicación conjunta de los tres períodos .....	811
II.3.2.5 Síntesis de Resultados .....	843
II.3.3 Entrevista .....	853
II.3.3.0 Introducción .....	854
II.3.3.1 Descripción del grupo de entrevistados.....	867

II.3.3.2 Resultados de las respuestas a las preguntas sobre tipos de clase, tipos de examen y tipos de evaluación.....	871
II.3.3.3 Importancia percibida de los items del Cuestionario .....	889
II.3.3.4 Resultados de las respuestas al diferencial semántico por constructos .....	907
II.3.3.5 Análisis de las respuestas de la entrevista.....	949
A. Asistencia.....	952
B. Puntualidad .....	962
C. Atención a alumnos .....	967
II.3.3.6 Análisis de las respuestas por items .....	977
II.3.3.7 Síntesis de Resultados .....	1049
<b>II.4. Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte .....</b>	<b>1059</b>
II.4.0 Introducción .....	1060
II.4.1 Niveles de Consistencia Interna.....	1063
II.4.2 Niveles de Consistencia Interna, Tamaño de la Clase y Media Global.....	1069
II.4.3 Niveles de Consistencia de la Decisión y Puntos de Corte.....	1079
II.4.4 Determinación de Estándares y Análisis de Puntos de Corte.....	1085
II.4.5 Síntesis de Resultados .....	1133
<b>III Conclusiones .....</b>	<b>1139</b>
<b>IV Bibliografía .....</b>	<b>1151</b>



---

***Introducción***

## Introducción

---

Desde 1988 se encarga a un equipo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación coordinado por los Drs. Jesús M. Jornet y Jesús M. Suárez la puesta en marcha de un sistema de evaluación de carácter anual a nivel institucional sobre la base de un modelo expuesto por Jornet et al. (1987).

Personalmente formo parte del equipo como Coordinador Técnico. De este modelo inicial lo primero que se pone en marcha es una Encuesta de Opinión de Estudiantes<sup>1</sup> que va a servir de base al modelo que actualmente se está aplicando por el Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo, dirigido por el Dr. Alfredo Pérez Boullosa.

De esta primera fase de creación y puesta en marcha del modelo de Evaluación se van realizando diferentes estudios sobre el funcionamiento del Cuestionario, ya expuestos en diferentes ocasiones (Jornet et al, 1989; 1993, 1995; González Such et al. 1990 a, b y c, 1993, 1995).

Se ha de reseñar que el Cuestionario parte de una necesidad administrativa, no de una construcción teórica, con el consenso de diferentes audiencias, por lo que se hacía necesario un estudio métrico del instrumento.

De esta forma, me voy implicando, junto con el equipo, en diferentes estudios realizados sobre validación y fiabilidad del instrumento aunque estos estudios se focalizan necesariamente en una de las aplicaciones. Así, se planteó la necesidad de llevar a cabo un estudio que, incluyendo datos de varias aplicaciones, nos permitiera abordar el análisis del instrumento desde diferentes perspectivas.

A partir de estas inquietudes arranca el presente trabajo. Se pretendía llegar a un proceso de revisión del instrumento desde la óptica en primer lugar de la utilización; ver si el instrumento que se utilizaba era realmente útil para el fin que se había diseñado.

La estructura del presente trabajo contempla dos grandes aproximaciones: en primer lugar una revisión teórica y la segunda parte se trata del estudio empírico.

---

<sup>1</sup> En adelante, al referirnos a las Encuestas a Estudiantes, utilizaremos EE.

En la revisión teórica el primer problema con que nos encontramos fue la extensión y la complejidad del campo en la literatura revisada. Ha sido nuestra intención intentar plasmar de alguna manera esa extensión en las páginas siguientes, con cientos de artículos sobre el tema. Por otra parte, se trata de un campo que por su complejidad es susceptible de diferentes enfoques.

Por otra parte, nos hemos encontrado en la literatura una disparidad en cuanto a los objetivos de los trabajos, que van desde revisiones de tipo teórico hasta estudios de corte más aplicado. De igual forma, hemos observado una diferencia de tratamiento en cuanto al objetivo del trabajo y que van desde aplicaciones prácticamente a nivel evaluativo a posturas eminentemente métricas. En definitiva, el campo de estudio parece marcado por dos grandes vías: los estudios evaluativos y los métricos. Así, ha resultado complejo realizar una revisión desde los elementos de construcción de instrumentos.

Respecto al estudio empírico, el objetivo primordial era aportar evidencias de validez del Cuestionario de diversa índole. De esta forma, abordamos el estudio del Cuestionario desde tres puntos de vista separados aunque estrechamente vinculados: el Análisis de Elementos, los Estudios de Validación y el Estudio de Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte.

La población de referencia fueron las encuestas recogidas durante los años 1990, 1991 y 1992 en la Universidad de Valencia, puesto que en los tres años se aplicó el Cuestionario íntegro, con 29 ítems. En los años posteriores el Cuestionario sufrió modificaciones que hacen necesarios estudios detallados teniéndolas en cuenta. Nuestro interés se centraba en el funcionamiento del instrumento en la población de referencia. Además, pretendíamos comprobar su funcionamiento en las diferentes subpoblaciones de referencia, es decir, a nivel de Áreas Académicas y a nivel de Centros para de esta forma comprobar bajo una misma estructura de análisis el funcionamiento del instrumento tanto a nivel global como a nivel de las diferentes muestras consideradas. Para nuestro estudio se han utilizado las tres aplicaciones mencionadas y todos los estudios reseñados se han aplicado a tres niveles:

- a) A nivel de aplicación : 1990, 1991 y 1992, en cada una de las poblaciones de referencia.
- b) A nivel de áreas: En cada una de las aplicaciones, se han aplicado los análisis en cada una de las áreas que integran nuestra universidad (Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Ciencias Psicopedagógicas, Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud).



- c) A nivel de Centros. En cada una de las aplicaciones, se estudiaron los efectos en cada uno de los Centros estudiados.

Por otro lado, se han aplicado dentro de cada una de las poblaciones referidas los análisis a nivel de ítems (para los 29 ítems del Cuestionario) y a nivel de Dimensiones. De esta forma, y más detalladamente, describimos a continuación cada uno de los bloques de estudio que se aportan en la Tesis.

### **Análisis de Elementos**

En primer lugar se realiza un análisis de elementos en el que se integran las aportaciones dentro de la Teoría Clásica, con un análisis del nivel de satisfacción y del grado de coincidencia, utilizando para ello una estructura de Medias, Desviación Típica y Cociente de Variación. Se ha estudiado en los tres niveles poblacionales referidos.

Dentro del Parámetro de Discriminación, se ha estudiado el comportamiento en grupo extremos formados con el 27.5% superior e inferior de las poblaciones para determinar si la prueba diferenciaba adecuadamente los tres perfiles formados o si por el contrario había ítems o dimensiones en los que se producían interacciones entre estos perfiles. Por otra parte, se ha estudiado el Coeficiente de Homogeneidad y el Coeficiente de Homogeneidad Corregido - corrección de Gullicksen- para los espacios muestrales definidos, con el fin de determinar el comportamiento de los ítems en relación con las puntuaciones totales del Cuestionario.

### **Estudios de Validación**

Uno de los aspectos determinantes en la construcción y utilización de un instrumento de opinión es su validez. Así nos lo planteamos, y recogiendo esta inquietud, se estableció la necesidad de determinar la validez del instrumento. Existe multitud de estudios sobre validez y nuestro propósito fue desde el primer momento utilizar varias fuentes para el estudio de la validez del instrumento. Para ello decidimos la utilización de estudios factoriales. Partíamos de un cuestionario del que se habían formulado sus ítems teniendo en cuenta las audiencias implicadas, y por tanto, no había una estructura teórica subyacente, determinada por lo que decidimos utilizar un esquema de análisis factorial exploratorio. Para ello utilizamos un Análisis Factorial de Componentes

Principales con rotación varimax para poder comparar los resultados con otros estudios en los que normalmente se utiliza este procedimiento.

El objetivo, en definitiva, era abordar el análisis de la Estabilidad de dimensiones del Cuestionario, a través de diferentes períodos evaluativos y contextos académicos: Áreas y Centros.

Este análisis tiene consecuencias directas para el uso de puntuaciones del Cuestionario, tanto desde una perspectiva formativa como sumativa de la Evaluación.

Una segunda evidencia de Validación era comprobar si el Cuestionario permitía identificar perfiles diferenciados de Calidad Docente.

Este estudio se ha abordado mediante Análisis Cluster de K-Medias, desarrollando una exploración que va desde los dos a los seis grupos. Y, asimismo, se ha replicado para los períodos evaluativos considerados y diversos contextos. Asimismo, se ha analizado las posibles variables que nos permitieran caracterizar los grupos.

Una tercera aproximación se ha basado en el estudio de los constructos personales de los estudiantes subyacentes a sus respuestas en este tipo de Cuestionarios.

Este tipo de estudio se ha basado en la Teoría de Constructos Personales de Kelly (1955) y se ha desarrollado mediante técnicas de Entrevista.

Así, se reseñan los resultados de dos fases sucesivas de Análisis en las que se ha tratado de comprobar sobre qué construyen su opinión los estudiantes.

Obviamente, es un planteamiento más de corte cualitativo pero que está a la base misma de la construcción teórica.

Nos interesaba conocer en qué conductas precisas se fijan los estudiantes cuando valoran al profesor, por lo que realizamos unas entrevistas a un grupo de alumnos para descubrir esas conductas. Se hicieron dos experiencias, una no estructurada y una estructurada, a partir de las cuales utilizamos procedimientos de análisis de la información.

## **Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte**

Finalmente, se aborda el análisis de la Fiabilidad del Instrumento y un procedimiento para determinar Estándares y Puntos de Corte.

Respecto a la determinación de Estándares y Puntos de Corte nos encontramos con una utilización sumativa en el contexto de la Universidad según la normativa actual, un profesor es evaluado negativamente cuando no supera la valoración de 2 en la escala de valoración en tres de las dimensiones evaluadas. Este criterio fue establecido de acuerdo por consenso en las partes evaluadas y sin tener en cuenta ninguna base métrica subyacente. Por ello era necesario el establecimiento de unos estándares y puntos de corte que, basados en evidencias empíricas, permitieran una toma de decisiones adecuada. Además, queríamos llegar a determinar la fiabilidad de las opiniones en los grupos formados a partir de diferentes puntos de corte y aplicándolos a diferentes subpoblaciones.

Para lograr estos dos objetivos aplicamos un estudio de fiabilidad a partir de los diferentes puntos de corte aplicando el  $\alpha$  de Cronbach para los diferentes subgrupos. Por otra parte, y dentro del procedimiento de determinación de estándares y puntos de corte, se han utilizado diferentes puntos de corte a partir de las medias de las valoraciones para cada profesor. Así, hemos considerado los siguientes: 2.5, 2.75, 3.0, 3.25 y 3.5 como puntos de corte centrados en la escala de cinco puntos utilizada.

La utilización inicial del Cuestionario era la de poder identificar los casos especialmente problemáticos dentro del contexto de la Universitat de València, por lo que era necesario el proceso de determinación de estándares y puntos de corte así como la estimación de la fiabilidad en las respuestas en los diferentes grupos formados a partir de los diferentes puntos de corte. Para lograr el objetivo de la determinación de los estándares y puntos de corte hemos utilizado un Análisis Discriminante Paso a Paso, destinado a establecer los coeficientes que discriminan y diferencian de modo óptimo a dos sectores de la población investigada respecto a las variables consideradas. Así, vamos a considerar los diferentes puntos de corte establecidos, su nivel de clasificación óptimo y sus niveles de fiabilidad y opinión. Este será, por tanto, el último nivel de análisis y el determinante de la utilización óptima del Cuestionario, uno de los objetivos primigenios de la investigación.

Por último, señalar que en cada uno de los bloques de Resultados se aporta una síntesis, que recoge aquellos puntos que nos parecen más significativos. Asimismo, se presentan unas Conclusiones que integran algunas reflexiones nacidas en relación a este Estudio.

## ***I. Fundamentación Teórica***



---

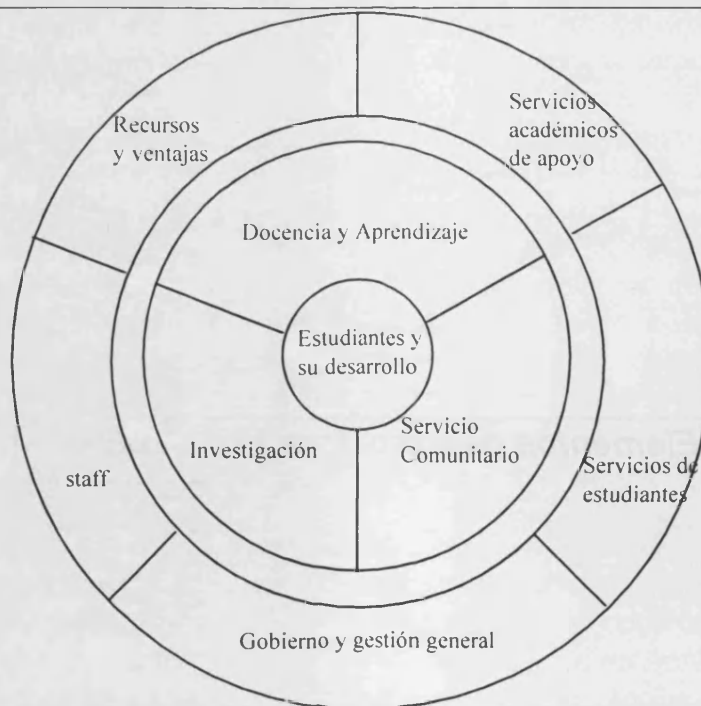
***1.1 Elementos de Aproximación a la Evaluación de la  
Docencia Universitaria***

### I.1.0 A modo de Introducción

---

El principal objetivo de la institución universitaria es la creación y transmisión del conocimiento. Por su definición, esta creación y transmisión es ecléctica: participa de numerosas fuentes de información y de cada una de ellas se enriquece. Los actores de este proceso son fundamentalmente dos el profesor y el alumno, alrededor de cuya interacción se van ajustando otras partes del proceso y otros actores como la administración, el personal de Administración y Servicios, los departamentos, las facultades y otro tipo de servicios como bibliotecas, etc. Todo este proceso puede y debe ser evaluado, ver si se ajusta a unos objetivos previamente establecidos y en definitiva, ver si funciona.

No obstante, evaluar es una tarea compleja, en la que los enfoques se diversifican desde el mismo concepto de evaluación. Sin pretender ser exhaustivos, repasamos a continuación algunas definiciones del término para acercarnos a nuestra posición para una vez que la hayamos definido, centrarnos fundamentalmente en sus usos y vamos a situar nuestro estudio: en el ámbito universitario. Dentro del nivel universitario centraremos nuestra atención sobre una de las formas de evaluar el proceso: la evaluación del profesor.



---

**Gráfico I.1:** Sectores interactivos de la gestión de calidad de la Universidad  
Fuente: Meade, 1995 p 76

---

Como señala Wolf (1990a y b) existen muchas definiciones de evaluación educativa que difieren en el grado de abstracción y a menudo reflejan los aspectos específicos de la persona que las genera. Así, daremos una serie de definiciones de distintos autores para intentar definir cuáles son las principales características que subyacen a todas las definiciones:

Para Cronbach (1963) evaluación es "la recogida y utilización de información para tomar decisiones sobre un programa educativo", entendiendo programa educativo desde un conjunto de materiales y actividades educativas, a un nivel nacional, hasta las experiencias educativas de un estudiante.

Wolf (1990a y b) señala que la definición más extendida es la de Beeby, que describe evaluación como "la recogida e interpretación sistemática de evidencias, dirigidas, como parte de un proceso, a realizar juicios de valor con propósitos de acción" (Beeby, 1978). Esta definición implica cuatro aspectos fundamentales: es sistemática - la información debe ser definida con algún grado de precisión -; se realiza una interpretación de evidencias, juicio de valor y propósito de acción.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación de Ediciones Santillana, se entiende por evaluación la "Actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos" (1988:603).

De la Orden (1985) la entiende como: "el proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Así pues, en todo acto evaluativo se halla implícito el proceso de cerciorarse del valor de la realidad evaluada, según su grado de adecuación (o inadecuación) a una instancia de referencia o criterio" (p.133)

Siguiendo a Pérez Juste (1986) "evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido" (p.31)



Para Stufflebeam (1987): "la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados" (p.183).

Según García Ramos (1989), "la evaluación es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones" (p.20)

Pérez Juste (1994) señala que "por investigación evaluativa se entiende una modalidad destinada, fundamentalmente, a la evaluación de programas, sea en su sentido más tradicional, en el que la evaluación se considera una actividad encaminada a determinar su eficacia, sea, como se piensa en la actualidad, en un sentido mucho más amplio capaz de incluir el programa tanto en sus diferentes momentos - inicial, desarrollo y final - como en sus distintas dimensiones, como puede ser su contenido, su formulación técnica, su adecuación o cualquier otro aspecto considerado relevante. El concepto, asimismo, puede ser aplicado a innovaciones, centros, organizaciones o profesionales, como es el caso de los profesores" (p.404)

Así desde mi punto de vista, la evaluación la podemos definir como el proceso de interpretación de la información valiosa recogida para identificar la adecuación de un proceso (global o individual) a unas metas o criterios previamente definidos y su utilidad, siempre con propósito de mejora.

Las limitaciones de la evaluación son, siguiendo a Wolf (1990a):

- Los resultados no son generalizables.
- Los programas educativos son raramente o nunca estáticos. Cambian constantemente.
- Distinción entre diagnóstico y prescripción. La evaluación diagnóstica, aunque no prescribe mejora.

### **I.1.1 Unas notas sobre los enfoques de Evaluación de la Actividad Universitaria**

---

Centrándonos en la evaluación del nivel universitario, podemos encontrar diferentes enfoques de Evaluación de la Actividad universitaria. De esta forma, podemos abordar el tema desde diferentes puntos de vista, desde la confluencia de dimensiones que definen el proceso de evaluación (objeto, propósito, audiencia, énfasis, criterios, etc.), como el mapa cognitivo propuesto por Nisbet y reseñado por Jornet (1991). Sin embargo, nos parece interesante la diferenciación que establece Jornet (1991) teniendo en cuenta tres dimensiones desde las que situar los principales enfoques de la evaluación universitaria, junto con los polos de referencia que origina:

- a) Control de la evaluación. Quién promueve y/o desarrolla y/o utiliza la evaluación. Externo/interno.
- b) Objeto de la evaluación. Qué se evalúa. Macroanalíticos/microanalíticos, Molar/molecular.
- c) Finalidad de la evaluación. Propósito, utilización y objetivo de la evaluación. Formativo/sumativo.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, Jornet (1991) y Jornet et al (1996) identifican tres grandes enfoques: a) Institucionales, b) De Programa y c) De Profesorado, cada uno de los cuales tiene, a su vez, dos finalidades (Formativo-mejora, Sumativo-Rendición de cuentas).

Estos autores señalan en primer lugar la Evaluación Institucional en la que el énfasis se sitúa en aspectos estructurales y funcionales de la Universidad como organización y con pocas referencias personales, y siempre como colectivo, nunca como individuos. En segundo lugar, la Evaluación de Programas como un ámbito en el que se enfatiza el análisis sobre la comprobación del valor/utilidad de un determinado programa (Título, Curso, etc.), como expresión de unidades estructurales y funcionales (contexto, condiciones, procesos y productos) y su interacción en el que las referencias personales se consideran por su valor individual en la organización. Un tercer aspecto es la Evaluación del Profesorado, en la que el énfasis se sitúa en la acción individual del profesor y, que puede utilizar referencias institucionales o de programa como elementos de ponderación de dicha actuación (Villar, 1987; Tejedor, 1987; Miller, 1987; Millman, 1981; Escudero, 1987, 1991; Zabalza, 1990). Sin olvidar por supuesto el eje fundamental de utilización de resultados en la evaluación superior: el aprendizaje del alumno, referido esencialmente a la actuación del alumno en el aula y a su interrelación con el profesor. Evidentemente pueden situarse entre estos aspectos otros planes de evaluación (Jornet, et al, 1995).

Actualmente existe una preocupación por la calidad. En toda institución se imponen criterios para definir y cuantificar esa calidad, con un aumento considerable de procesos evaluativos para las instituciones docentes, debido al número de estudiantes, por lo que se necesitan más fondos y por lo tanto los gobiernos tenderán más a controlar el gasto y a participar en estos procesos evaluadores como gestores de los impuestos y estableciendo cómo gastarlo. Todos enfatizan la necesidad de garantizar la calidad porque afecta a todas las partes (Vroeijerstijn , 1995). García Ramos (1985) y Santos Rego (1986) señalaban los aspectos fundamentales de la accountability o rendición de cuentas, entre los que se encontraba la adecuación de la docencia: clarificar las funciones, las responsabilidades de cada departamento docente y de cada educador.

El eje central de cualquier proceso educativo es el estudiante y su aprendizaje, y este aprendizaje lo obtiene en mayor o menor medida a partir de la labor que realiza el profesorado. Escudero (1980) afirma que “un centro educativo es un grupo de profesores y ... poca cosa más” (p.139). La pieza fundamental para lograr esa calidad docente es el profesor, en opinión de la mayoría de autores, políticos y administradores educativos. Como señala De la Orden (1987), “el profesor no es un componente del sistema, sino que constituye el factor esencial en la coordinación operativa de todos los demás” (p.157).

Doyle (1977) diferencia tres paradigmas que como indica Tejedor (1985) inspiran las diferentes estrategias de evaluación de la enseñanza: el paradigma proceso-producto, el mediacional y el ecológico. Borich (1986) amplía a cuatro el número de paradigmas, añadiendo el paradigma presagio-producto. Podemos encontrar desarrollado ampliamente el tema en Aparicio, Sanmartín y Tejedor, (1982); Tejedor, (1985); Salvador, (1990). En síntesis, los paradigmas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- *Paradigma presagio-producto*. La eficacia docente se entiende como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor. Es un paradigma en desuso.
- *Paradigma proceso-producto*. Intervienen dos variables: el comportamiento observable del profesor (proceso) y el rendimiento del alumno (producto), investigando las relaciones entre ambas.
- *Paradigma mediacional*: El paradigma mediacional trata de aplicar a la realidad de la enseñanza las conclusiones de los trabajos realizados por la psicología cognitiva en el campo del conocimiento y la memoria con los problemas que supone aplicar

los estudios de laboratorio a la realidad del aula (Tejedor, Jato y Mínguez, 1988)

- *Paradigma ecológico*: Caracteriza la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales y utiliza enfoques metodológicos, etnográficos, situacionales y cualitativos. Se basa en estudiar las relaciones generadas en el ambiente de enseñanza.

Todos los paradigmas presentan ventajas e inconvenientes, siendo la mejor solución integrarlos adecuadamente cuando sea posible (Tejedor et al, 1987). Los modelos que derivan de estos paradigmas deberán adaptarse o estar referidos a ellos. Villar (1991) describe algunos modelos de desarrollo del profesorado universitario tomando como base los supuestos teóricos procedentes de diversas ciencias y hallazgos de la investigación, proponiendo los modelos de:

- *Modelo de proceso de perfeccionamiento individual*, que representa la identificación y resolución de necesidades del profesor.
- *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, ofrece al profesor la retroacción proveniente de la evaluación de la actuación del profesor en el aula.
- *Modelo de indagación*, que asume para el profesor la tarea de investigador o cuanto menor de profesional reflexivo.
- *Modelo organizativo*, que significa que el profesor se perfecciona en un contexto, cultura o clima organizativo determinado.

Peterson (1984, citado en Villar, 1991) indica que hay dos tipos de modelos de evaluación de la enseñanza: el "discrepante", una lista de características docentes que sirva de referencia para comparar o contrastar la actuación de un profesor, y el "emergente", que atiende a las características personales de cada sujeto.

En cualquier caso, tanto paradigmas como modelos son marcos de referencia que no necesariamente son exclusivos sino que deben utilizarse de acuerdo con las características propias del objeto a evaluar.

### **1.1.2 ¿ Qué evaluar en el profesorado universitario?**

---

Centrándonos en la evaluación, un sistema de evaluación docente se tiene que establecer con varios componentes diferencialmente ponderados. En la actualidad se dispone de múltiples aplicaciones evaluativas. Prácticamente cada Universidad plantea su propio sistema, si bien una pequeña revisión de algunas propuestas de autores relevantes en este tema nos pone de manifiesto una gran cantidad de elementos comunes que se da en la práctica. Pasamos a revisar algunos de ellos.

Como señala Aleamoni (1987a), los primeros objetivos de cualquier sistema deberían ser aportar un feedback para propósitos de mejora y la utilización de la información para la toma de decisiones a nivel personal, y establece los siguientes puntos importantes en este proceso de evaluación:

Los cuestionarios de estudiantes deben ser uno de los componentes de un sistema de evaluación comprensivo, aunque no de deben tener todo el peso de la evaluación.

Los consultores expertos en el desarrollo docente deberían ser utilizados para proporcionar feedback evaluativo con el personal docente y para guiarlos en la utilización de ese feedback en sus esfuerzos de mejora.

Los administradores universitarios deben hacer un comité estable para la docencia y situarlo formalmente en el sistema de recompensas de promoción y empleo si se quiere que se tome por parte del profesorado de manera seria.

Los gobernadores de los estudiantes tienen un rol que jugar en el desarrollo docente y en el proceso evaluativo, debiendo estar coordinado con los profesionales responsables para ese proceso en cada institución. (Aleamoni, 1987a).

Observadores experimentados afirman que el propósito o propósitos de un esfuerzo evaluador determinado, o de un sistema de evaluación completo, debería ser elegido cuidadosamente, estar claramente articulado y con el mayor consenso posible - o por lo menos que sea comprendido por todos -, además se debería asegurar que los enfoques generales y procedimientos específicos correspondan a los propósitos, es decir, "el método debe ser apropiado para la intención" (Kells, 1992: 93). De igual forma, hay que tener en cuenta que el sistema de evaluación debería incluir uno o más de los siguientes propósitos:

- Demostrar efectividad y rendición de cuentas.
- Asegurar calidad al público (estándares mínimos).
- Asegurar al público que se alcanzan los estándares profesionales.
- Permitir la racionalización y asegurar las decisiones a tomar.
- Dirigir las elecciones del presupuesto.
- Mejorar el programa o la institución.
- Demostrar o parecer eficientes.

Kells (1992) señala que actualmente hay tres enfoques mayoritarios, normalmente combinados, en la mayoría de universidades o sistemas de evaluación. Estos son:

- a) Alcance de objetivos (resultados).
- b) Proceso y contexto.
- c) Acuerdo con guías o estándares del gobierno.

Los procedimientos para alcanzar estos propósitos son (Kells, 1992):

- a) La aplicación de indicadores de rendimiento gubernamentales;
- b) Autoevaluación de la unidad a ser evaluada;
- c) Evaluación externa de iguales o validación;
- d) Un proceso estructurado a nivel institucional para considerar los resultados de la evaluación para asegurar consecuencias y
- e) La publicación de los resultados de la evaluación.

Para diseñar un sistema de evaluación o para determinar si uno previo es apropiado, las variables a considerar son:

- Dónde se sitúa el poder en la organización a ser evaluada.
- La historia de la organización sobre esfuerzos evaluativos anteriores.
- La accesibilidad de la información en la organización.
- El tamaño y la diversidad de la unidad a evaluar.
- La actitud de los líderes sobre la necesidad y propósitos del proceso.
- La cantidad de tiempo disponible.
- Las condiciones en la unidad.
- Disponibilidad de fondos para apoyar el esquema evaluativo y para su mejora.
- Extensión de la politización, y
- Disponibilidad de participantes de talento.

Se deben realizar elecciones para acomodar las variables, cómo debe iniciarse, quién lo planea, cómo se desarrolla durante el tiempo, ...

Arreola (1995) proporciona un modelo para desarrollar y crear un sistema de evaluación del profesorado que responda a las necesidades específicas, supuestos y características del profesorado y de la administración de una unidad académica, estableciendo ocho pasos:

1. El modelo de rol de profesorado.
2. Valores parámetros del modelo de rol del profesor.
3. Roles en el modelo de rol del profesor.
4. Pesos de componentes del rol.
5. Fuentes apropiadas de información.
6. Pesos de las fuentes de información.
7. Como debe ser distribuida la información.
8. Formas y protocolos apropiados.

Scheetz (1986) identifica los siguientes prerequisites para un sistema de evaluación del profesorado efectivo: la cooperación y soporte de varios grupos, soporte administrativo fuerte, apoyo del profesorado, asistencia experta. Se diferencian tres dimensiones de efectividad docente:

- (1) La estructura, organización y claridad de los cursos y de las presentaciones en clase.
- (2) Interacción profesor-alumno.
- (3) Habilidad de comunicación del profesor.

Natriello (1984) indica las siguientes fases para un sistema completo de evaluación de la enseñanza:

1. Asignación de tareas.
2. Establecimiento de criterios.
3. Exhibición de indicadores.
4. Evaluación de la actuación.
5. Comunicación de los resultados.
6. Planificación de la mejora.

En general, se tienen en cuenta tres aspectos fundamentalmente para evaluar al profesor universitario, ya tradicionales: docencia, relación con la comunidad e investigación. Jornet et al (1987) añaden las actividades profesionales y los servicios a la comunidad como aspectos susceptibles de ser evaluados. Los pesos relativos dados a cada rol dependen de la institución. Las instituciones de enseñanza superior a menudo "dicen dar" una gran importancia al rol de la docencia, aunque normalmente este valor alto es más ideal que real, mientras que algunas

Universidades que desean incrementar su estatus como universidades de investigación tienden a dar mayor importancia a la productividad investigadora de sus miembros, con relación a su docencia y a sus contribuciones o servicios.

Las Universidades de investigación importantes, y las Universidades que desean incrementar su estatus como universidades de investigación, tienden a dar mayor importancia a la productividad investigadora de sus miembros, con relación a su docencia y a sus contribuciones o servicios, siendo la docencia más importante en los centros privados o en las públicas pequeñas, como señala Seldin (1980 a y b). Dentro del enfoque tradicional intentaba evaluar la docencia además de la investigación y el servicio, aunque la práctica reciente indica que se evalúa más la investigación y la publicación (Gillmore, 1984).

En general, la puesta en marcha de un sistema para la evaluación y mejora de profesorado se inicia con una encuesta en la que participan todos los sectores intervinientes en el proceso, desde alumnos hasta directores y superiores administrativos, incluido el equipo rectoral y con entrevistas en las que cada colectivo expone sus propias necesidades. Los propósitos de una evaluación se refieren a: los elementos de docencia que deben ser evaluados; fuentes apropiadas de evaluación; adecuación de las directrices para los profesores. Tenemos diferentes ejemplos: Bain (1982); Escudero, (1987); Jornet et al, (1987); Rodríguez Espinar, (1987); etc.

Murray et al (1982) indican que los profesores de la Universidad de Western Ontario estimaron que la docencia pesaba un 33%; la investigación un 48% y el trabajo administrativo o de servicio el 19% del sistema de evaluación, con resultados similares al estudio de Oucalt (1980).

Jornet et al (1987) reseñan que según la opinión de los profesores de la Universitat de València, los pesos que debería tener cada una de los aspectos a evaluar arrojan los siguientes porcentajes: Docencia y orientación (86%), Investigación (86%), Actividades dentro de la administración comunitaria (63%), actividades profesionales (42% a favor, 32% en contra) y servicios a la comunidad (47% a favor y 24% en contra).

Rodríguez Espinar (1987) separa la investigación de las publicaciones, señalando que en la Universidad de Barcelona se consideran importantes para evaluar, según una encuesta aplicada al profesorado, los siguientes aspectos: la función docente (92.1%); la función investigadora (79.6%), las publicaciones (36%), la extensión universitaria (22.6%) y la Gestión universitaria (11.1%), señalando el autor la baja importancia concedida a la parcela de servicios.



En un reciente estudio (Bavaro, 1995) se indica que la mayoría de profesores de Ciencias Sociales están de acuerdo en que la investigación y la publicación deben tener un peso específico, aunque no tanto como el que se le está atribuyendo. Algunos de estos investigadores indican que debería poner más énfasis en la docencia y en el servicio.

No obstante, el peso que se le da a cada uno de estos componentes debe ser especificado por la institución y es conveniente que en esta ponderación se atienda a las opiniones de los profesores implicados.

### **I.1.3 Fuentes y Formas de Evaluación de la Docencia Universitaria**

---

#### **I.1.3.0 Introducción.**

Las formas de evaluación de la docencia universitaria más utilizadas son el juicio de los estudiantes, la opinión de colegas y superiores académicos, la medida del rendimiento académico de los alumnos y la productividad investigadora, tanto en términos de calidad como de cantidad (De la Orden, 1990). Mateo (1987) señala las siguientes fuentes de información en la evaluación del profesorado universitario, a la vez que realiza un estudio comparativo de sus cualidades, defectos, condiciones para su uso, tipo de evidencia y propósito - ver tabla I.2.-:

- Evaluación por parte de los estudiantes.
- Rendimiento de los estudiantes como medida de la competencia del profesor.
- Observación en clase.
- Evaluación por parte de los colegas.
- Autoevaluación.
- Evaluación mediante equipos de expertos.
- Evaluación a partir de modelos de enseñanza.

Rippey (1981) establece tres categorías en las mediciones de la docencia: Percepciones, Procesos y Productos:

- *Percepciones*: Auto-encuestas, evaluaciones por iguales, encuestas a estudiantes, evaluaciones administrativas.
- *Proceso*: Experiencia en la materia; habilidades pedagógicas; carisma-estimulación, popularidad, civismo; empatía; esfuerzo; juicio.
- *Producto*: Salidas cognitivas, afectivas y motoras.
- Evaluación de los materiales.
- Miscelánea de medidas: Atributos de personalidad, tests de ejecución, planes de contrato.

Escudero (1991) señala las siguientes fuentes:

- Los estudiantes.
- Los colegas del departamento y/o facultad.
- Autoinformes.
- Administradores.
- Directivos académicos.
- Materiales curriculares.
- Registros académico-administrativos.
- La clase como unidad de análisis.
- Los expertos externos (académicos y pedagógicos).

- Los exalumnos.
- Grupos mixtos.
- Simulaciones controladas.

De igual forma, este autor reseña los procedimientos para obtener la información:

- La observación directa.
- La observación en vídeo.
- Registros de resultados académicos.
- Pruebas de rendimiento.
- Pruebas de competencia (también a profesores).
- Tests de todo tipo.
- Escalas diversas.
- Comentarios escritos.
- Entrevistas (individuales y grupales).
- Debates (grupos de discusión).

Arreola (1979) establece distinciones entre las fuentes de información, en las que señala aquellos roles que pueden desempeñar diferentes formas de evaluación de la docencia - ver tabla I.1.-.

Rol   Fuente Docencia	Estudiantes	Iguales	Autoevaluación	Director
Habilidades de decisión instructiva	Sí	No	Sí	No
Habilidades de diseño instruccional	Sí	Si	Sí	No
Expertos en contenido	No	Si	Sí	Sí
Custodia/ administración de resultados	No	No	Sí	Sí

**Tabla I.1:** Matriz de Rol por fuentes. Tomado de Arreola (1979)

Tejedor (1991) realiza un estudio sobre los Planes de Evaluación en Universidades Españolas, del que se desprende que el foco más generalizado de las evaluaciones en nuestras universidades ha sido la actuación docente del profesor, tomando como método los cuestionarios de opinión de estudiantes.

Respecto a la utilización y aspectos a favor y en contra de cada una de las fuentes podemos encontrar referencias en la ya citada de Mateo (1987) o en los trabajos de Aparicio et al (1982) o Nichols (1990). En este sentido, Mateo (1987) realiza una comparación, que hemos ampliado, entre las diferentes fuentes de evaluación- ver tabla I.2.-.

Tipo de evaluación	Cualidades	Defectos	Condiciones para su uso	Tipo de evidencia	Propósito
Por parte de los estudiantes mediante un cuestionario estructurado.	Requiere un esfuerzo mínimo. Feedback para el profesor. Alta correlación con otros tipos de evaluación. Observan al profesor cada día. Alta fiabilidad.	Puede ser afectada por otros factores externos al profesor. Los estudiantes tienden a ser generosos en sus valoraciones.	Se precisa el anonimato de los estudiantes. El profesor debe aceptar el feedback del estudiante. Los instrumentos deben ser cuidadosamente desarrollados.	Percepción del estudiante de los que ha aprendido y como ha cambiado. Percepción del estudiante de lo que le gusta y disgusta de su profesor.	Mejora del profesorado. Reconocimiento de méritos. Toma de decisiones de la administración.
Rendimiento de los estudiantes	Asunción por parte de los alumnos de los objetivos del curso.	Existen factores que pueden afectar la actuación de los estudiantes: capacidad intelectual, back-ground.	Uso de pruebas fiables y válidas.	Resultados estandarizados de los tests. Medidas de actitudes	Mejora del aprendizaje de los estudiantes. Reconocimiento de los méritos del profesor.
Observación en clase Uso de instrumentos estandarizados para describir la actuación del profesor.	Provee información fiable y cuantificable.	Alto costo y gran consumo de tiempo. Se focaliza en el proceso más que en el producto.	Necesita observadores entrenados y varias observaciones. Categorización de las observaciones. Procesos estandarizados de recogida y análisis de la información.	Información cuantificada acerca de la conducta del profesor y los alumnos	Mejora del profesor.
Evaluación por colegas A través de observación en clase, feedback de los estudiantes, etc.	Familiarizado con los objetivos, prioridades, valores y problemas de los profesores.	Sesgo debido a las relaciones personales con el evaluador. Pueden sufrir las relaciones entre el staff.	Requiere un alto grado de ética profesional y objetividad. Requiere capacidad de observación y análisis. Se precisa tiempo	Comentario comparaciones y sugerencias acerca del método, contenido y trato con los estudiantes.	Mejora del profesor y reconocimiento de méritos.

**Tabla I.2 :** Comparación de Fuentes de Recogida de Información. Adaptado de Mateo (1987).

<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Cualidades</b>	<b>Defectos</b>	<b>Condiciones para su uso</b>	<b>Tipo de evidencia</b>	<b>Propósito</b>
Autoevaluación Valoración del profesor relativa a sus propios objetivos.	Relacionada con los objetivos propios y necesidades. Parte esencial de la conducta profesional.	Resultados no consistentes. Tendencia a valorarse más alto que los propios estudiantes.	No debe ser usada para determinar la promoción u otra decisión relacionada con ella. Precisa autoconfianza y seguridad	Información acerca del progreso en la consecución de los propios objetivos.	Mejora del profesor.
Equipo de expertos Expertos externos al sistema, cualificados en procedimientos de valoración del profesor (observación del profesor y revisión de datos sobre el aprendizaje de los alumnos).	Evaluadores con destrezas especiales. Externos a las políticas, problemas y sesgos del centro.	Alto coste y dificultad de encontrar este tipo de expertos.	Adecuada selección de los expertos. Precisa tiempo.	Comentarios, comparaciones y sugerencias acerca de los métodos del profesorado	Mejora del profesorado. Decisiones administrativas.
Enseñanza simulada	Evaluación del profesor en términos de aprendizaje de los estudiantes. Control de las variables no deseadas	Cara de aplicar. Algo artificial.	Precisa personal entrenado en diseños de evaluación y gran preparación de tiempo.	Evidencia en aprendizaje del estudiante bajo condiciones controladas.	Mejora del aprendizaje del estudiante y decisiones administrativas.

**Tabla I.2 :** Comparación de Fuentes de Recogida de Información. Adaptado de Mateo (1987). *(Continuación)*

Tipo de evaluación	Cualidades	Defectos	Condiciones para su uso	Tipo de evidencia	Propósito
Administradores o directores de departamento, superiores, supervisores	Evaluación del profesor de acuerdo con los objetivos específicos del centro o de la institución.	Excesivamente dependiente de individuales. Alto coste y dificultad de pase.	Igualdad de evaluación entre los todos los profesores.	Diferentes fuentes de recogida de información.	Evaluación fundamentalmente de tipo sumativo.
Exalumnos; Alumnos ya licenciados	Identificación de los objetivos del profesor a posteriori: adecuación de su docencia a las necesidades profesionales del mercado de trabajo, utilidad de la asignatura	Puede ser afectada por otros factores externos al profesor. Dificultad de recogida de las muestras. Alto coste en la recogida de información. Dispersión de la muestra.	Se precisa el anonimato de los estudiantes. El profesor debe aceptar el feedback del estudiante. Los instrumentos deben ser cuidadosamente desarrollados.	Percepción del estudiante de los que ha aprendido y de qué le ha servido. Percepción del estudiante de lo que le gusta y disgusta de su profesor desde una perspectiva externa.	Mejora del profesorado. Reconocimiento de méritos. Toma de decisiones de la administración. Adecuación de la docencia a las necesidades reales del mercado de trabajo.
Materiales	Facilidad de recogida de información. Identificación del trabajo diario del profesor; renovación anual de materiales	En algún caso no se utiliza ningún material adicional o de apoyo a la docencia.	Recogida puntual de la información al final del curso, con indicación de su utilización.	Materiales docentes: programa de la asignatura, cuaderno de problemas, lecturas, dossiers de artículos.	Mejora de los medios auxiliares docentes.

**Tabla 1.2 :** Comparación de Fuentes de Recogida de Información. Adaptado de Mateo (1987). *(Continuación)*

Tipo de evaluación	Cualidades	Defectos	Condiciones para su uso	Tipo de evidencia	Propósito
Productividad investigadora	Disponibilidad de los productos por diferentes medios (memorias de investigación, p.ej.)	Valoración de las investigaciones. Los resultados se utilizan dos años después. Relación de los productos con la docencia.	Recogida puntual de la información.	Artículos, libros, software, etc.	Fomenta la investigación y el apoyo de la docencia.
Informes	Disponibilidad de resultados. Facilidad de control	Falta de adecuación a la situación docente real española.	La información proviene en esencia de la administración.	Informes sobre matricula, distribución de calificaciones, número de alumnos que asisten.	Decisiones de tipo sumativo.

**Tabla I.2 :** Comparación de Fuentes de Recogida de Información. Adaptado de Mateo (1987). (Continuación)

A continuación nos detendremos brevemente en cada una de estas fuentes, con algunas indicaciones de estudios que las comparan entre ellos.

### **I.1.3.1 Rendimiento de los estudiantes**

El eje central del proceso educativo en cualquier nivel es el alumno. Por ello, una de las formas de evaluar al profesor es determinar si el estudiante alcanza los objetivos que se propone el profesor. La docencia universitaria debe ser no el conocimiento profundo de un aspecto determinado, sino más bien una introducción a los contenidos de esa materia. El profesor se convierte en este caso en un facilitador de las formas de llegar a esos contenidos. De esta forma, si el rendimiento de los alumnos es elevado, es decir, existe un cambio positivo entre el rendimiento inicial del alumno y su rendimiento final tendremos que la labor del profesor ha sido positiva. En cambio, si el profesor no es eficaz, tendremos que entre las dos mediciones existe una diferencia negativa.

Sin embargo, la utilización de las medidas de rendimiento de los estudiantes como forma de evidencia de la calidad docente es un tema muy polémico, cuestionándose cómo son y qué miden los exámenes (Tejedor et al, 1987), la dificultad de interpretación, la capacidad intelectual de los estudiantes (Mateo, 1987). Un profesor con estudiantes desmotivados obtendría muy baja evaluación Millman (1981). Los estudiantes en este sentido pueden ser tomados como el criterio cuantitativo que refleja el resultado de la eficacia del sistema (Jornet et al. 1987).

Sus ventajas generales pueden resumirse en las siguientes (Ferrández, 1991, p. 17):

- a.- uno de los objetivos primordiales de la enseñanza es lograr un aprendizaje,
- b.- el rendimiento es el fruto de la ejecución del profesor, la medida utilizada y las características propias del estudiante,
- c.- utilizada de la forma adecuada sirve tanto para la evaluación formativa como para la sumativa.

En el rendimiento de los estudiantes están interviniendo una serie de variables; como indica De la Orden (1990), la calificación de los estudiantes es una función de:



- Las características de los estudiantes.
- Las condiciones de enseñanza (tamaño clases, tipo de disciplina, carácter obligatorio u optativo de la misma, ciclo y curso que imparte, etc.).
- Características del profesor (experiencia docente, producción investigadora, amplitud y profundidad de conocimientos y métodos de enseñanza).
- Personalidad.

Dentro de la investigación del rendimiento como producto educativo y como forma de evaluación del profesor, Tejedor et al (1987) diferencian varias tendencias:

- a) la que relaciona destrezas o capacidades del profesor como variable independiente y el rendimiento de los estudiantes como variable dependiente;
- b) la variable dependiente es el alumno y dos variables independientes, estructurales y dinámicas, o bien una variante, con variables situacionales y
- c) relaciones entre rendimiento de los alumnos y variables antecedentes de la actuación del profesor.

De igual forma, subrayan que “la evaluación de profesores será deficiente si se usa como único criterio el rendimiento final de los estudiantes. Entiendo como necesario la ampliación de los campos de referencia, las medidas indirectas de la competencia docente generando lo que King (1981) denomina “modelo multidimensional de evaluación” (p139).

Estas evidencias también pueden ser utilizadas como formas de validación de las EE, en el sentido que si las EE correlacionan positivamente con el rendimiento de los alumnos idealmente se entiende que los alumnos han valorado en el sentido correcto al profesor. Existen multitud de estudios sobre el análisis de las relaciones de las EE con el rendimiento, centrados básicamente sobre una valoración global o bien sobre dimensiones puntuales de los cuestionarios considerados. Cohen (1980, 1981, 1987) o Feldman (1989 a y b) realizan metaanálisis sobre estos estudios, que son resumidos más adelante en el apartado de validez de las encuestas, aunque como señala Feldman, no es un intento de validar EE específicas. Así, Cohen (1980, 1981) encuentra que la correlación media entre la valoración global de la docencia en los cuestionarios y el rendimiento de los alumnos en 40 estudios y 67 cursos fue de 0.43. De esta forma, señala que “ los resultados sugieren que algunos aspectos de la docencia, medida por las EE, están más relacionados con el aprendizaje que otros” (Cohen, 1981: 301).

### I.1.3.2 Evaluación por iguales

La evaluación por iguales es una forma de evaluación en la que los profesores compañeros del profesor que va a ser evaluado puntúan diferentes aspectos de su docencia. Esta evaluación puede darse de diferentes formas, desde valoraciones subjetivas a la utilización de escalas y baremos, aunque normalmente se utilizan ítems generales. Ello implica que necesitan en algún caso asistir a las clases que imparte, y conocer bien las asignaturas que le corresponden, así como otros aspectos docentes; por lo que las connotaciones son evidentes, desde que el profesor va a ser evaluado por compañeros que pueden o no ser conocidos, hasta aspectos de conocimiento de la materia, utilización de materiales, etc. que no siempre son iguales entre las diferentes carreras. Son especialmente útiles para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, profesionalismo del profesor o su dominio de la asignatura, especialmente en lo referente al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica (Tejedor, 1985).

Braskamp (1978, citado en Tejedor, 1985) resalta la importancia de este método para evaluar la capacidad del profesor para organizar un curso, elegir los materiales o dar una orientación correcta desde el punto de vista científico.

Los colegas son buenos analistas y potenciales jueces de (Escudero, 1991):

- a) la calidad académica del curso;
- b) la calidad y contenido de los materiales didácticos y
- c) la vitalidad académica del equipo de profesores.

No obstante, en algunos estudios se pone de manifiesto que la evaluación por parte de los colegas es la menos crítica de las posibles evaluaciones. Los compañeros puntuaron más alto a los profesores comparando con los decanos o con las evaluaciones de los estudiantes (Centra, 1975; 1994) cuando se evalúan unos a otros simultáneamente. De igual forma, puede que cuando los colegas están en comisiones de empleo o de evaluación sean más objetivos (Centra, 1994), o quizá una selección de colegas aleatoria asegura que no estarán influidos por otros aspectos.

Uno de los puntos que se objeta a la evaluación por iguales es que únicamente los colegas con excelentes publicaciones y experiencia están cualificados para evaluar la docencia de sus iguales (Deming, 1972; Braskamp et al., 1984), aunque Aleamoni y Yimer (1973) encuentran que la correlación entre productividad y evaluación por colegas es de 0.07, y la relación de las EE y productividad del profesorado es de -0.04;

Sin embargo, las correlaciones entre EE y colegas es de 0.70, que se repite en la investigación de Stallings y Spencer (1967). Aleamoni (1987b) señala que estas comparaciones han sido replicadas (Linsky y Straus, 1975).

En la experiencia de la Universidad de Cincinnati (Grasha, 1977), se desarrolló la noción de triadas de compañeros, donde tres profesores iban juntos y compartían materiales y objetivos, se visitaban mutuamente las clases y realizaban sugerencias entre ellos. McNeil y Popham (1973) critican las evaluaciones por iguales por fallar en controlar los errores de muestreo, lagunas en definiciones operativas, distorsiones por razones políticas o emotivas, efecto halo e interacciones observador-observado, así como las interacciones entre el observador y el profesor como uno de los puntos más criticables de estas evaluaciones.

Otro aspecto que ha sido criticado es que los cuestionarios de iguales se alejan de los comités de personal (Centra, 1987): en algunos sitios los miembros más antiguos del departamento consultan con sus directores, aunque no existen evidencias de que los miembros del profesorado quieran visitarse unos a otros las clases con propósitos evaluativos, por falta de tiempo o por considerar estas visitas como promotoras de relaciones adversas sin beneficio personal.

En el caso de que se evalúe la docencia, existen evidencias de invalidez en el sentido de que los profesores elegidos por el mismo profesor evaluado puntúan más alto al mismo que otras fuentes como las EE (Centra, 1975; 1994). Por otra parte, Feldman (1989a) encuentra una correlación media analizando 14 estudios entre evaluación por iguales y EE de 0.55, siendo de 0.48 entre iguales y administradores sobre 5 estudios. Aleamoni y Yimer (1974) encuentran correlaciones altas de las evaluaciones por iguales y las de exalumnos.

Ciscell (1987) indica que algunos expertos han opinado que por la experiencia en las diversas áreas de contenido, los colegas estarían en mejor posición para dar valoraciones válidas sobre la docencia universitaria, con un claro propósito formativo (Batista, 1976; Cohen y McKeachie, 1980; Sweeney y Grasha, 1979). Scruggs et al (1988) señalan que este tipo de evaluación debe ser utilizado, ya que proporcionará un mecanismo de feedback, input de profesores y un proceso de estandarización. Jacobs (1987), por su parte, indica que este tipo de información es la preferida por los profesores.

Respecto a su fiabilidad, Root (1987) encuentra que discutiendo previamente los criterios de evaluación los acuerdos entre los opinantes fueron muy altos, con fiabilidades de 0.90 entre los colegas, indicando que los iguales dieron esencialmente las mismas valoraciones a los

profesores, dándose el máximo acuerdo al evaluar la investigación y el mínimo en la evaluación del servicio. Centra (1975) encuentra que las fiabilidades de la evaluación por iguales es de .57, demasiado baja para la toma de decisiones de personal, mientras que las de los estudiantes fue de .85.

Hay una serie de aspectos que pueden mejorar la evaluación por iguales (De la Orden, 1990):

- Definición operativa de las variables y dimensiones a evaluar.
- Establecimiento de normas y baremos precisos de clasificación.
- Introducir la observación sistemática de la actuación del profesor en situaciones académicas reales o simuladas, para valorar aquellas variables difícilmente objetivables.

Sin embargo, la popularidad de las evaluaciones por iguales no es excesiva. En general, se tiende a preferir otras formas de evaluación en vez de las evaluaciones por iguales (Centra, 1975; Jornet et al, 1987; Rodríguez Espinar, 1987).

En cualquier caso, la evaluación por iguales puede ser incluida como una información adicional a la que proporcionan otras fuentes de recogida de información (Scruggs et al, 1988), además de que la fiabilidad de las evaluaciones puede ser aumentada mediante entrenamiento de los observadores.

### 1.1.3.3 Autoevaluación

La autoevaluación del profesor se utiliza en multitud de instituciones. Podemos diferenciar entre autoevaluación como forma de recogida de información para la evaluación del profesorado y la autoevaluación con propósitos de feedback y mejora docente. En el primer apartado se incluirían técnicas de recogida como el autoinforme o los cuestionarios, mientras que en el segundo, de carácter más general, podría incluir observaciones de compañeros, etc., por lo que se identifica más con la utilización formativa de los datos recogidos por diferentes medios. En cualquier caso, nos centraremos en este apartado únicamente en los aspectos de formas de evaluar la docencia por el propio profesor, dejando aparte otros sistemas que tratamos en otros apartados. Así, Barber (1990) proporciona un listado de instrumentos de autoevaluación del profesor extraído de 269 trabajos:

- *Feedback de cintas de vídeo o de audio*: incluye la grabación de un episodio docente en directo con el fin de automejora. Presenta el problema de que el profesor puede no saber qué es lo que se busca

en la grabación. Para ello se han desarrollado algunas técnicas (Carroll, 1981):

- a.- *Microenseñanza.*
- b.- *Recuerdo de proceso interpersonal.*
- c.- *Análisis de interacción.*

- *Cuestionarios de autoencuesta (autovaloraciones):* Es un instrumento escrito que requiere al profesor autovalorarse en una serie de habilidades docentes del cuestionario La Figura 1 muestra un ejemplo de los ítems de un impreso de autovaloración (tomado de Carroll, 1981, p. 183).
- *Autoinformes:* Como los anteriores en los que hay un cuestionario preparado por el profesor. Normalmente utiliza un formato de cuestiones abiertas. La Figura 2 muestra un ejemplo de formato de un autoinforme (Carroll, 1981, pp. 185-190).
- *Autoestudio de materiales:* Son programas diseñados para que el profesor pueda individualmente evaluar y analizar su estilo docente, además de investigar técnicas o materiales alternativos (Braskamp et al. 1985) proponen el formulario que se presenta en la Figura 3).
- *Modelado:* Consiste en la observación de ejemplos docentes de alta calidad con el fin de imitarlos.
- *Observación por un extraño objetivo:* Se realiza la observación con un agente externo que almacena sus observaciones, que luego son analizadas por el profesor.
- *Cuestionarios:* Normalmente se rellenan por los alumnos, aunque en su utilización de autoevaluación es el profesor el que analiza los resultados.
- *Entrevistas:* Con frecuencia se realizan con alumnos o exalumnos por el propio profesor.
- *Utilización de un consultor externo, experto o colega:* Utilizan la asistencia de un consultor o un experto. El consultor no realiza la evaluación: simplemente le ayuda al evaluado en su autoevaluación.
- *Comparaciones con estándares:* Implícita en cualquier forma de evaluación. Sin embargo, se menciona especialmente la comparación de la ejecución de los profesores en el cumplimiento de sus obligaciones con algunos aspectos como descripciones de trabajo, fines escritos que se han autoimpuesto, etc.

Profesor _____	Asignatura _____						
Trimestre _____	Curso académico _____						
( ... )							
<b>Instrucciones:</b>							
Autovalorese en cada ítem, dando las puntuaciones más altas a aquellas acciones efectivas menos corrientes. Coloque en el espacio en blanco anterior a cada ítem el valor que más se acerca a su punto de vista:							
<i>Muy alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Muy bajo</i>	<i>No lo sé</i>				
7	6	5	4	3	2	1	X
_____	1	.- ¿Se han clarificado los objetivos principales de su asignatura?					
_____	2	.- ¿Cómo valora el acuerdo entre los objetivos y las lecciones dadas?					
_____	3	.- ¿Las presentaciones son claras y están bien organizadas?					
_____	4	.- ¿Las ideas importantes están claramente explicadas?					
_____	5	.- ¿Cómo juzgaría su dominio del contenido?					
_____	6	.- ¿Está bien utilizado el tiempo de clase?					
_____	7	.- ¿Ha animado al pensamiento y análisis crítico?					
_____	8	.- ¿Ha animado a los estudiantes a pedir ayuda cuando la necesiten?					
_____	9	.- ¿Ha animado bastante al estudiante a participar en clase?					
_____	10	.- ¿Cuán tolerante es con los puntos de vista de los estudiantes que difieren del suyo?					
_____	11	.- Considerando los diez ítems anteriores ¿Cómo valoraría su actuación en comparación a otros compañeros que imparten la misma asignatura?					
_____	12	} Ítems adicionales					
_____	13						
_____	VALORACION TOTAL						

Figura 1. Cuestionario ejemplo de autovaloración (Tomado de Ferrández, 1991).

( . . . )

**CUESTIONARIO DEL PROFESORADO**

*SECCION I .- Area de conocimiento y estudio del aula*

1.- En su propia disciplina ¿En qué área o áreas está mejor preparado?

2.- ¿En qué área cree estar peor?

3.- ¿Cuál es su mayor virtud como profesor?

4.- ¿Cuál es su mayor defecto como profesor?

5.- ¿Cree que su disciplina se imparte mejor con un método particular? De ser así ¿qué método y por qué cree que es mejor?

6.- Como profesor de una comunidad universitaria ¿Cuál es su meta con respecto a sus alumnos?

7.- Describa lo que ha encontrado más gratificante en su trabajo en esta Facultad

8.- Describa lo que ha encontrado más frustrante en su trabajo en esta Facultad

*SECCION II .- Experiencia en la Facultad*

1.- Enumere en A las asignaturas y cursos que imparte actualmente, y en B cualquier otros que haya dado en esta facultad

A.- \_\_\_\_\_

B.- \_\_\_\_\_

2.- Liste los comités en los que ha servido o sirve en la actualidad

3.- Liste cualquier otra actividad en la que haya formado parte en la Facultad

4.- ¿Durante cuántos años, incluyendo el presente, ha estado dando clases a tiempo completo en esta Facultad?

**INFORMACION COMPLEMENTARIA**

Si lo cree apropiado, denos una breve reseña biográfica sobre usted, incluyendo cualquier información que piense que pueda ayudarnos a ayudarle, items como el background educativo y profesional, honores recibidos, artículos publicados, actividades comunitarias, intereses generales, etc. Puede utilizar la parte de atrás de esta hoja o en otra distinta.

**Figura 2.** Ejemplo de impreso de autoinforme (adaptado en algunos ítems que hacen referencia al momento temporal) (Tomado de Ferrández, 1991).

Listados a continuación hay varios ítems sobre los materiales del curso categorizados en tres áreas principales. Indique para cada ítem, en una escala de cinco puntos (1-5 siendo 5 el más alto), en qué medida el curso encuentra los criterios tal y como los indica cada ítem.

*Organización del curso*

- 1.- El programa subraya adecuadamente la secuencia de tópicos a ser cubierta.
- 2.- Los objetivos establecidos para la asignatura son claros.
- 3.- La importancia y secuencia de los tópicos es lógica.
- 4.- El nivel de dificultad es apropiado para los alumnos matriculados.
- 5.- La asignatura integra avances recientes en el campo .
- 6.- El tiempo dado a los tópicos principales es apropiado.
- 7.- La asignatura responde a las necesidades del estudiante matriculado en ella.
- 8.- La asignatura es un prerrequisito adecuado para otras.
- 9.- Los objetivos de la asignatura son congruentes con el currículum del departamento.

*Lecturas, Proyectos y asignación de laboratorio.*

- 1.- La lista de lecturas (obligadas/recomendadas) está al día y es el trabajo de autoridades reconocidas.
- 2.- Las lecturas son apropiadas al nivel del curso.
- 3.- Los textos utilizados están bien seleccionados.
- 4.- A los estudiantes se les da el tiempo suficiente para completar sus deberes.
- 5.- La cantidad de trabajo y obligaciones es apropiada.
- 6.- Los trabajos y proyectos escritos están cuidadosamente elegidos para reflejar las metas de la asignatura.
- 7.- Los deberes son variados para poder encontrar las necesidades individuales de los estudiantes.
- 8.- El trabajo de laboratorio se integra en el curso.
- 9.- Las obligaciones de la asignatura son dadas por escrito a los estudiantes a principios de curso.
- 10.- Los deberes son retos intelectuales para el estudiante.

*Exámenes y notas*

- 1.- El contenido del examen es representativo del contenido y los objetivos de la asignatura.
- 2.- Las preguntas del examen son claras y están bien redactadas.
- 3.- El examen es puntuado de manera justa.
- 4.- La distribución de las notas es apropiada para el nivel del curso y los estudiantes matriculados.
- 5.- Los criterios de puntuación son comunicados a los estudiantes.

**Figura 3.** Ejemplo de cuestionario de autoestudio de materiales que, como ya se ha indicado en páginas anteriores sirve también para el caso de la revisión de los materiales por los compañeros. (Tomado de Ferrández, 1991).

Si el objetivo de la evaluación es la apreciación y la motivación, un autocuestionario puede ser la herramienta más creíble e influyente de que disponemos (Rippey, 1981), además de ser la única oportunidad que tiene el profesor de opinar lo que piensa sobre su efectividad (Braskamp et al. 1984) y que puede utilizar tantas veces como considere



necesario (Marsh, 1987a). También puede ser el más sospechoso de ofrecer puntuaciones más altas; sin embargo, muchos estudios señalan que las puntuaciones que se obtienen con las autoevaluaciones se aproximan a los obtenidos por otras formas (Braskamp et al, 1979; Marsh et al, 1979), aunque también se informa de relaciones bajas o casi nulas entre EE y autoevaluaciones (Centra, 1973; Copeland, 1977). De igual forma, se encuentra que los profesores tienden a valorarse más alto de lo que indican los estudiantes, por lo que la correlación entre ambas formas de evaluación es baja (Centra, 1973c; Clark & Blackburn, 1978; Copeland, 1977). Del mismo modo, la correlación entre las autoevaluaciones y otras fuentes como los compañeros y administradores, es muy próxima a cero, mientras que estas últimas y las de los estudiantes correlacionan significativamente entre sí.

La autoevaluación ha tenido un amplio impacto como técnica evaluativa y entre sus funciones puede servir para aumentar la automejora, sensibilizando al profesor hacia el interés de los demás, captando indicaciones no explícitas de la conducta y de las necesidades de los demás (Seldin, 1989). Sin embargo, su peso dentro del sistema de evaluación puede ser variable, desde un gran peso hasta una presencia prácticamente testimonial.

Tejedor (1991) señala tres modalidades del autoinforme que pueden ser incorporadas al proceso de evaluación:

- a) Respuesta del profesor al mismo cuestionario de alumnos.
- b) Respuesta del profesor a un cuestionario especialmente diseñado ("autoinforme de contexto").
- c) Respuesta del profesor a la valoración de los estudiantes.

De igual forma, señala las virtudes de cada uno de ellos y su posible implementación en los sistemas de evaluación, subrayando su utilidad en la planificación de actividades formativas.

La Autoevaluación presenta una serie de inconvenientes, el principal es el de la falta de objetividad (Carroll, 1981); Hook y Rosenshine (1979) apuntan otros motivos, como la falta de práctica para estimar su comportamiento y ser autocríticos. De igual forma, Barber (1990) señala algunas de las limitaciones de la autoevaluación:

- Falta de objetividad.
- Falta de exactitud y fiabilidad; no es una medida con sentido de la competencia o del rendimiento.
- Los sujetos tienden a autovalorarse como eficientes.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.

- Los profesores medios tienden a ser menos exactos que los mejores.
- Dificultad en cuantificar la mejora.
- Tendencia en focalizar en aspectos de forma (peinado, gestos) antes que en la materia, cuando se utiliza el vídeo.

Se han descrito diferentes sistemas de autoevaluación, que se pueden y de hecho se utilizan conjuntamente con otros sistemas de evaluación como la evaluación por expertos o la evaluación por iguales y que se han implementado en los sistemas de evaluación del profesorado de algunas universidades.

La fiabilidad y validez de las autoevaluaciones puede ser mejorada mediante (1) tecnología (audio, vídeo, ...), (2) restringiendo la observación a características menos subjetivas y (3) guiando y entrenando al profesor en métodos sistemáticos (Rippey, 1981).

La autoevaluación es prácticamente inevitable (Rippey, 1981) y debemos intentar que se aumente su fiabilidad y validez mediante un entrenamiento adecuado de todos los profesores - aspecto este que no se realiza en muchos entornos - e intentar que las características a evaluar sean lo más claras y unívocas posible.

#### **I.1.3.4 Evaluación por expertos**

La evaluación por expertos es otra posible fuente de información para la evaluación del profesorado universitario. Uno de los aspectos que es necesario para que esta fuente sea realmente efectiva es la reconocida solvencia de ese grupo de expertos por todos los sectores de la institución que se va a evaluar. Los expertos pueden ser de dentro de la propia institución o de fuera, aunque existe cierto consenso en que sean externos a la institución a evaluar para garantizar la objetividad de sus evaluaciones. Se ha constatado una correlación alta ( $r= 0.65$ ) entre las calificaciones de estudiantes y las evaluaciones de comisiones de expertos (De la Orden, 1990).

#### **I.1.3.5. Evaluación por administradores o superiores (administradores, decanos, etc.)**

Este tipo de evaluación se basa en la evaluación del profesor por parte de los directores de departamento, decanos, administradores, etc. Se han reportado correlaciones medias de 0.39 entre administradores o directores de departamento y EE, y de 0.48 entre administradores e iguales (Feldman, 1989b).

Sin embargo, McNeil y Popham (1973) señalan en las evaluaciones administrativas efecto halo, lagunas en definiciones operativas, constructos vagos, fallos en el control de la muestra de la conducta del profesor, y efecto del observador en la conducta del profesor. Blackburn y Clark (1975) realizan un estudio con cuestionarios de administradores, colegas, estudiantes y autovaloraciones en el que confirma la hipótesis de puntuaciones globales de efectividad desde diferentes puntos de vista, siendo la fiabilidad adecuada para todos los grupos y se acumuló evidencias para la validación de constructo, recomendando que se debe hacer un mayor esfuerzo en la obtención de puntuaciones de iguales y administradores, y todas estas evidencias deben ser analizadas por separado.

#### **I.1.3.6 Exalumnos**

Esta fuente de recogida de la información está basada en la valoración de la importancia que los alumnos que han cursado una asignatura consideran que tiene para su desarrollo profesional, con lo que su juicio ha de ser tenido como válido y puede actuar en cualquier caso como fuente de feedback formativo. Estos análisis estudian los efectos a largo plazo de la docencia individual, las habilidades necesarias para el desarrollo profesional, lo que proporciona inferencias acerca de la calidad institucional y como forma de evaluación del Departamento (Wise, Hengltler y Barskamp, 1981). Los cuestionarios a exalumnos son también menos útiles en la mejora docente porque éstos no pueden proporcionar las reacciones útiles para la relevancia de los cursos en el curriculum y otras experiencias docentes, que pueden ser útiles para modificar las ofertas departamentales (Centra, 1988).

Se ha demostrado también en diferentes estudios que existe una alta correlación positiva entre los juicios hechos por los estudiantes que ya habían dejado la universidad y los realizados por estudiantes que aún cursaban sus estudios, lo que da prueba de la estabilidad de los juicios de estudiantes (Aleamoni y Yimer, 1974; Drucker y Remmers, 1950; Marsh, 1977; Centra, 1974; Gillmore, 1975; Howard, Conway y Maxwell, 1985). Sin embargo, Overall y Marsh (1978) comparando las respuestas de exalumnos encuentra que tienden a ser más bajos que los dados a final de curso. El principal problema es el coste en la recogida de datos de una fuente totalmente dispersa, aunque existen estudios sobre la forma de recoger esta información (Boser, 1990).

### **I.1.3.7 El clima de clase**

Entendiendo la clase como unidad podemos señalar que es una de las posibles fuentes de evaluación. Este tipo de evaluación se centra en el ambiente de aprendizaje y el clima de clase (Villar, 1987; 1991). Este tipo de evaluación se basa en cuestionarios aplicados a alumnos y profesores. Como ejemplo en nuestro país encontramos el "Inventario de ambiente de clases universitarias" (Villar, 1987), que analiza siete dimensiones del ambiente de clase: cohesión, satisfacción, personalización, orientación a la tarea, innovación, evaluación y gestión de clase. Escudero (1991) resalta la importancia de este tipo de evaluación dentro de un enfoque de evaluación institucional.

### **I.1.3.8 Materiales**

Un tipo de evidencia de la habilidad docente del profesor son los materiales o productos que ha desarrollado a partir o en contacto con la docencia, como materiales de apoyo, cuadernos de ejercicios, etc. Estos materiales están sujetos a revisión de la misma forma que las publicaciones (Rippey, 1981), aunque no es una práctica demasiado corriente, siendo los compañeros los que la realizan en su caso (Braskamp et al. 1985).

Estos materiales tienen gran importancia dentro de la evaluación formativa (Carroll, 1981). Así lo señala Rippey (1981) al recordar la contribución que los profesores realizan para preparar cuadernos de trabajo y materiales, aunque señala que desafortunadamente muchos de los datos cuantitativos en el área de la evaluación de materiales se ha dirigido hacia la selección o utilización de materiales.

Braskamp et al (1984) señalan como posibles módulos de revisión los siguientes:

- a) la organización del curso;
- b) contenido del curso;
- c) evaluación del curso;

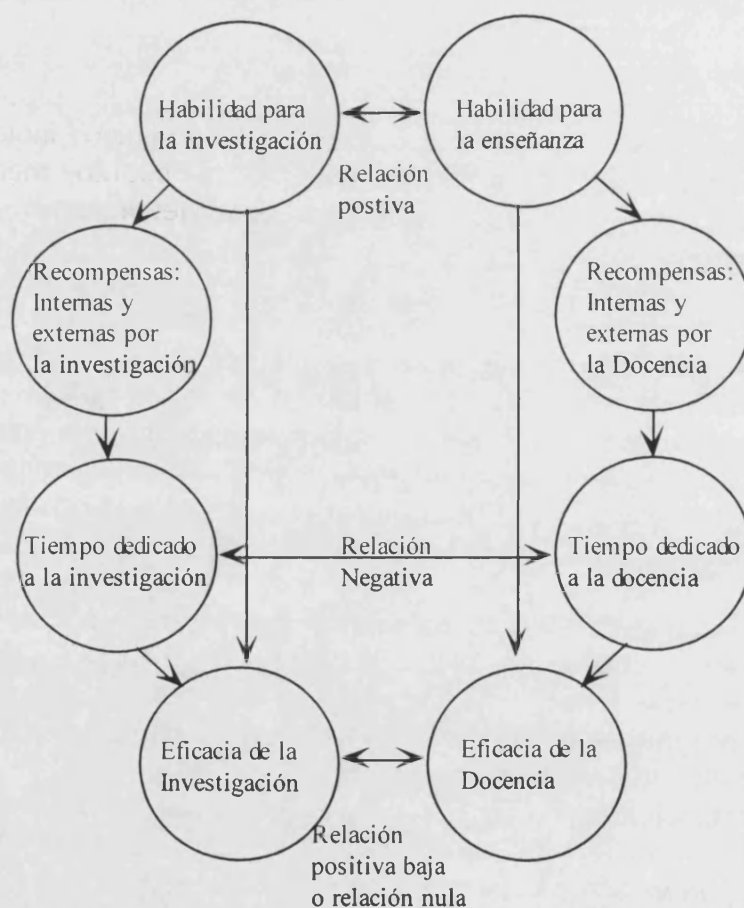
y proporcionan un excelente resumen de los ítems que pueden ser considerados para evaluar materiales y procedimientos docentes (p.110-11).

La evaluación de los materiales debería tener en cuenta no solo los materiales sino también la calidad de los datos recogidos y el procedimiento utilizado en la estructuración e implementación de un curriculum (Rippey, 1981).

### I.1.3.9 Productividad investigadora

Tradicionalmente se ha venido discutiendo sobre la relación entre la productividad investigadora y la calidad docente. Las posiciones, a veces antagónicas, han ido siendo revisadas a partir de investigaciones específicas. En este apartado revisamos algunos trabajos relacionados con este tema.

Un punto de vista señala que la investigación que un profesor lleva a cabo está relacionada con su calidad docente, y es uno de los productos del profesorado universitario. La investigación y la docencia están tan unidas que no se puede evaluar independientemente una de otra (Borgata, 1970; Deming, 1972).



**Gráfico I.2 :** Modelo de relaciones predichas entre las variables relacionadas con la investigación y las relacionadas con la docencia (Marsh, 1984, p. 728)

Encontramos diferentes evidencias que no existe relación entre la productividad investigadora del profesor y las EE de su efectividad docente, concluyendo Webster (1985) que no existe correlación entre la

efectividad docente y la productividad investigadora, o Pitman y Slate (1989) que la correlación entre la productividad científica y la eficacia docente es baja, con un impacto de la investigación bajo en el aprendizaje global de los estudiantes.

En otro sentido, Marsh (1987a) señala que entre la habilidad para la investigación y la habilidad para la enseñanza existe una relación positiva, aunque entre el tiempo dedicado a la investigación y el dedicado a la docencia exista una relación negativa.

En cualquier caso, la investigación debe ser evaluada como parte integrante de la labor del profesorado, aunque como señala Escudero (1991), el sistema de promoción de méritos ha rebajado a un escalón jerárquico inferior al rendimiento docente, respecto del investigador. Sin embargo, no puede olvidarse que, la investigación es parte de la labor del profesorado, y como tal debe tenerse en cuenta.

Un aspecto fundamental es cómo evaluar la productividad investigadora. Evidentemente, considerar como único indicador el número de publicaciones de un profesor da cuanto menos una información sesgada de la productividad de ese profesor.

Centra (1977) encuestó a un grupo de directores de departamento para intentar determinar la correlación existente entre calidad y cantidad en la investigación, juzgando la calidad utilizando un índice de citas - citation index - esto es, contando el número de veces que una persona fue citada por otras. Se encontró que la correlación entre este tipo de medida de calidad y la cantidad de publicaciones producidas fue de entre 0.60 y 0.70, que aunque alta no es una correlación perfecta. Además en los estudios encuestados, habían dos grupos que abarcaban un tercero en cada encuesta: "los productores masivos" (con gran cantidad de artículos con poca o ninguna calidad) y los "perfeccionistas" (los que producían investigación de alta calidad pero de baja cantidad). Si medimos la productividad midiendo el número de publicaciones, estamos perdiendo este grupo significativo de "perfeccionistas" (Centra, 1987).

Este mismo autor se plantea la utilización de un índice de referencias como medida de calidad para tomar decisiones de empleo, aunque lo cuestiona por el tiempo que transcurre. Otras formas posibles de evaluar la calidad son dar un peso mayor a los que publican en revistas con más reputación, mirar la continuidad en la investigación, o la evaluación de iguales, aunque como reconoce, con frecuencia es necesario involucrar a otros iguales de fuera de la institución porque no hay gente dentro de ella que conozca lo suficiente sobre un área particular sobre la que el profesor está siendo evaluado. Creswell (1985) realiza un resumen de los trabajos de Jauch y Glueck (1975), Centra

(1976b) y Seldin (1984) que también recoge Miller (1987) y reseña los siguientes aspectos:

- *Cuantitativas*: Número de artículos, libros, artículos de libros, informes, monografías, conferencias, ponencias, comunicaciones y artículos no publicados. También pueden añadirse otros aspectos como patentes, software, artículos en periódicos (no de opinión), etc.
- *Cualitativas*: Índice de la calidad de la revista; citas en artículos publicados.
- *Juicios de compañeros*: Evaluaciones de iguales; autoevaluaciones; iguales de la misma institución; iguales de otra institución; directores de departamento; decanos.
- *Medidas de prestigio*: editor de una revista; recompensas, premios de la profesión; pertenencia o dirección de asociaciones nacionales o internacionales; artículos invitados o conferencias; número de tesis dirigidas.

Comparando esta fuente de recogida de información con otras, en general encontramos poca o ninguna relación entre ellas: estudiantes (Aleamoni, 1974; Aleamoni y Imer, 1974; Guthrie, 1954; Linsky y Straus, 1975); Compañeros (Aleamoni, 1974) o Autoevaluación (Marsh, Overall y Kesler, 1979).

#### **I.1.3.10 Informes: notas, matriculados, etc.**

Se pueden utilizar evidencias de número de matriculados, número de aprobados, suspensos, etc. Son una fuente para detectar posibles fuentes de anomalías en las notas, número de asistentes, etc. (Braskamp et al, 1984)

En cualquier caso, parece que este tipo de información no es congruente ni aplicable a la situación española, donde no existe necesidad de tener un mínimo de matrícula o la distribución de las calificaciones.

#### **I.1.3.11 El portafolio**

El método de evaluación que se ha dado en denominar como Portafolio (Portfolio) aunque también puede denominarse Dossier docente es una forma de recoger la información y consiste en una especie de archivo o carpeta en el que el profesor va depositando todo su trabajo y que incluye prácticamente todos los aspectos contemplables desde una óptica evaluadora. Fue definido como un resumen de las

principales fuerzas y acciones docentes del profesor (Shore et al, 1986). Así, el profesor - o la institución - incluirá en su dossier todos aquellos aspectos curriculares que le resulten de interés, y que van desde su expediente académico a posibles materiales, evaluaciones de alumnos, exámenes, etc. La Canadian Association of University Teachers patrocinó en los ochenta un estudio sobre qué debería utilizarse como evidencia de su efectividad docente. Se identificaron tres áreas fundamentales (Centra, 1994):

1. Material sobre los estudiantes que reflejen su aprendizaje (cuadernos de ejercicios, resultados pre y post examen).
2. Material del profesor (materiales del curso, formularios, descripciones sobre su utilización, innovaciones docentes y su evaluación, desarrollo del curriculum).
3. Materiales de otras fuentes (evaluaciones de los estudiantes, colegas o exalumnos).

De esta forma, incluirá información proveniente del profesor o de otros. Un ejemplo lo proporciona Murray (1995) - ver tabla I.3.-:

El contenido del dossier actual deberá estar determinado por su uso, el consenso departamental, y la compilación individual de él (Murray, 1995).

Centra en 1994 compara tres fuentes de información: las EE, las opiniones de colegas y decanos respecto a la información de los portafolios o dossiers docentes, encontrando que el portafolio ideal es aquel que tiene en cuenta varios años del profesor. Como ya hemos visto, existen diferentes aspectos de acuerdo entre las diferentes formas de evaluación. El portafolio sería una forma de reunir todos estos aspectos en una sola fuente, existiendo diferentes propuestas de realización, como Biddle (1992); Borna y Arndt (1993); Centra (1994); Murray (1995); Seldin y Annis (1990); Shore et al (1986); Urbach (1992); Watkins (1990). De igual forma, Centra encuentra que se aumenta el acuerdo en las calificaciones de los diferentes evaluadores exponiendo previamente los criterios de evaluación. La principal atracción del portafolio es que puede proporcionar información sobre el trabajo del docente de forma global y en su contexto, a la vez que permite ver el proyecto personal del profesor como individuo (Bird, 1990)



<b>Qué se elige</b>	
Lista de cursos impartidos	Reflexiones sobre los objetivos de cada curso (p.ej. énfasis en el contenido o en habilidades de pensamiento)
Descripciones de los estándares de notas	
<b>Quién lo elige</b>	
Características de los estudiantes	Estilos de aprendizaje de los estudiantes Motivación para escoger el curso
<b>Porqué lo eligen</b>	
Objetivos de los estudiantes	Descripción del contenido esencial del curso (p.ej. listado de conocimiento cognitivo, habilidades y/o actitudes)
Misión institucional relacionada con los objetivos del curso	
Objetivos del Departamento	
<b>Documentación de estrategias docentes</b>	
Ejemplos de tareas y exámenes	Reflexiones sobre cómo las tareas y los exámenes reflejan los objetivos del profesorado
Técnicas utilizadas para asesorar los estilos de aprendizaje de los estudiantes	
Materiales del curso preparados para los estudiantes	Técnicas de investigación en clase utilizadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes
Listado de estrategias docentes utilizados	
<b>Evaluación de la Efectividad docente</b>	
Puntuaciones pre y post test	Puntuaciones sobre exámenes estandarizados nacionales o departamentales
Evaluación de estudiantes	
Anotaciones u otros testimonios de los estudiantes	
Datos de entrevista/encuesta de los estudiantes que han acabado las clases	Copias comentadas de informes representativos proyectos o exámenes
Cuando el curso es un prerrequisito, los aspectos de aquellos que han cursado el siguiente curso	Informes de colegas que han visitado las clases
Recompensas docentes	Informes de colegas que han revisado los cuadernos de prácticas y materiales del curso
Informes de los que emplean a los estudiantes	Informes de los alumnos
Grabaciones de vídeo/audio	Informes de los administradores que han visitado las clases del profesor
<b>Plan de mejora docente</b>	
Evaluaciones de los estudiantes del curso anterior comparados con los de este curso	Informes de actividades de desarrollo del profesor atendidas
Listado de explicaciones sobre mejora docente y cambios resultantes de reflexiones sobre ellos	Contribuciones a jornadas profesionales que resulten de mejora docente
Archivo de cambios que resultan de la reflexión	Descripción de nuevas estrategias docentes

**Tabla I.3 :** Contenido sugerido de un Dossier Docente (Murray, 1995, p. 171)

#### **I.1.4 Algunas recomendaciones para elegir el Sistema adecuado**

---

Finalmente, Miller (1987) discute aspectos del debate sobre Evaluación por estudiantes del personal universitario, incluyendo medidas apropiadas de efectividad docente, razones para orientar la docencia, fiabilidad y validez de escalas de estudiantes, y cómo se conduce la orientación. Se definen las líneas maestras para implementar un sistema de evaluaciones regulares e institucionales. Los criterios apropiados de desarrollo de sistemas de promoción y empleo apropiados a una institución son mucho más fáciles de decir que de hacer:

1. *La promoción académica y las políticas de empleo reflejan la historia y naturaleza de la institución.*<sup>1</sup>

2. *"El sistema es compatible con las metas y objetivos institucionales al uso".*<sup>2</sup> En muchas instituciones, es importante para los jefes de la institución más antiguos tener un control sobre todo de la naturaleza y dirección de las decisiones de promoción y empleo.

3. *"El sistema hace un balance razonablemente bueno de las necesidades académicas de la institución y los intereses profesionales individuales".*<sup>3</sup> Este es un reto externo, y el balance cambia de tiempo en tiempo cuando cambian las condiciones externas y las prioridades institucionales.

4. *"El sistema acompasa expectativas de la institución como las del Departamento".*<sup>4</sup> La perspectiva institucional acompasa las consideraciones administrativas, legales y humanas.

5. *"Las políticas de promoción y empleo y sus procedimientos están claramente articuladas en documentos escritos".*<sup>5</sup>

6. *"Las políticas y procedimientos son aplicados consistente y equitativamente".*<sup>6</sup> Normalmente hay en las instituciones un aura de misterio alrededor de las decisiones de promoción y empleo que generan insatisfacciones entre sus miembros. Se han estudiado instituciones en las que no se da una política y unos procedimientos claros de promoción y empleo entre sus miembros y el porcentaje de insatisfacciones aumenta considerablemente. Algunas dimensiones de esta imparcialidad han sido sugeridas por Lincoln (1983, p. 223): *"La igualdad implica un tratamiento*

---

<sup>1</sup> pág. 4

<sup>2</sup> pág. 5

<sup>3</sup> pág. 6

<sup>4</sup> pág. 7

<sup>5</sup> pág. 8

<sup>6</sup> pág. 9

*equitativo. El criterio debe ser abierto. Los procesos deben ser consistentes, claramente impuestos, y aplicados equitativamente entre sus miembros.*"<sup>7</sup>

7. "El sistema en su totalidad para hacer recomendaciones sobre promoción y empleo es manejable".<sup>8</sup> "Esta manejabilidad se refiere al espacio de tiempo y esfuerzo que el sistema requiere para cumplir sus obligaciones."<sup>9</sup> En los sistemas escritos son mucho más manejables y completos, pero esta manejabilidad muchas veces puede ser un handicap cuando se especifica todo en detalle o muy minuciosamente. Un excesivo número de revisiones puede hacer pesado y fatigado el trabajo del comité. El proceso para tomar decisiones personales suele ser designado para incluir los procesos esenciales, no para encontrar cualquier eventualidad. Para ello se encuentran las leyes públicas.

8. "Un procedimiento académico injusto permite recurso".<sup>10</sup> Debe permitir alegaciones cuando el sujeto examinado cree que ha sido infravalorado, creando una vía de acceso que pueda ignorar al examinador inmediato.

9. "El personal académico del sistema de toma de decisiones y sus componentes son defendibles legalmente".<sup>11</sup> Sus miembros deben conocer las leyes. Writing en 1971 (pág. 44) sobre el rol de los vicepresidentes académicos en el futuro, Pienso que "*muchos decanos académicos necesitarán más pronto o más tarde , y probablemente más pronto, entrar en el mucho de leyes, legalismo, y los tribunales de justicia*".<sup>12</sup>

10. "El sistema de promoción y empleo en su totalidad debe tener una credibilidad razonable".<sup>13</sup> Esta credibilidad puede lograrla el juez escuchando atentamente a los aspirantes, con justicia , etc.

No obstante esta diversidad, lo cierto es que lo más común es el uso de cuestionarios estandarizados. Un problema central que actúa sobre esta situación de forma decisiva es que no parece haber un modelo metodológico claro sobre el que desarrollarlos. Por ello, las propuestas son muy variadas en cuanto a la "calidad de los instrumentos" y, normalmente, no se encuentran líneas de investigación coherentes, salvo

---

<sup>7</sup> pág. 9

<sup>8</sup> pág.10

<sup>9</sup> pág.10

<sup>10</sup> pág. 11

<sup>11</sup> pág. 11

<sup>12</sup> p. 11

<sup>13</sup> p. 12

muy honrosas excepciones, que avalen su uso. Revisaremos algunas cuestiones referidas a este aspecto.

### **I.1.5 La evaluación del profesor por parte de los alumnos**

La evaluación del profesor por parte de los estudiantes es una práctica común en infinidad de Universidades de todo el mundo y ha pasado a ser una de las fuentes de información más importantes sobre los docentes de las empleadas. Como señala Centra, "El aula no es únicamente dominio del profesor. Los estudiantes también tienen sus derechos, y las universidades tienen la responsabilidad de asegurar la calidad de los cursos y programas que ofrece." (Centra, 1988: 3).

La evaluación de estudiantes se considera como un indicador valioso de la realización docente (Arubayi, 1986; Moses, 1986; Rutherford, 1987).

Las opiniones de los alumnos pueden recogerse mediante diferentes procedimientos, el más conocido y utilizado es el de los cuestionarios de opinión, en los que los alumnos puntúan sobre una escala de opinión diferentes realizaciones docentes del profesor, siempre con una serie de condiciones.

Otros métodos de recogida de las opiniones de los alumnos son las entrevistas de grupo, en las que en una sesión el evaluador pregunta a los estudiantes sobre diferentes aspectos del profesor como el Small Group Instructional Diagnosis SGID (Abbott, et al 1990) en el que un coordinador trabaja directamente con el instructor y los estudiantes en el aula. En general, este tipo de entrevistas facilitan la catalogación y análisis posterior (Ory et al, 1980).

Finalmente, la utilización de cuestiones abiertas y comentarios escritos para el mismo fin. Este método ofrece una excelente información diagnóstica (Tuckman y Oliver, 1968) aunque de muy difícil catalogación por el amplio campo que abarca, que dificulta los análisis posteriores (Tejedor, 1985).

De igual forma, se está imponiendo en muchas universidades la recogida electrónica de información, mediante la utilización de Internet y en la que el miembro de la comunidad universitaria que quiera evaluar a un profesor introduce su código y tiene acceso a enviar las respuestas a un cuestionario preestablecido. Ello implica por supuesto la pérdida de uno de los supuestos de las EE: el anonimato del opinante, aunque es inevitable para llevar un control exhaustivo. Por otra parte, libera al profesor, a los alumnos y a la institución de tener que dedicar horas de

clase a la evaluación, pudiéndose realizar desde sus casas. En cualquier caso, parece que se garantiza que la identidad de los opinantes no llegará al profesor.

Algunos estudios comparan los métodos utilizados para recoger las opiniones de los estudiantes, como el de Ory, Braskamp y Pieper (1980) en el que examinaron los tipos de información recogida de los estudiantes mediante EE, entrevistas de grupo o cuestiones abiertas. También el estudio de Howard et al. (1985) presenta resultados generales similares de la calidad del profesor.

Las EE se han utilizado en diferentes países y analizando en muchos casos la aplicabilidad de instrumentos de otros países: Australia (Moses, 1986; Marsh y Roche, 1992), Bélgica (de Neve y Janssen, 1982), Canadá Knapper et al., 1977), China (Lin et al., 1995), España (Marsh, Tourón y Wheeler, 1985); Kuwait (Mahmoud, 1991), Nigeria (Watkins y Akande, 1992), Tailandia (Poonyakanok et al, 1986), entre otros.

El valor de las Encuestas a Estudiantes está demostrado en diferentes revisiones (Dunkin y Barnes, 1986; Marsh, 1987), y parece que muchas de las inconsistencias que aparecen en algunas investigaciones se deben a la inadecuación de los instrumentos de medida (Frey, 1982; Marsh, 1987a).

En el proceso de evaluación por encuestas a estudiantes se parte de un proceso simple: se trata de construir un conjunto de preguntas referidas a la claridad de explicación del profesor, organización docente, implicación en el aprendizaje del estudiante, presentación de diferentes puntos de vista, adecuación de notas y otras características, es decir, realizaciones docentes. A los estudiantes se les presenta el cuestionario hacia el final del curso, siempre antes del examen final y éstos opinan sobre el profesor. Las opiniones son analizadas y el profesor queda evaluado (Cruse, 1987). El plan ideal implica asignar aleatoriamente los estudiantes a clases con varios profesores, y tomar la opinión de los estudiantes sobre los profesores cerca del final del curso, pero antes de los exámenes finales. Las puntuaciones medias globales se obtienen para cada clase como un todo, y la puntuación media para una clase, o clases, es la puntuación del profesor (Cohen, 1981; Dowell y Neal, 1982).

Su aplicación se hace de forma muy variada, desde procedimientos informales a la utilización de cuestionarios altamente formalizados. En estos cuestionarios cada ítem representa un atributo del profesor que el alumno debe calificar en función de la escala de puntuación (de 5, 7 ó 9 puntos). En algunos casos únicamente se utiliza una dimensión y el estudiante puntúa globalmente al profesor.

Las evaluaciones de estudiantes han sido extensamente estudiadas en educación, siendo uno de los campos más proliferos de investigación. Ya en 1988 Cashin listaba más de 1300 artículos relacionados con el tema (Cashin, 1988). Dowell y Neal (1982) señalan que estos estudios se caracterizan por ser a) extensos, b) contradictorios y c) De calidad muy dispar. Como señala El-Hassan (1995), los temas se refieren fundamentalmente a la dimensionalidad, validez, fiabilidad y generalizabilidad de las puntuaciones y a la investigación de los errores potenciales que pueden afectar la validez de estas puntuaciones. Sobre estos temas nos centraremos en capítulos posteriores.

Las encuestas sobre profesorado a estudiantes han tomado mucha relevancia, aunque controvertida, sobre la forma en que se obtiene esa información sobre el profesorado.

La controversia sobre la evaluación por estudiantes de los profesores se centra, en parte, sobre la interpretación de la investigación relativa a las opiniones de los estudiantes sobre los profesores (Cruse, 1987). Existen además tres razones para la prevalencia de las encuestas de estudiantes (Gillmore, 1984):

1) Permitir a los estudiantes que opinen sobre sus profesores. De igual forma, hay beneficios políticos de solicitar la opinión de los estudiantes. Se ha dicho que "el crecimiento explosivo de las encuestas de estudiantes es directamente atribuible al crecimiento del campus en los años sesenta (Seldin, 1980).

2) Los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia y, de igual forma, están en una posición única para juzgar la calidad del curso y de la preparación del profesor. Estos juicios pueden ser obtenidos de forma razonablemente eficiente, puesto que los estudiantes se agrupan por las sesiones regulares de las clases, y pueden ser encuestados sin una pérdida importante del tiempo de clase. De igual forma, el tiempo del estudiante no está tan valorado como el del profesor u otro profesional, y la recogida de información sobre sus opiniones es relativamente barata.

3) La fiabilidad. La consistencia con que los estudiantes valoran la clase. La fiabilidad de las encuestas depende, entre otras cosas, del número de estudiantes sobre los que se basa la opinión media. De igual forma que medimos una cosa antes de cortar, lo más apropiado será cortar el tamaño correcto, así cuantos más encuestados tengamos en una clase, más precisa será la medida de opinión, más precisa será la opinión media. En el caso de cuestionarios a estudiantes normalmente son suficientes pocos

estudiantes para asegurar la fiabilidad de una opinión sobre el profesor.

Después de tantos años utilizándose, las EE continúan siendo un foco de permanente debate y controversia, con usuarios a favor y en contra de su utilización (Cohen, 1983; Dowell y Neal, 1983; Dunkin y Barnes, 1986; Murray, 1980), con opiniones que van desde "la evaluación del profesorado es un desastre. La práctica es mala y los principios no están claros" (Scriven, 1981, p. 244) hasta "...podemos decir con seguridad que las opiniones de los estudiantes sobre la instrucción son un índice válido de efectividad docente. Los estudiantes hacen un trabajo valioso de distinguir entre los profesores sobre la base de lo que han aprendido" (Cohen, 1981, p. 305).

#### **I.1.5.1. Formas de evaluación del profesor por parte de los alumnos.**

Existen cuatro formas de recoger la información generada por los alumnos: el rendimiento, los cuestionarios de opinión, la entrevista y los comentarios abiertos. La forma más utilizada de recogida de información son los Cuestionarios de Evaluación del profesorado por parte de los estudiantes. La de Rendimiento de los alumnos ya ha sido expuesta anteriormente, por lo que vamos a centrarnos fundamentalmente sobre los Cuestionarios de Opinión.

#### **Cuestionarios de opinión**

La mayoría de los cuestionarios piden a los alumnos que evalúen al profesor en determinados rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza, incluyendo en ocasiones ítems de naturaleza abierta (Tejedor et al., 1987).

Existen diferentes recomendaciones para la elaboración de los cuestionarios (Miller, 1987):

- a) El cuestionario debe ser corto, no mayor de una página. No más de 12 preguntas son necesarias para cubrir las áreas que los estudiantes pueden evaluar. Las formas cortas son menos fatigosas para el estudiante, que debe rellenar muchos cuestionarios por semestre.
- b) Oportunidad para flexibilidad e individualización.
- c) El cuestionario debe incluir preguntas que estén dentro del panorama del curso y de la experiencia del estudiante. Hay

cinco áreas en las que los estudiantes pueden responder adecuadamente a las preguntas de los cuestionarios debido a su contacto con el profesor, cada una de ellas debería estar representada por al menos una pregunta:

- Métodos pedagógicos.
- Equidad.
- Interés del profesor por el estudiante.
- Interés del profesor por la materia.
- Juicios normativos del profesor (cuestiones globales).

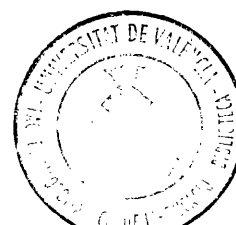
d) Instrucciones claras.

El cuestionario de valoración en general se basa en que el estudiante da su opinión a partir de una escala numérica. Braskamp et al. (1984) proporcionan una división:

- *Escala Global*. Incluyen áreas principales de docencia encontradas mediante la investigación, normalmente mediante el análisis factorial. Aunque no se trata de una escala continua, se asume como tal. Es la más utilizada. Como ejemplo puede servir el utilizado por la Universitat de València durante el curso 1988/89 y que se presenta en la figura - ver figura 4 -.
- *Escala basada en Metas*. Consisten en los progresos del estudiante en áreas determinadas (conocimientos, etc.). A la vez se valora al profesor en las mismas metas para poder comparar resultados, como el sistema IDEA (Hoyt y Cashin, 1977) - ver figura 5 -.
- *Sistema Cafetería*. Consiste en un banco de ítems entre los que un profesor puede elegir un porcentaje variable en función de la institución del total para su utilización fundamentalmente formativa. Utilizan este sistema por ejemplo la Universidad de Purdue, la de Michigan o la de Illinois. - ver figura 6-.

Ferrández (1991) incluye la clasificación de cuestionarios que realiza Aleamoni (1981), atendiendo al tipo de ítems (por tanto a la generalidad de su uso), no a su contenido, y que resume de la siguiente forma:

- 1.-Cuestionario para todos los instructores en todas las asignaturas. (Ver Figura 4).
- 2.-Cuestionario con ítems prefijados e ítems a elegir (Ver Figura 5).
- 3.-Seleccionando los ítems de un grupo de ellos (Sistema de Cafetería) (ver Figura 6).





- 4.-Cuestionario para un sólo profesor en una asignatura determinada (ver Figura 7) - su único fin es el formativo.
- 5.-Selección del formato, no de los ítems. (como ejemplo serviría cualquiera de los cuestionarios ilustrados, siempre que no puedan modificarse).

Miller (1987) reseña cuatro alternativas básicas para los sistemas de evaluación por estudiantes. Estos son:

- Un solo cuestionario que se utiliza para todos los estudiantes en todos los cursos. Ello ofrece simplicidad, comparabilidad entre unidades, imparcialidad y datos de evaluación fundamentalmente sumativa, aunque en ocasiones puede permitir flexibilidad, individualización y evaluación formativa.
- En el otro polo del continuo estaría el “no sistema”, en el que hay muy pocos procedimientos o políticas para usar o reportar los resultados de la evaluación. Ello permite el máximo grado de flexibilidad, individualización y evaluación formativa, aunque permite el mínimo nivel de evaluación sumativa.
- El enfoque “cafetería” desarrollado por la Universidad de Purdue durante los setenta. Es, como se ha dicho, un catálogo de ítems del que el profesor puede seleccionar para crear un cuestionario de evaluación. Sus ventajas son la gran flexibilidad, individualización, y algunos datos estadísticos de comparación, siendo sus desventajas el coste, la complejidad y unos datos de limitado uso sumativo.
- Un sistema modificado de “cafetería” consiste en tener una sección estándar de ítems aplicable a todos los cursos e instructores, con una sección de ítems opcionales que son elegidos por los profesores individuales. Este enfoque permite flexibilidad, individualización asistencia en la evaluación formativa además de proporcionar evaluación sumativa para otros fines.
- Un cuarto enfoque lo proporciona el sistema de Evaluación docente de la Universidad de Washington (IAS), en el que se elaboran seis formas diferentes para proporcionar información diagnóstica para seis tipos de cursos: cursos grandes, cursos pequeños de discusión, seminarios, cursos de resolución de problemas, cursos de adquisición de habilidades y secciones. Este enfoque permite adaptar el cuestionario a la forma docente, así pueden ajustarse necesidades sumativas de tipo

organizativo. Sin embargo, no permite flexibilidad o individualización.

Los ítems están derivados de los resultados de las investigaciones sobre efectividad docente y esencialmente derivados del paradigma proceso-producto (Tejedor et al., 1987). En cuanto al grado de especificidad de los ítems, estos pueden ser:

*Globales*, con una función esencialmente sumativa, ítems de alta inferencia ya que el estudiante debe generalizar sobre su experiencia y suelen evaluar globalmente al profesor, al curso o a la asignatura en general. Suelen incluirse al final del Cuestionario.

*Conceptos Generales*: Su grado de inferencia es algo menor y se refieren esencialmente a áreas de instrucción.

*Específicos*: Son preguntas concretas a temas determinados, que requieren una inferencia menor por parte del alumno. Tienen un alto componente formativo.

Las escalas utilizadas suelen ser tipo Likert de cinco puntos, que es considerada como más sencilla de completar y más fiable, aunque puede sesgar inconscientemente al estudiante hacia una puntuación alta (Miller, 1987); no obstante, en ocasiones se utiliza la de siete puntos, que requiere un juicio más exacto por parte del estudiante. Otro aspecto a tener en cuenta en esta decisión, cinco o siete puntos, son las etiquetas verbales que adjetivan la escala (French-Lazovik y Gibson, 1984).

Cuestiones	Señala con una "x" la casilla correspondiente				
	1	2	3	4	5
1.- Asiste a clase y si falta lo justifica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Es puntual.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Parece que sabe mucho y que está al día.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Cuando introduce conceptos nuevos, los relaciona, si es posible, con los ya conocidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Nos ayuda a relacionar los contenidos de la asignatura con otros de la carrera.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Explica con claridad los conceptos comprendidos en cada lección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimientos de los estudiantes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- La estructura de la clase es clara, lógica y organizada.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- El tiempo está bien equilibrado por temas dando más a los más complejos y menos a los más simples.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- El profesor utiliza en sus clases los medios y material didáctico necesarios para ayudar a comprender lo explicado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- El profesor clarifica cuales son los aspectos más relevantes y cuales accesorios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- Responde con precisión a las preguntas que se le hacen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Transmite la importancia y utilidad que la asignatura tiene para el posterior desarrollo profesional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- El profesor nos motiva a que participemos activamente en el desarrollo de la clase.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Es respetuoso con el estudiante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.- Es respetuoso con el uso de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- Es accesible y está dispuesto a ayudar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.- El profesor nos motiva a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.- Se interesa por mejorar su calidad docente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.- La bibliografía que da el profesor está disponible.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.- El profesor recomienda un material de estudio adecuado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.- El programa está actualizado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.- En general el contenido del temario se ajusta a la realidad del tiempo de clase.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.- El sistema de evaluación es adecuado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.- El profesor explica el por qué de la clasificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.- La nota refleja bien nuestro nivel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.- La evaluación se ajusta a los contenidos impartidos en clase.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figura 4.** Ejemplo de formulario de valoración global. La escala respuestas va de 5 (muy de acuerdo, siempre) a 1 (muy en desacuerdo, nunca) (Tomado de Ferrández, 1991)

<p>Describe la frecuencia de los procedimientos de tu profesor, utilizando esta escala: 1-casi nunca; 2-raras veces; 3-a veces; 4-frecuentemente; 5-casi siempre</p>	<p>26-Desarrollar capacidades creativas. 27-Desarrollar el sentido de responsabilidad. 28-Mayor comprensión de otras actividades. 29-Destrezas de expresión oral y escrita. 30-Descubrir las aplicaciones del material para comprenderme</p>
<p><b>El instructor</b></p> <p>1-Promueve la discusión profesor-estudiante (opuesto a la mera respuesta). 2-Sabe como hacer que los estudiantes respondan a sus propias preguntas. 3-Anima a los estudiantes a expresarse libre y abiertamente. 4-Parece entusiasmado con la materia. 5-Promueve cambios para encontrar nuevas situaciones. 6-Pone exámenes que piden memorización innecesaria. 7-Habla con expresividad y cambios en el tono de voz. 8-Demuestra la importancia y significado de la materia. 9-Hace presentaciones secas y pesadas. 10-Aclara la adecuación de cada tema a la asignatura. 11-Explica las razones de criticar el mal rendimiento. 12-Pregunta cuestiones que no están claras. 13-Anima los comentarios de los estudiantes aun cuando sean incorrectos. 14-Resume el material para retenerlo mejor. 15-Estimula el esfuerzo intelectual más que otras asignaturas. 16-Clarifica los objetivos de la asignatura. 17-Explica claramente y las explicaciones son exactas. 18-Relaciona la materia con situaciones reales. 19-Pregunta cuestiones en el examen detalladas sin motivo. 20-Presenta ideas estimulantes del tema.</p>	<p>En las siguientes cuatro preguntas compara esta asignatura con otras de este centro, utiliza este código: 1-mucho menos que en la mayoría; 2-menos; 3-por igual; 4-más que la mayoría; 5-mucho más.</p>
<p>De cada uno de los objetivos listados a continuación, valora tu progreso en esta asignatura comparándola con otras cursadas en este centro. Mi progreso ha sido: 1-muy bajo (menor del 10% con las otras); 2-bajo (casi el 20%); 3-medio (el 40%); 4-alto (el 60%); 5-muy alto (casi el 100%)</p>	<p><b>La asignatura</b></p> <p>31-Cantidad de lectura. 32-Cantidad de trabajo (sin la lectura). 33-Dificultad de la materia. 34-Grado de cohesión de la materia.</p>
<p><b>Progreso en:</b></p> <p>21-Ganar conocimiento concreto al tema. 22-Aprender principios fundamentales, generalizaciones o teorías. 23-Aplicar el material para tomar decisiones. 24-Desarrollar destrezas profesionales específicas relacionadas con la asignatura. 25-Aprender como los profesionales avanzan en el conocimiento.</p>	<p>Describe tu actitud y comportamiento hacia la asignatura utilizando esta escala: 1-definitivamente falso; 2-más falso que verdadero; 3-en medio; 4-más verdadero que falso; 5-definitivamente cierto.</p>
	<p><b>Auto-valoración</b></p> <p>35-He trabajado más que en la mayoría de asignaturas. 36-Tenia muchas ganas de tener esta asignatura. 37-Me gustaria coger otra asignatura de este profesor. 38-Como resultado de esta asignatura, tengo sentimientos más positivos hacia este campo de estudio. 39-Deja este espacio en blanco. Sigue en A</p>
	<p>A-Sombrear el espacio 5 de la hoja de respuestas</p> <p>Para las seis preguntas siguientes, B-G, indica con que exactitud describe cada uno de los juicios a los estudiantes de la clase sombreado el espacio adecuado: 1-totalmente falso; 2-más falso que verdadero; 3-en medio; 4-más verdad que falso; 5-totalmente cierto.</p>
	<p>B-Los estudiantes de la clase están enfadados con las notas. C-Los estudiantes de la clase aprenden de los errores. D-Los estudiantes de la clase se responsabilizan de su propio aprendizaje. E-Los estudiantes de la clase piensan que están perdiendo el tiempo. F-Los estudiantes de la clase se aburren. G-Los estudiantes de la clase tienen discusiones interesantes y útiles.</p>

Figura 5. Ejemplo de formulario siguiendo el sistema basado en Metas. (Tomado de Ferrández, 1991)

## **Entrevista**

Una segunda forma de evaluación del profesor por parte de los estudiantes son las entrevistas. En general, esta forma de recogida de información se dirige tanto a la asignatura como al profesor, por lo que tendrá utilidad tanto sumativa como formativa.

Su utilización se basa en general en una guía de entrevista o cuestionario realizado especialmente para ese uso en el que un coordinador (a menudo uno de los profesores) se entrevista normalmente con un grupo de alumnos más o menos reducido y, a partir del cuestionario de entrevista, va generando preguntas y recogiendo las respuestas de los estudiantes. Para ello utiliza tanto preguntas cerradas como abiertas, por lo que se convierte en un buen instrumento sobre todo para la evaluación formativa, al poder determinar en cada momento la importancia de cada una de las preguntas.

Por otro lado, es el coordinador el que decide en todo momento si debe emplear preguntas abiertas, oscilando por tanto desde una entrevista estructurada a una no estructurada en función del desarrollo de la entrevista en grupo. No obstante, puede desarrollarse una entrevista individual dependiendo del tipo de información que se quiera recabar (Braskamp et al., 1984). En general, se trata de entrevistas semiestructuradas con preguntas básicas sobre "los conocimientos, el estilo de exposición, carácter de los exámenes, grado de organización de las exposiciones que el profesor muestra en las clases" (Aparicio et al, 1982: 13).

Una de sus desventajas es el elevado coste de su aplicación, ya que una entrevista suele durar entre veinte o treinta minutos y debe ser conducida por una persona diferente al profesor evaluado, bien sea otro profesor, bien otra persona convenientemente preparada.

## **Comentarios escritos sobre profesores y cursos**

En este método se pregunta a los estudiantes una serie de cuestiones abiertas sobre profesores y cursos. Los comentarios son muy útiles a nivel formativo. El evaluador, dada la dificultad de analizar los datos, suele entregarlos al profesor sin analizar. Lo más frecuente es integrarlos en cuestionarios con ítems objetivos o preguntas cerradas.

1		2 Asignatura		3 Sexo		5		6		
Cuándo te inscribiste ¿cuál era tu opinión sobre		Princ. <input type="radio"/>	Secund. <input type="radio"/>	Varon <input type="radio"/>	Mujer <input type="radio"/>	Curso		Nota esperada		
+    0    -		4 La asignatura es:				1° <input type="radio"/>	MH <input type="radio"/>			
Instructor <input type="radio"/>	asignatura <input type="radio"/>	Obligatoria <input type="radio"/>	Optativa de un grupo <input type="radio"/>	Optativa <input type="radio"/>		2° <input type="radio"/>	Sb <input type="radio"/>			
						3° <input type="radio"/>	Nt <input type="radio"/>			
						4° <input type="radio"/>	Ap <input type="radio"/>			
						5° <input type="radio"/>	Sus <input type="radio"/>			
1-Valora el contenido de la asignatura .						Excelent <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy pobre <input type="radio"/>
2-Valora al instructor						Excelent <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy pobre <input type="radio"/>
3-Valora la asignatura en general						Excelent <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy pobre <input type="radio"/>
4-El instructor es consciente de sus responsabilidades						Tot. acdo <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tot. decdo <input type="radio"/>
5-El procedimiento de puntuación era						Muy just <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy injust <input type="radio"/>
6-¿Reflejan bien los exámenes el contenido de la asignatura?						Bien <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mal <input type="radio"/>
7-¿Era lógica y coherente la progresión de la asignatura desde el principio al final?						relacion. <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	relacionad <input type="radio"/>
8-¿Cómo puntuarías la habilidad de explicación del profesor?						Sí <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No <input type="radio"/>
9-El instructor te motiva a trabajar mejor.						siempre <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	casi nunca <input type="radio"/>
10-¿Aumenta esta asignatura tu interés por el tema?						Excelent <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy pobre <input type="radio"/>
11-¿Mejora esta asignatura tu comprensión de conceptos y principios en este campo?						Casi siem <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>
12-El contenido de la asignatura era						Sí ,mucho <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No mucho <input type="radio"/>
13-¿Presenta el instructor material que no puede encontrarse en otras lecturas?						No <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	demasiado <input type="radio"/>
14-El instructor define los objetivos de discusión.						Sí, mucho <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Demasiado <input type="radio"/>
15-¿Se puntuaron justamente los trabajos escritos?						Demasiado <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Demasiado <input type="radio"/>
16-¿Se os llama para revisar o repuntuar el examen?						teórico <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	cado <input type="radio"/>
17-						Muchas <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy <input type="radio"/>
18-						veces <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	poco <input type="radio"/>
19-						Casi <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi <input type="radio"/>
20-						siempre <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nunca <input type="radio"/>
						Sí, <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No, <input type="radio"/>
						bastante <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muy poco <input type="radio"/>
						Sí, casi <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No, casi <input type="radio"/>
						siempre <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nunca <input type="radio"/>
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Figura 6. Ejemplo de cuestionario según el sistema de Cafetería. (Continúa en la página siguiente). (Tomado de Ferrández, 1991).

Hoja 2

POR FAVOR ESCRIBE LOS COMENTARIOS AQUI

A ¿Cuáles son las principales fuerzas y debilidades del instructor?	
B ¿Qué aspectos de esta asignatura han sido más beneficiosos para ti?	
C ¿Qué sugerirías para mejorar esta asignatura?	
D Comenta lo que te han parecido los procedimientos de puntuación y exámenes.	
E Pregunta opcional para el profesor	
F Pregunta opcional para el profesor	

Figura 6. (Continuación). (Tomado de Ferrández, 1991)

**Cuestionario de evaluación de la asignatura**

- 1.- En este momento, el 12 1/2% del tiempo de clase se gasta en revisiones, el 12 1/2% en ir y venir sobre los exámenes, y el 75% del tiempo en instrucción regular. ¿Es correcto este balance? \_\_\_\_\_ (Si tu respuesta es no, por favor especifica cuál sería el balance que preferirías.)
- 2.- ¿Escribes normalmente la respuesta de un ejercicio antes de mirar la respuesta correcta? \_\_\_\_\_ (sí o no).
- 3.- ¿Alrededor de cuánto tiempo eres incapaz de comprender por qué las respuestas de un ejercicio son correctas? \_\_\_\_\_ (Nota: en esta cuestión no se pregunta si has respondido bien al ejercicio, sino cuánto tardas en comprender por qué la respuesta dada es la correcta.)
- 4.- ¿Cuánta ayuda te proporcionaría que, en la respuesta a cada ejercicio se diera una referencia de la/s página/s del libro o lectura en la/s que se discute/n los conceptos relevantes?
  - a) Me sería de mucha ayuda
  - b) No me sería de ayuda.
- 5.- Asumiendo que el contenido total cubierto es el mismo, preferirías:
  - a) Menos objetivos de mayor amplitud.
  - b) Más objetivos más específicos.
  - c) Sobre el mismo número de objetivos que tenemos ahora.
- 6.- El número de ejercicios de aprendizaje que se dan para cada objetivo normalmente es:
  - a) Demasiado pocos (me gustaría que fueran más).
  - b) demasiados.
  - c) Suele ser el número adecuado.
- 7.- ¿Cómo te sientes sobre el uso de diferentes formas de cada cuestión?
- 8.- Algunas de las instrucciones regulares (A) van sobre conceptos del libro o sobre ideas relacionadas; en otras el tiempo se gasta (B) discutiendo sobre resultados, material o ejemplos de conceptos encontrados en trabajos aplicados. ¿Apruebas el balance presente entre los dos actos instruccionales? \_\_\_\_\_ si no, por favor indica de qué actividad (A o B) prefieres recibir mayor atención.
- 9.- ¿Has ido a ver a alguno de estos tres instructores para pedir ayuda fuera de la hora de clase? \_\_\_\_\_ Si la respuesta es afirmativa, ¿Sentías que él/ella gastaban suficiente tiempo en ayudarte a resolver tu dificultad?
- 10.- ¿Hay algo que quieres que salga de esta asignatura en las estadísticas que todavía no haya sido mencionado? \_\_\_\_\_ Si la respuesta es afirmativa, por favor, describe cuál es.
- 11.- Por favor indica cualquier otra sugerencia que tengas para mejorar esta asignatura.

**Figura 7.** Ejemplo de cuestionario de un solo profesor para una asignatura concreta. (Tomado de Ferrández, 1991).



### **I.1.6 Algunas notas para una reseña histórica acerca de la evaluación basada en opiniones de estudiantes.**

---

La evaluación del profesorado ha sido uno de los aspectos en el ámbito docente que ha ido adquiriendo mayor protagonismo a medida que se planteaban nuevas necesidades de control y de optimización de recursos. Este proceso de reforma de rendición de cuentas ha afectado a todas las universidades y la literatura sobre el tema ha sido extremadamente prolija. En primer lugar, debemos realizar un somero repaso a la historia de la evaluación del profesorado universitario.

La evaluación del profesorado ha sido un problema que viene de muy antiguo: Doyle (1983) indica que en Asia en el año 350 a. d. C. si un padre no estaba de acuerdo con la educación que su hijo recibía de un profesor podía cambiar de profesor si dictaminaba que sus facultades no eran las esperadas. Durante el siglo XIX aparecen ya los primeros elementos sobre efectividad de los profesores a partir de la opinión de los estudiantes, publicando en 1889 Kratz un trabajo sobre el tema, "Characteristics of the Best Teachers as Recognized by Children", que se puede reconocer como el trabajo pionero en el tema (Good y Mulryan, 1990). McKeachie (1990) cita algunos trabajos sobre la docencia en "colleges" a principios de siglo (Klaper, 1920; Seashore, Angell, Clkins, Sanford y Whipple, 1910), aunque como él mismo señala no es hasta los años veinte cuando se empieza a estudiar el tema de la docencia en instituciones de educación superior. Este mismo autor realiza una revisión histórica de algunos temas relacionados con la Evaluación de la Docencia como tamaño de la clase, discusión/exposición, etc. Good y Mulryan (1990), en una excelente revisión histórica sobre los Cuestionarios de alumnos, citan algunas escalas que se empiezan a utilizar a principios de siglo - Elliot en 1915, Rugg en 1920, Barr en 1931-, siendo especialmente famosa la Boyce Card de 1915, que incluía cinco secciones (características personales, sociales y profesionales, gestión escolar, técnicas de enseñanza y resultados) y 44 aspectos o cuestiones de evaluación.

De una manera formal, como señala Marsh (1987a), los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas y otras instituciones a mediados de los años veinte. Cook (1989), así como Marsh (1987) o McKeachie (1990) indican que la primera escala para estudiantes, publicada en 1927, fue la **Purdue Rating Scale of Instruction** de Remmers, aunque Good y Mulryan (1990) señalan que fue Elliot en 1915 el primero que establece un instrumento para medir la efectividad docente. Algunos, como Remmers (1949) en Purdue y Guthrie (1954) en la Universidad de Washington, investigaron los cuestionarios a

estudiantes en los años treinta y cuarenta. Barr (1948) cita 138 estudios sobre eficacia docente escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1974) resume 220 estudios sobre evaluación de estudiantes de la efectividad docente que fueron escritos entre 1968 y 1974. Doyle (1983) indica un patrón cíclico en la actividad investigadora con una mayor actividad en la década inicial con 1927 como más activo y la mayor actividad en la década de los setenta.

Respecto a los Cuestionarios de opinión de los estudiantes, Elliot en 1915 presenta una escala de valoración, o carta de puntuación, que incluía 42 rasgos que fueron previamente seleccionados de investigaciones previas y que fueron consideradas esenciales para la docencia efectiva. Los juicios se presentaban de forma numérica y se obtuvo una puntuación total sumando las puntuaciones de cada rasgo (Good y Mulryan, 1990). Los mismos autores indican un segundo tipo de escala de valoración, que Barr (1931) denomina Escalas de Calidad, que produce una descripción más cualitativa que cuantitativa de la docencia utilizando una escala de 3 a 5 puntos y que requería que el opinante informara de la presencia/ausencia de los rasgos o del grado en que estaban presentes. El tercer tipo de escalas de opinión fue elaborado para la automejora (Rugg, 1920) y fue una de las primeras de su clase, muy elaborada en comparación con otras de autoevaluación. La Boyce Card (Boyce, 1915) fue muy popular durante los años veinte y treinta, con una utilización amplia por supervisores. Los mismos autores señalan que Barr (1931) describe unas escalas destinadas a ser más objetivas y que denomina checklists, y que incluyen:

- a) checklists generales: listados de características del profesor que han sido determinadas de forma algo subjetiva;
- b) checklists de actividades: almacenar todas las actividades que ocurren en el aula, distinguiendo entre cuantitativas (tiempo y cantidad de actividad ocurrida) y cualitativa (registrar la presencia o ausencia de comentarios del profesor, etc.) y
- c) listados de ítems estándares para observar, mucho más objetivo que los anteriores, y que consiste en listados de actividades específicas de profesor y alumno en las que el observador anota la presencia o la ausencia.

El contenido de estos cuestionarios distaba de ser uniforme, tanto en el número de ítems, como respecto a las características o las respuestas individuales. Las categorías que incluían eran (Barr y Emans, 1930, citado en Good y Mulryan, 1990):

- a) manejo de la clase;
- b) habilidades docentes;
- c) ajuste personal a la docencia;

- d) preparación escolar y profesional;
- e) esfuerzos por la mejora;
- f) interés por el trabajo y
- g) habilidad de colaborar con los demás.

Los usos de estos cuestionarios van desde el estrictamente administrativo hasta el investigador, aunque con una presencia mayor del primero. La utilización primigenia de los cuestionarios de opinión la realizaron los administradores, utilizándose con propósitos sumativos de promoción, traslado, juicio de méritos. Aunque se utilizó a veces con fines de aumentos de salario, este uso fue muy impopular entre los profesores (Good y Mulryan, 1990). La oposición de los profesores y la cautela de los administradores hizo que no se popularizase esta forma de cuestionarios, llamados "Cuestionarios de mérito". Los cuestionarios de opinión empezaron a utilizarse como medida de eficiencia docente.

La evaluación de la docencia en educación superior fue diseñada y utilizada para mejorar la docencia (Goldschmid, 1976; Rotem y Glasman, 1977). Los cuestionarios de evaluación de la docencia fueron desarrollados inicialmente para proporcionar información a los estudiantes sobre qué asignaturas podían elegir: fueron diseñados para distinguir al profesor bueno del malo (Arreola, 1987 a y b). Los cuestionarios diseñados por las asambleas de estudiantes señalaban aspectos como "¿Qué calificación otorgarías a este profesor?", "¿Recomendarías este profesor a un amigo?". Las puntuaciones se publicaban y distribuían entre los estudiantes para ser usadas como guías de matrícula, aunque en general empezaron a identificarse los primeros problemas: a menudo los estudiantes no podían escoger al profesor mejor puntuado o no disponían de la puntuación de los menos puntuados, y siempre contando con la voluntariedad del profesor.

Los cuestionarios habían empezado a pedirse en muchas instituciones y su uso oscilaba entre lo formativo, que incluía el desarrollo docente, a lo sumativo que jugaba un papel importante en la toma de decisiones. Siguiendo a Centra (1987), el profesorado tuvo inmediatamente varias razones para este movimiento: primero, se empieza a economizar, y muchas decisiones discriminativas deberían ser tomadas por los contratantes. Se focaliza la atención sobre los méritos ya que los presupuestos se recortan, aumentando los aspectos legales de la evaluación, por lo que los cuestionarios de estudiantes empezaron a ser una forma de recoger cierta clase de "evidencia objetiva" en el expediente del profesor. Durante la década de los cincuenta, fueron desarrollándose miles de cuestionarios de evaluación del profesorado. Como señala Tejedor (1989) este aspecto de rendición de cuentas no se daba en la Universidad española, debido al sistema de acceso a la

docencia por oposición vitalicia, aunque en la actualidad casi todas las Universidades tienen un sistema de evaluación propio.

La investigación sobre la evaluación de estudiantes es fundamentalmente un fenómeno de los setenta y los ochenta, aunque como ya se ha señalado, Remmers inició el primer programa de investigación sistemática en este campo y debe ser señalado como el padre de la investigación sobre evaluación por estudiantes de la efectividad docente (Marsh, 1987a; Cook, 1989; McKeachie, 1990). En 1927 Remmers (Brandenburg y Remmers, 1927), publicó su escala Purdue multirrasgo y propuso tres principios para el diseño de estos instrumentos (Marsh, 1987a):

- (a) que el listado de rasgos debe ser lo suficientemente corto para evitar efectos de halo y evitar que el estudiante se aburra;
- (b) que los rasgos deben ser añadidos por expertos como los más importantes y
- (c) que los rasgos deben ser susceptibles a la observación y juicio de los estudiantes.

Marsh (1987a) resume algunos aspectos de este periodo, citando algunos estudios que reproducimos a continuación, e indica que se examinaron aspectos de fiabilidad, validez, efectos de halo, errores (Remmers y Brandenburg, 1927), la relación entre calificaciones de curso y encuestas a estudiantes (Remmers, 1928) y la discriminación y relativa importancia de sus rasgos múltiples (Stalnaker y Remmers, 1928) y una serie de artículos de discusión (Remmers y Wykoff, 1929), clarificando su punto de vista respecto a las encuestas a estudiantes a través de diferentes críticas (Wykoff, 1929; Protzman, 1929). Algunos de sus contribuciones sustantivas y metodológicas en la investigación subsecuente fueron (Marsh, 1987a):

- a. Remmers (1931,1934) fue el primero en reconocer que la fiabilidad de las encuestas a estudiantes puede estar basada en el acuerdo de diferentes estudiantes sobre el mismo profesor y que la fiabilidad de la respuesta media varía en el número de estudiantes y varía en forma análoga a la relación entre longitud del test y fiabilidad del mismo en la fórmula de Spearman-Brown.
- b. De igual forma, Marsh (1987a) señala que Remmers publicó el primer análisis factorial de respuestas medias de los estudiantes con sus 10 rasgos e identificó dos rasgos de orden superior que denominó Empatía y Madurez Profesional (Smalzried y Remmers, 1943; Creager, 1950).
- c. En 1949 Remmers (Remmers et al., 1949; Elliot, 1950) encontró que cuando los estudiantes se asignan aleatoriamente a

- diferentes secciones del mismo curso, el rendimiento medio de la sección corregido por la aptitud inicial mostraba una correlación positiva con las encuestas medias de clase sobre la efectividad docente, proporcionando así una bases para el paradigma de validez multisección.
- d. Drucker y Remmers (1950, 1951) encontraron que las encuestas de los alumnos diez años después de su graduación de Purdue estaban correlacionadas sustancialmente con las encuestas a estudiantes actuales sobre aquellos profesores que habían tenido los dos grupos. Los exalumnos y los actuales estudiantes mostraron también un gran acuerdo sobre la relativa importancia que pusieron sobre los 10 rasgos desde la Escala Purdue.
  - e. En el primer estudio a gran escala multiinstitucional Remmers (Remmers y Elliot, 1949; Elliot, 1950) correlacionaron las respuestas de los estudiantes de 14 colleges y universidades con una amplia variedad de variables de base/demográficas (por ejemplo, sexo, rango, habilidad escolar, años en la escuela). Aunque se encontraron algunas relaciones, los resultados sugieren que las características demográficas tienen poco o ningún efecto sobre las encuestas.

Como señalan Avi-Itzhak. y Kremer (1986), el control y la evaluación del profesorado se convirtieron en aspectos importantes de la administración educativa (Barr, 1931). Hubo un aumento creciente de la burocratización en la escuela pública lo que hizo que se enfocara el estudio de la efectividad docente y el desarrollo de estándares para el profesorado. El incremento del salario del docente y la creciente demanda de una rendición de cuentas por parte del mismo hicieron posible el desarrollo de la evaluación del profesorado (Good, 1991).

Debido a la creciente utilización de los cuestionarios de evaluación del profesorado por parte de los estudiantes en casi todas las universidades del mundo se han ido generando infinidad de estudios sobre cuestionarios y sobre la docencia en los niveles medio y superior, publicándose multitud de trabajos, sobre todo en Estados Unidos. Como señala Marsh (1987 a), casi toda la investigación se ha centrado en evaluaciones de la docencia de college/universidades, mientras que una parte de esta investigación ha sido dirigida hacia el nivel precollege, aunque en general resulta difícil extrapolar los resultados de uno a otro nivel (Good y Brophy, 1986), situándose fundamentalmente en USA y Canadá, aunque en los últimos años ha ido desarrollándose paulatinamente a todo el mundo (Mahmoud, 1991; Watkins y Akande, 1992). Borich y Madden (1977) revisan muchos instrumentos diseñados para este fin. Son interesantes en este sentido las revisiones de los trabajos publicados realizadas por Costin, Greenough y Menges (1971); Feldman (1978) y Marsh (1984; 1987a).

McKeachie (1990) traza dos líneas de investigación de especial importancia *en este campo*: una es la de laboratorio, con estudios bien controlados y que incluyen la revisión de cintas de vídeo sobre la docencia, realizadas por Perry y asociados en la Universidad de Manitoba (Perry, Abrami y Leventhal, (1979 a), en la que estudiaban fundamentalmente el "efecto del Dr. Fox", en la que la expresividad del profesor está introduciendo sesgos en la valoración del estudiante, aunque los resultados muestran interacciones complejas. La segunda línea de investigación señalada por McKeachie es la que se centra en el estudio de la relación entre la personalidad y conducta del profesor, en la efectividad docente, encontrándose diferentes factores que están influyendo en la definición de docencia efectiva.

Como indica Marsh (1987), el descriptor "student evaluation of teacher performance" fue introducido en el sistema ERIC en 1976; entre 1976 y 1984 hubieron 1055 estudios con esta etiqueta y aproximadamente la mitad aparecieron desde 1980. De igual forma, entre 1982 y septiembre de 1993 se han identificado 1013 trabajos con el descriptor Student Evaluation of Teacher Performance (SETP) en el ERIC, siendo 133 referidos a validez. Podemos observar la tendencia descendente en el número de artículos referidos al tema considerado -ver Tabla I.4-.

año	SETP	+ validity
1982	125	23
1983	101	11
1984	85	16
1985	76	12
1986	78	12
1987	95	15
1988	78	7
1989	63	5
1990	79	7
1991	63	8
1992	56	3
TOTAL	1013	133

**Tabla I.4** :Nº de descriptores sobre Student Evaluation of Teacher Performance en el ERIC por años

Seldin (1989) describe en un estudio comparando la evaluación entre 1983 y 1988 que la docencia en el aula es la consideración más importante en la evaluación del rendimiento general del profesorado. Las encuestas sistemáticas a estudiantes son la segunda fuente de información más importante en la determinación del rendimiento docente

en el aula, los comités de Facultad son cruciales en la evaluación docente; la autoevaluación ha tomado un considerable soporte, y las visitas al aula han ganado importancia significativa. De igual forma, señala que desde 1983, únicamente han habido cambios limitados en la evaluación del rendimiento general, pero han tenido lugar cambios considerables en la evaluación de la docencia en el aula.

Durante los últimos años el estudio de las EE ha sido uno de las áreas más fecundas en la investigación educativa. Miles de artículos sobre el tema se han escrito. Cashin (1988) lista más de 1300 artículos y libros relacionados con el tema. Dowell y Neal (1982) encuentran que estos estudios se caracterizan por ser:

- a) extensos,
- b) contradictorios,
- c) de calidad muy dispar,

y se centran en general sobre el estudio de la dimensionalidad, validez, fiabilidad y generalizabilidad de las encuestas y sobre la investigación de sesgos potenciales que pueden afectar la validez de estas valoraciones (El-Hassan, 1995).

En general, se pueden identificar dos líneas en los trabajos publicados, en función de su adecuación metodológica; una línea caracterizada por una alta exactitud metodológica y otros en los que no se requiere ese grado de precisión. Podemos encontrar muchas revisiones de la literatura sobre el tema en, por ejemplo, Aleamoni, 1981; Braskamp et al., 1985; Centra, 1979a y b; Cohen, 1980, 1981; Costin et al. 1971; de Wolf, 1974; Doyle, 1975, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1976a, 1976b, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984; Kulik y McKeachie, 1975; Marsh, 1980, 1982, 1984, 1987; McKeachie, 1979, 1990; Murray, 1980; Overall y Marsh, 1982 y Remmers, 1963; Tejedor; Jato y Minguéz 1989. Todos los estudios no pueden obtener una única valoración y Aleamoni (1981) indica que las valoraciones sobre las EE oscilan entre "fiables, válidas y útiles" a "no fiables, no válidas e inútiles".

Marsh (1987a) indica que uno de los motivos por los que puede darse esa diversidad de valoraciones puede deberse a la multitud de instrumentos realizados y la investigación realizada en torno a ellos, y al referirse a la investigación sobre posibles sesgos en las valoraciones indica que "la investigación en esta área está con frecuencia guiada por una definición teórica de sesgo, y las definiciones que están implícitas en muchos estudios son inadecuadas o inconsistentes" (p.328).

*En nuestro país, podemos centrar las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas a estudiantes en la década de*

*los ochenta*. Como señala Tejedor en 1991, a partir de la experiencia inicial de la Universidad Autónoma de Madrid en el curso 81-82, las universidades que mostraron con más fuerza su interés por el tema fueron Santiago, Zaragoza, Barcelona, Valencia (Politécnica y Literaria), Cantabria y Autónoma de Madrid, incorporándose con posterioridad otras (Complutense, Politécnica de Madrid, Oviedo, País Vasco, Granada, Málaga, Alicante, Extremadura, Murcia, Sevilla,...), de forma que casi todas las universidades españolas han puesto en marcha el proceso de evaluación del profesorado, centrando la estrategia de recogida de información en el alumnado (Tejedor, 1991).

Siguiendo al mismo autor, establece que el instrumento generalizado en la evaluación del profesorado en la universidad española son los cuestionarios de opinión, aunque algunas universidades han intentado ampliar - con dudoso éxito, según el autor- esta evaluación no sólo al profesorado sino también a la propia institución en su conjunto.

Tejedor (1991: 1-2) señala algunas de las circunstancias ocurridas en la Universidad española durante los últimos años y que considera que han contribuido a perfilar las condiciones actuales de la evaluación de la enseñanza universitaria:

1. Aprobación de la L.R.U.
2. Realización de las primeras experiencias evaluativas, de carácter exclusivamente formativo.
3. La constitución de las Juntas de Personal, lo que supuso la preocupación de los sindicatos por el tema y que, a la postre, iba a suponer un cambio en la orientación básica del proceso al anteponerse ahora criterios sumativos a los estrictamente formativos; este planteamiento culmina con la aprobación en agosto de 1989 del Decreto sobre Retribuciones (BOE, 9 de septiembre) y de la Resolución que lo desarrolla (20 de junio, BOE 30-6), que claramente van a distorsionar el sentido inicial del proceso evaluativo.
4. Se ha producido una "politización" del tema.
5. Evaluación de la productividad investigadora, llevada a cabo durante curso 90-91. El autor señala que las circunstancias que han rodeado su primera realización y, sobre todo, los resultados que ha proporcionado, han supuesto un malestar tan profundo en el conjunto del profesorado que ha repercutido muy negativamente en la evaluación de la docencia ya que el profesor ha quedado muy sensibilizado con el tema y nos está empezando a pedir, por transferencias de contextos, garantías en el proceso evaluador que difícilmente vamos a poder ofrecer. Actitudes exageradas al respecto y no debidamente contrastadas pueden



suponer, en primera instancia, la esterilización del proceso pudiendo llegar a cuestionarse incluso su propia realización.

Así pues, no deja de ser curiosa la situación actual en comparación a los momentos iniciales: se trata de un proceso avalado por los reglamentos universitarios, asumido por la comunidad universitaria, contemplado como positivo por las autoridades académicas, sindicatos de profesores y por los estudiantes y que, sin embargo, la propia dinámica de control y de justificación (en la actualidad hay en marcha varios recursos sobre la viabilidad del procedimiento) pueden llegar a inutilizarlo e incluso impedirlo.

Desde luego, la aparición de la normativa legal ha sido un hito que ha modificado todo: desde el objetivo básico inicial (proceso exclusivamente formativo), a la elaboración y difusión de informes, pasando por la realización del propio proceso. Desde una perspectiva técnica, mi opinión del Decreto es clara: su aparición distorsiona profundamente la realización del proceso de evaluación. Y sobre todo por pensarse simultáneamente al proceso de evaluación de la productividad investigadora.

Cuestionada por tanto la finalidad que las normas legales conceden al proceso evaluativo, el contenido de la Resolución, sin embargo, me parece positivo ya que sugiere una ampliación de las fuentes de información, algo deseado por todos nosotros y cuyas respuestas técnicas estamos empezando a diseñar en la actualidad.

En todo caso, a la Comisión Académica encargada de realizar la evaluación deben llegarle distintos informes sobre el profesorado (informes de alumnos, autoinformes, informes del departamento, del centro,...). Con todos ellos deberá tomar las decisiones que estime oportuno. La evaluación del profesorado puede así mantener su razón de ser formativa aunque se utilicen los resultados, completados con otras fuentes, para la aplicación de la normativa sobre retribuciones."

Son múltiples las aportaciones que se han realizado hasta el momento<sup>1</sup>; entre ellas reseñamos las que aparecen en la nota a pie de página sin ánimo de ser exhaustivos en la revisión.

---

<sup>1</sup> Abalde, et al. 1995; Aparicio, et al. 1982; Aparicio, 1991; Benedito, et al 1987; Escudero, 1987, 1988, 1989, 1991, 1986; Fernández Díaz, 1986; Fernández, 1987; Fernández Díaz y Gaviria, 1988; Fernández Sánchez, 1988; Fernández, et al, 1989; Fernández, et al, 1991; Fernández, 1991, 1992; Fernández y Mateo 1994; Fernández, et al, 1995a, 1995b; Fernández, et al, 1996; Fernández Díaz, 1986; Ferrández, et al 1995; García Ramos y Congosto Luna, 1995; García

En general la mayor parte de las aportaciones están relacionadas con evaluaciones reales desarrolladas en nuestras Universidades, si bien se centran en estudios o investigaciones sobre las características métricas de los instrumentos utilizados o sobre los modelos de evaluación. Como puede observarse, coincide con los años que Tejedor (1991) reseña la implantación y desarrollo de los sistemas de evaluación de la docencia universitaria en diferentes universidades del estado.

---

Ramos, et al 1995a y 1995b; García Valcarcel, et al 1991; González Such, et al, 1990a, 1990b, 1990c, 1993, 1995; Ibáñez-Martín, 1990; Jiménez, 1985; Jornet, 1991; Jornet, et al 1987, 1989a, 1989b, 1995, 1996, Marsh, et al. 1985; Mateo, 1987; Muñiz, et al 1991; Pérez Carbonell, et al. 1995; Prieto, 1982; Rodríguez Espinar, 1987, 1991; Salvador y Sanz, 1988a, 1988b y 1988c; Salvador, 1989; Salvador y García, 1989; Salvador, 1990; Salvador Blanco, 1988; Sobrado, 1991; Tejedor, 1985, 1986, 1987, 1989, 1989, 1990, 1991, Tejedor y Montero, 1990; Tejedor, et al 1995; Villar Angulo, 1983a, 1983b, 1983c.





## **I.2.0 Introducción**

---

El criterio fundamental en cualquier instrumento de medida es su validez, es decir, hasta qué punto la prueba mide el aspecto o rasgo que pretende medir. Así, desde posiciones ya clásicas Nunnally (1978) indica que "en un sentido muy general, un instrumento de medición es válido si cumple satisfactoriamente el propósito con el que se diseñó" (p.99), o como señala Magnusson (1990) "la validez de un método es la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas con él, en el sentido que midan realmente los rasgos que se pretenden medir" (p.153). En este sentido, hablamos de un proceso continuo de validación, nunca de una cuestión definitiva, que puede ser modificada por distintas evidencias (Messick, 1989).

Existen diferentes clasificaciones sobre la validez, llegando a identificar hasta 40 términos. No obstante, se mantiene la clasificación de los Standars (1954) de validez de constructo, de contenido y de criterio, en un proceso hacia una perspectiva unificadora de la validez. Esta corriente huye de las tendencias a especificar infinito número de nombres para identificar en muchas ocasiones conceptos similares y que los Standars for Educational and Psychological Testing de la APA (1985) recogen: *"La validez se refiere a la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los tests... una gran variedad de inferencias pueden hacerse a partir de las puntuaciones de un determinado test y hay muchas formas de acumular evidencias que soporten una inferencia particular. La validez, no obstante, es un concepto unitario y siempre se refiere al grado en que la evidencia soporta las inferencias hechas desde las puntuaciones de los tests. Se validan las inferencias para propósitos especiales, no el test mismo... Una validación ideal incluye varios tipos de evidencia, que comprenden los tres tradicionales (contenido, constructo y criterio)... Los juicios profesionales guiarán las decisiones respecto a las evidencias más importantes a la luz del uso pretendido del test"* (p.9) (citado en Martínez Arias, 1995).

De esta forma, no se valida el instrumento sino más bien sus puntuaciones y sus interpretaciones (Cronbach, 1980). Como señala Messick (1980), los diferentes tipos de inferencia a partir de las puntuaciones requieren de diferentes tipos de evidencias, no de diferentes tipos de validez. El proceso de validación se convierte por tanto en el proceso de recogida de evidencias y pruebas que apoyen los usos o las inferencias que se realizan a partir de las puntuaciones de un test. Las categorías tradicionales de criterio, contenido y constructo no implican separaciones tajantes ni se corresponden con tipos separados de inferencias o de utilización de instrumentos. De igual forma, y como señala Cronbach (1984), el objetivo final de la validación es la explicación

y la comprensión, lo que lleva a considerar que toda validación es validación de constructo. Se trata de desentrañar el rasgo o construcción que subyace a la varianza de las puntuaciones de un instrumento y para su estudio se requieren pruebas, evidencias experimentales que hace que se puedan admitir grados, no reduciéndose a un índice o coeficiente (Tourón, 1989).

Silva (1989) sintetiza las tendencias dominantes acerca del concepto de validez en los años 80, cuya reinterpretación han mostrado diversos trabajos (Hambleton, 1984, Messick, 1980, Haertel, 1984). Tourón (1989) realiza una revisión de las normas de la American Psychological Association (APA). De ambos trabajos se pueden extraer consideraciones que, desde nuestra opinión, pueden servir como marco desde el que abordar algunas reflexiones acerca de la problemática de la validez en el ámbito que nos ocupa.

A partir de las observaciones de Silva (1989) y Tourón (1989), podemos llegar a los siguientes aspectos relacionados con la validez:

- La validez está vinculada a las inferencias que se realizan de un instrumento en determinadas circunstancias. En realidad, se validan las interpretaciones que se hacen a partir del instrumento, no el instrumento en sí.
- La validez es algo estimado, inferido a partir de un conjunto de informaciones y no a partir de un único coeficiente.
- No se pueden diferenciar varios tipos de validez, sino clases de evidencias. No basta con probar un tipo de validez para dar un test por válido.
- La validez de constructo es el concepto más integrador de validez, entendiendo constructo como un concepto que representa una cualidad o atributo de los sujetos.

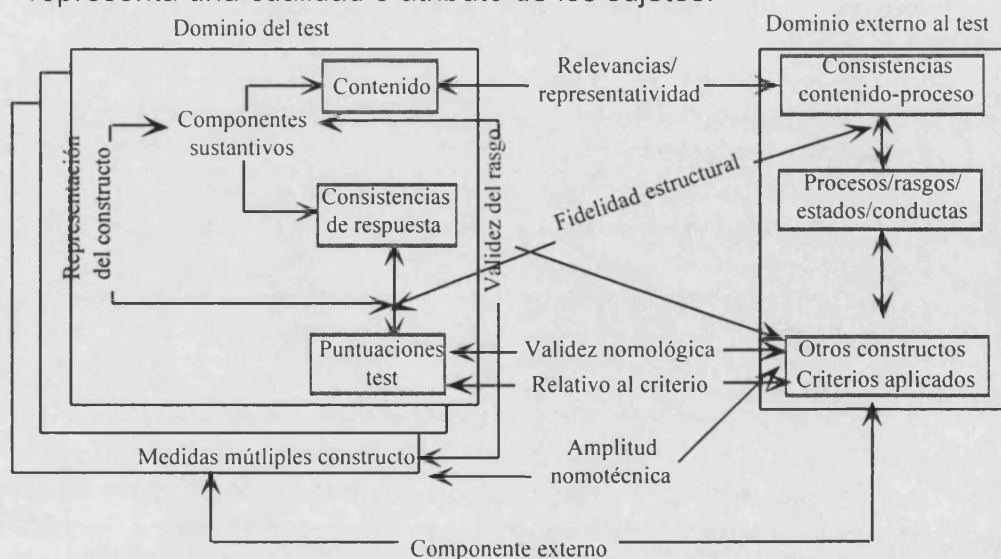


Figura 8. Componentes de la validez de Constructo (Tomado de Martínez Arias, 1995)

Existen múltiples estudios tanto teóricos como prácticos que intentan aproximarse al concepto de validez. Sin embargo, el análisis de la literatura sobre la validez de las encuestas de opinión de estudiantes sobre efectividad docente revela resultados inconsistentes y contradictorios. Los estudios de investigación de las correlaciones de puntuaciones de estudiantes con el rendimiento del estudiante oscilan entre  $-.75$  y  $+.87$  (Dowell y Neal, 1982).

Uno de los aspectos básicos de cualquier instrumento de medida es que cumplan unas condiciones de validez, fiabilidad, etc. Los estudios sobre validez, fiabilidad y utilidad de los cuestionarios de estudiantes han generado cientos de artículos en los últimos años (Cranton y Smith, 1986; Cohen, 1981; Dowell y Neal, 1982). Respecto a la validez de estos instrumentos, las opiniones varían, desde estudios que demuestran que esta validez es aceptable (Murray, 1984; Helmstadter y Krus, 1982) hasta los que afirman que no tienen o presentan muy poca validez e incluso se cuestionan porqué estas escalas continúan utilizándose para tomar decisiones sobre empleo (Miller, 1984). Una postura intermedia se sitúa en afirmar que las encuestas son generalmente fiables y los indicadores de efectividad docente son válidos, aunque es necesaria una evaluación adicional independiente (Gillmore, 1984; Cashin y Perrin, 1983).

Cruse (1987) indica que la investigación sobre las EE es parcialmente confusa, ambigua y contradictoria ya que utiliza dos esquemas explicativos, los formularios de medida-predicción de psicometría aplicada (Horst, 1966; Thorndike, 1982) que proporcionan manuales o normas información técnica, y las formulaciones de validez de constructo de la teoría de la evaluación (Cronbach y Meehl, 1955), que se centran en la interpretación de los tests cuando no hay un criterio definido y se valida el instrumento dentro de una red nomológica de relación.

Respecto al uso de las encuestas, Miller (1984) revisa el concepto de validez propuesto por Cronbach, según el que "Validación es el proceso de examinar la exactitud de una predicción o inferencia específica hecha desde una puntuación de test" (Cronbach, 1971) y:

La fase validación de un test es una fuente de equívocos. Uno valida, no un test, sino una interpretación de los datos procedentes de un procedimiento específico. Un instrumento sencillo se utiliza de muchas formas diferentes... Porque cualquier interpretación tiene su propio grado de validez, uno no puede buscar siempre la conclusión simple de que un test particular es válido.

Miller continúa citando a Cronbach y Doyle, cuando avisan que si se utiliza un test para tomar decisiones, uno debe ser especialmente cuidadoso si el error no puede ser subsanado o puede ser cambiado únicamente con gran coste (Cronbach, 1971; Doyle, 1975), y señalan que

desafortunadamente no existe una regla de ajuste en cuanto a la fuerza de la relación para hacer un test útil, dependiendo del uso del test y de la importancia de la decisión. En el mismo sentido, descarta el concepto de validez general de las encuestas como una medida válida de la efectividad docente individual de un profesor, indicando que estas encuestas pueden ser medidas válidas de efectividad docente para comparar un grupo de profesores con otro, pero que las correlaciones de los estudios de validez criterial son demasiado bajas para tomar decisiones sobre profesores individuales sobre todo de carácter sumativo.

Las EE son difíciles de validar como medidas de la efectividad docente porque no hay un criterio universal de docencia efectiva (Tejedor et al, 1987). En consecuencia, muchos investigadores utilizan un enfoque de validación criterial, relacionando las EE con otras medidas que se asumen como indicadores de la efectividad docente. Así, si dos indicadores de la misma calidad -EE y otra medida de efectividad docente- muestran acuerdo, hay evidencias de validación. Desde este enfoque, es necesario que exista relación entre las EE y diferentes indicadores de efectividad docente y que no estén correlacionados con variables no relacionadas con la excelencia docente (Marsh y Overall, 1980).

Abrami et al. (1990: 219) indican que la validez de los cuestionarios de evaluación se puede estudiar desde dos puntos de vista diferentes:

- a) Las EE son válidas si reflejan adecuadamente las opiniones de los estudiantes sobre la calidad de la docencia; hasta qué punto las EE reflejan lo que los estudiantes aprenden. Es decir, los estudiantes valoran su satisfacción con la docencia porque son consumidores del proceso docente.
- b) Las EE son válidas si reflejan ajustadamente la efectividad docente. Es decir, se hipotetiza que las opiniones de los estudiantes sobre la calidad de la docencia reflejan (1) el proceso docente, p. ej., qué hace el profesor cuando enseña, (2) el impacto de los docentes sobre los productos deseados de la docencia, p.ej., la cantidad de aprendizaje de los estudiantes, o (3) tanto el proceso como el producto de la enseñanza.

Como señalan estos autores, la consideración de procesos docentes utilizando las EE tiene un problema: la dificultad de establecer cómo estos procesos son índices de efectividad sin recurrir a medidas de producto o resultado. Las EE, como indicadores válidos del proceso docente, no tienen porqué reflejar los productos de la enseñanza. Según los autores, el hecho de que los estudiantes describan adecuadamente



las conductas de los profesores cuando enseñan no implica que cada característica del proceso esté relacionada con los productos de la docencia. Además, incluyen un listado de códigos sobre los estudios de validación, que abarca desde las condiciones administrativas para la aplicación de las EE hasta aspectos como fiabilidad o validez.

Desde el estudio de validez, se tiene que validar no solo la interpretación o uso de las medidas de un instrumento sino también el instrumento mismo. Como hemos visto, las puntuaciones de las EE no tienen validez por sí mismas, aunque deben ser válidas para conocer la tendencia de las opiniones de los estudiantes sobre la calidad general de la docencia de un profesor. También necesitamos localizar otros índices de calidad docente que estén relacionados positivamente con los resultados de las EE y algunos factores que están relacionados con la calidad docente y que idealmente no deberían correlacionar con la misma, como bondad de las calificaciones (Gillmore, 1984).

El estudio de la opinión de los estudiantes es similar al experimento ordinario de un factor simple. El formato básico por las puntuaciones de los estudiantes es un simple análisis de varianza o el experimento unifactorial (Winer, 1971) donde varios sujetos (estudiantes) se asignan aleatoriamente a tratamiento (profesores) (Cruse, 1987). En un experimento ordinario, continúa el autor, el investigador quiere evaluar la diferencia entre los tratamientos identificables (los profesores como "variables independientes") por medio de una o más variables dependientes obtenidas de los sujetos (estudiantes). En el estudio de evaluación de estudiantes común el investigador no conoce las características de los profesores (vars. ind.), que deben ser inferidos de las vars. dep., p.ej. opiniones de estudiantes e índices de rendimiento.

Cruse (1987) indica que existen tres relaciones básicas en el esquema de opiniones de estudiantes: profesores y test de rendimiento, profesores y opiniones de estudiantes, y opiniones de estudiantes y test de rendimiento; las dos primeras relaciones, que incluyen al profesor, no se conocen y deben inferirse, mientras que la última relación, opiniones de estudiantes y rendimiento del estudiante (exámenes finales), es la base del "coeficiente de validez" común en la investigación sobre evaluación del estudiante.

Los estudios sobre la validez se decantan en dos direcciones (Braskamp et al., 1984):

- (1) analizar la medida en que factores extraños pueden sesgar las valoraciones de los estudiantes, y

(2) estudios correlacionales entre las valoraciones de los estudiantes y otras medidas consideradas indicadores reales de la efectividad docente.

Algunos de los estudios han realizado meta-análisis de los estudios sobre validez, centrándose en diferentes aspectos (feedback, rendimiento, etc.): Abrami (1984); Abrami et al., (1988); Cohen (1981; 1982; 1986; 1987); L'Hommedieu et al., (1988); Linn y Hastings (1984); McCallum (1984); Menges y Binko (1986).

Sin embargo, no todos los estudios apoyan la validez de las encuestas; Weinbach (1988) cita diferentes investigaciones que han cuestionado la validez de las evaluaciones de estudiantes sobre la efectividad docente del profesorado: Gordon, 1980; Hepworth y Oviatt, 1985; Peterson, 1984; Tomasco, 1980; Zelby, 1977. De igual forma, indica que Disney y Brickell (1984) reportaron un interés continuado en utilizar las percepciones de los estudiantes y sus opiniones para evaluar al personal docente y en las escuelas de trabajo social parecían reflejar consistentemente este patrón y que ahora son utilizadas en virtualmente todos los programas de graduados (Hepworth y Oviatt, 1985); en algunos, son el indicador primario de la efectividad docente. Además, Miller (1987) señala que la literatura sobre validez de las evaluaciones de estudiantes sobre la docencia es extensa así como mediocre en muchas ocasiones en cuanto a su nivel conceptual y metodológico.

L'Hommedieu et al. (1990) realizan un meta-análisis sobre 38 estudios que examinan las variables que podrían moderar el efecto medido del feedback de las EE, con diseños típicos de dos grupos, estudios pretest/posttest que compararon las EE finales de los profesores experimentales que habían recibido feedback de una administración de las encuestas a mitad de curso, con un grupo que no había recibido ningún feedback. Los problemas de la investigación, señalan los autores, se reflejan en los resultados. La literatura está mediatizada por frecuentes atentados a la validez interna de los resultados de investigación. Los problemas de medición, comparaciones múltiples y confusión sobre la unidad de análisis limitan la utilidad de los resultados estadísticos. Los problemas con la selección y robustez de los resultados limitan el potencial de generalización de los resultados. La literatura sobre feedback presenta problemas significativos para la interpretación de resultados, al menos en términos de conclusiones inequívocas e implicaciones políticas. Muchos de estos problemas pueden disminuir los efectos medibles del feedback.

Las principales objeciones al uso de los cuestionarios de opinión de la docencia para usos sumativos son que aceptando el rendimiento de los estudiantes como definición de efectividad docente, los estudios

mejor diseñados muestran índices de correlación entre .26 a .43 (Cohen, 1981; Dowell y Neal, 1982), explicando el 6.8% y el 18% de la varianza de las opiniones de los estudiantes sobre efectividad docente, por lo que son demasiado bajas para tomar decisiones sobre empleo o sobre promoción, dado que la validez tiene sentido sólo para la interpretación o propósito de utilización (Miller, 1984).

Se han descrito también intentos de los profesores de manipular a los estudiantes para que les puntúen mejor. Es algo difícil de controlar, aunque la investigación ha fallado mostrando efectos positivos o negativos asociados con estos intentos, y que pueden considerarse como amenazas contra la validez de las EE, como el estudio de Weinbach (1988). Para evitarlo, las instrucciones estandarizadas deben ser preparadas por los instructores para ser leídas en sus clases; debe evitarse completar los cuestionarios en circunstancias inusuales; así como evitar pasar la evaluación después de un test de rendimiento particularmente difícil.

La opinión de los estudiantes se estabiliza temprano durante el curso y varía poco a lo largo de éste (Feldman, 1979), de forma que suele ser suficiente la administración durante cualquier período normal de clases hacia el final del curso. Por ejemplo, Feldman (1979) indica que los estudiantes parecen tener tendencia a dar puntuaciones más favorables cuando los instructores enfatizan la evaluación para promoción, en oposición a la evaluación para la mejora.

Sin embargo, los resultados de los estudios manipulando estas variables han sido inconsistentes y las diferencias, cuando se han encontrado, han sido pequeñas (Gillmore, 1984). Uno de los aspectos más importantes, y quizá más cruciales para los evaluadores que interpretan los resultados de las encuestas, es que los cuestionarios de estudiantes están influidos por variables que no son directamente relevantes en la calidad de la docencia. La investigación en este campo ha generado diversos aspectos como el efecto "Dr. Fox", la relación de los cuestionarios de estudiantes y el aprendizaje de los alumnos, la relación entre cuestionarios de estudiantes y otras fuentes (como compañeros), y el efecto del tamaño de la clase o nivel de instrucción en los cuestionarios de estudiantes (Cranton y Smith, 1986).

De todo ello intentaremos aportar elementos para la discusión.

### **I.2.1 ¿Diferentes tipos de validez. Contenido, Criterial y Constructo?: Tres matices de un mismo problema.**

---

En el caso de las EE el concepto de validez de contenido hace referencia a si el instrumento es representativo de los aspectos que evidencian el perfil docente que se pretende evaluar (Marsh, 1987a;1987b). Nunally (1978: 104) la define como "la correcta adecuación con la que se haya muestreado un dominio específico de contenido". De esta forma, los elementos del instrumento utilizado deben representar el dominio de lo que se define como buena docencia. Así, los factores que contribuyen a conseguir que los instrumentos puedan ser válidos son (Jornet et al 1993):

- a) la interpretación de la orientación política de la evaluación a través de su puesta en marcha, a nivel de dimensiones e ítems, del tipo de perfil que se pretende evaluar.
- b) la participación de los colectivos implicados en la evaluación (Institución, agentes que aportan la información y sujetos evaluados).
- c) la revisión técnica e interpretación del perfil a evaluar desde la investigación disponible acerca de la eficacia docente y
- d) la revisión del grado de generalidad/especificidad de los ítems, de forma que se ajuste al propósito general de la escala.

Sin embargo, las referencias en la literatura sobre elementos de comprobación de la validez de contenido son escasas y hacen referencia a procedimientos de revisión lógica con jueces. No obstante, en tales procesos la revisión suele desarrollarse sobre estrategias de grupos en los que, con independencia del tratamiento técnico de la información, el elemento primordial reside en el criterio de selección -o grados de acuerdo entre jueces-.

En cualquier caso, en el desarrollo de un sistema de evaluación, y aunque existen cuestionarios estandarizados suficientemente solventes, puede constituir un elemento decisivo de su validez el grado de adaptación del cuestionario a la cultura organizacional de la Universidad en que va a utilizarse. Así, el proceso de someter a revisiones lógicas el cuestionario supone un incremento de su validez y, en definitiva, de la utilidad de la evaluación.

En este contexto las matizes y acepciones de validez son múltiples y si cabe incluso confusas. Ello puede estar relacionado con el hecho evaluativo, dado que la inmediatez en que se realizan estos estudios suele conllevar el hecho de que los elementos que más preocupan a las audiencias implicadas sean los primeros en ser analizados y no los que, en buena razón métrica deberían considerarse. Así, si tratamos como

indicador del interés por un tema en un ámbito científico la frecuencia de sus referencias podemos observar que son muy escasos los estudios relativos a la validez del contenido, son más frecuentes los relacionados con la de constructo, y los más normales son los que podríamos incluir en una gran categoría de validez criterial.

No obstante, también hay que señalar que en la mayor parte de los casos los estudios no se refieren ni a estas categorías ni se realizan con la intencionalidad métrica, por lo que resultan confusos y ambiguos.

Realizaremos un breve recorrido por los tipos de estudios que tienen que ver con estas acepciones.

En primer lugar, en relación con la validez de Contenido, una forma de validación ha sido denominada como validez aparente (*face validity*), siendo ésta la forma más sencilla y fácil de obtener la validez, pudiendo ser considerada como una forma de validez de contenido. Se puede dar a un comité el cuestionario para que lo examine y que diga lo que piensa que el cuestionario está midiendo. Si sus descripciones coinciden con lo que habíamos conceptualizado, podremos decir que el cuestionario tiene validez aparente (Rippey, 1981). Sin embargo, esta forma de validez es cuestionable, al tender a aceptar como "válidas aparentemente" las opiniones de los estudiantes ya que los ítems del cuestionario estaban compuestos de aspectos relevantes para la docencia (Cruse, 1987).

Otro aspecto considerado en la validación de las EE ha sido la robustez de las interpretaciones de validez aparente, que ha sido cuestionada porque los opinantes pueden no ser capaces de realizar juicios válidos y fiables (Cruse, 1987). En este sentido, Cook (1989) habla del "efecto halo", la tendencia a valorar todo bajo una impresión global, en lugar de diferenciar cada aspecto, y señala como forma de reducir este efecto el uso de formatos de escalas alternativas. De igual forma, Cruse cita a Thorndike (1920) cuando afirma que las opiniones de actividades aparentemente diferentes de un sujeto están rodeadas de un halo y señala que en términos de las opiniones de los estudiantes la influencia del halo significa que los opinantes, cuando se les pide que realicen juicios sobre características particulares y aparentemente separadas de los profesores, están influidos por características y actividades generales.

Cruse (1987) indica que los profesores pueden aceptar las EE como válidas aparentemente y suponer que los estudiantes pueden dar opiniones ajustadas basadas en las instrucciones de las EE, lo que podría inducir a error si los estudiantes contestan a los rasgos globales del profesor y se producen correlaciones altas entre características del

profesor aparentemente separadas (Seibert, 1977; Smalzried y Remmers, 1943).

*La validación de criterio* como estrategia de validar las EE en lugar de la validación de constructo propone en general la utilización del aprendizaje del alumno como único criterio con el que validar las valoraciones, y aunque se defina la docencia efectiva por el aprendizaje de los alumnos, surgen problemas (Marsh, 1987a;1987b; Howard et al., 1985):

1. Requiere que la docencia efectiva y el aprendizaje sean sinónimos, aspecto que no está garantizado
2. Incluso si el aprendizaje se asume como el único criterio de efectividad docente, el aprendizaje del estudiante es también un constructo hipotético y por tanto debe continuar siendo apropiado el uso del enfoque de validación de constructo.
3. La validez de constructo engloba la validez referido a criterio, por lo que la primera será más apropiada.
4. El enfoque estrecho de la validez referida a un criterio podrá inhibir una mejor comprensión de qué se pretende medir con las evaluaciones de los estudiantes, de qué se puede inferir de las respuestas de los estudiantes, y de cómo los resultados de diferentes estudios pueden ser entendidos dentro de un marco común.

En cualquier caso, incluso al demostrar la relación de las EE con diferentes criterios estamos hablando de validación de constructo. Dentro de las estrategias de comprobación en la validez de constructo, se ha intentado demostrar la relación lógica de las encuestas con indicadores de efectividad docente, apoyando su validez en aspectos como evidencias de estabilidad a largo plazo y la generalizabilidad de los cuestionarios, siendo el criterio más comúnmente aceptado el aprendizaje de los estudiantes, aunque otros incluyen cambios en la conducta del estudiante, autoevaluaciones del profesor y la evaluación de colegas (Marsh, 1987a;1987b).

De esta forma, las valoraciones de los estudiantes se comparan con otras medidas que se supone reflejan una enseñanza efectiva. Si las puntuaciones obtenidas en las valoraciones correlacionan con las puntuaciones obtenidas en otro índice de eficacia del profesor se dispone de cierto fundamento para afirmar la validez de ambos instrumentos (Aparicio et al, 1982), de manera que cuantas más coincidencias existan entre indicadores de eficacia del profesor y EE, más pruebas habrá de la validez de éstas.

En general, se propugna el uso de múltiples formas de evaluar la docencia efectiva en el mismo estudio, midiéndose desde múltiples perspectivas y con múltiples criterios. Así, Braskamp et al. (1984) identifican cuatro fuentes de información para evaluar al profesor: estudiantes, colegas, exalumnos y autoevaluación del profesor, mostrando que las valoraciones de alumnos y exalumnos están sustancialmente correlacionadas con autoevaluaciones, aunque las valoraciones de colegas basadas en observaciones en clase no parecen estar relacionadas de forma sistemática con las otras fuentes de información.

*La validez de constructo* tiene tres requisitos (Campbell y Fiske, 1959): Una medida de un constructo debería tener correlaciones altas con otras medidas del mismo constructo (validez convergente), bajas correlaciones con otras medidas de otros constructos (un criterio para validez divergente) y bajas correlaciones con la misma medida de constructos diferentes (otro criterio para validez divergente).

Howard, et al. (1985) señalan dos tipos de estudios que han subrayado la inadecuación respecto a la validez de constructo: los que proporcionan evidencia de efectos contaminantes y los que ilustran el fallo de las EE para demostrar correlaciones sustantivas con medidas de efectividad docente. En el estudio de Howard, et al. (1985) fueron desarrollados y probados cinco métodos diferentes de evaluación: opiniones de estudiantes, estudiantes antiguos, colegas, observadores entrenados en el aula y autoinformes del profesor, utilizando tres formas de validación convergente:

- a) Validación mono-operacionalizada, correlacionando cada método con cada uno de los restantes, con los estudiantes y los estudiantes antiguos, y con los coeficientes de validez más altos.
- b) Validación múltiple operacionalizada. Cada método fue correlacionado con una composición (suma de puntuaciones  $z$ ) de los otros cuatro, correlacionando significativamente estudiantes y estudiantes antiguos.
- c) Análisis factorial confirmatorio. Se utilizó el programa LISREL para identificar las relaciones entre cada una de las cinco medidas, encontrando que los estudiantes y los antiguos alumnos fueron de nuevo los más estrechamente relacionados con el tratamiento latente.

Además, hallaron la validez discriminante con respecto a un constructo teóricamente no relacionado, como es la habilidad atlética de los profesores. Los autores recomiendan como alternativa a la validez de criterio combinar tantas medidas independientes de efectividad docente

como sea posible para obtener un índice múltiple del constructo, hallado en su caso mediante el análisis confirmatorio.

Sin embargo, estos resultados son puestos en consideración por el artículo de Gaski (1987), según el cual los resultados de esta validez mono-operacionalizada pueden ser rechazados, ya que se ordenaron todos los métodos de evaluación de acuerdo con la correlación media con los otros cuatro. Si alguno de los métodos puede ser cuestionado en cuanto a su validez, entonces, la validez convergente tiene menos sentido, entre otros aspectos, como la definición que utilizan de su método como validación convergente, mientras que no utilizan métodos lo más diferentes posible y señalan que los aspectos fundamentales esgrimidos contra el estudio de Howard, et al. (1985) son:

- (a) la cuestión conceptual de la naturaleza verdadera del rasgo inobservable que intenta medir las medidas de HCM, con la sombra de una evidencia nomológica sugerente de un constructo diferente de la eficiencia docente y
- (b) una inadmisiblemente ligera interpretación de métodos de máxima diferencia, que lleva a métodos extremadamente similares, esto es, evaluaciones por estudiantes y estudiantes antiguos (pero muy recientes), para ser usadas con propósitos de validación convergente en el formato multimétodo-multirrasgo.

Ambas concepciones son suficientes para invalidar el contenido de la medida de validez. Finalmente, el autor sugiere realizar un meta-análisis, quizá utilizando un análisis discriminante, para determinar la relación existente entre las puntuaciones históricas dadas al autor o autores de un estudio y los resultados de la validación obtenidos, esto es, hasta qué punto ellos soportan la validez de las evaluaciones de estudiantes y acaba cuestionando la adecuación empírica del estudio. Maxwell y Howard (1987) agradecieron estas críticas, mientras que Abrami, et al. (1990) indican que estas medidas ayudan a establecer la validez de las EE como medidas de procesos docentes aunque no de medidas de producto.



Estudio	Muestra	Resultados
Investigación que generalmente demuestra la validez de las evaluaciones de estudiantes		
Gessner, 1973	78 estudiantes	Alta correlación entre evaluación de estudiantes y rendimiento
Frey, 1973	13 profesores, 354 estudiantes	Fuerte correlación entre opiniones de estudiantes y calidad docente (definida como la diferencia entre puntuación observada de examen final y puntuación predicha por el Scholastic Aptitude Test)
Marsh et al., 1975	18 secciones, 720 estudiantes	Evaluaciones de los estudiantes (entre secciones) correlacionadas positivamente con el rendimiento del examen final
Marsh, 1977	62 profesores, 591 aulas, 1847 estudiantes	Evaluaciones validadas con informes retrospectivos de más/menos destacados
Marsh et al., 1979	51 profesores, 83 cursos	El Análisis Factorial indicó unas dimensiones similares evaluación estudiantes-profesores; mediana $r=.49$ entre los factores de evaluación; altas opiniones de estudiantes para el profesor de cursos opinados como más efectivos.
Marsh y Overall, 1980	31 secciones, aprox. 960 estudiantes	Relaciones generales y moderadamente positivas entre opiniones de estudiantes y el criterio de efectividad docente, incluyendo la nota del examen final (36 de 60 correlaciones significativas)
Howard y Maxwell, 1980	Dos experimentos: 1) 8.551 cursos de 58 escuelas, 200.000 estudiantes 2) 50 estudiantes de cada una de las 19 clases	Correlación positiva débil entre notas esperadas y satisfacción del estudiante; motivación del estudiante y rendimiento explicaron mucha de la variación en satisfacción
Marsh, 1982	329 clases	Acuerdo general entre opiniones de estudiantes y profesores en análisis multirasgo-multimétodo
Howard, et al., 1985	43 profesores, 34 estudiantes/clases, 30 estudiantes antiguos/profesor	Opiniones de estudiantes y estudiantes antiguos superiores en validez convergente/discriminante a otros métodos como self-, colegas y opiniones de observadores entrenados.

**Tabla 1.5:** Principales estudios sobre Validez de Evaluaciones de estudiantes sobre la Docencia (Tomado de Gaski, 1987: 327)

Estudio	Muestra	Resultados
Investigación que generalmente no demuestra la validez de las evaluaciones de los estudiantes		
Rodin y Rodin, 1972	293 estudiantes	Correlación parcial inversa entre medida objetiva de la cantidad de aprendizaje y opiniones de estudiantes (con habilidad inicial controlada)
Snyder y Clair, 1976	72 estudiantes	Notas esperadas inversamente relacionadas con evaluaciones; notas obtenidas relacionadas positivamente
Pratt y Pratt, 1976	175 estudiantes	Correlación muy pequeña entre notas obtenidas y opiniones de los estudiantes; correlación fuerte positiva entre notas esperadas y opiniones
Brown, 1976	2.360 secciones, 30.000 opiniones de estudiantes	En regresión stepwise, las notas representan un predictor más potente de opiniones ( $r=.353$ ) que cualquier otro antecedente hipotetizado
Powell, 1977	5 secciones, 35-45 estudiantes por sección	Las opiniones sobre el instructor decrecen a medida que la dureza en las notas aumenta; la cantidad de aprendizaje aumenta a medida que la dureza en las notas aumenta.

**Tabla I.5** : Principales estudios sobre Validez de Evaluaciones de estudiantes sobre la Docencia (Tomado de Gaski, 1987: 327).*(Continuación)*

En cualquier caso son matices de un mismo problema no resuelto: la validez de los constructos.

## **I.2.2 Otros aspectos para la validez: Construcción, administración y utilización.**

---

Otro aspecto a considerar en la validez de las EE son las características para una recogida válida de la opinión de los estudiantes. Gillmore (1984) resume algunas prácticas aceptadas apoyadas por investigación, que permiten la construcción de instrumentos de recogida de opinión de estudiantes para que permitan dar la más exacta tendencia en la opinión de los estudiantes: construcción, aplicación y anonimato de los estudiantes contribuyen a aumentar su validez.

De esta forma, asegurar la validez de las opiniones es controlar que la construcción de un instrumento sea adecuada. Los instrumentos de opiniones de estudiantes deben construirse utilizando buenos métodos de diseño de cuestionarios. El contenido de los ítems del cuestionario puede variar desde una naturaleza global (como en general, el curso ha sido: excelente, muy bueno, bueno, normal, pobre, muy pobre) a muy específico (como: el profesor incluye en el examen preguntas expuestas en clase: Siempre o casi siempre; Con frecuencia; Ocasionalmente; Pocas veces; Nunca o casi nunca).

En general se acepta que los ítems de carácter global son más idóneos para utilizarlos para fines sumativos de comparación entre departamentos o campus porque son más independientes de ciertas estrategias docentes y están inicialmente menos basados en métodos docentes determinados, además de ser considerados como más fiables por los estudiantes. Los ítems globales deberían ser particularmente importantes para la evaluación sumativa (Centra, 1987). De esta forma, las decisiones sumativas están mejor basadas en ítems de tipo general, mientras que los ítems de carácter específico proporcionan feedback de tipo diagnóstico al profesor (Gillmore, 1984).

Muchos instrumentos de recogida de información evaluativa incluyen cuestiones abiertas (p.ej. ¿Qué harías para mejorar este curso?). Este tipo de ítems no son apropiados para fines sumativos, dada su voluntariedad de respuesta y por el subjetivismo de los mismos. En este sentido los profesores los consideran excelentes para proporcionar ideas para cambios en el curso.

Gillmore (1984) resalta también la importancia de la administración del cuestionario. Los cuestionarios de opinión de estudiantes se administran normalmente en o hacia el final de los cursos, por lo que su aplicación dura aproximadamente dos o tres semanas y requiere la utilización de miembros de la plantilla docente que estén disponibles para administrar los cuestionarios, y que exista algún tipo de vigilancia que evite que los estudiantes sean manipulados o intimidados para conseguir

valoraciones más altas (o bajas), por lo que el profesor no debería estar presente cuando se rellene la encuesta, hasta que los cumplimenten. Existen diferentes prácticas, entre las que destaca como más utilizada que el profesor distribuya los cuestionarios, lea las instrucciones, designe estudiantes para que se encarguen de recoger las encuestas y que los lleven o los envíen por correo a una oficina para que sean procesados. En otros lugares, la práctica consiste en que los profesores pasan los cuestionarios unos a otros, turnándose entre ellos.

Los intentos de los instructores de manipular a los estudiantes para que les puntúen mejor son difíciles de controlar, aunque la investigación ha fallado mostrando efectos positivos o negativos asociados con estos intentos, las instrucciones estandarizadas deben ser preparadas por los instructores para ser leídas en sus clases. Debe evitarse completar los cuestionarios en circunstancias inusuales. Los profesores deben también ser prevenidos sobre la conveniencia de evitar pasar la evaluación después de un test de rendimiento particularmente difícil. A la larga, la opinión de los estudiantes se estabiliza temprano durante el curso y varía poco a lo largo de éste (Feldman, 1979: 155-56), de forma que la administración durante cualquier período normal de clases hacia el final del curso suele bastar, como ya hemos señalado con anterioridad.

Otro aspecto a tener en cuenta siguiendo a Gillmore (1984) es que los cuestionarios deberán ser no identificables, ya que los estudiantes no contestarán adecuadamente si sus respuestas pueden afectar en alguna forma a sus calificaciones finales. Los resultados deberán darse siempre cuando haya acabado el curso y estén las calificaciones ya puestas, excepto en el caso de que las encuestas hayan sido recogidas para mejorar un curso en marcha, aunque en estos casos los estudiantes deberán ser informados de ello.

Además, al completar los cuestionarios los alumnos deben hacerlo de forma anónima. La investigación indica que los estudiantes dan mayor puntuación si se les indica que pongan sus nombres que si lo hacen de forma anónima. Ello sugiere algún tipo de miedo a represalias. Se ha debatido que el argumento de que el profesor debería conocer a sus acusadores es un argumento que puede ser defendido, ya que sólo es fiable la opinión promedio de la clase, y no las respuestas individuales (Centra, 1979a).

Rodríguez Espinar (1991) señala que el perfil a evaluar por los alumnos no puede ser único, por lo que deberían considerarse las siguientes variables:

- a. Naturaleza y metas de los estudios (Filosofía vs Odontología)

- b. Naturaleza y objetivos de las materias (teóricas vs prácticas)
- c. Naturaleza y volumen de los grupos (primero vs cuarto; 200 vs 20)
- d. Introducción de cuestiones abiertas
- e. Introducción de un grupo de ítems libremente elegidos por el profesor
- f. Prestar mayor atención a dimensiones o aspectos más ligados al proceso de aprendizaje efectivo que a cuestiones formales o de medios
- g. Las cuestiones sobre las que se opina deben ser verdaderamente opinables (la asistencia es constatable)

Además, señala que la estructura formal del cuestionario debería incluir los siguientes cuatro tipos de ítems:

1. Ítems de carácter general.
2. Ítems de carácter específico elegidos por el profesor, equipo de docencia o departamento de un fondo seleccionado.
3. Ítems criterio
4. Ítems abiertos sobre los aspectos más y menos positivos.

En otro sentido el autor señala que la mayor causa de invalidez de esta evaluación está en el sesgo en la obtención de datos, y para minimizarla sugiere:

1. Propiciar la voluntariedad del profesor en su aplicación o, al menos, la voluntariedad por facultad/escuela o departamento, aumentando la dimensión de mejora y no la de control.
2. Introducir el seguimiento de opiniones frente a la masiva aplicación y repetición
3. Controlar la magnitud de la muestra, conociendo previamente el calendario de aplicación
4. Contextualizar al máximo la cumplimentación del cuestionario.
5. Crear unidades logísticas y operativas subsidiarias del órgano técnico central.
6. Conseguir que este tipo de evaluación deje de ser noticia.

La utilización de los resultados derivados de la evaluación es un aspecto a considerar en su validación. A este respecto, remitimos al apartado de utilización de los resultados.

### **I.2.3 Diseños, evidencias y métodos para la determinación de la validez**

---

Abrami et al (1990) indican que “la primera consideración para un diseño de validación es que debe permitirnos evaluar el grado en que las valoraciones de los estudiantes reflejan el impacto de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes y otros aspectos” (p.220), debiendo controlar posibles explicaciones rivales de los efectos del profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes (y sobre las EE). Establecen la diferenciación en cuanto a los distintos diseños que se han utilizado para establecer la validez de las EE, entre los que citan:

- Diseños multisección
- diseños multi-rasgo multi-método
- estudios de sesgos en las puntuaciones
- diseños de laboratorio

Respecto a los diseños multisección, los autores señalan que suelen ser altos en validez interna. Al utilizar las medias de la sección en vez de los estudiantes (o estudiantes agrupados entre las clases) como las unidades de análisis enfatizan los efectos del profesor sobre las valoraciones y el rendimiento. Además, en muchos de estos estudios las diferencias entre secciones en las características son controladas experimentalmente, por asignación aleatoria, o estadísticamente, utilizando pretests de habilidad. En este sentido, las diferencias en los efectos de los escenarios se minimizan utilizando materiales de prácticas, libros de texto comunes y tamaños similares de las secciones y exámenes comunes para todos los profesores, minimizando de esta forma si la correlación entre EE y rendimiento puede ser afectada por otros factores diferentes a la influencia del profesor. Asimismo, el diseño según los autores es alto en validez externa, ya que la validez de criterio, el rendimiento medio de la sección en el examen lo es, al ser un producto directo de la efectividad docente. Sin embargo, algunos de los problemas que presenta según los autores son:

1. El tamaño de la muestra afecta, sobre todo en muestras pequeñas;
2. La varianza en las puntuaciones de rendimiento es comunmente atribuible a las variables presagio (habilidad) y los investigadores no son capaces de encontrar efectos apreciables debidos a los profesores, especialmente en diseños donde se mantienen constantes los efectos del contexto.
3. La comparación de los resultados entre diferentes estudios de validación es difícil ya que su operacionalización es diferente tanto por las EE como por rendimiento.

4. Se necesitan considerar otros criterios que los tests objetivos o el aprendizaje de los alumnos.
5. Las puntuaciones de pretest de la habilidad de los estudiantes deberían ser usadas para igualar secciones a nivel estadístico aunque los estudiantes hayan sido asignados aleatoriamente a los grupos y finalmente la satisfacción con las notas podría explicar la correlación EE-rendimiento si al incrementar la satisfacción del estudiante con notas altas éstos recompensan al profesor con EE más altas.

En cuanto a los diseños multirasgo-multimétodo (MRMM) han sido defendidos y utilizados en multitud de ocasiones (Marsh, 1987a; Howard, et al. , 1985; Tourón, 1989). El procedimiento compara normalmente dos métodos para recoger información (p.ej. autoevaluación y EE) y diferentes rasgos de docencia efectiva (p.ej. factores de valoración del estudiante). Abrami, et al. (1990) señalan que para que este diseño sea superior al de multisección, requiere un mayor control de las amenazas a la validez interna, validez externa o ambas. El diseño deberá mostrar que las amenazas a la validez interna están controladas para atribuir las diferencias entre las medidas de valoraciones de clase y las medidas de criterio a los profesores y no a características externas como estudiantes, curso o variables de contexto. Los autores señalan que estos diseños proporcionan menor evidencia que los diseños multisección, siendo además más bajos en validez interna y utilizando medidas criterio que son menos defendibles que el aprendizaje de los estudiantes.

En los estudios sobre variables que influyen en las EE, el esfuerzo se dirige a determinar las relaciones entre EE y otras variables externas como notas, tamaño del aula, etc. que se correlacionan con las EE. Feldman ha realizado diferentes revisiones sobre este tema (Feldman, 1977; 1978; 1979; 1989a) y hay multitud de estudios sobre el tema, aunque no existen en general resultados concluyentes (ver apartado de Otras variables). En este campo, si existen relaciones significativas entre las variables y las EE, los autores indican que existen influencias no deseadas, mientras que si estas relaciones son casuales, se puede dar una interpretación de sesgo, especialmente si las EE se utilizan como medida de los procesos de docencia (Abrami, et al., 1990). De igual forma, se critica a este enfoque que las EE no son válidas sólo cuando se muestra que las características de sesgo afectan a las EE sin afectar a los criterios de efectividad docente, de forma que son interpretadas en general como un producto, no como un proceso. Al no incluir una medida de docencia, este diseño típico de investigación no puede ser utilizado como evidencias de validación de las EE, como medida de los productos docentes (Abrami, et al., 1990).

Finalmente, los diseños de laboratorio no se han utilizado correctamente para estimar el grado en que las EE predicen los efectos del profesor sobre el aprendizaje del estudiante y carecen de representatividad porque fallan al representar las diferencias actuales entre profesores en el campo, aunque son valiosos porque muestran porqué las EE son índices válidos de efectividad docente, aunque no si las EE son válidas (Abrami, et al., 1990).

Marsh (1987a) indica que validar las respuestas a un instrumento de evaluación incluye una mezcla entre interpretaciones de constructo, desarrollo del instrumento, recogida de datos y lógica. Continúa observando que cada interpretación debe ser considerada una hipótesis para ser cambiada en diferentes contextos y con diferentes enfoques, en un proceso que indica que corresponde a la definición de una red nomológica (Cronbach, 1971), en el que componentes diferenciados de las evaluaciones de los estudiantes están relacionadas unas con otras y con otros constructos. Estudios intra-red intentan averiguar si las EE constan de componentes diferentes y, por supuesto, qué componentes son. Ello incluye enfoques lógicos como análisis de contenido y enfoques empíricos como análisis factorial y análisis multi-rasgo multi-método.

Por tanto, y como ya se ha señalado anteriormente, entendemos que las categorías tradicionales de validez son múltiples aspectos de un solo concepto, que la validez de constructo las aglutina a todas, y que las de criterio y de contenido pueden subsumirse en la de constructo. Así, entendemos que el proceso de validación es un proceso de recogida de evidencias sobre la utilización o inferencias establecidas a partir de las puntuaciones de una prueba. Con el fin de no romper la estructura con que habitualmente se presentan los diferentes estudios de validación reseñaremos los estudios más importantes. En el caso de las EE estas evidencias vienen dadas por los estudios de validación. Estos son:

- Rendimiento de los estudiantes
- Autoevaluación
- Colegas
- Exalumnos
- Observadores externos
- Investigación
- Variables que pueden sesgar las valoraciones de los estudiantes
- Evaluaciones de autoridades académicas
- Progreso de los alumnos tal y como es percibido por ellos, en torno a objetivos predeterminados
- Satisfacción con los cursos de los estudiantes (Ramsden, 1991)
- Estabilidad a largo plazo de las EE



Partiendo de estas premisas, podemos establecer los diferentes métodos de análisis que se han utilizado en los diversos estudios, sobre todo en los referidos a validación de constructo. No obstante, el proceso de validación de constructo es tan complejo que permite múltiples enfoques metodológicos e incluye procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos (Morales, 1988). Evidentemente, muchos de los estudios utilizan dos o más procedimientos para la determinación de la validez, por lo que es difícil separarlos. De esta forma, podemos identificar los siguientes procedimientos metodológicos para la determinación de la validez en los diferentes estudios sobre validación de las EE:

- a) Análisis Factorial, incluyendo Análisis Factorial Exploratorio, Confirmatorio e Hierático.
- b) Matriz multi-rasgo multi-método
- c) Estudios Correlacionales con diferentes criterios
- d) Análisis cualitativos (entrevistas, observación, etc.)
- e) Estudios sobre Generalizabilidad

Como señalábamos anteriormente, todos los elementos de validación, en suma se pueden resumir como facetas de la Validez de Constructo.

Así, revisaremos diversos componentes que tienen que ver con la validez, desde los componentes de definición inicial de los cuestionarios hasta las variables que afectan a la evaluación basadas en cuestionarios de estudiantes.

## **I.2.4 Componentes implicados en la validación**

---

### **I.2.4.1 El planteamiento del cuestionario**

Si este tipo de cuestionarios se desarrollara siguiendo procesos clásicos de construcción de instrumentos, el primer paso lo constituiría la definición teórica del constructo a evaluar. A partir de ella, y apoyándose en diversos elementos, se operacionalizaría este constructo en forma de instrumento.

Lo cierto es que este planteamiento genérico no suele darse. Ello es así, dado que el proceso evaluativo suele condicionar decisivamente la construcción del instrumento.

En este apartado revisaremos algunos componentes implicados en este tema y que afectan a la validación del contenido y del constructo.

#### **¿Hay un Constructo de referencia? Definiendo docencia efectiva.**

El aspecto fundamental en la evaluación de la docencia universitaria por parte de los estudiantes es precisamente definir qué es la docencia efectiva. El término puede cambiar para los diferentes contextos evaluadores, y se hará hincapié en unos aspectos más que en otros. En realidad, lo que buscamos es la determinación de la efectividad docente como un constructo de referencia que nos permita definir con claridad qué cualidades, conductas o rasgos debe cumplir el profesor excelente. El principal problema es que no existe una definición unívoca de ello.

Para ello, intentaremos llegar a una definición de docencia efectiva a partir de la cual podamos definir una serie de ítems que describan adecuadamente esas características del docente. Estos ítems estarán englobados en una serie de dimensiones o conjunto de características docentes. Ello implicará una serie de consecuencias no sólo de tipo teórico sino también aplicado. En la vertiente aplicada nos encontramos con la dualidad sumativa/formativa.

El profesor podrá, a partir de esa definición de docencia efectiva, saber qué opinan los alumnos sobre su quehacer diario y sobre su nivel docente, por lo que podrá optar por mantener su docencia en los términos en los que la desarrolla en el caso de una buena evaluación, o bien deberá extraer las conclusiones pertinentes a partir de estas opiniones. A nivel sumativo, si partimos de lo que la institución de referencia define como "estándar", podrá exigir de alguna forma que el profesor cumpla una serie de requisitos a nivel docente para poder

acceder a recompensas o simplemente para no tener ninguna actuación en contra. Por ello, vamos a intentar dar respuesta a partir de diferentes investigaciones y trabajos sobre el tema a la definición de efectividad docente.

La principal función de los Cuestionarios de Estudiantes es determinar si realmente la docencia es efectiva. Para evaluar la docencia debemos preguntarnos en primer lugar qué entendemos por efectividad docente, qué características debe tener el profesor para que podamos considerarlo como buen docente. Laceyfield (1986) señala que la docencia es quizá el área más difícil y menos satisfactoria para la rendición de cuentas. Si definimos correctamente la docencia efectiva podremos llegar a la identificación de unos ítems que pueden llegar a ser en su caso verdaderos indicadores de la docencia efectiva, siempre teniendo en cuenta que en opinión de muchos expertos, la docencia efectiva depende del profesor y del contexto en el que se desarrolla ésta. Siempre se ha buscado el perfil del profesorado eficaz.

De la Orden (1990) señala que en la actualidad se busca en el profesor indicadores y medidas de su competencia y eficacia. La motivación de la búsqueda hoy es debida, siguiendo al mismo autor, a diferentes factores como el logro de una educación de calidad, la demanda de rendición de cuentas imperante, la necesidad de criterios objetivos para la selección y promoción del profesorado, la necesidad de metas y objetivos claros para la formación del profesorado, la profesionalización del profesor y la búsqueda de una teoría de la enseñanza como base de una normativa docente.

En general, todas estas características docentes se incluyen en muchos cuestionarios, y como ya se ha indicado, un profesor tendrá algunas de estas características, aunque puede no tenerlas todas.

Existen multitud de acercamientos que intentan definir las variables implicadas en el proceso educativo, y algunos modelos que intentan explicarlo como, por ejemplo los modelos presagio-producto, proceso-producto, ecológico, etc. (ver Braskamp et al., 1985; Doyle, 1975; Dunkin y Barnes, 1986; Gage, 1963). McGreal resume los enfoques contemporáneos de la evaluación del profesor clasificándolos bajo diferentes modelos: el modelo de objetivos, el modelo "producto", el modelo de "supervisión clínica", el modelo "artístico o naturalista" (McGreal, 1983).

De esta forma, en este apartado vamos a intentar resumir algunos acercamientos para definir lo que entendemos como docencia efectiva. Se ha definido al profesor efectivo como aquel que proporciona a los estudiantes las máximas oportunidades de aprender (Silcock, 1993).

En general, existen tres áreas en las que tradicionalmente el profesor universitario ha desarrollado su labor: la docencia, el servicio y la investigación (Subkoviak y Levin, 1974; Centra, 1980). Las nuevas tendencias de "organización" y "gestión" de la actividad universitaria tienen el ánimo explícito de convertir las instituciones universitarias en centros de negocios o en empresas, utilizando metáforas del tipo "mejorando la eficiencia", "optimizar el sistema", "hacerlo más efectivo a su coste" (Shore y Roberts, 1995).

La introducción de estrategias de gestión está dirigida a mejorar la eficiencia y calidad de la docencia y de la investigación en educación superior. Estas estrategias incluyen la redefinición de las responsabilidades de los profesores, la racionalización de las herramientas docentes y la utilización creciente de indicadores de rendimiento y de índices estadísticos de ejecución del personal para el reparto de presupuestos, generando de facto una centralización del poder y de la autoridad (Shore y Roberts, 1995).

Esta nueva distribución de deberes del profesorado hace que se dé cada vez mayor importancia a la investigación -sobre todo a la investigación objetivable- en detrimento de la docencia y del servicio. A un profesor le resulta más rentable académicamente dedicarse por completo a la investigación que a servicios dentro de la comunidad universitaria, y a su vez la docencia puede llegar en algún caso a constituir el aspecto menos "medible". "Eficacia, eficiencia y efectividad hacen referencia a la capacidad, aptitud o poder para producir un efecto determinado" (De la Orden, 1990: 13); en el caso de la docencia universitaria se buscaría el aprendizaje de los alumnos, la investigación y el servicio a la sociedad (Centra, 1980). Perry (1992) señala que la efectividad docente puede ser estudiada científicamente, sus cualidades sistemáticamente documentadas, y sus secretos impartidos a través de programas de entrenamiento.

Los indicadores para esta eficacia serán (De la Orden, 1990):

- Medida del aprendizaje de estudiantes (conocimientos, hábitos intelectuales, etc.)
- Juicio de los estudiantes
- Juicio de los colegas
- Juicio del director del departamento
- Número y calidad de tesis y tesinas dirigidas
- Proyectos de investigación financiados por entidades oficiales y privadas
- Número y calidad de publicaciones
- Número y calidad de ponencias y comunicaciones en reuniones científicas y congresos nacionales y extranjeros.
- Patentes aceptadas con sus registros correspondientes

Además de los criterios, necesitamos conocer también los predictores de eficacia docente: las variables relacionadas con la capacidad y aptitud para el logro de los objetivos docentes e investigadores. "El buen profesor es para los alumnos un buen charlista, con gran fluidez verbal que se presenta como hombre culto y sofisticado" (de la Orden, 1990: 17).

Como indica Centra (1987) muchas de estas características aparecen en varios cuestionarios de estudiantes, y cuestionarios de compañeros de departamento. Como son parte de estos cuestionarios, la gente concluye muchas veces que un buen profesor debe ser bueno en todos los aspectos de un cuestionario o de un listado, sin tener en cuenta que existen diferentes estilos docentes. Un buen profesor tiene algunas de las características de la lista, pero existe muy poca gente que pueda tener todas ellas.

Hay algunas universidades donde, desafortunadamente, los administradores simplemente toman la suma del total de las puntuaciones de opinión sobre la variedad de características como forma de evaluar la docencia general de una persona. Kulik y McKeachie (1975) resumen las características del profesor como lo indican las opiniones de esta forma: "el profesor de puntuaciones altas es de verbo fluido y según sus compañeros culto y sofisticado. Es expresivo y entusiasta. El buen profesor es un buen orador" (p.219); esta idea la retoma más tarde (Kulik, 1985).

Recientemente, diferentes autores intentaron definir en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional" tanto las formas de evaluar como la definición de un perfil de formación y de docencia universitaria (Benedito i Antoli, 1991; Escudero, 1991; Ferreres Pavia, 1991; Jornet, 1991; Marcelo García, 1991; Montero Mesa, 1991; Rodríguez Espinar, 1991; Santos Guerra, 1991; Tejedor, 1991; Villar Angulo, 1991). Específicamente, Marcelo García (1991), Montero Mesa (1991) y Benedito i Antoli (1991) intentan definir un perfil del profesor universitario y de los contenidos e importancia de su formación inicial.

La efectividad docente ha sido medida tradicionalmente en términos de "la habilidad de un profesor para producir ejecuciones más altas que las predichas en tests de rendimiento" (Good, 1979, 53). Agne, Greenwood y Miller (1994) realizan un estudio en el que los profesores que fueron nombrados Profesores del año (n= 88) fueron comparados con los profesores en servicio (n= 92) respecto a sexo, años de experiencia docente, nivel de curso que imparten mediante un Cuestionario (Teacher Belief Questionnaire). Los resultados señalan que los Profesores del Año eran significativamente más humanos que los

otros profesores que impartían a los mismos sujetos en centros del mismo tamaño y tipo y en los mismos estados.

Ibáñez-Martín (1990) realiza un análisis de la competencia docente del profesor universitario, y se centra en tres momentos que distingue en la docencia:

■ La preparación

- Conocimiento de la materia
- Actitud hacia la docencia
- Formación pedagógica esencial

■ La comunicación de los conocimientos

- Discurso del profesor: claridad, rigor, entusiasmo
- Preocupación por implicar al alumno en la captación del discurso. Motivación
- Consideración de las características de la enseñanza en grupo
- Iniciativas para que el discurso adquiera raíces en los alumnos: Apoyo bibliográfico, Seminarios de asistencia voluntaria, actividades prácticas como ensayos de creación.

■ Comprobación de lo captado por el alumno

- Adecuación a las finalidades de la evaluación
- Formas de conducir el proceso de evaluación
- Medios para dar una proyección educativa a la evaluación

El autor, después de revisar la labor investigadora del profesor universitario, coincide en que, aparte de las obligaciones docentes y de investigación, el profesor debe cumplir una serie de compromisos administrativos y concluye que el profesor que solo vea en la Universidad un puesto de trabajo está condenado a la frustración.

En el mismo sentido, Salvador (1990) realiza una caracterización de los docentes a partir de la evaluación del profesorado en la Universidad de Cantabria realizando a la vez un excelente trabajo sobre evaluación del profesorado y una caracterización a nivel de diferentes aspectos del docente con buenas evaluaciones.

Medley (1987) señala en su exposición sobre criterios para evaluar al profesor que la evaluación de la docencia puede ser conducida en base a tres tipos de criterios: a) Los resultados de la docencia; b) las

conductas de aprendizaje o experiencias de los alumnos que proporciona la docencia y c) la conducta del profesor mientras enseña.

Bruce y Gerber (1995) recogen diferentes definiciones de varios profesores, tanto de aprendizaje de los estudiantes como de docencia. De las primeras, establecen seis categorías:

- Categoría 1: El aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimiento mediante el uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de evaluación.
- Categoría 2: El aprendizaje se entiende como la absorción de nuevo conocimiento y ser capaces de explicarlo y aplicarlo.
- Categoría 3: El aprendizaje se entiende como el desarrollo de habilidades de pensamiento y la habilidad de razonar.
- Categoría 4: El aprendizaje se ve como el desarrollo de competencias de profesionales noveles.
- Categoría 5: El aprendizaje se entiende como las actitudes personales cambiantes, creencias o conductas para responder a fenómenos diferentes.
- Categoría 6: El aprendizaje se entiende como una experiencia pedagógica participativa.

De igual forma, recogen las siguientes definiciones de docencia:

- Docencia como soporte del aprendizaje del estudiante (Samuelowicz y Bain, 1992)
- Docencia como promotora del aprendizaje activo -focos motivacionales, de discusión y experienciales -. (Martin y Balla, 1991)
- Facilitador de la agencia personal (Pratt, 1992)
- La concepción de reforma social: buscar una sociedad mejor (Pratt, 1992).

Las otras concepciones que fueron identificadas por otros estudios, como recogen Dall'Alba (1991) son:

- La docencia como presentación de información
- La docencia como transmisión de información
- La docencia como ilustradora, la aplicación de la teoría a la práctica
- La docencia como desarrolladora de la capacidad para ser experto
- Docencia como exploración de formas de comprensión desde perspectivas individuales
- Docencia como facilitadora de cambio conceptual

Otro aspecto en la docencia efectiva es la capacidad de dar las clases y la preparación de la docencia. Boice (1995) examina unas reglas sobre la preparación de la clase y sobre la docencia que resume en las siguientes: Motivación, Imaginación, Fluidez, Control, Audiencia (comprender y ser comprendido) y Flexibilidad.

Con respecto a la excelencia docente Brems et al. (1994) definen el concepto de "vitalidad docente". Este rasgo está relacionado con la buena docencia y con las buenas relaciones estudiante-profesor, facilitador de aprendizajes de los estudiantes y de habilidades personales, efectividad en diversos roles y contribuye al desarrollo del estudiante. El profesor vital es entusiasta, flexible, atento, dedicado y vigoroso. Como docente facilita el contacto con los estudiantes, un aspecto que se ha mostrado que reduce el aburrimiento del estudiante.

Por otra parte, el "síndrome del impostor" (Brems et al, 1994) se refiere a los sentimientos individuales de los que no se creen capaces o adecuados como los demás perciben que lo son. Los síntomas comunes son la autoduda, la no habilidad para dar crédito a sus propios logros. Este síndrome afecta a la autoestima, la directividad hacia objetivos profesionales, el locus de control, las relaciones con los demás. Los profesores con este síndrome suelen ser inteligentes y con alto rendimiento. A este respecto, los estudiantes tienden a puntuar más alto a los profesores que se autopuntúan como más seguros, dirigidos a objetivos, y con mayor confianza en sí mismos. Por lo tanto, Brems, et al. (1994) demuestran que para unas buenas relaciones profesor-alumno es necesario que los profesores tengan un cierto nivel de auto-estima y de confianza realista en sus propias habilidades, junto con unos objetivos claramente definidos.

Goodwin y Stevens (1993) realizan una encuesta sobre "buena docencia" entre 250 profesores y analiza los datos por sexo, rango y disciplina, encontrando algunas ligeras diferencias en sexo, las más significativas fueron el mayor interés de las profesoras por la autoestima de los estudiantes, la interacción/participación en clase, y la búsqueda de asistencia externa para mejorar la docencia, mientras que los profesores valoraban más las EE.

Rosehshine (1970) diferencia entre medición de "alta inferencia", a la que describe como la efectuada de las opiniones de estudiantes a partir de ítems generales, y donde quien contesta las encuestas debe hacer diferentes inferencias mentales, y la medición de "baja inferencia", la que se deriva de las preguntas de los ítems específicos. Costin, Greenough y Menges (1972) intentaron resumir los estudios que buscaban identificar los criterios utilizados por los estudiantes para evaluar a los profesores. Los atributos mencionados con mayor



frecuencia fueron preparación, claridad y estimulación de la curiosidad intelectual del alumno. Deshpande et al. (1970) en un estudio sobre la efectividad de los profesores de ingeniería, obtienen que los aspectos más puntuados son motivación, estructura, contenidos de la materia y habilidad docente. Isaacson et al., (1963) describen las características de personalidad de los profesores que obtuvieron las mejores valoraciones en un curso de introducción a la Psicología: artístico, educado, inteligente e imaginativo. McKeachie et al (1971) obtuvieron resultados contradictorios entre clima afectivo docente y rendimiento de los estudiantes. Turner (1970) obtiene, replicando el experimento anterior, que las variables contextuales (tipo de curso, sexo del estudiante, etc.) tienen mucha influencia para determinar las características del profesor eficaz (Pohlmann, 1975).

Scheetz (1986) diferencia tres dimensiones de efectividad docente:

- (1) la estructura, organización y claridad de los cursos y de las presentaciones en clase.
- (2) la interacción profesor-alumno
- (3) la habilidad de comunicación del profesor.

Braskamp et al. (1981) analizan las respuestas a preguntas abiertas de los alumnos de 60 cursos, indicando que el 50% de los comentarios se referían al profesor, y que el 25% de los comentarios estaban referidos a las habilidades docentes del profesor. Señalan que el grado de favorecimiento de los comentarios escritos sobre el profesor y el curso fueron lo suficientemente convergentes con las opiniones basadas en ítems de alternativas que intentaban medir la realización global del profesor y la calidad del curso; sin embargo, cada tipo de ítem, señalan los autores, proporcionaba información útil y diferenciada.

Pohlmann, (1975) recoge un grupo de estudios e intenta identificar las características del profesor efectivo utilizando descripciones sencillas de los estudiantes sobre el profesor eficaz:

Así, Downie (1952) encuentra:

- Conocimiento comprensivo de la materia
- Interés por la materia
- Preparación de las clases
- Motivar a los estudiantes para dar lo mejor.

Crawford y Bradshaw, (1968) obtienen las siguientes características:

- Conocimiento de la materia
- Exposiciones bien planificadas y organizadas
- Entusiasmo e interés en la docencia
- Orientación de los estudiantes y accesibilidad fuera del aula

Gadzella (1968) pidió a los estudiantes que identificaran los criterios para seleccionar al profesor ideal:

- Conocimiento de la materia
- Interés por la materia
- flexibilidad
- preparación

Costin (1968) puntuó la frecuencia de aparición de conductas exhibidas por los mejores profesores:

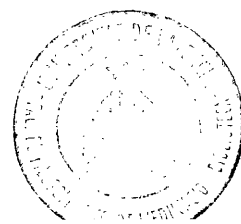
- actuación interesada en el material
- tiene una buena preparación
- utiliza ejemplos relevantes,
- sigue una secuencia lógica de pensamiento
- explica con claridad

Pohlmann (1975) resumiendo algunos de los estudios citados indica que los estudiantes puntúan la docencia efectiva con tres grupos de atributos del profesor:

- conocimiento de la materia
- organización de esa materia para una presentación clara y lógica
- demostración de interés por la materia

En otro estudio, Dunkin y Precians (1992) entrevistan a profesores de la Universidad de Sidney para definir la excelencia docente, y la comparan entre las respuestas de profesores noveles y con experiencia. Los profesores experimentados podían identificar aspectos importantes de una tarea más fácilmente que los noveles, así como otros aspectos como discutir sobre docencia, definir más exactamente, etc. (Berliner y Carter, 1989; Borko y Linvingston, 1989; Carter et al., 1987; Peterson y Comeaux, 1987). Los profesores expertos parecen ser más analíticos, más conectados con la complejidad y con unos repertorios conceptuales más ricos que los noveles.

Dunkin (1990, 1991) explora las dimensiones docentes emergentes de 55 profesores. A la pregunta de las formas en que pueden



mejorar el aprendizaje de los estudiantes, encuentran mediante un análisis de contenido sobre las respuestas cuatro dimensiones: docencia como aprendizaje estructurado, docencia como aprendizaje motivador, docencia como una actividad motivadora y aprendizaje independiente; y docencia como establecimiento de relaciones interpersonales conducentes al aprendizaje. Los resultados comparando los profesores experimentados con los noveles los resume de esta forma (Dunkin y Precians, 1992; Dunkin, 1995):

1. Los profesores experimentados tienen repertorios de dimensiones docentes para facilitar el aprendizaje del estudiante flexible y extenso. Comparando con profesores noveles, tienen repertorios conceptuales más completos y hablan de la docencia y del aprendizaje utilizando combinaciones más complejas que los noveles.

2. Los experimentados como grupo muestran una conceptualización completamente elaborada de criterios para evaluar docencia y exposición. Perciben diferencias considerables entre los criterios para la evaluación de una actividad docente específica, exposición, y el concepto más inclusivo de docencia, y utilizan un mayor rango de estos criterios en relación con estas actividades. Los experimentados se basan más en sus percepciones y sobre los juicios evaluativos de los demás que los otros profesores. Así, con referencia al rol del profesor, se basan más sobre el aprendizaje a largo plazo de los estudiantes que los demás.

3. Los profesores experimentados revelan una tendencia a obtener información de los demás, en especial de los estudiantes, sobre la calidad de su docencia y sus cursos. Más aún, están muy inclinados a sistematizar procedimientos para obtener ese feedback y para cambiar en consecuencia, mientras que los noveles son más reacios a cambiar.

En general, demuestran una mayor flexibilidad que los noveles tanto en docencia como en el aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto primordial en la definición de docencia efectiva es el alumno, sin cuya participación e implicación activa no se podría definir adecuadamente la docencia. Butler (1992) estudia una encuesta sobre la efectividad de diferentes métodos docentes con un formato de exposición, y concluye que la exposición tradicional, didáctica, aunque se percibe como menos efectiva, fue encontrada como altamente efectiva cuando se apoya con una implicación activa del estudiante.

Mahmoud (1991) realiza un acercamiento en el que intenta definir un modelo descriptivo sobre las conductas de los estudiantes para evaluar y define el siguiente Modelo lineal:

$$E = \sum a_i x_i$$

E: Evaluación global de un profesor/curso

$x_i$ : Atributos simples del profesor/curso

$a_i$ : Importancia subjetiva de los atributos

E depende de la suma de los atributos simples del profesor ( $x_i$ ) ponderados por la importancia de estos atributos ( $a_i$ )

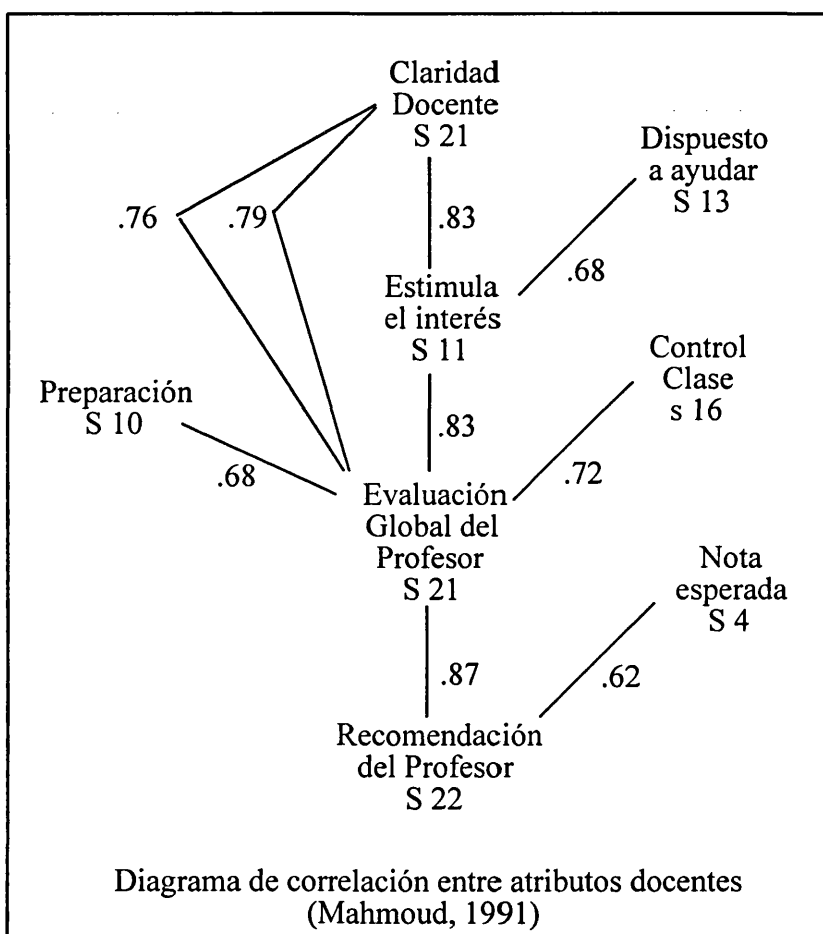


Figura 9. Diagrama de correlación entre atributos docentes (Mahmoud, 1991)

Se han encontrado correlaciones altas que señalan una relación causal entre la claridad del profesor y rendimiento del estudiante (Hines et al 1985; Williams, 1983). Metcalf y Cruickshank (1991) se planteaban en un estudio si los profesores podían ser entrenados para realizar presentaciones más claras, llegando a la conclusión de que el entrenamiento implicaba una mejora significativa en la habilidad y claridad de los profesores para mejorar el aprendizaje de los estudiantes;

sin embargo, no se encontraron efectos significativos en la satisfacción del estudiante.

<b>Conducta</b>	
Da indicaciones claramente	12.39
Señala con claridad los objetivos	12.14
Escucha a los demás sin interrupciones frecuentes	11.99
Presta atención a lo que los demás dicen	11.96
Utiliza correctamente gramática y pronunciación	11.91
Proporciona feedback adecuado y suficiente a los demás	11.88
Trata a los demás de forma objetiva y civilizada	11.87
Comprende lo que los demás están diciendo	11.82
Se muestra abierto a las ideas de los demás	11.72
Trata con tacto a los demás	11.86
Gasta tiempo oyendo a los demás	11.67
Utiliza un lenguaje cultivado, no vulgar	11.52
Establece credibilidad con los demás	11.51
Habla con ideas planificadas y organizadas	11.50
Habla sin utilizar distractores verbales	11.32
Motiva a los demás a actuar	11.25
Articula las palabras con claridad	11.20
Se centra en asuntos importantes	11.16
Muestra un buen conocimiento del asunto	11.11
Utiliza las palabras eficazmente	11.06
Establece empatía; "conecta con los demás"	10.97
Adapta los mensajes a la audiencia y a la ocasión	10.93
Resuelve las diferencias de forma amistosa	10.93
Utiliza un lenguaje sencillo	10.66
Establece contacto ocular	10.87
Muestra calidez personal; hace sentir a los demás cercanos	10.84
Habla de forma asertiva, confidencial	10.50
Habla con modulación vocal; tono, volumen, ritmo	10.48
Se muestra amigable	10.37
Utiliza un lenguaje rico, descriptivo e interesante	10.29
Utiliza un volumen vocal que se adecua a sus condiciones	10.26
Utiliza un sentido del humor juiciosamente	10.19
Habla con una calidad de voz cálida	10.14
Habla sin manierismos que llamen la atención sobre sí mismos	9.88
Utiliza expresión facial	9.56
Utiliza posturas y gestos	9.39
Utiliza medios audiovisuales de forma adecuada y juiciosa	9.02

**Tabla 1.6 :**Conductas de comunicación oral ponderadas de acuerdo con su necesidad para ser más efectivas en los estudiantes de educación. Tomado de Willmington (1992 pags 8-9).

Brekelmans y And (1992) encuentran en un estudio sobre los cambios en los estilos de comunicación del profesor que los cambios se dan fundamentalmente a lo largo de la carrera del profesor en conductas dominantes, mientras la conducta cooperativa permanece constante a lo largo de su carrera. Wubbels y And (1992) realizan una revisión sobre investigaciones sobre estilos de comunicación, conducta interpersonal y resultados de los profesores. Willmington (1992) señala las habilidades de comunicación oral necesarias para una docencia exitosa realizada a partir de un listado elaborado por 75 directores puntuados en una escala de 5 puntos, con el 5 de "Completamente importante" –ver Tabla I.6-.

Pohlmann (1975) realiza un estudio sobre 1279 asignaturas con el IIQ (Instructional Improvement Questionnaire) con 20 ítems y un ítems criterio sobre docencia efectiva, obteniendo las siguientes correlaciones:

Ítems	r
1. Preparación de la clase	.81
2. Hace tareas claras	.74
3. Establece estándares claros para las notas	.62
4. Es difícil aprobar	.72
5. Sabe si los alumnos lo entienden	.87
6. Habla con claridad	.78
7. Responde acertadamente las preguntas de clase	.86
8. Muestra interés por el curso	.81
9. Proporciona muchos ejemplos para explicar ideas complejas	.83
10. Acepta las críticas y las sugerencias	.76
11. Hace aumentar nuestro interés por la materia	.86
12. Es puntual en el horario	.53
13. Especificó los objetivos para el curso	.76
14. Consiguió los objetivos para el curso	.87
15. Devuelve rápidamente las tareas	.52
16. Muestra interés por los estudiantes	.81
17. Conoce su materia	.75
18. Es accesible	.67
19. Facilita la participación de los estudiantes	.75
20. El curso está bien organizado	.80
21. En general, imparte las clases con eficacia.	<b>Criterio</b>

**Tabla I.7 :** Instructional Improvement Questionnaire (IIQ) (Pohlmann, 1975)

De esta forma, obtiene que los aspectos más relevantes para la efectividad docente son (Pohlmann, 1975):

- Alcanzar los objetivos del curso
- Estar bien preparado para la clase
- Incrementar el interés del estudiante por la materia

- Presentar un curso bien organizado

Wilson (1987) describe varios proyectos que empezaron en 1979 con el establecimiento del Teaching Consultation Service (TECS) para ayudar a los profesores a mejorar su docencia.

- 
1. Discute otros puntos de vista aparte de los propios
  2. Contrasta las implicaciones de diferentes teorías
  3. Expone desarrollos recientes en el campo
  4. Proporciona referencias para puntos más interesantes y envolventes
  5. Enfatiza la comprensión conceptual
  6. Explica con claridad
  7. Está bien preparado
  8. Proporciona explicaciones fáciles de seguir
  9. Resume los puntos principales
  10. Establece los objetivos para cada sesión
  11. Identifica lo que considera importante
  12. Facilita las discusiones en clase
  13. Invita a los estudiantes a exponer su conocimiento y experiencias
  14. Invita a criticar sus propias ideas
  15. Sabe si la clase le entiende o no
  16. Hace aplicar a los estudiantes los conceptos para demostrar que lo han comprendido
  17. Sabe si los alumnos se aburren
  18. Tiene un interés verdadero por los estudiantes
  19. Proporciona ayuda personal a los estudiantes que tienen dificultades en el curso
  20. Trata a cada alumno como individuo
  21. Es accesible a los estudiantes fuera de la clase
  22. Tiene un estilo interesante de presentación
  23. Es entusiasta con su materia
  24. Modula la voz en su explicación
  25. Tiene interés en la calidad de su docencia
  26. Motiva a los estudiantes para hacer su mejor trabajo
  27. Proporciona tareas interesantes y estimulantes
  28. En sus exámenes requiere síntesis o partes del curso
  29. En sus exámenes permite que el alumno muestre su conocimiento
  30. Mantiene a los estudiantes informados de su progreso.
- 

**Tabla I.8** : Descripción de los estudiantes de la docencia (con una escala de 1 a 5)  
(Wilson, 1987)

---

De igual forma, proporcionan paquetes de ideas docentes (Wilson, 1987):

1. Da una tarea breve que permita a tus estudiantes utilizar lo que conocen y las habilidades adquiridas en cursos anteriores.
2. Proporciona a tus estudiantes al menos una tarea que conste de varias opciones.
3. Proporciona a tus estudiantes la opción de sustituir un documento por una de tus preguntas.
4. Crea oportunidades para un role playing.
5. Asigna tópicos provocativos o de controversia en los documentos de trabajo.
6. Utiliza un proceso para ayudar a tus estudiantes a elegir tópicos o grupos.
7. Monta paneles de estudiantes.
8. Pide a los alumnos que analicen un ensayo o un artículo de revista y que hagan una crítica sobre él.
9. Proporciona tareas que pongan a los alumnos en el papel de otro.

El Consejo identificó algunas características esenciales del modelo para mejorar la docencia (Wilson, 1987):

- Las evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia se utilizaron para centrar la atención del profesor sobre algunos aspectos de su docencia (cómo explicar con claridad, saber si sus alumnos están entendiendo o si es accesible)
- Hay un conjunto de descripciones sobre prácticas docentes efectivas vinculadas a los ítems de evaluación de la docencia

Hay unos medios (los consultores) para comunicar estas ideas al mismo tiempo que reciben las evaluaciones de su docencia de una clase determinada. Algunos de estos aspectos son (Wilson, 1987):

- Consultores eméritos
- Utilizar un compendio de ideas docentes
- Paquetes de Ideas Docentes
- La guía docente personal de Berkeley

En una investigación Zahn y Schramm (1992) encontraron que:

- Los estudiantes puntuaron significativamente más alto a los profesores de dedicación parcial (con otras actividades) que a los de dedicación completa



- Los estudiantes puntuaron significativamente más alto a los profesores de cursos con prácticas que a los profesores de cursos sin prácticas
- Los estudiantes otorgaron puntuaciones similares a los profesores de dedicación parcial y a los de dedicación completa en los cursos prácticos.

- 
1. Mi profesor muestra un conocimiento claro de los temas del curso
  2. Mi profesor tiene facilidad para hacer fáciles los materiales difíciles
  3. Mi profesor tiene un estilo de presentación efectivo
  4. Parece bien preparado para las clases
  5. Mantiene la atención de las clases
  6. Muestra entusiasmo cuando enseña
  7. Utiliza bien los ejemplos y las ilustraciones
  8. Se muestra dispuesto a ayudarnos cuando tenemos problemas
  9. Me siento libre de preguntar en la clase
  10. Mantiene fácilmente un rapport con la clase
  11. Este curso tiene unos objetivos claramente establecidos
  12. Me gusta la forma en que el profesor lleva el curso
  13. Me motiva a hacer un trabajo mejor
  14. Las tareas están relacionadas con los objetivos del curso
  15. Explica de forma clara el material difícil
  16. Las tareas del curso son interesantes y estimulantes
  17. En general, este profesor es de los mejores que he conocido
- 

**Tabla I.9** : Diecisiete ítems utilizados en la evaluación por estudiantes (Zahn y Schramm, 1992, p. 16)

---

Perry y Baumann (1973) identificaron 60 conductas del profesor que se asociaban, en opinión de estudiantes y profesores, a la definición de docencia efectiva. Las puntuaciones más altas fueron las relacionadas con buena preparación de las clases o mostrar interés por la materia. Hildebrand, Wilson y Dienst (1971) describen los aspectos de buena docencia como:

- Explica con claridad
- Parece disfrutar enseñando
- Hace los temas difíciles fáciles de entender
- Conoce si la clase está entendiendo al profesor
- Se mantiene informado sobre el progreso del aula
- Nota si un estudiante quiere hacer alguna pregunta
- Parece que congenia bien con los estudiantes
- Utiliza ejemplos bien elegidos para clarificar conceptos
- Enfatiza formas de resolver problemas antes que las soluciones
- Es un buen orador

Wotruba y Wright (1975) resumen 21 estudios sobre la docencia efectiva y encuentran los siguientes aspectos:

- Habilidades de comunicación -interpreta con claridad ideas abstractas y teorías-
- Actitudes favorables hacia los estudiantes
- Conocimiento de la materia
- Buena organización de la materia y curso
- Claridad en los exámenes y en las notas.
- Disponibilidad para experimentar. Flexibilidad
- Estimulación para que los alumnos aprendan por ellos mismos
- Buena comunicación. Buena oratoria.

La diversidad del contenido establecido en ítems altamente correlacionados requiere alguna noción de "dimensión" porque ningún rasgo establecido es común a la covariación en los juicios y la simple referencia de los ítems. La carencia de un rasgo sobresaliente común directamente relacionado con destrezas docentes ha conducido a una dimensión general con muchos nombres diferentes: entusiasmo, expresividad, comunicaciones, evaluación global, personalidad, rapport, estimulación, celo (Kulik y McKeachie, 1975).

Wotruba y Wright (1974) definen las características de los buenos profesores mediante una encuesta: destrezas comunicativas, actitudes favorables hacia los estudiantes, conocimiento de la materia, buena organización de la materia y el curso, entusiasmo por la materia, benevolencia en las notas y en los exámenes, buena voluntad para experimentar, incitar a los estudiantes a pensar, habilidad lingüística.

McNaught y Anwyl (1992) citan los siguientes aspectos considerados en algunas universidades australianas como un conjunto de criterios para juzgar la excelencia docente y para otorgar recompensas a la docencia (p.34-35):

1. Interés, entusiasmo y vitalidad en la enseñanza y en promover el aprendizaje de los estudiantes
2. Interés en promover la mejora de la docencia a través del desarrollo de enfoques innovadores.
3. Actualización en la materia y aplicación de innovaciones en el campo de estudio
4. Participación activa en la tutoría de alumnos y en la comprensión de sus necesidades
5. Buena voluntad en la aplicación del feedback de colegas y estudiantes sobre la docencia
6. Habilidad para organizar el material del curso y para presentarlo.

7. Capacidad para proporcionar una orientación adecuada con feedback adecuado para los estudiantes sobre su aprendizaje
8. Habilidad para estimular la curiosidad, aprendizaje independiente y creatividad en los estudiantes
9. Interés e implicación en promocionar la excelencia en la docencia entre los colegas
10. Evidencia de supervisión adecuada de graduados.

Centra (1988) cita la experiencia de la Universidad Estatal de Michigan, en la que el Consejo académico aprobó una serie de dimensiones docentes que se entendían como mínimas que tendría que cumplir cualquier profesor universitario y ser puntuadas por los alumnos. Como indica Olson (1977) los aspectos son:

1. ¿Se han planteado los objetivos educativos tanto por escrito como verbalmente en el principio de curso? ¿La docencia fue consistente con los objetivos planteados?
2. ¿El profesor ha explicado los procedimientos de calificación por escrito o verbalmente? ¿Se han seguido los procedimientos indicados?
3. ¿Los materiales evaluados se devuelven con la suficiente rapidez para ser útil en tu aprendizaje?
4. ¿Cumple el profesor el horario y el tiempo de la clase?
5. ¿Cumple el profesor el horario de atención a alumnos?
6. ¿Estaba disponible el profesor para los temas prepagados contigo? ¿Ha cumplido sus compromisos?

Cuando los estudiantes coinciden en sus respuestas a los ítems que prueban estas conductas es cuando realmente las encuestas proporcionan información útil (Theall y Franklin, 1991).

Avi-Itzhak (1982) realiza un estudio midiendo la eficacia docente por el nivel de acuerdo entre las percepciones de los estudiantes y los profesores de los atributos conductuales docentes de los profesores y su utilización. Los resultados muestran poco acuerdo entre el profesorado y los estudiantes en cinco atributos.

Entwistle y Fait (1990) describen factores que incluyen la provisión de objetivos claros, trabajo apropiado y nivel de dificultad, asignaciones incluyendo elección, calidad de las explicaciones, nivel del material y tiempo en que se presenta, entusiasmo y empatía con las necesidades de los estudiantes.

Factor	1983 (N = 616)	1988 (N = 604)
Docencia aula	98,7	99,8
Supervisión de estudiantes graduados	3,7	2,8
Supervisión del programa de honores	1,9	2,4
Investigación	33,4	38,8
Publicación	29,2	29,4
Consulta (gobierno, negocios)	2,4	2,4
Actividad en sociedades profesionales	24,5	24,9
Atención estudiantes	61,7	64,4
Trabajo en comites campus	52,6	54,1
Tiempo de servicio	46,8	43,9
Ofertas de trabajo de competen	1,8	1,8
Atributos personales	28,6	29,4

**Tabla I.10** : Porcentaje de colleges de artes liberales que consideran cada factor como "factor importante" para evaluar el rendimiento global del profesor. (Tomado de Seldin, 1989:4)

Craddick (1987) describe las recomendaciones para los indicadores para un College. El Comité recomendó una política para el nombramiento académico y de niveles, basado en: experiencia y conocimiento de la disciplina, rendimiento profesional, servicios al College y a la comunidad, y servicio a la profesión.

Para Medley (1987), la docencia involucra simultáneamente tres conductas: a) mantener el ambiente de aprendizaje en el aula; b) proporcionar experiencias de aprendizaje apropiadas para las necesidades de cambio de los alumnos particulares y c) implementar las experiencias en las que el profesor es un participante activo.

Otra forma de identificar la buena docencia que señala Centra (1987) es cuando un profesor utiliza un método que se ajusta a sus habilidades y también a lo que la asignatura requiere. La Tabla I.11 nos muestra algunos métodos docentes, aunque no todos los profesores son buenos en ellos. De igual forma, un método no es bueno para todas las situaciones docentes. En la Tabla I.11. los métodos de arriba tienden a tener al profesor más activo y los estudiantes más pasivos, hasta abajo donde el profesor tiende a ser más un director de aprendizaje (Centra, 1987).

---

<b>Métodos docentes:</b>	
<b>Ratio de nivel de actividad docente y nivel de actividad de estudiantes</b>	
<b>Alto</b>	Explicación, Films, proyecciones Explicación/Discusión, Preguntas, Método Socrático Seminarios, Método de casos Simulación y juegos, Role Playing, Debates Docencia Individualizada: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sistema de Instrucción Personalizada (PSI)</li><li>• Audio-Tutorial</li><li>• CAI Instrucción asistida por ordenador</li></ul> Laboratorios de Estudio Independiente Supervisado, Tutorial Estudio Independiente (NO supervisado), Investigación del estudiante , Trabajo de campo Independiente
<b>Bajo</b>	

---

Tabla I.11 : Métodos Docentes (Tomado de Centra, 1987)

---

De igual forma, Fernández Pérez (1989) detecta las siguientes dimensiones didácticas deficitarias en una encuesta a 1478 profesores de 17 Universidades españolas: técnicas de motivación, técnicas de motivación del alumnado, métodos didácticos, técnicas de evaluación, psicología del joven, psicología del aprendizaje, estrategias de innovación y renovación pedagógica y técnicas de definición y estimación de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, los estudiantes pueden no considerar en sus puntuaciones qué es lo que ocurre en sus percepciones. Lo que es útil para un estudiante puede no serlo para otros. La utilización adecuada de un feedback de las encuestas en conducta requiere una comprensión de los motivos de desacuerdo así como del marco común. La docencia no es un proceso unilateral. Los estudiantes suelen ser participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas características de los estudiantes como sus creencias, preparación previa, actitudes generales hacia el área de contenidos del curso, nivel de rendimiento (nota media final) y notas esperadas del curso, pueden ser útiles para comprender las respuestas a ítems que puedan tener baja influencia en la conducta docente. Por ejemplo, los estudiantes pueden diferir en sus respuestas a un ítem referido a si la forma de enseñar es apropiada a sus niveles de ejecución. Si el evaluador puede determinar que los estudiantes con notas finales bajas tienden a estar insatisfechos con la forma comparado con los que tienen notas finales altas o medias, entonces el evaluador tiene un reto importante sobre qué es lo que está ocurriendo en el curso y cómo puede ser mejorada la docencia a los estudiantes con notas finales bajas (Theall y Franklin, 1991).

Smith y Simpson (1995) utilizan el método Delphi para validar las competencias docentes del profesorado universitario, utilizando un panel de expertos que evaluó la importancia de 27 competencias como importantes o muy importantes para la docencia universitaria. Los investigadores concluyen que la importancia de algunas competencias podría depender de las variables específicas en contextos determinados, al encontrar algunas de ellas con una puntuación algo inferior. Las competencias fueron extraídas de los trabajos de Chickering, Gamson y Barsi (1987), Cross (1991), Simpson (1992), Angelo y Cross (1993), Centra (1993), Davis (1993) y (Feldman, 1994). Las competencias eran:

Nº	Orden	Descripción
11	1	Proporciona feedback útil a los estudiantes de diferentes formas
12	2	Muestra respeto y comprensión por todos los estudiantes
1	3	Demuestra dominio de la materia
2	4	Se comunica de manera efectiva de forma escrita y oral
8	6	Promueve el desarrollo individual de los estudiantes utilizando métodos de enseñanza individualizados
26	6	Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia mediante la recogida de feedback y enfoques educativos continuamente modificados.
6	7	Motiva a los estudiantes a través del entusiasmo personal por la materia
5	8	Comunica y dirige expectativas apropiadas para el rendimiento en el curso
13	9	Demuestra una creencia general de que cada estudiante es potencialmente capaz de aprender
4	10	Selecciona el material del curso de acuerdo con el conocimiento, nivel de habilidad e intereses de los estudiantes
10	10	Construye tests válidos y fiables y administra adecuadamente otros procedimientos de evaluación
15	10	Facilita la cooperación y la colaboración entre los estudiantes
27	13	Es accesible a los estudiantes
9	14	Une métodos docentes variados con objetivos educativos específicos
34	15	Acomoda diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes utilizando diferentes métodos docentes.
21	16	Presenta material que está secuenciado y puesto adecuadamente para aprender
24	17	Reconoce y acepta la docencia como una dimensión fundamental y cambiante de la escolaridad
7	18	Motiva demostrando la importancia a necesidades futuras y objetivos de los estudiantes
16	19	Dirige el entorno físico y emocional de aprendizaje de forma que se produzca el máximo aprendizaje posible
32	21	Dirige el proceso de planificación, docencia y evaluación de forma ordenada
22	22	Permite discusiones en clase que estimulan aprendizaje y facilitan los objetivos del curso
31	22	Comunica valores importantes inherentes a la disciplina o a la profesión

**Tabla I.12 :** Aspectos docentes contemplados como importantes Smith y Simpson, 1995

33	24	Construye la confianza de los estudiantes ayudándoles a alcanzar objetivos de aprendizaje consecutivos
25	25	Utiliza adecuadamente aspectos que se relacionan con varios aspectos de la diversidad
29	26	Diseña cursos que proyectan a los estudiantes a un nivel superior de aprendizaje
20	27	Utiliza adecuadamente aspectos de disciplina, honestidad académica e información legal
23	28	Demuestra las relaciones entre el curso y el curriculum de educación liberal
28	29	Proyecta sentido de calor y humor hacia los estudiantes
17	30	Utiliza tecnología para mejorar el aprendizaje
3	31	Comunica políticas departamentales importantes que relativas a los objetivos del curso
14	32	Muestra a los estudiantes salidas profesionales de la asignatura o de la profesión
18	33	Comunica e implanta medidas importantes de seguridad en el aula
19	34	Dirige responsabilidades administrativas como ordenar libros y cumple con otros requisitos departamentales

**Tabla I.12 (Cont):** Aspectos docentes contemplados como importantes Smith y Simpson, 1995

En España también se ha realizado investigación sobre lo que debe ser un buen profesor desde la perspectiva de los alumnos y los profesores. García-Valcárcel (1992) cita algunos estudios sobre el tema: Alvarez, 1977; Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez, 1979; Villa Sánchez, 1982 y 1985; Nieda, 1988. El buen docente (García-Valcárcel, 1992) establece una relación positiva con los alumnos, siendo los rasgos:

- a) Serenidad y naturalidad,
- b) Cercanía y aceptación del alumno,
- c) Integridad y compromiso,
- d) Entrega a la enseñanza,
- e) Buena disposición hacia los alumnos,

y debe ser un buen didacta, lo que exige: claridad en sus exposiciones, dominio de la materia, aceptación de las críticas, reconocimiento de los propios errores, justicia al examinar, etc.

Otros trabajos relacionados obtienen resultados similares, que recoge García-Valcárcel (1992): De Miguel (1987); Mateo (1987); Tejedor y Montero (1990); Villar Angulo (1990); Rodríguez Espinar (1991). En esta línea, la autora estudia los aspectos docentes importantes para estudiantes y profesores, tal como se refleja en la tabla I.13 (en porcentajes de elección por estudiantes y por profesores), y deduce que los profesores y los alumnos no coinciden en valorar igual los diferentes aspectos docentes en función de su importancia.

	<b>% Estudiantes</b>	<b>% Profesores</b>
Conocimiento de la materia	55.3	78.4
Explica con claridad	78.2	65.5
Prepara las clases	21.0	41.4
Gran cultura e interés	20.0	9.5
Sentido del humor	5.6	0.9
Capacidad de diálogo	22.3	11.2
Fomenta independencia	18.1	40.5
Estimula y valora el trabajo	29.1	30.2
Reconoce errores	8.4	16.4
Objetivo en la evaluación	41.9	15.5

**Tabla I.13** : Características del buen profesor. (Tomado de García-Valcárcel, 1992, 35)

Miller (1988), siguiendo a Wexley y Yukl (1984), se refiere a cuatro tipos de resultados que deberían ser utilizados para evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento o, por implicación, la docencia de un programa: la reacción de los estudiantes y otros al programa o a la docencia; la cantidad de aprendizaje que ha tenido lugar (medido por tests), preferiblemente al principio y al final del programa; la habilidad de los estudiantes para poner en práctica cualquier principio que han aprendido, y el análisis de coste-beneficio del programa.

Mateo (1990), después de una revisión de algunas de las funciones del profesorado universitario, realiza la siguiente síntesis:

1. Responsabilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Creación de un clima de trabajo positivo
- Selección de contenidos adecuados y relevantes
- Búsqueda, selección y organización de recursos y facilidades
- Calidad didáctica de la presentación
- Generación y moderación de interacciones en el transcurso del proceso
- Seguimiento, evaluación y feedback

2. Responsabilidades de acción tutorial:

- Facilitar la comunicación entre los componentes del grupo
- Potenciar la comunicación con el grupo
- Orientación al alumno
- Desarrollo personal del alumno
- Mejora profesional del alumno
- Fomentar las relaciones interpersonales y de grupo



### 3. Responsabilidades en actividades de desarrollo profesional

- Participación en actividades profesionales: Congresos, Seminarios, Encuentros, etc.
- Elaborar y compartir materiales y experiencias
- Participación en entidades e instituciones profesionales

### 4. Servicios a la comunidad:

- Asesorías a instituciones públicas o privadas
- Servicio de consulting
- Cooperación con la administración
- etc.

De igual forma, el autor señala que el profesor universitario, además de la capacidad de erudición, necesita desarrollar su capacidad de organización, con amplio acceso a los centros y medios informativos; la instrucción no solo verbal sino también con otros sistemas de transmisión del conocimiento, así como incluir otros ambientes de trabajo además de la tarea educativa sólo de clase, y la integración en equipos de trabajo y la producción de materiales de equipo (Mateo, 1990).

En este sentido, cabe señalar las aportaciones de Apodaka et al. (1990), cuando al hablar de la evaluación del profesorado, indican que: a) la evaluación de la docencia está inmersa en un proceso de evaluación de toda la institución; b) sería técnicamente incorrecto evaluar sólo la docencia, ya que implicaría la omisión de otras variables muy importantes; c) no es posible reducir la evaluación de la calidad docente a la evaluación del profesorado, ya que supondría una fuerte abstracción y d) la evaluación por parte de los alumnos (aunque es un buen indicador) no es suficiente para evaluar al profesor por completo, ya que deberá incluir tanto la investigación como la gestión-administración.

Así, podemos llegar a una definición de docencia efectiva, aunque debemos tener en cuenta que no hay una definición clara ni unívoca y que ésta dependerá esencialmente del paradigma en que nos encuadremos. En prácticamente todas las definiciones aparecen los siguientes aspectos que el profesor exitoso cumple:

- Claridad en la presentación
- Conocimiento de la materia
- Interés por la materia
- Preparación de la materia
- Motivación
- Accesibilidad

## Problemas Prácticos

Existen tres formas de dirigir el problema de la instrumentación. La primera es utilizar un cuestionario que ya ha sido validado y utilizado (IDEA, etc.). La segunda es desarrollar y validar un cuestionario local, aunque es un proceso dificultoso y largo (ver Berk, 1979). La tercera estrategia es realizar un cuestionario hecho a medida seleccionando ítems de un banco de ítems (Theall y Franklin, 1991). En cada caso, el instrumento construido deberá contener ítems que permitan una interpretación clara, mida sólo un aspecto cada vez, y establezca el aspecto en términos no ambiguos. Los ítems de baja inferencia son útiles para examinar habilidades docentes. Por ejemplo, (Murray, 1983) con respecto a la dimensión de claridad, sugiere ítems que investiguen las siguientes actividades docentes:

1. Proporciona ejemplos frecuentes
2. Define términos nuevos o no familiares
3. Repite ideas difíciles
4. Utiliza gráficos o diagramas
5. Emplea aplicaciones prácticas
6. Sugiere formas de memorizar
7. Escribe los términos claves en la pizarra
8. Responde las cuestiones con rapidez

La estrategia de desarrollar cuestionarios locales puede tener algún problema. Aunque la tentación de desarrollar localmente estos cuestionarios es grande, el resultado final es a menudo datos no válidos o no fiables, especialmente cuando el profesor desarrolla los cuestionarios sin asistencia de expertos.

En un estudio de los ítems de evaluación elegidos por los profesores, Ory y Wieties (1991) informaron de que entre los diez ítems más frecuentemente elegidos de un banco de ítems estilo Cafetería se incluyen preguntas sobre preparación del docente (1º), conocimiento del profesor (3º), prácticas de notas (4º) y gusto por la docencia (8º). Desde un punto de vista de su utilidad, son ítems de dudoso valor y, de hecho, ítems sobre preparación y conocimiento se consideran generalmente no válidos porque los estudiantes como mucho únicamente pueden informar sus propias impresiones sobre un docente aparentemente experto en la materia. Presumiblemente, un experto en la materia debería estar mejor preparado para puntuar preparación y conocimiento. Sólo dos de los ítems más frecuentemente elegidos en el estudio de Ory y Wieties son de baja inferencia: Reflejan las preguntas de examen los contenidos y énfasis del curso (5º) y “el profesor establece claramente qué espera de los alumnos” (6º). Así, los ítems elegidos no sólo parecen proporcionar menos información sobre conductas específicas docentes de la que es

necesaria con un propósito de mejora docente sino que al mismo tiempo proporcionan otra información de valor cuestionable.

También es de ayuda utilizar dos ítems diferentes muy generales que midan satisfacción con el curso, profesor y cantidad de aprendizaje (Cashin y Downey, 1992). Estos ítems son también útiles al evaluador y al profesor para tener una impresión más fiable de las percepciones de los estudiantes que pueden ser recogidas como resultados medios (no ponderados) de ítems individuales, más específicos.

### **Planteamiento de los ítems y opciones de respuesta. Selección de ítems y elaboración del Cuestionario.**

El planteamiento de los ítems y de las opciones de respuesta debería ser claro y consistente. Una buena combinación incluye cuestiones enunciadas como estamentos de conductas .

El primer paso en la construcción de un cuestionario de evaluación de la docencia consiste en determinar qué ítems van a incluirse. La forma de elaborar el cuestionario va a determinar decisivamente su posterior utilización. Como forma de organización de la exposición podemos tomar las operaciones básicas de orden metodológico que pueden realizarse en la elaboración de un Cuestionario de Evaluación de la Docencia:

- a) Selección y análisis de elementos,
- b) Fiabilidad,
- c) Validez y
- d) Determinación de estándares.

En cualquier caso, la selección y análisis de elementos puede ser conceptualizada como un componente que necesariamente incide en la Validez global del instrumento, aunque por su importancia debemos entenderlo con entidad propia.

Ciscell (1987) señala que cada cuestionario de opinión de estudiantes es un esfuerzo por definir ejemplarmente la docencia y reflejar simultáneamente el carácter único de instituciones específicas, optando en unos casos por listas de ítems agrupadas en categorías principales y en otros por un pequeño número de preguntas finales abiertas diseñadas para obtener las impresiones de los estudiantes por medio de narraciones escritas.

Ciscell (1987) indica que los cuestionarios que utilizan muchas instituciones no permiten discriminar entre varios tipos de cursos, como

explicaciones en grupos grandes, pequeños, tutoriales o seminarios y señala que es interesante que cada tipo de clase pueda tener un procedimiento de evaluación más específico para poder obtener un feedback del estudiante realmente útil, ya que según el autor cada tipo de clase tiene sus propias técnicas docentes.

Theall y Franklin (1991) señalan que los cuestionarios deben contener una combinación de ítems generales y específicos que incidan en aspectos de la enseñanza asociados con la docencia efectiva.

No obstante, la implementación de los ítems en una organización universitaria concreta puede introducir criterios de selección que se aparten de aspectos técnicos y que impliquen por lo tanto consideraciones no deseables en la evaluación.

Los ítems de los cuestionarios estandarizados de opinión deberían ser aplicables a todos los escenarios instruccionales (Marsh, 1987a).

Aleamoni (1981) diferencia los ítems en función del contenido, según su nivel de inferencia y en función del tipo de respuesta que exigen. En función del contenido, los ítems se diferencian en función del área que quiera evaluarse (asignatura, instrucción, aprendizaje...). En cuanto a su nivel de inferencia, los ítems pueden ser de inferencia alta, cuando queremos una valoración global en usos fundamentalmente sumativos, o baja, cuando lo que quiere el estudiante es la clasificación de acuerdo a unas categorías establecidas. En función del tipo de respuesta que utilizan, los ítems pueden ser de finalidad abierta, en la que el estudiante puede responder comentarios, etc. o de alternativas: dicotómicas o de elección múltiple, normalmente escalas tipo Likert.

Marsh (1982) señala que un cuestionario con un núcleo de ítems y la posibilidad de ítems suplementarios ofrece un buen compromiso entre estandarización y flexibilidad; así, existen algunos cuestionarios que permiten que el profesor elija algunos ítems que se añaden al cuestionario: el SEEQ proporciona 20 ítems suplementarios que pueden ser seleccionados o escritos por el instructor, enviando un informe informatizado de las respuestas a estos ítems a cada profesor.

Marsh (1987a) indica que se ha hecho poca investigación sobre el valor de esta flexibilidad añadida, pero parece ofrecer información más específica y mayor flexibilidad que sólo los ítems estandarizados. Otra forma de proporcionar a los profesores alguna flexibilidad y posibilidad de elegir, desarrollado en la Universidad de Purdue, es el método conocido como "Cafetería", un sistema informatizado en el que los profesores pueden elegir entre 200 ítems, que se añade a un cuerpo de cinco ítems; luego, el ordenador imprime los cuestionarios individualizados, y como en

los cuestionarios estandarizados, puntúa y procesa las respuestas de los estudiantes. Se utiliza un sistema similar en otras instituciones como la Universidad de Illinois o la Universidad de Michigan.

Una de las alternativas en los procedimientos de recogida y tabulación de la información sobre evaluación docente es el ordenador. En este sentido, cabe señalar en el ámbito español la iniciativa de los profesores Salvador y García (1989) de desarrollar un sistema informatizado de evaluación de la docencia.

Bennett et al (1995) presentan un procedimiento que permite a los profesores obtener una evaluación rápida de su realización docente. Un programa de ordenador facilita la aplicación de los datos resultantes de autoevaluación, aplicaciones para trabajo, promociones y discusión de grupo. El cuestionario, señalan los autores, es fácil de utilizar y ha sido bien recibido por los profesores y por los estudiantes.

La correcta expresión de los ítems también es muy importante para la construcción de los cuestionarios. Los ítems y las opciones de respuesta deben ser claras y consistentes, con una buena combinación que incluya preguntas realizadas como evidencias de conducta y una escala de respuesta basada en frecuencias o en acuerdo-desacuerdo. Por ejemplo, preguntar en primera persona, "el profesor presenta información en un ritmo que puedo seguir" es más preciso que utilizar el término menos claro de 'estudiante', porque las personas no siempre conocen los sentimientos o la opinión de los otros estudiantes (Theall y Franklin, 1991).

En general, los ítems están referidos a los diferentes aspectos de efectividad docente (ver apartado de Docencia Efectiva) a partir de investigaciones sobre este particular, y, como señalan Tejedor y Montero (1990), especialmente los que están inspirados en el paradigma proceso-producto.

Tagomori y Bishop (1995) realizan un estudio analizando el contenido de 200 instrumentos utilizados en la evaluación del profesorado, encontrando tres clases distintas de sesgos en los ítems: ambiguos, no claros e ítems de evaluación subjetivos; ambiguos, asimétricos o respuestas no claras a los ítems de evaluación; e ítems que no caracterizan la ejecución de la docencia en el aula.

Evidentemente, la construcción de los ítems puede afectar a la utilidad global del cuestionario, por lo que es imprescindible utilizar un instrumento válido o el consejo de expertos en medición y evaluación, requiriendo el instrumento desarrollado localmente de pruebas de campo, análisis y validación exhaustiva (Theall y Franklin, 1991). Braskamp et al.

(1985) elimina aquellas áreas en las que se deban juzgar la actualidad y relevancia de los contenidos así como los conocimientos del profesor. Rippey (1981) indica también la necesidad de entrenamiento, guía y concienciación para que los juicios sean válidos, ya que "el contacto diario con el profesor no es evidencia indudable de capacitación para la evaluación" (p.66).

Muchos cuestionarios tienen preguntas abiertas, en las que los estudiantes pueden expresar opiniones, quejas o sugerencias. Theall y Franklin (1991) señalan que según su experiencia el 10% de los respondientes en situaciones normales (puntuaciones medias en cursos con distribución normal de las puntuaciones) realizan comentarios, sobre todo los muy satisfechos o los muy insatisfechos, excepto en casos extremos, en cuyo caso los comentarios devienen en resultados cuantitativos en términos de frecuencia e intensidad; además, señalan que es peligroso sobreinterpretar los resultados porque representan normalmente un porcentaje muy pequeño de la clase, por lo que recomiendan no utilizar datos cuantitativos de menos de la mitad de los alumnos. Los comentarios escritos proporcionan información valiosa sobre proceso y actividades sobre la conducta docente, debiendo ser utilizados con otros tipos de datos para guiar investigación. Además, señalan los autores, los comentarios escritos pueden ser una buena forma de ilustrar que los datos cuantitativos se pueden mostrar en términos más abstractos.

<b>Tamaño de la clase (N)Ratio de respuesta mínimos aceptables</b>	
5-20	80%
21-30	75%
30-50	66% (Recomendado 75%)
50-100	50% (Recomendado 66%)
> 100	50%

**Tabla 1.14 :** Tamaño de la muestra y estándares de ratio de respuesta de los datos de las encuestas a estudiantes. Tomado de Theall y Franklin (1991, p. 89)

Son utilizados con frecuencia medios de lectura mecánica para facilitar la recogida, análisis e interpretación de los datos de cuestionarios de estudiantes. Las interpretaciones numéricas son devueltas a los profesores para su inspección, así como a los administradores universitarios, quienes realizan las adiciones convenientes para tomar decisiones sobre personal relativas a promoción, empleo o méritos (Ciscell, 1987).

El número de ítems que debe incluir el cuestionario varía en función de los objetivos de la evaluación (Tejedor y Montero, 1990); si se pretende la mejora individual serán necesarios un número elevado,

mientras que si lo que queremos es obtener datos no formativos bastará con unos pocos ítems de carácter general.

Una vez seleccionados los ítems, el paso siguiente es su organización en el cuestionario, cómo van a organizarse. Aleamoni (1981) realiza algunas recomendaciones para la correcta estructuración del cuestionario, que resume Ferrández (1991):

1. Si hay sólo unas cuantas preguntas negativas, entonces uno o dos deben ponerse al principio para evitar respuestas equivocadas.
2. Es aconsejable incluir ítems negativos en el cuestionario, pero sólo si pueden contestarse negativamente de una forma lógica.
3. La mayoría de los ítems de los cuestionarios pueden agruparse en subescalas. Si la agrupación original tenía base lógica, entonces debería usarse un análisis empírico utilizando algunas técnicas estadísticas tales como el análisis factorial para asegurar que la agrupación de los ítems representa de hecho una sola escala.

A continuación se establece un precuestionario con todos los ítems ya seleccionados, mediante un grupo de expertos y/o analizando la conveniencia de cada uno de los ítems en función de su expresión, adecuación, etc. y se pasa a una muestra piloto, para proceder a la depuración de aquellos ítems que presentan bajos niveles de homogeneidad y validez (ver apartado de análisis de ítems). Cabe señalar la conveniencia de incluir un ítem de carácter global, del tipo "en términos generales, estoy de acuerdo con la docencia de este profesor", que pueda servir como ítem criterio tanto para determinar la validez de los ítems como del cuestionario en general (ver apartados de análisis de ítems y de validez).

Como señala Rodríguez Espinar (1991), la mayor fuente de invalidez de este tipo de recogida de información estriba en el sesgo que se produce en el proceso de obtención de los datos, por lo que sugiere:

1. Propiciar la voluntariedad del profesor en su aplicación, o al menos, la de la facultad/escuela o departamento, enfatizando de esta forma la dimensión de mejora y no la de control.
2. Introducir el seguimiento de opiniones frente a la masiva aplicación y repetición de situaciones
3. Controlar la magnitud de la muestra de opinión, siendo un factor de corrección el conocimiento previo del calendario de aplicación por profesores y alumnos.

4. Contextualizar al máximo la cumplimentación del cuestionario, además de implicar a sus alumnos y no que sean técnicos extraños los que apliquen el cuestionario
5. Crear unidades logísticas y operativas subsidiarias del órgano central.
6. Conseguir que este tipo de evaluación deje de ser noticia en los medios de comunicación.

#### **I.2.4.2 El problema de la Dimensionalidad de las EE**

De acuerdo con Lord y Novick (1968), la dimensionalidad se define como el número total de habilidades necesarias para satisfacer el supuesto de independencia local. Desde el punto de vista multidimensional se afirma que dado que las encuestas a estudiantes sobre la efectividad del profesor intentan medir la efectividad del profesor y dado que la docencia no es un único aspecto, sino que está constituida por diferentes dimensiones, los cuestionarios deberán recoger esta multidimensionalidad. Por ejemplo, un profesor puede ser muy bueno explicando aunque no sea organizado. La dimensionalidad de las EE está ampliamente aceptada (Abrami, 1989a; Abrami y d'Apollonia, 1991; Cashin y Downey, 1992; Marsh, 1987a, 1991 a y b). Se acepta también que un instrumento adecuadamente construido con una estructura multidimensional es más útil a nivel diagnóstico que uno con ítems de carácter global. Sin embargo, existe una polémica respecto a la utilización sumativa de las EE, si deben utilizarse únicamente las dimensiones resultantes, ponderarlas o bien utilizar preguntas de carácter global. En esta polémica nos centraremos al final del apartado.

La información que nos proporciona los cuestionarios de estudiantes está supeditada al contenido de los ítems que los configuran. Si los ítems no están bien formulados o no son adecuados a la situación que pretendemos medir no nos proporcionarán información útil y por tanto su validez de contenido quedará en entredicho. Uno de los aspectos considerados en la investigación sobre las EE es la multidimensionalidad de éstas, aspecto este que ha quedado suficientemente demostrado por multitud de investigaciones. "En otras palabras, en el momento actual de desarrollo, la mejor evaluación posible de la docencia universitaria es necesariamente multidimensional en objetivos, indicadores y procedimientos" (Escudero Escorza, 1987: p.105)

En términos generales, como puede observarse hay una constancia importante de algunos factores, que parecen estar presentes en la mayoría de las soluciones factoriales. No obstante, además de qué dimensiones se dan, el debate se orienta hacia el nivel de los factores y su permanencia. El procedimiento para establecer las dimensiones se basa en el Análisis Factorial, en tres niveles, Análisis Factorial



Exploratorio, Análisis Factorial Confirmatorio y Análisis Factorial Confirmatorio Hierático (Marsh, 1987a, 1991a). Marsh (1991a) subraya la diferenciación entre el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), en el que el investigador intenta realizar una interpretación razonable de los factores que emergen, y del Análisis Factorial Confirmatorio, en el que el investigador expone uno o más modelos a priori y prueba la habilidad de estos modelos para ajustar los datos. Además, Marsh indica la utilización del Análisis Factorial Confirmatorio Hierático (AFCH) mediante el cual pueden explicarse correlaciones entre factores de orden superior en términos de uno o más factores de orden superior.

Existen muchas investigaciones sobre la dimensionalidad de la docencia. Las conclusiones son generalmente similares, identificando la docencia (y su evaluación) como multidimensional (Cohen, 1981, Feldman, 1976b, Marsh 1987a) y especificando las dimensiones de forma similar para la elaboración de los cuestionarios. En cualquier caso, el análisis factorial proporciona una prueba sobre cómo los estudiantes pueden diferenciar entre diferentes componentes de docencia efectiva, no si los factores obtenidos son importantes para entender la docencia efectiva (Marsh, 1987a). Así, algunas de las dimensiones identificadas en diferentes instrumentos se recogen a continuación, a manera de ejemplo y sin pretensión de ser exhaustivos (por orden cronológico)<sup>1</sup>:

Autores	Dimensiones
(Hildebrand, et al., 1971) The Student Description of Teaching (SDT)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque analítico/sintético</li> <li>2. organización/claridad</li> <li>3. Interacción profesor grupo</li> <li>4. Interacción profesor individuo</li> <li>5. Dinamismo/entusiasmo</li> </ol>
(Trent y Cohen, 1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad de organización, interpretación y explicación</li> <li>2. Fomento de la discusión en clase y presentación de alternativas</li> <li>3. Estimulación de intereses, motivación y pensamiento de los estudiantes</li> <li>4. Manifestación de atención e interés por los alumnos</li> <li>5. Manifestación de entusiasmo</li> </ol>
(Warrington, 1973) SIRS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente del profesor</li> <li>2. Interés del estudiante y desarrollo</li> <li>3. Interacción profesor-estudiante</li> <li>4. Necesidades del curso</li> <li>5. Organización del curso</li> </ol>
<b>Tabla I.15</b> : Identificación de dimensiones en algunos instrumentos	

<sup>1</sup> Algunos de los trabajos que a continuación se citan han sido recogidos de Salvador (1990)

Autores	Dimensiones
Frey, et al., 1975	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad de presentación</li> <li>2. Trabajo</li> <li>3. Atención personal</li> <li>4. Discusión en clase</li> <li>5. Organización/planificación</li> <li>6. Calificaciones</li> <li>7. Logros de los estudiantes</li> </ol>
Feldman, 1976a; 1976b; 1983; 1984; 1987	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estimulación del profesor hacia el curso y la materia</li> <li>2. Entusiasmo del profesor hacia la materia docente</li> <li>3. Conocimiento del profesor de la materia</li> <li>4. Expansividad intelectual del profesor y amplitud de cobertura</li> <li>5. Preparación y organización del curso</li> <li>6. Claridad de las presentaciones y explicaciones</li> <li>7. Actitudes dialécticas del profesor</li> <li>8. Sensitividad del profesor hacia y en relación con el nivel y progreso del aula</li> <li>9. Claridad de los objetivos y requerimientos del curso.</li> <li>10. Naturaleza y valor del material del curso incluyendo su utilidad y relevancia</li> <li>11. Naturaleza y utilidad de materiales de apoyo y ayudas docentes.</li> <li>12. Dificultad y trabajo del curso</li> <li>13. Imparcialidad y justicia del profesor sobre la evaluación del estudiante: calidad de los exámenes</li> <li>14. Organización del aula</li> <li>15. Naturaleza, calidad y frecuencia del feedback del profesor hacia los estudiantes.</li> <li>16. Planteamiento de problemas y discusión del profesor y apertura hacia las opiniones de los demás.</li> <li>17. Cambio intelectual e intercambio de pensamiento independiente</li> <li>18. Respeto del profesor hacia los estudiantes: amigabilidad del profesor.</li> <li>19. Disponibilidad y accesibilidad del profesor.</li> </ol>
Aleamoni, 1978	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud general hacia el curso</li> <li>2. Método de enseñanza</li> <li>3. Contenido del curso</li> <li>4. Interés y atención</li> <li>5. Profesor</li> <li>6. Ítems específicos</li> </ol>
Aparicio et al., 1982	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entusiasmo/dominio de la Asignatura</li> <li>2. Importancia de la Asignatura en el plan de estudios</li> <li>3. Organización/claridad/preocupación por la enseñanza</li> <li>4. Interés por el alumno individual</li> <li>5. Interacción con el grupo/preocupación por los resultados</li> <li>6. Dedicación</li> </ol>
<b>Tabla I.15 :</b> Identificación de dimensiones en algunos instrumentos. <i>(Continuación)</i>	

Autores	Dimensiones
Abrami y d'Apollonia (1990)	1 Estimulación del interés 2 Entusiasmo 3 Conocimiento de la materia 4 Expansividad intelectual 5 Preparación intelectual 6 Claridad y entendimiento 7 Habilidades de elocución 8 Nivel de progreso de la clase 9 Claridad de los objetivos del curso 10 Relevancia y valor del material del curso 11 Relevancia y utilidad de los materiales suplementarios 12 Trabajo 13 Rendimiento percibido (perceived outcome) 14 Justicia de la evaluación 15. Naturaleza, calidad y frecuencia del feedback del profesor hacia los estudiantes 16 Características de la personalidad 17 Feedback 18 Fomento de discusiones y diversidad de opiniones 19 Dudas intelectuales y fomento del pensamiento independiente 20 Preocupación y respeto por los estudiantes 21 Disponibilidad y ayuda 22 Curso en general 23 Docencia en conjunto 24 Miscelanea de Ítems
Marsh, 1982a; Marsh, 1984; Marsh y Hocevar, 1983 SEEQ	1. Aprendizaje/Valor 2. Entusiasmo del profesor 3. Organización 4. Rapport individual 5. Interacción grupal 6. Amplitud de temario 7. Exámenes/calificaciones 8. Logros/lecturas 9. Trabajo/dificultad
Murray, 1983 Teacher Behavior Inventory (TBI)	1. Claridad 2. Entusiasmo 3. Interacción: estimula la participación 4. Tarea orientadora 5. Relación: sensible a las necesidades de los estudiantes, amigable 6. Organización 7. Uso de medios audiovisuales 8. Ritmo 9. Lenguaje
Barke et al., 1983	1. Relación con los estudiantes 2. Habilidades de enseñanza 3. Habilidad de organización 4. Conocimiento de la materia 5. Dificultad del curso 6. Normas de evaluación

**Tabla I.15:** Identificación de dimensiones en algunos instrumentos. (Continuación).

Autores	Dimensiones
Villar Angulo, 1983 Análisis Docente por los estudiantes (ADE)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión de clase</li> <li>2. Objetivos</li> <li>3. Interacción social</li> <li>4. Estructuración</li> <li>5. Orientación a la tarea</li> <li>6. Evaluación</li> <li>7. Valores</li> <li>8. Comunicación didáctica</li> </ol>
Burdal y Bardo, 1986 Student Perceptions of Teaching Effectiveness	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud hacia los estudiantes</li> <li>2. Carga de trabajo</li> <li>3. Valor del curso para los estudiantes</li> <li>4. Calidad de las calificaciones</li> <li>5. Nivel del material</li> </ol>
Tejedor, 1986 Cuestionario de la Universidad de Santiago	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento del profesor</li> <li>2. Calidad y desarrollo del programa</li> <li>3. Dominio de la Asignatura</li> <li>4. Interacción con los estudiantes</li> <li>5. Entusiasmo</li> <li>6. Recursos utilizados</li> <li>7. Exámenes</li> <li>8. Asignatura</li> <li>9. Valoración global de satisfacción.</li> </ol>
Jornet et al. 1987 Universidad de Valencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura de la clase</li> <li>2. Evaluación</li> <li>3. Actitud del profesor</li> <li>4. Conocimiento de la materia</li> <li>5. Materiales</li> <li>6. Programa</li> <li>7. Cumplimiento de las obligaciones.</li> </ol>
Salvador Blanco y Sanz Paz, 1988 EDUCA-A Universidad de Cantabria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asignatura</li> <li>2. Asistencia-dedicación</li> <li>3. Evaluación</li> <li>4. Metodología</li> <li>5. Profesorado</li> <li>6. Material-prácticas.</li> </ol>
Cajide (1994)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. dominio de la Asignatura (competencia)</li> <li>2. Interacción con los alumnos</li> <li>3. Desarrollo del programa</li> <li>4. Prácticas y recursos empleados</li> <li>5 Evaluación</li> </ol>

**Tabla I.15:** Identificación de dimensiones en algunos instrumentos. (Continuación).

De la Orden (1990) identifica cuatro factores a partir de los trabajos de Gibb (1955), Isaacson et al (1964), Hartley y Hogan (1972) y Mckeachie y Linn, (1973):

- Destreza comunicativa.
- Relación/interacción con los alumnos (participación).
- Grado de estructura, organización y control de la clase.
- Exigencia académica (dificultad).

Centra (1988) indica que tres de las dimensiones que aparecen siempre son:

1. Organización, estructura o claridad.
2. Interacción profesor-estudiante o rapport.
3. Habilidad docente, comunicación o habilidad expositora/oradora.

Otras dimensiones incluidas ocasionalmente son:

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

### **Factores de nivel superior**

Uno de los aspectos a considerar en la determinación de las dimensiones son los factores de alto nivel o de orden superior (Marsh, 1987a). Estas dimensiones de alto nivel son las dimensiones de orden superior en los análisis factoriales con los que podemos agrupar los factores resultantes, aunque existen pocas evidencias de la ortogonalidad y falta de intercorrelación de los factores.

Frey (1978) identifica con el Endeavor siete dimensiones diferentes pero define que los factores de orden superior son *habilidad y Empatía*. Indica que estos factores de alto orden tienen patrones diferentes de correlación con otras variables como tamaño de la clase, calificación media de la clase, aprendizaje del estudiante y un índice de citas.

Remmers define que los diez rasgos de su escala de Purdue eran dimensiones distinguibles de la docencia efectiva y a partir de un Análisis Factorial identifica dos rasgos de primer orden *Empatía y Madurez Profesional* (Smalzried y Remmers, 1943), aunque indica que no pueden intercambiarse por las dimensiones.

Feldman (1976a) define 19 categorías de buena docencia y define los roles fundamentales de *Presentador, Facilitador y Director*. Cohen (1981); Kulik y McKeachie (1975) identificaron unas dimensiones similares a las expuestas.

Lo que indican estos factores de orden superior es la identificación de estructuras de alto nivel (Marsh, 1987a). Podemos diferenciar entre el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. En el primero se estudian datos empíricos para descubrir y detectar hechos característicos y las relaciones interesantes sin imponer ningún modelo a los datos; puede

generar estructuras, modelos e hipótesis. En el análisis factorial confirmatorio se parte de un modelo asumido para describir y explicar los datos empíricos en términos de unos pocos parámetros, basándose el modelo en una información a priori acerca de la estructura de los datos en la forma de una teoría específica o hipótesis.

Los análisis factoriales descritos son análisis factoriales de primer orden. Para tener estructuras factoriales de segundo orden o de tercer orden utilizaremos un análisis factorial exploratorio sobre las puntuaciones de los ítems; ello nos dará factores de primer orden. Con las correlaciones factoriales podremos realizar un segundo análisis factorial para determinar si las estructuras factoriales de primer y segundo orden coinciden. Se puede por tanto identificar las estructuras factoriales de primer orden con un análisis factorial exploratorio y comprobar su estructura con los factores de nivel superior. Sin embargo, como indica Marsh y Hocevar (1983; 1984) se vuelve muy difícil rotar estructuras con un análisis factorial exploratorio a medida que progresamos a niveles superiores, y a no ser que los factores de primer orden queden claramente identificados la interpretación de los factores de orden superior se torna problemático (Marsh, 1987b).

En una revisión metodológica de diversas áreas de investigación, (Rushton et al., 1983) indican que las escalas de ítems sencillos son menos estables, menos fiables, menos válidas y menos representativas que las escalas multi-ítem.

### **El debate sobre la utilización de la dimensionalidad**

En general, se asume que las EE son multidimensionales, como ha quedado demostrado en múltiples análisis (Feldman, 1976a; Kulik y McKeachie, 1975; Marsh, 1991b), aunque el debate se centra en qué tipo de medidas deberían ser utilizadas para la utilización sumativa de las EE, en tomar decisiones sobre empleo o en los cursos, para determinar su efectividad. ¿Se puede utilizar una puntuación simple o un ítem simple de carácter global o más bien utilizar encuestas múltiples?. Los extremos de este debate se centran sobre todo en la utilización sumativa de las EE.

En un extremo se sitúa Frey (1973, 1974, 1978; Frey y Flay, 1978; Frey et al, 1975) que señala que sólo pueden utilizarse dimensiones específicas y excluye ítems de carácter global de su instrumento el Endeavor, señalando que las decisiones sumativas no pueden tomarse a partir de éstos. Los argumentos principales de Frey los resume Marsh (1991b) como sigue:

- a) Los ítems globales están demasiado influidos por variables no relacionadas con la docencia efectiva.
- b) Las puntuaciones globales están incluidas por los componentes del instrumento que están muy poco relacionados con el rendimiento del estudiante (que Frey señala como el criterio más importante de efectividad docente).
- c) Es mejor utilizar componentes que están muy relacionados con un criterio particular que con ítems globales.

Marsh se sitúa en una postura intermedia, en la que a partir de la concepción multidimensional de las EE, entiende que existen diferentes criterios de efectividad docente y que cada criterio puede ser inferido más adecuadamente con un conjunto de dimensiones específicas que con un ítem de carácter global, y recomienda el uso tanto de dimensiones específicas, junto con ítems específicos, señalando que es necesario ponderar diferencialmente las dimensiones específicas. Esta ponderación diferencial apropiada para un propósito definido podrá ser establecida sobre la base de investigación empírica o puntuaciones de la importancia relativa de componentes específicos por una comisión de promoción, por el director del departamento o por el mismo profesor, por lo que propone utilizar todas las dimensiones del cuestionario con fines sumativos.

En el otro extremo se sitúa la postura de la unidimensionalidad de las EE, defendida fundamentalmente por Abrami (Abrami y d'Apollonia, 1991) basándose en que las dimensiones de las EE no están tan estrechamente relacionadas con el rendimiento de los estudiantes en estudios de validación multisección como lo están las puntuaciones globales.

Estas posturas encontradas generaron un debate que intentaremos resumir a continuación centrándonos en los aspectos fundamentales que esgrimieron Marsh y Abrami y d'Apollonia.

### **El punto de vista multidimensional**

En general, se asume que los Cuestionarios de Evaluación son multidimensionales.

Los representantes de esta postura se apoyan en la investigación empírica, siendo el principal abogado de esta postura Marsh (Marsh, 1983; Marsh, 1984; Marsh, 1987b; Marsh, 1989; Marsh, 1991a; Marsh, 1991b; Marsh, 1992b; Marsh y Bailey, 1993; Marsh y Hocevar, 1991a). Sin embargo, existen algunas encuestas que no representan claramente la dimensionalidad que intentan medir (Marsh, 1987b). Marsh, (1982a) defiende su postura basándose en que existen diversos indicadores

posibles de la docencia efectiva y el indicador más adecuado va a depender únicamente de los criterios considerados y que la revisión de varios criterios válidos demuestra que componentes específicos de los cuestionarios están más correlacionados con cada criterio que una puntuación global, como el aprendizaje del estudiante (Cohen, 1981); efecto del feedback (Cohen, 1980); o las autoevaluaciones (Marsh, 1982c; Marsh et al., 1979).

La forma de analizar la multidimensionalidad de los cuestionarios se basa en el análisis factorial como forma de establecer las diferentes dimensiones establecidas en la elaboración de un cuestionario (Feldman, 1976a; Kulik y McKeachie, 1975; Marsh, 1991b; Marsh y Bailey, 1993; Marsh y Hocevar, 1984; Marsh y Hocevar, 1991a), prueba por otra parte que fundamenta su validez de constructo (Marsh y Bailey, 1993; Marsh, Touron y Wheeler, 1985; Tourón, 1989).

Existen numerosos ejemplos de cuestionarios con una estructura factorial bien definida y que a la vez proporcionan medidas de diversos componentes de efectividad docente (Frey et al., 1975; Hildebrand et al., 1971; Marsh, 1982b; Marsh, 1982c). Sin embargo, Abrami y d'Apollonia critican los resultados de muchos estudios factoriales. Marsh (1991a) señala los diferentes tipos de Análisis Factorial (Exploratorio, Confirmatorio e Hierático), señalando que Abrami y d'Apollonia centran sus críticas sobre la aplicación tradicional del AFE.

Así, Marsh por ejemplo explica la multidimensionalidad de su cuestionario, el Student's Evaluation of Educational Quality (SEEQ) e indica que el análisis factorial ha demostrado de forma consistente los mismos factores SEEQ en cuestionarios de estudiantes de diferentes disciplinas, diferentes instituciones e incluso diferentes estados (aplicabilidad). Un análisis factorial de autoevaluación del profesorado de su propia efectividad docente, utilizando SEEQ, también dio los mismos factores de evaluación. Análisis multirasgo-multimétodo buscando el acuerdo profesor-estudiantes sobre las puntuaciones SEEQ y la consistencia en el patrón de los factores SEEQ y otras variables diversas (ej. tamaño de la clase está más altamente correlacionado con interacción del grupo) añade más soporte a esta conclusión.

Otro argumento en favor de la multidimensionalidad es que muchos instrumentos la ignoran y asumen que todos los cuestionarios miden la misma cosa, no importa los ítems que contienen. Así, si una encuesta a estudiantes contiene diferentes ítems y cada uno mide una cosa diferente, no podemos considerar que la media de esos ítems pueda servir para evaluar a un profesor (Marsh y Hocevar, 1991a).



Respecto a los ítems de los cuestionarios estandarizados de opinión deberían ser aplicables a todos los escenarios instruccionales Marsh (1982a) argumenta que este núcleo de ítems y la posición de ítems suplementarios ofrecen un buen compromiso entre estandarización y flexibilidad. Se ha hecho poca investigación sobre el valor de esta flexibilidad añadida, pero parece ofrecer información más específica y mayor flexibilidad que sólo los ítems estandarizados (Marsh, 1987a; Marsh, 1987b; Marsh y Groves, 1987). Así, en algunos instrumentos se permite elegir unos cuantos ítems para adecuar el instrumento a las necesidades del centro: Más esquemas elaborados permiten al profesor tener una forma "personalizada" de ítems seleccionados impresos para su clase.

Marsh, (1984; 1987b) indica una serie de aspectos que subrayan la multidimensionalidad de los CE:

- a). La efectividad docente es multifaceta. El diseño de los CE y el diseño de la investigación para estudiar las evaluaciones deberían reflejar esta multidimensionalidad.
- b). No existe un criterio simple de efectividad docente y criterios alternativos podrían no estar correlacionados. Por lo tanto, un acercamiento de validez de constructo requiere que las puntuaciones se muestren sistemáticamente relacionadas con diferentes indicadores de efectividad docente. No un estudio simple, no un criterio simple, y no un paradigma simple podrá demostrar, o refutar, la validez de las EE.
- c). Las dimensiones diferentes de los factores de las EE correlacionarán más alto con indicadores diferentes de efectividad docente. La validez de constructo de las interpretaciones basadas sobre los factores de los CE requiere que cada factor esté correlacionado significativamente con criterios con los que está relacionado más lógicamente y teóricamente, y menos correlacionado con otras variables. En general, las EE no pueden ser resumidas en una respuesta a un ítem simple o a una media de respuestas a varios ítems. Si las EE van a ser medidas para un propósito particular, los análisis lógicos y empíricos determinarán la ponderación que cada factor recibe, de forma que la ponderación dependerá del propósito del ítem.
- d). Una influencia externa, para ser un sesgo para las EE, debe estar relacionada sustantivamente y causalmente con las EE, y ser relativamente independiente de otros indicadores de docencia efectiva. Como en la investigación de validez, la interpretación de relaciones como sesgos debería ser visto como una hipótesis tentativa para ser cambiado en contextos diferentes y con acercamientos diferentes que son consistentes con la naturaleza multifaceta de las EE. Como estas interpretaciones deben ser

también hechas en la relación de una definición explícita de qué constituye un sesgo o error.

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

Desde otra postura, se señala que para fines sumativos es suficiente con la utilización de cuestionarios de ítems globales o por un promedio ponderado de factores escalonados frente a puntuaciones factoriales separadas, de forma que utilizando un instrumento que nos dé esa puntuación podremos abaratar el tiempo de aplicación. En otros aspectos, los defensores de esta postura han cuestionado la utilización e interpretación de los análisis factoriales en determinados contextos. El principal defensor de esta postura es Abrami. (Abrami, 1985; Abrami, 1988; Abrami, 1989a; Abrami, 1989b; Abrami et al., 1990; Abrami y d'Apollonia, 1990; Abrami y d'Apollonia, 1991; Abrami et al., 1993; Abrami et al., 1981; Abrami et al., 1979). Abrami (1989) está convencido de la multidimensionalidad de la docencia, aunque no cree que las dimensiones de los cuestionarios (especialmente el SEEQ de Marsh) reflejen adecuadamente estas dimensiones de forma invariable para todos los profesores, cursos, estudiantes o escenarios, mientras que apoya las dimensiones de Feldman (1976).

De esta forma, algunos autores (Abrami, et al., 1981; Braskamp et al., 1985; Doyle, 1983) consideran que puntuaciones de opinión de alta inferencia, globales, sumativas son adecuadas con propósitos sumativos (administrativos), mientras que puntuaciones de baja inferencia, específicos, formativos, lo serán para fines diagnósticos. Abrami (Abrami, 1989a) indica (pág. 222) que "para fines sumativos, defiende el uso de ítems globales... o una media cuidadosamente ponderada de factores de opinión en lugar de puntuaciones de factores separados". Indica también los siguientes argumentos en contra de utilizar puntuaciones factoriales separadas (p.222-223):

a) No hay suficientes evidencias de que las dimensiones de docencia efectiva sean las descritas o de si están relacionados y de qué forma. Falta una teoría sobre la docencia y los análisis factoriales arrojan resultados inconsistentes, por lo que se plantea cualquier definición operativa de los aspectos de enseñar.

b) Duda de la validez de contenido de ítems específicos y de algunas de las dimensiones que conforman cuando las opiniones se utilizan sobre diferentes cursos, profesores, estudiantes, y escenarios. Los ítems de un cuestionario multidimensional deben elicitar una muestra representativa de descripciones de estudiantes desde los dominios relevantes de la conducta del profesor para que tengan validez de contenido,

además de contener ítems de igual relevancia para cada una de las situaciones para las que fue construido.

c) La revisión cuantitativa de Cohen (1981) de los estudios de validación multisección sugieren que muchas dimensiones de opinión tienen correlaciones bajas con el aprendizaje de los estudiantes o correlaciones cercanas a cero en correlaciones con aprendizaje de estudiantes al compararlas con curso en general o profesor en general (ej. Rapport= .31; Interaction= .22, Feedback=.31; Evaluation= .23) o cercanas a cero con ella (Difficulty= -.02) comparados con las correlaciones de Overall Course (.47) y Overall Instructor (.43) con aprendizaje. Así, la **validez de constructo** de muchos factores de cuestionarios es pobre como puede ser inferido desde la investigación de cuestionarios y del rendimiento de estudiantes producido por el profesor.

d) Conocemos muy poco sobre la generalizabilidad de los factores específicos de opiniones como sobre las puntuaciones de opinión globales.

e) No podemos esperar de los administradores que tengan la experiencia de los evaluadores docentes, a no ser que les proporcionemos procedimientos precisos y defendibles para sintetizar la información desde las puntuaciones factoriales.

Abrami indica que aunque la docencia es multidimensional no cree que unas dimensiones factoriales específicas puedan determinar unas dimensiones invariables para todos los profesores, cursos, estudiantes o contextos, indicando que la revisión de Feldman de 1976 si puede aproximarse a las características de docencia efectiva (Abrami, 1989a). De igual forma, coincide con Marsh en que los cuestionarios son multidimensionales y probablemente deben relacionarse con criterios de efectividad diferencialmente. La cuestión es cómo están relacionados y cómo podemos ponderar estas relaciones, en particular cuando lleguemos a una decisión simple sobre la calidad de la docencia de un profesor (Abrami y d'Apollonia, 1991). De esta forma, encuentra inconsistencias en los estudios factoriales que le hacen dudar de estas dimensiones (Abrami, 1985).

En un trabajo más reciente, (Abrami y d'Apollonia, 1989) intentaron categorizar, utilizando las dimensiones de Feldman, los resultados de cuarenta y tres estudios de la validez de cuestionarios de estudiantes en cursos de universidades multisección. Encontraron factores en algunos estudios cuyos ítems encajaban en varias dimensiones y factores hasta factores en otros estudios cuyos ítems encajaban únicamente en una dimensión sencilla, así como dimensiones altamente representadas en algunos cuestionarios y ausentes en otros.

Finalmente, Abrami y d'Apollonia señalan que tiene sentido a nivel conceptual y empírico hablar de docencia efectiva y tomar decisiones sumativas a partir de una puntuación global. Por ello, se reconocerá que las características particulares de la efectividad docente varían en función de los profesores, cursos, estudiantes y escenarios y que las dimensiones específicas de docencia pueden variar (Abrami y d'Apollonia, 1991).

De esta forma, la controversia de si se debe utilizar una o varias puntuaciones para determinar la efectividad docente de un profesor con fines sumativos estriba como señalan Cashin y Downey (1992) en que no hay ningún acuerdo sobre un único criterio medible de efectividad docente.

Así, Cashin y Downey (1992); Cashin, et al., (1994) indican que muchos de los ítems que utilizan en su estudio se solapan con por lo menos seis de las nueve dimensiones descritas por Marsh; es decir, utilizando un único ítem se obtiene la misma información que toda la dimensión, explicando un solo ítem el 60% de la varianza (Cashin y Downey, 1992). Intentaban determinar la correlación sobre una puntuación general: Ítem G: "En general, he aprendido mucho en este curso". Este ítem correlacionó .83 con la medida de criterio. Los resultados indican que un ítem general del tipo "En general, opino que este profesor es un profesor excelente" (Cashin y Downey, 1992, p. 569) puede ser suficiente para una evaluación formativa. El estudio de Cashin y Downey (1992) es replicado por Marsh (1994).

Ítems	r
<b>Control</b>	
Motivación (M)	.31
Dificultad de la materia (D)	.01
Tamaño de la clase (S)	-.19
M+D+S	.34
<b>Global</b>	
Instructor (I)	.74
I+M	.76
I+M+D+S	.77
I+M+D+S+Ítem 15	.82
I+M+D+S+Ítems 15 y 34	.86
Curso (C)	.77
C+M	.77
C+M+D+S	.79
C+M+D+S+Ítem 15	.84

Nota: Ítem 15 es "estimula a los alumnos a un esfuerzo intelectual mayor que el que se requiere en muchos cursos" y el ítem 34 es "Grado en que el curso es consistente (tópicos y actividades relacionadas entre sí)" N= 17.183 cursos. Todas las correlaciones mayores de .81 son significativas al .01.

**Tabla I.16.:** Correlaciones de Ítems seleccionados de IDEA con la medida de criterio, la Evaluación global de IDEA (Tomado de Cashin y Downey, 1992: 567)

### Hacia una visión integradora

Existen diferentes estudios sobre el tema de la dimensionalidad, como hemos señalado. En general, podemos determinar que las posturas citadas tienen puntos de conexión, fundamentalmente en el sentido que podemos entender la docencia efectiva como multidimensional y que se puede llegar a un uso integrador de las encuestas a estudiantes, utilizando cuestionarios contruidos y validados factorialmente para cada contexto y suficientemente estudiados a nivel métrico, de forma que cada una de sus dimensiones estén definiendo una puntuación aproximada de lo que pretende medir. Su utilización sería fundamentalmente formativa y serviría en cualquier caso como retroalimentación al profesor sobre su efectividad docente.

Una puntuación globalizadora que podría ser una suma ponderada de las dimensiones descritas por el cuestionario podría ser utilizada con propósitos sumativos, aunque nos decantamos más por la utilización formativa de las dimensiones resultantes, y con fines sumativos la utilización de puntajes (Marsh, 1987 a, 1991, 1994; Marsh y Roche, 1992; Marsh y Bailey, 1993). Los pesos diferenciales de cada una de las dimensiones deberían ser establecidas por un equipo de expertos junto

con las autoridades académicas y administrativas para cada centro al que se aplica el cuestionario en función de aspectos docentes, de asistencia o políticos y de contexto, además de incluir en los cuestionarios ítems generales para basar la utilización sumativa de la evaluación.

#### **1.2.4.3 Relación de las EE con otras fuentes de información evaluativa**

Muchos de los acercamientos de validación que se desarrollan respecto a las EE son, grosso modo, aproximaciones de Validación Criterial -Convergente o Predictiva-, o bien estudios de corte explicativo tomando como referencia la asociación y/o la diferencia con - o en virtud de- otras variables que se identifican en la situación evaluativa.

En este apartado recogemos una síntesis de los estudios de Validación de este tipo. Así, se revisan las relaciones de las EE con otras fuentes de información evaluativa.

#### **Rendimiento de los estudiantes**

Uno de los esquemas de comprobación de la validez de los cuestionarios a estudiantes es, como ya se ha dicho, comparar los resultados del aprendizaje de los estudiantes con sus valoraciones de efectividad docente (Aleamoni y Hexner, 1980; Marsh, 1984; McKeachie, 1979). Estos estudios han sido diseñados y se aplican en general en los primeros cursos, donde explican varios profesores y se asigna a los estudiantes al profesor de acuerdo con un criterio aleatorio y en los que los estudiantes realizan un examen final común que, de forma ideal, debería ser realizado por otros miembros del departamento (Centra, 1987). Los resultados muestran, en general, que los cuestionarios están razonablemente correlacionados con el aprendizaje. No obstante, y a pesar de que el aprendizaje del estudiante ha sido utilizado en muchos casos como el último criterio de efectividad docente, con la medida de criterio de calificaciones en el examen final, estas medidas pueden no ser sensibles, porque los estudiantes tienden a compensar la docencia pobre estudiando más duro para conseguir las notas a que aspiran, y porque normalmente las pruebas de rendimiento miden objetivos de bajo nivel, como memorización de hechos y definiciones, antes que salidas de alto nivel como pensamiento crítico o resolución de problemas - considerados como los más importantes en educación superior (McKeachie, 1987).

En general, en este diseño, se utilizan las medias de las secciones en vez de los estudiantes como unidades de análisis. Las diferencias de

sección en las características de los estudiantes normalmente son controladas experimentalmente por asignación aleatoria, o estadísticamente, utilizando pretest de habilidad y minimizando las diferencias entre secciones utilizando materiales comunes en las secciones y tamaños similares. Se intenta minimizar la influencia de otras variables que no sean del profesor (Abrami, et al., 1990), controlando de esta forma el criterio de validación (el rendimiento en medias de sección. Como señala (Marsh, 1987a): Idealmente,

- (a) hay muchas secciones de un curso multisección grande;
- (b) los estudiantes están asignados aleatoriamente a las secciones;
- (c) cada sección es completamente impartida por un instructor separado y
- (d) cada sección tiene la misma línea docente, libros de texto, objetivos del curso y examen final.

El esquema común de la evaluación de estudiantes proporciona dos variables dependientes, puntuaciones de estudiantes y exámenes finales (Cruse, 1987). Revisiones y meta-análisis de revisiones (Blackburn et al., 1980; Cohen, 1981; Cohen, 1983; Dowell y Neal, 1982; Murray y Lawrence, 1980) anotan que la correlación entre puntuaciones de estudiantes y medidas de rendimiento (exámenes), promediadas, están sobre 0.26 (Dowell y Neal, 1982) o 0.38 (Cohen, 1981) y la etiquetan como baja o moderada. Cruse (1987) indica que la interpretación más simple y directa de estas correlaciones como coeficientes de validez predictiva entre variables dependientes es que la correlación de 0.38 explica el 14.4% de la variación entre medidas y que los estudiantes que tienen una opinión favorable sobre el profesor son propensos a obtener mayor nota relativa, mientras que los que tienen una opinión más desfavorable sobre el profesor tienden a obtener notas finales más bajas. De igual forma, señala que las notas finales pueden ser utilizadas también para predecir la opinión de los estudiantes, ej. estudiantes con notas altas relativas puntúan más alto a los profesores que los estudiantes con notas más bajas relativas.

Al validar las puntuaciones de EE, Frey muestra que las puntuaciones del Endeavor correlacionan con: Aprendizaje estudiantes (Frey, 1973; 1978; Frey et al., 1975), en el que los estudiantes se recogen en grandes cursos multisección (es decir, cursos con grandes grupos de estudiantes se dividen en grupos pequeños o secciones y toda la docencia se imparte por separado a cada sección). Cada sección de estudiantes del mismo curso se toma a través de un profesor diferente, pero cada una se toma de acuerdo con una línea similar de curso, tiene objetivos similares y se examinan con el mismo examen estandarizado al final del curso. Frey concluye que las secciones de estudiantes que

puntúan la docencia como más efectiva son también las secciones que aprenden mejor en la prueba de examen final, apoyando así la validez del instrumento.

Feldman (1976 a y b) revisa los resultados de los estudios en los que los estudiantes de varios cursos fueron agrupados, se encontró que las correlaciones entre calificaciones y opiniones eran consistentemente positivas y estadísticamente significativas, aunque bajas, oscilando entre menor de .10 a mayor de .44. El grueso de ellas, sin embargo, oscilaba en un rango de .14 a .27.

Gillmore (1984) señala que en los estudios en los que los datos provenientes de clases individuales no fueron agrupados tenían unos resultados menos consistentes, por lo que el agrupamiento de las Asignaturas enmascara mucha de la variabilidad que existe entre asignatura y asignatura. Por ello, analiza las posibles causas de esta relación, entre las que se encuentran que el refuerzo positivo de buenas notas, independientemente de lo que se aprenda, hace que al estudiante le guste más la asignatura y por lo tanto le dé mayor puntuación; las puntuaciones altas pueden causar mejores notas porque el agrado personal por una asignatura aumenta la motivación y, por lo tanto, favorece un mayor rendimiento o también es posible que otra tercera variable, como un interés inherente por la materia, causa tanto altas opiniones como altas notas. No obstante, no parecía ofrecer cambios serios en la validez de las opiniones de los estudiantes.

En el meta-análisis de Cohen (1981) de todos los estudios de validación multisección concluyó que las correlaciones estaban sobre 0.50, utilizando la puntuación global, siendo la correlación media entre la puntuación global de un profesor y el rendimiento del estudiante fue de .43. Localizó 41 estudios extraídos de 68 cursos multisección separados que examinaban la relación de las encuestas de opinión de estudiantes con el rendimiento de los estudiantes. Para ser incluido en el meta-análisis, un estudio debía proporcionar datos de aulas de college actuales, la unidad de análisis en estudio debía tener la puntuación del aula mejor que el estudiante individual, y, finalmente, los datos tenían que estar basados en un curso multisección con una medida común de rendimiento utilizado para todas las secciones.

Cohen (1981) encontró que el rendimiento del estudiante estaba correlacionado consistentemente con opiniones de habilidad (.50), global del curso (.47), estructura (.47), progreso del estudiante (.47) y global del instructor (.43). Igualmente significativa, la correlación media, calculada entre todos los estudios, fue de 0.48. Las correlaciones fueron más altas cuando las opiniones fueron de profesores a tiempo completo, cuando los estudiantes conocían su nota final al puntuar a los profesores y cuando



los tests de rendimiento fueron calificados por un evaluador externo. Las correlaciones medias de puntuaciones de rendimiento fueron calculadas con otros componentes docentes sobre los que los estudiantes en estos estudios puntuaron a sus profesores. Todos estos factores mostraron correlaciones medias positivas excepto las opiniones sobre la dificultad del curso, cuya media fue significativamente negativa.

Posteriormente, amplió este meta-análisis (Cohen, 1986) incluyendo 47 estudios que representaban 74 cursos multisección, con cuatro criterios de selección: se utilizó una clase real, antes que una experimental; la unidad de análisis fue la clase ante que el estudiante individual; una medida de rendimiento fue utilizada entre todas las secciones de clase, y los datos permitían calcular la correlación entre rendimiento del estudiante y las puntuaciones de los profesores. Los resultados indican una correlación positiva entre las puntuaciones de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. El tamaño de este efecto fue diferente entre profesores, antes que entre graduados externos, evaluado el examen; las encuestas fueron administradas antes de que los estudiantes conocieran su nota final; en un pequeño número de secciones se estudiaron tanto las encuestas de curso como las autoencuestas, que se encontró correlacionadas positivamente con el aprendizaje actual.

En un estudio sobre diseños multisección, Marsh y Overall (1980) intentaron controlar las objeciones usuales a los estudios de encuestas, con 31 cursos multisección, y en el que no se encontraron diferencias significativas entre las secciones en las que los factores de los estudiantes fueron habilidad pre-test, interés por el curso pre-test, GPA del estudiante y calificaciones esperadas. Un examen final común fue dado contando el 30 % del grado. Las opiniones de los estudiantes sobre el profesor correlacionaron .38 con el examen común.

Sin embargo, lo que para algunos autores es una evidencia de puntuación alta, otros la cuestionan. Así, Miller (1984) señala que lo que no se necesita es otra revisión de la validez de las encuestas de opinión de estudiantes, de la efectividad docente y del rendimiento de los estudiantes, y recuerda que según el meta-análisis de Cohen y el estudio de Marsh y Overall la relación entre opiniones de estudiantes y rendimiento del estudiante se sitúa en la región de .37 a .43 y que basándose en la magnitud de estas relaciones, los autores de ambos estudios concluyen que las encuestas de opinión de estudiantes son medidas válidas de la efectividad docente. El autor cita a Cronbach para recordar que la validez tiene sentido para un propósito de interpretación y se pregunta si una correlación de .38 puede ser tomada como un criterio válido en decisiones de empleo, ya que únicamente explica el 14% de la varianza del rendimiento del estudiante, a la vez que añade que una

correlación de validez criterial de .37 entre las encuestas de opinión de estudiantes y el rendimiento de los estudiantes deja sin contar y sin explicar demasiados factores de la relación anterior que puede llevar a errores en la interpretación de resultados.

El autor continúa diciendo que no podemos señalar los factores que causan una opinión y no otra o no explicar causa y efecto, de forma que hasta que no lleguen a puntuaciones de validez de criterio de .7 ó .8 o se pueda establecer la validez de criterio, las encuestas no deberían ser utilizadas en decisiones de empleo (Miller, 1984). En este sentido, algunos de los resultados pueden demostrar que las estrategias de validación que se utilizan - correlaciones intraclase entre calificaciones y encuestas- podrían no ser apropiadas para este fin (Nimmer y Stone, 1991).

Como McKeachie (1979) ha señalado, no podemos estar seguros de poder generalizar estos hechos a cursos de nivel superior o a cursos donde sólo uno o dos profesores están enseñando una sección, aunque esta clase de evidencia ha ayudado a los usos de los cuestionarios de estudiantes tanto sumativos como formativos de la evaluación (Centra, 1987).

Cruse (1987) indica que la relación entre puntuaciones de estudiantes y calificaciones finales no es el supuesto principal de los estudios de evaluación por estudiantes. Señala que las correlaciones relativamente altas entre puntuaciones y calificaciones se interpretan erróneamente como validación de una correlación inferida entre las puntuaciones de estudiantes y destrezas del profesor y entre las destrezas del profesor y rendimiento en exámenes finales. Esta relación opinión-calificación según el autor está influida por otras variables como cuándo se recogieron las evaluaciones de los estudiantes. De ello hablaremos en el apartado de otras variables que influyen en las EE.

Por otra parte, Gillmore (1984) indica que las notas no están vinculadas con la cantidad de aprendizaje de tal forma que no es directamente comparable entre las diferentes clases, de forma que aun siendo la asignación de calificaciones totalmente racional, es difícil comparar las notas de dos clases diferentes. Así, puede suceder que los estudiantes que aprenden más debido a los esfuerzos del profesor no reciben necesariamente notas más altas como resultado, porque los estudios relacionando aprendizaje y opiniones deben insistir en los exámenes comunes como medidas de su aprendizaje, y no relacionarlo sólo con las notas. Así, la relación positiva entre las opiniones de los estudiantes y aprendizaje no debe deberse completamente a la relación entre notas medias y opiniones. Sobre el promedio, es muy posible que

cualquier pequeño incremento en lo favorable de las opiniones puede actuar aumentando la indulgencia en la notas.

### **Autoevaluación del instructor**

Otra forma de establecer la validez de las EE es comparar éstas con las autoevaluaciones que realiza el profesor. Como ya se ha comentado, la autoevaluación es una forma de valoración del profesor que puede ser usada, y de hecho se utiliza, en muchas instituciones como evidencia de evaluación de la ejecución docente que presenta unas ventajas e inconvenientes propias y que complementa la información que se recoge mediante encuestas, aunque puede tener valor en sí misma. Una de las formas de validación que se utilizan con las autoevaluaciones es que el profesor complete el mismo cuestionario que han rellenado sus alumnos sobre su docencia, pudiendo utilizar posteriormente diferentes métodos de comparación, como los estudios correlacionales, factoriales y/o con diseños de multi-rasgo multi-método (MRMM).

En dos estudios (Marsh, 1982b; Marsh et al., 1979), las correlaciones entre las opiniones de los estudiantes y del profesor promediaron .50 y fueron estadísticamente significativas para cada factor SEEQ. Los análisis factoriales separados para las respuestas de los estudiantes y del profesor identificaron los mismos factores SEEQ que habían sido encontrados en estudios previos. Más aún, los análisis MMR mostraron que el acuerdo profesor-estudiante en cualquiera de los factores era diferente al acuerdo en otros factores. Otros investigadores han informado de correlaciones similares entre opiniones de estudiantes y autoevaluaciones.

Marsh (1982b) estudia la relación entre las valoraciones de estudiantes y autoevaluación del profesor utilizando la misma escala de valoración en 329 clases, encontrando un acuerdo entre .39 y .46 en función del tipo de profesor. Además, estudia la estructura factorial de los dos pases, encontrando los mismos nueve factores en las dos aplicaciones. Finalmente, aplica un análisis MRMM y encuentra correlaciones entre los mismos nueve factores resultantes del AF, con correlaciones bajas entre diferentes factores (mediana  $r = 0.02$ ), y concluye apoyando la validez de las EE para cursos pre y post graduados. Marsh y Hocevar (1984) obtienen resultados similares en su estudio sobre valoraciones a 31322 estudiantes de 8.277 clases, sobre ajuste de las EE con las autoevaluaciones, utilización en diferentes niveles y multidimensionalidad de las EE, indicando la validez para cada uno de los factores encontrados así como para las valoraciones en general.

Miron (1988) compara las autoevaluaciones con las opiniones de los estudiantes utilizando el mismo cuestionario, encontrando diferencias entre ambos conjuntos de puntuaciones, si bien las de los profesores con menos experiencia se aproximaban más a las de los estudiantes.

Otros investigadores han informado de correlaciones similares entre opiniones de estudiantes y autoevaluaciones, entre ellos los siguientes: Webb y Nolan (1955), en un estudio con más de 50 profesores, encontraron una validez convergente de 0.62 (relación entre las calificaciones de los estudiantes y del profesor sobre los mismos factores de evaluación). Centra (1973), encontró correlaciones de 0.20 entre autoevaluaciones y evaluaciones de estudiantes. Sin embargo, ambos tipos de datos se recogieron hacia la mitad del curso como parte de un estudio sobre el efecto del feedback producido por las valoraciones de los estudiantes. Blackburn y Clark (1975) indican correlaciones de 0.20, aunque sólo pidieron a los profesores que evaluaran su docencia en vez de pedirles que evaluaran una clase específica como hicieron los estudiantes, por lo que ofrece un leve soporte para la validez divergente. Doyle y Crichton (1978) utilizando 10 casos obtienen una mediana de correlaciones de 0.47. Braskamp y et al, (1979) obtienen medianas de correlaciones de 0.31 y 0.65 entre valoraciones de los estudiantes y autoevaluaciones de 17 profesores en dos semestres sucesivos. Howard et al. (1985) encuentran correlaciones de 0.31 y 0.34 entre autoevaluaciones y valoraciones de alumnos y exalumnos respectivamente en estudios con 43 profesores voluntarios.

Gibson y Dembo (1984) desarrollan un instrumento para medir la eficacia docente, y aplican diferentes métodos para su validación. En primer lugar utilizan un análisis factorial con 53 ítems y 90 profesores en el que identifican dos factores coincidentes con el modelo de dos componentes de autoeficacia de Bandura: las dimensiones de autoeficacia docente y la de expectancia; emplean también un modelo de análisis de multimétodo-multirrasgo en una muestra de 55 profesores que según los autores apoya la validez convergente y discriminante analizando los datos desde tres rasgos (eficacia docente, habilidad verbal y flexibilidad) entre dos métodos de medida. Además, utilizan datos de observación en clase (con 8 profesores) relacionado con conductas de feedback del profesor, encontrando diferencias entre los clasificados como de alta o baja eficacia en conductas como tiempo empleado en explicaciones a toda la clase o a grupos, uso de la crítica y presencia de persistencia en situaciones de fallo.

Aubrecht et al. (1986) realizan un análisis Factorial y un análisis MRMM comparando las EE con autoevaluaciones, relacionado con el progreso en metas instruccionales y con conductas docentes, utilizando un AF en que encontraron que los ítems de metas tenían unas

estructuras factoriales idénticas para las valoraciones de estudiantes y del profesor y los ítems de conductas docentes. Además, en el análisis MRMM encontraron para cada grupo de factores medias de .34 para tres factores de metas y .18 para los dos de conductas docentes, aunque en cuanto a su validez discriminante los resultados fueron inconsistentes. Herbert (1995) encuentra las autoevaluaciones del profesorado similar a las EE para 1515 alumnos en Wisconsin.

Un estudio de la relación entre la evaluación de estudiantes de la docencia universitaria y de cuestionarios de autoevaluación de los profesores de la Universidad de Tel-Aviv encontró solo una modesta relación. Las discrepancias entre los cuestionarios de estudiantes y profesores no se encontraron en relación con el entrenamiento del profesor pero sí en relación con su experiencia docente (Miron, 1988).

Feldman (1989b) determinó el grado de similitud entre evaluaciones específicas mediante estudios comparando cuestionarios autoadministrados de los profesores con las escalas de estudiantes utilizadas, como la relativa o absoluta similitud (o diferencia) para certeza de las dimensiones instructivas específicas, encontrando una correlación media para 19 estudios de  $r = .29$ . Sin embargo, cuando los estudios permiten comparar ítems específicos calculando sus medias y comparándolas (similitud de perfiles) y encuentra que la correlación media entre los 10 estudios que analiza es muy alta ( $r = +.84$ ), con un nivel de probabilidad de .001, indica que los profesores valoran su docencia de forma muy similar a los estudiantes.

Feldman (1989b) señala en el estudio de las autoevaluaciones que éstas no son tan independientes de las valoraciones del estudiante. Esto es así porque, el profesor se da cuenta de las impresiones que tienen los alumnos sobre él (y por lo tanto anticipan las valoraciones). Influye el hecho de que el profesor puede conocer sus valoraciones anteriores. Por esto, los profesores deben ser advertidos que deben puntuar su propia efectividad docente no como creen que los estudiantes los valorarán sino como se perciben ellos, incluso aunque crean que los estudiantes podrán estar en desacuerdo. En otro sentido, indica que aun cuando las dos formas de recogida de información presumiblemente no son independientes, no muestran excesivo grado de acuerdo entre ellas, entre otras causas porque los profesores pueden estar valorando los cuestionarios de acuerdo con la deseabilidad social; o quizá algunos profesores, continúa el autor, perciben el feedback de los estudiantes de forma selectiva como recuerdo de las anteriores evaluaciones, o bien como consecuencia de mecanismos de defensa cognitivos y/o emotivos, o como forma de mala interpretación o mala percepción.

Estudios	N	r
Blackburn y Clark, 1975		0.19
Braskamp, Caulley y Costin, 1979	<20	0.54
Centra, 1973	>20 <50	0.22
Centra, 1979	343	0.21
Choy, 1969		0.07
Doyle y Crichton, 1978	<20	0.47
Gowin y Payne, 1962		0.19
Hall, 1970		0.55
Hansen y Rogers, 1984		0.34
Howard, Conway y Maxwell, 1985	>20 <50	0.34
Kapel, 1974		0.31
Lacefield, 1986		0.42
Love, Sandoval y Cohen, 1978		0.42
Marsh, 1982	<50	0.45
Marsh, Overall y Kesler, 1979	51	0.49
Marsh et al, 1982	329	0.45
Sagen, 1974		-0.17
Thompson, 1972		0.07
Webb y Nolan, 1955	<50	0.49

Tabla I.17.: Estudios entre EE y autoevaluaciones (extractado de Feldman, 1989b)

También es posible que el profesor recuerde reacciones visibles de los estudiantes en el aula y los resultados de las encuestas anteriores, pero que simplemente puntúe las valoraciones desde un punto de vista independiente. El autor continúa argumentando que se ha dicho que los profesores y los estudiantes son diferentes en sus concepciones y en sus apreciaciones de profesor efectivo y de buena docencia, lo que puede ser una explicación de la disociación entre las valoraciones, aunque en un estudio anterior el mismo autor encuentra que los estudiantes y los profesores tienen puntos de vista similares en su concepto de buena docencia (Feldman, 1988). El autor continúa señalando que hace falta más investigación sobre este tema (Feldman, 1989b).

### Opiniones de iguales/Colegas

Otro criterio importante para poder contrastar los cuestionarios a estudiantes son las opiniones de iguales o colegas, basadas en visitas al aula. Marsh (1987) señala que los resultados no son claros, con estudios que encuentran una falta de acuerdo entre diferentes colegas y por lo tanto con las EE (Centra, 1979; French-Lazovik, 1981; Webb y Nolan, 1955). En general, se dan dos tipos de estudios de valoraciones de iguales, los que están basados en el aula y los que no.

Kulik y McKeachie (1975) indican que las puntuaciones de los colegas tienden a estar de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes del profesor. Ward et al. (1981) sugirieron otro problema con las opiniones de iguales: la presencia de un colega en el aula afecta aparentemente a las realizaciones en el aula de un instructor.

Otros estudios demuestran que las opiniones de colegas tienden a ser más indulgentes que las autovaloraciones de los profesores y que las EE (Centra, 1974). Por citar solo una muestra:

Clark y Blackburn (1971) encuentran correlaciones de 0.28 entre las puntuaciones de colegas y las autoevaluaciones de los profesores.

Cohen y McKeachie (1980) afirman que las valoraciones por iguales son válidas y fiables y pueden servir como medida de evaluación sumativa.

Murray (1980) al comparar las dos valoraciones, encuentra que la valoración por colegas es menos sensible, fiable y válida; más amenazadora y perturbadora de la moral del profesor y está más afectada por factores no instruccionales como la productividad investigadora.

Ward, et al. (1981) sugieren un problema de tipo metodológico con la recogida de las valoraciones de colegas al estar influyendo la presencia del profesor en la clase a la actuación del profesor y amenazar la validez externa del proceso.

Aparicio et al. (1982) señalan que las evaluaciones de los colegas son especialmente útiles cuando queremos evaluar aspectos como investigación, profesionalismo del profesor o dominio de la Asignatura, ya que los profesores pueden determinar bastante exactamente la competencia de un colega no solo dentro de la clase sino también en cuanto a los conocimientos que posee y a su preparación científica y técnica.

Otros autores no han encontrado estudios que puedan dar soporte empírico a la validación de las valoraciones de los estudiantes y sugieren que las valoraciones de colegas pueden ser apropiadas para la evaluación formativa pero no son significativas y fiables como para servir de medida de evaluación sumativa (Braskamp et al., 1984; Cohen, 1980).

Howard, et al. (1985) encuentran correlaciones moderadas entre las valoraciones de los estudiantes y las autoevaluaciones del profesor, aunque las valoraciones por colegas no correlacionaron significativamente con las valoraciones de los estudiantes (.19).

**EE con opiniones colegas**

Blackburn y Clark, 1975	0.62
Hildebrand, Wilson y Dienst, 1971	+
(Aleamoni y Yimer, 1973)	0.27 (0.70)
Feldman, 1989	0.55
Ballard, Rearden y Nelson (1976)	0.84
Bending, 1953	0.47
Centra, 1975	0.23
Centra, 1979	0.26
Choy, 1969	0.78
Doyle y Crichton, 1978	0.37
Guthrie, 1954	0.43
Howard, Conway y Maxwell, 1985	0.19
Maslow y Zimmerman, 1956	0.69
McCarbery, 1970	0.84
Murray, 1972	0.82
Wood, 1978	0.36

**Tabla 1.18.:** Comparación de las puntuaciones de EE con las de opiniones de iguales. (Extractado de Feldman, 1989b)

Sin embargo, validar las EE comparándolas con las opiniones de los colegas puede ser problemático, ya que éstos pueden o no visitar el aula de forma sistemática, o no visitarla. Con el fin de establecer la validez de las EE desde estudios como éste, se debe asumir que la docencia es una habilidad general y que así es posible inferir la efectividad docente del profesor desde sus comentarios y acciones en los encuentros de profesores, coloquios en el departamento, participación en debates del comité, discusiones en el departamento, cualquier interacción del profesor con sus alumnos en su despacho o en la facultad, y similar. De esta forma, la similaridad entre los dos grupos de opinantes puede ser baja, aunque es difícil saber si las EE son inválidas, o si la asunción de una habilidad generalizada presentada fuera del aula es incorrecta, pudiendo incluso, si la similaridad entre las puntuaciones hechas por los dos grupos es alta, no ser correcta esta asunción, especialmente si la independencia de los dos conjuntos de datos no ha sido establecida (Feldman, 1989b).

Marsh (1987) indica que mientras las opiniones de iguales no aumenten su fiabilidad o que correlacionen de forma sustantiva con las EE o con otros indicadores de eficacia docente, no está garantizado su utilización como forma de evaluación sumativa.

**Observadores externos (neutrales)**

Los estudios de este tipo se basan en la presencia de observadores externos neutrales especialmente entrenados para



procesos específicos como claridad docente del profesor. Existen diferentes estudios, entre ellos el de (Feldman, 1989b) en el que analizando cinco estudios llega a obtener una correlación de .50 entre las encuestas y los observadores externos.

Cranton y Hillgartner (1981) examinan las relaciones entre conductas docentes específicas observadas por vídeo de profesores en un contexto naturalista, obteniendo puntuaciones altas en determinadas conductas docentes.

Murray (1983) entrenó a los estudiantes para determinar la frecuencia de ocurrencia de conductas específicas de 54 profesores que habían obtenido EE altas, medias o bajas, obteniendo niveles de fiabilidad altas (mediana para cada profesor 0.77), y concluye que los profesores que son puntuados de forma diferente por los estudiantes muestran conductas docentes sistemáticamente diferentes.

EE y Observadores externos	rx <sub>y</sub>
(Howard, et al., 1985)	.24
Love, Sandoval y Cohen (1978)	.50
Murray, (1972)	.92
Stallings y Spencer (1967)	.64
Touq y Feldhusen	.18

**Tabla 1.19.:** Relación de las puntuaciones de EE con las de Observadores externos (Extractado de Feldman, 1989).

Howard, et al. (1985) estudian la relación entre cinco tipos de recogida de evaluación de los profesores entre ellas, obteniendo una correlación entre las EE y valoraciones por observadores externos de .24.

Albanese (1991) realiza un estudio en el que los estudiantes de un curso evaluaron a los profesores en dos años consecutivos. En el tercer año, los profesores mejor y peor evaluados fueron observados y puntuados por observadores entrenados sobre la Lectures Characteristics Scale (LCS). Las pruebas t mostraron que los profesores puntuados más alto por los estudiantes fueron también puntuados altos por los observadores sobre las seis subescalas: Introducción/organización, estilo de presentación oral, estilo de presentación no verbal, claridad de presentación, uso de recursos audiovisuales, relación con estudiantes.

Marsh (1987a) señala que las observaciones sistemáticas por observadores entrenados están correlacionados tanto con EE como con rendimiento de los estudiantes, aunque en general los estudios que

revisa muestren que no existe una relación alta. El autor señala que la razón posible para esta diferencia está en la fiabilidad de los indicadores (fiabilidad entre dos observadores = .20), por lo que la relación entre las opiniones de dos observadores sobre aspectos generales puede ser baja.

Feldman (1989b) indica que las ventajas de la evaluación por observadores externos es, que los juicios emitidos por estos observadores son independientes de los juicios de los estudiantes, asumiendo que los observadores no saben las valoraciones previas del profesor ni conocen la "reputación" del profesor. No obstante, si el observador está presente en el aula en vez de realizar sus mediciones mediante vídeo, sus observaciones estarán fuertemente influidas por las reacciones de los sujetos, por lo que indirectamente podrán no ser independientes de las valoraciones de los estudiantes. Una desventaja es que únicamente basarán sus juicios en lo que ven o lo que oyen en el aula, no incluyen aspectos de fuera del aula como imparcialidad de las notas o la calidad de los trabajos realizados, aunque no son aspectos importantes.

### Evaluación por autoridades académicas

Otra fuente de recogida de información sobre los profesores es el juicio de autoridades académicas, entre los que se encuentran comisiones nombradas por el centro o institución o a nivel de departamento. En la tabla siguiente –ver Tabla I.20- recogemos algunos estudios sobre el tema.

#### Evaluación de autoridades académicas

Blackburn y Vlark, (1975)	0.47
Braunstein y Benston, (1973)	0.39
Brooks, Kelter y Tipton, (1980)	0.38
Choy, (1969)	0.68
Costin, (1966)	0.37
Hansen y Rogers, 1984)	0.36
Hayes, (1971)	0.62
McCarbery, (1970)	0.05
Morrow, (1976)	0.30
Sagen, (1974)	0.15
Stavridis, (1972)	0.53

Tabla I.20.: Relación de las EE con el juicio de autoridades académicas (Extractado de: Feldman, 1989b).

En general, los diversos estudios considerados presentan correlaciones medio-bajas o medias entre estas valoraciones y las EE. No obstante, la tendencia de asociación que se observa entre ambas fuentes es importante.

### **Percepción de los estudiantes acerca del logro de objetivos de la materia**

Cashin y Downey (1992) señalan que el principal problema en la investigación sobre EE es la falta de un acuerdo sobre el criterio de efectividad docente, para lo que desarrollan el sistema de evaluación por estudiantes IDEA, compuesto por una única variable compuesta que se basa en el progreso auto-informado sobre 10 objetivos específicos del curso (p.ej. ganancia real de conocimiento, desarrollo de capacidades creativas, desarrollo de habilidades orales y escritas, etc.) ponderados de acuerdo a la importancia dada a cada objetivo por el/los profesor/es responsables del curso y que se convierte en una variable criterio. IDEA también contiene valoraciones globales del curso y del profesor y puntuaciones específicas relacionadas con el cuestionario SEEQ. Evalúan la utilidad de ítems de carácter global para predecir evaluaciones ponderadas compuestas de la docencia con 17.183 clases de 105 instituciones, encontrando que los ítems globales explican un porcentaje elevado de varianza, un cuestionario corto de evaluación podría capturar mucha de la información necesaria para una evaluación sumativa, aunque abogan por una forma larga para la evaluación formativa.

Marsh (1994), replicando esta investigación, relaciona las EE de ítems globales y específicos con el progreso en objetivos de curso para 29.543 clases, utilizando análisis factorial para identificar los factores Aprendizaje/valor, entusiasmo, organización, interacción, exámenes y Trabajo. El progreso en cada objetivo se pondera con las opiniones de los profesores de la importancia del objetivo, aunque las composiciones no ponderadas estuvieron más correlacionadas con las EE que la composición del cuestionario utilizado, lo que socava el soporte para este uso de las valoraciones de importancia del profesor. Aunque las EE globales y específicas estaban relacionadas con el progreso en objetivos del curso, las relaciones de aprendizaje/valor fueron predichas y se encontraron fuertes, y un subconjunto de ítems encontrado óptimo no incluyó los ítems globales. Los resultados apoyan el enfoque de validación de constructo multidimensional de las EE de Marsh (1987a).

Cashin, et al (1994) utilizan, basándose en el paradigma de D.P. Hoyt (1969), el acuerdo entre las EE del progreso sobre 10 objetivos del curso y las EE de la importancia de cada objetivo para validar las EE. Marsh (1995) evalúa la validez de constructo de las puntuaciones de

progreso (dimensionalidad y relación con la importancia). Como señala Marsh (1995), gran cantidad del acuerdo entre el progreso y las puntuaciones de importancia fue explicada por la disciplina, y la cantidad del acuerdo no está muy relacionada en la efectividad docente. Dos factores subyacen a las puntuaciones de progreso (Dominio de la materia/Profesional y Desarrollo Personal), aunque la correlación entre los factores era alta (.757). Esta laguna de la discriminación entre las puntuaciones de progreso podría explicar parcialmente porqué algunas medias ponderadas y no ponderadas de las puntuaciones de progreso puntúan de forma tan similar. Marsh concluye que son necesarios los estudios de validación de las puntuaciones de IDEA relacionados con los criterios tradicionales en la investigación de las EE (aprendizaje del estudiante, autoevaluaciones del profesor, evaluación por estudiantes graduados, intervenciones diseñadas para mejorar la docencia).

#### **1.2.4.4 Identificación de Fuentes de Sesgo: Variables que afectan a las EE. Errores potenciales de los cuestionarios de estudiantes.**

Otro aspecto que ha sido estudiado como evidencias de validación de constructo es la influencia que variables no directamente relacionadas con la función docente pueden tener sobre las valoraciones de los estudiantes. La investigación sobre estas variables parte de la base de que la validez de constructo de los cuestionarios requiere que las valoraciones estén relacionados con variables de efectividad docente, pero que no estén correlacionados con las variables que no lo son (Marsh, 1987a). El principal aspecto que miden es si las encuestas a estudiantes realmente miden la docencia, es decir si el profesor es bueno o si en realidad reflejan la personalidad del profesor, destrezas de entretenimiento, u otros factores no relacionados directamente con la docencia (Millman, 1981). La investigación sobre errores potenciales que pueden estar sesgando las valoraciones de los estudiantes es voluminosa y metodológicamente débil (Marsh, 1987a).

Gillmore (1984) indica que el propósito de estos estudios ha sido validar indirectamente las encuestas a estudiantes mostrando que ciertos factores extraños no están relacionados con los resultados, para entender qué es buena docencia de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, y siempre para legitimar las encuestas. Muchos de estos estudios utilizan metodología correlacional. De esta forma, se han encontrado casos en los que dos variables están relacionadas, aunque a menudo es una tercera variable la que influye en una de las variables consideradas o en las dos. Además, no es suficiente para que una característica invalide la evaluación una correlación significativa, ni

siquiera causal: es necesario también que no tenga correlación positiva con otros indicadores de eficacia docente (Villa, 1985).

Cualquier factor que desvíe la validez de la interpretación o usos es un sesgo (Haladyna y Hess, 1994). Los aspectos de validez se centran en las interpretaciones que se pueden hacer sobre las puntuaciones de las EE. Como señala Marsh (1987), la validez de constructo de los cuestionarios de estudiantes requiere que estén relacionados con variables indicativas de la docencia efectiva, pero no correlacionados con las variables (ej. errores potenciales) que no lo son.

En la investigación sobre las variables que pueden convertirse en sesgos en los cuestionarios de opinión de los alumnos, encontramos dos vías, la de los estudios de laboratorio encabezados por los estudios de Dr. Fox y los que estudian sobre los resultados de las EE las relaciones entre las variables de sexo, tamaño del aula, personalidad del profesor, etc. Es innumerable la literatura sobre el tema, y la investigación muestra resultados no consistentes. Si existen variables externas al proceso como sexo del profesor, calificaciones, tamaño del aula, optatividad de la materia, etc. que influyen en las opiniones de los estudiantes están actuando como sesgo en estas opiniones o como fuentes de error ajenas al objetivo de las encuestas de medir la efectividad docente, afectando a la validez de las mismas. Ello indica que modificando estas variables pueden verse incrementadas las valoraciones de los estudiantes por lo que pueden ser manipuladas (Weinbach, 1988). En este sentido si las encuestas no son válidas deberá replantearse su utilización como fuente de información sobre la efectividad docente sobre todo en decisiones de tipo sumativo.

Una de las características definitorias de los estudios de los factores que pueden sesgar las EE son la diversidad y disparidad de los resultados, con correlaciones en el estudio de la relación entre calificaciones y EE que oscilan entre  $-.75$  y  $.75$  (Stumpf y Freedman, 1979, citado en Tejedor et al, 1987). También cabe señalar los distintos planteamientos metodológicos que van desde estudios correlacionales hasta estudios plenamente experimentales, Tejedor et al (1987) señalan que la falta de acuerdo es debida a problemas metodológicos, como los procedimientos de muestreo que no permiten la generalización de resultados o que las unidades de análisis son diferentes en los distintos estudios. Marsh (1987) indica que la investigación sobre errores potenciales es voluminosa, confusa, contradictoria, mal interpretada y metodológicamente débil. Los problemas metodológicos más importantes y comunes incluyen (Marsh, 1987a, p.309):

- (a) Utilización de correlaciones para argumentar causa - implicando que algunas variables sesgan los cuestionarios de estudiantes, argumentan que la causa ha sido demostrada.
- (b) La no distinción entre significación práctica y estadística - todas las conclusiones deben estar basadas en algún índice de tamaño del efecto, así como en pruebas de significación estadística -.
- (c) La naturaleza multivariada de los errores potenciales y de los cuestionarios de estudiantes.
- (d) La selección de la unidad de análisis inapropiada - la respuesta media de la clase es casi siempre apropiada y cualquier resultado basado en respuestas individuales de los estudiantes debe ser también demostrada para operar en un nivel medio de clase.
- (e) Fallos en examinar la replicabilidad de los resultados en escenarios similares.
- (f) La falta de una definición explícita de sesgo para evaluar los efectos -si una variable afecta la efectividad docente y este efecto está reflejado adecuadamente en los cuestionarios de estudiantes, entonces la variable no es un sesgo.
- (g) Adecuación de las manipulaciones experimentales.

De igual forma, coincidimos con Marsh (1987a) en que la mera identificación de correlación entre las EE y las variables estudiadas no puede ser considerada como una evidencia de sesgo. Han habido muchos estudios antiguos que han sido descritos inadecuadamente, y los investigadores, aparentemente confiados en fuentes secundarias, han perpetuado estas inadecuaciones (Marsh 1987a).

Existen una serie de artículos de revisión de Feldman y otros autores (Feldman, 1976a; 1976b; 1977; 1978; 1979; 1983; 1984; Braskamp et al, 1984; Costin et al., 1971; Centra, 1979; Centra y Creech, 1976, Murray, 1980, Aleamoni, 1981; Aubrecht, 1981; Marsh, 1983; 1984; 1987a; 1987b; 1987c; McKeachie, 1973; McKeachie y Lin, 1975; Kulik y McKeachie, 1975; Doyle, 1975; Aparicio, et al, 1982; Tejedor et al, 1987, Escudero, 1987), que pueden situar al lector en el tema.

Aunque en general estas relaciones de las variables que influyen en las EE pueden ser interpretadas como posibles fuentes de sesgo o contaminación de las EE, en algún caso (como en el de la relación entre notas y EE) pueden ser interpretadas como relaciones educacionalmente apropiadas (Howard y Maxwell, 1980, 1982). De cualquier modo, tal como señala Marsh (1987a), los trabajos enfatizan las relaciones multivariantes que existen entre las características estudiadas.

Marsh, y Overall (1979a) solicitaron a los profesores que sobre una lista de características señalaran cuáles podían ser rasgos potenciales, resultando que los profesores piensan que la evaluación está influida por: dificultad de la asignatura (72%); grado de severidad en las calificaciones (68%); popularidad del profesor (68%); interés previo del alumno en la asignatura (60%); cantidad de trabajo (60%); razón para elegir la materia (55%); tamaño de la clase (60%) y calificación media del alumno (53%).

Por ejemplo, los estudiantes parecen tener tendencia a dar puntuaciones más favorables cuando los instructores enfatizan la evaluación para promoción, en oposición a la evaluación para la mejora. Sin embargo, los resultados de los estudios manipulando estas variables han sido inconsistentes y las diferencias cuando se han encontrado, han sido pequeñas (Feldman, 1979; 150-53), o que el curso por sí mismo, independientemente de quién lo imparta, influye de forma importante en los resultados de las evaluaciones (Gillmore 1984). Sin embargo, se ha mostrado que las opiniones varían con la experiencia de los profesores, el tipo de tests utilizados, la materia objeto de estudio, número de estudiantes en el aula, nivel y otras muchas variables (Cruse, 1987).

Un estudio de Vasta y Sarmiento (1979) separó la influencia de las calificaciones dadas de las opiniones de los estudiantes. Una distribución de calificación liberal, comparándola con una severa, resultaba que los estudiantes percibían al profesor más favorablemente con respecto al material explicado, asignaciones, rapport entre el aula y el profesor, estimulación de pensamiento e interés. En menor medida, las percepciones de los estudiantes sobre la preparación de la clase por parte del profesor, habilidad docente general y recomendar el curso a un amigo fueron afectadas positivamente. Estos resultados calificación-opinión pueden ser explicados de forma plausible como un buen ejemplo de efectos "halo" - ver apartado al respecto -. Si los estudiantes obtienen notas altas en algún nivel de realización están en mejor predisposición para juzgar muchas de las cosas que realiza el profesor bajo un punto de vista favorable. Estos resultados también indican porqué las opiniones de los estudiantes no deben ser guías precisas para destrezas docentes, p. ej. explicación del material, asignaciones, estimulación del pensamiento (Cruse, 1987).

Marsh (1980) estudia la relación entre 16 "errores potenciales" (estudiantes/curso/ características subyacentes del profesor) y las puntuaciones del SEEQ, explicando alguna de estas características subyacentes más del 5% de la varianza de uno de los factores y no lo hizo para la mitad de los otros factores. El efecto combinado del conjunto entero de 16 características explicaba el 12-14% de la varianza de las opiniones. El autor encuentra cuatro características subyacentes; las opiniones más favorables estaban asociadas con intereses altos

prioritarios, calificaciones altas esperadas, niveles altos de trabajo/dificultad y un alto porcentaje de estudiantes que cogían un curso sólo por interés general. Al aplicar un análisis de senderos encuentra que el interés prioritario tiene el impacto más fuerte sobre las opiniones, contando esta variable mucha de la relación entre calificaciones esperadas y opiniones.

Marsh en este estudio y en otras investigaciones procedentes de ella, argumentaba que las relaciones que fueron encontradas no debían ser necesariamente interpretadas como sesgos (Marsh, 1982a). La relación trabajo/dificultad se encuentra en la dirección opuesta a las predichas por una hipótesis de sesgo. La relación de interés prioritaria ocurre primariamente con opiniones de curso global y valor de aprendizaje, y el mismo patrón de relaciones existe con autoevaluaciones del profesor de su propia docencia. Ello sugiere que el interés prioritario afecta actualmente a la efectividad docente de una forma que se refleja adecuadamente en los cuestionarios de estudiantes.

De manera similar, la relación del tamaño de la clase está limitada primariamente con las opiniones de interacción de grupo y de rapport individual, y este mismo patrón se evidencia en las evaluaciones del instructor. Parte de la relación de las calificaciones esperadas es espúrea, pudiendo ser eliminado controlando el interés prioritario por la materia. Más aún, la interpretación de esta relación depende del nivel de las calificaciones. Cuando el mismo profesor imparte el mismo curso en dos ocasiones - presumiblemente manteniendo la indulgencia de las notas constante- la clase que espera tener las notas más altas también evalúa la efectividad docente más favorablemente (Marsh, 1987a).

Ninguna de las 16 fuentes potenciales de sesgo (tamaño de la clase, interés inicial por la materia) explican más del 5% de la varianza en el instrumento del SEEQ (Marsh, 1983), y muchas de las relaciones fueron inconsistentes con una explicación simple de sesgo. Las relaciones observadas tienden a ser pequeñas y con frecuencia no consistentes, no estando garantizada su interpretación como sesgo (Marsh, 1987a). La investigación ha demostrado que algunas de las variables del profesor (edad, sexo, experiencia docente, personalidad), características del estudiante (edad, sexo, curso) o del curso (tamaño de la clase, horario) tienen poca o ninguna influencia sobre las EE.

Por otra parte, una de las variables que más ha sido estudiada es la influencia de las notas sobre las opiniones. Así, Feldman (Feldman, 1976a, 83-86) encuentra una relación no consistente entre la nota media final y las notas de curso con las opiniones, con estudiantes recibiendo notas altas relacionadas con sus notas medias finales tienden a dar puntuaciones más altas que los estudiantes que reciben notas bajas en



su nota media final. No obstante, si podemos determinar una relación positiva entre las notas medias recibidas por una clase y la opinión media dada por una clase, significará que podemos mejorar las valoraciones simplemente prometiendo notas altas. No obstante, la relación positiva entre el rendimiento del estudiante y las opiniones de los estudiantes con la clase como unidad de análisis, también predice una relación positiva, pero con razones válidas (Gillmore, 1984).

Otro aspecto que ha sido estudiado como posible fuente de sesgo desde una perspectiva de procesamiento de la información, es el que señala Kishor (1995). Este establece un modelo causal de valoraciones de los estudiantes sobre el supuesto de que la naturaleza esquemática de la cognición humana podría introducir sesgos implícitos de la teoría de personalidad en la realización de juicios. Los resultados muestran que las inferencias de las valoraciones de los estudiantes están parcialmente contaminados por sus teorías implícitas de un buen profesor. Los estudiantes infirieron rasgos y conductas y proporcionaron valoraciones para ítems correspondientes incluso cuando la conducta del profesor estuvo limitada únicamente a un subconjunto de datos de ejecución. Los resultados muestran que un aspecto de la invalidez de las EE es el sesgo en la inferencia humana debido a las teorías implícitas de conducta docente efectiva.

En realidad, se ha encontrado una tendencia positiva entre las notas medias del curso y las opiniones. Por ejemplo, han sido correlacionadas la nota media esperada y la opinión media de 4.373 clases de la Universidad de Washington (Gillmore, 1975). Dependiendo del ítem de la encuesta, las correlaciones oscilaban entre .43 (Técnicas de evaluación y de nota) a .17 (Utilización del tiempo de clase). La correlación para los dos ítems generales relacionados con los profesores fueron .25 y .28.

El cuestionario de Berkeley de evaluación de la docencia de Hildebrand, Wilson y Dienst fue modificado para reflejar la estructura factorial de Whitely-Doyle sobre las estructuras teóricas que mantienen los estudiantes sobre las características docentes de sus profesores. Las escalas de estudiantes parecen ser indicadores válidos de la competencia docente, admisibles como evidencia para ser utilizadas para las decisiones de promoción de profesores (Helmstadter y Krus, 1982).

Los diferentes factores que pueden influir en las evaluaciones de los estudiantes pueden ser clasificados de la siguiente forma (Shapiro, 1990; Haldyna y Hess, 1994):

A) Variables de estudiantes.

- Disposición hacia el profesor.
- Sexo.
- Curso.
- Nota esperada.
- Rendimiento anterior.
- Personalidad.

B) Condiciones docentes

- Tamaño de la clase.
- Optatividad/obligatoriedad.
- Asignatura/ Departamento. Area de contenido.
- Dificultad/facilidad de la Asignatura.
- Formato temporal de la Asignatura.
- Interés previo por la Asignatura.

C) Características del profesor.

- Relación con los alumnos.
- Personalidad del profesor.
- Estudios de laboratorio. El efecto Dr. Fox.
- Claridad en la explicación.
- Rango académico.
- Edad.
- Sexo y Rol sexual.
- Productividad investigadora.

D) Factores de procedimiento.

- Propósito de las EE.
- Confidencialidad de las EE.
- Presencia del profesor en el aula.
- Tiempo de administración.
- Muestreo.
- Frecuencia de administración.

Marsh (1987a) propone la siguiente tabla resumen de los hallazgos sobre este tema:

Características subyacentes	Resumen de resultados
(a) Interés previo por la materia	Asignaturas con alto interés, puntúan las Asignaturas más favorablemente, aunque no siempre está claro si el interés existía antes de comenzar el curso o fue generado por el curso/instructor
(b) Calificaciones esperadas/real	Asignaturas esperando (o recibiendo) calificaciones altas dan opiniones altas, aunque la interpretación depende de si las calificaciones representan indulgencia en los grados o aprendizaje superior
(c) Razón de escoger el curso	Los cursos optativos y los que tienen un alto porcentaje de elección por interés general tienden a ser puntuados más alto.
(d) Trabajo/dificultad	Los cursos duros, más difíciles que requieren mayor esfuerzo y tiempo, son puntuados algo más favorablemente
(e) Tamaño del aula	Resultados mezclados, aunque muchos estudios muestran que las aulas pequeñas son puntuadas algo más favorablemente, aunque algunas relaciones curvilíneas donde aulas grandes también son puntuadas favorablemente
(f) Nivel del curso / año en la escuela	Los cursos de nivel de graduado puntuaron algo más favorablemente; resultados débiles e inconsistentes sugieren que los cursos de una división superior puntuaron más alto que los cursos de división más baja
(g) Rango del instructor	Resultados contrapuestos, con pequeño o ningún efecto
(h) Sexo del instructor y/o del estudiante	Resultados contrapuestos, con pequeño o ningún efecto
(i) Disciplina académica	Tendencia débil a puntuaciones altas en humanidades y puntuaciones bajas en ciencias, pero demasiado pocos estudios para estar claro
(j) Finalidad de las opiniones	Puntuaciones algo altas si se sabe que son utilizadas para decisiones de empleo/promoción
(k) Condiciones de aplicación	Algo altas si las opiniones son no anónimas y el instructor está presente cuando son completadas
(l) Personalidad del estudiante	Resultados contrapuestos, con aparentemente efectos débiles, particularmente si "tipos de personalidad" diferentes pueden aparecer número algo similar en clases diferentes

Nota: Para muchas de estas características, particularmente aquellas que han sido más ampliamente estudiadas, algunos estudios han encontrado resultados opuestos a los presentados aquí mientras otros no han encontrado ninguna relación. El tamaño de las relaciones a menudo varía considerablemente - en algunos casos incluso la dirección de la relación- dependiendo del componente particular de los cuestionarios de estudiantes que se considera. Pocos estudios han encontrado cualquiera de estas características correlacione más de .30 con la opinión media de la clase, y muchos presentan relaciones mucho más pequeñas.

**Tabla I.21.:** Visión general de las relaciones encontradas entre opiniones de estudiantes y características subyacentes (Marsh, 1987a)

A continuación se presentan algunos de los trabajos encontrados en los aspectos indicados, incluyendo en general si presentan o no, relación con las EE.

### **A) Variables de los estudiantes:**

---

#### **Sexo**

La investigación sobre el efecto del sexo del estudiante sobre las encuestas a estudiantes revela resultados dispares, con trabajos que se centran exclusivamente en el sexo del estudiante como aspecto que puede generar oscilaciones en las valoraciones (Aleamoni y Hexner, 1980; Ashton, 1975; Bennet, 1982; Feldman, 1977) o enfocados en la relación sexo del estudiante/ sexo del profesor, Tejedor et al (1987) citan algunos estudios que señalan que las alumnas puntúan mejor a los profesores masculinos que a los de su propio sexo en algunos ítems: (Ashton, 1975, Elmore y LaPointe, 1974, Kohlan, 1973; Pohlmann, 1975) y que las alumnas valoran mejor a las profesoras que a los profesores (Bending, 1952; Walker, 1969).

Braskamp et al (1984) concluyen que el efecto del sexo del estudiante es pequeño, aunque la relación es compleja. En otro sentido, se ha encontrado que los estereotipos sexuales de los estudiantes y profesores pueden tener efecto sobre las EE, como rasgos estereotipados como femeninos pueden afectar las encuestas (Basow y Howe, 1987; Basow y Silberg, 1987) - ver también el apartado de estudios sobre sexo del profesor -. Por otra parte, Basow (1995) señala que es común que los estudiantes valoren más positivamente a los profesores de su mismo sexo que los de otros (Feldman, 1993; Hancock, Shannon y Trentham, 1993).

Basow y Silberg (1987) encuentran que los estudiantes valoran mejor a los profesores que a sus colegas femeninos en algunas medidas consideradas, mientras que las alumnas también puntuaron menos a sus profesoras en tres de las seis medidas consideradas, aunque estos mismos autores reconocen que esta variable explica muy poca proporción de varianza de las EE y que aunque los resultados son estadísticamente significativos, la magnitud de las medias es pequeña.

En el otro extremo, los estudios que demuestran que el sexo del estudiante no tiene relación con las valoraciones que recibe el profesor son también numerosos. Así, algunos estudios indican que el sexo del estudiante tiene poco efecto en las valoraciones (Centra y Creech, 1976; Pohlman, 1972), mientras que otros no encuentran relación alguna:

Goodhartz; 1948; Lovell y Haner, 1955; Isaacson et al, 1964; Caffrey, 1969; Doyle y Whitely, 1974; Aleamoni y Thomas, 1977, Aleamoni y Hexner, 1980, Cashin, 1988; Widmeyer y Loy, 1988; Marsh y Dunkin, 1992; Seldin, 1993; Feldman, 1992; 1993; Costin et al. ,1971).

En general, parece que existe cierta influencia respecto al sexo del estudiante en la investigación sobre el tema, aunque no se puede hablar de resultados concluyentes o de una influencia clara o determinante, dependiendo del contexto en que se realiza el estudio.

### **Curso**

En este tema se trabaja sobre la hipótesis de si los estudiantes de cursos superiores valoran mejor a sus profesores que los de cursos inferiores. Algunos estudios aceptan esta hipótesis (Feldman, 1983; Marsh y Dunkin, 1992). Las variables que diferencian una Asignatura obligatoria de una elegida libremente y que identifican cursos por nivel (freshman, sophomore, etc) parece que generan diferencias significativas en las puntuaciones de los estudiantes (Aleamoni, 1987). Por ejemplo, cuanto mayor es la cantidad de estudiantes que cogen una Asignatura obligatoria, más baja es la opinión. Freshmen tienden a puntuar sus profesores significativamente menor que los sophomores; éstos a puntuarlos significativamente menor que los juniors, etc. Aleamoni e Yimer (1974) realizan un análisis multivariado en el que los resultados indicaban que el tamaño de la clase o el periodo del día parecían tener un efecto significativo, pero, una vez estratificado por el nivel del curso, estos efectos no resultaban tan significativos.

En un estudio en la Universidad de Western Ontario, Murray et al., (1990) encuentran que, para un profesor determinado, las EE varían en función del tipo de curso, desde un nivel inicial hasta seminarios de investigación para graduados. Así el nivel del curso debería ser tenido en cuenta cuando se realizan los informes sobre el profesor (Aleamoni, 1987).

### **Nota esperada / Rendimiento**

La influencia de las calificaciones sobre las valoraciones de los estudiantes es también un aspecto que ha sido ampliamente estudiado. "¿Puede un profesor asegurarse buenas evaluaciones dando buenas notas a los alumnos?" (DuCette y Kenney, 1982, p.308). A esta cuestión intentaremos contestar revisando algunos trabajos sobre el tema. Muchos profesores, sobre todo noveles, creen que si los alumnos creen que van a obtener calificaciones altas los valorarán más alto en los cuestionarios de

opinión. Los profesores incompetentes o poco dedicados otorgan calificaciones elevadas como forma de evitar conflictos (Tejedor et al., 1987).

Aleamoni y Hexner (1980), encuentran 22 estudios con correlaciones nulas, y otros 28 que encuentran alguna relación, aunque muchos sobre .14. De esta forma, los estudiantes recompensarían las notas altas con buenas valoraciones, suponiendo un claro sesgo que atentaría contra la validez de las encuestas. Algunos estudios señalan que no existe esa relación; Aparicio et al (1982) citan los estudios de Hildebrand, Wilson y Dienst (1971) y de Vocls y French (1960). Sin embargo, la mayoría de trabajos sobre este tema si que encuentran relación (aunque en algún caso mínima) entre las calificaciones esperadas y las encuestas Brown (1976); Kennedy (1975); Brandenburg et al. (1977), Holmes (1971) Trick y et al. (1993) ; Marsh (1980 ) y Centra (1979, 1988). Belcher (1991) señala que la correlación se sitúa entre .16 para el factor Competencia en la clase y .31 del factor 1, Materia. Stumpf y Freedman (1979, citado en Aparicio et al, 1982) sitúan el rango entre -0.75 y 0.75, lo cual según los autores se debe a razones de orden metodológico (procedimientos de muestreo, unidades de análisis diferentes, etc.).

Aleamoni (1987), en su revisión de los supuestos sobre EE, indica que muchos profesores están convencidos de que las notas o calificaciones que reciben los estudiantes, o esperan recibir, están altamente relacionadas con sus puntuaciones de opinión. Si dibujáramos en un gráfico las correlaciones de estos estudios, podríamos ver una curva en la que la media, mediana y moda se acercarían a una correlación cero con una desviación típica de 0.16, y acabaría indicando, lo que no debe sorprender, que las calificaciones son claramente no fiables, y no reflejan necesariamente lo que los estudiantes han aprendido realmente.

Una forma de interpretar la relación entre la nota esperada y las encuestas es verlo como una evidencia parcial de validez: cuando una calificación obtenida o esperada refleja lo que el alumno sabe de esa materia. Por tanto debe existir algún tipo de relación entre las calificaciones y las valoraciones altas por parte de los estudiantes, al puntuar mejor al profesor con el que más aprenden. De ello se deduce que las calificaciones y las valoraciones de los estudiantes tendrán una causa común, la efectividad del profesor (Aparicio et al, 1982, Peterson Cooper, 1980; Centra, 1988).

Marsh (1984, 1987a) indica que esto puede ser también una evidencia de validez, diferenciando entre la hipótesis formulada como valoraciones altas como recompensa de los alumnos a la bondad de las

calificaciones y la segunda forma de hipótesis como la relación entre aprendizaje del estudiante y valoraciones. De esta forma Tejedor et al (1987) señalan que "el procedimiento experimental adecuado para validar las valoraciones con el rendimiento de los alumnos requerirá la toma de datos en varios grupos de un mismo curso" (p. 149). Cabe señalar en este sentido las aportaciones de la línea de trabajos sobre manipulación experimental de las calificaciones, con resultados dispares. Powell (1977) encontró un efecto de las calificaciones sobre las opiniones, aunque posiblemente debido a las expectativas del experimentador. Vasta y Sarmiento (1979) encontraron una relación positiva si se manipulaba las calificaciones sobreestimándolas.

De igual forma, Snyder y Clair (1976), DuCette y Kenney (1982) y Nimmer y Stone (1991) indican que sí existe relación entre las calificaciones y las EE, aunque los resultados son inconsistentes, según Marsh. No obstante, Nimmer y Stone (1991) llegan a plantearse en base a sus resultados la utilización de los cuestionarios como forma de evaluación docente. Sin embargo, Abrami, Dickens, Perry y Leventhal (1980) no encontraron ningún efecto.

De entre los estudios no experimentales, encontramos que los estudios de Brown, (1976); Kennedy, (1975); Brandenburg et al, (1977); Holmes (1971) y Marsh (1980) encuentran que existe relación entre las calificaciones y las encuestas a estudiantes, mientras que los estudios de Howard y Maxwell (1980; 1982; Palmer et al., 1978) identifican una influencia insignificante sobre las encuestas.

---

**Encuentran relación:**

Braskamp et al, 1984  
Feldman (1976; 1983)  
Centra (1979; 1980)  
Marsh, 1980, 1982, 1984  
Marsh y Dunkin, 1992  
Marsh et al (1976)  
Hoffamn, 1978  
Brandenburg, Slinde y Batista, 1977  
Feldman, 1976  
Jiobu y Polus, 1971  
Treffinger y Feldhusen, 1970.

---

**Tabla I.22.: Algunos estudios sobre Nota esperada y EE**

---

Miller (1987) concluye: "las valoraciones de los estudiantes están influidas muy moderadamente, por las calificaciones que recibe de estos profesores. En otras palabras, los estudiantes que reciben calificaciones bajas no dan valoraciones bajas a sus profesores" (p.47). Así, encontramos que existe una relación moderada entre notas y evaluaciones, con un pequeño grupo de estudios que no encuentran relación y un muy pequeño grupo que encuentran relaciones negativas.

Otro aspecto a considerar es si el rendimiento anterior de los alumnos afecta a las valoraciones que éstos hacen sobre sus profesores. Si realmente existe relación entre las calificaciones y las valoraciones que reciben los profesores, niveles bajos en los estándares de calificaciones darán como resultado altas valoraciones.

Por ejemplo, Cohen (1986) en un estudio intenta medir esa relación: los resultados indican una correlación positiva entre las puntuaciones de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante un problema común en estos estudios es el sistema del que extraen las calificaciones de rendimiento (en unos casos son notas de un mismo profesor; en otros, de varios profesores; o en algunos como resultado de una misma prueba).

Feldman (1989 a) realiza un estudio con los mismos datos que Cohen (1981) sobre las dimensiones docentes específicas, encontrando que la preparación y organización del profesor, claridad, estimulación del interés, motivación a los estudiantes para alcanzar calificaciones elevadas, participación en la discusión, estar abierto a las opiniones de los demás y las habilidades de elocución explican el 1% o más de la varianza en el rendimiento de los estudiantes, independientemente del método de medida o la unidad de análisis utilizado.

En un estudio sobre si el rendimiento anterior está relacionado en las evaluaciones, se encontró que los estudiantes tienden a evaluar a sus profesores cerca del final de curso de acuerdo con su rendimiento en el primer examen. La relación entre las puntuaciones de examen y las puntuaciones de la evaluación se debilita con exámenes sucesivos y se fortalece con el examen administrado justo antes del periodo de evaluación (Hewett, et al., 1988). En general, los resultados muestran que existe esa relación, mientras que los estudios que no la aprecian son menos numerosos.



---

**Si hay relación:**

Cohen, 1986  
Brandenburg, Slinde y Batista, 1977  
Feldman, 1976  
Jobu y Polus, 1971  
Marsh, Overall y Thomas, 1976  
Perry y Bauman, 1973  
Pratt y Pratt, 1976  
Treffinger y Feldhusen, 1970  
Stumpf y Freedman, 1979 señalan que las correlaciones oscilan entre  $-.75$  y  $.75$

**No hay relación:**

Hildebrand, Wilson y Dienst, 1971  
Vocls y French, 1960

---

**Tabla I.23.:** Algunos estudios sobre Nota obtenida y EE  
(Tomado de Tejedor, et al, 1987)

---

## **Personalidad**

Algunas de estas investigaciones se han centrado en circunstancias relacionadas con las características de los estudiantes, ambiente de clase, y tratos específicos del profesor que se cree que influyen en las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de los profesores. Así, Feldman (1977) revisa estos estudios y concluye que la evidencia indica que las puntuaciones suelen ser más altas para los profesores compatibles con los estudiantes en algunas características personales. Además, algunos estudios incluyen medidas de aprendizaje del estudiante, tal como señalan Abrami, et al. (1982) que además citan algunos de estos estudios, reseñando que los resultados son mixtos y complicados por problemas metodológicos como la no asignación aleatoria de los estudiantes a los grupos, unidades de análisis no apropiadas para calcular las correlaciones y el pequeño tamaño de las relaciones significativas. Estos estudios incluyen: a) relación entre características de personalidad del estudiante y rendimiento de estudiante o los efectos de la interacción profesor-estudiante sobre el rendimiento, b) Correlación entre las EE y las puntuaciones de rendimiento y c) Relación entre características de personalidad del estudiante y EE incluyendo medidas de aprendizaje.

Abrami et al. (1982) realizaron un estudio sobre la relación entre características de la personalidad del estudiante, valoraciones del profesor y rendimiento del estudiante. Sus conclusiones señalan que no parecen existir relaciones significativas ni relevantes entre valoraciones y personalidad del estudiante; que las características de personalidad de

los profesores, tal como es percibida por los estudiantes están relacionadas con las EE; que las valoraciones predicen el rendimiento producido por el profesor para clases en las que difieren las características de personalidad de los alumnos matriculados y que los efectos del profesor sobre las valoraciones aparecen significativamente mayores que estos efectos sobre el rendimiento.

## **B) Condiciones Docentes:**

---

### **Tamaño de la clase**

En general se encuentra una amplia gama de trabajos referidos a la influencia del tamaño de la clase sobre las EE (Aleamoni y Graham, 1974; Avi-Itzhak y Kremer, 1983; Bourke, 1986; Cashin, 1985; Feldman, 1984; Gillmore et al., 1980; Marsh et al., 1979a).

Los resultados tienden a señalar la existencia real de esta influencia, indicando que los profesores que imparten la docencia en clases pequeñas suelen recibir mejores valoraciones que los que lo hacen en clases grandes: los profesores y los estudiantes tienen más oportunidades de conocerse en clases pequeñas que en las grandes, además de existir menos variación en los estudiantes, por lo que el profesor puede conocerlos mejor y ajustar los trabajos y el material de clase a las necesidades específicas de los alumnos, más que si se trata de aulas con un N grande (Centra, 1988).

Sin embargo, algunos autores informan que no han encontrado relación entre el tamaño de la clase y las EE (Aleamoni y Hexner, 1980), mientras que otros reportan que existe una relación curvilínea, aduciendo que los departamentos designan los mejores profesores y recursos a estas aulas numerosas, además de que los profesores se preparan mejor para este tipo de aulas (Centra, 1988). Marsh (1984), por su parte, expone una serie de razones para explicar el efecto de que las clases grandes obtengan mayores puntuaciones. Entre otras, la selección por parte de los estudiantes de los mejores profesores hace que aumenten el N de estudiantes, además de suponer una fuerte motivación para el profesor y el desarrollo de técnicas específicamente desarrolladas para un N numeroso (Marsh, Overall y Kesler, 1979; Marsh, 1984) –ver Tabla I.24-.

Evidentemente, este discurso no es extrapolable a la situación española, a no ser en las asignaturas optativas, por lo que el efecto se podría mezclar con la preferencia por la materia. El tamaño de la clase también puede afectar a las notas obtenidas. Así, Franklin et al., (1991)

encuentran una correlación baja aunque negativa entre notas obtenidas y tamaño de la clase (-0.27), a la vez que señala que las opiniones de los estudiantes también son más bajas cuando el tamaño es grande: el análisis de varianza indica que el tamaño de la clase es el predictor simple más potente de notas y opiniones del profesor, del curso y de las secciones (cuanto más grande es la clase, menores notas y menores opiniones del profesor).

---

**Si hay relación:**

Clases grandes puntúan más alto

Avi Itzar, 1983 (pequeñas -)

Cohen, 1981 (grandes +)

Clases pequeñas puntúan más alto

Aleamoni y Hexner, 1980 (pequeñas +)

Cranton y Smith, 1986 (pequeños +)

Crittenden et al, 1975 (pequeñas +)

Gillmore et al, 1980 (pequeñas +)

Hepworth y Oviatt, 1985 (pequeñas +)

McDaniel y Feldhusen, 1970 (pequeñas +)

Scott, 1977 (pequeñas +)

Perry y Baumann, 1973

Centra y Creech (1976)

Relación curvilínea

Centra y Greech, 1976 (r curvilínea)

Kohlan, 1973 (r curvilínea)

Marsh, 1979, 1980, 1987

Pohlmann, 1975 (r curvilínea)

Marsh, Overall y Kesler, 1979 (r curvilínea)

**No hay relación:**

Aleamoni y Graham, 1974

Hilley y Yuk, 1974

Jiobu y Pollis, 1971

Hildebrand y Dienst, 1971

Petchers y Chow, 1988

---

**Tabla 1.24** :. Algunos estudios sobre Tamaño de la clase y EE  
(Basado en Tejedor, et al 1987)

---

Hoffman (1978) encuentra diversas relaciones dependiendo de las dimensiones del cuestionario. Así, el tamaño de la clase tiene una correlación moderada negativa con aspectos de "consideración del

profesor" y "desarrollo del estudiante". En otro sentido, Miller (1987) señala que el tamaño de la clase depende de la materia: una asignatura de ciencias dependerá más de la explicación que una de filosofía, que requiere una mayor participación. Otros autores consideran que el tamaño de la clase parece estar más relacionado con unos factores que con otros (Marsh, Overall y Kesler, 1979; Frey, 1978; Belcher, 1991).

Aunque las revisiones sobre estos aspectos presentan conclusiones contradictorias (Dowell y Neal, 1982), se acepta en general que tamaños grandes de la clase reciben puntuaciones bajas en la evaluación, que en los niveles superiores los profesores son puntuados más alto por los estudiantes, y que cuando se utilizan medidas independientes de rendimiento, el aprendizaje de los estudiantes correlaciona moderadamente con los cuestionarios de estudiantes (Cohen, 1981). De hecho, muchos usuarios de estos cuestionarios aceptan estas cuestiones y basan sus interpretaciones en ellos, considerando el tamaño de la clase y el nivel de instrucción para realizar sus comparaciones (Cranton y Smith, 1986).

#### **Asignaturas optativas / obligatorias.**

La creencia general es que los alumnos puntúan mejor a los profesores que imparten asignaturas optativas precisamente por la voluntariedad en su elección, que supone cierta predisposición hacia la asignatura (Aleamoni y Hexner, 1980). Existen evidencias de que los profesores de asignaturas optativas reciben valoraciones en general más altas que aquellos que imparten asignaturas obligatorias, estando este aspecto muy relacionado con el interés previo por la materia. Hecho que se manifiesta en trabajos como los de: Brandenburg et al, 1977; Feldman, 1978; McKeachie, 1973; Marsh, 1987; Gillmore y Brandenburg, 1974; Pohlmann, 1975; Aleamoni y Hexner, 1980; Centra y Creech, 1976.

---

#### **Si hay diferencias (optativas +):**

Brandenburg et al, 1977  
Feldman, 1978  
McKeachie, 1973  
Marsh, 1987  
Gillmore y Brandenburg, 1974  
Pohlmann, 1975  
Aleamoni y Hexner, 1980  
Centra y Creech, 1976

#### **No hay diferencias:**

Hildebran et al., 1971

---

**Tabla 1.25 : Algunos estudios sobre Carácter asignatura y EE**

---

De igual forma, se encuentran trabajos que informan de que la obligatoriedad / optatividad de la asignatura no tiene influencia en las EE de los alumnos, es decir, que los alumnos han valorado igual a los profesores tanto si imparten una optativa como una obligatoria (Hildebran et al., 1971). En cualquier caso cabe preguntarse por el efecto del profesor en la elección de una asignatura optativa: la asignatura se elige por su contenido (en cuyo caso podremos hablar de interés previo por la materia) o bien por el profesor, por su calidad como profesor. Su motivación y su interés personal por determinadas asignaturas hacen que los valoren de forma más valiosa y efectiva (Centra, 1988).

### **Asignatura/ Departamento. Area de Contenido**

No hay resultados claros respecto a la relación entre las EE y el tipo de asignatura, Departamento (o Facultad) o Area de contenido en el que se encuadra. Los alumnos de asignaturas de Humanas valoran más positivamente a su profesor que los de Ciencias o Ingenierías (Feldman, 1978; 1983; Marsh y Dunkin, 1992; Centra y Creech, 1976, Braskamp et al, 1984; Marsh, 1984). Centra (1988) apunta la posibilidad de que la causa sea la importancia diferencial dada a la docencia o a la investigación por los profesores en cada una de los campos, citando su estudio de 1972 en el que los cursos de ciencias naturales eran vistos por los estudiantes como menos estimulantes y más difíciles que los de humanas o sociales, así como los profesores de ciencias como menos abiertos a otros puntos de vista que sus colegas de otros campos y a enfocar su docencia a objetivos definidos.

Barnes y Barnes (1993) encuentran diferencias entre las distintas disciplinas en un estudio en una universidad privada. Analizan cuatro disciplinas, clasificadas como duras o blandas y puras o aplicadas y las compara con distintos aspectos del cuestionario de evaluación de estudiantes, e indican que un único cuestionario puede no ser apropiado para todas las disciplinas. Sin embargo, Petchers y Chow (1988) no encuentran relación entre ambas variables. Aparicio et al (1982) citan los trabajos de Aleamoni y Thomas (1977) y Null y Nicholson (1972) que informan que la importancia de la asignatura en el plan de estudios no tiene relación con las valoraciones de los profesores.

Marsh (1982a) recogió opiniones de 1364 asignaturas en conjuntos de cuatro, donde cada conjunto contenía opiniones de: (a) el mismo profesor impartiendo dos ofertas de la misma asignatura, (b) el mismo profesor impartiendo una asignatura diferente y (c) un profesor diferente impartiendo el mismo curso. Demostró que el profesor es el determinante más importante de las opiniones de los estudiantes y que la asignatura particular juega un rol pequeño.

## **Dificultad/Facilidad de la asignatura**

La investigación en este apartado se basa en comprobar si los profesores que imparten asignaturas en las que exigen poco trabajo a los estudiantes obtienen mejores valoraciones por parte de los estudiantes. Si esto es así, supondría una fuente de sesgo en el sentido de que si se rebajan las exigencias de la asignatura, el profesor presumiblemente puede obtener unas valoraciones más altas. Paradójicamente, los resultados muestran el efecto contrario: son valorados mejor los profesores cuya asignatura exige un esfuerzo mayor para aprobar (Marsh, 1980, 1982, 1983, 1984; Marsh y Overall, 1979b; Carter, 1969; Centra y Creech, 1976).

## **Formato temporal de la asignatura**

El formato temporal de la asignatura se refiere a la longitud/intensidad de los cursos. Parece que esta variable está algo relacionada con las valoraciones de los estudiantes, a tenor de las investigaciones (Yogkittikul, Gillmore, Branbenburg, 1974; Feldman, 1978). De esta forma, se ha demostrado que los estudiantes otorgan valoraciones más altas a los profesores de asignaturas/cursos de horarios más intensivos que los tradicionales (Shapiro, 1990), quizá debido a que entre las clases puede haber un contacto mayor entre el profesor y los alumnos, mientras que en el horario tradicional el profesor no se encuentra presente entre las clases. De igual forma, las clases de horarios intensivos requieren una mayor implicación que hace que las personas expresemos una mayor satisfacción (Stogdill, 1974, citado en Shapiro, 1990). Sin embargo, otros autores no han encontrado esta tendencia (Belcher, 1991).

De igual forma, considerando si las asignaturas se imparten durante la mañana o la tarde, no hay evidencias de que exista una marcada relación. Cranton y Smith (1986) encuentran una diferencia muy pequeña entre los cursos de mañana y tarde en un análisis multivariado, pero otras investigaciones señalan que no han encontrado relación entre las EE y el periodo del día o el semestre en que se ofrece la asignatura (Aleamoni y Hexner, 1980). Estudiando las variables por separado no encontraron diferencias significativas en las valoraciones de la docencia, aunque sí en la cantidad percibida de aprendizaje, su importancia y la valoración global.

### **Interés previo por la asignatura**

Existen trabajos (Marsh y Cooper, 1981; Feldman, 1977; Hoffman, 1978; Marsh, 1980, 1982; Marsh et al. 1981; Ory, 1980; Whitely et al. 1973 y Hoyt, 1973.) que demuestran que el interés previo del estudiante por la asignatura (por el contenido de la materia) puede estar influyendo en las valoraciones que éstos realizan sobre la labor docente del profesor. De esta forma, la investigación sobre el tema sugiere que los estudiantes que tienen unas altas expectativas sobre la asignatura proporcionan valoraciones más altas en las EE (McKeachie, 1986). Del mismo modo, son superiores las valoraciones cuando los estudiantes tienen un interés personal previo por la asignatura (Marsh, 1984; Hepworth y Oviatt, 1985; Belcher, 1991). Las valoraciones son superiores más que cuando son otros los motivos para la elección de la materia (Bowers, 1980).

### **C) Características y situación del profesor:**

---

Algunos estudios tienden a demostrar que las conductas del profesor hacia los estudiantes tienden a ser confundidas con efectividad docente, por lo que las evaluaciones pueden ser fácilmente influidas por la conducta del profesor. Hofman y Kremer (1980) se plantean ya la necesidad de formar a los estudiantes como observadores, para evitar que confundan la efectividad docente con otras características personales del profesor que suelen influir en la mejora de las evaluaciones. Sin embargo, años más tarde ya había evidencias de que las manipulaciones eran una realidad. Dizney y Brickell (1984) concluían que "estas puntuaciones están sujetas a manipulaciones por factores administrativos fácilmente controlados por el profesor". Weinbach (1988) también opina que las encuestas pueden ser manipuladas; con el empleo, la promoción y los incrementos de mérito en juego, es comprensible que incluso el profesor más coherente intentará, consciente o semiconscientemente, mejorar la probabilidad de recibir evaluaciones altas, y apunta una serie de conductas que puede realizar el profesor para intentar mejorar sus evaluaciones.

En este sentido, Cruse (1987) apunta que la literatura sobre las evaluaciones de estudiantes, tanto teóricas como prácticas, normalmente proporciona guías o apunta circunstancias peculiares que deben ser tomadas en cuenta cuando se utilizan opiniones de estudiantes. Algunas veces, los profesores enseñan bajo circunstancias que no proporcionan un enfoque sensible a las evaluaciones y a administraciones razonables. En estos casos, el profesor suele desear minimizar la influencia de los

gestores administrativos escolares, poco sensibles a la realidad educativa. De igual forma, Cruse indica que en entornos docentes con administradores insensibles, el profesor puede verse forzado a desarrollar destrezas docentes carismáticas, p.ej., mostrar interés, decir a los estudiantes qué es lo importante, hablar expresivamente, etc. (Murray, 1983); entrenarse en declamación puede aumentar las puntuaciones (Murray, 1980). El profesor debe intentar dar asignaturas de cursos superiores y tamaños de clase pequeños porque ambas correlacionan alto con puntuaciones de estudiantes altas (Cranton y Smith, 1986). Las encuestas deberían hacerse antes de los exámenes finales y debería ser utilizada una distribución de calificaciones del rendimiento similar a la de las EE, es decir, con una gran proporción de buenas calificaciones.

Los académicos continúan conceptualizando la eficacia docente en los términos "clásicos" de estimulación de la curiosidad intelectual, basándose en el desarrollo de procesos y lecciones organizadas. Humor, flexibilidad y aspecto personal son bajos en el listado de valores (Miron, 1985). Dado el concepto clásico del buen profesor, uno puede ver que desarrollar talentos carismáticos, en primer lugar, para satisfacer a los estudiantes no es deseable, y que sugerir formas de mejorar puntuaciones de forma espúrea es deleznable. Sin embargo, las administraciones que insisten en utilizar las opiniones de los estudiantes en evaluación del profesorado podrían eventualmente producir la potenciación de los rasgos carismáticos a los que las puntuaciones son más sensibles (Cruse, 1987).

### **Relación con los alumnos**

En un estudio de las variables que influyen en la evaluación de los estudiantes sobre sus profesores, Cooper et al. (1982) encontraron que la evaluación de su relación personal con el profesor era el mejor predictor (entre siete) de la evaluación global de los estudiantes sobre el profesor. Los profesores implicados deseaban, sin embargo, que el mejor predictor de la eficacia percibida del profesor fuese "percepción de la cantidad de aprendizaje" antes que "percepción de la calidad de la relación profesor/estudiante", llegando a concluir que "el profesor parece, en parte, medido como cuán efectivo es manteniendo una buena relación interpersonal con sus estudiantes" (Cooper, et al, 1982: 313).

Algunos autores piensan que los estudiantes no distinguen entre "tarea" y "relación" en sus evaluaciones del profesorado y, como resultado, los profesores pueden asegurarse a sí mismos altas puntuaciones si son percibidos como abiertos, cordiales, amigables, relajados etc. Independientemente de si los estudiantes aprendieron o no (Shepherd y Trank, 1989). Sin embargo, Atamian y Ganguli (1993)



señalan que los estudiantes distinguen entre popularidad y efectividad, y que existen diferencias entre las percepciones debidas al género.

### **Claridad en la explicación**

La claridad de la explicación es una de las líneas de investigación que se han ido desarrollando en las últimas décadas. Se ha encontrado que esta claridad de explicación mantiene una relación significativa y positiva con el aprendizaje del estudiante y la satisfacción desde los primeros cursos hasta la Universidad (Metcalf y Cruickshank, 1991). En este sentido, los investigadores han determinado constantemente hasta qué punto pueden ser los profesores entrenados para mejorar la claridad de sus explicaciones. Metcalf y Cruickshank, (1991) realizan un resumen histórico sobre este tema, a la vez que citan diferentes estudios apoyando su exposición, sobre todo de The Ohio State Universtiy (OSU). Como se ha señalado anteriormente, estos autores también señalan que las últimas investigaciones demuestran que la claridad docente está significativamente relacionada con el rendimiento y la satisfacción del estudiante, señalando algunos estudios que muestran que existen correlaciones positivas significativas entre claridad del profesor y aprendizaje del estudiante o entre claridad del profesor, aprendizaje y satisfacción del estudiante (Evans y Guyman, 1977; Frey et al., 1975; Hines y Al, 1985; Williams, 1983).

De esta forma, los mismos autores se preguntan si la claridad en la explicación causa aprendizaje y satisfacción de los estudiantes, y si los profesores pueden ser entrenados para ser más claros. Realizan un estudio sobre 73 profesores en un curso de métodos educativos a los que entrenaron para realizar buenas presentaciones. Los resultados indican que los profesores entrenados obtuvieron mejoras significativas en claridad del profesor y en habilidad para producir aprendizaje del estudiante, aunque no en satisfacción del estudiante (Metcalf y Cruickshank, 1991). El entrenamiento en vocalización y drama puede hacer una modesta contribución a mejorar las opiniones de los estudiantes sobre los profesores. El entrenamiento produjo gestos amistosos y aprovechables y un incremento en gestos y expresiones faciales (Murray, 1980).

De igual forma, algunos estudios indican que los profesores que gesticulan y varían sus conductas no verbales tienden a ser puntuados más alto que los que son relativamente no expresivos, a pesar del contenido de sus explicaciones (Abrami et al., 1982; Marsh y Ware, 1982) -ver efecto Dr. Fox-

Sin embargo, depende de la forma de recogida de la información. Feldman, (1986) encuentra que cuando los rasgos de personalidad son medidos por autoinformes del profesor no existe correlación entre éstos y evaluación; sin embargo, existe una relación relativamente fuerte entre personalidad y evaluaciones cuando los rasgos de personalidad son medidos por las percepciones de los estudiantes o por los colegas. La interpretación exacta de estos efectos no está, sin embargo, clara.

### Personalidad del profesor

Se ha estudiado si realmente los rasgos de personalidad están influyendo en las EE, con estudios sobre algunos aspectos como:

- Cordialidad (Baird, 1973; Elmore y LaPointe, 1975),
- Acuerdo entre actitudes del profesor y del estudiante (Hofman y Kremer, 1980)
- Amistosidad, Ayuda y Capacidad de ser abierto hacia los demás (Feldman, 1976b)
- Sensitividad a los problemas de los estudiantes (Tomasco, 1980)
- Percepciones hacia la educación superior (Hofman y Kremer, 1980).

Sherman y Blackburn (1975) estudiaron las características personales y la efectividad docente del profesorado de colleges de artes liberales, encontrando que la personalidad y efectividad docente estaban altamente correlacionadas ( $r = .77$ ) y sugirieron la posibilidad de "...predecir un hecho de un profesor en el aula sobre la base de sus características percibidas de personalidad" (p.130). Dijeron: "...La evidencia muestra las características personales como la causa de la efectividad docente percibida" (p.130). Los estudiantes están influidos por las cualidades personales del profesor (Guthrie, 1954).

La multitud de nombres, el efecto halo y la seguridad general en las interpretaciones de validez aparente de los significados de ítem han tendido a oscurecer el hecho de que los estudiantes tienden a juzgar el rendimiento del profesor en términos de características de personalidad del profesor (Wittrock y Lumsdaine, 1977). El profesor puede hacer el curso interesante y hacer que los alumnos atiendan (Granzin y Painter, 1973). A este respecto, (Sherman y Blackburn, 1975) señalan que el profesor ideal es el sujeto dinámico, sobresaliente que, al mismo tiempo, comunica bien con los estudiantes y tiene una actitud relajada.

Otra línea de investigación se centra en la relación entre la personalidad del profesor, su conducta y la efectividad docente. Erdle et al. (1985) mostraron mediante un análisis de senderos que las encuestas

a estudiantes están relacionadas tanto con conductas docentes como con rasgos de personalidad de los docentes: carisma y orientación interpersonal. El análisis reveló que aproximadamente la mitad de la relación entre personalidad y efectividad docente estaba influida por la conducta docente. La investigación sobre EE ha mantenido factores similares, como el estudio de Cranton y Smith (1990).

Otras investigaciones indican que los profesores con rasgos instrumentales/activos tienden a ser puntuados mejor en las encuestas (Harris, 1976). Los efectos positivos de la expresividad docente también pueden ser alterados por cambios en las percepciones de los estudiantes de los rasgos vinculados al sexo del profesor (Basow, 1990).

Chrispens y Bainum (1991) encuentran que los profesores con un uso efectivo del humor en el aula son puntuados más alto que los que no tenían sentido del humor. Para ello utilizaron pruebas t en clima de clase, respeto por las opiniones de los estudiantes, uso efectivo del humor, ayuda a los alumnos, honestidad, interés en los problemas de los estudiantes, comprensión de los alumnos, discusión de ideas controvertidas, tratar a los estudiantes como iguales y estabilidad. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los profesores con sentido del humor y los que no lo tenían en efectividad, conocimiento, inteligencia, valor percibido de la clase.

De igual manera, los estudiantes con profesores con sentido del humor dedican más tiempo a estudiar que sus compañeros. Murray et al. (1990) encuentra que, a partir de las encuestas pasadas por los compañeros sobre personalidad del profesor, pueden predecir las EE, y que los rasgos particulares de personalidad están asociados con la docencia efectiva dependiendo del tipo de curso elegido (*ver tipo de curso*).

Se han realizado también otros estudios sobre manipulaciones de las primeras impresiones de los estudiantes y la habilidad docente. Así, Widmeyer y Loy (1988) examinaron los efectos de la manipulación de las primeras impresiones acerca de la habilidad docente: un profesor dio una clase ante 240 alumnos, y antes de que apareciera el profesor, se dijo a la mitad de la clase que el profesor era más bien "frío", mientras que a la otra mitad se le dijo que era más bien cálido en su relación. Además, se informó a la mitad de que era un profesor de educación física y a la otra mitad de que era un profesor de psicología social. Se realizó un análisis de varianza multivariado de 2 (frío/cálido) X 2 (asignatura) X 2 (sexo del sujeto) del que se concluyó que (a) los sujetos que habían sido informados de que era un profesor cálido lo percibieron como un profesor más afectivo y menos rígido, más sociable, menos irritable, menos exigente, con más sentido del humor, menos formal, y más humano que

los alumnos que fueron informados de que era una persona fría; y (b) tanto el estatus de asignatura como el sexo de los sujetos tuvieron efectos sobre las percepciones de los sujetos sobre el profesor.

Al ser percibidos como personas "cálidas", un profesor puede influir en las puntuaciones de los estudiantes no sólo por su personalidad, sino también por sus habilidades docentes, dado que ello puede ser un factor que incremente la efectividad docente (Widmeyer y Loy, 1988). Los resultados sugieren que si el profesor quiere ser mejor puntuado debe presentarse como "cálido". Feldman y Prohaska (1979) demostraron que estas expectativas se comunican a los profesores y, por tanto, influyen en las actitudes y conductas del profesor. Murray, et al. (1990) indica que las características de personalidad relacionadas con la docencia varían, dependiendo del tipo de curso.

### **Estudios de laboratorio. El efecto Dr. Fox**

En el estudio original sobre el efecto de Dr. Fox (Naftulin et al., 1973) un actor profesional explicaba unas clases a tres grupos de educadores y de estudiantes graduados de forma muy expresiva, con unos contenidos especialmente diseñados para que tuviesen poco o ningún valor educativo. Cada explicación representaba uno de los tres niveles de contenido del curso (el número de docencia sustantiva cubierta) y uno de los dos niveles de expresividad en la explicación (la expresividad con la que el actor realizaba la explicación). Los estudiantes vieron una de las seis explicaciones, evaluaron la efectividad docente, y rellenaron un test de rendimiento basado en los puntos docentes explicados. Las conclusiones del estudio indicaron que la varianza en las puntuaciones era debida fundamentalmente al énfasis en la discusión más que a lo sustantivo del contenido. Las opiniones favorables al actor hicieron a Naftulin, et al. (1973) caracterizar el efecto como *seducción educacional*.

De esta forma, diferentes investigaciones han llegado a la conclusión de que los estudiantes pueden ser "seducidos" para que den evaluaciones favorables de la efectividad docente si las clases se imparten de forma entusiasta y expresiva, aún con la ausencia de un contenido adecuado, por lo que se cuestiona la validez de la EE si estas pueden ser influidas por la expresividad del profesor. Así, los estudios de Ware y Williams (1977) y Williams y Ware (1976) grabaron en vídeo series de seis aplicaciones, todas ellas representadas por un actor profesional; cada explicación representaba uno de los tres niveles de contenido del curso (Marsh, 1987a).

Como señala Marsh (Marsh y Ware, 1982), este estudio tenía algunos problemas metodológicos, como falta de un grupo control adecuado, un cuestionario pobre, problemas de generalizabilidad a aulas (ver (Frey, 1979; Kaplan, 1974)).

Sin embargo, Gillmore (1984) apunta que la premisa subyacente generó una serie de estudios de seguimiento, que han ido variando tanto la expresividad explicativa como el contenido, incluyendo un test de rendimiento como segunda variable dependiente. Entre estos estudios se encuentran los de Meier y Feldhusen (1979), Ware y Williams (1979; 1980); Williams y Ware (1975; 1976) , Perry (1981; 1985); Perry et al. (1979a, 1979b); Abrami, et al. (1982); Marsh y Ware (1982); Marsh, (1987b); Marsh y Ware, (1982), que consideran, junto con otras variables, la expresividad del profesor y su posible influencia en las opiniones de estudiantes sobre la efectividad docente.

En general, el grado de expresividad influía más que el contenido en las opiniones (Ware y Williams, 1979; 1980), aprendiendo más los estudiantes con profesores más entusiastas, siempre que el contenido fuera equivalente. Por lo tanto, mantienen que las opiniones de los estudiantes eran quizá dependientes de la expresividad y el entusiasmo de los profesores a expensas del contenido.

Ware y Williams (1977) presentan una cara de la "percepción personal" y al problema de "evaluación", asignando o clasificando profesores a grupos, o tipos, sobre la base de opiniones de los estudiantes. Aquí, a diferencia de otros numerosos estudios, las características del profesor son conocidas por separado, aunque sea por una explicación filmada o televisada, y no interferida por las opiniones de los estudiantes. Ware y Williams encontraron que las opiniones de los estudiantes son sensibles en primer lugar a los rasgos expresivos, dinámicos y humorísticos del profesor. Los estudiantes opinan favorablemente sobre realizaciones entusiastas e informativas, aunque también opinan favorablemente sobre profesores entusiastas que proporcionan poca información. El contenido de la explicación tuvo poco impacto sobre las opiniones de los estudiantes, y más impacto sobre el rendimiento (Abrami, et al., 1982). Otros estudios son los de Perry en la Universidad de Manitoba (Perry, 1981; Perry, 1985; Perry, et al., 1979a).

En un estudio sobre observaciones específicas de conducta en el aula (Murray, 1983) se apoya la interpretación de "personalidad carismática"; las conductas del aula de profesores fueron puntuados bajo, medio y alto por observadores entrenados. Los profesores puntuados más alto, con relación a otros profesores puntuados más bajo, fueron juzgados como que mostraban, interés por la materia, señalaban los puntos más importantes de ésta, hablaban más expresiva o

empáticamente, y mostraban más expresiones faciales. Los profesores con las puntuaciones más altas también mostraron mayores destrezas afectando a la audiencia, como moverse mientras explicaban, gesticular con manos y brazos, tomar contacto con los ojos con los estudiantes, no hablar de forma monótona o despacio, ser relajado y confidente mientras se muestra energía y excitación.

Marsh y Ware (1982) realizan una reinterpretación del paradigma del Dr. Fox basándose en la dimensionalidad de las EE y presentando un estudio en el que llegan a la conclusión de que el efecto del Dr. Fox no se apoya en el sentido de que a) la expresividad del profesor sólo afecta a las dimensiones de Entusiasmo docente y b) el contenido afecta las valoraciones de Conocimientos del profesor y realización del Examen, aunque no a las puntuaciones de Entusiasmo del Profesor. Cuando los estudiantes no fueron incentivados para hacerlo bien, la expresividad del instructor tiene más impacto sobre los cinco factores de las opiniones de los estudiantes que el contenido, pero también tenía un gran impacto sobre las puntuaciones del test (apoyando el efecto del Dr. Fox). Sin embargo, estos estudios no utilizaron ítems de tipo global en los cuestionarios, de forma que los efectos relativos de la expresividad y contenido en el curso global y las opiniones sobre el profesor no pueden ser determinados.

Aleamoni (1987) realiza una revisión de los principales inconvenientes que se identifican en el uso de las EE. Con respecto al supuesto de que muchos cuestionarios de estudiantes no son más que una respuesta a la popularidad, cita los trabajos de Grush y Costin (1975), que investigó la atracción personal de los estudiantes hacia los profesores, comparando esa atracción con las opiniones sobre los profesores, y encontró una correlación muy baja. También cita el trabajo de Abrami, Leventhal y Perry (1982), donde examinan la *seducción educativa* y el efecto "Dr. Fox" (la influencia de la personalidad del profesor sobre las opiniones de los estudiantes), y mantienen que las opiniones altas no pueden ser únicamente atribuidas al hecho de que el profesor proporcione una atmósfera buena, agradable, humorística en la clase; los estudiantes son más discriminativos que eso.

Aleamoni (1987) indica que en la University of Illinois estudió miles de comentarios personales escritos de los estudiantes, comparando éstos con los resultados de las encuestas de opinión objetiva, y notó que los estudiantes no son fácilmente engañados. Al opinar sobre sus profesores, los estudiantes discriminaron entre varios aspectos de la habilidad docente: si un profesor cuenta chistes en clase y tiene a los estudiantes en la palma de su mano, recibe altas puntuaciones en humor o en la forma de dar la clase, pero estas puntuaciones no influyen las opiniones de los estudiantes en otros actos docentes (Aleamoni, 1976).

Los estudios de Dr. Fox han identificado un aspecto que subraya los efectos que pueden tener sobre las encuestas a estudiantes. Como señala Gillmore (1984), hasta donde esta crítica esté justificada, las opiniones de estudiantes como evidencia de efectividad docente estarán seriamente cuestionadas. No obstante, la investigación sobre el tema ha revelado interacciones más complejas (McKeachie, 1990).

### **Rango del profesor**

La investigación sobre el rango académico del profesor y su influencia en las EE muestra numerosas evidencias de que los profesores con mayor rango académico son mejor evaluados que los noveles o de menor situación académica, encontrando, por ejemplo, que los profesores de plantilla tienden a recibir valoraciones más altas que los que no están fijos, junto con edad y experiencia profesional. Sin embargo, Centra y Creech (1976) no encuentran diferencias entre las puntuaciones medias de 8.000 profesores sobre el rango. Asimismo, aproximadamente la mitad de los estudios revisados por Feldman (1983) no encuentran relación entre rango del profesor y evaluación docente. Por su parte, Belcher (1991) encuentra que los profesores de mayor rango recibieron las puntuaciones más bajas en todos los casos. Aleamoni (1987) señala que la relación entre el rango del profesor y las opiniones de los estudiantes es, en algunos estudios, ligeramente significativa, pero no existe en realidad un patrón en la investigación que diga que, en general, los profesores de mayor rango son puntuados más alto que los de menor rango (Aleamoni y Graham, 1974).

Uno de los aspectos a considerar es el estatus percibido del profesor: Wilson (1968) mostró que el estatus percibido de un profesor influye las impresiones de los sujetos sobre el mismo.

Otro, es la antigüedad en el servicio, que continúa teniendo una importancia sustantiva en la evaluación del profesor. Como señala Seldin (1989), los decanos que tienen en cuenta la antigüedad podrían argumentar que cuanto más tiempo esté uno en servicio en un puesto académico determinado, mayor será su contribución a la literatura. Sin embargo, continúa señalando el autor, este concepto debería ser modificado por los profesores más jóvenes, quienes se ven a sí mismos más en la línea con las necesidades institucionales y de los estudiantes. Miller (1987) cita el estudio de Centra y Creech (1976) en el que señalan que los profesores reciben sus mejores puntuaciones entre los tres y los doce años de experiencia. Este mismo autor señala que se necesita más investigación sobre los profesores que están entre los cincuenta y los setenta.

---

**Si hay relación:**

Arubayi, 1987  
Blount, Stallings y Gupta 1978  
Brandenburg, Slinde y Batista 1977  
Braskamp, Brandenburg y Ory, 1984  
Centra y Creech 1976  
Downie 1952  
Guthrie 1954  
Langen, 1966  
Marsh 1980; 1987  
Marsh y Overall, 1979a  
Marsh y Dunkin, 1992  
Rippey, 1981  
Villano, 1974, 1977  
Villano, Rosenstock y Estes 1974  
Walker, 1969  
Wilson, 1968

**No hay relación:**

Aleamoni y Graham 1974  
Aleamoni y Thomas 1977  
Aleamoni y Yimer 1973  
Feldman 1983  
Linsky y Straus 1975  
Marsh, 1984  
McKeachie, 1973, 1979, 1986  
Petchers y Chow, 1988  
Widmeyer y Loy, 1988

---

**Tabla I.26 :** Algunos estudios sobre Rango del profesor y EE

---

## **Edad del profesor**

Hay pocos estudios que analicen la influencia de la edad del profesor sobre las EE. Kinney y Smith (1992) encuentran un pequeño aunque significativo impacto de la edad del profesor sobre las EE, variando por disciplinas. En realidad, esta relación es una función también de la experiencia del profesor o del rango.

## **Sexo del profesor**

La investigación sobre este tema se centra en determinar si el sexo del profesor está influyendo en obtener unas valoraciones más altas, basándose en la hipótesis de que los profesores serían mejor puntuados que sus colegas femeninas. De acuerdo con el sexo del



profesor, se han encontrado resultados contrapuestos. Kaschak (1978); Lombardo y Tocci (1979) indican que las profesoras recibían menor puntuación que los profesores; sin embargo, Elmore y LaPointe (1974 y 1975) no encontraron diferencias significativas entre ellos. Además, estos rasgos relacionados con el sexo pueden tener un impacto diferencial sobre las encuestas en función del sexo del profesor (Elmore y LaPointe, 1975; Kierstead et al., 1988).

De esta forma, encuentran que existe relación entre las EE y el sexo del profesor los siguientes estudios: Yee, 1969; Walker, 1969; Kaschak, 1978; Lombardo y Tocci, 1979; Sternglanz y Lyberger-Ficek, 1977; Bernard, Keefauver, Elsworth y Naylor, 1981.

Por otra parte, los estudios que sugieren que el sexo del profesor tiene muy poco efecto en las valoraciones son Brandengurg et al. (1977); Brown (1976) y Rayder (1968). En el otro extremo, no encuentran relación entre ambas variables los estudios de Veldman y Peck, 1964; Brandenburg et al 1977; Braskamp et al 1985; Cashin, 1988; Feldman, 1992; 1993; Marsh y Dunkin, 1992; Seldin, 1993; Petchers y Chow, 1988; McKeachie, 1979, 1986; Caffrey, 1969; Lovell y Hamer, 1955; Elmore y LaPointe, 1974; 1975.

Sin embargo, Aleamoni y Yimer (1980) y Braskamp et al. (1985) concluyen que los resultados se mezclan.

Otro aspecto que ha sido considerado respecto al sexo del profesor ha sido el de la tendencia de valoración de los alumnos respecto a los profesores de su mismo sexo, es decir, si las alumnas valoran mejor a sus profesoras y los alumnos a sus profesores. Los trabajos en este sentido han sido reseñados en el apartado de estudiantes.

De igual forma, se ha descrito la importancia no solo del sexo del profesor sino también del rol sexual que ejercen, percibiendo a sus profesoras como personas con individualidades más potentes, o de las que se espera mayor apoyo interpersonal, es decir, que aunque el sexo no representa un sesgo en la evaluación de sus profesores, las profesoras están sujetas a estereotipos sexuales condicionados culturalmente (Bennett, 1982; Bray y Howard, 1980; Harris, 1975, 1976; Hearn, 1985; Winocur, Schoen y Sirowatka, 1989), es decir, el rol sexual del profesor tiene mayor influencia que el sexo (Bennett, 1982; Basow y Howe, 1987; Freeman, 1992; Freeman, 1994; Harris, 1976).

Los profesores estereotipados como masculinos reciben puntuaciones más altas que los que tienen asignado un rol preferentemente femenino (Harris, 1976). Freeman (1994) indica que el rol sexual del profesor es más importante que su sexo a la hora de

responder a encuestas. Tanto los chicos como las chicas estudiantes prefieren profesores (de ciencias, en particular) que tengan características masculinas y femeninas, (Basow y Howe, 1987; Basow y Silberg, 1987; Freeman, 1992).

Por otra parte, Lueck, et al (1992) encuentran, entre otras conclusiones, que las profesoras obtuvieron puntuaciones más altas en características masculinas que los profesores (el efecto contrario al esperado). El contexto también es importante: Basow (1995) encuentra que las profesoras tienden a recibir valoraciones más altas de sus alumnas que de sus alumnos, mientras que los profesores no se ven afectados por estas tendencias, y que los profesores reciben valoraciones más altas en cuestiones de conocimiento, mientras que las profesoras lo hacen en cuestiones de respeto, sensibilidad y libertad del estudiante para expresar sus ideas.

Así, se ha estudiado también aspectos como calidez de la relación, encontrando más efectivas a las profesoras que lo eran (McKeahie y Lin, 1971). Los profesores demostraron un estilo docente más masculino (asertivo, activo) que femenino (Harris, 1976; Cooper, Stewart y Gudykunst, 1982; Kierstead, et al, 1988; Martin, 1984; Statham, et al, 1991). Las actitudes de los estudiantes ante el sexo de sus profesores o la masculinidad de los profesores fue identificado como un factor que correlaciona altamente con la ejecución académica (Bernard, et al (1981).

En el otro extremo, existen también trabajos que demuestran que no existe relación entre el sexo del profesor y las puntuaciones dadas por los estudiantes, como son Brandenburg et al 1977; Cashin, 1988; Feldman, 1992; 1993; Marsh y Dunkin, 1992; McKeachie, 1979, 1986; Petchers y Chow, 1988; Seldin, 1993; Elmore y LaPointe, 1974; 1975. Bennett (1982) no encuentra evidencias de sesgos directos en las EE formales; los estudiantes se refieren a los profesores y profesoras dentro de un marco común de referencia, aunque las mujeres tienden a ser mejor valoradas en los ítems de evaluación formal (aquellos que describen aspectos de relación interpersonal), al ser percibidas con mayor carisma y calidez.

### **Productividad investigadora**

Como se ha dicho, investigación y docencia son inseparables en el ámbito universitario. En este punto resulta algo problemática la separación entre opiniones de estudiantes y eficacia docente. Evidentemente, son muchos los estudios que indican que docencia e investigación se desarrollan parejas en la labor del profesor universitario,

hasta el punto que como ya se ha señalado difícilmente se pueden separar.

Ahora bien, cabe preguntarse si la efectividad docente (medida a través de las opiniones) se puede estudiar por separado de la investigación, es decir, si son dos variables diferentes o si bien debemos entender que un buen docente debe ser necesariamente un buen investigador. La experiencia nos demuestra que en muchas ocasiones los dos factores coinciden. Este aspecto ya ha sido discutido en otro apartado, por lo que no nos detendremos.

En este punto únicamente nos interesa conocer si existen evidencias de que la productividad investigadora tiene influencia en las valoraciones de los estudiantes, es decir, si cuanto mayor sea la productividad investigadora del profesor, recibe una valoración más alta. Existen pocas evidencias en este sentido (Maslow y Zimmerman, 1956), aunque algunos trabajos apuntan a una relación escasa. Centra (1981) encuentra una relación promedio de .22 en los profesores de Ciencias Sociales, aunque no en los de Ciencias Naturales o Humanidades.

Los resultados de los trabajos son inconsistentes, apuntando algunos estudios a que realmente existe una relación escasa entre estas dos variables (Feldman, 1987 -sobre metaanálisis-; McDaniel y Feldhusen, 1970). Otros autores, sin embargo, no encuentran evidencias de esta relación (Aleamoni y Yimer, 1973; Linsky y Straus, 1975; McKeachie, 1979, 1986). Marsh (1984) no encuentra relación en una serie de estudios revisados entre la productividad investigadora y las valoraciones globales de los estudiantes, aunque sí considerando diferentes dimensiones.

#### **D) Factores del proceso:**

---

##### **Propósito de las EE**

En el estudio de si el propósito de los resultados de las EE influye en las valoraciones de los estudiantes, los resultados son en general concluyentes: cuando las EE tienen propósito sumativo - y el alumno lo conoce- existe una clara tendencia a valorar más alto a los profesores que cuando tienen un propósito formativo o de investigación (Murphy et al., 1984). Los mismos autores señalan, no obstante, algunas limitaciones conceptuales y metodológicas en algunos de los estudios, fundamentalmente el de investigar o discutir el proceso por el que el propósito afecta los juicios sobre eficacia docente, es decir, aunque existen diferencias entre ambas valoraciones, no conocemos sus causas.

Estos autores encuentran que los propósitos con que se usan las encuestas afectan a los opinantes en el sentido en que cuando se utilizan para decisiones importantes, éstos se concentran fundamentalmente en conductas críticas y prestan mucha menor atención a conductas que son de menor importancia en sus propias teorías de ejecución.

De esta forma, se ha encontrado que cuando se informa a los alumnos que sus opiniones van a ser tenidas en cuenta para tomar decisiones sobre promoción y empleo puntuaban más alto que cuando sus opiniones son tenidas en cuenta para mejorar la docencia (Aleamoni y Hexner, 1980; Centra, 1976; Marsh, 1984). En este sentido, cabe señalar la advertencia de Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982) que señalan que aunque no se informe de la finalidad con que se pasan los cuestionarios, este factor sigue estando presente, dado que el estudiante lleva siempre una idea previa del uso que se les a va dar .

Por otra parte, no se ha encontrado relación entre el propósito de investigación de la evaluación y las EE en otros estudios Holander (1957) y Meier y Feldhusen (1979).

### **Confidencialidad de las EE**

La investigación sobre el tema se centra en determinar si el hecho de que las EE se pasen de forma anónima para el alumno tiene influencia en las valoraciones obtenidas por el profesor. En general, los resultados muestran que sí existe relación entre el anonimato y los resultados, obteniendo los profesores valoraciones más altas cuando los cuestionarios van firmados por los alumnos. Algunos profesores prefieren que las encuestas sean firmadas para motivar a los alumnos a proporcionar respuestas meditadas y de esa forma obtener información crítica de determinados alumnos y, si las encuestas tienen fines sumativos, conocer a sus acusadores, a lo que Centra (1988) argumenta que los resultados que normalmente recibe el profesor son medias de puntuaciones, no todas las puntuaciones que los alumnos emiten en las encuestas. Sin embargo, se ha encontrado que el hecho de que las opiniones eran voluntarias y confidenciales u obligatorias y públicas no afecta a las evaluaciones del profesor (Franklin, et al., 1991). Cashin y Perrin (1983) indican que la voluntariedad del pase de las encuestas no necesita ser tomado en consideración cuando utilizamos datos de evaluaciones de estudiantes en muestras grandes o multi-institucionales.

## **Presencia del profesor en el aula**

Parece que existe relación positiva entre la presencia del profesor en el aula cuando los alumnos realizan sus valoraciones y éstas, puntuando ligeramente más alto cuando está presente (Marsh, 1984). No obstante, se han encontrado pocos estudios al respecto.

## **Tiempo de administración**

Respecto a cuándo es más conveniente recoger y devolver los datos de la evaluación a los profesores, la literatura sobre evaluación del profesor incluye un desacuerdo aparente. Existen evidencias de que los estudiantes tienden a evaluar a sus profesores cerca del final de curso de acuerdo con su rendimiento en el primer examen, aunque la relación entre las puntuaciones de examen y las evaluaciones se debilita con exámenes sucesivos y se fortalece con el examen administrado justo antes del período de evaluación (Hewett y et al, 1988).

Han sido descritos los aspectos positivos de las evaluaciones de clase que se realizan pronto en el curso y la mejora docente del curso "en marcha", en el sentido de servir de retroalimentación del profesor (Overall y Marsh, 1979; (Whorton et al., 1981), para de esta forma facilitar cambios temporales en las estrategias docentes antes de que concluya el curso (Hofman y Kremer, 1983). Por otra parte, se ha sugerido también que una revisión de los resultados de la evaluación antes de las notas finales puede estar afectando a la objetividad del profesor (Schwier, 1982).

No obstante, las valoraciones que se realizan a final de curso se muestran más válidas al valorar la efectividad docente (Marsh y Overall, 1980). Braskamp et al., (1985) encuentran que los resultados de las EE recogidas durante el examen final pueden ser menores, y que las EE a mitad de curso pueden ser no fiables si los estudiantes pueden ser identificados. Sin embargo, otros autores señalan que el tiempo en que se pasa la evaluación tiene poco efecto, no importa si las evaluaciones se administran al final del curso, el próximo semestre o años después (Shapiro, 1990).

## **Muestreo**

Los estudios referidos al muestreo de los cuestionarios se fundamentan en que éstos normalmente se pasan en clase a los alumnos, aunque algunos se niegan a rellenarlos. Las razones para no hacerlo incluyen (McBean, Lennox, 1985) la creencia de que su opinión

va a servir de poco o la tardanza en distribuir los cuestionarios. Los mismos autores realizan un trabajo intentando determinar cuántos cuestionarios devueltos pueden proporcionar una aceptable indicación del profesor, encontrando que cuando el aula es algo grande (más de 30 Alumnos), un porcentaje de respuestas del 50% es aceptable, mientras que si son aulas pequeñas se necesita un porcentaje de respuesta del 80% si se quiere alcanzar el mismo nivel de confianza.

### **Frecuencia de administración**

No se encuentran diferencias en cuántas veces se evalúa al profesor en un período de seis años (Franklin, et al., 1991). No obstante, en el mismo estudio se concluye que los cursos evaluados más frecuentemente tienden a ser percibidos como con mayor dificultad que los valorados con menor frecuencia.

### **Algunas consideraciones finales**

Se han encontrado diferentes aspectos que pueden estar condicionando los resultados de los diferentes estudios, como la muestra utilizada: en algunos casos, la muestra está formada mayoritariamente por profesores noveles, sin contrato fijo; en otros, se considera únicamente profesores de un área, dejando aparte otras subpoblaciones que presumiblemente podrían cambiar los resultados. A nivel metodológico, se utilizan primordialmente ANOVAs, pruebas t o  $w^2$ , o bien MANOVAS entre las características buscadas, incluyendo los dos niveles de significación ( $\alpha = 0.01$  ó  $0.05$ ).

En general, la literatura indica que aunque existen algunas variables que afectan o pueden afectar a las EE, podemos afirmar que éstas se ven afectadas fundamentalmente no por una única variable (tamaño de la clase, personalidad del estudiante, sexo del profesor) sino más bien como el resultado de una compleja maraña de interrelaciones que hace que los resultados de las EE sean valorados en función del conjunto de esas interacciones, nunca como el resultado de una única variable. De igual forma, estos resultados dependerán esencialmente del contexto. Es decir, dada la inconsistencia de los resultados en general, podemos afirmar que cuando en un centro está influyendo una determinada variable, en otro no tiene por qué influir.

De igual forma, diferentes estudios han demostrado que la interacción de varias variables es compleja, como el de Feldman (1993) sobre un resumen de investigación respecto a la interacción del sexo del profesor en las EE, donde sugiere que la interacción de sexo,

características del profesor/conductas y percepciones del estudiante y expectativas es compleja.

Otro aspecto que parece que se pone en relieve es que estas interacciones no se producen sobre todo el cuestionario, sino más bien sobre dimensiones específicas que diferentes investigaciones han puesto de relieve, encabezados por los trabajos de Marsh.

---

***1.3 Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte***



### **I.3.1 Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte**

---

Este apartado recoge algunas notas de reflexión metodológica sobre los elementos de Estimación de la Fiabilidad en las EE, así como consideraciones en torno al desarrollo de Estándares.

Desde nuestro punto de vista, como comentaremos posteriormente, son dos componentes de elaboración de instrumentos que deben tratarse conjuntamente, pues están interrelacionados en la práctica.

No obstante, la fiabilidad es un elemento poco tratado y el desarrollo de estándares no ha recibido prácticamente atención en la literatura especializada.

#### **I.3.1.1 Algunas notas sobre su estimación**

El primer criterio de bondad a tener en cuenta en un instrumento es su fiabilidad, que alude a las características intrínsecas del instrumento, En la revisión de la literatura especializada acerca de la Evaluación de la Docencia está poco clara la traducción metodológica de la estimación de fiabilidad; generalmente aparece ligada al concepto original de fiabilidad desarrollado para tests psicométricos como expresión de la estabilidad de puntuaciones (Jornet et al., 1995). Magnusson (1990) define la fiabilidad como la "exactitud con que un instrumento de medida, por ejemplo un test, mide lo que mide" (p.78).

Wise et al. (1984) señalan que la fiabilidad en la evaluación se refiere a la consistencia de las medidas entre evaluadores y observaciones; para asegurar la fiabilidad, algunos sistemas de evaluación utilizan un instrumento de observación detallado que especifica conductas a ser observadas y líneas maestras para observar esas conductas. Otros sistemas entrenan a los evaluadores para utilizar los mismos criterios de la misma forma para cada evaluación. Otros desarrollan un estándar común y tienen discusiones de los evaluadores y critican entre sí las evaluaciones.

Gillmore (1984) indica que la fiabilidad se refiere a la consistencia con la que un atributo de un objeto es medido, siendo necesarias múltiples mediciones del atributo para cada objeto que quiere ser medido para indicar fiabilidad. Un índice de fiabilidad es inevitablemente alguna función de la cantidad de la variabilidad en las medidas de los objetos. En una situación teóricamente perfecta, todas las medidas de un atributo del

mismo objeto deben ser equivalentes, pero las medidas de un atributo sobre diferentes objetos pueden diferir.

Gillmore (1984) subraya la importancia de la fiabilidad para la medición en general, y especialmente en las EE, ya que sin ésta las medidas pueden evidenciar una relación no sistemática con alguno de los factores o dimensiones subyacentes. Señala el autor que al afirmar que una medida no es fiable estamos diciendo que una medida de un objeto no es similar a la que la precede, de forma que si en un curso idéntico fuese seguido por un grupo diferente de estudiantes, las opiniones resultantes no estarían relacionadas con las opiniones del grupo inicial.

Se han utilizado diferentes métodos para medir la fiabilidad de las encuestas a estudiantes y los resultados son similares. Feldman (1977) expuso diferentes procedimientos para estimar la fiabilidad de las EE; cada procedimiento calcula la cantidad de acuerdo en las valoraciones dentro de una clase o su consistencia interna. Aunque los resultados son similares, las formas de estimar esa fiabilidad son (Centra, 1988):

- \* Elegir pares de estudiantes aleatoriamente de un curso y correlacionar sus puntuaciones; las puntuaciones altas indican una alta consistencia entre los estudiantes que contestan.
- \* Calcular las puntuaciones medias entre las mitades aleatorias de una clase y correlacionar estas medias entre varias clases.
- \* Coeficiente de Correlación intraclase, que compara la variación dentro de las clases con la variación entre las clases para proporcionar una estimación de la homogeneidad relativa de las puntuaciones. Un coeficiente de correlación bajo, de acuerdo con este método, indica normalmente una amplia variabilidad en las puntuaciones de los estudiantes en un aula. Es deseable tener una mayor diferenciación entre puntuaciones medias para los profesores que entre las respuestas individuales de los estudiantes dentro de un aula. Como en los casos anteriores, esta no mide la extensión en que los estudiantes dan la misma puntuación.

La correlación intraclase es un coeficiente de correlación con un amplio rango de aplicaciones, que incluyen no solo la evaluación de la fiabilidad de subtests, sino también fiabilidad interobservadores, test-retest y formas equivalentes de fiabilidad. Los investigadores han utilizado con frecuencia la correlación intraclase para estimar la fiabilidad de una escala por un observador simple o la puntuación de una prueba simple con un examen de una medida de ejecución. También puede usarse para estimar y comparar las fiabilidades de tests acortados o alargados diferencialmente para ajustar dentro del periodo de tiempo permitido para medir (Alsawalmeh y Feldt, 1992).

No obstante, en nuestra opinión, "la fiabilidad, desde el punto de vista métrico, alude a la consistencia en la evaluación de la docencia (entendida como un constructo teórico que se especifica en el perfil definido por el cuestionario utilizado), por lo que la consistencia inter-items (estimada para cada evaluación individual de cada profesor) es un indicador de las características métricas del instrumento, mientras que la correlación inter-clase tiene el valor de indicador evaluativo de fiabilidad, para la aplicación específica a una evaluación individual, así como un valor referencial en la investigación del funcionamiento de este tipo de evaluaciones a través de diversas situaciones y su relación con otras variables. Por ello, estimamos que no son indicadores alternativos, sino complementarios" (Jornet, et al., 1995).

Cruse (1987) señala que los coeficientes de fiabilidad no indican que los estudiantes puntúan exactamente (de forma precisa) la docencia, sino que los estudiantes puntúan de forma consistente de la misma manera en ocasiones diferentes, responden de forma consistente entre cuestionarios y establecen un límite para los coeficientes de validez; determinar hasta qué punto las puntuaciones denotan rasgos relevantes de los profesores o relacionados con la docencia requiere análisis diferentes.

Marsh (1987a) señala que la fiabilidad de las EE se determina a partir de los resultados del análisis de ítems (correlaciones entre respuestas a diferentes ítems diseñados para medir el mismo componente de efectividad docente) y por estudios de acuerdo interjueces (acuerdo en las puntuaciones de diferentes estudiantes de la misma clase). La consistencia interna es normalmente alta, aunque como señala Marsh (1987a) "proporciona una estimación inflada de la fiabilidad porque ignora la porción sustancial de error debida a la falta de acuerdo entre diferentes estudiantes, y por lo tanto no deberían ser usados en general" (p.275); de igual forma, puede ser apropiado utilizarla para determinar hasta qué punto las correlaciones entre facetas múltiples se han hecho tan grandes que las facetas separadas no pueden ser distinguidas, como en el procedimiento multirasgo-multimétodo (Marsh, 1984). Marsh, 1987a y El-Hassan, 1995 señalan que una de las mejores medidas a utilizar es la fiabilidad de la respuesta media de clase basada en el acuerdo entre los estudiantes de una misma clase. Otra forma de determinar la fiabilidad es la correlación inter-clases (Feldman, 1977; Marsh y Overall, 1979).

### **I.3.1.2 Fiabilidad como estabilidad**

Otra forma de estimar la fiabilidad de los cuestionarios también presente es entenderla como estabilidad. En general, “si hace referencia a la estabilidad entre dos aplicaciones de un mismo cuestionario para un mismo profesor con un mismo grupo -y entre las cuales no haya transcurrido tiempo (o hayan influido factores) que justifique/n cambios-, sería adecuado” (Jornet, et al. 1995 p. 260). Los estudios sobre estabilidad de las puntuaciones se diferencian por el tiempo transcurrido entre las dos aplicaciones, variando entre aplicaciones a mitad de curso y final del mismo y en ocasiones meses e incluso años entre las dos aplicaciones. Overall y Marsh (1980) señalan que los estudios de fiabilidad de corto término demuestran que las valoraciones de estudiantes son altamente estables (Costin, Greenough y Menges, 1971; Frey, 1976; Kohlan, 1973; Overall y Marsh, 1979).

En los estudios de estabilidad a largo término, las condiciones ideales de investigación son comparar las puntuaciones dadas por los mismos sujetos años después de haber evaluado a un profesor determinado con un diseño longitudinal. Otros estudios realizan estudios de estabilidad de las valoraciones con un diseño transversal, comparando las puntuaciones de estudiantes actuales con un grupo de exalumnos asumiendo que son similares.

### **I.3.1.3 Niveles de fiabilidad**

Doyle (1975) reuniendo trece estudios, con un total de 4000 estudiantes, encontró estudiando la fiabilidad como consistencia, fiabilidades que oscilaban entre .61 y .98, y al estudiar la fiabilidad como estabilidad entre .41 y .95; esto parece apuntar a que las valoraciones son más consistentes que estables, aunque ello podría venir marcado por la evolución, tanto de la dinámica de la clase como la del profesor o la de los estudiantes, que se produce durante el lapso de tiempo que transcurre entre los dos pases del cuestionario (Rippey, 1981).

Tejedor y Montero (1989) señalan que la fiabilidad del cuestionario puede obtenerse mediante la aplicación de la fórmula del coeficiente KR20, coincidente con la fórmula del coeficiente de Cronbach, reportando una fiabilidad de 0.9779.

Salvador (1990) obtiene en su cuestionario EDUCA-A con las respuestas promedio de la clase un alfa de 0.97. Además, obtiene la fiabilidad mediante tres procedimientos: el coeficiente alfa, el

procedimiento de  $\alpha$  estandarizada, el procedimiento de mitades equivalentes (correlación más la corrección de Spearman-Brown) entre las mitad de los ítems y el procedimiento de Guttman para cada una de las aplicaciones del cuestionario y el total, y obtiene los siguientes índices:

índices	86-87	87-88	88-89	86-89
$\alpha$ de Cronbach	.9814	.9736	.9840	.9679
$\alpha$ " estandarizada	.9819	.9741	.9843	.9645
r entre las mitades	.9674	.8301	.9563	.8319
Spearman-Brown	.9835	.9072	.9777	.9083
$\alpha$ de la 1ª parte	.9568	.9215	.9602	.9292
$\alpha$ de la 2ª parte	.9700	.9083	.9769	.9561
Guttman	.9834	.8927	.9762	.9039
Media de la prueba	3.2910	3.1104	3.1624	3.1984

Tabla I.27: Diferentes índices utilizados para estimar la fiabilidad y resultados obtenidos. Tomado de Salvador, 1990, p. 387

Muñiz, et al. (1991) presentan la escala elaborada en la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesor por parte de los alumnos, aplicándose a 14600 alumnos con 65106 protocolos y 1174 profesores evaluados. La fiabilidad de la escala fue elevada ( $\alpha = 0.9616$ ;  $\Theta = 0.9638$ ) y una buena validez factorial. Como medida de fiabilidad utilizan la consistencia interna, con coeficientes Alfa de Cronbach y Theta de Carmines, las correlaciones interítems (con un rango de 0.944 y .282) y las correlaciones múltiples de cada ítem con todos los demás (.957 y .442).

Jornet et al. (1995) sobre una muestra de 112000 encuestas con 1191 evaluaciones obtienen unos valores de  $\alpha$  de 0.93 para el conjunto de la Universitat de València, con un rango de  $\alpha$  por profesor que oscila entre 0.24 hasta 1.00.

Por áreas, encuentran los siguientes datos:

Area	$\alpha$	dt $\alpha$
Experimentales	0.9338	0.0362
Humanas	0.9409	0.0335
Sociales	0.9233	0.0434
Salud	0.9324	0.0457
Psicopedagógicas	0.9451	0.0566

Tabla I.28 : Valores de  $\alpha$  por áreas. Tomado de Jornet et al 1995.

Por tamaño de la clase, obtienen que en general se observa un aumento de la consistencia según se incrementa el número de valoraciones, aunque las diferencias son cualitativamente poco importantes. Encuentran que los valores de consistencia para los profesores peor y mejor valorados son menores, siendo el efecto más importante el relativo al incremento en la variabilidad de los niveles medios de  $\alpha$  entre los grupos.

Tamaño (N)	$\alpha$	dt $\alpha$
Menor de 20	0.9256	0.0712
De 20 a 40	0.9374	0.0336
De 40 a 60	0.9388	0.0259
De 60 a 80	0.9401	0.0222
De 80 a 120	0.9392	0.0223
Mayor de 120	0.9412	0.0195

Tabla I.29 : Valores de  $\alpha$  por N. Tomado de Jornet et al 1995.

Abalde et al. (1995) realizan un estudio sobre las EE y encuentran el análisis de la fiabilidad sobre una matriz de correlaciones interítems (.3854 hasta .8011, con una correlación media de .5155) y con el coeficiente de fiabilidad alfa, con un valor de .9636. De igual forma, "las correlaciones de cada ítem con todos los demás (correlación ítem-total corregida) oscilan entre un mínimo de .5897 del ítem 11 a un máximo de .8435 para el ítem 25".

El-Hassan (1995) calcula la fiabilidad como consistencia interna para cada subescala en su cuestionario y obtiene coeficientes entre .37 y .81, con una fiabilidad para el conjunto de la escala de .92.

Peterson et al. (1985) realizan un estudio sobre la fiabilidad en el desarrollo de un instrumento de evaluación del profesorado en el que incluyen tres tipos de consistencia: acuerdo interopinantes, entendido como el grado en que dos o más observadores trabajando de forma independiente coinciden sobre la puntuación de un indicador de conducta docente y es visto como evidencia de objetividad ( $r= 0.85$ ), estabilidad entre situaciones docentes, entendida como el grado en que un sujeto (profesor) muestra conductas similares en dos o más ocasiones ( $r= 0.86$ ) y fiabilidad discriminante entre profesores, entendida como el grado en que el instrumento sitúa a los profesores sobre una escala de efectividad. ( $r= 0.79$ ). Para los análisis se utilizaron técnicas de análisis de varianza de tres vías con profesores, situaciones y equipos de observadores como variables independientes.

Overall y Marsh (1980) citan los trabajos de Drucker y Remmers (1951) que encontraron correlaciones positivas entre .40 y .68 sobre 10 características de profesores, al comparar valoraciones medias de exalumnos y de alumnos. Aunque se utilizaron ítems similares, las valoraciones de los alumnos no se basaron en los mismos cursos, y los opinantes exalumnos no fueron los mismos que los opinantes de estudiantes. De igual forma, citan el trabajo de Centra (Centra, 1973b) en el que comparó rankings de 23 profesores (basados en valoraciones medias de estudiantes sobre un ítem resumen global) con rankings de exalumnos sobre el profesor (basados en un esquema de mejor-peor). La correlación ordinal para las respuestas de alumnos-exalumnos fue de .75. Diferentes estudios inter-secciones han indicado que existe un alto acuerdo entre las valoraciones de estudiantes en formación y las de estudiantes actuales (Centra, 1979; Marsh, 1977).

En un estudio, Marsh y Overall (1979a); Overall y Marsh (1980) pidieron a los mismos estudiantes que evaluaran clases a final de curso y de nuevo varios años después, por lo menos uno después de la graduación. Los análisis consistieron en acuerdo relativo, correlacionando las respuestas correspondientes a cada ítem, obteniendo correlaciones separadas para los 1374 respuestas individuales y las 100 respuestas medias globales de la clase. El acuerdo absoluto fue determinado comparando las puntuaciones medias de cada ítem sobre los cuestionarios de final de curso y de seguimiento. Las puntuaciones de final de la clase en 100 cursos correlacionaron .83 con las opiniones retrospectivas y la valoración media de cada ocasión fue aproximadamente la misma, recalando que las puntuaciones de acuerdo relativo fueron más altas.

La fiabilidad por tanto se entiende como el acuerdo relativo entre valoraciones de diferentes estudiantes dentro de la misma clase -bajo la asunción de que cualquier varianza específica del estudiante individual es aleatoria y debería ser considerada como varianza de error. Sin embargo, continúan diciendo los autores, cualquier varianza que es específica al estudiante individual y es estable a lo largo de un periodo de tiempo largo de varios años separando los dos conjuntos de ratings podrá ser incluida como la varianza sistemática cuando los coeficientes de estabilidad a largo plazo se basen sobre respuestas individuales de los estudiantes (Overall y Marsh (1980).

Estos resultados sugieren que aunque el proceso de promediar a través de las valoraciones en cada clase produce una medida más fiable, también enmascara mucha de la varianza sistemática de las respuestas individuales, y mientras estos efectos sistemáticos puedan introducir sesgos potenciales en las ratings si no están distribuidos aleatoriamente entre las clases, pueden ofrecer la promesa de permitir unir a los

profesores con tipos particulares de estudiantes que encuentren su docencia más efectiva (Overall y Marsh, 1980)

La estabilidad de las respuestas de las EE ha sido investigada para determinar la influencia de las modas de los estudiantes u otros efectos posibles. Las encuestas dadas por el mismo número de estudiantes en un período corto de tiempo produce resultados altamente estables (Costin, 1968, Centra, 1972). Las opiniones medias para 269 profesores recogidas desde 5 semanas después de realizado el curso, por ejemplo, correlacionaban un promedio de .70 para 33 items de cuestionario. Las EE recogidas un año después por los mismos estudiantes también correlacionan significativamente aunque las últimas puntuaciones tienden a puntuar al profesor como menos efectivo que las recogidas al final del curso (Overall y Marsh, 1978).

Estos estudios demuestran que los cuestionarios de estudiantes son completamente estables a lo largo del tiempo, y sugieren que una perspectiva añadida no altera sistemáticamente las puntuaciones dadas al final de las asignaturas (Marsh, 1987a). De igual forma, Drucker y Remmers (1950); Centra (1979); Marsh y Overall (1981) muestran su acuerdo en que las puntuaciones que los profesores reciben están generalmente correlacionadas en un periodo de tiempo.

Cruse (1987) indica que los recuerdos y opiniones de los estudiantes sobre el profesor como docente y como personalidad son consistentes con los cuestionarios de opinión y a lo largo del tiempo (Centra, 1973b; McKeachie et al., 1978; Seibert, 1977). Las opiniones de los estudiantes correlacionan alto ( $r= 0.94$ ) después de un año o más (McKeachie, et al., 1978).

Marsh (1992a) encuentra que hay un perfil de valoración estable a lo largo del tiempo para los profesores, y las puntuaciones medias de los mismos profesores evaluados consistentemente no mostraron cambios sistemáticos, considerando los siguientes análisis: 1) generalizabilidad de la estructura factorial del SEEQ; b) una estructura factorial de orden superior; c) la generalizabilidad de las puntuaciones a lo largo del tiempo; d) modelos de estabilidad de la covarianza y 5) análisis de perfiles del profesor. Los resultados muestran una estructura factorial estable a lo largo del tiempo, sobre cursos y sobre la docencia en niveles diferentes. Los análisis factoriales de orden superior sugieren que los factores de orden superior que pueden subyacer a los factores del SEEQ no son particularmente útiles al proporcionar un número pequeño de puntuaciones con las que resumir las respuestas de SEEQ.

Millman (1981) indica que si el instrumento no ha sido adecuadamente construido con la ayuda de profesionales, la fiabilidad



puede ser tan baja como para anular el efecto de la evaluación y sus resultados. Miller (1987:,p.48) señala que “la evidencia indica que se utilizan cuestionarios estadísticamente fiables, los estudiantes pueden esperar evaluar la docencia del aula de los profesores de forma fiable uno, cinco o diez años después”.

### I.3.1.4 Factores que afectan a la Fiabilidad

Aparicio et al. (1982) citan los trabajos de Costin, Greenough y Menges (1971), Gilmore (1973) y Hogan (1973) para indicar que las valoraciones de los estudiantes respecto a un mismo profesor correlacionan con valores que van desde .70 hasta .87. De igual forma, citan los coeficientes de correlación interclase que obtienen Feldman (1977) y Marsh y Overall (1977) que señalan se sitúan por encima de .80. Asimismo, diversos estudios sobre fiabilidad de cuestionarios informan de niveles que oscilan entre 0.80 y 0.90 para escalas con items generales, mientras que cuando se construyen con items específicos sus niveles se sitúan entre 0.50 y 0.80, citando los trabajos de Braskamp et al. (1984); Feldman (1977; 1978) Marsh y Overall (1981) y Rippey (1981).

La correlación entre las respuestas de los estudiantes dentro de la misma clase (la fiabilidad más sencilla) se sitúa normalmente en 0.20 aunque la fiabilidad de la respuesta media de clase depende del número de estudiantes que puntúan la asignatura, y se sitúa en 0.95 para 50 estudiantes, 0.90 para 25, 0.74 para 10, 0.60 para 5 y .23 para 1 estudiante Marsh (1987a). La fiabilidad interopinantes (Feldman, 1977) depende fundamentalmente del número de estudiantes que opinan en una clase.

Cuanto más estudiantes puntúen una clase, la fiabilidad de la puntuación media para esa clase aumenta de una forma sistemática: la varianza de error se reduce como una función de la raíz cuadrada del número de opinantes. Los incrementos en fiabilidad decrecen como el número de opinantes aumenta, siguiendo la fórmula de Spearman-Brown (Gillmore, 1984). De igual forma, este autor señala que se requiere el requisito de medidas múltiples para el cálculo de fiabilidad.

En cuanto al número de estudiantes que hacen falta para proporcionar una base sólida en una puntuación media de fiabilidad, Centra (1988) informa que hacen falta 8 ó 10 estudiantes, así como y para dar información útil con fines formativos, aunque también señala que son preferibles más. Centra (1973a) aplicando el procedimiento de correlación intraclase calculó las fiabilidades para cada uno de 30 items y para diferente número de opinantes. Con diez opinantes, los coeficientes de fiabilidad se situaron sobre 0.70 para algunos items y 0.78 para puntuaciones de efectividad docente global. La fiabilidad estimada para 15 estudiantes fue .80 para muchos de los items; para 20 opinantes, las fiabilidades fueron cercanos a .90.

Marsh y Roche (1993) a partir de las correlaciones intraclase, informan de correlaciones medias interjueces de 0.89 para un tamaño medio de clase de 23 estudiantes y señalan que las estimaciones de

fiabilidad varían con el tamaño de la clase (las medias estimadas son 0.80, .83, .86 y .96 para grupos de clases en los que el tamaño medio de las mismas fue de 10, 16, 21 y 48, demostrando que las respuestas son fiables en clases incluso de tamaños reducidos.

Con un propósito de promoción, son decisivos tanto el número de estudiantes como el número de cursos. En este sentido Gillmore et al (1978) señalan que el uso de puntuaciones de cinco o más cursos en los que responden 15 estudiantes será una medida de efectividad docente "dependiente"; encuentran que las puntuaciones de más de 5 cursos son necesarias para la dependencia si los profesores tienen secciones relativamente pequeñas (menores de 15 estudiantes). Si se utilizan más de diez cursos, entonces el número de opinantes en los diversos cursos ofrece pocas diferencias. En las puntuaciones de uno o dos cursos los investigadores concluyen que los resultados no deberían utilizarse como medida de efectividad docente para decisiones de personal, independientemente del número de opinantes (Centra, 1988)

Se ha indicado que para decisiones de empleo sobre un profesor las puntuaciones de 5 a 10 clases deberían ser usadas como puntuaciones fiables si el tamaño de la clase tiene como media 20 o más estudiantes (Gillmore, 1984). Los estudios han demostrado consistentemente que las encuestas en clases pequeñas, con 10 sujetos o menos, tienden a demostrar una fiabilidad baja o marginal y únicamente con ellos probablemente no se justifiquen decisiones importantes, las clases con 15 estudiantes o más se muestran razonablemente fiables, mientras que las clases con 40 o más muestran opiniones medias altamente fiables (Gillmore, 1984). Con un número suficiente de respuestas de estudiantes (20 o más, la fiabilidad de las puntuaciones medias de clase de estudiantes puede compararse favorablemente con los mejores tests objetivos (Marsh, 1987).

Además, la proporción de una clase que puntúa a un profesor es tan importante como el número de opinantes; si 20 estudiantes de una clase de 60 completan el cuestionario, es posible que no representen las reacciones de toda la clase. Incluso con respuestas de dos tercios de los estudiantes de un curso que sería la proporción mínima deseable- podría haber algún sesgo (Centra, 1988).

Aleamoni (1987) recuerda que un atributo de una construcción profesional es que las escalas de respuesta estén ancladas; esto es, cada punto de las escalas tiene que estar definido, y los números no deben utilizarse en lugar de adjetivos; puntos de escala no definidos generan la ausencia de fiabilidad. Podemos encontrar varios altamente fiables, con una fiabilidad total del instrumento de 0.90 y por encima.

Braskamp et al. (1985) señalan que la fiabilidad de los datos de las escalas de valoración dependen del tipo de ítems utilizados, y que para propósitos distintos se precisan fiabilidades distintas, en tanto en cuanto estas dependen de los ítems, ya que, por ejemplo, ítems globales de alta fiabilidad son los más adecuados para fines sumativos, mientras que para los fines formativos son más adecuados ítems específicos de menor fiabilidad pero provistos de una información más valiosa.

En este sentido, cabe señalar que las medidas de fiabilidad baja son algunas veces aceptables con usos de estudios de grupos (porque los errores de las medias son menores y menos críticos que los errores para puntuaciones individuales), mientras que la fiabilidad alta debe ser extremadamente importante al realizar juicios sobre individuos (Rippey, 1981). Wise (1984) señala que el grado de fiabilidad requerido para cada sistema de evaluación depende de la utilización que se va a hacer de sus resultados, con la máxima fiabilidad en las decisiones de empleo y con criterios de evaluación estandarizados, pudiéndose aplicar un grado menor de fiabilidad cuando los resultados se utilicen con propósitos formativos o informativos. Incluso para estos fines, la fiabilidad no puede ser descuidada, porque afecta tanto a la moral del profesor y la legitimidad percibida del proceso. La variabilidad puede reemplazar a la fiabilidad si el fin es conseguir un desarrollo personal basado en necesidades definidas personalmente.

Como señala Ferrández (1991), otro aspecto a considerar en el estudio de la fiabilidad es el tipo de ítems que se necesitan, Braskamp et al. (1984) realizan un resumen que reproducimos en la Tabla I.30. sobre la fiabilidad de los ítems según sean globales, generales o específicos, es decir según el nivel de inferencia que precisen. Los datos fueron obtenidos en clases de veinte estudiantes -a partir de quince estudiantes en el aula la fiabilidad obtenida se considera ya adecuada (ver Crooks & Kane, 1981; Feldman, 1977; 1978; Marsh & Overall, 1980; 1981; Marsh et al., 1979b).

Tipo de ítem	Características del análisis	Nº ítems	Fiabilidad
Global	Una sola clase para un profesor	1	.8 .9 Alta
	4 clases para un solo profesor	1	.8 .9 Alta
General	Una sola clase para un profesor	5	.8 Alta
	4 clases para un solo profesor	5	.8 Alta
Específico	Una sola clase para un profesor	> 4	.6 .8 Media
	4 clases para un solo profesor	5	.5 .8 Media baja

**Tabla I.30** : Fiabilidad media según el tipo y número de ítems y el número de clases implicadas en la evaluación (adaptado de Braskamp et al., 1984 p. 43 por Ferrández, 1991).

Rippey (1981) hace referencia a la ley nº 15 de Parkinson, la cual indica que la fiabilidad de las medidas es inversamente proporcional a su importancia, por ello la evaluación del profesorado se debate entre medidas poco fiables de gran importancia y medidas irrelevantes de alta fiabilidad.

Las conclusiones que pueden sacarse de los distintos estudios referidos a la fiabilidad pueden resumirse del siguiente modo (Ferrández, 1991):

- 1.-Los estudiantes son consistentes en sus valoraciones globales del mismo instructor a lo largo del curso (Centra, 1980) e incluso una vez terminado éste -como ya se ha visto.
- 2.-Puede generalizarse la actuación docente de un profesor en una asignatura a partir de cinco o más clases impartidas por él, siempre que al menos cuente con quince estudiantes en cada una (Crooks & Kane, 1981; Kane et al., 1976).
- 3.-El mismo instructor que imparte la misma asignatura en diferentes secciones recibe valoraciones globales similares de cada sección (Overall & Marsh, 1979; Shingles, 1977).

Rippey (1981) proporciona algunas recomendaciones para mejorar la fiabilidad de las valoraciones de los estudiantes:

- 1.-Claridad en las instrucciones, palabras e items del cuestionario.
- 2.-Minimizar el número de juicios con un número razonable de categorías -no más de siete-.
- 3.-Sesiones de entrenamiento para evitar discrepancias de criterios al valorar.

### **1.3.1.5 Fiabilidad y Teoría de la Generalizabilidad. Estimación y algunas aportaciones de su aplicación**

La teoría de la Generalizabilidad (Cronbach et al, 1972) supone un marco flexible desde el que se orienta el análisis de los factores que intervienen en la fiabilidad, permitiendo identificar fuentes diferenciadas de error. En el ámbito que nos ocupa, se ha aplicado en diferentes estudios y, aunque no se identifica todavía como elemento habitual de estimación de la fiabilidad, nos aporta algunas consideraciones referidas a las fuentes de error, que sintetizamos a continuación.

Rippey (1981) señala que la generalizabilidad puede ser descrita como la fiabilidad generalizada. El concepto de Generalizabilidad fue formulado inicialmente por Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam (1972) como respuesta a ciertas inadecuaciones de la teoría de fiabilidad clásica. Esta inadecuación se centraba sobre el hecho de que la medida puede ser más fiable (y válida) sobre un conjunto de circunstancias (facetas) y menos sobre otras circunstancias.

La teoría de la generalizabilidad utiliza el análisis de varianza y estima dos clases de medidas:

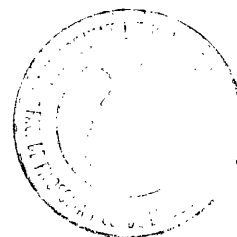
1. Los componentes de la varianza atribuibles a cada faceta de un estudio que se considera una amenaza para la generalizabilidad, y
2. Un coeficiente de generalizabilidad (similar a una medida de fiabilidad), que muestra la cantidad en que la medida es consistente entre todas las facetas examinadas.

Los componentes de la varianza describen el peso de cada faceta en el sesgo de las medidas y por ello sugieren áreas de prioridad en asignar recursos para mejorar la medida. Así, por ejemplo, cuando un profesor de fisiología detecta que una medida desarrollada para la evaluación de un curso de laboratorio no es apropiada para evaluar su curso, está hablando de generalizabilidad; o bien, cuando un profesor detecta que sus alumnas le dan puntuaciones más bajas que los alumnos, se está hablando de la generalizabilidad (Rippey, 1981).

La generalizabilidad es importante en la evaluación de la docencia, especialmente en el contexto de la promoción y empleo, cuando los instrumentos de evaluación se utilizan para investigación en contextos diferentes. Asimismo, la generalizabilidad es importante en aquellos casos en que los profesores trabajan en diferentes poblaciones de estudiantes. La generalizabilidad es, en definitiva, importante porque "la comida de un hombre puede ser veneno para otro" (p.48). La generalizabilidad no tiene particular importancia al proporcionar feedback particular de un profesor de un aula concreta. En este caso, el profesor necesita conocer los imperativos particulares para operaciones productivas con esa aula específica o, quizá, con uno o dos estudiantes particulares (Rippey, 1981)

Rippey (1981) indica que relacionado con el problema de la generalizabilidad, debemos

- (1) utilizar medidas que se hayan demostrado generalizables,



(2) hacer ajustes estadísticos a las medidas basadas en atentados conocidos a la generalizabilidad, o

(3) desarrollar normas separadas para cada categoría definida por las facetas que puedan afectar a la generalizabilidad (Arreola y Heinrich, 1977).

Desafortunadamente, continúa diciendo el autor, las medidas de generalizabilidad demostrable son escasas y se limitan a medidas globales de habilidad docente (Calkins et al, 1977; Shavelson y Dempsey-Atwood, 1976; Whitely et al., 1973) y las escalas de 1) calidad de presentación; 2) provisión de feedback positivo; 3) utilización de pruebas durante una discusión, y 4) dirección/manejo en el aula. De igual forma, realiza una revisión de literatura sobre generalizabilidad de Escalas sobre instrucción, y revela 31 facetas que han sido estudiadas, entre las que encuentra claros atentados a la generalizabilidad en los siguientes:

- Los profesores de clases pequeñas reciben consistentemente altas valoraciones.
- Las actitudes de los alumnos hacia o la satisfacción con la docencia implican un efecto halo que influye en todas las demás variables.
- Los cursos obligatorios reciben valoraciones más bajas que los optativos.
- Las notas esperadas influyen en las valoraciones.
- La importancia percibida e interés por el curso también sesga de forma positiva las valoraciones.

Señala igualmente que el sexo del estudiante y la nota final no son claramente facetas que influyan.

Marsh (1987a) indica que aunque hay diferentes aplicaciones de la teoría de la generalizabilidad en la investigación de las evaluaciones de estudiantes, ninguna ha usado respuestas a dimensiones múltiples bien definidas de efectividad docente; si bien, han sido usadas para examinar otros constructos multivariados. El estudio de generalizabilidad ideal debería requerir que cada uno de los cursos de un conjunto grande fuera impartido por un conjunto grande de profesores diferentes y fuera evaluado por el mismo conjunto de estudiantes. Como esto es imposible, continua argumentando el autor, se asume que los diferentes profesores que imparten el mismo curso durante varios años representan una muestra aleatoria de los profesores, que los diferentes estudiantes que están en un curso determinado representan una muestra aleatoria de estudiantes, o que los diferentes cursos impartidos por el mismo profesor representan una muestra aleatoria de cursos. Sin embargo, estas asunciones no están garantizadas.

Marsh (1987a) cita el trabajo de Gillmore et al. (1978) en el que aplican la teoría de la generalizabilidad y demuestran que el error debido a las diferencias entre ítems y el error debido a las diferencias entre puntuaciones de diferentes estudiantes pueden ser incorporados en el mismo análisis, aunque el error debido a las diferencias entre ítems parece ser completamente pequeño.

Los investigadores también se han preguntado cuán correlacionadas están las puntuaciones de diferentes profesores en la misma asignatura. Este nivel de generalizabilidad es mayor que el probado por fiabilidades interopinantes, y deben ser consideradas una indicación de validez de constructo. Dos cuestiones relacionadas se derivan de la investigación. Primero, ¿cuál es la importancia relativa del instructor particular y del curso específico en determinar las opiniones de los estudiantes? Segundo, ¿Pueden ser promediadas las opiniones entre asignaturas diferentes impartidas por el mismo profesor? (Marsh, 1987a)

Gillmore et al. (1978) afirmaron que las puntuaciones para un instructor determinado deberían ser promediadas entre asignaturas diferentes para aumentar la generalizabilidad. Si es posible que un instructor enseñe diferentes asignaturas, entonces las decisiones sobre personal deberían estar basadas en el mayor número de cursos posibles -Gillmore et al. sugieren cinco-. Sin embargo, es posible que un profesor continuara enseñando las mismas asignaturas en las que ha sido evaluado, entonces se pueden obtener resultados adecuados de encuestas de dos ofertas de cada uno de estos cursos diferentes. Estas recomendaciones sugieren que un archivo individual de opiniones de estudiantes debería mantenerse y ser utilizado para decisiones de personal.

Se han realizado unos cuantos estudios en los que el profesor y los efectos del curso han sido separados (Gillmore, et al., 1978). De acuerdo con estos estudios existe poca evidencia de que el curso por sí mismo, independientemente de quien lo imparta, influya de forma importante en los resultados de las encuestas. Es más difícil medir la importancia de una interacción entre profesores y cursos; es decir, cómo algunos profesores son puntuados más alto en algunos cursos que en otros, mientras otros profesores tienen la experiencia opuesta. No obstante, solo el profesor parece ser el factor más importante (Gillmore, 1984).

Algunos estudios analizan la correlación existente entre la valoración de los estudiantes de dos asignaturas diferentes pero impartidas por el mismo profesor. Marsh (1981) dirigió un estudio en el



que organizó las valoraciones de 1364 asignaturas en 341 grupos de manera que cada uno de los cuales incluyera valoraciones de :

- a.- El mismo instructor en la misma asignatura en dos ocasiones diferentes.
- b.- El mismo instructor impartiendo dos asignaturas diferentes;
- c.- La misma asignatura impartida por diferentes instructores
- d.- dos asignaturas distintas impartidas por profesores diferentes.

Los resultados globales fueron que la correlación que mostraba el efecto de la asignatura era de 0.05, mientras que la del efecto del profesor era de 0.62, lo que viene a indicar que la asignatura cuenta muy poco a la hora de evaluar la docencia, es decir, no hay evidencia de que pueda evaluarse la asignatura mediante las valoraciones de los estudiantes. Basándose en el Path analysis de estos resultados, Marsh (1981) llegó a la conclusión de que el efecto del profesor era mucho mayor que el de la asignatura, y por ello las evaluaciones reflejaban mejor la efectividad del profesor que la de la asignatura impartida. Del mismo modo observó también la escasa porción de varianza fiable específica referida a un solo profesor en una sola asignatura, lo que demostraba que algunos profesores están más indicados para dar unas asignaturas que otras.

Marsh y Hocevar (1991b) señalan que algunos investigadores han examinado las correlaciones entre valoraciones del mismo profesor en distintas ofertas del mismo curso, el mismo profesor en distintos cursos y diferentes profesores con el mismo curso en un intento de desentrañar la influencia relativa del profesor y del curso (Bausell y Bausell, 1979; Kulik y Kulik, 1974; Marsh, 1981; Gilmore, Kane y Naccarato, 1978).

Marsh y Hocevar (1991b) estudian las valoraciones de 6024 clases impartidas por 195 profesores representando 31 departamentos que fueron evaluados de forma sistemática durante un periodo de 13 años utilizando el mismo cuestionario. Tanto para los niveles graduados y no graduados, no existen cambios sobre el tiempo en las nueve dimensiones, la valoración global del curso y la valoración global del profesor. Los resultados fueron consistentes para los profesores que tenían poca, moderada o sustancial experiencia docente al empezar el estudio. Determina de esta forma la estabilidad de las valoraciones utilizando un diseño longitudinal con un grupo de profesores y en un periodo largo de tiempo, e interpreta estos resultados como que la efectividad docente como la perciben los alumnos es estable y que los estándares que utilizan los estudiantes aparentemente no cambian a través del tiempo.

Marsh y Bailey (1993) demuestran que sobre un instrumento para medir la efectividad docente, el "Students Evaluation of Educational Quality" y sobre 123 profesores en 3.079 clases sobre 13 años, cada profesor tiene un perfil diferenciado que generaliza a través del tiempo, en diferentes cursos y nivel de los mismos.

Barnes y Barnes (1991) indican que a pesar de que los datos de la evaluación de estudiantes proporcionan una base razonable para tomar decisiones sobre los profesores cuando generalizamos a través de cursos y estudiantes, los datos son menos generalizables cuando el curso es el objeto de la medida, siendo debido al tipo de items de evaluación utilizados o a las diferencias en las disciplinas académicas en el tipo de cursos seleccionados para el estudio, distinguiendo entre preparadigmáticas y paradigmáticas (duras/blandas) y puras/aplicadas. En su investigación, utilizaron dos muestras: cursos, en los que cada profesor impartió más de un curso, y profesores, dentro de cada curso, en los que cada curso fue impartido por más de un profesor. Para cada tipo de muestra, se recogieron los cuestionarios de 20 cursos en cada clasificación de las disciplinas con 30 items, que intentaba medir seis dimensiones de instrucción: organización, amplitud de contenido, interacción del grupo, entusiasmo, calificaciones y rapport individual. Se realizaron estudios de generalizabilidad y de decisión sobre una muestra en la que el profesor era el objeto de estudio, mientras que en la segunda muestra el objeto de estudio fue el curso.

Las conclusiones indican que se pueden realizar decisiones sobre el profesor en todas las dimensiones consideradas, encontrando el mismo patrón general para las disciplinas paradigmáticas y las preparadigmáticas aplicadas, aunque no para las preparadigmáticas puras. Barnes y Barnes (1993) compararon cuatro disciplinas académicas como duras o blandas y puras o aplicadas, y entonces compararon las evaluaciones de los estudiantes sobre organización, amplitud de contenido, interacción con el grupo, entusiasmo, calificaciones y rapport individual. Los resultados sugieren que un simple cuestionario de evaluación podría no ser apropiado para todas las disciplinas.

Sungsook (1992) estudia la consistencia de las valoraciones entre dos secciones de un curso impartido por un profesor dentro de un semestre examinando las fuentes de variación en las ratings de profesor/curso obtenidas con un sistema de evaluación para cinco profesores de una escuela de negocios en Corea del Sur. Cada profesor impartió al menos dos secciones y tuvo al menos 10 encuestas completadas por los estudiantes en cada sección. El diseño de generalizabilidad incluyó un diseño hierático de tres facetas para sección, estudiante e ítem. Los resultados indican que la realización de un profesor para un curso determinado es muy consistente entre secciones.

Si se quiere evaluar la ejecución de un profesor, la generalizabilidad se aumenta combinando las valoraciones de más de una clase, fundamentalmente porque aumenta el número de estudiantes encuestados. Existe, no obstante, un posible problema en la validez asociada con el uso de ítems de atributo. Promediando las respuestas a diferentes ítems de atributos podría producir un índice con una alta generalizabilidad, aunque los diferentes atributos podrían variar en importancia a los estudiantes en cursos diferentes o departamentos.

Huang et al (1995) aplican la teoría de la generalizabilidad para examinar las fuentes de variabilidad presentes en un instrumento de evaluación de profesores y curso en dos estudios. En el primero, se utilizaron cuatro formas diferentes usadas en una universidad. El análisis de varianza aplicado en cada forma indica que una forma no generaliza bien entre los estudiantes en comparación con las otras tres. En el segundo estudio, se analizó la aplicación de un cuestionario de cinco ítems entre tres niveles de cursos (734 estudiantes en cursos no graduados, intermediarios y graduados), encontrando que la evaluación de los estudiantes graduados era más fiable. En este caso, las evaluaciones de los niveles no graduados no pueden ser consideradas como fiables y generalizables a los recogidos en cursos de nivel alto.

### **I.3.2 Determinación de Estándares y Puntos de Corte**

---

La operación de determinar estándares tiene como objetivo asegurar un criterio de interpretación de resultados para evaluar la docencia de cada profesor. La revisión de la literatura especializada pone de manifiesto por un lado la dificultad de tal propósito así como, por otro, la escasez de aportaciones al respecto. Ahora bien, en un cuestionario de opinión cabe preguntarnos si es necesario incluir un sistema estandarizado para interpretar los resultados. Centra (1979) señala que la utilización de estándares de referencia para establecer comparaciones entre los profesores puede ayudar a motivar a los profesores con ejecución baja para mejorar.

Son necesarios juicios normativos o comparativos aunque para evitar una situación desmoralizante en la que la mitad del profesorado es juzgado por debajo de la media se sugiere el establecimiento de un umbral superior absoluto de excelencia docente basada en alguna experiencia con un cuestionario determinado. Cuando una puntuación media de un profesor puntúe por encima de este umbral, se le debe proporcionar a este profesor el 100% del sistema de recompensa que pueda ser asignado, así como el establecimiento de un umbral inferior, que debe ser estricto, puesto que si los estándares son demasiado bajos, la realización docente se minimiza como un factor en el proceso de promoción y reduce la Rendición de cuentas para la calidad de la educación, debiendo ser tenido en cuenta un rendimiento bajo, el mínimo, para promoción y empleo y pudiendo estar el 100% del profesorado por encima de este punto de corte (Koon y Murray, 1995).

Ello nos lleva a plantearnos previamente para qué va a utilizarse el cuestionario. Cuando el uso está orientado estrictamente a la mejora -utilización formativa- la Institución que orienta y desarrolla la evaluación no está obligada a determinar unos Estándares para interpretar los resultados, aunque sí que será necesario aportar datos al profesor que le permitan contextualizar e interpretar correctamente los resultados para así lograr un aprovechamiento máximo.

En otro sentido, cuando el uso de la información se orienta a la Rendición de cuentas -sumativo- es necesario llegar a una determinación de estándares para interpretar los resultados. Los motivos para esta necesidad se pueden estructurar en tres aspectos:

- a) Finalidad del instrumento
- b) Requerimientos y/o necesidades de la institución que orienta la evaluación

c) Requerimientos y/o necesidades del sujeto evaluado.

Respecto a la finalidad del instrumento, al estar orientado a la toma de decisiones, debe establecerse una unión que permita conectar la medida con la evaluación. Por tanto, por Estándar se entiende un sistema de transformación de puntuaciones (que ofrezcan resultados al menos a nivel dicotómico -Bien/Mal evaluado-) que permita valorar las actuaciones individuales teniendo en cuenta la diversidad de situaciones docentes, de forma que asegure los máximos niveles de fiabilidad y validez de las decisiones.

La Institución que orienta y desarrolla la Evaluación necesita asegurar que el sistema que utiliza es técnicamente adecuado y que asegura la equidad de su aplicación. En otro nivel, no menos importante, se sitúan las necesidades de operativizar un proceso amplio y complejo, adecuándolo a sus posibilidades estructurales.

Respecto al sujeto evaluado, la necesidad básica radica en la justicia de la Evaluación, que se basa en la determinación correcta del Estándar. De igual forma, un principio unido al uso del Estándar es que éste sea conocido por el sujeto evaluado y que, independientemente de quien lo aplique, ofrezca los mismos resultados.

Aunque el fin último de evaluación de la docencia para la mejora no es comparar la ejecución de los sujetos, la interpretación de los resultados resulta mucho más clarificadora si pueden compararse con algún tipo de estándar de ejecución (Theall y Franklin, 1991).

Ahora bien, ¿Cómo se debe proceder para determinar el Estándar? Jornet (1991) distingue tres grandes agrupaciones de Modelos:

- a) Normativos
- b) Opináticos, sin referencia empírica y
- c) Criteriales

Son los normativos los orientados a determinar la posición relativa de un sujeto respecto de un grupo de referencia. Una de las dificultades de esta opción es conseguir una contextualización adecuada, pues las opciones posibles -considerar el máximo número de variables que definen la situación de un profesor para determinar subpoblaciones de referencia más representativas- nos conducen a que el profesor es la mejor referencia de sí mismo.

Esta incongruencia, unida a la dependencia del nivel individual, respecto a los niveles medios de referencia, provocan que la

interpretación de resultados nunca pueda ser entendida desde una perspectiva absoluta de calidad. No obstante, un trabajo de referencia normativa es de gran valor como feed-back para el profesor.

Para comparaciones entre sujetos, los estándares más lógicos son sobre las normas del grupo (curso, departamento, colegio, institución o nacional), aunque recientemente se está enfatizando la importancia de evitar comparaciones cuando las bases de la comparación no están bien definidas. Así, Cashin (1990) encuentra diferencias consistentes como función de las diferencias en las disciplinas, o Franklin et al. (1991) que señalan los efectos negativos del tamaño de la clase sobre las puntuaciones y ejecución de los estudiantes.

El tipo de criterio para la evaluación debe ser de carácter absoluto referido a la calidad, por lo que el marco de trabajo posible se sitúa en los dos restantes. El planteamiento será pues comparar la ejecución individual con un nivel criterio establecido por la propia institución. Para este cometido las opciones de determinación deberán basarse en el consenso o acuerdo expresado por la Junta de Gobierno de cada Universidad y Organos responsables.

La determinación opinática supone establecer un nivel mínimo sin considerar referencias empíricas acerca de las consecuencias de aplicación del criterio. Por ejemplo, para evaluar si la opinión de los estudiantes acerca de un profesor es positiva, partir de que las medias de las respuestas deba ser igual o superior al punto medio de la Escala. O bien, cuando se combinan diversas fuentes de información, asignar, a priori, un valor o ponderación a cada fuente.

Este tipo de opciones constituyen procesos de determinación de estándares ciegos y de consecuencias imprevisibles en su aplicación, además de suponer una acción evaluativa absolutamente descontextualizada de la realidad en que desarrolla la docencia de cada profesor. De forma que constituyen también aproximaciones no deseables para la evaluación docente.

Por estándares criterios en este contexto entendemos aquellos niveles absolutos de calidad que establecidos a priori por medio de un consenso intersubjetivo y en el que participan todas las audiencias implicadas han sido adoptados como nivel mínimo de aceptación, teniendo en cuenta las consecuencias institucionales de su aplicación, así como condiciones de fiabilidad y validez.

Existen diferentes alternativas para el establecimiento de estándares criterios (Jornet y Suárez, 1989), entre los que se encuentran los métodos de compromiso de Hofstee (1980, 1983), Beuck

(1984) y De Gruijter (1980 y 1985) que podrían constituir soluciones a este tipo de establecimiento, aun partiendo de soluciones estadísticas diferentes. Todos los métodos parten de un trabajo con jueces (Comisión de Determinación de Estándares), quienes determinan cuál es la puntuación mínima aceptable (nivel criterio/estándar), así como la Razón de Pase o proporción de sujetos que obtendrían una evaluación positiva. Posteriormente, se trata de analizar cuál es la mejor aproximación que represente ambos criterios sobre la distribución empírica. Es decir, se pretende establecer un "compromiso" entre los requerimientos planteados por la Comisión de Determinación de Estándares y la distribución empírica. Estos procedimientos podrían ser convenientemente adaptados para este propósito, asumiéndolos como parte de un proceso iterativo (elicitación de juicio, análisis de consecuencias de la aplicación de estándares) basado en el feedback de información a la Comisión de Determinación de Estándares (Jornet, 1991).

Jaeger (1990) propone un método de ajuste progresivo del estándar a partir de un proceso iterativo que se inicia con una estrategia de determinación subjetiva por parte de un grupo de jueces (Comisión de Determinación de Estándares), análisis de las consecuencias de aplicación del estándar sobre el colectivo evaluado, feedback a la Comisión y nueva propuesta de estándar.

Estos procedimientos ofrecen soluciones contextualizadas para el establecimiento de criterios de evaluación, conjugando en el mismo la realidad normativa, los efectos y covariaciones que explican las valoraciones y requerimientos y expectativas de la institución, además de poder ser automatizados -una vez determinados- y flexibilizados respecto a criterios métricos de fiabilidad (error de medida) (Jornet, 1991).

Este tipo de estrategias proveen una contextualización de la evaluación individual, suponiendo un compromiso entre los niveles mínimos requeridos por la Institución con los senderos de decisiones que se hayan previsto como consecuencia de la evaluación.

Sin embargo, esta operación se debe considerar básica respecto a la validación de un cuestionario y es clave en la definición de su utilidad. La determinación de estándares puede llevarse a cabo a partir de diferentes procesos que pueden ordenarse en cuanto a complejidad y que, paralelamente, tienen como consecuencia la posibilidad de estimar estándares con diverso grado de fiabilidad y validez. De ahí que sea necesario no solo determinar un estándar sino también analizar las consecuencias de su aplicación.

Una consecuencia adicional a la consideración de la aplicación de un Estándar Criterial radica en que implica necesariamente a la fiabilidad del instrumento.

Así, hemos asistido al debate (Feldman, Marsh...) acerca de los procedimientos de estimación de la fiabilidad que, como señalamos anteriormente, plantea desde nuestro punto de vista una controversia innecesaria, pues ambos procedimientos (consistencia interna y correlaciones intra-clase) son complementarios. Y ello es así porque el primero alude a características del instrumento, mientras que el segundo enfatiza los elementos derivados del uso evaluativo.

En una línea de confluencia se añade nuestra propuesta relativa a considerar la fiabilidad -característica del instrumento- dependiente del Estándar -uso evaluativo-, en el sentido de Consistencia de la Decisión. Este concepto de fiabilidad, propio de instrumentos criteriosales, combina ambos propósitos en un único indicador.

No vamos a entrar aquí en la descripción de procedimientos, pues han sido ampliamente descritos en un trabajo anterior (Jornet, 1986). Únicamente señalar que, entre ellos, se puede optar por propuestas muy básicas como el  $p_o$  (Hambleton y Novick, 1973),  $p^*$  (Croker y Algina, 1986),  $K$  (Cohen, 1960), o bien por otras, bien estructuradas en relación a modelos de medida como el  $K^2(x,t)$  de Livingston (1972).

Probablemente, este es uno de los ámbitos más deficitarios en la elaboración y uso de las EE y que puede encontrar vías metodológicas de solución en otras corrientes, como la metodología de Evaluación Criterial.





---

#### ***1.4 Utilización de los resultados de la evaluación***

### **1.4.1 Utilización de los resultados de la evaluación**

En la puesta en práctica de cualquier proceso de evaluación la fase final es siempre la utilización de los resultados obtenidos, aunque la utilización de estos resultados suele ser siempre el aspecto que mayor polémica implica en la implantación y/o desarrollo de cualquier plan de evaluación, constituyendo un aspecto crucial para la consecución de los objetivos de Evaluación. Teniendo en cuenta que los planes de evaluación se insertan - o deben insertarse- en la realidad que intentan descubrir, la previsión del uso que se va a dar a los resultados es un aspecto primordial en la elaboración de cualquier plan de evaluación. La validez de cualquier medida depende del uso que vaya a hacerse de ella.

El tratamiento del tema es susceptible de diversos enfoques (pedagógicos, sociológicos, administrativos, técnico-metodológicos, etc.), sin embargo hemos optado por un acercamiento basado en tres apartados: en primer lugar, algunos porcentajes de utilización de las encuestas de estudiantes (nivel de utilización); en segundo lugar, la utilización de los resultados de esta evaluación por parte de los alumnos, de los profesores (incluyendo feedback y pase) y de la administración, para centrarnos finalmente en las ventajas y problemas que se encuentran en la utilización de este tipo de evaluación. No obstante, un acercamiento a la utilización y utilidad de las evaluaciones de estudiantes no puede dejar de hacerse sin tener en cuenta la dualidad propuesta por Scriven de usos formativos y sumativos de la evaluación. De igual forma, intentaremos estudiar el tema para dar respuesta a los diferentes preguntas sobre quién tiene acceso a la evaluación, etc.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) señala los cuatro criterios por los que las evaluaciones deben ser juzgadas: utilidad, factibilidad, propiedad y precisión. Hay diversos colectivos que dependen de los resultados de esa evaluación, especialmente en la evaluación de la docencia y de las instituciones universitarias.

Cuando hablamos de utilización de los resultados de la evaluación necesariamente nos tenemos que referir a los aspectos formativo y sumativo. De igual forma, para hablar de la utilización de los resultados de la evaluación desde la perspectiva de las EE, debemos tener en cuenta siempre los dos polos de formación/rendición de cuentas. De esta forma, para centrarnos en la discusión de los diferentes usos que pueden tener la evaluación de los cuestionarios partiremos de la dicotomía planteada por Scriven de Evaluación formativa y sumativa. También, para diferenciar los dos niveles de actuación nos centraremos en primer lugar en los usos de la evaluación en general a nivel universitario, tema este desarrollado recientemente en Jornet et al. (1996).

Dentro de la dicotomía formativo/sumativo, se distingue entre la evaluación de Instituciones, de Programas y de Profesores y diferenciando en las dos primeras un impacto global (equipamientos, aulas, profesores), mientras que en la del profesorado incidirá fundamentalmente sobre los individuos. Esta clasificación nos parece relevante por lo que podemos seguir un esquema similar, para a continuación centrarnos exclusivamente en el tema de este apartado: la utilización de los cuestionarios de estudiantes.

La utilización de las evaluaciones de los estudiantes, especialmente en las decisiones de promoción y empleo no ha sido sin oposición, y la investigación de diferentes aspectos de los cuestionarios ha estimulado una investigación considerable (Marsh, 1987a) En particular desde los principios de 1970 este área se ha situado como una de las áreas más frecuentemente estudiadas en la investigación educativa en los EEUU y se han publicado miles de trabajos sobre el tópico.

La finalidad primigenia de las encuestas a estudiantes sobre el profesor fue la de mejorar la docencia (Goldschmid, 1976; Rotem y Glasman, 1977), y ha ido pasándose de una finalidad esencialmente formativa a su utilización con fines de promoción y empleo (Bejar, 1975; Bereday, 1973; Rich, 1976, citados en Avi-Itzhak y Kremer, 1986). La utilización de los cuestionarios a estudiantes ha ido creciendo, convirtiendo el control y la evaluación del profesor en un objetivo a cubrir por una creciente demanda de rendición de cuentas, tanto por parte de los centros como por parte de las instituciones de gobierno, ya que se trata de administrar el dinero del contribuyente (Avi-Itzhak y Kremer, 1986).

Como señala Barber (1990), los sistemas de evaluación del profesorado no son inherentemente formativos o sumativos. Si un sistema es formativo o sumativo lo determina la utilización de los datos resultantes, e indica un corolario: "Cualquier dato que fue reunido como formativo y posteriormente utilizado como sumativo se torna sumativo en el pensamiento del evaluado" (p. 217).

Para ser efectivo, un sistema de evaluación incluye tanto evaluación sumativa como formativa, la primera para establecer recompensas diferenciales y promoción del personal, mientras que la formativa es para proporcionar feedback diagnóstico para entrenamiento (Murray, 1984).

Los resultados se pueden utilizar por el profesorado para la mejora individual de la instrucción, por los administradores y comités de promoción y empleo para la toma de decisiones, y por los estudiantes

para la elección de asignatura (Cranton y Smith, 1986), o como señalan Marsh, (1984, 1987b); McKeachie (1979, 1986):

1. Feedback diagnóstico al profesorado sobre la efectividad de su docencia que puede ser valiosa para mejorar su docencia.
2. Medida de la efectividad docente para usar en toma de decisiones administrativas
3. Información para estudiantes para usar en la selección de cursos y profesores.
4. Medida de la calidad del curso, para utilizar en mejorar el curso y el desarrollo del curriculum
5. Una medida o descripción del proceso para la investigación en docencia.

Algunos de los factores en los que esta fuente resulta imprescindible son (Aleamoni, 1981; Braskamp et al. 1985; Marsh 1987a; y Rippey 1981):

- a.- relación profesor-alumno
- b.- motivación para trabajar
- c.- claridad y adecuación de las explicaciones, materiales, etc.
- d.- comportamiento ético-profesional del profesor (justicia)
- e.- cumplimiento de las metas principales

Gillmore (1984) señala dos usos para los resultados de las EE:

- (1) Como evidencia de docencia pobre o como evidencia de buena docencia en disputas de empleo
- (2) Como un componente de la revisión periódica del profesorado.

Ambos usos de las EE son similares, ya que estos resultados proporcionan a la administración del Centro base para tomar decisiones de tipo sumativo, es decir, poder determinar hasta qué punto el profesor cumple con sus obligaciones docentes. Por otra parte, otra función importante de la revisión periódica de los profesores por estudiantes es proporcionar a los profesores feedback, señalando los aspectos que pueden mejorar de su rendimiento que están puntuados por debajo del estándar (Gillmore, 1984).

Las puntuaciones pueden ser utilizadas para mejorar las puntuaciones del profesor (puntuaciones formativas), evaluar al profesor con respecto a empleo, pago y rango (puntuaciones sumativas), enseñar al estudiante (énfasis en el aprendiente), o satisfacer al estudiante (énfasis en el consumidor) (Cruse, 1987).

Centra (1988) indica que los usos de las encuestas a estudiantes son: Contribuir a la mejora docente; usos sumativos; ayudar a los estudiantes a elegir curso y determinar qué profesores cumplen unas competencias docentes definidas como mínimas esperadas en cualquier profesor universitario.

Braskamp et al. (1985) señalan la utilidad de las evaluaciones por tres razones:

- 1.-Mediante la evaluación pueden reforzarse metas y valores de la universidad.
- 2.-Las universidades más prestigiosas toman la evaluación como algo serio, aunque como Rippey (1981) afirma, la aceptación no es sinónimo de utilidad.
- 3.-Es una forma de aumentar la motivación mediante la estimulación, apoyo y recompensas.

Aunque los cuestionarios no ofrecen una medida absoluta de la habilidad docente del profesor o de su efectividad, han sido utilizados combinados con otras formas de evaluar al profesor como base para tomar decisiones sobre promoción y empleo, aunque el aspecto más importante es proporcionar feedback a los profesores sobre su efectividad y habilidades docentes, esperando incentivos e ideas para la mejora personal (McBean y Lennox, 1985)

Los profesores pueden utilizar los sistemas de evaluación para estudiar la conducta del aula y analizar e interpretar la información que proviene de este estudio, aunque debido a los múltiples escenarios en los que se produce la docencia y a sus múltiples fines las escalas descriptivas de evaluación son útiles para proporcionar a los profesores información detallada de múltiples fuentes -autoevaluación, etc.- (Good y Mulryan, 1990).

Tejedor y Montero (1990) señalan que la evaluación del profesorado por los alumnos se orienta a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza universitaria para contribuir a su mejora (teniendo en cuenta que la calidad de la instrucción representa la medida en que la instrucción se adapta al contexto: medios disponibles y capacidad de los estudiantes); el objetivo básico (continúan diciendo los autores) es conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente, encaminados a la evaluación formativa.

Podemos distinguir entre los cuestionarios dirigidos a la *información* y los dirigidos a la *acción* (Bonetti, 1995). Los dirigidos a la información consisten en una serie de preguntas completamente

específicas y técnicas sobre la estructura del curso, la estructura del profesorado y la claridad, entusiasmo, habilidad motivacional del profesor y su intención es diagnóstica, proporcionar información al profesor sobre la calidad y el carácter de su ejecución, dejando a cada uno la mejora de los defectos detectados. Señala el autor que este modelo de auto-evaluación puede ser el paradigma dominante en UK. Por otra parte, los cuestionarios dirigidos a la acción, tienen un amplio rango de cuestionarios, posibilidad de cambios en el contenido del curso, dificultad del curso, métodos docentes y libros de texto recomendados. Además, permiten su utilización para acciones de administración, como recompensas, distribución del personal en cursos y recomendaciones sobre complementos de salario. Otra utilización es como instrumento de *recursos de la Institución*. Desde otro punto de vista, permite a los departamentos determinar qué profesores son buenos en lo que hacen (docencia en este caso) para crecer y recolocar recursos de otros departamentos con un nivel menor de ejecución. Una dificultad fundamental de esta idea -señala el autor- es que comparan resultados del Cuestionario desde diferentes muestras de la población de estudiantes. Otra es la dependencia de las puntuaciones de los grupos dinámicos, que es sobre la calidad docente de otros miembros del Departamento.

Otra cuestión a considerar son las variables que influyen en las valoraciones de los estudiantes (tamaño de la clase, número de alumnos, notas...). Tejedor (1991) indica que este tema ha sido estudiado en muchas ocasiones aunque no en el ámbito español, y señala la conveniencia de realizar estudios para analizar en qué medida estas variables están condicionando los resultados de la evaluación, con el objetivo de establecer coordenadas correctoras de la evaluación y poder contextualizar correctamente dichos resultados y facilitar su interpretación.

Una de las razones por las que las puntuaciones de estudiantes están creciendo es porque las puntuaciones generan números, válidos o no, sobre los que las decisiones sobre salario, empleo y promoción pueden ser racionalizados. Una segunda razón es la presión pública y la tercera, probablemente la más importante de todas, es el desgaste de los estudiantes (Cole, 1981).

Como se ha visto, las opiniones de los estudiantes pueden ser recogidas mediante diferentes procedimientos, que son básicamente los cuestionarios, las entrevistas y los comentarios escritos.

### **1.4.2 Niveles de utilización de las encuestas a estudiantes**

---

Aunque como se ha señalado anteriormente, la utilización y en general la implantación de cualquier sistema de evaluación que contenga las encuestas a estudiantes como forma de recogida de información choca en muchas ocasiones con numerosos enfrentamientos, su gran aceptación como forma de recogida de información entre los administradores indica que cada vez serán más utilizadas tanto con fines sumativos como formativos.

La producción de investigación dentro del proceso de opiniones de estudiantes ha tenido lugar con el rápido desarrollo de la aceptación administrativa de los datos de evaluación de estudiantes en educación superior, con un elevado peso en el proceso general de evaluación y con una importancia creciente que ha sido estudiada como señala Ciscell (1987) por diversos autores: Blackburn y Clark, 1975; Kulik y McKeachie, 1975, 1985; Pulich, 1984 y Seldin, 1984 comparten esta posición. En este apartado presentamos algunos porcentajes sobre la utilización de encuestas de estudiantes en diferentes centros educativos.

Centra (1979b) encuestó a los directores de departamento de 134 colleges y universidades y encontró que las encuestas a estudiantes, evaluaciones del director y opiniones de colegas eran las fuentes de evidencia más influyentes sobre la docencia para fines de promoción y empleo, mientras que cintas de vídeo de la docencia en el aula, seguimiento a largo plazo de los estudiantes, puntuaciones de alumnos y visitas al aula de colegas eran los métodos de evaluación con menor influencia.

Riggs (1975) realizó una encuesta en la que encontró que los inputs de los estudiantes se recogían en el noventa por ciento de las doscientas instituciones estudiadas, y dos terceras partes de estas instituciones utilizaban estos resultados en decisiones administrativas relativas a la mejora profesional del profesor. Seldin (1984) encontró que los administradores utilizaban datos de opiniones de estudiantes en dos tercios de las 616 instituciones encuestadas.



Ciscell (1987) realiza una encuesta de decanos en 163 colleges de educación, para intentar identificar la evaluación existente, representando la muestra todas las regiones de EEUU e incluye listados de instituciones desde 1200 a 38000 estudiantes, e indica que el cuestionario más utilizado fue un cuestionario simple con una escala de tipo Likert para recoger las opiniones de los estudiantes sobre la docencia. El 17% de las 163 instituciones representadas en la encuesta no utilizaba una forma estandarizada para obtener información de evaluación; se basaban en narrativas escritas por los estudiantes. De igual forma, el 40% de los encuestados al ser preguntados para que juzgaran el impacto de las opiniones de los estudiantes sobre los esfuerzos locales para mejorar la calidad de la instrucción sugirieron que los datos de la evaluación de los estudiantes afecta eventualmente al contenido del curso y los procedimientos docentes de una forma significativa en sus instituciones. un 15% adicional de los encuestados creían sin embargo que las opiniones de los estudiantes no jugaban un rol importante en la mejora docente.

Por otra parte, Seldin (1989) encuestó todos los Colleges acreditados, de 4 años no licenciados de artes liberales en el Higher Education Directory, con un nivel de respuesta del 81% (de 754 decanos, contestaron 604) y comparó los resultados con otra encuesta de 1983 sobre la misma base de datos, para descubrir cambios en las políticas y procedimientos institucionales. Se utilizó un cuestionario para obtener datos sobre las políticas y procedimientos que guiaban a las instituciones en la forma en que evaluaban el rendimiento del profesor para tomar decisiones de retención, promoción académica y empleo. A este respecto, se les pedía a los decanos que indicaran la frecuencia con que se utilizaban en su centro las formas de evaluación del profesor, obteniendo las siguientes respuestas:

Fuente de información	1983 (n=616)	1988 (N=604)
Encuestas sistemáticas a estudiantes	67.5	80.3
Opiniones informales de estudiantes	11.5	11.3
Visitas al aula	19.8	27.4
Opiniones de colegas	43.3	44.3
Investigación/publicación escolar	27.3	29.0
Rendimiento exámenes estudiantes	3.6	3.6
Evaluación director	81.3	80.9
Evaluación decano	75.0	72.6
Programa asignatura y exámenes	20.1	29.0
Seguimiento a largo plazo de estudiantes	3.4	3.2
Matrícula en asignaturas optativas	1.1	1.2
Opiniones de alumnos	3.9	3.2
Evaluación por comité	46.1	49.3
Distribución de notas	4.5	4.2
Autoinforme-autoevaluación	41.9	49.3

**Tabla I.31.** Porcentaje de colleges de artes liberales que utiliza "siempre" cada fuente de información para evaluar el rendimiento docente del profesorado. Fuente: Seldin (1989)

La Tabla I.32. muestra las pruebas t de las diferencias en las puntuaciones medias. El análisis indica diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza de .01 en las puntuaciones medias para cuatro fuentes de información: visitas al aula, programa de estudio y exámenes del curso, autoevaluación o autoinforme y encuestas sistemáticas a estudiantes (Seldin, 1989):

Fuente de información	1983 (n=616)	1988 (N=604)	t
Encuestas sistemáticas a estudiantes	1.44	1.25	4.69*
Opiniones informales de estudiantes	2.41	2.45	-0.98
Visitas al aula	2.43	2.18	4.54*
Opiniones de colegas	1.71	1.74	-0.77
Investigación/publicación escolar	2.23	2.23	-0.01
Rendimiento exámenes estudiantes	3.03	3.06	-0.67
Evaluación director	1.26	1.27	-0.25
Evaluación decano	1.36	1.42	-1.32
Programa asignatura y exámenes	2.22	2.01	4.10*
Seguimiento a largo plazo de estudiantes	3.15	3.06	1.71
Matrícula en asignaturas optativas	3.12	3.21	-1.91
Opiniones de alumnos	3.08	3.05	0.70
Evaluación por comité	2.06	2.05	0.12
Distribución de notas	3.07	3.03	0.85
Autoinforme-autoevaluación	1.96	1.78	2.90*

La prueba fue una prueba t para las diferencias en proporciones independientes.

\* Significativo a un nivel de confianza de .01

**Tabla 1.32.** Diferencias en t en puntuaciones medias de fuentes de información utilizadas en la evaluación de la docencia. (Seldin, 1989:5)

Según estos resultados, las visitas al aula han ganado popularidad como herramienta de evaluación. El número de instituciones que han incorporado las visitas al aula como un componente importante del proceso de evaluación se ha multiplicado; los juicios sobre el rendimiento docente basados en el análisis de los programas de estudio y exámenes del curso se han incrementado. En este enfoque resulta central el escrutinio de aquellos items instruccionales como: contenido del curso, objetivos, metodología, exámenes y calificaciones, organización del curso y tareas en casa (Seldin, 1989).

Resumiendo, los resultados más significativos de la evaluación global del rendimiento en el estudio de 1988 incluye (Seldin, 1989):

- La docencia en el aula continúa siendo la consideración más importante en la evaluación general del rendimiento del profesor.
- La investigación, publicación y actividades en sociedades profesionales son ahora más prominentes que antes.
- El director del departamento continúa siendo la fuente de información predominante para evaluar el rendimiento docente.
- Las encuestas sistemáticas a estudiantes han subido al segundo lugar como fuente de información para evaluar el rendimiento docente del aula
- La evaluación por el decano no está lejos de las encuestas a estudiantes, pero perdiendo posiciones.
- Los comités de profesores, y a poca distancia las opiniones de los colegas, continúan jugando un papel estelar en la evaluación de la docencia.
- La autoevaluación ha conseguido un apoyo considerable.
- Las visitas al aula, junto con programas de estudio y exámenes de la asignatura han ganado significativamente importancia.
- La confianza en la investigación y publicación escolar como índice de rendimiento docente está más extendida en la actualidad.
- El autor concluye que los colleges enfatizan actualmente un rango más amplio de factores en la búsqueda de unas evaluaciones más ajustadas y exactas del rendimiento docente.

Diversos estudios dirigidos en universidades en USA demostraban que la importancia y el uso de las opiniones de estudiantes se había incrementado dramáticamente desde el final de los cincuenta (Centra, 1979a; Leventhal, 1981).

Licata y Andrews (1990) encuentran que en un cuestionario enviado a 305 community colleges el 70% de las instituciones, utiliza evaluaciones formales de sus profesores. Más del 50% señalan que el fin primigenio de esta evaluación era establecer una bases para el desarrollo y mejora del profesorado. Menos del 30% indicó que el fin de la evaluación era obtener información necesaria para promoción, retención y decisiones de salario. El 33% de las instituciones que realizaba un sistema de evaluación, se centraba en evaluaciones de estudiantes y administradores, el 33% se centraba en evaluaciones de administradores únicamente, y el 16% utilizaba evaluaciones de estudiantes, administrativos y otros profesores. El criterio más importante utilizado en la evaluación fue la efectividad en el aula. Los problemas más frecuentemente asociados con los sistemas de evaluación fueron el inadecuado entrenamiento de los evaluadores, fallos en el sistema de recompensas, y inadecuada implementación de los planes de desarrollo. El 55% de los administradores percibieron su plan de evaluación como efectivo, aunque esta percepción fue matizada por el 28 % de los profesores.

### **1.4.3 Utilización de los resultados por parte del alumno**

---

La utilización de los Cuestionarios y encuestas de puntuación relativos al entorno total de la educación permiten al estudiante reaccionar a la experiencia universitaria y opinar sobre la calidad de la instrucción, las calificaciones, asesoramiento, facilidades de bibliotecas y librerías, procedimientos administrativos, clima del campus y otros servicios universitarios (Cruse, 1987). En este sentido cabe destacar su utilidad: que el estudiante pueda dar su opinión como parte del sistema educativo superior, señalando la adecuación de instalaciones, etc. Para ello es necesario el diseño y utilización de instrumentos de medida de la opinión muy bien diseñados y orientados a este sentido. Realmente, aspectos como acústica del aula, luminosidad, acceso a bibliotecas o accesibilidad y adecuación de las instalaciones deben necesariamente revertir sobre el alumno, mediante la inclusión de algún tipo de feedback como listados-resumen o cualquier otro tipo de publicaciones. El alumno podrá comprobar de esta forma si realmente se han tomado en cuenta o han sido estudiadas sus opiniones. Otro aspecto a considerar es la utilidad del cuestionario como forma de expresar sus opiniones, quejas y -por qué no- felicitaciones al personal de administración y servicios, relativos a trato, cordialidad o adecuación a sus necesidades. De esta forma, el alumno tomará constancia de que realmente forma parte de la comunidad universitaria y de que han sido atendidas sus reivindicaciones.

Como se ha señalado, uno de los usos posibles de los cuestionarios de estudiantes es que los alumnos tengan acceso a los informes y a las puntuaciones de los mismos para poder elegir asignaturas o grupos de la misma asignatura. Sobre este tema, unos de los aspectos estudiados es si los estudiantes utilizan realmente las EE para elegir a los profesores. Diferentes estudios apoyan que en efecto así es (Coleman y McKeachie, 1981; Leventhal et al., 1975; Marsh, 1983). Leventhal et al. (1975) señalan que los estudiantes se guían por la reputación de los profesores, incluso que los alumnos que eligen la asignatura por la reputación del profesor otorgan puntuaciones más altas en las EE (Centra y Creech, 1976; Leventhal et al., 1976). Los estudiantes dicen que la información sobre docencia efectiva influye en su elección y los estudiantes que elegían una asignatura basándose en la información sobre docencia efectiva están más satisfechos con la calidad de la docencia que los estudiantes que indicaron otras razones (Centra y Creech, 1976). Basándonos en esta información limitada, parece que las opiniones de los estudiantes son útiles a los estudiantes para la elección de profesores y asignaturas (Marsh, 1987a y b).

Borgida y Nisbett (1977) señalan que los comentarios cara a cara son más importantes a la hora de elegir la asignatura que las EE. Sin

embargo, los estudiantes eligieron las asignatura con puntuaciones más altas a pesar de que era necesario un trabajo mayor, además de indicar que las evaluaciones del profesor por parte de los estudiantes tienen un gran impacto en la elección de curso por parte del estudiante (Coleman y McKeachie, 1981).

Los estudiantes tienden a elegir los cursos mejor puntuados aunque para ello tenga que realizar un esfuerzo mayor. De esta forma, la creencia de que los cursos más fáciles van a obtener mayores puntuaciones no se ve justificada por estos resultados. Bejar y Doyle (1976) muestran que las expectativas sobre un profesor no conocido al elegir un curso tienen poco efecto en las evaluaciones de los profesores. Centra y Creech (1976); Leventhal, et al. (1976) afirman que los estudiantes que eligen un curso por la reputación del profesor proporcionan puntuaciones más altas que los estudiantes que lo hacen por otros motivos. Sin embargo, Borgida y Nisbett (1977) encuentran que la información estadística sobre las evaluaciones de los estudiantes tienen poco impacto sobre la elección de curso, aunque los comentarios de viva voz tienen un efecto considerable.

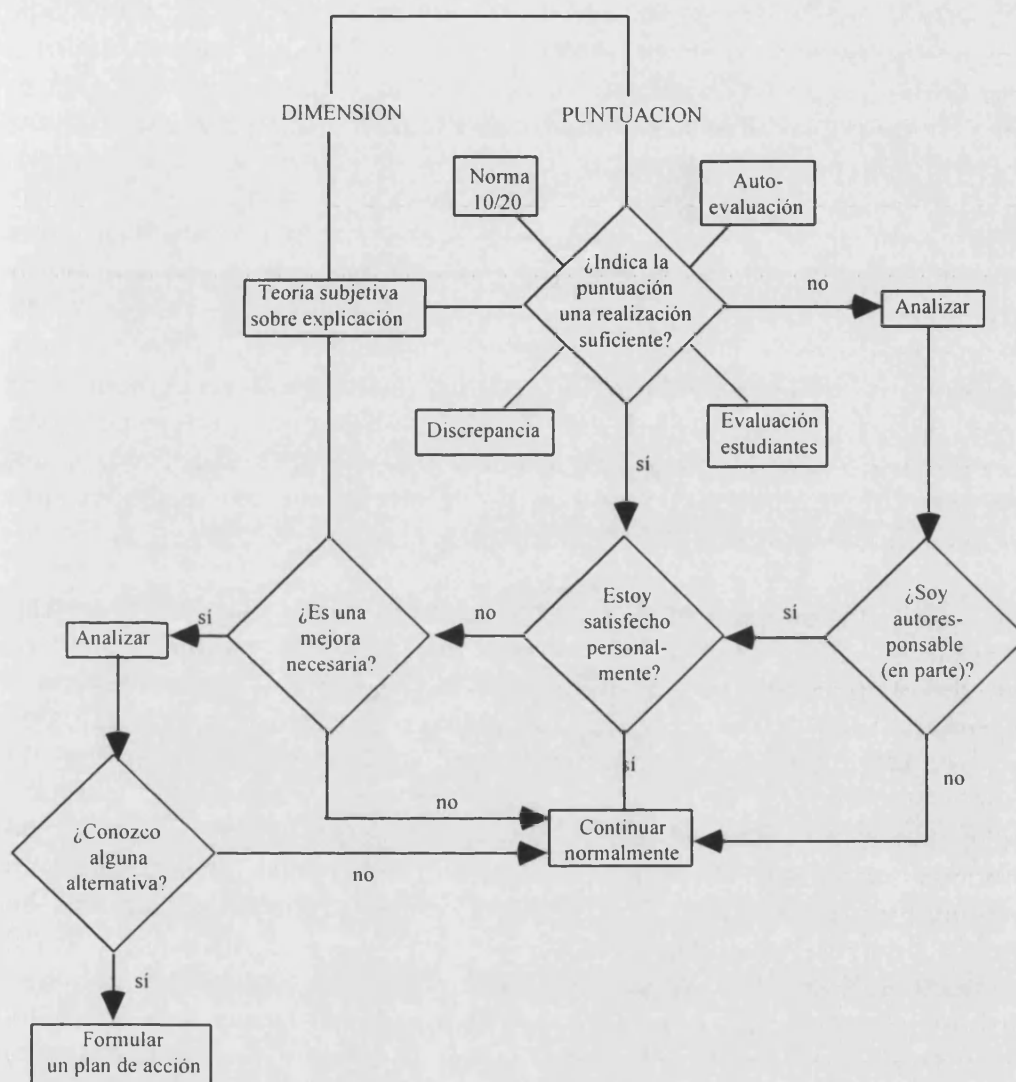
#### **I.4.4 Utilización por parte del profesor**

---

En muchos aspectos, el uso primigenio de los resultados de la evaluación del profesorado deviene en su utilización con fines formativos para la mejora de la docencia. En este sentido, es interesante conocer cómo utiliza el profesor la información que le llega de las EE, cuál es el feedback que recibe y de qué le sirve. De igual forma, analizaremos cuál es la utilización sumativa que realiza el profesor de las EE.

Los resultados de la evaluación de estudiantes es una de las fuentes de feedback más importantes que reciben los profesores. Un estudio de Davey y Sell (1985) demuestra que los profesores realizan relativamente poco esfuerzo dirigido a la mejora docente o el desarrollo profesional, tienen poco contacto con los colegas en lo relacionado con su docencia, cursos o su evaluación y que la estructura del curso, exámenes y los métodos, en general, reciben pocas revisiones excepto por las encuestas realizadas por los estudiantes.

Uno de los usos fundamentales de las EE es la mejora docente. Ahora bien, ¿cómo utiliza el profesor esta información?. De Neve (1991) estudia el proceso de integración de la información que el profesor recoge de las EE y muestra que el proceso de feedback de las EE es mucho más complejo que lo que indica el modelo unidimensional: la satisfacción personal con una puntuación, correspondiente a un nivel individual de aspiración, se encaja en una teoría subjetiva; el conocimiento disponible de cómo mejorar una dimensión; la disposición a implementar cualquier nueva conducta docente. Los resultados indican que la interpretación de las EE y sus ideas sobre la docencia son cruciales para la utilización efectiva de las EE para la mejora docente. "Una dimensión es considerada para mejora solo cuando la conducta docente implicada por esa dimensión, está presente previamente en la teoría subjetiva" (p.86) Es decir, si la dimensión queda fuera de la teoría subjetiva del profesor (de su visión) entonces no le presta atención. De Neve elabora el siguiente esquema sobre cómo utiliza el profesor la información de las EE.



**Gráfico I.3** :Diagrama de Flujo para los items constituyentes en una interpretación del explicador de las evaluaciones de los estudiantes (De Neve, 1991: 87)

Marsh (1987b) y Marsh y Roche (1993) distinguen entre estudios de feedback de corto plazo y los de largo plazo. En los del primer tipo los profesores son asignados aleatoriamente al grupo experimental y al/los de control. A lo largo del curso se recoge la valoración de los estudiantes devolviéndosela a los profesores del grupo experimental lo antes posible. A final de curso vuelven a efectuarse las valoraciones y se comparan los resultados entre los grupos (Abrami et al., 1979; Kulik & McKeachie, 1975; McKeachie, 1979; Rotem & Glassman, 1979). En los estudios de largo plazo, parten de un supuesto que coincide más con la práctica común, ya que las evaluaciones suelen realizarse hacia final de curso, y además,



como señalan Stevens y Aleamoni (1985) el feedback a largo plazo es mayor. La diferencia entre los dos tipos de estudios radica en que la comparación se realiza pasado al menos un curso completo, citando los estudios de (Aleamoni, 1978; Centra, 1973b; Stevens y Aleamoni, 1985).

Tejedor (1991) indica que para explicar la mejora que se produce en los profesores de su actuación docente se hace referencia a la teoría de "disonancia cognitiva" de Festinger, según la cual la información proporcionada por los cuestionarios pone en marcha un mecanismo de retroalimentación de forma que se produce una cierta disonancia o insatisfacción que le induce a cambiar, produciéndose este efecto de mejora en aquellos ítems de referencia más específica y más relacionados con la asignatura, aumentando dicho efecto en la medida en que el profesor acepte los resultados y las orientaciones pertinentes para la mejora de su docencia. El efecto de mejora producido por los cuestionarios se deriva, como ya se ha apuntado, de los resultados que se obtienen de ítems específicos (Tejedor y Montero, 1989).

No obstante, los resultados sobre feedback no muestran resultados concluyentes. En general, se acepta que el feedback siempre produce efectos de mejora (Aleamoni, 1985; Cohen, 1980; Stevens y Aleamoni, 1985). Marsh (1987a) realiza una revisión sobre los estudios de feedback a corto y a largo plazo, y Cohen (1980) realiza un metaanálisis sobre los estudios de feedback y encuentra que los profesores que reciben feedback a mitad de curso fueron evaluados un tercio de desviación estándar más alto que los grupos de control en un ítem sobre calidad docente general y se encontraron diferencias en algunas dimensiones específicas. En este sentido, (Marsh, 1987b) concluye que puede ayudar a la mejora docente que los profesores reciban feedback, en especial cuando se refuerza con una consulta. Estos resultados se ven reforzados por un estudio posterior (Marsh y Roche, 1993) en que los autores proporcionan un modelo de feedback/consulta. Además, en sistemas de formación, en donde la evaluación actúa como elemento dinamizador del proceso, la propia participación del sujeto evaluado en el análisis e interpretación de resultados en relación con el asesor que coadyuva en la mejora imprime a la retroalimentación, por su carácter de inmediatez y de guía para la mejora, un máximo valor de utilidad (Villar Angulo, 1987). Tejedor et al. (1987) citan diversos estudios que demuestran que las evaluaciones de profesores que conocían el resultado de valoraciones anteriores eran más favorables que las de aquellos que las desconocían.

En el mismo sentido, L'Hommedieu et al. (1988) señalan el efecto positivo del feedback, aunque con un moderado efecto, pidiendo en la necesidad de la investigación sobre cómo este feedback actúa sobre los criterios y de un metaanálisis de la influencia de los efectos de diseño y

de contexto, sobre una revisión completa de la investigación cuantitativa sobre el feedback que recibe el profesor a partir de las encuestas, situando el tamaño del efecto de .342. Además, señalan que el efecto del feedback no es tan evidente como cabría esperar (L'Hommedieu et al., 1990), aunque señalan que los resultados de su revisión no los persuade de que la utilización del feedback de las encuestas sea inefectiva para evaluar y mejorar la docencia, añadiendo que la literatura presenta un efecto positivo, aunque pequeño, del feedback únicamente escrito, presentando un efecto mayor si este feedback escrito se acompaña de consultas personales.

Cohen (1981) realizó un metaanálisis de estudios de feedback y encontró que los instructores que recibieron feedback en mitad del curso fueron posteriormente puntuados sobre 1/3 de desviación estándar mayor sobre la puntuación total (una puntuación global o una media de múltiple items) y las mayores diferencias fueron observadas en las puntuaciones de habilidad del instructor, actitud hacia la materia y feedback a estudiantes. Los estudios que sumaron al feedback las consultas produjeron mayores diferencias, pero otras variaciones metodológicas no tuvieron efecto. El feedback de las evaluaciones de estudiantes puede ayudar a mejorar la efectividad docente.

De esta forma, si los profesores reciben la información y tienen un servicio de apoyo para interpretarla y/o mejorar los aspectos que considere peor valorado o por contra no disponen de estos servicios. En general, se produce un acuerdo unánime en el sentido de que se deben incluir la orientación de expertos para consultar las EE y proporcionar ayuda en el desarrollo de estrategias para la mejora del curso (Hepworth y Oviatt, 1985). Estos autores también sugieren que el profesor esté involucrado en el proceso de para qué se van a utilizar las encuestas, proponiendo que éste tenga la oportunidad de añadir comentarios al archivo de puntuaciones de EE.

Fernández et al. (1996) indican que la sola devolución de la información no es suficiente para obtener resultados. McKeachie et al. (1980) encuentran poco efecto únicamente de las puntuaciones de los estudiantes sobre la mejora del profesor, mientras que encuentran una mejora significativa cuando las puntuaciones se comunican personalmente cara a cara en una sesión de orientación; Cohen (1991) señala que comparando diez directores de curso que tuvieron asistencia de orientación, con otros profesores que no la tuvieron se encuentran diferencias significativas en seis de los diez items estudiados.

Tejedor (1991) señala que el profesor puede tener dificultad de incorporar los resultados de la valoración de los estudiantes a la práctica diaria, por lo que aboga por la implantación desde la administración de

medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea, con la planificación de actividades formativas orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, continúa diciendo, incentivos en su profesionalización.

García Ramos et al. (1995) indican que el efecto formativo de la evaluación implica directamente al centro, en el sentido que se pretende ofrecer al profesorado actividades, cursos o seminarios para mejorar o reforzar su desarrollo docente.

Marsh (1987a) cita dos estudios que sugieren que el feedback, complementado con una consulta con un consultor externo, puede ser una intervención efectiva para la mejora de la efectividad docente: Marsh et al., (1975); Overall y Marsh (1979).

La implantación de programas formativos es relativamente sencilla (Cruse, 1987). Las instituciones proporcionan servicios de opinión de estudiantes y consulta del profesor, y a los profesores se les da la oportunidad de requerir estos servicios y recibir ayuda, con los resultados confidenciales (Brock, 1981). Los programas de consulta formativa podrían parecer útiles, aunque poco si cualquier programa formativo-profesor ha demostrado mejoras importantes (Brock, 1981; Cohen, 1980).

Otro aspecto a considerar es la retroalimentación colectiva, con resultados globales, no individuales. La literatura sobre evaluación del aula incluye un desacuerdo aparente sobre el tiempo más apropiado para recoger y devolver los datos de evaluación a los profesores. En el estudio de implantación del sistema de evaluación de la docencia en la Universitat de València se contrastaron los niveles medios obtenidos en las dos primeras aplicaciones del cuestionario de evaluación a partir de opiniones de estudiantes. Encontramos en la mayoría de centros un aumento estadísticamente significativo en la mayor parte de las dimensiones. Entre ambas aplicaciones la retroalimentación se dirigió en un informe para cada uno de los centros en el que junto a la síntesis de sus resultados globales -no individuales- se aportaba una valoración comparativa de sus niveles en cada una de las dimensiones respecto a los niveles medios del conjunto de la Universitat de València, además de una recomendaciones acerca de áreas deficitarias y sugerencias de cambio. Este informe fue discutido en cada centro por el equipo técnico con una Comisión nombrada por las Juntas de Centro. Descartadas las variaciones significativas que pudieran tener una explicación basada en aspectos muestrales -variaciones en el tamaño de la muestra, efectos de regresión hacia la media, etc.- quizá la relevancia del resultado reside en que los aumentos cuantitativamente más significativos se produjeron precisamente en aquellas dimensiones en las que cada centro

expresamente había recibido recomendaciones en su informe. Obviamente los resultados no podemos entenderlos como concluyentes, pero consideramos que son un indicador del efecto de la retroalimentación realizada, si bien para valorar su alcance hace falta una mayor cantidad de estudios en nuestro contexto universitario (Jornet, et al., 1996).

Así, Murray (1982) indica que los resultados del feedback no son perceptibles hasta que no se incorporan en la revisión del profesorado en un sistema de evaluación. De igual forma, sugiere que los efectos del feedback son mínimos hasta que son incorporados en la revisión del profesorado en un sistema avanzado, sobre un estudio longitudinal en profesores durante doce años. La evidencia de tres fuentes diferentes (cuestionarios de opinión de los profesores, manipulaciones experimentales del feedback de los estudiantes y estudios de campo) proporcionan por lo menos soporte al punto de vista de que la evaluación de la docencia mejora la efectividad docente. La extensión de esta mejora depende de si la evaluación es global o específica, si se apoyan en expertos, y si la evaluación tiene incidencia en salario, promoción y otras decisiones (Murray, 1984).

Se ha sugerido que se deben desarrollar normas locales para ayudar en la interpretación de las EE para profesores individuales (Kulik y McKeachie, 1975; Gage, 1961; Hoyt, 1969), llegando incluso a sugerir la utilización de normas separadas para diferentes rangos en el profesorado (Langen, 1966).

La evaluación del profesorado debería incitar a los profesores a usar una variedad de métodos dependiendo de lo que los estudiantes quieren aprender. Y si un cuestionario está haciendo a los profesores continuar con las explicaciones cuando creen que no es lo más apropiado, entonces se convierte en un problema que el sistema de evaluación necesita resolver (Centra, 1987).

Siguiendo a Marsh (1987a), un aspecto importante es si la información que recogemos mediante la evaluación puede servir para otros propósitos, y en particular si los mismos datos pueden ser usados para feedback diagnóstico para el profesorado y para tomar decisiones administrativas. Algunos (Abrami et al, 1981, Braskamp et al. 1984, Centra, 1979; Doyle, 1983) afirman que las EE de alta inferencia, global, sumativas son adecuadas con propósitos administrativos mientras que las EE de baja inferencia, específicas, formativas, son apropiadas para feedback diagnóstico. Una forma efectiva de utilizar las encuestas a alumnos para evaluar el rendimiento en cada una de las dimensiones citadas es como ha sugerido Murray (1983), aproximar a la docencia en términos de conductas de "baja influencia" esto es, conductas

específicas, inambiguas que pueden ser aisladas y observadas sin interferencias del sistema de valores del observador u otros factores. Apodaka et al. (1990) señalan que es precisamente la evaluación de los aspectos concretos lo que puede ayudar al profesor a mejorar; una evaluación global o general no le proporciona según los autores las pautas de autorreflexión necesarias.

Otro aspecto a considerar es la utilización de los resultados muchas veces. Algunos estudios (Aleamoni, 1978; Braunstein et al., 1973; Centra, 1973a; Miller, 1971) han mostrado cambios modestos en la docencia, particularmente para profesores que utilizan los resultados por primera vez, pero Centra (1987) se pregunta qué ocurre cuando se utilizan los resultados una y otra vez. Afirma que su impacto formativo disminuye considerablemente y que los resultados de los cuestionarios deben ser utilizados únicamente para decisiones sobre personal, como mucho.

Otro factor a tener en cuenta es el pase de las encuestas, tanto a nivel de tiempo más adecuado en el curso como de tiempo transcurrido entre la recogida de información y la devolución de resultados. Señala que los datos de evaluación deberían ser devueltos pronto para facilitar mejoras docentes antes de que acabe el curso (Hofman y Kremer, 1983; Ory, 1991).

La recomendación más usual es que cuanto antes se produzca la retroalimentación mayor será su efectividad. Han sido descritos los aspectos positivos de las evaluaciones de clase realizadas pronto en el semestre y el potencial resultante para una mejora instruccional "en marcha" (Whorton et al., 1981). Así, la necesidad de inmediatez en el aprovechamiento de resultados se podrá cumplir probablemente en estudios de investigación evaluativa institucional de carácter esporádico y en evaluaciones formativas de profesorado. En sistemas de evaluación de profesorado universitario con aplicaciones periódicas, la limitación más importante reside en el derecho de los estudiantes a que sus opiniones no puedan revertirse en actitudes hostiles por parte del profesor; de este modo, los resultados no pueden devolverse con anterioridad a que hayan transcurrido los exámenes oficiales de los alumnos implicados en la evaluación, aunque ésta se realice en condiciones de anonimato (Jornet, et al., 1996).

Se ha sugerido que una revisión de los resultados de evaluación antes de las notas finales puede afectar a la objetividad del profesor (Schwier, 1982). Muchos procedimientos de opinión de estudiantes están informatizados; sin embargo, este desarrollo no ha servido para acelerar el proceso de feedback. Las asignaturas son evaluadas una sola vez al semestre y los resultados no se devuelven hasta que el curso se ha

acabado, demasiado tarde para ser utilizados para la mejora del curso en marcha. Los resultados deberían servir para un propósito útil sólo si el profesor es asignado a enseñar secciones del mismo curso (Ciscell, 1987).

Otro aspecto a tener en cuenta es cómo se informa de los resultados al sujeto evaluado. La claridad de la información aportada y su contextualización son factores básicos para que el feedback sea efectivo (Jornet, et al., 1996). Lo habitual es aportar la información en medidas estadísticas que pueden no ser igualmente comprensibles para toda la población evaluada. Así, algunos autores recomiendan configurar informes evaluativos en los que se hayan “traducido” los indicadores estadísticos a etiquetas resumen y apoyar la presentación de resultados en aproximaciones gráficas que ayuden al sujeto a entender mejor la información (Brinkerhoff et al., 1983).

Por otra parte, la información del sujeto evaluado será más útil si va acompañada de información de contexto, tanto a nivel de comportamientos normativos (p.ej. comparar los niveles del profesor con los de su universidad, centro, tipo de asignatura, horario, categoría del profesor, etc.) como en relación a los criterios establecidos por la universidad de referencia como umbrales mínimos. Además, es conveniente acompañar información sobre aspectos técnicos como fiabilidad, representatividad o la tendencia-evolución de la evaluación, informaciones éstas descuidadas en muchas instituciones -bien por problemas en el tratamiento de la información, bien porque no son consideradas relevantes (Jornet, et al., 1996).

Davey y Sell (1985) realizaron un estudio basado en un muestra aleatoria de 41 profesores de la Universidad Estatal de Ohio para examinar la utilización y cómo recibían el feedback de la instrucción y de las actividades relacionadas. Los profesores fueron preguntados también para que identificasen aspectos relevantes de las prácticas de evaluación y mejora de la instrucción. Las respuestas de los profesores concluyen que realizan relativamente poco esfuerzo dirigido a la mejora docente o el desarrollo profesional; el profesorado tiene poco contacto con los colegas en lo relacionado con su docencia, cursos o su evaluación y la estructura del curso, exámenes y los métodos en general reciben pocas revisiones excepto por las encuestas realizadas por los estudiantes de la docencia.

Además, otro de los aspectos a tener en cuenta es que el refuerzo social de obtener opiniones favorables proporcionará un incentivo añadido para la mejora de la docencia y, que el informe del profesor de que el feedback de las evaluaciones de los estudiantes es útil para la mejora de la docencia (Marsh, 1987a y b).

Como señala Cruse (1987), un programa de énfasis en el aprendiz si involucra funciones del profesor (Rosenshine y Stevens, 1986), no necesita requerir evaluación de los estudiantes sobre el profesor, aunque puntuaciones de "satisfacción" pueden ser recogidas si se necesitan (Dunkin y Barnes, 1986).

#### **I.4.5 Utilización de los resultados con fines sumativos**

---

La utilización de los resultados de la evaluación por estudiantes como forma de evaluación sumativa del profesor ha ido creciendo, incluso se ha sugerido que la utilización de las encuestas a estudiantes por los administradores con fines de empleo se va a incrementar tanto por presiones como competición entre escuelas por estudiantes, aumento de la evaluación centrada en el estudiante como consumidor, competición para subir posiciones el profesorado y un aumento en el intento de mejorar la instrucción (Linsky y Straus, 1973). Su implantación con fines sumativos ha chocado en muchas ocasiones con la oposición de los sectores implicados a lo largo de su implantación (Avi-Itzhak y Kremer, 1986). La utilización de las encuestas a estudiantes con propósitos administrativos es un asunto delicado y corre el riesgo de que el profesorado lo pueda percibir como un posible recorte de su libertad académica (Goldschmid, 1978) y pueda volverse hostil o no cooperativo. Como ya se ha señalado anteriormente, uno de los requisitos de cualquier sistema de evaluación para que sea realmente útil es la colaboración y la aceptación de todos los sectores implicados.

Muchos esquemas de evaluación discutidos en la investigación de la opinión de los estudiantes pueden ser interpretados como evaluaciones profesor-sumativos con un énfasis establecido en el aprendizaje del estudiante, siempre a través de la literatura de investigación que sugiere que el efecto predominante de las puntuaciones de opinión de estudiantes es como consumidor, no como aprendiente. En las aplicaciones de esquemas sumativos debería, idealmente, puntuar todos los profesores sin muestreo, usar controles estadísticos para tener en cuenta particularidades de las puntuaciones, y evaluar a los profesores individualmente (Cruse, 1987).

Gels (1977) aboga por el abandono de la evaluación sumativa de la docencia basándose en que causa amenaza, ansiedad y divisiones entre el profesorado. Otros autores afirman que las evaluaciones de la docencia son inevitablemente mal usadas y mal interpretadas por los comités de promoción y empleo (Scheck, 1978); o que la utilización de encuestas institucionales a estudiantes conduce a los profesores a un aumento en el nivel de las calificaciones y a bajar los estándares académicos en un intento de "comprar" evaluaciones favorables a los estudiantes (Renner, 1981).

Como es sabido, el carácter sumativo de la evaluación se orienta a consecuencias de tipo laboral, por lo que servirá de apoyo a decisiones acerca de la contratación -o renovación de contratos-, estabilidad y promoción, asignación de sueldo -o complementos-, y control de profesorado. Además, puede ser un elemento de apoyo sobre factores de



organización docente como la asignación de profesores a asignaturas, información a estudiantes, etc. o de desarrollo profesional, como la asignación de años sabáticos, dotaciones individuales o colectivas para la investigación, etc. (Magnusen, 1987).

Otro aspecto a considerar en la utilización sumativa de la evaluación del profesorado es la elección de curso/asignatura por parte del alumno. Ello enlaza directamente con la cuestión de publicación de los resultados que trataremos más adelante.

Respecto a la evaluación de la actividad investigadora, se centra fundamentalmente en la vertiente sumativa. Siguiendo a Jornet et al (1996) el primer uso que debemos hacer de la evaluación es la identificación de indicadores de investigación, identificando unos objetivos en un programa que la institución debe cumplir, instaurados por la administración central y por el gobierno de la institución. Estos objetivos tienen dos funciones: en primer lugar, como guías de acción por la administración central y segundo como objetivos o prioridades para las divisiones académicas (departamentos, etc.) (Levin, 1991). Los autores señalan que son utilizados diferentes tipos de recompensas, en general económicas y se encuentran diferentes enfoques, algunos aplicando parámetros económicos a la educación superior (Bradburd y Mann, 1993; Altschuld y Zheng, 1995).

Otro aspecto a tener en cuenta debería ser la asistencia a reuniones y comités universitarios, aunque presumiblemente no aumentarán. Otro uso de los resultados de la evaluación de la investigación es la asignación de recursos de investigación bien al profesorado, aprobando proyectos de investigación posteriores o asignando bonos para viajes, años sabáticos, estancias en el extranjero o dotando al profesorado de medios materiales como ordenadores, libros, etc., bien al Departamento que recibe los fondos de la investigación y que repartirá entre los investigadores en función de su producción (Jornet et al., 1996).

En la utilización de los resultados de la evaluación se incluyen aspectos relacionados tanto con la ética como con su impacto, que junto a cuestiones sociales e institucionales (tradicción, tipo de contrato, tipo de institución, normalmente interactuantes, condicionan en gran medida la utilidad de la evaluación (Jornet et al., 1996).

Salthouse et al. (1978) encuentran efectos muy pequeños de las encuestas de estudiantes sobre la promoción de los profesores.

Otro aspecto a considerar son los factores ocultos en el funcionamiento de un departamento y que pueden influir en la evaluación

sumativa. Piper (1983) dirigió un estudio de entrevista de directores de departamento en instituciones dentro del Reino Unido y encontró que existían ciertos criterios ocultos o circunstancias que los directores de los departamentos utilizaban en sus deliberaciones de promoción, como las decisiones del director del departamento en cuanto a recomendar a alguien para una plaza, ya que podría ser congelada o perdida, de forma que el director debía opinar favorablemente sobre el candidato, o si un profesor es agresivo o vengativo, dado que según el autor alguien que tenga tendencia a ser agresivo se tomará en consideración mientras que otro igualmente cualificado aunque más pasivo podrá ser dejado de lado.

Bonetti (1995) se plantea que si a lo largo de la aplicación de las encuestas no se encuentra ninguna mejora, ¿cuál es el propósito de aplicarlas? Si las respuestas no se utilizan para mejorar la docencia, ¿No utilizándolas se mantendrían constantes?, y señala que uno de los roles importantes de las EE es invisible: crear en el pensamiento del profesor la aprensión de que su ejecución está siendo evaluada, y que sus compañeros y superiores serán informados de las consecuencias de los resultados de las encuestas. Se juega así con el miedo y respeto profesional de las desconocidas y, posiblemente, serias consecuencias en el caso de una utilización muy mala, los cuestionarios juegan una especie de política de seguros. Además, las consecuencias de esta utilización serán:

1. Que el profesor se autoimponga unos estándares de ejecución mínimos "red de seguridad", por debajo de los cuales los profesores no dejarán caer las respuestas.
2. La relación de las EE con los aspectos de salario vinculado a la ejecución. La preocupación expresada con mayor frecuencia es que un sistema de estas características puede recompensar conductas inapropiadas o no relevantes como belleza física, carisma, magnetismo personal, apariencia sexual, personalidad. Indudablemente estos factores pueden influir algunas veces en las evaluaciones de los estudiantes, en particular si el cuestionario pregunta por un vago "evaluación de la ejecución del profesor", antes que atender puntualmente otros aspectos de técnicas docentes o calidad.

Bonetti (1995) señala también otros aspectos relacionados con la utilización de los cuestionarios, como la recompensa, entendida como un premio a aquellos profesores que han conseguido con persistencia y trabajo mejorar a nivel de personalidad, antes que a aquellos ya dotados con ésta. Este argumento tiene dos aspectos. Primero, los rasgos como carisma o el humor pueden ser aprendidos o cultivados, por lo que el profesor puede exponer una clase de forma amena. Segundo, el argumento ignora el fin del sistema de recompensas. El fin de estos

sistemas basados en recompensas no es simplemente lograr una buena ejecución, sino alcanzar los niveles más elevados de escolarización. El fin del docente no es enseñar aspectos sino introducir al estudiante en ese aspecto.

Marsh (1987a y 1987b), por otro lado, señala que los resultados de las opiniones de los estudiantes -como un indicador de la efectividad docente- proporcionará una base para decisiones administrativas informadas y por tanto para aumentar la constancia de que la calidad docente será reconocida y recompensada.

Apodaka et al. (1990) indican que si las expectativas del profesorado ante la evaluación son de tipo fiscalizador se darán fuertes resistencias, produciéndose un rechazo a todo tipo de autorreflexión sobre los resultados de la evaluación, citando el Decreto sobre Retribuciones sobre Profesorado Universitario como posible fuente de desconfianza hacia el proceso evaluador.

Otro de los usos lo sugiere Cruse (1987): como las puntuaciones de estudiantes sobre los profesores son al fin apuntes fiables de la popularidad. Pueden, presumiblemente, proporcionar la llave de la contabilidad para incrementar la matrícula en tiempos de "suministros" limitados y de competición entre instituciones de aprendizaje.

Los resultados indican (Feldman, 1976a y b, 1979; Nimmer y Stone, 1991) que las encuestas a estudiantes deben utilizarse siempre con cautela si van a servir como base en la toma de decisiones administrativas o de tipo sumativo. Algunos autores incluso ponen en entredicho la utilización de las encuestas con fines sumativos, por diferentes razones, como su falta de validez, su facilidad de estar influidas por otras variables e incluso las dudas en algunos centros concretos sobre su legalidad, y se aboga por otras prácticas de evaluación del profesorado como la evaluación por iguales, etc. (Bernardin et al., 1980; Sheehan, 1975), aunque como veremos otros autores consideran que los resultados de la investigación proporcionan suficientes datos empíricos al efecto de que las encuestas a estudiantes son válidos y fiables (Aleamoni y Yimer, 1973; Doyle, 1975; Gillmore, 1984; Murray, 1984). En general, se recomienda utilizar los datos de las encuestas a estudiantes conjuntamente con otras fuentes de información para compensar sus limitaciones (Cashin, 1983).

Otro factor a ser tenido en cuenta es el caso de los conflictos de las decisiones negativas sobre empleo, normalmente acompañada de procedimientos judiciales, aunque como señala Gillmore (1984) en los litigios de este tipo, los jueces han venido dando la razón a las instituciones, y han enfatizado la importancia de una documentación

cuidadosa y la aplicación de procedimientos uniformes. Así, el autor define que la noción de datos claros y documentación cuidada ha sido tomada como base bajo el argumento de que la revisión periódica del desarrollo no es inconsistente con la libertad de empleo o académica (Olswang y Fantel, 1980). Y, como señala, para analizar la cuestión de si las encuestas a estudiantes están cualificadas como evidencia para fundamentar las decisiones sobre empleo y de profesorado debemos referirnos a fiabilidad y validez (Gillmore, 1984).

#### **I.4.6 ¿Quién tiene acceso a los informes?**

Es un aspecto a definir previamente al desarrollo del Sistema de Evaluación. Implica tanto factores de credibilidad del Sistema como de Validez.

Así, es necesario establecer las Audiencias con derecho a información y definir qué tipo de información - y cómo se transmite la misma. De este modo, parece clave que en cualquier proceso de evaluación se arbitren los medios de información necesarios para cada colectivo.

Los casos de Evaluaciones sin ofrecer información son escasos y generalmente conllevan el rechazo del sistema y la opción, por cualquiera de los colectivos implicados, por sistemas alternativos.

En el caso de Evaluaciones basadas en EE son estos dos colectivos, junto con la Institución que orienta la evaluación, los directamente implicados. Y es común que se arbitre algún sistema de información para ambos.

Evidentemente, los profesores deben recibir estos informes independientemente del propósito final de la evaluación, como de hecho se viene haciendo. En algunos centros, los jefes de Departamento o de Facultad, recibiendo también los de cada asignatura, resúmenes de cada curso y del departamento en general. Los estudiantes como ya se ha señalado pueden tener una fuente enriquecedora para elegir asignaturas, aunque en muchas universidades no tienen acceso a ellos.

En general, se trata de colocar los resultados en paneles informativos, en delegaciones de alumnos o bien en guías académicas específicas de cada centro.

Otra forma de divulgar la información de la evaluación es mediante los servicios electrónicos, como Gopher o el World Wide Web, en los que se reseña los resultados de la evaluación, generalmente incluyendo un código al que tienen acceso los miembros de una determinada comunidad.

En algunos centros, los resultados de los cuestionarios a estudiantes son publicados y vendidos en publicaciones del campus, mientras que en otras los resultados son considerados estrictamente confidenciales (Marsh, 1987a). En la Universidad Complutense los resultados se hacen públicos en la Gaceta de la Complutense, a los propios profesores, a los responsables de cada departamento y centro, al

equipo rectoral, al Consejo de Universidades y al Ministerio de Educación y Ciencia (Fernández et al., 1995); en la Universitat de València los resultados se hacen públicos en tabloneros de anuncios y todos los miembros de la comunidad universitaria tienen acceso a los informes depositados en las Secretarías de las Facultades.

### **I.4.7 Ventajas e inconvenientes de las EE**

---

Las encuestas a estudiantes presentan una serie de ventajas e inconvenientes que han sido tratadas en multitud de trabajos. Intentaremos aquí realizar un resumen de cuáles son los puntos más importantes tratados.

#### *Ventajas*

Las principales ventajas de la utilización de cuestionarios de opinión de alumnos se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

Los datos se obtienen y cuantifican con facilidad (Ciscell, 1987).

- Parecen tener una base segura en el proceso general de evaluación del profesorado
- Proporcionan datos de toda la población para todos los profesores y asignaturas, dan suficiente información para realizar ajustes estadísticos significativos cuando se necesitan y proporcionan una base de datos desde la que peculiaridades y variaciones en las puntuaciones son fácilmente detectadas (Kulik y McKeachie, 1975).
- La información se refiere a actitudes per se y es menos propenso a ser confundido con el proceso docente y de aprendizaje.
- La información puede ser directamente relacionada con los entornos de los estudiantes que soportan la satisfacción sobre el rendimiento y el aprendizaje.
- Los estudiantes pueden proporcionar feedback a la universidad y pueden por tanto sentirse involucrados en el proceso de decisión (Cruse, 1987)
- Juicio del estudiante como consumidor
- Proporcionan información cuantitativa, que puede ser procesada con facilidad.

Las razones para la prevalencia de las encuestas a estudiantes, según (Gillmore, 1984), son:

- 1) Permitir a los estudiantes que opinen sobre sus profesores y les proporcionen un rol legítimo y satisfactorio en la evaluación de sus experiencias educativas y a quienes la proporcionan; además, hay beneficios políticos de solicitar la opinión de los estudiantes.
- 2) Los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia y, de igual forma, están en una posición única para juzgar la calidad del curso y de la preparación del profesor. Además, la forma de recogida de información es razonablemente eficiente, ya que los estudiantes se agrupan por las sesiones regulares

de las clases, y pueden ser encuestados sin una pérdida importante del tiempo de clase. De igual forma, el tiempo del estudiante no está tan valorado como el del profesor u otro profesional, y la recogida de información sobre sus opiniones es relativamente barata.

- 3) La fiabilidad. La consistencia con que los estudiantes valoran la clase. La fiabilidad de las encuestas depende, entre otras cosas, del número de estudiantes sobre los que se basa la opinión media. De igual forma que medimos una cosa antes de cortar, lo más apropiado será cortar el tamaño correcto, así cuantos más encuestados tengamos en una clase, más precisa será la medida de opinión, más precisa será la opinión media. En el caso de cuestionarios a estudiantes normalmente son suficientes pocos estudiantes para asegurar la fiabilidad de una opinión sobre el profesor.

Mateo (1987, p 26) indica que evaluar al profesor a partir de los alumnos se justifica por diversos motivos:

- a) Los estudiantes son la fuente de información más importante, y definen el ambiente de aprendizaje mejor y más objetivamente que otros procedimientos, conociendo el desarrollo de la clase, la motivación, el grado de comunicación establecido entre los alumnos y el profesor y la existencia de problemas.
- b) Los estudiantes están cualificados para juzgar la efectividad y la calidad del curso a partir de analizar elementos como la importancia y relevancia de los contenidos del curso, idoneidad de la bibliografía recomendada, oportunidad del método de instrucción, interés despertado en los estudiantes y actitudes generales de los estudiantes hacia el curso.
- c) Es una forma importante de comunicación entre el estudiante y el profesor, siendo una forma de implicar al binomio profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *Desventajas*

No obstante, presentan una serie de desventajas que podemos listar a continuación:

- La efectividad del profesor es difícil de evaluar porque las variables involucradas son tan numerosas que una definición de docencia efectiva es inalcanzable. Aún así, debe ser hecho un intento porque la efectividad docente es un criterio universal para decisiones de promoción y empleo (Miller, 1984)
- Algunos autores han señalado que las EE pueden ser manipuladas por el profesor, ya que están influidas por una serie de variables, incluso llegan a dar un listado de posibles formas de manipular



estas opiniones (Weinbach, 1988; Guthrie, 1954). La cordialidad es mencionada con frecuencia (Baird, 1987; Elmore y LaPointe, 1974, 1975) así como el acuerdo entre las actitudes del profesor y del estudiante (Hofman y Kremer, 1980)

- En ocasiones no existen suficientes datos empíricos o científicos para apoyar una decisión política y se recurre a las EE y aceptan la evaluación por estudiantes como un mal menor frente a otras fuentes como la evaluación por iguales (Miller, 1984)
- Se da una influencia excesiva a los datos cuantitativos
- El error de medida de las escalas de opinión de estudiantes es tan grande que la puntuación de opinión está virtualmente carente de sentido para tomar decisiones sobre individuos (Miller, 1984)
- Las encuestas de opinión de estudiantes son una forma de medición y de acuerdo con los estándares de la American Psychological Association debería ser acompañada de información sobre significados, interpretación y limitación de las puntuaciones - aún así muchas opiniones de estudiantes no se acompañan de esta información- (Miller, 1984)
- Las decisiones de promoción y empleo son normalmente tomadas por un conjunto de administradores y comités de profesores que ignoran los criterios estándares para la interpretación de la medida y así no conocen cómo interpretar los resultados o no tienen en cuenta sus limitaciones (Miller, 1984)
- Falta de validez
- Falta de fiabilidad

Mateo (1987) sintetiza las siguientes críticas sobre este tipo de evaluación, con sus correspondientes alegaciones (ver también Aleamoni, 1981, 1987; Tejedor, 1985):

- a) Los estudiantes no son capaces de enjuiciar al profesor dada su lógica inmadurez e inexperiencia. El autor cita los trabajos de Aleamoni (1981), McNeil y Popham (1973), Haak, Eleiber y Peck (1972) o Centra (1981) que apoyan la consistencia interna de las puntuaciones entre estudiantes y su fiabilidad de un año para otro.
- b) Sólo colegas expertos están preparados para juzgar la labor del profesor universitario, en especial de su capacidad

investigadora. Los trabajos de Maslow y Zimmerman (1956), Aleamoni y Yimer (1973), o Centra (1983) muestran que la relación entre la valoración de colegas y la efectividad del profesor.

- c) El alumno por término medio valora más la popularidad, el sentido del humor o la amistosidad que la efectividad de su profesor. Algunos estudios demuestran que aunque los alumnos tienden a ser atraídos por la personalidad del profesor, cuando van a valorar sus atribuciones docentes no lo tienen en cuenta: Aleamoni (1976), Peterson y Kauchak (1982)
- d) El estudiante no está preparado para valorar a su profesor hasta que no está fuera de la Universidad. Diferentes trabajos muestran una relación positiva entre los juicios de estudiantes y los de exalumnos (Drucker y Remmers, 1950, 1951; Aleamoni y Yimer, 1974; Marsh, 1977). Los resultados fueron similares: una alta relación positiva ente los juicios hechos por estudiantes que ya habían dejado la universidad y los realizados por estudiantes que aún cursaban sus estudios.

Sobre la cuestión final de si las evaluaciones de los estudiantes pueden ser utilizadas para mejorar la instrucción, Aleamoni (1978) realizó un estudio, repetido por McKeachie y otros (1980) en la Universidad de Michigan, que demostraba básicamente que si proporcionamos feedback de un consultor externo con el output standar informático, podremos ver como resultado una mejora docente. Un estudio más reciente por Stevens y Aleamoni (1985) proporciona evidencia adicional (Aleamoni, 1987).

En síntesis, como señala Ciscell (1987), la evaluación de los estudiantes está tan instaurada que es improductivo continuar el debate sobre si debe o no ser utilizada, siendo un hecho inevitable de la vida universitaria.

Los esfuerzos por tanto deben ir encaminados a la consecución de instrumentos especializados bien contruidos hechos para diversas situaciones docentes y en desarrollar cuestionarios de administración como parte de un programa global de mejora del profesorado (Ciscell, 1987).

## **I.4.8 Actitudes ante el proceso evaluador**

---

### **I.4.8.1 Actitudes ante el proceso evaluador y ante las encuestas**

La utilización de encuestas a estudiantes como forma de evaluación docente, pese a ser la fuente más utilizada en la evaluación del profesorado universitario (Cashin, 1983, Cranton y Smith, 1986), despierta opiniones encontradas entre los agentes que lo utilizan.

La evaluación del profesorado universitario debe incluir a todos los elementos que intervienen (profesor, alumnos, etc.) y para que los cuestionarios de evaluación de la docencia puedan ser realmente útiles deben ser tomados en serio por todos los agentes, y que éstos no tengan la impresión de que se trata de un proceso vacío, sin consecuencias aunque cargado de intencionalidad. Es necesario por tanto que cada uno de los agentes intervinientes se sientan parte integrante y fundamental del procedimiento evaluador y dejar claro el alcance de sus acciones. Por una parte, el estudiante debe ser tenido en cuenta y ver los resultados de sus evaluaciones. Evidentemente, el estudiante no ve en muchos sentidos el verdadero alcance de sus opiniones sobre la docencia dado que en primer lugar opina sobre el profesor cuando ya se ha acabado el curso o cuando está a punto de hacerlo, de forma que la evaluación que vierte del profesor no podrá apreciarla exactamente al curso siguiente ya que no se volverá a matricular de esa asignatura.

Por otra parte, en los casos de evaluación sumativa, no percibe en ningún modo el alcance de su evaluación, aunque siempre se puede ver reflejado en la exposición pública de los resultados de la evaluación del año anterior. En cierta forma, la única constancia de la participación del alumno en el proceso evaluador consiste en rellenar un cuestionario en la evaluación que realiza a final de curso. Realmente, el estudiante puede ver el resultado de la evaluación cuando ésta se realiza a mitad de curso, de forma que el profesor puede utilizar los resultados en forma de feedback formativo. De igual forma, el profesor debe ser consciente de la utilidad de que los alumnos lo evalúen y creer en el proceso y en el procedimiento de obtención de las respuestas de evaluación. En este sentido, uno de los puntos básicos para determinar la fiabilidad de los resultados obtenidos a partir de encuestas es conocer cuáles son las actitudes de los estudiantes ante el proceso de Evaluación (Kulik, 1985)

### **I.4.8.2 Opiniones de los estudiantes ante las encuestas a estudiantes**

Los estudiantes son el agente crucial en la evaluación del profesorado en multitud de universidades en todo el mundo. Muchos estudiantes creen que el proceso de evaluación y, sobre todo, en que los resultados de los cuestionarios de estudiantes son importantes, mientras

que otros no están de acuerdo con el proceso o no creen que los resultados se vayan a utilizar o vayan a tener algún tipo de consecuencia.

Conseguir que los estudiantes participen de forma activa en el proceso pasa por que realmente conozcan que es efectivo, que tiene consecuencias y que no es una construcción teórica ajena a sus intereses. Para que sus respuestas sean sinceras deben sentirse parte del proceso (Kulik, 1985).

Por ejemplo, Smith y Russell pasaron un cuestionario a 116 estudiantes de dos universidades americanas sobre las percepciones de los estudiantes sobre el proceso evaluativo (Smith y Russell, 1990). Las cuatro cuestiones básicas que abarcaba el cuestionario eran:

1. ¿Comprenden los estudiantes cómo se utilizan las evaluaciones?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de la Evaluación?
3. ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de evaluar sus profesores seriamente?
4. ¿Piensan los estudiantes que los profesores toman sus comentarios en serio?

Los resultados muestran que los estudiantes con frecuencia no conocen cómo o con qué propósito fueron utilizadas las evaluaciones; también tienen dudas sobre cómo o con qué propósito son utilizadas las evaluaciones con fines sumativos. Los autores llegan a una importante conclusión: los alumnos toman en serio las evaluaciones del profesorado a pesar que no tienen claro si los profesores toman en serio las evaluaciones.

Jacobs (1987) encuentra resultados similares, administrando una encuesta a estudiantes de la Universidad de Indiana. Los resultados indican que los estudiantes toman en serio las encuestas y que entre los factores considerados importantes por los estudiantes se encuentran cuánto han aprendido en el curso y la justicia (imparcialidad) del profesor, imparcialidad, organización, preparación, rapport con los estudiantes y experiencia en la materia. Por otra parte, Abbot et al. (1990) realizan un estudio para determinar la satisfacción de los estudiantes con ocho formas de recoger opiniones de los estudiantes sobre la docencia, variando el método (entrevistas de grupo vs cuestionarios), tiempo de aplicación (a mitad o a final de curso) y reacción del profesor ante las respuestas (restringido vs extenso). Los resultados muestran, de forma consistente con las predicciones perfiladas desde las teorías de reactancia y de comparación social, que los estudiantes estaban más satisfechos con los métodos de entrevista a mitad de curso seguidos de

una reacción extensa del profesor antes que con los enfoques tradicionales de recogida de información sobre el profesor (cuestionarios administrados a final de curso). De igual forma, prefieren el procedimiento de entrevista o una combinación de ambos métodos.

En todo caso, parece claro que proporcionando a los estudiantes información acerca de los usos de las evaluaciones de los profesores, se puede reducir su cinismo y proporcionar líneas de comunicación entre estudiantes y sus profesores (Smith y Russell, 1990). Esto resulta fundamental a nuestro entender para que el estudiante se sienta integrado en el proceso de Evaluación y, como se ha señalado, aumentar la fiabilidad de los datos obtenidos mediante las encuestas.

#### **1.4.8.3 Opiniones de los profesores ante las encuestas a estudiantes**

Diferentes estudios muestran que la actitud de los profesores ante las EE en general es positiva. Johnson (1989) encuestó a expertos y encontró un número igual de encuestados a favor y en contra de la utilización de las encuestas como única forma de evaluar la docencia. (Avi-Itzhak y Kremer, 1986) encuentra que las actitudes hacia las encuestas de estudiantes y su utilización para fines administrativos son una visión consistente y congruente con poca variabilidad, demostrando el profesorado una actitud positiva hacia éstas. Jacobs (1987) muestra que los profesores expresan generalmente actitudes favorables sobre el uso de encuestas a estudiantes y que aunque los profesores creen que las respuestas les han ayudado a mejorar su docencia, tienen reservas acerca de su utilización en decisiones sobre personal y les gustaría tener mejor sistema de revisión por compañeros. Licata y Andrews (1990) señalan que en una encuesta a diferentes instituciones de educación superior el 55% de los administradores percibieron su plan de evaluación como efectivo, aunque esta percepción fue matizada por el 28 % de los profesores.

Rich (1976) encontró que cuanto menos investigación se tiene, más se prefiere la docencia a la investigación, siendo por tanto las actitudes hacia las encuestas más positivas, aunque no encontró ninguna evidencia de relación entre rango y nivel de apoyo a las encuestas con fines sumativos. De igual forma, indica que el mayor apoyo a las EE proviene de las universidades grandes orientadas a la investigación, recibiendo un apoyo inferior de los colleges, y señala una posible explicación, en el sentido que los profesores de las universidades grandes no temen evaluaciones de los estudiantes negativas, porque sus carreras no dependen únicamente de la docencia. En todos los tipos de institución, el 57% del profesorado apoyaba la utilización de las EE con fines de selección de asignaturas, el 75% creía que las puntuaciones

sobre las EE deberían ser usadas en decisiones para promoción y empleo

En un estudio, Blank (1978) encuentra actitudes en general positivas hacia la evaluación por parte de los estudiantes, con el 80% de las respuestas a favor de la efectividad docentes como el criterio principal de promoción y empleo, sobre una muestra de 301 universidades y colleges, y el 69% defiende la utilización de las EE para decisiones de promoción. También sugiere que los profesores con menor ratio de publicación y/o con una mayor implicación docente son más vulnerables a las evaluaciones bajas de los estudiantes.

Algunos de los estudios de investigación indican que cuanto más antiguos son los profesores, menos progresistas tienden a ser en sus actividades docentes, menos orientados hacia los estudiantes. Por contra, los profesores jóvenes tienden a ser más progresistas y por lo tanto más orientados hacia los estudiantes (Kremer y Lifman, 1977).

También debemos considerar si el tipo de institución cambia en algo las actitudes hacia la evaluación. En un estudio, Theall y Franklin (1991) aplican un cuestionario sobre conocimiento y actitudes hacia la evaluación del profesorado pasado a 670 miembros y administradores de tres instituciones diferentes: una universidad grande privada, una universidad grande estatal y un sistema comunitario y a 85 miembros del Professional and Organizational Development (POD) Network. Los resultados muestran que los miembros de POD tienen un mayor conocimiento sobre la evaluación del profesorado y la evaluación por estudiantes que los de la universidad estatal y actitudes más positivas hacia la evaluación que los de los demás centros. Además, el análisis correlacional muestra que existe relación entre actitudes positivas y mayor conocimiento del sistema de evaluación.

Otro de los aspectos considerados con respecto a las actitudes del profesorado ante las EE lo proporcionan Coleman y McKeachie (1981), que señalan que "muchos profesores están convencidos que uno de los efectos perniciosos de las EE es que hacen las asignaturas más fáciles para obtener popularidad" (p.225).

Kerlinger (1971) sugiere, como citan Ryan et al. (1980), que programas impuestos de puntuaciones de estudiantes podrían perder el respeto de los estudiantes universitarios, así como ganar resentimiento, hostilidad y no verdad de los profesores. Ryan et al. (1980) remarcan la comparación entre industria y el ámbito académico cuando las evaluaciones, percibidas como improductivas, son impuestas. En ambos lugares de trabajo aparecen satisfacción en el trabajo, menor confianza en las autoridades y reducción de la moral. La conceptualización de los

efectos de las puntuaciones de estudiantes en términos de relaciones industriales puede presagiar una vuelta a las discusiones académicas de las puntuaciones de los estudiantes sobre el profesor y una vuelta a las acepciones empleador-empleado, productor-consumidor.

Folsom realizó una encuesta entre los profesores, resultando que más de dos tercios de los respondientes se mostraron de acuerdo o completamente de acuerdo en que "el método actual de evaluación proporciona información útil para mejorar la docencia". De forma similar, el 60% estuvo de acuerdo o completamente de acuerdo en que "el instrumento actual de evaluación docente es útil para documentar mi efectividad docente" y cuanto más tiempo había estado enseñando más de acuerdo se mostraba con estos niveles (Folsom, 1989).

El mismo autor reporta que a pesar de que la evaluación por estudiantes era optativa, esperaban reticencias si intentaban establecerla obligatoria, aunque en la encuesta que realizaron los resultados indicaron que más del 80% de los profesores se mostraron de acuerdo o completamente de acuerdo con que "los instrumentos de evaluación del profesorado deberían ser obligatorios para todo el profesorado a tiempo completo". El profesorado también mostró su acuerdo en que "debería ser desarrollado una serie de seminarios para mejorar las técnicas docentes del profesorado". En la misma experiencia, Folsom indica que el profesorado prefería el sistema de evaluación de estudiantes antes que reemplazarlo por la revisión/observación de iguales, mientras que la respuesta fue neutral cuando el nivel cambiado era el "instrumento de evaluación del profesorado debería ser complementado con aspectos de revisión/observación de iguales" (Folsom, 1989).

Avi-Itzhak y Kremer (1986) desarrollaron un instrumento para determinar las actitudes del profesorado basado en tres ítems: 1) "Los estudiantes tienen la experiencia necesaria para opinar sobre los profesores"; 2) "Los estudiantes opinan objetivamente sobre sus profesores" y 3) "Las encuestas a estudiantes son fiables para su utilización en decisiones de promoción y empleo". Se puntuaron con una escala tipo Likert de 5 puntos. Las puntuaciones bajas indicaban actitudes negativas y las altas actitudes positivas hacia las encuestas a estudiantes.

Los resultados -ver Tablas I.33. a I.36.-señalan que los profesores no se muestran hostiles o con actitudes positivas, pero también tienden a manifestar una actitud de no implicación, con correlaciones entre las tres actitudes incluidas en el análisis también altas (oscilando entre  $r = .31$  a  $r = .53$ ,  $p < 0.001$ ). Así estas actitudes no están sólo significativamente relacionadas sino que constituyen un punto de vista congruente. De esta forma, los datos indican que las actitudes hacia las encuestas a

estudiantes y su utilización para propósitos administrativos de los profesores en esta muestra constituyen una visión consistente y congruente con muy poca variabilidad. Los resultados muestran también que el profesorado manifiesta un punto de vista no hostil sino positivo, pero no se comprometen sobre el tema (Avi-Itzhak y Kremer, 1986).

Los resultados mostraron un apoyo notable a la utilización de las EE con fines administrativos. La carga docente, rango académico y trayectoria académica estaban significativamente relacionadas con esta actitud, y se daba un menor apoyo al uso de las encuestas a estudiantes en decisiones de promoción y empleo entre los profesores con antigüedad y con empleo fijo. Estos profesores están orientados hacia la investigación y deben emplear mucho tiempo y esfuerzo en la investigación antes que en la docencia.

Item	Media (dt)	Correl.		
		1	2	3
1. "Los estudiantes tienen la experiencia necesaria para opinar sobre los profesores"	3.20(.85)	-		
2. "Los estudiantes opinan objetivamente sobre sus profesores"	3.10(.70)	.33*	-	
3. "Las encuestas a estudiantes son fiables para su utilización en decisiones de promoción y empleo"	3.00(.77)	.53*	.31*	-

Nota: Opiniones de cinco puntos (puntuaciones bajas indican actitudes negativas y puntuaciones altas actitudes positivas). Los datos missing fueron omitidos.  
\* p 0.001 (prueba de dos colas de significación)

**Tabla I.33.** Actitudes hacia las opiniones: Items, Medias, Desviaciones y Correlaciones. Tomado de Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1986)

Variable	Carga Doc.	Sexo	Estado obtuvo	Afiliac Acad.	Tam matric.	Tray. doc.	Rango acad.
Item	Hrs/sm		Doct.				
1. "Los estudiantes tienen la experiencia necesaria para opinar sobre los profesores"	$\chi^2= 15$ gl= 6 p= 0.01	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
2. "Los estudiantes opinan objetivamente sobre sus profesores"	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3. "Las encuestas a estudiantes son fiables para su utilización en decisiones de promoción y empleo"	$\chi^2= 13$ gl= 4 p= 0.01	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	$\chi^2= 11$ gl= 5 p=0.00 4	$\chi^2= 17$ gl=6 p= 0.01

**Tabla I.34.** Resumen de las relaciones entre Actitudes hacia las encuestas a estudiantes y su utilización en decisiones de promoción y empleo y las variables de base y organizativas. Tomado de Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1986)



Variable	Categ. Carga Docente*			Categoría Tray. Acad**		Cat. Rango Académico			
	1-5 (N)	6-10 (N)	11+ (N)	Emple (N)	No em (N)	Prof Asoc . TC (N)	Lector Senior *** (N)	Lector (N)	Prof .Adj unt (N)
1. Desacuerdo completo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Desacuerdo parcial	23.4 % (33)	38.0 % (49)	13.5 % (5)	31.8% (12)	12.8 % (5)	41.2 % (14)	35.8% (48)	22.0% (18)	12.8 % (8)
3. A veces	43.4 (61)	37.2 (48)	43.2 (16)	41.1 (106)	35.9 (14)	44.1 (15)	35.1 (47)	40.2 (33)	48.9 (23)
4. Acuerdo parcial	33.3 (47)	24.8 (32)	43.2 (16)	27.1 (70)	51.3 (20)	14.7 (5)	29.9 (39)	37.8 (31)	38.3 (18)
5. Acuerdo completo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totales	45.9 (141)	42.0 (129)	12.1 (37)	86.9 (259)	13.1 (39)	11.4 (34)	45.4 (134)	27.0 (82)	15.8 (47)
	$\chi^2 = 13, gl = 4, p < .01$			$\chi^2 = 11, gl = 5, p < .004$		$\chi^2 = 17, gl = 6, p < .01$			

\* Horas por semana; \*\* 10 obs. missing; \*\*\* Lector Senior se refiere a Assistant Professor en USA.

**Tabla I.35.** Tabla de Análisis de Contingencia para "Las encuestas a estudiantes son fiables para su utilización en decisiones de promoción y empleo" por Carga Docente, Trayectoria académica y Rango académico.  
Tomado de Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1986).

Nivel de acuerdo	Categoría de Carga Docente		
	1-4 (N)	6-10 (N)	11+ (N)
1. Desacuerdo completo	-	-	-
2. Desacuerdo parcial	14.9% (21)	27.95% (36)	8.1% (3)
3. A veces	51.8 (73)	42.6 (55)	43.2 (16)
4. Acuerdo parcial	25.5 (36)	24.0 (31)	32.4 (12)
5. Acuerdo completo	3.6 (11)	5.4 (7)	16.2 (6)
Totales	45.9 (141)	42.0 (129)	12.1 (37)
	$\chi^2 = 15, gl = 6, p < .01$		

**Tabla I.36.** Análisis de Contingencia de "Los estudiantes tienen la experiencia necesaria para opinar sobre los profesores" por Carga Docente (Horas por semana)  
Tomado de Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1986)

En la misma línea, Lancaster et al. (1988) reportan que el nivel de aceptación de las EE en una Escuela de Medicina es importante para su

En la misma línea, Lancaster et al. (1988) reportan que el nivel de aceptación de las EE en una Escuela de Medicina es importante para su efectividad. En un estudio sobre las diferencias ante las EE entre un cuestionario de 1978 y otro en 1986, indican que el nivel de aceptación de las EE subió entre los dos muestreos, con una escala de 3 (3= mejor), el nivel de aceptación en la administración de la universidad era de 2.3 a 2.5, la administración de la escuela (2.3 a 2.6), personal de los departamentos (director y profesores) (2.1 a 2.2), y estudiantes (2.4 a 2.5).

Outcalt (1980) sobre una muestra de 4468 profesores de cinco campus en la Universidad de California, encuentra que el 55% confía en que las EE son fiables y válidas, el 90% que deben ser recogidas anualmente y solo el 30% que han contribuido a una bajada de los niveles para calificaciones. Ryan et al. (1980) encontraron evidencias de los efectos de las EE sumativas en una muestra de 193 profesores. Aunque el 67% indicaban que las EE eran algo válidas, sólo el 41% se mostraron de acuerdo en que las EE deberían tenerse en cuenta en decisiones de promoción, con el 94% indicando que la utilización sumativa de las EE había reducido la moral del profesorado, el 74% que había disminuido su propia moral y el 45% un descenso en la satisfacción que obtenían de la docencia, con el 33% que admitía que había reducido sus niveles para las calificaciones.

Murray et al. (1982) señala que el 85% muestra su acuerdo con alguna forma de medir la docencia, el 42% se muestra de acuerdo con el cuestionario utilizado en su universidad, el 74% señala que las EE pueden proporcionar información útil para la mejora docente y el 60% que las EE deben utilizarse en usos sumativos, con solo el 27% que cree que los estándares de notas no han bajado y que el 23% que las EE reducen la moral del profesorado.

Sin embargo, Gross y Small (1979) encuentran reacciones negativas sobre una muestra de 163 profesores, con solo el 29% de los profesores satisfechos con los resultados de las EE, el 65% se mostraba de acuerdo con la política de publicar los resultados, y el 88% creía que las EE deberían tener algún peso en las decisiones de promoción y empleo. El 67% creía que los efectos sumativos de las EE causaban una inflación en los niveles de notas.

Rich (1976) señala las razones para las actitudes negativas de los profesores ante la evaluación del profesorado:

- a) utilización de cuestionarios estandarizados para todo el campus, en oposición a los desarrollados por el departamento.

- b) La falta de consultas de expertos y de servicios de apoyo para los profesores para ayudarles a mejorar su docencia
- c) la interpretación rígida y mecánica de las EE en revisiones personales
- d) en muchos estudios, las evaluaciones de estudiantes han sido impuestas por la administración de la universidad, con poco o ninguna participación del profesorado.

Wittrock y Lumsdaine (1977) opinan que la mayoría de las investigaciones sobre las valoraciones que los estudiantes hacen del profesor no indican que las valoraciones midan la efectividad del profesor, la calidad de la enseñanza o el rendimiento. Lo que miden estas valoraciones en realidad, en su opinión, es la satisfacción de los estudiantes, las actitudes de éstos hacia sus profesores y sus clases, sus necesidades psicosociales y las características de la personalidad del profesor, su popularidad y sus cualidades como expositor.

En el ámbito español, Jornet et al. (1987) encuentran que el 67% del profesorado está de acuerdo en ser evaluado por los estudiantes, siendo los más antiguos los que se muestran más en desacuerdo, encontrando muchas opiniones en contra de que los estudiantes evalúen también otros aspectos de la labor del profesor y encontrando un fuerte rechazo del profesorado a ser evaluado por sus compañeros.

Rodríguez Espinar (1987) señala que en la Universidad de Barcelona se acepta sin problemas la evaluación y aproximadamente dos tercios no rechazan la función sumativa. El 60% acepta que los resultados sean públicos identificando al profesor y aceptan al alumno como los mejores evaluadores de la docencia.

Fernández et al. (1996) encuentran que el profesorado de las Universidades Complutense y de Oviedo valoran más positivamente las funciones formativas de la evaluación que las sumativas, modulándose esta tendencia por las características particulares del contexto en que aquella se lleva a cabo, y después de realizar un estudio en el que se pedía a los profesores evaluados por los alumnos que evaluaran ellos estas opiniones mediante una escala (EPVA, Evaluación del profesorado de la Evaluación de los alumnos).

En una experiencia reciente, Tejedor et al (1995) crean un instrumento de evaluación de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Universidad, los Alumnos y los Profesores, con la finalidad de obtener una medida de la percepción del estudiante de la realidad universitaria, demostrando su adecuación al fin para el que fue creado. Las conclusiones obtenidas a partir de estos instrumentos "servirán para ofrecer a los profesionales de la educación técnicas cada

vez más válidas y fiables para la medición de distintos conceptos” (p.317).

En general, hemos visto que los profesores están de acuerdo con la utilización de las EE como forma de evaluación del profesorado, incluso con fines administrativos, aunque con algunas excepciones.

Los cuestionarios de estudiantes sobre efectividad docente se recogen comúnmente en instituciones de educación superior y son ampliamente aceptadas por estudiantes, profesores y administradores (Centra, 1979; Leventhal et al., 1981). En algunos casos, este apoyo parece que es mayor en determinados sectores del profesorado en función de la antigüedad en el puesto o en la orientación dada hacia la docencia o hacia la investigación. En todos los casos se hace necesario contar con el apoyo de los agentes involucrados en el proceso evaluador (profesor, alumnos, etc.) y con su consentimiento a la hora de utilizar las opiniones de los estudiantes como forma de evaluación. Parece que si no existe el apoyo por parte de estos colectivos el proceso de recogida de información y por tanto de evaluación se torna inservible. Parece también necesario la existencia de algún tipo de entidad que pueda servir de apoyo al profesor para sus necesidades de mejora docente o para interpretar los resultados de las EE.

Como señala Cruse (1987), los resultados oscilan entre la satisfacción global de los profesores por la utilización de EE hasta la insatisfacción, aunque como señala (Murray, 1984) no siempre es posible discernir los factores subyacentes que han contribuido a las actitudes del profesorado tanto positivas como negativas. En general, son ampliamente aceptadas por estudiantes, profesores y administradores (Centra, 1979; Leventhal, et al., 1981) y los profesores deben encontrar las formas de dignificar las evaluaciones de los estudiantes y hacer el proceso pensante y reflexivo antes que mecánico (Elbow, 1992).

#### **I.4.9 Aplicaciones de nuevas tecnologías en la elaboración y administración de Cuestionarios**

---

Otro aspecto es el formato de elaboración y administración de las encuestas. Con la utilización sistemática de las nuevas tecnologías de elaboración y transformación de la información se han ido implantando nuevas formas de elaborar los Cuestionarios y de tratar la información que se genera desde ellos. Así, podemos citar la personalización de los Cuestionarios a los profesores mediante la elección de varios ítems que posteriormente son analizados por los procedimientos informáticos, como son el sistema Cafetería, donde a partir de un banco de ítems es el profesor el que elige un porcentaje de éstos para construir su Cuestionario y proporcionarle información en general de tipo formativo. De este sistema ya hemos hablado en el apartado de formas de recogida de información. Cabe señalar dentro de nuestro contexto la experiencia de Salvador y García (1989) de elaboración de un banco de ítems tipo Cafetería.

Otro aspecto dentro de la utilización de las nuevas tecnologías en la evaluación del profesorado estriba en la utilización de la red Internet, que abre nuevos medios de aplicación/recogida de información.

Kulik y McKeachie (1985) discuten la utilización de un sistema basado en ordenadores de evaluaciones de curso individualizadas, los Instructor Designed Questionnaires (IDQs) para recoger las reacciones de los estudiantes a las clases en la Universidad de Michigan. Diseñado originalmente para proporcionar feedback a los profesores universitarios, el sistema ha extendido su utilización para los profesores para obtener información sobre sí mismos así como para los Comités de Departamento y grupos de estudiantes. El sistema se utiliza también sobre una base limitada en la evaluación de programas. Los resultados muestran que la proporción de profesores que utilizaron este tipo de sistema voluntariamente es probabilísticamente pequeño. Adicionalmente a proporcionar datos útiles para los administradores y los comités de decisión sobre personal, estos sistemas pueden también proporcionar datos útiles para la elección de clases de los estudiantes (Kulik y McKeachie, 1985).

La utilización de cuestionarios de evaluación de la docencia on-line integrados en cualquier red electrónica o servicios informáticos ha producido diversa investigación que podemos resumir en los siguientes aspectos<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Agradecemos las aportaciones de un debate electrónico sobre el tema, especialmente a Mark E. Troy (Coordinator of Evaluation Programs Measurement and Research Services)

Normalmente se utiliza una página web con todas las preguntas a realizar que el alumno debe contestar. Para acceder a ella, debe incluir su nombre y una palabra de paso. Algunos de los aspectos a considerar en la administración electrónica de las encuestas son:

- Percepción del anonimato: Los estudiantes deben identificarse para poder acceder a las encuestas y a realizar una valoración del profesor. Esto hace que se sepa quién va a realizar la evaluación y además el sistema electrónico puede saber quién se conecta. No obstante, se les informa a los estudiantes que sus datos de identificación no serán utilizados y el que el profesor no conocerá quién ha realizado las evaluaciones al recibir la información.

- n pequeño. Los estudiantes parece que si pueden acceder cuando quieren a las encuestas electrónicas, aunque se localiza una frecuencia baja de respuestas

- En algunos lugares se permite a los alumnos elegir algunas preguntas sobre el profesor. Posteriormente, se publican los resultados y de esta forma el alumno cree en el valor del proceso, tomándolo en serio.

- En general, se prefiere el formato electrónico al de lápiz y papel

- Los resultados pueden ser devueltos inmediatamente al profesor, aunque se prefiere esperar a final de curso para hacerlo. Una de las posibles ventajas puede ser su acceso continuo por parte del profesor con fines formativos, aunque parece que es más difícil lograrlo

#### *Diferencias entre formas de papel y electrónicas:*

1. Los comentarios abiertos de las encuestas electrónicas son mucho más numerosas y enriquecedoras que los comentarios escritos a mano, posiblemente porque escriben más rápido tecleando que escribiendo. Su fiabilidad aumenta.

2. Las valoraciones de los alumnos a sus profesores parece que son significativamente menores en las encuestas electrónicas, posiblemente porque en las de lápiz y papel los alumnos valoran por columnas, normalmente las de mayor puntuación, aunque en otras investigaciones no se da este efecto, no encontrando diferencias entre las dos aplicaciones (Bracken, 1994; Holden y Hickman, 1987; Katz y Dalby, 1981; Huba, 1988; Slaughet, et al, 1995). Sin embargo, Kielser y Sproull (1986) encuentran que las preguntas cerradas tienden a ser más extremas en los ordenadores que en el de lápiz y papel.

3. Se leen mejor, con más tiempo y atención, ya que no está el apremio de acabar cuanto antes la encuesta a final de la clase para descansar.

Por otra parte, debemos plantearnos según Bracken (1994) una serie de preguntas sobre si todos los respondientes potenciales tienen igual acceso a la respuesta, si se pueden garantizar la confidencialidad de las respuestas, si se utilizan diferentes métodos de administración o utilizando diferentes métodos se pueden crear sesgos

Las ventajas de la aplicación de encuestas electrónicas son (Kiesler et al, 1992; Holden y Hickman, 1987; Kapes y Vansickle, 1992):

1. Reduce los costes de investigación
2. Mejora la calidad de los datos
3. Mejora la evaluación del factor de medida
4. Facilidad para recoger eventos diarios
5. Mejor medida de datos sensibles
6. Mejora la estandarización del procedimiento de testeo
7. Puntuación y feedback inmediatos
8. Valoraciones por ordenador significativamente más fiables

Sus desventajas son:

1. Población limitada
2. Atentados a la privacidad
3. No hay diferencia con los cuestionarios de lápiz y papel

A continuación incluimos algunas direcciones electrónicas de centros y entidades relacionadas con evaluación.

IDEA home page of the Center for Faculty Evaluation and Development, the Division of Continuing Education, Kansas State University.

<http://calvin.ksu.edu/dce/maincntr/centr004.html>

Texas A&M University

<http://marsquadra.tamu.edu/>

American Educational Research Association (AERA)

<http://tikkun.ed.asu.edu/aera.home.html>

Division D Measurement and Methodology

Division E Evaluation Concerns

American Evaluation Association (AEA)

<http://ua1vm.ua.edu/~eal/aea.html>

Arizona State University College of Education (Gene Glass)

<http://info.asu.edu/asu.cwis/education/home.html>

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica

<http://www.uv.es/aidipe>

Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation (ERIC/AE)  
Test locator service

[http://www.cua.edu/www/eric\\_ae](http://www.cua.edu/www/eric_ae)

Educational Testing Service (ETS)

[Gopher.ETS.org](http://Gopher.ETS.org)

The Evaluation Center at Western Michiga University

[Gopher.umich.edu/Western Michigan University/Evaluation](http://Gopher.umich.edu/Western Michigan University/Evaluation)

Center

National Center on Postsecondary Teaching, Learning and  
Assessment

[Gopher:// genesis.ait.psu.edu](http://Gopher://genesis.ait.psu.edu)

National Center for Research on Evaluation, Standars, and Student  
Testing

<http://www.cse.ucla.edu/cresst/home.html>

National Council on Measurement in Education (NCME)

[Gopher:// assessment.iupm.edu.ncme](http://Gopher://assessment.iupm.edu.ncme)

Princeton Review

<http://www.review.com>

Question Mark Computing

<http://www.qmark.com>

US Departament of Education

<http://www.ed.gov/index.html>





## ***II. Estudio Empírico***



---

## ***II.1 Descripción del estudio***

### **II.1.1 Planteamiento del problema**

---

El desarrollo del Sistema de Evaluación de la Docencia en la Universitat de València comienza en 1987. Como desarrollo de un mandato estatutario se plantea, desde el seno del Servei de Formació Permanent del Professorat Universitari, poner en marcha un modelo adecuado a tal propósito.

El planteamiento del model se presenta por Jornet et al (1987) en las I Jornadas de Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria.

Posteriormente, ya de manera consolidada, un equipo de profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, coordinados por los profesores J.M. Jornet y J.M. Suárez y del que formo parte en calidad de Coordinador Técnico desarrollan la institucionalización de un Sistema de carácter anual. Actualmente, el Gabinete de Evaluación y Diagnóstico de la Docencia Universitaria (GADE) dirigido por el prof. A. Pérez Boullosa lleva a cabo la Evaluación anual, utilizando una especificación del modelo mencionado<sup>1</sup>.

Del Modelo inicialmente propuesto el elemento que se pone en marcha en primer lugar es la Encuesta de Opinión de Estudiantes.

Esto es así, no sólo por su valor en un Modelo de orientación administrativa de periodicidad anual<sup>2</sup>, sino también como respuesta a la demanda insistente por parte de los colectivos de estudiantes. Esta, se traducía incluso en varias ocasiones en usos de Evaluación Espontánea realizada por los propios estudiantes y con usos incontrolados de la información.

Como respuesta a esta situación, el Rectorado optó por graduar la implantación del Sistema, dando prioridad al desarrollo de un Cuestionario orientado a recabar las opiniones de los estudiantes acerca de la docencia recibida.

El Cuestionario desarrollado en aquellas fechas -y que ha sido estudiado ampliamente (Jornet et al, 1989, 1993; González Such et al, 1990a, b y c; 1995) ha sido el instrumento utilizado hasta 1993. A partir de esta fecha se introducen pequeñas modificaciones (cambios en 3 ó 4 ítems). Este Cuestionario modificado es el que se viene utilizando hasta la actualidad.

Nuestro estudio se centra en el análisis del Cuestionario Original.

---

<sup>1</sup> Junto a otros aspectos que se han ido introduciendo en relación a la Evaluación Institucional

<sup>2</sup> Como era el mandato estatutario al respecto

### II.1.1.1 Notas acerca de la Elaboración del Cuestionario

#### El proceso de instauración de la evaluación en la Universidad de Valencia

En la construcción del cuestionario -que posteriormente comentaremos-, si bien se partió de un planteamiento técnico inicial, éste se vió modificado por motivos de aceptación de la Evaluación<sup>3</sup>

La Universitat de València fue una de las primeras Universidades en España en poner en funcionamiento como desarrollo de sus Estatutos el proceso de Evaluación de forma masiva. El clima de desarrollo estaba marcado por dos extremos: por una parte el colectivo de profesores, que se alineaba en tres posturas claramente definidas: el rechazo de la Evaluación como forma de control, la necesidad de este sistema o la indiferencia ante el proceso. El colectivo de estudiantes formaba el otro polo, que animaba el proceso de evaluación con la esperanza de que la rendición de cuentas fuera efectiva. Ante esta situación, únicamente podría desarrollarse un sistema de estas características basándose en una transparencia total en el proceso de desarrollo.

La finalidad que se consensuó como uso prioritario de la Evaluación fue la mejora de la calidad docente, de forma que aunque en un futuro estaba previsto llegar a una rendición de cuentas, no fuera en sí su finalidad inmediata. Así, se fijaron como objetivos el desarrollar un instrumento técnicamente correcto y que, con su utilización, el profesor dispusiera de información para mejorar su docencia. Del mismo modo, se trataba de desarrollar una infraestructura adecuada para que este proceso de evaluación fuera anual. Durante el curso 1986/87 la previsión del número de profesores a evaluar estaba cercana a los 2500, con un número de encuestas de aproximadamente 200.000.

De esta forma se planteó la necesidad de crear un Gabinete Técnico que desarrollara el proceso evaluativo, en un principio del profesor y posteriormente de los programas y la Institución, en el que se integraran diferentes acciones evaluativas. En el caso de la evaluación del profesorado la pretensión inicial fue que el Cuestionario de Evaluación a partir de opiniones de estudiantes fuera un elemento central de operacionalización del proceso, de forma que su finalidad fundamental

---

<sup>3</sup> Téngase en cuenta que esta experiencia fue de las primeras en realizarse a gran escala en una Universidad Pública y que fue la primera en institucionalizar un Sistema de Evaluación. Así, desde el curso 1987/88 se vienen realizando evaluaciones anuales de este índole, afectando a todos los profesores de la Universitat de València.

fuera servir de "filtro" a partir del cual se pudieran establecer diferentes acciones:

- A nivel general del conjunto de la Universitat de València, extraer información anual utilizable por los órganos de gobierno (Comisión de Evaluación, Vicerrectorado de Estudios y Planificación, etc.) de la Universitat como seguimiento del funcionamiento docente, así como del Servei de Formació Permanent para tener en cuenta sus planes de formación anual y
- A nivel individual, aportar información acerca del colectivo de profesores y, en su caso, detectar los casos más problemáticos. Las acciones a desarrollar con tales casos partirían de una evaluación más concreta realizada por medio de otros instrumentos directamente utilizados por el Gabinete Técnico de Evaluación en relación con el profesorado evaluado, su Departamento y sus estudiantes.

En el proceso de Evaluación desarrollado en la Universitat de València, el factor fundamental fue la participación activa de todos los colectivos involucrados: Universitat como institución, profesorado y estudiantes a través de sus representantes. Este proceso incidió en la definición del perfil así como en la elaboración y selección de ítems a incluir.

### **Características del Cuestionario**

La elaboración del Cuestionario que iba a servir de base para la evaluación a partir de opiniones de estudiantes fue dirigida por el Equipo Técnico encargado del tema. En este desarrollo, sin embargo, participaron todas las audiencias implicadas en el proceso. Así, se articuló la participación a través de diferentes estrategias:

#### *a) Definición de Dimensiones (perfil a evaluar e ítems base).*

El Equipo Técnico desarrolló una propuesta de dimensiones a evaluar e ítems base tomando como referencia diversos cuestionarios ya elaborados (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982).

Esta propuesta fue sometida a discusión, por parte del Equipo Rectoral, en el seno de la Comisión de Evaluación, la cual -de acuerdo con los Estatutos de la Universitat de València- tiene por objeto velar por los procesos evaluativos descritos en los estatutos, y está compuesta por un número igual de profesores que de alumnos.

Este debate produjo una propuesta específica de Cuestionario<sup>4</sup>, que fue sometida a experimentación -a través de un proceso real de aplicación- durante los cursos 1987/88 y 1988/89.

*b) Especificación del Cuestionario.*

La especificación del Cuestionario se produce a partir del período experimental anteriormente citado.

Junto a los análisis técnicos desarrollados al efecto, en ese período se recogieron las opiniones de todos los profesores -que quisieron aportarla, en torno al 25% del total (ver Informe II Jornet et al, 1989), tanto en relación al perfil a evaluar como respecto a ítems particulares.

Asimismo, se recogió también esta información de los estudiantes, tras haber utilizado el Cuestionario Base para evaluar a sus profesores.

Con las tres fuentes de información (Análisis Técnico, Opiniones de Profesores y Opiniones de Estudiantes acerca del Cuestionario Base) se elaboraron Informes por Centro, que fueron objeto de debate en el seno de cada uno de ellos, en una -o varias- reuniones llevadas a cabo entre el Equipo Técnico y la Comisión que cada Centro nombró al efecto<sup>5</sup>.

Fruto de estas reuniones se recogió información -generalmente referida a elementos del proceso- que se debatió nuevamente en la Comisión de Evaluación.

Como resultado de este proceso, se determinó el Cuestionario de Evaluación de la Docencia, el cual básicamente sigue en funcionamiento en la actualidad.

Las características del mismo las podemos sintetizar en los siguientes puntos:

---

<sup>4</sup> Junto a múltiples aspectos relacionados con el proceso de instauración de la Evaluación, usos de la información, infraestructura, etc.

<sup>5</sup> Lo más frecuente fue el debate en el seno de la Junta de Facultad, aunque en algunos casos (como la E.U. de Profesorado de EGB o la Facultad de Geografía e Historia) se realizó en Asamblea abierta con la participación de profesores y estudiantes del Centro.



### **Derivadas de la orientación política:**

- a) Cuestionario global
- b) Perfil definido por las dimensiones:
  - 1. Cumplimiento de Obligaciones por parte del profesor
  - 2. Conocimiento de la materia
  - 3. Estructuración y desarrollo de la clase
  - 4. Actitud del profesor
  - 5. Metodología y programación (materiales, bibliografía, programa y evaluación)
- c) Tipos de items: generales

### **Derivadas de características métricas elegidas técnicamente:**

- d) Escala global aditiva (tipo Lickert)
- e) Puntuación de los items: Escala de cinco puntos
- f) Formulación de los items en sentido positivo
- g) Asimilación de dimensiones, para uso formativo
- h) En sentido sumativo, únicamente mantener como referente la escala global.

Así, es fruto de un proceso en el que el énfasis ha sido puesto más en los elementos evaluativos -de desarrollo y aceptación del sistema- que sobre elementos teóricos -de definición del constructo- o métricos -de muestreo sobre el universo de medida-.

El instrumento, en definitiva, es el siguiente:

#### *“Cumplimiento con las Obligaciones”*

Item 1 “Asiste a clase y si falta lo justifica”

Item 2 “Es puntual”

Item 3 “Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes”

#### *“Conocimiento/interrelación de la materia”*

Item 4 “Conoce su materia y está al día”

Item 5 “Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos”

Item 6 “Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos”

#### *“Desarrollo de la Clase”*

Item 7 “Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección”

Item 8 “En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes”

- Item 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada"
- Item 10 "El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples"
- Item 11 "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura"
- Item 12 "El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios"
- Item 13 "El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen"
- Item 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase"
- Item 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional"
- Item 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones"
- Item 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea"

#### *"Materiales y Programa"*

- Item 18 "La bibliografía que recomienda es accesible"
- Item 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados"
- Item 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso"
- Item 21 "El profesor explica y razona los contenidos de la asignatura"

#### *"Actitud del profesor"*

- Item 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes"
- Item 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos"
- Item 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos"
- Item 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades"

#### *"Evaluación"*

- Item 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado"
- Item 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error"
- Item 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso"
- Item 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase"

## **II.1.2. El estudio actual**

---

En el proceso de instauración del Sistema de Evaluación resultó clave la puesta a punto del Sistema Informático que permitiera no sólo la gestión del funcionamiento anual de la Evaluación, sino también su integración en relación a los archivos personales de profesorado.

Cambios en el sistema utilizado en el Centro de Cálculo de la Universitat de València conllevaron que la recuperación de la información sólo fuera posible a partir del curso 1994/95.

Por ello, el estudio que forma parte de este trabajo doctoral se centra en el análisis del funcionamiento del Cuestionario en un período que va desde 1989/90 hasta 1991/92<sup>6</sup>, es decir, las evaluaciones correspondientes a los años 90, 91 y 92.

### **II.1.2.1 Objetivos del Estudio**

Los objetivos que se persiguen con el presente estudio pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

*Objetivo principal* Analizar la adecuación del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de Opiniones de Estudiantes de la Universitat de València, para usos formativos y sumativos.

Los objetivos implicados son los siguientes:

1. Comprobar la adecuación del funcionamiento de los items del Cuestionario, a través de diferentes contextos (Áreas Académicas y Centros) y períodos evaluativos (Cursos 1989/90 a 1991/92).
2. Comprobar la permanencia y estabilidad de las Dimensiones subyacentes en el Cuestionario, a través de diferentes contextos (Áreas Académicas y Centros) y períodos evaluativos (Cursos 1989/90 a 1991/92).
3. Determinar la capacidad del Cuestionario para el establecimiento de tipologías o perfiles de calida docente, a través de diferentes períodos evaluativos (Cursos 1989/90 a 1991/92).
4. Identificar los constructos personales básicos subyacentes a la opinión que los estudiantes vierten en los Cuestionarios.

---

<sup>6</sup> Recuérdese que el Equipo Técnico Inicial dejó de ser el responsable de la Gestión de la Evaluación en el curso 1992/93 y que en este Curso ya se aplicó un Cuestionario modificado.

5. Analizar la Consistencia Interna de las Evaluaciones realizadas para cada profesor, e identificar la influencia en la fiabilidad del instrumento de variables como el tamaño de la clase y el nivel de la evaluación. Ello a través de diferentes períodos evaluativos (cursos 1989/90 a 1991/92).
6. Determinar la potencia discriminante de la puntuación resumen del Cuestionario, como base para identificar niveles que actúen como punto de corte. A través de diferentes períodos evaluativos (cursos 1989/90 a 1991/92).
7. Determinar la Consistencia de la Decisión de cada punto de corte.

### II.1.2.2 Muestra

La muestra sobre la que se desarrolla el estudio ha sido extraída de la Base de Datos del Centro de Cálculo de la Universitat de València<sup>7</sup>, y se pueden descomponer en dos conjuntos de datos:

a) Para los análisis que requerían considerar las respuestas a los ítems (Análisis de Elementos y Análisis Factoriales) se ha utilizado el Banco completo de Evaluaciones en cada período considerado, por lo que se ha trabajado a nivel de población de evaluaciones realizadas.

La composición de la muestra en cada período ha sido:

años	encuestas	nº evaluaciones
1990	120.194	2.421
1991	137.453	2.540
1992	132.120	2.736

b) Para los análisis que requerían además -o exclusivamente- las puntuaciones medias de dimensiones de cada profesor en cada materia a través de los tres períodos considerados, hemos elaborado<sup>8</sup> un Banco de Datos de carácter longitudinal, de formar

---

<sup>7</sup> Queremos significar nuestro agradecimiento tanto a la Junta de Gobierno, como al Equipo Rectoral de la Universitat de València por las facilidades dadas para la realización de este estudio, así como al Centro de Cálculo de la Universitat de València y muy especialmente al Dr. D. Vicente Girbés por su ayuda en la extracción de datos de los Bancos de Archivo de Personal

<sup>8</sup> Las dificultades de asociación de evaluaciones de diferente período han sido diversas. A las propias derivadas de la compatibilidad de sistemas informáticos, ha habido que añadir el hecho de cambios en los tres períodos, tanto de códigos de identificación de profesorado como de materias. Ello ha hecho que la creación de este Banco de datos

que se han desestimado para el análisis las evaluaciones que no tuvieran continuidad completa en los tres períodos evaluados. De este modo, la composición de la muestra de evaluaciones queda en los siguientes términos:

### 834 evaluaciones por año

Por áreas, se ha utilizado la siguiente muestra:

<b>Area de Ciencias Experimentales</b>	<b>219</b>
<b>Area de Ciencias Sociales</b>	<b>215</b>
<b>Area de Ciencias Psicopedagógicas</b>	<b>176</b>
<b>Area de Ciencias Humanas</b>	<b>119</b>
<b>Area de Ciencias de la Salud</b>	<b>105</b>

De esta forma, se ha intentado mantener aproximadamente el porcentaje de presencia en cada una de las submuestras, de forma que la distribución muestral se mantiene con ligeras variaciones, como se puede ver en la tabla II.1:

<b>Area/Año</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>Muestra</b>
Experim.	23.38	24.72	26.21	26.26
Sociales	24.91	25.59	25.58	25.78
Psicop.	19.66	19.41	19.04	21.10
Humanas	16.15	17.28	18.71	14.27
Salud	15.90	12.99	10.45	12.59

**Tabla II.1** : Distribución muestral por áreas y aplicaciones (en porcentajes)

Asimismo, en este archivo se han incluido las variables disponibles para cada profesor en el archivo de personal. Hay que tener en cuenta que al ser un archivo dinámico, aunque en cada año independientemente considerado se podían asociar mayor número de variables, sólo se han podido considerar variables bien identificadas. Estas son las siguientes:

**Area Académica**  
**Categoría Académica**  
**Centro**  
**Sexo**  
**Materia**

Es habitual en este tipo de estudios que la información presente diferentes estructuras entre aplicaciones, debido a que en cada aplicación

---

haya sido costosa y se haya tenido que realizar de forma muy minuciosa, no pudiendo aprovechar procedimientos automáticos.

puede variar la información que se recoge de diferentes variables objeto de estudio. Esto hace que cuando se trata de realizar un diseño longitudinal como el presente nos encontremos con que se tiene que realizar un esfuerzo para tratar de manejar las mismas variables en diferentes años. De esta forma, se han utilizado para este banco de datos únicamente aquellos profesores que impartían la misma materia durante tres años seguidos.

### **II.1.2.3 Metodología**

El conjunto metodológico desde el que abordar los Análisis descritos en Objetivos puede integrarse dentro de los Diseños de Encuesta (Suárez, 1989), base de los estudios de elaboración de instrumentos.

No obstante, para satisfacer el análisis implicado en cada uno de los objetivos se ha diseñado una aproximación metodológica y analítica específica, que pasamos a comentar a continuación.

#### *Análisis de Items*

Un problema general que se puede observar en este tipo de evaluaciones es que no se suele aportar un análisis específico de los ítems.

En principio, al ser el instrumento de evaluación un cuestionario, parece no adecuarse a criterios de selección de elementos usuales en la Teoría Clásica, ni tampoco a Escalas de Actitudes.

Ciertamente, decidir cuáles son los componentes básicos que pueden formar parte de un Análisis de Elementos en este contexto es complejo. En primer lugar, no son aplicables directamente los parámetros clásicos de la Teoría de los Tests, pues hay que recordar que éstos metodológicamente están diseñados para pruebas de habilidad, tampoco serían, pues, directamente aplicables soluciones derivadas de revisiones de la Teoría Clásica, como por ejemplo Teoría de Respuesta al Item.

Del mismo modo, cualquier aproximación basada en el Escalamiento es compleja, pues cuando medimos una Actitud hacia un objeto determinado, se asume que el constructo subyacente es generalmente homogéneo y unidimensional. En este caso, la docencia -a través de todos los subcontextos de un Universidad- necesariamente es no sólo multidimensional, sino que, en todo caso, no tiene porqué representar un mismo perfil escalar.

Entonces, *¿qué características podemos demandar a los ítems?*

Reinterpretando aproximaciones de la Teoría Clásica, estimamos que puede sustentarse el Análisis de Elementos sobre dos alternativas derivadas de los Parámetros de Dificultad y Discriminación. La Validez de los Ítems creemos que no puede abordarse desde una estrategia de Validación Criterial, por lo que obviamos en este punto su tratamiento y remitimos al lector al apartado de Validez del instrumento.

En este sentido hemos recogido las sugerencias de diversos autores sobre la utilización del Análisis de Elementos como parte importante dentro del procedimiento de análisis general de los datos aportados por la evaluación y algunos de los indicadores sugeridos en algunos trabajos (Tejedor, 1989, 1990, 1991; Abalde et al., 1995; Theall y Franklin, 1991; Peterson et al., 1985)

En cuanto a los dos primeros parámetros, Dificultad y Discriminación, se consideran desde la siguiente perspectiva:

- a) Desde un acercamiento de Análisis Descriptivo Básico de los ítems, la media del ítem es un indicador del grado de satisfacción de los estudiantes y su representatividad depende de la variabilidad (que estimamos a partir de la Desviación Típica y el Cociente de Variación). En este sentido, indicadores del parámetro de dificultad son reinterpretados básicamente desde lo que podríamos denominar parámetro de satisfacción/coincidencia.
- b) Los indicadores y componentes básicos del parámetro de discriminación son prácticamente aplicables aquí, con la salvedad de las características del objeto. Así, se trata de analizar si los niveles de valoración vertidos en los ítems particulares son coincidentes con los aportados en la total del Cuestionario.

Dentro de este parámetro hemos seleccionado las opciones clásicas de análisis: una correlacional y otra basada en la significación de diferencias.

Como indicador correlacional se incluye el Coeficiente de Homogeneidad del ítem (correlación ítem-test) y el Coeficiente de Homogeneidad Corregido de Gullicksen<sup>9</sup>. Asimismo, como indicador

---

<sup>9</sup> Como es sabido el Coeficiente de Gullicksen permite un acercamiento a la homogeneidad del ítem descontando el peso de éste en la serie test, por lo que CH - CHcorr se estima como un indicador de la autocorrelación y por ello nos permite

basado en la significación de diferencias se ha realizado un contraste mediante ANOVA entre los niveles medios de respuesta en cada ítem para grupos extremos (27.5% superior e inferior) formados por la puntuación total en el cuestionario; es decir, se contrasta las diferencias en cuanto al nivel de satisfacción en el ítem entre los sujetos más y menos satisfechos globalmente con la docencia recibida.

En cuanto a los análisis realizados se han llevado a cabo los descritos como perteneciente al parámetro de satisfacción/coincidencia para los tres años considerados (1990, 91 y 92) sobre los diferentes contextos con significación dentro de la Universidad: Areas Académicas y Centros.

Además, se incluyen comparaciones entre los niveles medios de centros, entre las áreas y, a nivel longitudinal, dentro de cada una de estas unidades entre los tres periodos evaluados.

Por otra parte, en cuanto al parámetro de Discriminación, se han desarrollado los análisis descritos para cada uno de los periodos evaluados (1990, 91 y 92) y para cada unidad contextual consideradas: áreas y centros.

#### *Evidencias de validación*

Como señalamos ya en el apartado correspondiente de la Fundamentación Teórica nuestra posición respecto a la Validez en este tipo de instrumentos es integradora, y en ella es prioritaria la consideración de elementos de validación vinculados directamente al uso de puntuaciones.

Obviamente, en esta aproximación no vamos a dar respuesta a si el Cuestionario es válido o no. Ciertamente, nuestra pretensión es menor: se trata de aportar unas evidencias iniciales que nos permitan utilizar este instrumento adecuadamente. Así, se han tenido que priorizar las evidencias necesarias según los objetivos planteados. Entre ellas, hemos abordado:

---

comprobar la incidencia diferencial de los ítems sobre el total del Cuestionario. La fórmula utilizada ha sido

$$ri(t-i) = \frac{r_{it}\sigma_t - \sigma_i}{\sqrt{\sigma_t^2 + \sigma_i^2 - 2r_{it}\sigma_t\sigma_i}}$$



- a) El análisis de la dimensionalidad del Cuestionario
- b) El análisis de la capacidad del Cuestionario para identificar perfiles de calidad docente, basados en la satisfacción de los estudiantes, y
- c) Una primera aproximación a los componentes implicados en las opiniones de los estudiantes cuando responden al Cuestionario.

Así, se incluyen los estudios siguientes:

- Estudio Factorial
- Estudio de Tipologías de Calidad y
- Estudio basado en Entrevista

Pasamos a describir la estructura de análisis desarrollada en cada caso.

#### *Estudio Factorial*

El problema de las dimensiones que miden los Cuestionarios de Opinión de Estudiantes ha sido ampliamente tratado en el apartado de Docencia Efectiva. Está a la base de la determinación del perfil básico que mide el Cuestionario y tiene consecuencias directas para el uso de las puntuaciones derivadas del mismo.

Aunque ya anteriormente habíamos realizado estudios parciales sobre la estructura dimensional del Cuestionario, no se había abordado el Análisis de la permanencia y estabilidad de Dimensiones a través de todos los contextos (Áreas académicas y Centros) de nuestra Universidad, ni tampoco el análisis de la permanencia a través de tres períodos evaluativos.

Así, se ha realizado un Análisis Factorial para cada una de las aplicaciones para comprobar su estabilidad a través de diferentes submuestras.

El método utilizado ha sido el de Componentes Principales de Hotelling, con rotación Varimax<sup>10</sup>.

Asimismo, se han realizado tablas resumen de las diferentes soluciones factoriales con el fin de apreciar la permanencia / estabilidad de las mismas.

---

<sup>10</sup> En estudios anteriores (Jornet et al, 1989, González Such et al, 1990 a, b y c) hablamos abordado el análisis basándonos en Rotación Oblícuca, si bien comprobamos que dominaban las soluciones ortogonales.

En otro orden de cosas, hay que señalar que se ha optado por una estrategia básicamente exploratoria, dado que la finalidad es describir el funcionamiento del Cuestionario a través de los diferentes contextos de nuestra Universidad, con el fin de aportar recomendaciones, en su caso, en cuanto al uso de puntuaciones.

Somos conscientes de las posibilidades metodológicas de aproximaciones factoriales confirmatorias, pues han sido aplicadas además en nuestro contexto por Cajide (1994) o Abalde et al (1995). No obstante, el origen del Cuestionario que aquí estamos analizando se sitúa más en el compromiso aplicado de la Evaluación que en relación a un Constructo teórico.

Obviamente, si el origen no es propiamente un modelo de Eficacia Docente, nuestra comprobación sería, en todo caso, un artificio. Por ello, hemos preferido en este momento mantenernos en un plano exploratorio.

De este modo, se han realizado Análisis Factoriales para el Total de la muestra, para cada una de las Areas Académicas en cada uno de los tres períodos evaluados, y para cada uno de los Centros en cada uno de los tres períodos considerados.

#### *Estudio de Tipologías de Calidad Docente.*

Una comprobación básica que afecta al uso del Cuestionario es si permite diferenciar tipos de profesores en función de la satisfacción que muestran los estudiantes.

Este estudio se ha abordado mediante Análisis Cluster de Medias - o Análisis de Conglomerados de K-Medias-. Como señalan Jornet y Suárez (1997) este tipo de análisis puede ser utilizado para identificar tipologías de calidad en la Evaluación de Programas y/o Profesores, de forma que éstas presentan estructuras reflejo del nivel de satisfacción de los sujetos encuestados.

En este sentido, hemos abordado para el Análisis de cada una de las aplicaciones (años 90, 91 y 92) tanto para items como para dimensiones, identificando soluciones desde 2 a 5 grupos.

Para la identificación de la solución cluster más representativa se han seguido los siguientes criterios (Jornet y Suárez, 1997):

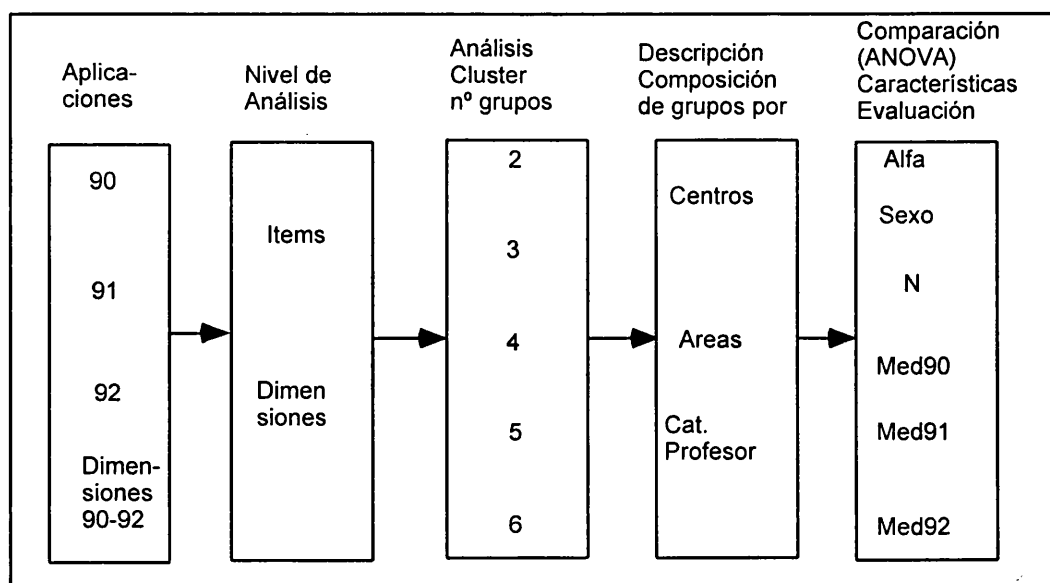
1. En igualdad de condiciones de diferenciación entre grupos, se asume la solución de menor número de grupos.

2. Se entiende que es más representativa aquella tipología que presente mayor número de diferencias estadísticamente significativas entre las variables originales.
3. Se entiende que una solución es poco representativa, si en la composición de grupos, alguno de ellos nace de algún conglomerado poco numeroso y, por ello, puede entenderse como marginal.
4. Entendemos que la escalabilidad total de los perfiles es preferible a las tipologías en las que se produzcan interacciones entre los grupos.

Así, de entre las soluciones analizadas, en cada aplicación se ha identificado la solución que resulta más representativa.

Estos análisis se han desarrollado para cada uno de los períodos evaluativos (aplicaciones de los años 90, 91 y 92) tanto por ítems como por dimensiones.

Asimismo para cada una de las soluciones se ha analizado mediante ANOVA los niveles de las evaluaciones pertenecientes a cada grupo en cuanto a su consistencia interna, el tamaño de los grupos y las medias totales de evaluación en los restantes años con el fin de caracterizar los grupos respecto a otras variables. Por otra parte, esta misma estrategia de análisis se ha utilizado para describir la composición de los grupos, bien por el centro de procedencia del profesor, bien por la categoría docente de cada uno de ellos. La estructura del estudio desarrollado se esquematiza en el Cuadro II.1.2.



Cuadro II.1.2 :Estructura de análisis realizado

Al final se incluye un estudio cluster en el que se analiza el perfil conjunto de todas las dimensiones correspondiente a las tres aplicaciones. La estructura de análisis es la misma que se ha descrito anteriormente.

### *Estudio basado en Entrevista*

Dentro del esquema básico de desarrollo del presente estudio, esta aproximación está orientada a identificar los constructos personales (Kelly, 1956) que utilizan los estudiantes cuando responden a los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia.

Dadas las características propias de este apartado, la estructura y proceso del mismo se reseñan a la par que la presentación de resultados. No obstante, sintetizamos aquí los elementos base del mismo.

Es un estudio desarrollado en dos fases. La fase I basada en Entrevistas abiertas, sobre un total de 130 estudiantes. La fase II se llevó a cabo a partir de una entrevista estructurada que se realizó a 125 estudiantes, aunque por problemas de falta de validez y fiabilidad en algunos casos se realizó sobre 104 estudiantes.

En ambos casos se utilizó una técnica de elicitación de constructos basada en el uso previo del Cuestionario sobre la referencia de profesores que, para cada estudiante, estuvieran claramente diferenciados ("tu mejor profesor", "un profesor medio, normal", y "el peor profesor que hayas tenido"). A partir de los resultados en la primera fase, se elaboró un Diferencial Semántico sobre algunos factores que pueden estar influyendo en las valoraciones de los estudiantes.

Posteriormente a la evaluación y tomando como referencia las diferencias de puntuación en cada ítem, el proceso de indagación se orientaba a la identificación de los motivos -qué hace cada profesor, en qué se diferencian...-, comportamientos o conductas de los profesores que los estudiantes pudieran aducir como justificación de su valoración. Además, se realizó una serie de preguntas sobre asistencia a clase, Puntualidad y Atención a Alumnos y sobre tipos de examen, tipos de clase y formas de evaluación de forma que puntuaran según sus preferencias en función de los profesores que habían tenido en cada una de ellas.

El tratamiento de la información se ha basado en síntesis descriptivas de los resultados individuales, siguiendo técnicas de análisis de Contenido.

No obstante, dada la orientación del estudio más de carácter cualitativo, y teniendo en cuenta el N disponible, nos pareció de interés, con el fin de no desvirtuar la información original, no ascender en análisis de reducción de datos más potentes, por lo que optamos por realizar dos niveles de análisis:

a) Análisis de frecuencias de aparición de las respuestas. Para cada ítem a partir de las respuestas se realizó un análisis de aparición de palabras eliminando las conjunciones, artículos, etc. y dejando únicamente aquellas palabras que tuvieran significado.

b) Elicitación de constructos. A partir de la transcripción de las entrevistas se realizó una reducción de respuestas a aquellos constructos que están utilizando los alumnos cuando valoran a un profesor determinado en un ítem.

En cualquier caso, consideramos que constituye una información complementaria en la identificación de evidencias de validación del Cuestionario.

#### *Fiabilidad, Determinación de Estándares y Puntos de Corte*

Como señalamos en el apartado del mismo nombre de la Fundamentación Teórica, entendemos que la Fiabilidad del Cuestionario - como instrumento de medida- desde ser considerada como expresión de su Consistencia Interna. Así, la polémica entre las alternativas basadas en la correlación intra-clase entendemos que no debe ser tal, dado que en todo caso ello sería expresión de la fiabilidad de un "hecho evaluativo particular" - y no de un instrumento de medida-.

Asimismo, si con un Cuestionario de este tipo se pretende extraer información de apoyo a decisiones<sup>11</sup>, en todo caso es preciso apoyar el uso del instrumento en una estrategia de determinación de estándares y puntos de corte.

En este caso, indefectiblemente nos vemos obligados a considerar la fiabilidad no sólo como Consistencia Interna, sino como Consistencia de la Decisión.

De este modo, entendemos que ambos componentes métricos - Fiabilidad y Determinación de Estándares y Puntos de Corte- deben ser abordados de forma conjunta y relacionada.

Así, se han realizado los siguientes análisis:

---

<sup>11</sup> Aunque sean de un nivel básico Bien/Mal evaluado.

*a) Fiabilidad como Consistencia Interna.*

Para cada uno de los períodos evaluados se han extraído los coeficientes  $\alpha$  de Cronbach para cada profesor en cada materia, es decir, en cada evaluación. Así, se ha estudiado la distribución de alfas en cada período.

Asimismo, se ha analizado la relación entre los  $\alpha$  extraídos con el tamaño de la clase (N de estudiantes que evalúan) y con el nivel de la evaluación (Media de la evaluación de cada profesor en cada materia).

*b) Determinación de estándares y puntos de corte.*

Para cada período evaluativo (1989/90 - 1991-92) se ha analizado la potencia discriminante de diversos puntos de corte. Ello se ha realizado tomando como variables independientes las dimensiones del Cuestionario.

El procedimiento de Análisis Discriminante utilizado ha sido el paso a paso, con el fin de basar el estudio del punto de corte sobre funciones optimizadas.

La exploración mediante Análisis Discriminante se ha llevado a cabo en dos fases:

- a) Análisis de la Escalabilidad completa (Supuesto I: Policotómica), sobre los totales de las tres Aplicaciones. En este caso se ha tratado de analizar la capacidad de la puntuación total a través de todo el continuo escalar. Así, se ha categorizado la puntuación global en grupos en los que se integraban evaluaciones comprendidas en un intervalo de 0.5 puntos, en un rango que va desde 1 a 5 puntos. Los grupos son 1-1.5, 1.5-2, 2 -2.5, 2.5-3, 3-3.5, 3.5-4, 4-4.5 y 4.5-5.
- b) Escabilidad parcial dicotómica. Se trata de valorar la capacidad discriminante de la puntuación total tomando un único punto de corte en cada ocasión. Los puntos de corte ha sido: 2.5, 2.75, 3, 3.25 y 3.5.

El análisis se ha llevado a cabo sobre las tres aplicaciones independientemente. De forma adicional, se ha desarrollado este mismo análisis incluyendo como variable dependiente la media de las tres aplicaciones y como variables independientes las dimensiones de las tres evaluaciones. Vinculado a este proceso global de establecimiento de Puntos de Corte se sitúa el análisis de la Fiabilidad como Consistencia de la Decisión.

c) *Fiabilidad como Consistencia de la Decisión.*

Para el análisis de la fiabilidad como Consistencia de la Decisión existen múltiples opciones en el marco de la Evaluación Criterial, descritas en Jornet (1986), y que han sido mencionadas en el apartado correspondiente de fundamentación teórica.

De entre las opciones disponibles hemos optado por el Coeficiente  $K^2(x,t)$  de Livingston (1972) para datos provenientes de una sola aplicación. Este procedimiento es valorado positivamente en los diferentes estudios que lo analizan, dado que está bien descrito y fundamentado en relación a KR-20.

De este modo, hemos abordado el análisis de  $K^2(x,t)$ <sup>12</sup> para cada uno de los puntos de corte analizados, tomando como referencia KR-20 (o  $\alpha$ ) desde 0.80 hasta 1 -tramo en el que con mayor frecuencia se observan los niveles de Consistencia Interna.

No obstante entendemos que el proceso de determinación de estándares y establecimiento de puntos de corte es un proceso de juicio basado en una información técnica, por lo que aquí revisamos los componentes de esa información, aunque no es nuestro objetivo aportar una decisión al respecto.

Los resultados se estructuran de acuerdo con la descripción metodológica aquí realizada. En cada caso, al comienzo de cada apartado, se reseña la estructura de presentación de los mismos.

Al final de cada apartado se realiza una síntesis de resultados.

---

<sup>12</sup> Según la fórmula  $\hat{K}^2(X,T) = \frac{\sigma_x^2(\alpha_{20}) + (\mu_x - n_i C)^2}{\sigma_x^2 + (\mu_x - n_i C)^2}$ , donde  $n_i$  = nº ítems; C= Punto de Corte expresado en porcentajes;  $\alpha_{20}$  = Coeficiente de Fiabilidad KR20;  $\sigma_x^2$  = Varianza de la prueba y  $\mu_x$  = Media de la prueba.

---

## ***II.2 Análisis de Elementos del Cuestionario***



## Análisis de Elementos

---

La presentación de resultados es la siguiente:

a) Análisis del parámetro de satisfacción/coincidencia

Para cada aplicación

- Areas
- Centros

b) Análisis del parámetro de Discriminación

- Areas
- Centros

En cuanto al esquema de presentación el lector puede advertir aparentes diferencias en el tratamiento de ambos parámetros en relación a su interpretación. Ello es así dado que en la descripción del primer parámetro estimamos que, aunque fuéramos reiterativos, era necesario ajustarse a una descripción más específica del funcionamiento de los ítems. Sin embargo, en el segundo parámetro, dado que las tendencias observadas son prácticamente similares, entendemos que, aportada la información numérica y gráfica, era más útil centrar nuestro comentario sobre los elementos diferenciales en cada situación, por lo que lo integramos en un comentario global.

En ambos casos se adjuntan conclusiones parciales, en las que se recogen los aspectos que hemos estimado de mayor interés.

---

### ***II.2.1 Parámetro de Dificultad***



---

***II.2.1.1 Análisis de Elementos por años.***

Con respecto a las diferencias por año en el total de las aplicaciones, podemos observar que el ítem en el que el conjunto de profesores de la Universidad obtiene una valoración más alta es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con valoraciones de 4.41 en el año 90, 4.39 en el pase del 91 y 4.39 en el pase del 92<sup>1</sup>, y opiniones muy homogéneas (C.V.= 19.73%, 20.73% y 20.73%). Los otros ítems que integran la dimensión de "Cumplimiento con las obligaciones" (ítems 1 a 3) obtienen también valoraciones por encima de 4.0, con opiniones homogéneas (C.V. entre 19.73% y 25.49%). Otros ítems en los que los profesores obtienen valoraciones por encima de 4.0 son los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.32, 4.28 y 4.25, también con opiniones homogéneas, como lo demuestran los coeficientes de Variación de 21.99%, 23.13% y 23.76%. El 5º ítem en el que los profesores obtienen una valoración elevada es el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar", con medias en cada aplicación de 4.11, 4.10 y 4.08 y opiniones muy homogéneas, con Coeficientes de Variación de 23.60%, 24.39% y 25%.

Respecto a los ítems en los que obtienen una menor valoración, son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con medias de 3.42, 3.46 y 3.48, respectivamente, y opiniones heterogéneas, con C.V. de 36.26%, 36.13% y 35.92%; el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" con valoraciones medias de 3.45, 3.47 y 3.48 y opiniones igualmente heterogéneas, con C.V. de 34.20%, 33.72% y 34.48%. En los ítems 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" obtienen valoraciones por debajo de 3.5, aunque en las aplicaciones posteriores se sitúan por encima de 3.5; ítem 24 medias 3.47, 3.52 y 3.52 e ítem 15 medias 3.48, 3.53 y 3.54. En ambos ítems las opiniones son heterogéneas, con C.V. entre 31% y 33.62%.

Vemos que los niveles de valoración más elevados corresponden a la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, con una bajada en los ítems de "Puntualidad y atención a alumnos". De igual forma, son los ítems 22 y 23, referidos a "Respeto hacia el estudiante" y "Accesibilidad del profesor", en los que se obtienen unos niveles de valoración más elevados, junto con el ítem 4 referido a "Conocimiento de la materia".

---

<sup>1</sup> En adelante, para referirnos a cada una de las aplicaciones, diremos "aplicación del 90" en cada caso. En el caso de nombrar las medias sucesivas en cada una de las aplicaciones, abreviaremos diciendo medias 4, 4, 4 o en el caso de Coeficientes de variación, C.V. = 20%, 20%, 20%, en cuyo caso nos estaremos refiriendo a cada una de las aplicaciones sucesivas del cuestionario, con el fin de no cargar innecesariamente el texto.

En el otro extremo, encontramos que las dimensiones de menor valoración media por parte de los estudiantes son las de Desarrollo de la Clase, Materiales y Programa y Evaluación fundamentalmente en los ítems de motivación, importancia de la asignatura y ritmo de clase, además de ayudar a los alumnos a plantearse problemas y adecuación del sistema de evaluación.

Item	90			91			92			Tot			Sign
	Md	DT	N	Md	DT	N	Md	DT	N	Md	DT	N	
1	4.41	.87	118209	4.39	.91	135314	4.39	.91	128950	4.40	.90	382473	0102
2	4.13	1.02	118471	4.12	1.03	135673	4.12	1.05	129686	4.12	1.04	383830	010212
3	4.10	.95	112996	4.10	.97	129644	4.10	.98	125270	4.10	.97	367910	010212
4	4.23	.90	118413	4.26	.90	135728	4.24	.92	130042	4.24	.91	384183	01 12
5	3.94	.98	118587	3.99	.97	135941	3.98	.99	130161	3.97	.98	384689	0102
6	3.73	1.02	117139	3.79	1.01	134689	3.79	1.03	129543	3.77	1.02	381371	0102
7	3.70	1.13	118378	3.72	1.12	136277	3.69	1.14	130447	3.70	1.13	385102	01 12
8	3.71	1.07	116152	3.72	1.08	136184	3.69	1.10	130475	3.71	1.08	382811	0212
9	3.64	1.15	113183	3.65	1.15	136283	3.64	1.17	130487	3.64	1.16	379953	12
10	3.64	1.06	111665	3.64	1.07	135476	3.63	1.10	129911	3.64	1.08	377052	0212
11	3.63	1.03	113121	3.65	1.04	134701	3.64	1.07	129391	3.64	1.05	377213	01 12
12	3.67	1.07	115756	3.69	1.06	135877	3.66	1.10	130056	3.67	1.08	381689	01 12
13	3.83	1.05	116532	3.83	1.06	135790	3.80	1.09	129868	3.82	1.07	382190	0212
14	3.45	1.18	117012	3.47	1.17	135580	3.48	1.20	129602	3.47	1.18	382194	0102
15	3.48	1.17	115846	3.53	1.16	133730	3.54	1.18	128385	3.52	1.17	377961	0102
16	3.51	1.19	118954	3.53	1.18	136233	3.50	1.20	130176	3.51	1.19	385363	01 12
17	3.69	1.13	118181	3.73	1.14	135555	3.72	1.15	129996	3.71	1.14	383732	0102
18	3.87	1.02	115000	3.88	1.03	132173	3.88	1.04	127223	3.88	1.03	374396	01
19	3.74	1.05	117803	3.78	1.05	135036	3.76	1.08	129619	3.76	1.06	382458	010212
20	3.68	1.08	115857	3.72	1.09	133232	3.74	1.09	128525	3.72	1.09	377614	010212
21	3.74	1.07	116880	3.76	1.08	134211	3.75	1.08	128529	3.75	1.08	380179	0102
22	4.32	.95	118566	4.28	.99	135770	4.25	1.01	129829	4.28	.98	384165	010212
23	4.11	.97	117122	4.10	1.00	133576	4.08	1.02	128166	4.10	1.00	378864	0212
24	3.47	1.10	116830	3.52	1.09	133494	3.52	1.12	128087	3.51	1.10	378411	0102
25	3.59	1.14	116141	3.63	1.15	133041	3.61	1.17	127607	3.61	1.16	376789	010212
26	3.42	1.24	83921	3.46	1.25	100432	3.48	1.25	99091	3.46	1.25	283444	010212
27	3.80	1.12	76506	3.80	1.14	93175	3.82	1.14	92823	3.81	1.13	262504	0212
28	3.76	1.18	83862	3.74	1.20	100692	3.72	1.22	98701	3.74	1.20	283255	010212
29	3.60	1.26	79594	3.58	1.29	96789	3.56	1.30	95638	3.58	1.28	272021	0102

Tabla II.1.1 Diferencias por año. Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. En blanco, no hay diferencias.

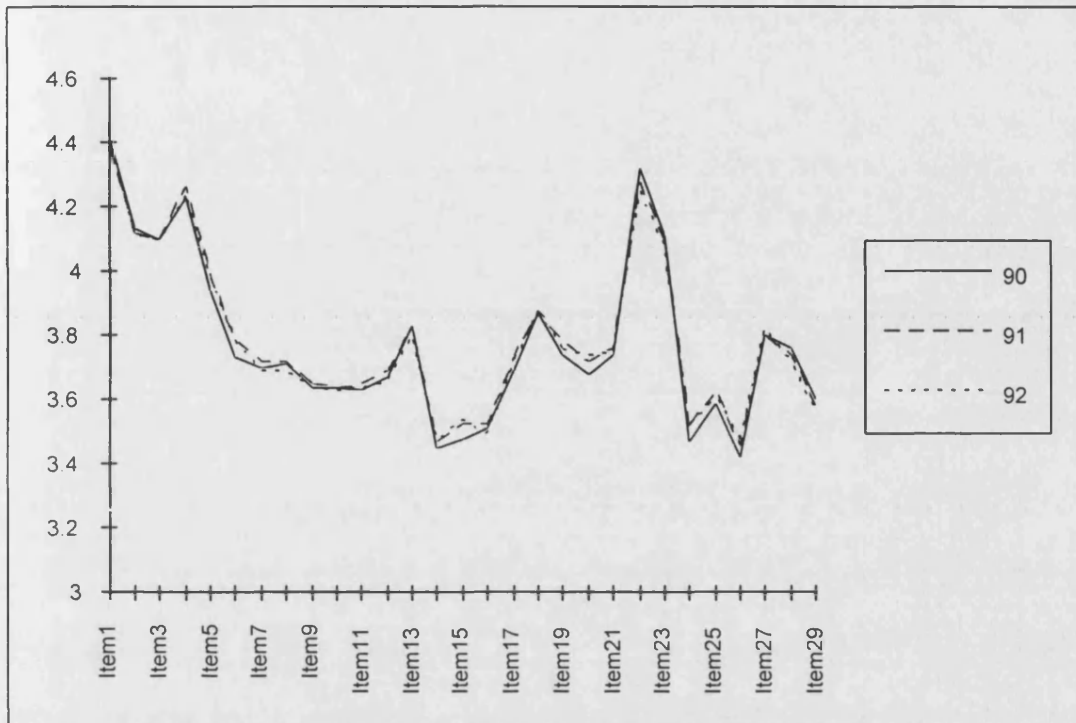


Gráfico II.1.1. Medias por ítems en las tres aplicaciones (90, 91 y 92)

En cuanto a la valoración global, podemos encontrar que no se producen grandes diferencias entre las tres aplicaciones, aunque las diferencias sean en algún caso significativas a nivel estadístico, no a un nivel de interpretación más cualitativo. Estas diferencias se producen fundamentalmente por la magnitud de la muestra, aunque podemos afirmar que prácticamente no existen diferencias entre las tres aplicaciones.

Evidentemente, esta valoración corresponde a una aproximación desde el análisis de ítems clásico, por lo que nos estamos refiriendo al comportamiento psicométrico de los ítems y en general del cuestionario. Es, por tanto, incorrecto hablar de que el ítem X obtiene una puntuación Y, y en general nos referiremos a las valoraciones de los estudiantes con respecto a un profesor determinado. Es decir, en este caso los resultados obtenidos en el análisis de elementos no son estrictamente imputables a estos como expresión de las características funcionales de la prueba, sino que en todo caso están mediatizadas por el hecho de ser vehículos de valoración de indicadores.





---

### ***II.2.1.2 Análisis de Elementos por áreas***

### **Análisis por áreas en la aplicación del 90**

---

En cuanto al análisis por áreas en el año 90, encontramos que en el área de Experimentales los ítems en los que los profesores obtienen una mejor valoración son el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con una valoración media de 4.57 y opiniones muy homogéneas (C.V.= 15.63%); el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con una opinión media de 4.36 y opiniones homogéneas (C.V.= 21.01%); el ítem 2 "Es puntual" y el ítem 4 "Conoce su materia y está al día" con un promedio en las opiniones de 4.20 y el ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" con 4.15 y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" con 4.13 de valoración media, todos con opiniones muy homogéneas, con cocientes de variación en torno al 22%.

En el área de CC Sociales encontramos que los ítems en los que los profesores son mejor puntuados en general son los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.35; C.V.= 20.94%); ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.29; C.V.= 22.48%); ítem 4 "Conoce su materia y está al día", con media de 4.22 y C.V.= 21.52%; ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.06; C.V.= 24.09%); ítem 2 "Es puntual" (media= 4.04 y C.V.= 26.46%) e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.02 y C.V.=24.11%), todos ellos con opiniones homogéneas.

En el área de CC Psicopedagógicas en el que los profesores obtienen una valoración más positiva es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con una media de 4.49 y opiniones al respecto muy homogéneas (C.V.= 18.28%). Otros ítems en los que los estudiantes otorgan una opinión media por encima de 4.0 a sus profesores son los siguientes: 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (Media= 4.44); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.37); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.28); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.27); 2 "Es puntual" (media= 4.21); 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.14); 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (media= 4.09); 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" (media= 4.07); 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (media= 4.04) y 13 "El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen" (media = 4.0, todos ellos con opiniones homogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 18.28% en el ítem 1 y 26.17% en el ítem 28.

En el área de CC Humanas encontramos que los ítems con valoraciones medias por encima de 4.0 son el 1 "Asiste a clase y si falta

lo justifica" (media= 4.33); el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.30); el 2 "Es puntual" (media= 4.18); el 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.17); el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.11) y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.08), también todos ellos con valoraciones muy homogéneas en cuanto a su coeficiente de variación, que va desde 21.69% del ítem 1 hasta 24.94% del ítem 23.

En cuanto al área de CC de la Salud, encontramos que los ítems con mejores valoraciones por parte de los estudiantes en el conjunto del área son los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.41); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.26); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.23); 2 "Es puntual" (media= 4.13); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.11) e ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.05).

Respecto a los ítems en los que el profesorado recibe una menor valoración media por parte de los estudiantes encontramos en el área de CC Experimentales el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media 3.26; C.V.= 35.98%); 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media= 3.36; C.V.= 32.01%); 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media= 3.40; C.V.= 36.05%); 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.41; C.V.= 33.81%) y 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (media= 3.41; C.V.= 34.87%). Así, vemos que los ítems en los que los profesores reciben valoraciones menores son en general aspectos relacionados con la asignatura y la motivación y utilidad de la asignatura, así como el sistema de evaluación utilizado.

Item	CC. Experiment.			CC. Sociales			CC. Psicopedag.			CC Humanas			CC Salud			12	13	14	15	23	24	25	34	35	45
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N										
1	4.57	0.71	19976	4.35	0.91	56905	4.49	0.82	16883	4.33	0.94	14021	4.41	0.88	10424	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2	4.27	0.93	19983	4.04	1.07	57109	4.21	0.95	16892	4.18	1.01	14044	4.13	1.02	10443	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3	4.15	0.91	19242	4.02	0.97	54245	4.27	0.85	15855	4.11	0.97	13379	4.11	1.00	10275	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4	4.20	0.87	19881	4.22	0.91	57186	4.37	0.83	16873	4.17	0.98	14025	4.26	0.94	10448	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	3.87	0.98	19923	3.91	0.99	57253	4.14	0.88	16943	3.92	1.04	14048	3.97	1.02	10420	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6	3.64	1.01	19620	3.70	1.01	56510	3.96	0.94	16779	3.71	1.09	13954	3.74	1.07	10276	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	3.58	1.17	19939	3.67	1.13	57066	3.93	1.03	16941	3.69	1.16	14061	3.74	1.18	10371	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8	3.65	1.07	19703	3.67	1.07	55672	3.91	1.00	16625	3.69	1.11	13858	3.84	1.09	10294	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	3.62	1.18	19343	3.60	1.14	53803	3.84	1.05	16237	3.61	1.19	13624	3.65	1.21	10176	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10	3.67	1.00	19165	3.60	1.07	52924	3.77	1.01	15986	3.57	1.12	13435	3.70	1.10	10155	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	3.59	1.00	19182	3.58	1.03	53947	3.85	0.99	16194	3.60	1.07	13633	3.71	1.07	10165	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12	3.54	1.08	19682	3.65	1.07	55470	3.89	0.98	16476	3.61	1.10	13852	3.73	1.09	10276	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13	3.74	1.08	19754	3.82	1.05	55897	4.00	0.98	16596	3.78	1.10	13944	3.86	1.09	10341	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
14	3.26	1.17	19767	3.41	1.16	56246	3.76	1.13	16693	3.48	1.20	13932	3.47	1.19	10374	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15	3.41	1.15	19518	3.42	1.16	55902	3.78	1.13	16566	3.26	1.22	13572	3.78	1.12	10288	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
16	3.40	1.23	19997	3.43	1.19	57463	3.79	1.05	16966	3.58	1.18	14104	3.58	1.21	10424	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17	3.68	1.14	19875	3.60	1.14	57009	3.97	1.05	16896	3.76	1.13	13990	3.69	1.16	10411	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18	3.97	0.96	19361	3.79	1.06	55230	4.04	0.93	16559	3.82	1.03	13829	3.86	1.05	10021	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19	3.75	0.99	19732	3.69	1.08	56884	3.93	0.97	16874	3.74	1.05	13975	3.75	1.08	10338	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20	3.74	1.00	19351	3.59	1.12	55945	3.84	1.01	16536	3.63	1.08	13791	3.83	1.03	10234	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21	3.68	1.06	19479	3.70	1.09	56516	3.96	1.00	16720	3.72	1.09	13902	3.78	1.10	10263	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22	4.36	0.92	19941	4.29	0.96	57184	4.44	0.85	16937	4.30	0.98	14058	4.23	1.01	10446	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23	4.13	0.93	19611	4.06	0.98	56389	4.28	0.89	16817	4.08	1.02	13928	4.05	1.04	10377	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
24	3.36	1.08	19602	3.43	1.09	56426	3.72	1.05	16754	3.47	1.14	13765	3.54	1.12	10283	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
25	3.51	1.16	19370	3.55	1.14	56112	3.84	1.06	16672	3.50	1.19	13739	3.67	1.18	10248	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
26	3.41	1.19	16541	3.26	1.28	37766	3.70	1.17	13521	3.52	1.23	9276	3.62	1.20	6817	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
27	3.86	1.05	15462	3.64	1.17	33286	4.09	1.01	12733	3.87	1.11	8646	3.83	1.16	6379	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
28	3.75	1.13	16704	3.62	1.23	37685	4.07	1.07	13426	3.87	1.15	9204	3.83	1.15	6843	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
29	3.56	1.22	15931	3.44	1.30	35666	3.93	1.16	12749	3.71	1.26	8703	3.77	1.21	6545	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.2 Descriptivos y diferencias entre medias por Area en el año 90

En el área de CC Sociales los ítems en los que los profesores reciben valoraciones más bajas son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (media= 3.26); el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media 3.41); el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.42); el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media= 3.43); el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media= 3.43) y 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" (media= 3.44), todos ellos con opiniones que oscilan entre un C.V. de 31.75% y de 29.12%.

Analizando el área de CC Psicopedagógicas no hay ningún ítem por debajo de una valoración de 3.5. Sin embargo, en algunos ítems se obtienen valoraciones medias algo más bajas que el resto, como en los ítems 14, 15, 16, 24 y 26.

Respecto al área de CC Humanas encontramos que los ítems con valoraciones medias por parte de los estudiantes menores son el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.26); el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media= 3.47) y el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.48), con opiniones con coeficientes de variación de 37.37%, 32.95% y 34.55%, respectivamente.

En el área de CC de la Salud sólo hay un ítem con valoraciones medias inferiores a 3.5: son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con una media de 3.47 y opiniones heterogéneas (C.V.= 34.17%).

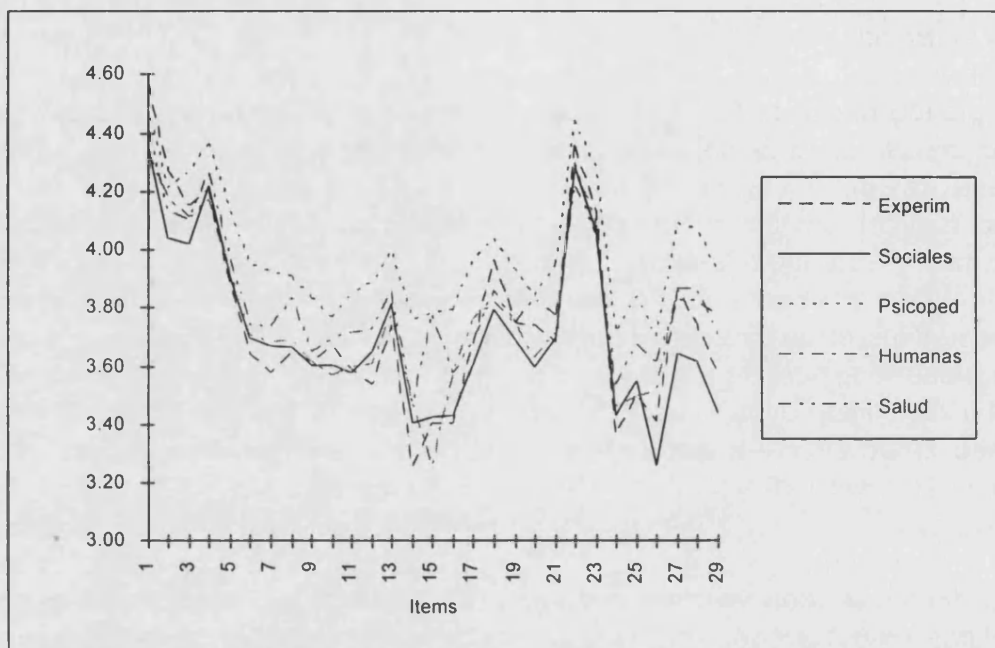


Gráfico II.1.2. Comparación de Medias por ítems y áreas en la aplicación del 90

En general, podemos observar que en todas las áreas el ítem mejor valorado es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias que oscilan entre 4.33 y 4.57, este último correspondiente al profesorado de Experimentales. El segundo ítem que aparece con mayor frecuencia en todas las áreas estudiadas es el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias entre 4.26 y 4.44, esta última correspondiente al área de Psicopedagógicas). Otros ítems que aparecen con valoraciones por encima de 4.0 son los referidos al apartado de Cumplimiento con las Obligaciones (2 "Es puntual" y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes") y el 4 "Conoce su materia y está al día", por lo que en general el perfil medio de todas las áreas de la Universitat de València coincide: en general, el profesorado cumple con sus obligaciones docentes de asistencia, puntualidad y atención a alumnos, es respetuoso con los estudiantes y conoce su materia y está al día de los descubrimientos de la misma. Otros ítems que aparecen con valoraciones medias altas aunque no en todas las áreas por encima de 4.0 son el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos".

De nuevo encontramos que los niveles medios de repente son más elevados en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, el ítem de conocimiento de la materia y accesibilidad del profesor y respeto por el alumno", y en general los ítems que presentan un nivel de valoración más bajo es en la Dimensión de Desarrollo de la Clase, Materias y Programa y los ítems de plantear y resolver problemas por los alumnos y si el profesor

se preocupa porque la forma de enseñar responde a las necesidades de los alumnos.

Respecto a las diferencias entre áreas, encontramos que los profesores del área de CC Psicopedagógicas son los que se sitúan con mejores valoraciones por parte de los estudiantes; seguidos a poca distancia de los profesores de CC de la Salud. Observamos que los profesores de CC Sociales son en general los que reciben valoraciones más bajas por parte de los estudiantes, aunque no en todos los ítems; también los profesores de CC Experimentales los que obtienen opiniones más bajas. En general, podemos ver que las diferencias entre áreas son significativas a nivel estadístico, aunque a nivel cualitativo encontramos que las principales diferencias se dan entre las áreas de CC Psicopedagógicas y las de CC Experimentales y CC Sociales. Así, podemos hablar de que en general existen pocas diferencias entre las valoraciones medias entre las áreas, aunque el caso de los profesores de CC Psicopedagógicas hacen que se defina una distinción entre área, posiblemente por la adecuación de lo que puede entenderse como función docente a las afinidades por área.



## **Análisis por áreas en la aplicación del 91**

---

Estudiando las diferentes áreas en los que se engloban los centros de la Universitat en la aplicación del 91, podemos identificar los siguientes patrones de identificación, que intentamos resumir seguidamente.

En el área de CC Experimentales los ítems en los que los profesores obtienen una valoración más alta en función de las respuestas de los alumnos al Cuestionario son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con una media de 4.51 y opiniones homogéneas (C.V.= 17.5%). A continuación es el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" en el que los profesores reciben una valoración superior, con un promedio de 4.31 y opiniones homogéneas (C.V.= 22.30%). También con promedios por encima de 4.0 se encuentran los ítems 2 "Es puntual" (media= 4.23, C.V.= 22.8%), 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.22; C.V.= 21.4%), 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.14; C.V.= 22.6%) y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.14).

"Asiste a clase y si falta lo justifica" (ítem 1) es el aspecto mejor valorado en los profesores del área de CC Sociales, con un promedio de respuestas de 4.31 y opiniones homogéneas (C.V.= 24%). También obtienen valores por encima de 4.0 en los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.22); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.21); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.03); 2 "Es puntual" (media= 4.02) y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.0), todos ellos con opiniones homogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre el 21.8% y el 27.2%.

Respecto al área de CC Psicopedagógicas los ítems en los que los profesores son mejor evaluados son el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.44), el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.38); el 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.37), el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.27); el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.22), el 2 "Es puntual" (media= 4.21), el 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.13); el 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" (media= 4.07); el 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (media= 4.07) y en el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (media= 4.04), todos ellos con opiniones homogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 19.10% y 26.6%.

En el área de CC Humanas los items en los que los profesores obtienen una mejor valoración por parte de los estudiantes son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.35); el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.35); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.25); 2 "Es puntual" (media= 4.23); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.15); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.15) y 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.01), siendo todas las opiniones homogéneas (C.V. entre 21.4% y 23.7%).

Dentro de los centros englobados en el área de CC de la Salud los profesores obtienen niveles de opinión elevados (por encima de 4) en los siguientes items: 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.54); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.42); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.33); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.25), 2 "Es puntual" (media= 4.24); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.17); 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.11); 13 "El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen" (media= 4.02) y 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (media= 4.01).



Item	CC. Experiment.			CC. Sociales			CC. Psicopedag.			CC Humanas			CC Salud			12	13	14	15	23	24	25	34	35	45
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N										
1	4.51	0.79	22677	4.31	0.96	65165	4.44	0.87	18381	4.35	0.93	15164	4.54	0.78	13927	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2	4.23	0.96	22704	4.02	1.09	65387	4.21	0.98	18411	4.23	0.97	15195	4.24	0.97	13976	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3	4.16	0.94	22037	4.00	1.00	62582	4.27	0.88	16700	4.15	0.94	14532	4.25	0.93	13793	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4	4.22	0.90	22600	4.21	0.92	65528	4.37	0.83	18389	4.25	0.92	15192	4.42	0.81	14019	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	3.94	0.98	22706	3.93	0.98	65555	4.13	0.91	18449	4.01	0.98	15243	4.11	0.93	13988	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
6	3.75	1.00	22474	3.72	1.01	65018	3.97	0.96	18218	3.81	1.02	15113	3.89	0.99	13866	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	3.60	1.15	22726	3.66	1.13	65701	3.91	1.05	18514	3.76	1.11	15294	3.90	1.09	14042	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
8	3.67	1.07	22716	3.63	1.09	65678	3.88	1.04	18498	3.75	1.07	15266	3.96	1.03	14026	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	3.61	1.17	22739	3.59	1.15	65708	3.82	1.09	18515	3.58	1.16	15284	3.80	1.16	14037	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10	3.67	1.03	22573	3.57	1.09	65354	3.77	1.03	18372	3.60	1.10	15193	3.82	1.07	13984	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	3.64	1.02	22396	3.56	1.04	65051	3.84	1.02	18227	3.66	1.06	15111	3.85	1.02	13916	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12	3.59	1.06	22632	3.64	1.07	65571	3.87	1.01	18443	3.71	1.05	15229	3.86	1.06	14002	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13	3.77	1.08	22648	3.78	1.06	65487	3.96	1.04	18442	3.85	1.06	15251	4.02	1.02	13962	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
14	3.38	1.17	22611	3.41	1.17	65389	3.70	1.17	18432	3.53	1.18	15213	3.58	1.15	13935	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15	3.46	1.16	22358	3.45	1.15	64649	3.78	1.15	18107	3.37	1.19	14749	3.90	1.06	13867	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
16	3.42	1.22	22692	3.43	1.19	65702	3.76	1.11	18513	3.62	1.16	15296	3.75	1.15	14030	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17	3.77	1.13	22613	3.60	1.14	65365	3.95	1.10	18399	3.84	1.11	15204	3.84	1.12	13974	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
18	3.99	0.96	21931	3.77	1.07	63787	4.04	0.97	17957	3.90	1.00	14950	4.01	0.99	13548	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19	3.80	0.99	22483	3.68	1.09	65149	3.96	0.99	18357	3.82	1.02	15204	3.92	1.03	13843	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20	3.80	1.01	22131	3.60	1.14	64438	3.90	1.02	17917	3.69	1.09	14977	3.97	0.99	13769	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21	3.72	1.06	22343	3.68	1.10	64756	3.92	1.05	18156	3.81	1.07	15112	3.95	1.03	13844	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22	4.31	0.96	22636	4.22	1.01	65462	4.38	0.94	18449	4.33	0.96	15251	4.33	0.97	13972	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23	4.14	0.97	21895	4.03	1.01	64689	4.22	0.95	18159	4.15	0.98	15133	4.17	1.00	13700	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
24	3.47	1.08	21912	3.45	1.09	64809	3.69	1.10	18164	3.57	1.10	15029	3.70	1.09	13580	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
25	3.56	1.16	21740	3.56	1.15	64617	3.79	1.12	18124	3.59	1.16	14988	3.89	1.09	13572	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
26	3.46	1.19	18474	3.28	1.28	46098	3.74	1.20	15542	3.63	1.20	10319	3.71	1.18	9999	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
27	3.88	1.08	17333	3.61	1.19	42026	4.07	1.04	14487	3.95	1.06	9766	3.91	1.12	9563	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
28	3.77	1.14	18641	3.55	1.25	46211	4.07	1.08	15509	3.92	1.15	10251	3.89	1.14	10080	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
29	3.58	1.23	17977	3.37	1.33	44382	3.91	1.20	14831	3.77	1.24	9803	3.81	1.20	9796	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.3 Descriptivos y diferencias entre medias por Area en el año 91. \* Indica diferencias significativas al 0.01

Respecto a los ítems en los que los profesores de cada área obtienen valoraciones por debajo de 3.5, encontramos los siguientes aspectos:

En el área de CC Experimentales el ítem en el que obtienen una valoración media más baja es, en general, el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.38); el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media= 3.42); el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (media= 3.46); el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.46) y el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media= 3.47), todos ellos con opiniones en general algo heterogéneas (C.V. alrededor del 34.5%), excepto en el ítem 24, con opiniones que se encuentran dentro de la homogeneidad (C.V.= 31.2%), lo que indica que sobre todo en este ítem ("Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos") existe cierto desacuerdo unánime entre los estudiantes. Así, en esta área encontramos que los estudiantes consideran que los profesores deberían mejorar sus conductas docentes sobre todo en la motivación, estimulación intelectual y transmisión de la importancia de la asignatura en sus clases y el sistema de evaluación empleado.

Dentro del área de CC Sociales encontramos que los ítems con valoraciones medias inferiores a 3.5 por parte de los estudiantes son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (media= 3.28), el 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" (media= 3.37), el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.41), el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media= 3.43), el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.45) y el ítem 24, con valoraciones medias de 3.45. Como vemos, las opiniones son en general heterogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 39.5% en el ítem 29 y 31.6% (que podemos considerar como homogénea) en el ítem 24. Así, los estudiantes otorgan una menor valoración en general al colectivo de profesores en el área de CC Sociales a los aspectos de evaluación, motivación, ritmo y transmisión de la importancia de la asignatura.

Centrándonos en el área de CC Psicopedagógicas, no encontramos ningún ítem en el que los profesores hayan obtenido una valoración por debajo de 3.5.

En el área de CC Humanas los ítems con medias inferiores a 3.5 son el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media= 3.37); el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.53) y el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", con una valoración promedio en el área de 3.57, todos ellos con opiniones que van desde la homogeneidad del ítem 24 (C.V.= 30.9%) hasta la heterogeneidad del ítem 15 (C.V.= 33.4%). Así, observamos que los estudiantes en general consideran que los profesores del área de CC Humanas necesitan mejorar los aspectos de motivación y estimulación intelectual en las aulas, así como saber transmitir la importancia de la asignatura.

No encontramos ningún ítem con valoraciones menores a 3.5 en el área de CC de la Salud.

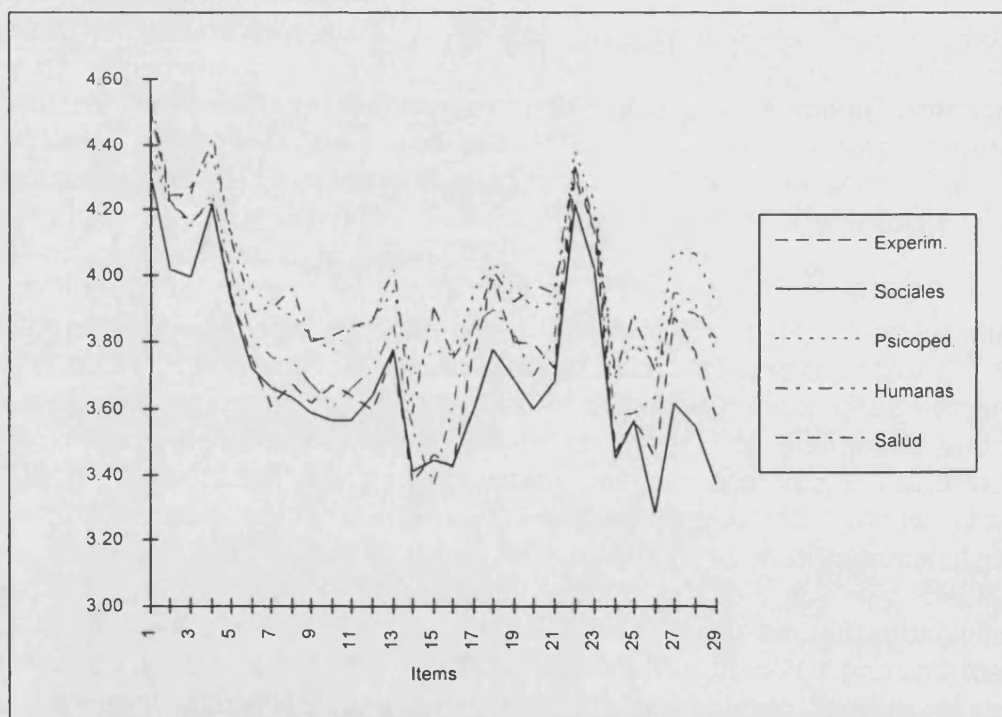


Gráfico II.1.3. Comparación de Medias por ítems y áreas en la aplicación del 91

En general, observamos que las áreas en las que los profesores son mejor valorados en la aplicación del 91 en todos sus niveles medios son las de Ciencias Psicopedagógicas en primer lugar y a muy corta distancia la de Ciencias de la Salud. A continuación observamos que los niveles medios de opinión sobre los profesores sitúan al área de Ciencias Humanas a cierta distancia de las anteriores y las de ciencias Experimentales y Sociales, esta última con niveles algo inferiores de

opinión sobre las anteriores. De nuevo podemos observar que los ítems en los que las valoraciones altas coinciden en todas las áreas son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", el 2 "Es puntual", el 4 "Conoce su materia y está al día", el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", todos ellos aparecen en todas las áreas con valoraciones globales por encima de 4.0, por lo que podemos hablar de un perfil de profesor en general para toda la Universidad en que los profesores cumplen en general sus obligaciones de asistencia, puntualidad y atención a estudiantes como aspectos mejor valorados, conocen sus materias y son respetuosos con los estudiantes, así como son accesibles a ellos. Además, también el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" aparecen como bien evaluados en cuatro de las cinco áreas, excepto en la de CC Experimentales en las que alcanza un promedio muy próximo a 4 (3.94).

Respecto a las valoraciones que no superan la puntuación en sus medias de 3.5, encontramos el ítem 14 se encuentra en las tres áreas ("El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase") y el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos".

En general, encontramos que los ítems que presentan unos niveles de valoración más elevados son los referidos al Cumplimiento con las Obligaciones y Conocimiento de la Materia, así como los referidos a respeto por los estudiantes y accesibilidad del profesor hacia los alumnos. De igual forma, encontramos que es en la Dimensión de Desarrollo de la Clase, especialmente los ítems de motivación y ritmo de clase, donde se da un nivel medio de valoración inferior, así como los ítems referidos a estimular al estudiante a plantearse y resolver problemas, o a la preocupación del profesor porque su forma de enseñar responda a sus necesidades o si el sistema de evaluación es adecuado.

Las principales diferencias entre áreas se dan en general en los ítems comentados, tal como se puede observar en el Gráfico II.1.3. Llama la atención la mayor distancia del área de Sociales especialmente en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones o en el ítem sobre adecuación del sistema de evaluación.

De esta forma, encontramos que en general se producen diferencias estadísticamente significativas entre las áreas, aunque las mayores diferencias se dan fundamentalmente en las áreas de CC. Sociales, CC. Psicopedagógicas y CC. de la Salud. Comprobamos que en estas áreas los profesores obtienen niveles medios de valoración ligeramente superiores a los restantes.

## **Análisis por áreas en la aplicación del 92.**

---

En la aplicación del 92 podemos observar en general una disminución global de las valoraciones medias en todas las áreas. Analizándolas por áreas, encontramos los siguientes aspectos:

En el área de CC Experimentales los items en los que los estudiantes estiman que sus profesores obtienen una buena realización son en primer lugar el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con un promedio de 4.55; a continuación y con medias inferiores encontramos los items 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.27); 2 "Es puntual" (media= 4.27); 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.25); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.21); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.15) y 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.01). Observamos que en este pase el número de items con valores por encima de 4 aumenta en esta área.

Dentro del área de Ciencias Sociales observamos que los items con valoraciones medias por encima de 4.0 son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.34); el "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.23); el 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.21); el 2 "Es puntual" (media= 4.04); el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (media= 4.04) y el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.02), todos ellos con opiniones homogéneas, con coeficientes de variación en las respuestas que oscilan entre 21.4% y 26.7%. Por tanto, en esta área encontramos que los aspectos que mejor son valorados por los estudiantes son el cumplimiento con las obligaciones de asistencia, puntualidad y atención a alumno, el respeto por los estudiantes, el conocimiento de la materia y la accesibilidad del profesor.

En el área de Ciencias Psicopedagógicas encontramos que doce items tienen valoraciones por encima de 4.0, encabezándolos el ítem 1 con una media de 4.49. A continuación los profesores del área de Ciencias Psicopedagógicas son valorados por encima de 4 en los siguientes items: 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.39); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.37); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.29); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" y 2 "Es puntual" (medias= 4.25); 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (media= 4.15); 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (media= 4.09); 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" (media= 4.08); 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (media=

4.06); 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos" (media= 4.01) y 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados" (media= 4.0). En todos los casos las opiniones son homogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 18.8% y 25.2%. Vemos que el número de ítems en los que el profesorado alcanza el 4.0 ha aumentado en relación al pase anterior.

En el área de Ciencias Humanas encontramos que los ítems con valoraciones por encima de 4.0 son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.25); el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.15); el 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.13); el 2 "Es puntual" (media= 4.11) y el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.03), con opiniones homogéneas en todos los casos (C.V. entre 23.9% y 26.6%). Este perfil se ajusta al comentado en el apartado global.

Dentro del área de Ciencias de la Salud encontramos que los ítems con valoraciones por encima de 4.0 son en primer lugar (y deja el lugar al ítem 1, siempre con relación a las aplicaciones anteriores) el 4 "Conoce su materia y está al día" (media= 4.30), y ya con evaluaciones en los ítems algo inferiores el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (media= 4.28); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (media= 4.18); 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (media= 4.04); el 2 "Es puntual" y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (los dos con media= 4.0). También en este caso encontramos que los profesores conocen su materia, cumplen con sus obligaciones docentes, son respetuosos con los estudiantes y están dispuestos a ayudarlos, siempre en opinión de los estudiantes.



Item	CC. Experiment.			CC. Sociales			CC. Psicopedag.			CC Humanas			CC Salud			12	13	14	15	23	24	25	34	35	45
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N										
1	4.55	0.76	26023	4.34	0.93	61203	4.49	0.85	19569	4.25	1.02	13721	4.28	1.00	8434	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2	4.27	0.97	26113	4.04	1.08	61655	4.25	0.95	19675	4.11	1.09	13741	4.00	1.14	8502	*		*	*	*	*		*	*	*
3	4.21	0.94	25631	4.02	0.98	59971	4.29	0.90	17999	4.03	1.06	13262	4.04	1.10	8407	*	*	*	*	*			*	*	*
4	4.25	0.88	26113	4.21	0.92	62016	4.39	0.85	19673	4.13	1.07	13743	4.30	0.94	8496	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
5	4.01	0.97	26050	3.92	0.98	62116	4.15	0.93	19751	3.90	1.12	13765	3.98	1.07	8479	*	*	*		*		*	*	*	*
6	3.81	1.00	25980	3.73	1.01	61809	4.01	0.97	19651	3.70	1.17	13714	3.77	1.12	8389	*	*	*		*		*	*	*	*
7	3.65	1.14	26139	3.66	1.12	62174	3.93	1.07	19833	3.61	1.23	13781	3.65	1.24	8520		*			*			*	*	*
8	3.70	1.07	26152	3.64	1.08	62208	3.91	1.07	19831	3.58	1.21	13801	3.73	1.16	8483	*	*	*		*	*	*	*	*	*
9	3.67	1.17	26200	3.58	1.15	62194	3.86	1.10	19833	3.55	1.27	13782	3.58	1.29	8478	*	*	*	*	*			*	*	*
10	3.72	1.03	26106	3.55	1.09	61952	3.80	1.07	19689	3.50	1.23	13735	3.67	1.19	8429	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	3.70	1.02	25943	3.57	1.05	61728	3.85	1.05	19590	3.53	1.19	13722	3.67	1.15	8408	*	*	*		*		*	*	*	*
12	3.63	1.09	26070	3.63	1.08	62053	3.89	1.05	19734	3.56	1.19	13741	3.66	1.19	8458		*	*		*	*		*	*	*
13	3.82	1.07	26045	3.76	1.07	61900	3.99	1.05	19746	3.70	1.19	13732	3.78	1.17	8445	*	*	*		*	*		*	*	*
14	3.43	1.18	26010	3.43	1.17	61795	3.74	1.18	19724	3.46	1.28	13675	3.43	1.26	8398	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
15	3.51	1.16	25709	3.48	1.14	61334	3.83	1.16	19532	3.29	1.28	13460	3.76	1.19	8350		*	*	*	*	*	*	*	*	*
16	3.48	1.21	26120	3.42	1.19	62107	3.78	1.13	19746	3.50	1.26	13712	3.49	1.28	8491	*	*			*	*	*	*	*	*
17	3.82	1.13	26123	3.61	1.14	61891	3.94	1.12	19733	3.71	1.23	13717	3.65	1.24	8532	*	*	*	*	*	*		*	*	*
18	3.97	1.00	25450	3.81	1.05	60839	4.06	0.98	19216	3.76	1.10	13529	3.86	1.08	8189	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19	3.81	1.03	25957	3.69	1.08	61864	4.00	1.01	19650	3.67	1.15	13729	3.74	1.13	8419	*	*	*	*	*		*	*	*	*
20	3.88	0.99	25727	3.65	1.11	61457	3.95	1.03	19383	3.60	1.18	13621	3.83	1.09	8337	*	*	*		*	*	*	*	*	*
21	3.80	1.06	25871	3.69	1.09	61673	3.97	1.04	19517	3.65	1.19	13671	3.75	1.15	8356	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22	4.27	1.00	26020	4.23	1.00	61954	4.37	0.97	19656	4.15	1.09	13666	4.18	1.07	8533	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
23	4.15	0.98	25012	4.04	1.00	61450	4.25	0.97	19569	3.99	1.11	13677	4.00	1.12	8458	*	*	*	*	*	*		*	*	*
24	3.52	1.10	24958	3.46	1.10	61546	3.75	1.12	19501	3.49	1.21	13646	3.56	1.19	8436	*	*	*		*		*	*	*	*
25	3.62	1.17	24803	3.57	1.15	61318	3.83	1.14	19460	3.46	1.28	13596	3.65	1.24	8430	*	*	*		*	*	*	*	*	*
26	3.52	1.21	20735	3.34	1.25	46295	3.74	1.20	16819	3.51	1.31	9177	3.60	1.26	6065	*	*		*	*	*	*	*	*	*
27	3.92	1.07	19750	3.68	1.15	42728	4.09	1.05	15788	3.76	1.21	8701	3.83	1.20	5856	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
28	3.77	1.16	20664	3.57	1.24	46432	4.08	1.10	16616	3.71	1.29	8972	3.78	1.23	6017	*	*	*		*	*	*	*	*	*
29	3.57	1.26	20122	3.40	1.31	44852	3.93	1.20	16132	3.60	1.37	8685	3.70	1.28	5847	*	*		*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.4 Descriptivos y diferencias entre medias por área en el año 92. \* Indica diferencias significativas al 0.01

Respecto a los ítems con menor valoración media, encontramos que el área de Ciencias Experimentales son los ítems 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" con un promedio de 3.48 y el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.43). Es en estos aspectos donde los estudiantes creen que los profesores deberán utilizar los aspectos formativos del cuestionario, aunque las opiniones se mantienen en niveles aceptables.

En el área de Ciencias Sociales el número de ítems con valoraciones inferiores a 3.5 aumenta, siendo el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" el ítem en el que los profesores obtienen una valoración media menor. Los otros ítems en los que la media obtenida por todos los profesores en esta área es inferior a 3.5 son: el 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" (media= 3.40); 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media= 3.42); 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.43); 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media= 3.46) y 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (media=3.48). Por tanto, los aspectos en los que en general el profesorado del área de Ciencias Sociales debería mejorar en opinión de los estudiantes es en utilizar un sistema de evaluación más adecuado así como el nivel de evaluación, el ritmo y motivación por la asignatura y la utilización dialéctica de sus enseñanzas, así como el conseguir transmitir la utilidad de su asignatura a sus alumnos.

En el área de Ciencias Psicopedagógicas no encontramos ningún ítem con valoraciones medias por debajo de 3.5.

Dentro del área de Ciencias Humanas encontramos que el ítem con una valoración media inferior a todos los demás en el Cuestionario es el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" con una media de 3.29 y opiniones heterogéneas (C.V.= 38.8%). Otros ítems con valoraciones inferiores a 3.5 son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media= 3.46); 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" (media= 3.46) e ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (media=3.49). En esta área observamos que los aspectos que merecen una opinión media inferior a los estudiantes son precisamente la transmisión de la importancia de la asignatura, la

motivación y la preocupación de que la forma de enseñar responda a sus necesidades.

Finalmente, en el área de Ciencias de la Salud los ítems con valoraciones medias inferiores son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (media 3.43) y opiniones homogéneas 36.6%. Otro ítem también con valores medios inferiores a 3.5 son el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (media = 3.49), con opiniones también heterogéneas (C.V.= 36.6%). Es decir, los aspectos con menor puntuación en el área de Ciencias de la Salud son la motivación y el ritmo en la clase.

De esta forma, encontramos que en todas las áreas se encuentran por encima de 4 los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes"; 4 "Conoce su materia y está al día"; 2 "Es puntual"; 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" y "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" y 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos".

En cuanto a los ítems con valoraciones menores, se centran en los aspectos de ritmo en la clase, motivación e interés por la asignatura.

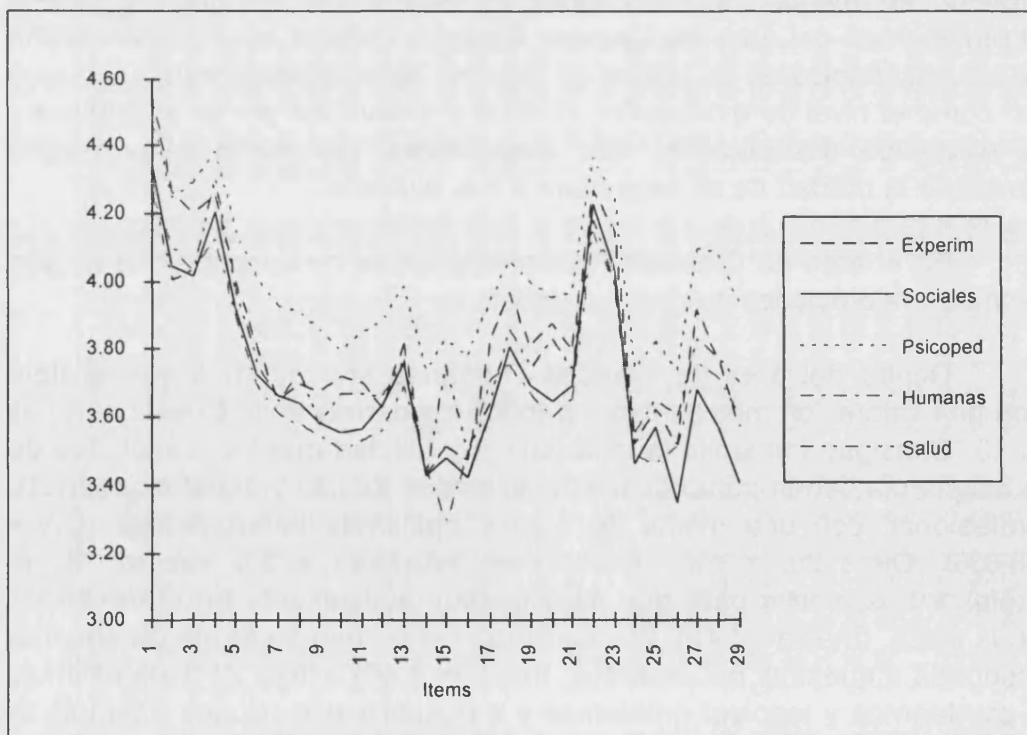


Gráfico II.1.4. Comparación de Medias por ítems en las áreas en la aplicación del 92

En general, aunque la mayoría de diferencias entre las medias de los ítems en cada área son estadísticamente significativas, en muchas ocasiones no existe mucha diferencia entre ellas, por lo que a nivel cualitativo podemos establecer que el área mejor valorada en el conjunto del Cuestionario es la de Ciencias Psicopedagógicas, a bastante distancia de las áreas de Experimentales y Salud y con alguna diferencia significativa entre los ítems sobre todo a nivel de ítems relacionados con desarrollo de la clase (ítems 7 a 17) y materiales y programa (ítems 19 a 21, y sobre todo, en los ítems relativos a evaluación (ítems 26 a 29). Estas diferencias son sobre todo distinguibles entre las áreas de Humanas y Psicopedagógicas.

De nuevo encontramos que, en general, en las cinco áreas consideradas los ítems con valoraciones medias más elevadas son las de Cumplimiento con las Obligaciones, Conocimiento de la Materia y accesibilidad del profesor y respeto por el estudiante. En el otro extremo, con los ítems de Desarrollo de la Clase, especialmente los referidos a motivación del estudiante, ritmo de clase y la transmisión de la importancia de la asignatura (ítems 14 al 16). Además, estos niveles de opinión son también algo inferiores en los ítems referidos a si el profesor transmite la importancia de la asignatura y si el profesor estimula a plantearse problemas y resolverlos, y especialmente en la adecuación del sistema de evaluación empleado.

Las principales diferencias entre áreas, especialmente la de CC. Psicopedagógicas, se producen en los ítems de Desarrollo de la Clase y Evaluación.



---

### ***II.2.1.3 Análisis de áreas por años***

### Area de Ciencias Experimentales

Item	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.57	0.71	19976	4.51	0.79	22677	4.55	0.76	26023	0112
2	4.27	0.93	19983	4.23	0.96	22704	4.27	0.97	26113	0112
3	4.15	0.91	19242	4.16	0.94	22037	4.21	0.94	25631	0212
4	4.20	0.87	19881	4.22	0.90	22600	4.25	0.88	26113	0212
5	3.87	0.98	19923	3.94	0.98	22706	4.01	0.97	26050	010212
6	3.64	1.01	19620	3.75	1.00	22474	3.81	1.00	25980	010212
7	3.58	1.17	19939	3.60	1.15	22726	3.65	1.14	26139	0212
8	3.65	1.07	19703	3.67	1.07	22716	3.70	1.07	26152	02
9	3.62	1.18	19343	3.61	1.17	22739	3.67	1.17	26200	0212
10	3.67	1.00	19165	3.67	1.03	22573	3.72	1.03	26106	0212
11	3.59	1.00	19182	3.64	1.02	22396	3.70	1.02	25943	010212
12	3.54	1.08	19682	3.59	1.06	22632	3.63	1.09	26070	010212
13	3.74	1.08	19754	3.77	1.08	22648	3.82	1.07	26045	0212
14	3.26	1.17	19767	3.38	1.17	22611	3.43	1.18	26010	010212
15	3.41	1.15	19518	3.46	1.16	22358	3.51	1.16	25709	010212
16	3.40	1.23	19997	3.42	1.22	22692	3.48	1.21	26120	0212
17	3.68	1.14	19875	3.77	1.13	22613	3.82	1.13	26123	010212
18	3.97	0.96	19361	3.99	0.96	21931	3.97	1.00	25450	
19	3.75	0.99	19732	3.80	0.99	22483	3.81	1.03	25957	0102
20	3.74	1.00	19351	3.80	1.01	22131	3.88	0.99	25727	010212
21	3.68	1.06	19479	3.72	1.06	22343	3.80	1.06	25871	010212
22	4.36	0.92	19941	4.31	0.96	22636	4.27	1.00	26020	010212
23	4.13	0.93	19611	4.14	0.97	21895	4.15	0.98	25012	
24	3.36	1.08	19602	3.47	1.08	21912	3.52	1.10	24958	010212
25	3.51	1.16	19370	3.56	1.16	21740	3.62	1.17	24803	010212
26	3.41	1.19	16541	3.46	1.19	18474	3.52	1.21	20735	010212
27	3.86	1.05	15462	3.88	1.08	17333	3.92	1.07	19750	0212
28	3.75	1.13	16704	3.77	1.14	18641	3.77	1.16	20664	
29	3.56	1.22	15931	3.58	1.23	17977	3.57	1.26	20122	

Tabla II.1.5 Descriptivos y Diferencias entre los tres pases para el Area de CC Experimentales.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En la comparación por pases del Area de Ciencias Experimentales observamos en primer lugar que en los tres años los ítems valorados con una media superior son en los tres casos los mismos: 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (medias 4.57, 4.51 y 4.55); ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias 4.36, 4.31 y 4.27); ítem 2 "Es puntual" (medias= 4.27, 4.23 y 4.27); ítem 4 "Conoce su materia y está al día" (medias de 4.2, 4.22 y 4.25); ítem 3 (medias de 4.15, 4.16 y 4.21) e ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", con medias de 4.13, 4.14 y 4.15, todas con opiniones homogéneas como ya se ha visto en el

apartado de comparación entre áreas. Aunque existen algunas diferencias significativas a nivel estadístico, analizando cualitativamente los tres pases observamos un perfil prácticamente igual entre los tres pases, observando en general una tendencia al alza en cada uno de los ítems citados.

Respecto a los ítems con valoraciones inferiores, podemos identificar en los tres pases que los ítems peor valorados en los profesores del área de CC Experimentales son el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (medias 3.26, 3.38 y 3.43), ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (medias= 3.36, 3.47 y 3.52); ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (medias= 3.4, 3.42 y 3.48); ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (medias= 3.41, 3.46 y 3.52), ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (medias= 3.41, 3.46 y 3.51). De igual forma que para los ítems anteriores, observamos que no se aprecian diferencias significativas a nivel cualitativo, aunque en general podemos apreciar un aumento a través de las aplicaciones.

En general encontramos que es en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones, especialmente en el de asistencia a clase, Conocimiento de la Materia y los ítems de accesibilidad del profesor y respeto hacia el estudiante dónde se dan los niveles más elevados de opinión, mientras que los ítems en los que los niveles son algo inferiores son los de Desarrollo de la Clase, especialmente los de motivación, estimular a planteamiento de problemas y ritmo de clase, así como los de preocupación del profesor porque su forma de enseñar responda a sus necesidades o adecuación del sistema de evaluación.

A nivel general, podemos observar que aunque existen diferencias significativas a nivel estadístico, en un análisis cualitativo las diferencias no son excesivas entre todos los ítems, de forma que prácticamente se duplica el perfil en esta área, aunque se nota una cierta tendencia al alza a través de las aplicaciones.

En síntesis, no se encuentran grandes diferencias entre las tres aplicaciones, pudiendo identificar un perfil prácticamente idéntico en la comparación entre ellas.



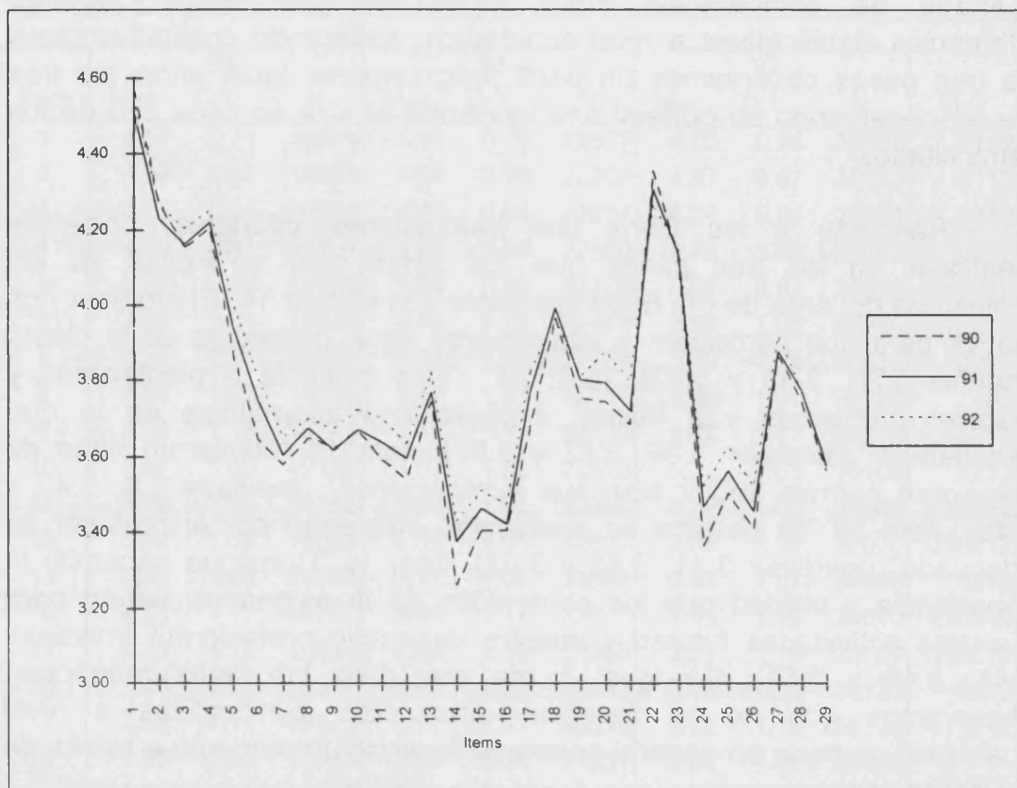


Gráfico II.1.5. Comparación de Medias por ítems en las aplicaciones del Area de CC Experimentales

### Area de Ciencias Sociales

Item	90			91			92			Sign
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.35	0.91	56905	4.31	0.96	65165	4.34	0.93	61203	0112
2	4.04	1.07	57109	4.02	1.09	65387	4.04	1.08	61655	0112
3	4.02	0.97	54245	4.00	1.00	62582	4.02	0.98	59971	0112
4	4.22	0.91	57186	4.21	0.92	65528	4.21	0.92	62016	
5	3.91	0.99	57253	3.93	0.98	65555	3.92	0.98	62116	01
6	3.70	1.01	56510	3.72	1.01	65018	3.73	1.01	61809	0112
7	3.67	1.13	57066	3.66	1.13	65701	3.66	1.12	62174	
8	3.67	1.07	55672	3.63	1.09	65678	3.64	1.08	62208	0102
9	3.60	1.14	53803	3.59	1.15	65708	3.58	1.15	62194	
10	3.60	1.07	52924	3.57	1.09	65354	3.55	1.09	61952	0102
11	3.58	1.03	53947	3.56	1.04	65051	3.57	1.05	61728	
12	3.65	1.07	55470	3.64	1.07	65571	3.63	1.08	62053	
13	3.82	1.05	55897	3.78	1.06	65487	3.76	1.07	61900	0102
14	3.41	1.16	56246	3.41	1.17	65389	3.43	1.17	61795	
15	3.42	1.16	55902	3.45	1.15	64649	3.48	1.14	61334	010212
16	3.43	1.19	57463	3.43	1.19	65702	3.42	1.19	62107	
17	3.60	1.14	57009	3.60	1.14	65365	3.61	1.14	61891	
18	3.79	1.06	55230	3.77	1.07	63787	3.81	1.05	60839	0112
19	3.69	1.08	56884	3.68	1.09	65149	3.69	1.08	61864	
20	3.59	1.12	55945	3.60	1.14	64438	3.65	1.11	61457	0212
21	3.70	1.09	56516	3.68	1.10	64756	3.69	1.09	61673	
22	4.29	0.96	57184	4.22	1.01	65462	4.23	1.00	61954	0102
23	4.06	0.98	56389	4.03	1.01	64689	4.04	1.00	61450	0102
24	3.43	1.09	56426	3.45	1.09	64809	3.46	1.10	61546	02
25	3.55	1.14	56112	3.56	1.15	64617	3.57	1.15	61318	02
26	3.26	1.28	37766	3.28	1.28	46098	3.34	1.25	46295	0212
27	3.64	1.17	33286	3.61	1.19	42026	3.68	1.15	42728	0212
28	3.62	1.23	37685	3.55	1.25	46211	3.57	1.24	46432	0212
29	3.44	1.30	35666	3.37	1.33	44382	3.40	1.31	44852	010212

Tabla II. 1.6 Descriptivos y Diferencias entre los tres pases para el Area de Ciencias Sociales

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En el análisis por pases de las áreas objeto de estudio, encontramos que los items en los que los profesores obtienen una puntuación media más elevada son los correspondientes al apartado de Cumplimiento con las Obligaciones: item1 a 3 (asistencia, puntualidad y atención a alumnos), con medias que oscilan entre 4 y 4.35 y opiniones homogéneas como ya se ha comentado en la comparación por años. Los otros items que puntúan por encima de 4 son el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.29, 4.22 y 4.23); el 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.22, 4.21 y 4.21) y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (medias= 4.02, 4 y 4.02). Entre años, no observamos unas diferencias claras en los items, teniendo en cuenta que existen pocas diferencias estadísticamente significativas y que estas no lo son a nivel cualitativo.

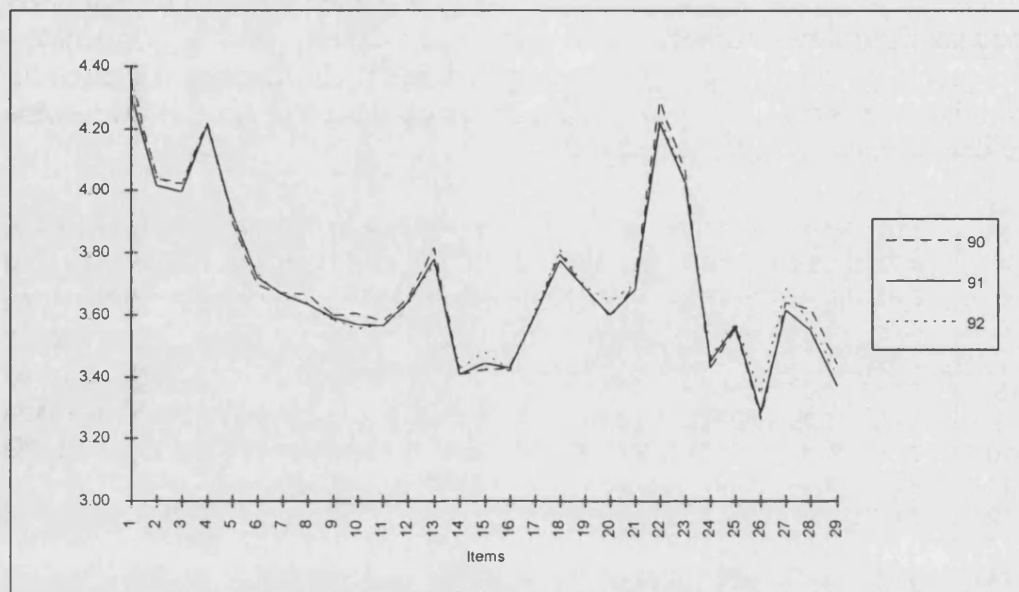


Gráfico II.1.6. Comparación de Medias por ítems en las aplicaciones del Área de Ciencias Sociales

Los ítems en los que los profesores del área de Ciencias Sociales son valorados con una media algo inferior son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (medias= 3.26, 3.28 y 3.34) en los tres pases. Otros ítems con valores por debajo de 3.5 son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (medias= 3.41, 3.41 y 3.43), el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (medias= 3.42, 3.45 y 3.48); el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (medias= 3.43, 3.45 y 3.46); el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (medias= 3.43, 3.43 y 3.42) y el 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" (medias= 3.44, 3.37 y 3.4). Así, vemos que los profesores reciben unas valoraciones medias inferiores en el sistema de evaluación, motivación, ritmo de explicación y estimulación intelectual y transmisión de la importancia de la asignatura.

No se observan a nivel general diferencias que puedan ser resaltadas entre los tres pases, por lo que podemos ver que el patrón de las respuestas prácticamente coincide en las tres aplicaciones. Así, aunque a nivel estadístico podemos encontrar algunas diferencias significativas, éstas no lo son a nivel cualitativo como podemos identificar en el Gráfico II.1.6.

En la comparación de ítems en las tres aplicaciones en el área de Ciencias Sociales comprobamos un perfil prácticamente idéntico entre las

tres. Analizando los items con mejores valoraciones medias entre las tres aplicaciones, encontramos que son los items de la Dimensión Cumplimiento con las Obligaciones y los items de Conocimiento de la Materia y accesibilidad y respeto por los estudiantes en los que estos niveles de opinión son más elevados.

Por otra parte, en las tres aplicaciones podemos comprobar que los items con niveles medios de valoración inferior son las de motivación, transmisión de la importancia de la asignatura y ritmo de clase y en general la Dimensión de Desarrollo de la Clase la que tiene unos niveles medios de valoración algo inferiores. De igual forma, la Dimensión de Materiales y Programa y especialmente la de Evaluación, en que estos niveles medios son inferiores, destacando el nivel medio del ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado".

### Area de Ciencias Psicopedagógicas

Item	90			91			92			Sign
	90	DT	N	91	DT	N	92	DT	N	
1	4.49	0.82	16883	4.44	0.87	18381	4.49	0.85	19569	0112
2	4.21	0.95	16892	4.21	0.98	18411	4.25	0.95	19675	0212
3	4.27	0.85	15855	4.27	0.88	16700	4.29	0.90	17999	
4	4.37	0.83	16873	4.37	0.83	18389	4.39	0.85	19673	
5	4.14	0.88	16943	4.13	0.91	18449	4.15	0.93	19751	
6	3.96	0.94	16779	3.97	0.96	18218	4.01	0.97	19651	0212
7	3.93	1.03	16941	3.91	1.05	18514	3.93	1.07	19833	
8	3.91	1.00	16625	3.88	1.04	18498	3.91	1.07	19831	
9	3.84	1.05	16237	3.82	1.09	18515	3.86	1.10	19833	12
10	3.77	1.01	15986	3.77	1.03	18372	3.80	1.07	19689	
11	3.85	0.99	16194	3.84	1.02	18227	3.85	1.05	19590	
12	3.89	0.98	16476	3.87	1.01	18443	3.89	1.05	19734	
13	4.00	0.98	16596	3.96	1.04	18442	3.99	1.05	19746	01
14	3.76	1.13	16693	3.70	1.17	18432	3.74	1.18	19724	0112
15	3.78	1.13	16566	3.78	1.15	18107	3.83	1.16	19532	0212
16	3.79	1.05	16966	3.76	1.11	18513	3.78	1.13	19746	
17	3.97	1.05	16896	3.95	1.10	18399	3.94	1.12	19733	
18	4.04	0.93	16559	4.04	0.97	17957	4.06	0.98	19216	
19	3.93	0.97	16874	3.96	0.99	18357	4.00	1.01	19650	0212
20	3.84	1.01	16536	3.90	1.02	17917	3.95	1.03	19383	010212
21	3.96	1.00	16720	3.92	1.05	18156	3.97	1.04	19517	0112
22	4.44	0.85	16937	4.38	0.94	18449	4.37	0.97	19656	0102
23	4.28	0.89	16817	4.22	0.95	18159	4.25	0.97	19569	0102
24	3.72	1.05	16754	3.69	1.10	18164	3.75	1.12	19501	12
25	3.84	1.06	16672	3.79	1.12	18124	3.83	1.14	19460	0112
26	3.70	1.17	13521	3.74	1.20	15542	3.74	1.20	16819	
27	4.09	1.01	12733	4.07	1.04	14487	4.09	1.05	15788	
28	4.07	1.07	13426	4.07	1.08	15509	4.08	1.10	16616	
29	3.93	1.16	12749	3.91	1.20	14831	3.93	1.20	16132	

Tabla II.1.7 Descriptivos y Diferencias entre los tres pases para el Area de CC Psicopedagógicas

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En el área de Ciencias Psicopedagógicas encontramos que los items en los que los profesores obtienen una valoración más alta son en primer lugar los items de cumplimiento con las obligaciones (items 1 a 3) con medias que oscilan entre 4.21 y 4.49, así como los items de relación con el alumno: items 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.44, 4.38 y 4.37) y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (medias= 4.28, 4.22 y 4.25) y el de conocimiento de la materia (medias= 4.37, 4.37 y 4.39, item 4). Además, obtienen valores altos en los siguientes items: 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias= 4.14, 4.13 y 4.15), 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (medias= 4.09, 4.07 y 4.09), 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" (medias= 4.07, 4.07 y

4.08) y 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (medias= 4.04, 4.04 y 4.06).

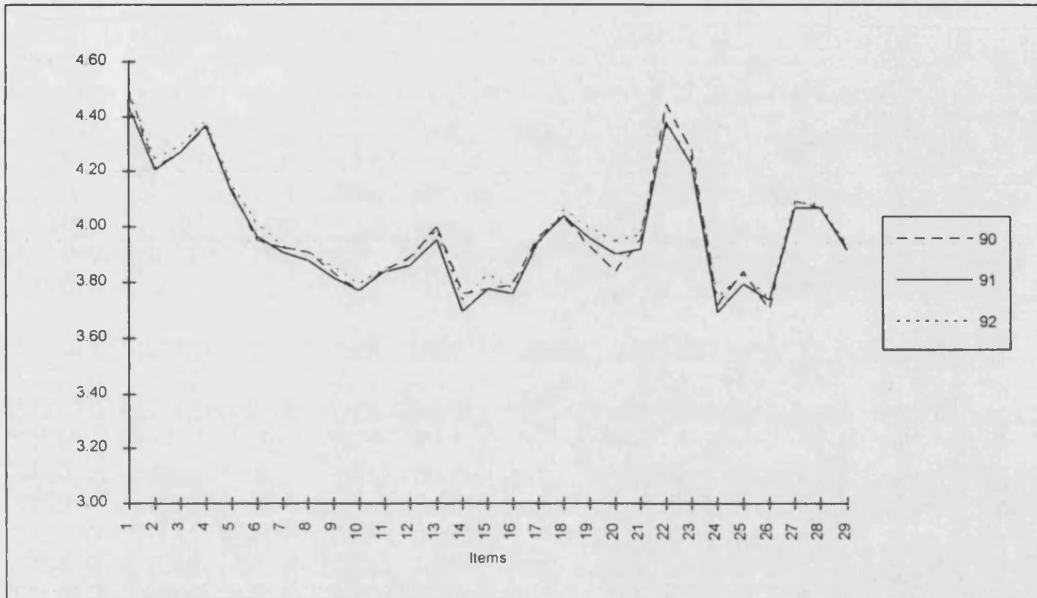


Gráfico II.1.7. Comparación de Medias por ítems en las aplicaciones del Area de Ciencias Psicopedagógicas

En esta área no observamos ningún ítem con valoraciones medias por debajo de 3.5.

En general, podemos ver que no existen diferencias cualitativamente diferentes entre los tres pases, aunque existan algunas diferencias significativas a nivel estadístico. En cualquier caso, podemos apreciar ligeras variaciones entre las tres aplicaciones en general de carácter ascendente, tendiendo a subir en el pase del 92, aunque como podemos comprobar en el Gráfico II.1.7., los tres perfiles de valoración coinciden prácticamente.

Como podemos observar en el Gráfico II.1.7., los niveles medios de valoración en el área de CC. Psicopedagógicas son en general elevados, destacando los ítems referidos a Cumplimiento con las Obligaciones, Conocimiento de la Materia y accesibilidad y respeto del profesor hacia los estudiantes.

Por otra parte, encontramos con niveles medios de valoración algo inferiores los referidos a Desarrollo de la Clase, y los ítems de motivación e importancia de la asignatura, así como el referido a la adecuación del sistema de evaluación utilizado.

### Area de CC Humanas

Item	90			91			92			Sign
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.33	0.94	14021	4.35	0.93	15164	4.25	1.02	13721	0212
2	4.18	1.01	14044	4.23	0.97	15195	4.11	1.09	13741	010212
3	4.11	0.97	13379	4.15	0.94	14532	4.03	1.06	13262	010212
4	4.17	0.98	14025	4.25	0.92	15192	4.13	1.07	13743	010212
5	3.92	1.04	14048	4.01	0.98	15243	3.90	1.12	13765	0112
6	3.71	1.09	13954	3.81	1.02	15113	3.70	1.17	13714	0112
7	3.69	1.16	14061	3.76	1.11	15294	3.61	1.23	13781	010212
8	3.69	1.11	13858	3.75	1.07	15266	3.58	1.21	13801	010212
9	3.61	1.19	13624	3.68	1.16	15284	3.55	1.27	13782	010212
10	3.57	1.12	13435	3.60	1.10	15193	3.50	1.23	13735	0212
11	3.60	1.07	13633	3.66	1.06	15111	3.53	1.19	13722	010212
12	3.61	1.10	13852	3.71	1.05	15229	3.56	1.19	13741	010212
13	3.78	1.10	13944	3.85	1.06	15251	3.70	1.19	13732	010212
14	3.48	1.20	13932	3.53	1.18	15213	3.46	1.28	13675	0112
15	3.26	1.22	13572	3.37	1.19	14749	3.29	1.28	13460	0112
16	3.58	1.18	14104	3.62	1.16	15296	3.50	1.26	13712	0212
17	3.76	1.13	13990	3.84	1.11	15204	3.71	1.23	13717	010212
18	3.82	1.03	13829	3.90	1.00	14950	3.76	1.10	13529	010212
19	3.74	1.05	13975	3.82	1.02	15204	3.67	1.15	13729	010212
20	3.63	1.08	13791	3.69	1.09	14977	3.60	1.18	13621	0112
21	3.72	1.09	13902	3.81	1.07	15112	3.65	1.19	13671	010212
22	4.30	0.98	14058	4.33	0.96	15251	4.15	1.09	13666	0212
23	4.08	1.02	13928	4.15	0.98	15133	3.99	1.11	13677	010212
24	3.47	1.14	13765	3.57	1.10	15029	3.49	1.21	13646	0112
25	3.50	1.19	13739	3.59	1.16	14988	3.46	1.28	13596	0112
26	3.52	1.23	9276	3.63	1.20	10319	3.51	1.31	9177	0112
27	3.87	1.11	8646	3.95	1.06	9766	3.76	1.21	8701	010212
28	3.87	1.15	9204	3.92	1.15	10251	3.71	1.29	8972	010212
29	3.71	1.26	8703	3.77	1.24	9803	3.60	1.37	8685	010212

Tabla II.1.8 Descriptivos y Diferencias entre los tres pases para el Area de CC Humanas  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En el área de Ciencias Humanas encontramos que los ítems en los que los profesores obtienen mejores valoraciones por parte de los estudiantes son en primer lugar el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (medias= 4.33, 4.35 y 4.25), así como los ítems incluidos en la dimensión de cumplimiento con las obligaciones (ítems 1 a 3), con medias que oscilan entre 4.03 y 4.35. También obtienen valoraciones altas en los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.3, 4.33 y 4.15), el ítem 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.17, 4.25 y 4.13) y el ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (medias= 4.08, 4.15 y 3.99). Podemos observar variaciones significativas tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo sobre todo en la aplicación del 92 respecto a las dos anteriores, con medias en los ítems más bajas y diferencias como podemos ver en la Tabla II.1.8 y en el Gráfico II.1.7.

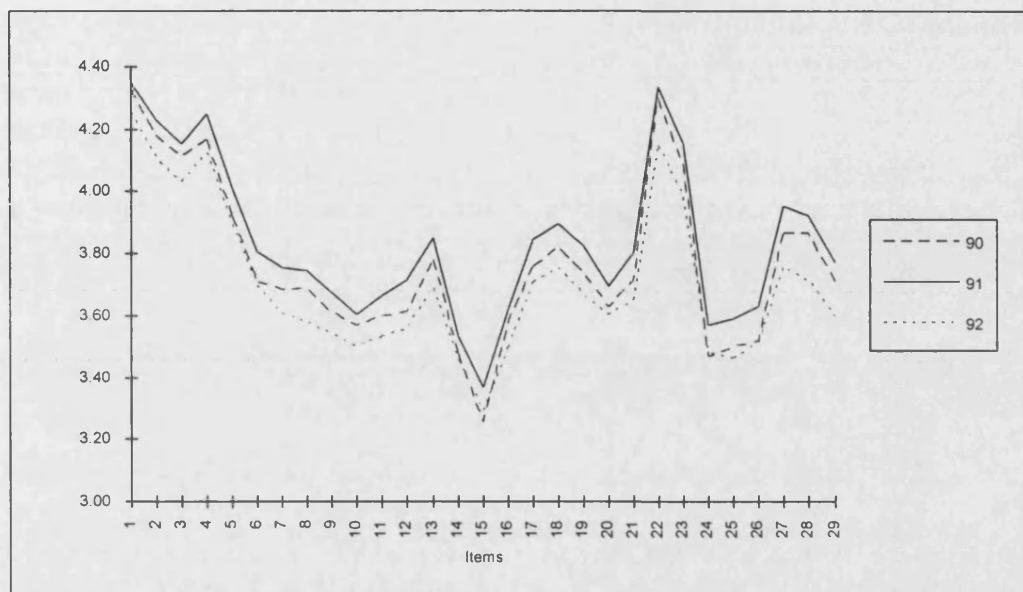


Gráfico II.1.8. Comparación de Medias por ítems en las aplicaciones del Area de CC Humanas

Los ítems en los que los profesores del área de Ciencias Humanas reciben una valoración más baja son en el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", con unos promedios de respuesta de 3.26, 3.37 y 3.29 para cada pase. También en el ítem 24 obtienen unos valores promedios algo más bajos que en el resto del cuestionario, aunque esta valoración sube en el aplicación del 91 por encima de 3.5 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (medias=3.47, 3.57 y 3.49). Lo mismo ocurre en el ítem 14, con valores de 3.48, 3.53 y 3.46 respectivamente ("El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase").

Podemos apreciar unas bajadas en las sucesivas aplicaciones claramente diferenciadas. En general, podemos observar para el área de Ciencias Humanas que se produce una bajada en las valoraciones a los profesores en prácticamente todos los ítems. Estas diferencias entre ítems son significativas a nivel estadístico aunque en un análisis más detenido a nivel cualitativo las principales diferencias se dan en los ítems de Desarrollo de la Clase y motivación y Evaluación.

De esta forma, en general, vemos que los ítems con niveles medios de valoración más elevados son los de Cumplimiento con las Obligaciones, Conocimiento de la Materia y accesibilidad del profesor y respeto por los estudiantes. En el otro extremo, comprobamos en el Gráfico II.1.8. que los ítems con niveles medios de valoración inferior son los de la Dimensión de Desarrollo de la Clase, destacando el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la



asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", especialmente marcado en relación a otros niveles. Otros ítems con valoraciones algo inferiores son los referidos a si el profesor estimula a los alumnos a plantearse y resolver problemas, y buscar explicaciones alternativas en lo que estudian y el referido a si el profesor se preocupa porque su forma de enseñar responde a sus necesidades y el de adecuación del sistema de evaluación utilizado (ítems 24, 25 y 26). En general, los niveles son aceptables destacando el ítem 15.

### Area de Ciencias de la Salud

Item	90			91			92			Sign
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.41	0.88	10424	4.54	0.78	13927	4.28	1.00	8434	010212
2	4.13	1.02	10443	4.24	0.97	13976	4.00	1.14	8502	010212
3	4.11	1.00	10275	4.25	0.93	13793	4.04	1.10	8407	010212
4	4.26	0.94	10448	4.42	0.81	14019	4.30	0.94	8496	01 12
5	3.97	1.02	10420	4.11	0.93	13988	3.98	1.07	8479	01 12
6	3.74	1.07	10276	3.89	0.99	13866	3.77	1.12	8389	01 12
7	3.74	1.18	10371	3.90	1.09	14042	3.65	1.24	8520	010212
8	3.84	1.09	10294	3.96	1.03	14026	3.73	1.16	8483	010212
9	3.65	1.21	10176	3.80	1.16	14037	3.58	1.29	8478	010212
10	3.70	1.10	10155	3.82	1.07	13984	3.67	1.19	8429	01 12
11	3.71	1.07	10165	3.85	1.02	13916	3.67	1.15	8408	01 12
12	3.73	1.09	10276	3.86	1.06	14002	3.66	1.19	8458	010212
13	3.86	1.09	10341	4.02	1.02	13962	3.78	1.17	8445	010212
14	3.47	1.19	10374	3.58	1.15	13935	3.43	1.26	8398	01 12
15	3.78	1.12	10288	3.90	1.06	13867	3.76	1.19	8350	01 12
16	3.58	1.21	10424	3.75	1.15	14030	3.49	1.28	8491	010212
17	3.69	1.16	10411	3.84	1.12	13974	3.65	1.24	8532	01 12
18	3.86	1.05	10021	4.01	0.99	13548	3.86	1.08	8189	01 12
19	3.75	1.08	10338	3.92	1.03	13843	3.74	1.13	8419	01 12
20	3.83	1.03	10234	3.97	0.99	13769	3.83	1.09	8337	01 12
21	3.78	1.10	10263	3.95	1.03	13844	3.75	1.15	8356	01 12
22	4.23	1.01	10446	4.33	0.97	13972	4.18	1.07	8533	01 12
23	4.05	1.04	10377	4.17	1.00	13700	4.00	1.12	8458	010212
24	3.54	1.12	10283	3.70	1.09	13580	3.56	1.19	8436	01 12
25	3.67	1.18	10248	3.89	1.09	13572	3.65	1.24	8430	01 12
26	3.62	1.20	6817	3.71	1.18	9999	3.60	1.26	6065	01 12
27	3.83	1.16	6379	3.91	1.12	9563	3.83	1.20	5856	01 12
28	3.83	1.15	6843	3.89	1.14	10080	3.78	1.23	6017	01 12
29	3.77	1.21	6545	3.81	1.20	9796	3.70	1.28	5847	02

Tabla II.1.9 Descriptivos y Diferencias entre los tres pases para el Area de CC de la Salud  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Analizando el área de Ciencias de la Salud y su evaluación por años, encontramos que en los tres pases los profesores obtienen valores por encima de 4.0 en los ítems de cumplimiento con las obligaciones (ítems 1 a 3; asistencia a clase, puntualidad y atención a alumnos), con medias que van desde 4.04 hasta 4.54 en el ítem 1 aplicación del 91. Otros ítems en los que los profesores obtienen valoraciones por encima de 4 son el 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.26, 4.42 y 4.3); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.23, 4.33 y 4.18) y el ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" (medias= 4.05, 4.17 y 4). Podemos apreciar en estos ítems una tendencia a bajar a través de las aplicaciones, siendo las puntuaciones prácticamente similares en las aplicaciones del 91 y 92, de forma que se la bajada en las valoraciones se da fundamentalmente en la aplicación del 92 -ver tabla II.1.9 y Gráfico II.1.9-.

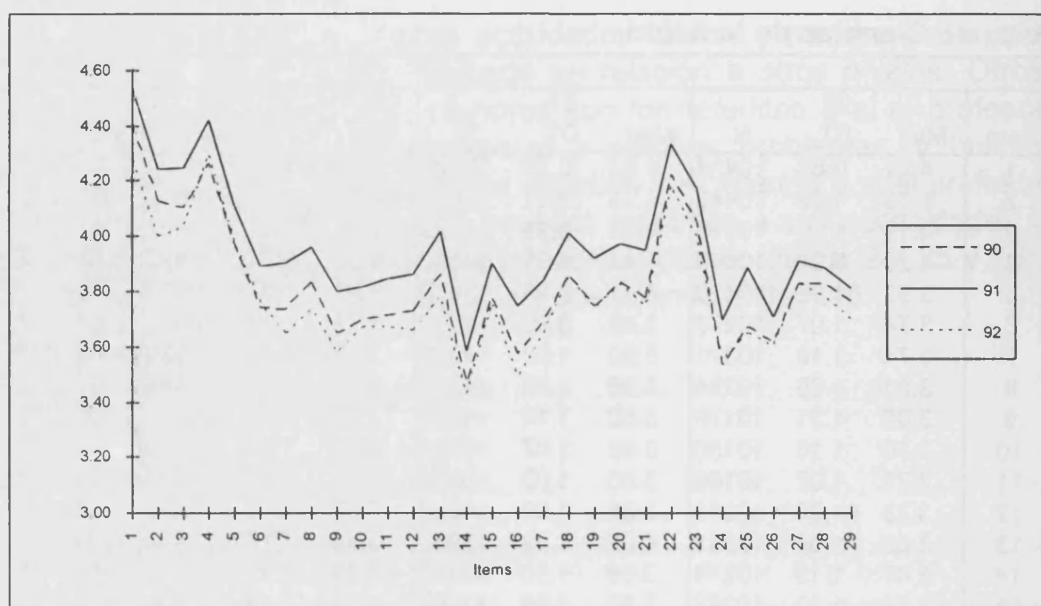


Gráfico II.1.9. Comparación de Medias por ítems en las aplicaciones del Area de CC de la Salud

De igual forma, los ítems en los que los profesores obtienen una valoración más baja son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con unos valores promedio de 3.47, 3.58 y 3.43, no habiendo otro ítem en los que las valoraciones medias de los estudiantes estén por debajo de 3.5, excepto la aplicación del 92, ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (medias= 3.58, 3.75 y 3.49).

A nivel general, podemos observar que en la aplicación del 91 se produce una subida en las opiniones significativa a nivel estadístico y cualitativo, con diferencias entre las medias que varían en función de los ítems, pero que en cualquier caso son significativas. Esta diferencia se acentúa en algunos ítems puntuales sobre todo en los que componen la dimensión de Desarrollo de la Clase y Evaluación.

De esta forma, como podemos observar en el Gráfico II.1.9 los mejores niveles medios de valoración se dan en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones y en los ítems de Conocimiento de la Materia, y accesibilidad del profesor y respeto por los estudiantes. Por otro lado, los niveles medios de valoración inferiores se dan en los ítems de Desarrollo de la Clase, especialmente en los de motivación para participar en el desarrollo y ritmo de la clase, y en los ítems de estimular a plantear y resolver problemas y buscar explicaciones alternativas a lo que estudiamos y el referido a si se preocupan porque su forma de enseñar responda a sus necesidades (ítems 24 y 25). Llama la atención la diferencia entre las aplicaciones del 90 y 92 y las del 91, con niveles medios más elevados.

---

***II.2.1.4. Análisis de Centros por ítems y años***

En este apartado se ha realizado un análisis comparativo intercentros para cada ítem en cada una de las aplicaciones. Así, en cada una de las tablas encontramos las medias de las valoraciones para cada ítem ordenadas de menor a mayor y la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones de los diferentes centros, desde la tabla II.1.10 hasta la II.1.96.

En el análisis efectuado entre centros por ítems, encontramos que en general se mantienen las valoraciones para cada ítem. En la mayoría de los ítems aparecen una serie de centros que son mejor y peor valorados. Entre los mejor valorados aparecen casi siempre los profesores de la E.U. de Formación de Profesorado de EGB, los de la facultad de Filosofía y CC de la Educación, facultad de Psicología, los de la E.U. de Trabajo Social, y la de Enfermería. Por el contrario, los centros que aparecen normalmente con valoraciones menores para sus profesores son E.U. de Empresariales, E.U. de Graduado Social, Filología, Derecho, Económicas, Químicas y Odontología. Ello no quiere decir que tanto en un sentido como en otro aparezcan siempre o siempre en la misma posición, ya que se da el caso de algún centro que aparecen en ítems determinados entre los centros mejor valorados mientras que en otros ítems se sitúa entre los centros con valoraciones menores dentro del rango establecido.

Los centros son los siguientes:

- 01 FACULTAD DE C. FISICAS
- 02 FACULTAD DE C. QUIMICAS
- 03 FACULTAD DE DERECHO
- 04 FACULTAD DE GEOGRAFIA E HISTORIA
- 05 FACULTAD DE C. ECONOMICAS Y EMPRESAR.
- 06 FACULTAD DE FILOLOGIA
- 07 FACULTAD DE C. BIOLÓGICAS
- 08 ESC. U. DE EST. EMPRESARIALES
- 09 FACULTAD DE MEDICINA Y ODONTOLOGIA
- 10 FACULTAD DE FARMACIA
- 11 FACULTAD DE FILOSOFIA Y CC. EDUCAC.
- 14 ESC. U. DE ENFERMERIA
- 18 ESC. U. DEL TRABAJO SOCIAL
- 20 ESC. U. FORM. PROF. E.G.B.
- 21 FACULTAD DE PSICOLOGIA
- 23 ESC. U. DE FISIOTERAPIA
- 24 FACULTAD DE MATEMATICAS
- 27 FACULTAD DE ODONTOLOGIA
- 28 ESCUELA U. GRADUADO SOCIAL
- 29 I.V.E.F.

## **Comparaciones entre Centros. Aplicación del 90**

---

Analizando los resultados por ítems, encontramos que en la aplicación del 90 y dentro de la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones el ítem en el que se dan mayores diferencias a nivel estadístico, al 0.01 es 1, de asistencia a clase, mientras que en el que menores diferencias se dan es en el de atención a alumnos. Los niveles medios superiores se dan en el ítem 1.

Respecto a la Dimensión de Conocimiento Interrelación de la Materia (ítems 4 a 6) encontramos que en el ítem en el que se dan mayores diferencias entre Centros es en el ítem 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos", mientras que el mayor número de diferencias intercentros se dan en el ítem 4 "Conoce su materia y está al día".

Respecto a la Dimensión de Desarrollo de la Clase, el ítem en el que se dan menos diferencias entre los Centros es en el 10 "El tiempo de clase esta bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples", y el ítem 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada". En el otro extremo, podemos comprobar que el ítem en el que se dan mejores diferencias entre Centros con respecto a los niveles medios de valoración es el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional".

Con referencia a la Dimensión de Materiales y Programa (ítems 18 a 21) observamos que el ítem en el que se dan más diferencias estadísticamente significativas es el 21 "El profesor explica y razona los contenidos del programa", siendo el ítem 19 en el que se da menor número de diferencias significativas entre los Centros analizados". Los materiales de estudio (texto, apuntes, etc.,...) son adecuados.

En la Dimensión de Actitud del Profesor (ítems 22-25) el menor número de diferencias significativas se dan en los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y 23 " Es accesible y esta dispuesto a ayudar", mientras que en los ítems 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas a lo que estudiamos" y 25 "Se preocupa porque la forma de enseñar responda a nuestras necesidades" el número de diferencias entre los Centros aumenta.

Finalmente, en la Dimensión de Evaluación (ítems 26 a 29) el mayor número de diferencias entre los centros se dan en los ítems 26 "El sistema de Evaluación empleado por el profesor es adecuado" y 29 "El nivel exigido en la Evaluación se corresponde con el que se imparte en clase", mientras que en los ítems 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" y 28 "La Evaluación se ajusta

a los contenidos trabajados durante el curso". Coincide que los ítems 26 y 29 tienen niveles medios de valoración inferiores en general a los ítems 27 y 28.

De esta forma podemos identificar que en general los centros que aparecen como mejor valorados son los de E.U. de Formación de profesorado de E.G.B., Fac. F<sup>a</sup> y CC. Educación, Fac. De Psicología, E.U. de Trabajo Social o la de E.U. de Enfermería. En general, los centros en los que se producen menores valoraciones y por tanto mayores diferencias con los restantes centros son los de CC. Sociales o los de Filología, Química u Odontología, aunque no siempre en la misma posición.

Media	Centro	2 2 2 2 1 2 1 1 2 1 2																		
		6	8	7	3	8	3	1	8	9	5	4	9	1	4	1	7	2	0	0
4.2236	6																			
4.2264	8																			
4.2364	27																			
4.3392	3		*	*																
4.3479	28		*	*																
4.3559	23																			
4.3617	21		*	*																
4.3799	18		*	*																
4.3991	29																			
4.4126	5		*	*	*	*														
4.4208	4		*	*	*	*														
4.4287	9		*	*	*	*														
4.4843	1		*	*	*	*	*	*		*										
4.4850	14		*	*	*	*	*	*		*										
4.5235	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*		*							
4.5456	7		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5456	2		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5671	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.6207	10		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.6853	24		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.10. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 1. \*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 2 1 1 2 2 1																		
		8	3	1	9	8	4	5	1	7	6	2	9	3	4	8	1	7	4	0
3.9614	28																			
3.9971	3																			
4.0084	21																			
4.0303	29																			
4.0338	8																			
4.0583	14																			
4.0662	5		*	*																
4.1156	1		*																	
4.1172	27																			
4.1175	6		*	*																
4.1397	2		*	*	*															
4.1610	9		*	*	*	*														
4.1634	23		*	*																
4.2443	4		*	*	*	*	*	*		*										
4.2457	18		*	*	*	*	*	*		*										
4.2619	11		*	*	*	*	*	*	*	*		*								
4.2990	7		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3259	24		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3524	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3864	10		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.11. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 2. . \*Indica diferencias significativas al 0.01.



Mean	CENTRO																				
		8	5	6	7	3	9	8	2	9	1	1	0	4	3	4	7	8	4	1	0
3.9529	8																				
3.9913	5																				
4.0378	6																				
4.0448	27																				
4.0738	3	*	*																		
4.0778	9	*																			
4.0818	28	*																			
4.0938	2	*	*																		
4.0940	29																				
4.1023	21	*	*																		
4.1061	1	*	*																		
4.1198	10	*	*																		
4.1549	14	*	*																		
4.1597	23	*	*																		
4.1850	4	*	*	*	*	*															
4.2097	7	*	*	*	*	*	*	*	*												
4.2805	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2945	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3268	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3707	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.12. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 3. .  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		1	2	8	5	6	4	9	7	3	9	0	4	1	7	8	4	1	3	8	0
4.0867	1																				
4.1134	2																				
4.1170	8																				
4.1482	5																				
4.1611	6																				
4.1682	4																				
4.2212	9	*	*																		
4.2346	7	*	*	*	*	*															
4.2547	23																				
4.2671	29																				
4.2722	10	*	*	*	*	*	*	*													
4.2758	24	*	*	*																	
4.2797	21	*	*	*	*	*	*	*													
4.2844	27	*	*																		
4.2885	28	*	*	*	*	*	*	*													
4.3389	14	*	*	*	*	*	*	*													
4.3492	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3741	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3999	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4440	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.13. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 4. .  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2										
		2	1	5	8	6	0	9	7	7	4	8	4	3	3	4	9	1	1	8	0	
3.7652	2																					
3.7673	1																					
3.8307	5																					
3.8334	8																					
3.8583	6																					
3.8958	10		*																			
3.9121	9		*	*																		
3.9376	7		*	*	*	*																
3.9490	27																					
3.9641	4		*	*	*	*	*	*														
3.9658	28		*	*	*	*	*															
4.0263	24		*	*	*	*	*	*														
4.0294	23		*	*	*	*	*	*														
4.0629	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0650	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0941	29		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0973	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0994	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1301	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2009	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.14. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 5 .  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2										
		1	2	8	0	9	8	5	6	4	4	7	3	3	7	9	4	1	1	8	0	
3.5651	1																					
3.5935	2																					
3.6265	8																					
3.6292	10																					
3.6517	9																					
3.6737	28																					
3.6803	5																					
3.7009	6																					
3.7037	24																					
3.7051	4		*																			
3.7199	7		*																			
3.7553	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7796	23		*	*																		
3.8037	27		*	*																		
3.8188	29																					
3.8614	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8713	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9019	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9733	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0529	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.15. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 6.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1 2 2 2 2 1 2 1 2 1 2																			
		1	2	6	5	8	0	7	7	9	8	4	3	4	4	9	1	3	1	8	0
3.3927	1																				
3.4350	2																				
3.5506	6		*																		
3.5757	5		*	*																	
3.6183	8		*	*																	
3.6288	10		*	*																	
3.6391	27		*																		
3.6777	7		*	*	*	*	*														
3.6997	9		*	*	*	*	*														
3.7076	28		*	*	*	*	*														
3.7140	24		*	*																	
3.7814	23		*	*	*	*	*														
3.7942	4		*	*	*	*	*	*	*												
3.8225	14		*	*	*	*	*	*	*												
3.8283	29		*	*	*																
3.8333	11		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8375	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9240	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9307	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9851	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.16. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 7.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01

Media	Centro	1 2 2 2 1 2 1 2 2 2 1 2																			
		6	8	1	2	5	0	8	4	7	7	1	4	9	3	3	8	9	1	4	0
3.5475	6																				
3.5499	8																				
3.5600	1																				
3.5753	2																				
3.6290	5		*																		
3.6431	10																				
3.6457	28																				
3.7259	24		*	*																	
3.7323	7		*	*	*	*	*	*													
3.7368	27																				
3.7800	11		*	*	*	*	*	*	*												
3.7945	4		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8009	9		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8099	3		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8467	23		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8474	18		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8752	29		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.9233	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9463	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9692	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.17. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 8.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01

Media	Centro																				
		6	1	2	7	5	8	8	9	0	3	7	3	1	4	4	4	8	9	1	0
3.4974	6																				
3.5058	1																				
3.5238	2																				
3.5356	27																				
3.5404	5																				
3.6053	8																				
3.6271	28																				
3.6432	9			*																	
3.6601	10			*			*														
3.6625	23																				
3.6709	7			*	*	*		*													
3.6767	3			*	*	*		*													
3.6810	11			*	*	*		*													
3.6957	4			*	*	*		*													
3.7081	24			*																	
3.7210	14			*	*	*		*													
3.7892	18			*	*	*	*	*	*	*											
3.8428	29			*	*	*		*													
3.8547	21			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9111	20			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.18. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 9 .  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		6	5	8	4	1	7	2	9	1	0	7	8	3	3	1	8	4	9	4	0
3.4992	6																				
3.5177	5																				
3.5813	8																				
3.6042	4																				
3.6127	1																				
3.6155	27																				
3.6410	2			*	*																
3.6450	9			*	*																
3.6478	21			*	*																
3.6696	10			*	*																
3.6861	7			*	*																
3.6909	18			*	*																
3.7093	23			*	*																
3.7203	3			*	*	*	*														
3.7433	11			*	*	*	*														
3.7467	28			*	*	*	*														
3.7604	24			*	*	*															
3.8149	29			*	*																
3.8354	14			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8751	20			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.19. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 10.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		5	1	8	6	2	0	7	4	9	8	3	7	1	4	3	1	9	4	8	0
3.5188	5																				
3.5236	1																				
3.5256	8																				
3.5335	6																				
3.5573	2																				
3.5951	10																				
3.6078	7																				
3.6376	4	*		*																	
3.6420	9	*		*																	
3.6444	28	*		*																	
3.6704	3	*	*	*	*	*															
3.6753	27																				
3.6975	21	*	*	*	*	*	*														
3.7010	24	*		*																	
3.7739	23	*	*	*	*	*	*	*													
3.7857	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
3.8134	29	*	*	*	*	*	*	*													
3.8275	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8571	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9963	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.20. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 11.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		6	1	0	2	7	5	8	8	9	4	7	4	9	4	1	3	1	3	8	0
3.5035	6																				
3.5081	1																				
3.5121	10																				
3.5124	2																				
3.5525	7																				
3.5644	5																				
3.5882	8																				
3.6196	28																				
3.6507	9	*		*	*	*															
3.6943	4	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7088	27	*		*																	
3.7153	24	*	*	*	*	*															
3.7638	29	*																			
3.8263	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8292	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8292	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8296	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8320	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9272	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9691	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.21. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 12.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		1	2	6	9	5	7	0	8	9	8	7	4	1	4	3	3	1	8	4	0
3.6049	1																				
3.6126	2																				
3.6796	6																				
3.7298	29																				
3.7462	5	*	*																		
3.7612	27																				
3.7628	10	*	*																		
3.7917	8	*	*	*																	
3.7953	9	*	*																		
3.8250	28	*	*	*																	
3.8301	7	*	*	*																	
3.8823	4	*	*	*	*	*			*	*											
3.8984	11	*	*	*	*	*			*	*											
3.9173	24	*	*	*	*	*			*	*											
3.9215	23	*	*	*	*	*			*	*											
3.9432	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9750	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9945	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0034	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0751	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.22. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 13..  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		2	1	0	7	9	8	9	5	8	4	6	4	7	1	3	4	3	1	8	0
3.1963	2																				
3.2252	1																				
3.2341	10																				
3.2895	7																				
3.3186	9																				
3.3211	8																				
3.3396	29																				
3.3479	5	*	*																		
3.3953	28	*	*	*																	
3.4620	24	*	*	*																	
3.4828	6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.4927	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.4966	27	*	*	*																	
3.5416	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.5440	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.6432	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.6540	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.6990	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7714	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9676	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.23. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 14.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 1 2 2 2 1 2 1 2																		
		6 1 2 4 4 8 5 1 8 7 0 9 3 7 1 9 8 3 4 0																		
3.1567	6																			
3.2627	1																			
3.2691	2																			
3.2744	24																			
3.2977	4	*																		
3.3026	8	*																		
3.3348	5	*																		
3.4085	11	*																		
3.4101	28	*																		
3.4455	7	*	*	*	*	*	*	*												
3.5673	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.6285	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								
3.6310	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								
3.7062	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								
3.7188	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
3.7875	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
3.8502	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3.9413	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
4.0150	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
4.0307	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*

Tabla II.1.24. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 15.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1 2 2 1 2 2 1 1 2 2 2																		
		2 1 8 5 0 8 7 6 7 3 9 4 4 3 1 4 8 9 1 0																		
3.3068	2																			
3.3481	1																			
3.3659	8																			
3.3751	5																			
3.4129	10																			
3.4243	28																			
3.4270	7																			
3.4625	6	*																		
3.5405	27	*																		
3.5435	3	*	*	*	*	*	*	*												*
3.5669	9	*	*	*	*	*	*	*	*											*
3.5818	14	*	*	*	*	*	*	*												
3.6032	24	*	*	*	*	*	*	*												
3.6383	23	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.6554	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.6717	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									*
3.7311	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								*
3.7486	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								*
3.7637	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*							*
3.8959	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.25. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 16.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2									
		8	9	0	5	8	6	3	2	1	7	7	9	1	4	3	1	4	4	8	0
3.5178	8																				
3.5180	9																				
3.5557	10																				
3.5566	5																				
3.6315	28																				
3.6457	6	*																			
3.6744	3	*	*	*	*																
3.6789	2	*	*	*	*																
3.6838	1	*	*																		
3.6876	27																				
3.7017	7	*	*	*	*																
3.7692	29																				
3.8517	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8606	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8669	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8776	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9046	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9829	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0601	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1073	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.26. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 17.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2									
		7	9	6	3	8	5	8	3	2	4	9	4	7	0	8	1	1	1	0	4
3.5175	27																				
3.5862	29																				
3.7611	6	*																			
3.7691	3	*																			
3.7730	8	*																			
3.7897	5	*																			
3.8590	28	*	*																		
3.8830	23	*	*																		
3.8893	2	*	*	*	*	*	*														
3.9009	4	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9108	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9290	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9507	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9729	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9943	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9979	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0007	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0098	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0951	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1374	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.27. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 18.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro	2 2 1 2 2 1 2 1 1 2 2																			
		5	7	8	9	1	6	2	7	9	0	3	3	4	8	4	1	1	8	4	0
3.6045	5																				
3.6367	27																				
3.6827	8	*																			
3.6972	29																				
3.7002	1																				
3.7098	6	*																			
3.7309	2	*																			
3.7316	7	*																			
3.7332	9	*																			
3.7491	10	*																			
3.7621	23																				
3.7659	3	*	*																		
3.7716	4	*																			
3.8069	28	*	*																		
3.8161	14	*																			
3.8331	21	*	*	*			*														
3.8746	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.9474	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
3.9512	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0433	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.28. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 19.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 1 1 2 2 1 2 2																			
		5	8	6	4	7	7	1	1	2	3	9	0	1	9	8	3	8	4	4	0
3.4634	5																				
3.5690	8	*																			
3.6161	6	*																			
3.6252	4	*																			
3.6614	7	*																			
3.6734	27	*																			
3.7071	21	*	*																		
3.7094	1	*	*																		
3.7222	2	*	*																		
3.7324	3	*	*	*	*																
3.7599	29	*																			
3.7854	10	*	*	*	*	*															
3.7942	11	*	*	*	*	*															
3.8306	9	*	*	*	*	*	*														
3.8547	18	*	*	*	*	*	*														
3.8597	23	*	*	*	*	*	*														
3.8617	28	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8973	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9514	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9692	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.29. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 20.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 5 7 2 6 8 0 7 9 9 4 8 3 4 1 1 4 3 8 0
3.5423	1	
3.5574	5	
3.6128	27	
3.6145	2	
3.6198	6	
3.6229	8	
3.7131	10	* *
3.7182	7	* *
3.7326	9	* *
3.7903	29	
3.8000	4	* * * * *
3.8201	28	* * * * *
3.8252	23	* * * * *
3.8320	24	* * * * *
3.8356	21	* * * * * * *
3.8962	11	* * * * * * * *
3.9062	14	* * * * * * * *
3.9262	3	* * * * * * * * *
4.0462	18	* * * * * * * * * * *
4.0866	20	* * * * * * * * * * * *

Tabla II.1.30. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 21.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 7 9 9 8 6 3 5 8 2 1 3 0 4 7 4 0 4 8 1 1
4.1389	27	
4.1414	29	
4.1632	9	
4.2069	8	
4.2261	6	
4.2536	23	
4.2769	5	* *
4.2777	28	
4.2898	2	*
4.3376	1	* * *
4.3544	3	* * * * *
4.3727	10	* * * * * *
4.3738	14	* * * * *
4.3758	7	* * * * * *
4.3804	4	* * * * * *
4.3901	20	* * * * * * *
4.4111	24	* * * * *
4.4382	18	* * * * * *
4.4563	11	* * * * * * * *
4.5024	21	* * * * * * * * * * *

Tabla II.1.31. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 22.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																
		2 2	1 2	2 1	2 2	1 1	2	9 7	9 8	6 5	1 2	3 0	8 4	3 4	7 1	4 8	1 0
3.9650	9																
3.9680	27																
3.9782	29																
4.0171	8																
4.0186	6																
4.0366	5																
4.0916	1																
4.0946	2	*															
4.1005	3	*		*	*												
4.1012	10	*															
4.1129	28	*															
4.1527	4	*	*		*	*	*										
4.1723	23	*															
4.1811	14	*	*		*	*	*										
4.1847	7	*	*		*	*	*										
4.1913	21	*	*		*	*	*										
4.2360	24	*	*		*	*	*										
4.2810	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3148	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3306	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.32. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 23. \*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																	
		1	2	2 2	2	2 1	1 2	1 2	2 0	8 1	5 7	9 8	6 9	1 4	4 3	7 1	4 3	8 0
3.3093	2																	
3.3365	10																	
3.3408	8																	
3.3553	1																	
3.3694	5																	
3.3752	7																	
3.4125	9																	
3.4139	28																	
3.4157	6																	
3.4703	29																	
3.5086	21	*	*	*	*	*	*											
3.5144	4	*	*	*	*	*	*											
3.5454	24	*	*	*		*												
3.5569	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*								
3.5832	27	*	*	*	*	*	*											
3.6477	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.6590	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.6888	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8518	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9224	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.33. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 24. \*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 2 2 1 2 2 1 1 2																		
		1	6	2	5	8	7	8	4	0	4	9	7	3	9	1	1	3	4	8
3.3889	1																			
3.4035	6																			
3.4153	2																			
3.4748	5																			
3.4868	8																			
3.5421	7			*																
3.5578	28	*	*																	
3.5643	4	*	*	*																
3.5672	10	*	*	*																
3.5834	24																			
3.6166	9	*	*	*	*	*														
3.6545	27	*	*	*																
3.6967	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7055	29	*	*	*																
3.7133	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7241	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7438	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7471	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9221	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0065	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.34. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item. 25.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 2 2 1 2 2 1 1 2																		
		5	8	7	0	2	7	1	3	9	1	8	4	9	6	3	8	4	1	4
3.0823	5																			
3.2562	8	*																		
3.3095	27																			
3.3222	10	*																		
3.3880	2	*																		
3.3935	7	*	*																	
3.4580	21	*	*																	
3.4671	3	*	*	*		*														
3.4794	29	*																		
3.4796	1	*	*																	
3.4935	28	*	*	*		*														
3.5101	4	*	*	*		*														
3.5154	9	*	*	*		*														
3.5426	6	*	*	*		*														
3.6443	23	*	*	*	*	*	*													
3.6837	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7183	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7900	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8554	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8714	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.35. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 26.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro																					
		5	7	8	2	0	9	1	7	1	6	4	9	3	8	4	3	8	4	1	1	2
3.1599	5																					
3.4304	27																					
3.4534	8	*																				
3.4657	2	*																				
3.5038	10	*																				
3.6013	9	*																				
3.6098	1	*																				
3.6201	7	*	*																			
3.6561	21	*	*	*																		
3.7030	6	*	*	*	*																	
3.7056	4	*	*	*	*																	
3.7454	29	*																				
3.7520	3	*	*	*	*																	
3.7794	28	*	*	*	*	*																
3.7840	24	*	*	*	*																	
3.9335	23	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9675	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0393	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0395	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1017	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.38. Medias y diferencias entre Centros en año 90. Item 29.  
 \*Indica diferencias significativas al 0.01.

## **Comparaciones entre Centros. Aplicación del 91**

---

Analizando las comparaciones entre Centros en la aplicación del 91, encontramos los siguientes resultados:

Respecto a la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones encontramos que es en el ítem 3 referido a "Cumplimiento con las obligaciones de atención a estudiantes" en el que se dan un número menor de diferencias estadísticamente significativas entre los centros, mientras que es en el ítem 2 "Es puntual" en el que se da un número mayor de diferencias significativas entre centros.

En la Dimensión de Conocimiento Interrelación de la Materia (ítems 4 a 6) podemos observar que el mayor número de diferencias entre centros se da en el ítem 4 "Conoce su materia y está al día", siendo el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" en el que se presenta un número menor de diferencias entre centros, aunque a muy poca distancia entre ellos.

Por otro lado, en la Dimensión de Desarrollo de la Clase (ítems 7 a 17) los ítems en los que se dan menos diferencias significativas entre los centros es en el 10 "El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples", o el 11 "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura", mientras que el menor número de diferencias entre centros se produce en el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", o el ítem 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada".

Con respecto a la Dimensión de Materiales y Programa (ítems 18 a 21) el ítem con un mayor número de diferencias significativas entre los centros es el 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", mientras que es en el ítem 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc.,...) son adecuados" en el que se da un menor número de diferencias significativas.

En la Dimensión de Actitud del Profesor (ítems 21 a 25) el ítem en el que se da mayor número de diferencias significativas entre centros es el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", mientras que es en el ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" en el que menos diferencias entre centros encontramos.

Con respecto a la Dimensión de Evaluación (ítems 26 a 29) el ítem que tiene mayor número de diferencias entre los centros es el ítem 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" y en el otro extremo en cuanto a número de diferencias encontradas entre centros se sitúa el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado",

aunque no hay mucha diferencia entre el número de diferencias entre centros encontradas.

De nuevo podemos comprobar que en general son los centros del área de CC Psicopedagógicas, E.U. de Trabajo Social, Medicina o E.U. Enfermería los centros en los que se produce una valoración más elevada y por tanto mayores diferencias con el resto de centros, al igual que los centros de CC. Sociales, Física y Filología donde se da unas valoraciones menores y por tanto mayor número de diferencias entre los centros.

Media	Centro	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1
		8	8	9	3	8	3	1	6	5	4	2
		1	7	7	1	0	4	4	9	0		
4.1734	28											
4.2698	8	*										
4.2727	29											
4.2861	23											
4.2862	18											
4.3011	3	*										
4.3177	21	*										
4.3439	6	*										
4.3687	5	*	*			*						
4.3701	4	*	*									
4.4074	2	*	*			*						
4.4655	1	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.4662	27	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.4834	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4855	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5243	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5385	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5735	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.6106	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.6284	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.39. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 1.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro	2 2 8 9 8 3 1 5 1 3 2 8 7 7 6 1 4 4 4 9 0 0
3.8395	28	
3.9095	29	
4.0138	8	*
4.0244	3	*
4.0444	1	*
4.0546	5	*
4.0683	21	*
4.0827	23	*
4.1418	2	* * * *
4.1845	18	* * * *
4.1918	7	* * * * * * *
4.1999	27	* * * *
4.2411	6	* * * * * * * *
4.2517	11	* * * * * * * *
4.2597	4	* * * * * * * * *
4.2637	24	* * * * * * * *
4.2788	14	* * * * * * * *
4.2810	9	* * * * * * * * *
4.3138	20	* * * * * * * * *
4.4106	10	* * * * * * * * * * * * * * * *

Tabla II.1.40. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 2.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 1 1 2 1 2 8 5 8 9 3 2 3 1 1 6 0 7 4 7 8 1 4 9 4 0
3.9229	28	
3.9484	5	
4.0148	8	* *
4.0174	29	
4.0323	23	
4.0643	2	* *
4.0712	3	* *
4.1143	1	* *
4.1244	21	* * *
4.1300	6	* * *
4.1752	10	* * * * *
4.1777	27	* * *
4.1968	4	* * * * *
4.2330	7	* * * * *
4.2335	18	* * * * *
4.2438	11	* * * * * *
4.2539	24	* * * * * *
4.2801	9	* * * * * * * * *
4.3768	14	* * * * * * * * *
4.4088	20	* * * * * * * * * * * * * * *

Tabla II.1.41. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 3.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 2 2 1 1 1 2 2 1																			
		1	2	5	9	8	8	3	4	7	6	1	4	0	8	1	3	9	0	7	4
4.0989	1																				
4.1050	2																				
4.1138	5																				
4.1158	29																				
4.1687	28																				
4.2033	8				*	*															
4.2127	23																				
4.2283	4		*	*	*																
4.2619	7		*	*	*																
4.2768	6		*	*	*	*															
4.2837	21		*	*	*	*															
4.3004	24		*	*	*	*															
4.3113	10		*	*	*	*	*	*	*												
4.3290	18		*	*	*	*	*	*	*												
4.3694	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*										
4.3989	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4271	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4474	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4899	27		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5298	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.42. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 4.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 2 1 2 1 2 1 2 1																			
		1	5	2	8	3	8	9	6	0	4	7	4	1	8	7	1	3	9	0	4
3.8238	1																				
3.8320	5																				
3.8730	2																				
3.8954	28																				
3.9167	23																				
3.9293	8				*																
3.9592	29																				
3.9892	6		*	*	*	*															
3.9892	10		*	*	*																
3.9897	24		*	*																	
4.0153	7		*	*	*	*															
4.0443	4		*	*	*	*	*														
4.0649	21		*	*	*	*	*	*													
4.0660	18		*	*	*	*															
4.0875	27		*	*	*	*	*														
4.0921	11		*	*	*	*	*	*													
4.0984	3		*	*	*	*	*	*	*	*											
4.1241	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
4.2081	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2362	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.43. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 5.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 2 1 2 1 1 2																		
		8	1	3	5	2	8	4	0	4	9	3	7	6	7	1	1	9	8	4
3.5975	28																			
3.6281	1																			
3.6534	23																			
3.6878	5	*																		
3.7120	2	*																		
3.7281	8	*																		
3.7527	24	*																		
3.7820	10	*	*		*															
3.7961	4	*	*		*															
3.8002	29																			
3.8016	3	*	*	*	*		*													
3.8088	27	*																		
3.8183	6	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8223	7	*	*	*	*	*														
3.8710	11	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.9086	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
3.9136	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
3.9568	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.0737	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0765	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.44. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 6.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 1 2 1 2 2 1																		
		2	1	5	8	4	3	8	6	0	7	9	1	3	4	7	8	1	9	0
3.4510	2																			
3.4830	1																			
3.5543	5	*																		
3.6223	28	*																		
3.6429	24	*																		
3.6708	23	*	*																	
3.6809	8	*	*	*																
3.6888	6	*	*	*																
3.6988	10	*	*	*																
3.7104	7	*	*	*																
3.7410	29	*	*																	
3.7871	11	*	*	*	*															
3.8271	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8400	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8488	27	*	*	*	*															
3.9093	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9169	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9379	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9729	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0226	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.45. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 7.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																					
		2	2	2	1	1	2	1	2	2	1											
		2	8	8	5	3	4	1	6	1	0	3	7	9	4	8	7	1	0	9	4	
3.5322	2																					
3.5500	28																					
3.5876	8																					
3.5909	5																					
3.6283	23																					
3.6481	24																					
3.6614	1																					
3.6837	6		*	*	*	*																
3.7082	11		*	*	*	*																
3.7198	10		*	*	*	*																
3.7688	3		*	*	*	*																
3.7866	7		*	*	*	*																
3.8057	29		*	*	*	*																
3.8093	4		*	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8348	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.8699	27		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.9120	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
3.9616	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
4.0372	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0679	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.46. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 8.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																					
		2	2	1	2	2	1	2	2	1												
		2	8	5	1	3	1	6	4	8	3	7	9	0	7	4	8	9	1	0	4	
3.5024	2																					
3.5155	28																					
3.5170	5																					
3.5384	1																					
3.5491	23																					
3.6050	11																					
3.6145	6			*																		
3.6454	24																					
3.6496	8		*	*	*																	
3.6725	3		*	*	*	*																
3.6731	7		*	*	*																	
3.6808	29																					
3.6906	10		*	*	*	*																
3.7447	27		*	*	*	*																
3.7496	4		*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7698	18		*	*	*	*	*	*	*	*												
3.8138	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						*
3.8881	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8898	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9885	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.47. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 9.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																							
		2	2	2	5	8	3	9	6	1	2	8	4	4	8	7	7	1	3	1	0	9	0	4
3.4556	5																							
3.5591	28	*																						
3.5809	23																							
3.5844	29																							
3.5889	6	*																						
3.6106	1	*																						
3.6228	2	*																						
3.6254	8	*																						
3.6270	4	*																						
3.6394	24	*																						
3.6753	18	*																						
3.6909	7	**																						
3.6916	27	*																						
3.7007	11	**																						
3.7033	3	**			*				*															
3.7074	21	**			*																			
3.7312	10	**			*				*															
3.8115	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8751	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0783	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.48. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 10.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																							
		2	2	2	5	8	2	1	8	3	6	4	3	7	0	4	1	7	1	9	8	9	0	4
3.4881	5																							
3.4888	28																							
3.5649	2																							
3.5918	1																							
3.6004	8	*	*																					
3.6076	23																							
3.6279	6	*	*																					
3.6611	24	*	*																					
3.6696	3	*	*	*																				
3.6764	7	*	*																					
3.6849	10	*	*	*																				
3.6918	4	*	*	*																				
3.7247	21	*	*	*	*		*																	
3.7379	27	*	*	*																				
3.7562	11	*	*	*	*	*		*																
3.7693	29	*	*																					
3.8520	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8613	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0006	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0499	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.49. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 11.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 2 2 1 2 2 1 2 1																			
		2	5	1	8	0	4	7	8	3	6	9	1	7	4	3	1	8	9	0	4
3.5293	2																				
3.5482	5																				
3.5567	1																				
3.5658	28																				
3.6114	10																				
3.6159	24																				
3.6551	7		*	*																	
3.6724	8		*	*	*																
3.6732	23																				
3.6735	6		*	*	*																
3.7028	29																				
3.7382	11		*	*	*	*	*	*													
3.7512	27		*	*	*	*	*	*													
3.7632	4		*	*	*	*	*	*	*	*											
3.7807	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*										*
3.8108	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									*
3.8595	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									*
3.8822	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9949	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0303	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.50. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 12.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 2 1 2 1 2 2 2 1																			
		2	1	5	8	1	3	9	6	0	8	7	3	4	4	8	1	7	9	0	4
3.6466	2																				
3.6598	1																				
3.6913	5																				
3.6967	28																				
3.7709	11																				
3.7747	23																				
3.7922	29																				
3.8001	6		*	*	*	*															
3.8114	10		*	*	*	*															
3.8354	8		*	*	*	*															
3.8405	7		*	*	*	*															
3.9096	3		*	*	*	*	*	*	*	*		*	*								
3.9170	24		*	*	*	*															
3.9172	4		*	*	*	*	*	*	*	*	*		*								
3.9356	18		*	*	*	*															
3.9700	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9885	27		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0206	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0603	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2045	14		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.51. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 13.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 8 5 2 0 4 7 8 3 1 6 7 3 1 9 4 9 8 4 0
3.2877	1	
3.3041	28	
3.3323	5	
3.3409	2	
3.3962	10	
3.4021	24	
3.4337	7	*
3.4361	8	* * *
3.4918	23	* * *
3.4958	21	* * * *
3.5005	6	* * * *
3.5067	27	* * *
3.5252	3	* * * * * *
3.5289	11	* * * *
3.5397	9	* * * * * *
3.5645	4	* * * * * *
3.5794	29	* * *
3.8180	18	* * * * * * * * * * * * * * * * *
3.8218	14	* * * * * * * * * * * * * * * * *
3.9917	20	* * * * * * * * * * * * * * * * *

Tabla II.1.52. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 14.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 4 6 1 8 5 1 2 4 8 7 3 0 3 1 7 9 8 9 0 4
3.2273	24	
3.2890	6	
3.2984	1	
3.3167	28	
3.3546	5	
3.3848	11	
3.3901	2	
3.4023	4	*
3.4290	8	* * * * *
3.4942	7	* * * * *
3.6350	3	* * * * * * * * * * *
3.6774	10	* * * * * * * * * * *
3.6990	23	* * * * * * * * * * *
3.7273	21	* * * * * * * * * * *
3.7389	27	* * * * * * * * * * *
3.7457	29	* * * * * * * * * * *
3.8306	18	* * * * * * * * * * *
3.9021	9	* * * * * * * * * * *
4.0649	20	* * * * * * * * * * * * * * * * *
4.1589	14	* * * * * * * * * * * * * * * * *

Tabla II.1.53. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 15.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 1 2 1 2 2 2 1 1 2																		
		2	8	5	7	8	1	4	0	3	3	6	1	9	7	4	1	8	9	4
3.3088	2																			
3.3356	28																			
3.3686	5																			
3.4270	7																			
3.4358	8	*																		
3.4363	1																			
3.4620	24																			
3.4906	10	*	*	*																
3.5323	23	*	*	*																
3.5352	3	*	*	*	*	*														
3.5513	6	*	*	*	*	*														
3.5982	11	*	*	*	*	*	*													
3.6119	29	*	*	*																
3.6784	27	*	*	*	*	*	*	*												
3.6975	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7069	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7258	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7850	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8422	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9090	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.54. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 16.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 1 2 1 2 2 2 2 1 1 2																		
		8	5	8	3	0	2	3	1	6	9	1	7	9	7	1	4	4	4	8
3.4873	28																			
3.5452	5																			
3.6337	8	*	*																	
3.6569	3	*	*																	
3.6686	10	*	*																	
3.6968	2	*	*																	
3.7531	23	*	*																	
3.7812	11	*	*	*	*															
3.7862	6	*	*	*	*	*														
3.7939	9	*	*	*	*	*														
3.7971	1	*	*	*	*	*														
3.8016	27	*	*																	
3.8181	29	*	*																	
3.8821	7	*	*	*	*	*	*	*												
3.8838	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9008	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9190	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0656	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0851	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1078	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.55. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 17.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1										
		8	9	3	5	7	3	8	6	2	8	1	4	0	7	1	4	0	1	4	9	
3.6449	28																					
3.6660	29																					
3.7123	23																					
3.7479	5	*																				
3.7685	27																					
3.7868	3	*																				
3.8720	8	*	*	*	*	*	*															
3.8770	6	*	*	*	*	*	*	*														
3.9011	2	*	*	*	*	*	*	*														
3.9064	18	*				*																
3.9211	11	*	*	*	*	*	*	*														
3.9522	4	*	*	*	*	*	*	*	*													
3.9983	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*												
4.0258	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*											
4.0328	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
4.0452	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
4.0822	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0841	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0965	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1252	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.56. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 18.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1										
		5	3	9	8	7	2	3	1	8	6	7	0	1	4	8	4	1	9	0	4	
3.5869	5																					
3.6447	23																					
3.6580	29																					
3.6888	28	*																				
3.7232	27																					
3.7293	2	*																				
3.7539	3	*																				
3.7644	1	*																				
3.7756	8	*																				
3.8186	6	*	*		*																	
3.8225	7	*	*		*																	
3.8349	10	*	*		*																	
3.8462	11	*	*		*																	
3.8547	4	*	*	*	*	*	*															
3.8594	18	*	*		*																	
3.8744	24	*	*		*																	
3.9394	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9838	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0441	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0920	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.57. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 19.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1							
		5	8	4	8	9	6	1	3	7	2	3	7	1	1	0	8	4	9	0	4
3.4155	5																				
3.6566	28	*																			
3.6704	4	*																			
3.6952	8	*																			
3.6977	29	*																			
3.7141	6	*																			
3.7171	1	*																			
3.7246	23	*																			
3.7509	7	*																			
3.7564	2	*																			
3.7835	3	*	*	*	*	*															
3.8138	27	*																			
3.8249	21	*	*	*	*	*	*														
3.8263	11	*	*	*	*	*	*														
3.8623	10	*	*	*	*	*	*	*													
3.8719	18	*	*	*	*	*	*	*													
3.9031	24	*	*	*	*	*	*	*	*												
4.0043	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0228	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1681	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.58. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 20.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1									
		5	1	8	2	8	9	3	7	7	0	6	1	4	4	1	3	8	9	0	4
3.5340	5																				
3.5641	1																				
3.6297	28	*																			
3.6552	2	*																			
3.6811	8	*																			
3.7345	29																				
3.7398	23	*																			
3.7639	7	*	*	*																	
3.7727	27	*	*																		
3.7895	10	*	*	*	*	*															
3.7946	6	*	*	*	*	*															
3.7966	21	*	*	*	*	*															
3.8071	24	*	*	*																	
3.8355	4	*	*	*	*	*															
3.8731	11	*	*	*	*	*															
3.9118	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9713	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9756	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0599	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1436	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.59. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 21.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	
		9	3	8	2	5	8	7	1	3	0	0
		1	6	4	8	9	4	7	4	1		
4.0158	29											
4.0668	23											
4.1099	28											
4.1168	2											
4.1889	5			*								
4.2173	8	*	*	*	*							
4.2186	27											
4.2870	11	*	*	*	*	*						
4.2993	3	*	*	*	*	*	*					
4.3294	20	*	*	*	*	*	*					
4.3398	10	*	*	*	*	*	*					
4.3466	1	*	*	*	*	*	*					
4.3550	6	*	*	*	*	*	*					
4.3550	4	*	*	*	*	*	*					
4.3813	18	*	*	*	*	*	*					
4.3840	9	*	*	*	*	*	*	*				
4.3982	24	*	*	*	*	*	*	*				
4.4028	7	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.4686	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4970	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.60. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 22.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1
		8	5	3	2	9	7	8	3	1	0	6
		1	4	9	7	1	8	0	4	4		
3.9533	28											
3.9712	5											
3.9714	23											
3.9958	2											
3.9990	29											
4.0298	27											
4.0745	8	*	*									
4.0819	3	*	*									
4.1348	1	*	*	*								
4.1354	10	*	*	*	*							
4.1541	6	*	*	*	*							
4.1556	11	*	*	*	*							
4.1766	4	*	*	*	*	*	*					
4.1948	9	*	*	*	*	*	*	*				
4.1952	7	*	*	*	*	*	*	*				
4.2017	21	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.2699	18	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.2830	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3135	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3603	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.61. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 23.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2 1	2 2	1 2	2	1 1 2
		8 2 5 1 8	1 0 7 3 7 6 1 4 3 4 9 9 8 4 0				
3.3138	28						
3.3922	2						
3.3922	5						
3.4331	1						
3.4418	8	*					
3.4751	21	*					
3.4802	10	*					
3.4894	7	*					
3.5155	23	*					
3.5308	27	*					
3.5453	6	* * *	*				
3.5565	11	* * *	*				
3.5687	24	* * *					
3.5704	3	* * * * *					
3.5863	4	* * * * *					
3.6469	29	* * *					
3.6947	9	* * * * * * * * *					
3.8126	18	* * * * * * * * * * * * *					
3.9350	14	* * * * * * * * * * * * * * *					
3.9697	20	* * * * * * * * * * * * * * *					

Tabla II.1.62. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 24.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	1 2 2	1	2 2 2 1	2 1
		2 8 1 5 6 8 7 1 3 4 4 0 3 9 1 7 8 9 0 4				
3.4208	2					
3.4371	28					
3.4694	1					
3.4872	5					
3.5411	6					
3.5922	8	* * *				
3.5937	7	* * *				
3.6020	11	* * *				
3.6110	23	*				
3.6148	24	* *				
3.6235	4	* * * *				
3.6808	10	* * * * *				
3.6984	3	* * * * * *				
3.7051	29	* *				
3.7190	21	* * * * * *				
3.7747	27	* * * * * *				
3.8118	18	* * * * * * * *				
3.9246	9	* * * * * * * * * * *				
3.9735	20	* * * * * * * * * * * * *				
4.0568	14	* * * * * * * * * * * * * *				

Tabla II.1.63. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 25.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	5	2	8	8	7	3	7	0	3	1	9	1	4	6	4	8	1	9	0	4	
3.0971	5																					
3.2878	2	*																				
3.3296	8	*																				
3.3611	28	*																				
3.4387	27	*																				
3.4437	23	*																				
3.4516	7	**																				
3.4786	10	***																				
3.5004	3	****																				
3.5432	1	****																				
3.5941	29	***																				
3.6044	21	****				*																
3.6322	4	****				**																
3.6379	6	****				***																
3.6719	24	****				*																
3.6849	18	****				**																
3.6953	11	****			*	***																
3.7130	9	****			***	***																
3.8834	20	****			***	***																
4.0502	14	****			***	***																

Tabla II.1.64. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 26.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	5	7	2	8	3	3	8	9	9	7	1	0	4	6	1	0	1	4	8	4	
3.3665	5																					
3.5487	27																					
3.6950	2	*																				
3.7091	8	*																				
3.7574	3	*																				
3.8069	23	*																				
3.8153	28	**																				
3.8576	29	**																				
3.8614	9	***				*																
3.8994	7	****				*																
3.9153	1	****				*																
3.9251	10	****				*																
3.9505	4	****				*																
3.9691	6	****				*																
4.0453	11	****				***																
4.0651	20	****				***				*												
4.0906	21	****				***				***												
4.0991	24	****				***				***												
4.1057	18	****				***				***												
4.3041	14	****				***				***												

Tabla II.1.65. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 27.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 2 2 1 1 2 1																			
		5	7	3	8	2	8	0	7	9	1	3	9	6	1	4	4	8	1	0	4
3.3137	5																				
3.4837	27																				
3.5277	23	*																			
3.5597	8	*																			
3.5764	2	*																			
3.6898	28	*			*																
3.7928	10	*	*	*	*	*	*														
3.8017	7	*	*	*	*	*	*														
3.8462	29	*	*	*	*	*	*														
3.8705	1	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.8752	3	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9245	9	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9255	6	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9271	21	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9327	4	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9752	24	*	*	*	*	*	*	*	*												
4.0371	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
4.1386	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1635	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.2773	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.66. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 28.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 2 2 2 1 1 2 1																			
		5	2	8	7	3	8	0	7	1	3	6	1	4	9	4	9	8	1	0	4
3.1236	5																				
3.3421	2	*																			
3.3671	8	*																			
3.4130	27	*																			
3.5017	23	*																			
3.5110	28	*	*	*																	
3.5850	10	*	*	*																	
3.6312	7	*	*	*																	
3.7205	1	*	*	*	*	*	*														
3.7399	3	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7434	6	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7466	21	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7663	24	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7889	29	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.7981	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.8422	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.8568	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.9363	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0549	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1948	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II 1.67. Medias y diferencias entre Centros en año 91. Item 29.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

## **Comparaciones entre Centros. Aplicación del 92**

---

Analizando la aplicación del 92 con respecto a las diferencias entre los niveles medios de valoración entre los centros, y desglosando estas diferencias por dimensiones encontramos que en la primera Dimensión considerada Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3) el ítem que presenta un mayor número de diferencias significativas es el "Asiste a clase y si falta lo justifica", mientras que el ítem que presenta un menor número de diferencias entre los centros es el 3 referido a atención de alumnos.

En la Dimensión de Conocimiento Interrelación de la Materia (ítems 4 a 6) encontramos que el ítem que presenta un mayor número de diferencias significativas es el 4 "Conoce su materia y está al día", mientras que en los otros dos ítems, el 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" y el 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos" presentan un menor número de diferencias entre los centros.

Respecto a la Dimensión de Desarrollo de la Clase (ítems 7 a 17), encontramos que el ítem con un mayor número de diferencias significativas entre centros es el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional, seguida por el ítem 17 "La comunicación profesor estudiante es fluida y espontánea". En el otro extremo en cuanto a número de diferencias estadísticamente significativas entre centros se sitúa el ítem 12 "El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios", o el 10 "El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples".

En cuanto a la dimensión de Materiales y Programas (ítems 18 a 21) el ítem que presenta un mayor número de diferencias significativas es el 21 "El profesor explica y razona los contenidos del programa", mientras que es el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" el que menor número de diferencias significativas presenta.

En la dimensión de Actitud del Profesor (ítems 22 a 25) encontramos que el ítem con mayor número de diferencias entre centros es el 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades", mientras que es el ítem 22 el que muestra un menor número de diferencias significativas entre centros.

Con respecto a la dimensión de Evaluación (ítems 26 a 29) el ítem con menor número de diferencias entre centros es el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es el adecuado", mientras que los restantes ítems muestran un número similar de diferencias entre centros.

De nuevo encontramos que son los centros de Ciencias Psicológicas los que reciben valoraciones más altas, por lo que en general muestran diferencias significativas entre los demás centros, así como los de Enfermería o Trabajo Social. De igual forma, son los centros de Ciencias Sociales, Filología y Físicas los que en general reciben unos niveles de valoración menores.

Media	Centro	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1										
		3	9	4	7	6	8	8	4	8	5	1	3	9	2	1	1	7	0	4	0	
4.0454	23																					
4.1562	29																					
4.2120	14																					
4.2132	27																					
4.2333	6	*																				
4.2684	18	*																				
4.2865	28	*																				
4.3052	4	*																				
4.3207	8	*	*				*															
4.3475	5	*	*	*			*															
4.3676	21	*	*	*			*															
4.3704	3	*	*	*			*		*													
4.4115	9	*	*	*			*		*													
4.4599	2	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5006	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5563	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5587	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5779	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.5926	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.6212	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.68. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 1 .  
 \*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1
		3	9	8	4	5	7	8	1	9	3	2
		1	4	6	8	4	1	7	0	0		
3.8051	23											
3.8651	29											
3.9150	28											
3.9569	14											
4.0387	5	*	*	*								
4.0515	27											
4.0540	8	*	*	*								
4.0686	1	*	*	*								
4.0919	9	*	*	*								
4.0975	3	*	*	*	*							
4.1209	2	*	*	*	*							
4.1296	21	*	*	*	*	*						
4.1314	4	*	*	*	*	*						
4.1392	6	*	*	*	*	*						
4.1789	18	*	*	*	*	*						
4.2034	24	*	*	*	*	*	*					
4.2984	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3221	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3325	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4329	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.69. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 2.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2
		3	5	6	8	9	8	4	4	9	2	1
		3	1	8	7	4	0	7	1	0		
3.7742	23											
3.9476	5	*										
4.0096	6	*										
4.0154	8	*	*									
4.0222	29	*										
4.0358	28	*	*									
4.0467	14	*										
4.0564	4	*	*									
4.0855	9	*	*									
4.1044	2	*	*									
4.1064	1	*	*									
4.1321	3	*	*	*	*	*						
4.1560	21	*	*	*	*	*						
4.1670	18	*	*									
4.1963	27	*	*									
4.1988	24	*	*	*	*	*	*					
4.2574	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3071	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3332	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3839	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.70. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 3.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 2 1 2 1 1 1 2 2																		
		4	3	1	5	6	4	2	8	8	9	8	1	4	7	9	0	3	1	7
4.0859	4																			
4.1168	23																			
4.1248	1																			
4.1263	5																			
4.1317	6																			
4.1566	24																			
4.1599	2																			
4.1933	8	*			*															
4.2490	28	*		*	*	*														
4.2641	29	*																		
4.2737	18	*			*															
4.3094	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3118	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3225	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3326	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3605	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.3657	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4136	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4415	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.4464	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.71. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 4.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 1 2 1 2 2 1 2																		
		3	5	1	4	6	4	2	8	8	4	8	9	9	3	7	0	1	7	1
3.7445	23																			
3.8316	5																			
3.8340	1																			
3.8755	4																			
3.8843	6																			
3.9147	24																			
3.9255	2				*															
3.9291	8	*	*																	
3.9399	28	*	*																	
3.9818	14	*	*																	
4.0137	18	*	*	*																
4.0206	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0664	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0974	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1008	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1040	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1129	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1593	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1703	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1809	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.72. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 5.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2												
		3	4	4	1	8	5	6	8	2	9	4	3	9	8	0	7	1	1	7	0			
3.5447	23																							
3.6255	4																							
3.6501	24																							
3.6844	1																							
3.6854	28																							
3.6883	5																							
3.7233	6																							
3.7341	8		*	*																				
3.7616	2		*	*																				
3.7720	9		*	*																				
3.7754	14		*	*																				
3.8132	3	*	*	*	*	*	*	*	*															
3.8592	29	*	*	*			*																	
3.8755	18	*	*	*	*	*	*	*																
3.8820	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*													
3.9236	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.9425	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.9706	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
4.0757	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0818	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.73. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 6.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2												
		3	1	2	4	6	5	4	4	8	9	8	0	8	7	9	3	1	1	0	7			
3.4138	23																							
3.4497	1																							
3.5294	2																							
3.5648	24																							
3.5663	6																							
3.5727	5		*																					
3.6079	4		*																					
3.6533	14	*	*																					
3.6535	28	*	*	*																				
3.6632	9	*	*																					
3.6716	8	*	*	*		*	*																	
3.7499	10	*	*	*	*	*	*	*																
3.7763	18	*	*	*	*	*	*	*																
3.8072	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*										
3.8256	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*														
3.8328	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8615	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9412	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9539	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9777	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.74. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 7.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	1	1	1	2	2	2
		3	6	1	4	4	8	5	2	8
		4	8	9	3	0	1	7	9	0
		1	7	9	0	1	7	9	0	1
3.4985	23									
3.5220	6									
3.5560	1									
3.5622	24									
3.5630	4									
3.5869	28									
3.5928	5									
3.5960	2									
3.6243	8		*							
3.7103	14		*							
3.7304	18		*							
3.7558	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7671	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7688	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7896	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8661	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8761	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9403	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9406	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1086	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.75. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 8.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2
		3	6	4	5	4	1	4	8	2	9
		8	8	3	1	0	7	9	0	1	7
3.3437	23										
3.5024	6										
3.5133	24										
3.5162	5										
3.5248	4										
3.5524	1										
3.5740	14										
3.5749	28		*								
3.5794	2		*								
3.5869	9		*								
3.6321	8	*	*		*						
3.6466	18	*									
3.6718	3	*	*	*	*	*					
3.7035	11	*	*	*	*	*					
3.7755	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7776	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8228	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8745	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9210	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9738	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.76. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 9.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro	2	2		2	1	1	1	1	2	2	2	2
		3	4	4	1	6	5	2	8	4	0	9	8
		7	8	3	1	9	1	7	0				
3.5035	23												
3.5156	4												
3.5383	24												
3.5397	1												
3.5404	6												
3.5420	5												
3.5858	2												
3.6269	28												
3.6412	14												
3.6669	10	*			*	*							
3.6672	9	*			*								
3.6772	8	*	*	*	*	*							
3.7337	7	*	*	*	*	*	*	*					
3.7346	18	*		*	*	*							
3.7778	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*
3.7887	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
3.8200	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
3.8447	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9449	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9679	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.79. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 12.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2				2	1	2	1	1	1	2	2	2
		3	6	1	4	5	2	8	4	4	8	8	9	1
		3	0	9	7	1	0	7	1	0	7			
3.5203	23													
3.6552	6													
3.6591	1													
3.6857	4													
3.6978	5													
3.7143	2													
3.7218	28	*												
3.7807	14	*												
3.7884	24	*												
3.7899	18	*												
3.8002	8	*	*	*	*	*								
3.8211	9	*	*	*	*	*								
3.8830	11	*	*	*	*	*	*	*						
3.8949	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	
3.9068	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	
3.9122	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
3.9369	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	
4.0028	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0222	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0276	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.80. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 13.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 2 1 1 2 1 2 2 1 2																			
		3	1	4	8	5	2	4	9	4	6	8	0	3	7	1	1	9	7	8	0
3.2680	23																				
3.3180	1																				
3.3487	24																				
3.3530	28																				
3.3577	5																				
3.3676	2																				
3.3682	4																				
3.3852	9																				
3.4726	14																				
3.4750	6			*		*	*														
3.4863	8			*	*	*	*	*	*												
3.4894	10			*	*	*	*	*	*												
3.5091	3			*	*	*	*	*	*	*											
3.5276	7			*	*	*	*	*	*	*											
3.5296	21			*	*	*	*	*	*	*	*										
3.6028	11			*	*	*	*	*	*	*	*										
3.7238	29			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8419	27			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8451	18			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9984	20			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.81. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 14.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 1 2 1 2 1 1 2 2 2																			
		4	4	6	1	5	2	8	8	1	7	3	3	8	9	1	0	4	9	0	7
3.1236	24																				
3.1971	4																				
3.2335	6																				
3.3021	1			*																	
3.3837	5			*	*	*															
3.3876	2			*	*	*															
3.4424	28			*	*	*															
3.5079	8			*	*	*	*	*	*												
3.5349	11			*	*	*	*	*	*												
3.5585	7			*	*	*	*	*	*												
3.5598	23			*	*	*	*														
3.6516	3			*	*	*	*	*	*	*											
3.7110	18			*	*	*	*	*	*	*											
3.7317	9			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7408	21			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7802	10			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8065	14			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.8968	29			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0474	20			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0691	27			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.82. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 15.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2
		3	2	1	5	8	4	6	8	4	3	4
		9	0	7	8	1	1	9	0	7		
3.2836	23											
3.3660	2											
3.3682	1											
3.3694	5											
3.3751	28											
3.4202	14											
3.4273	6											
3.4478	8				*							
3.4740	24											
3.5013	3	*	*		*	*						
3.5076	4	*	*		*	*						
3.5207	9	*	*		*	*						
3.5317	10	*	*	*	*	*						
3.5855	7	*	*	*	*	*	*	*				
3.5884	18	*	*	*	*	*						
3.6342	11	*	*	*	*	*	*	*	*			
3.7222	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7864	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9057	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9641	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.83. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 16.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2					1	1	1	2	2	2	1	2	2
		3	8	5	9	8	6	3	2	4	4	4	1	1	0	4
		1	1	0	4	1	9	8	7	7	0					
3.5258	23															
3.5381	28															
3.5744	5															
3.5811	9															
3.6281	8															
3.6657	6			*												
3.6666	3			*	*											
3.6952	2			*	*											
3.6976	4			*	*											
3.7092	14			*												
3.7637	1	*	*	*	*	*										
3.8077	11	*	*	*	*	*	*	*								
3.8178	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3.8461	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3.8881	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
3.9508	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
3.9767	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
4.0070	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
4.0158	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
4.0603	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.84. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 17.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.



Media	Centro																				
		2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2					
		3	4	9	6	5	8	8	4	3	8	2	4	9	1	1	7	7	0	0	1
3.5049	23																				
3.7419	4	*																			
3.7564	29	*																			
3.7684	6	*																			
3.7728	5	*																			
3.8002	18	*																			
3.8070	28	*																			
3.8409	14	*																			
3.8422	3	*				*															
3.8537	8	*	*			*															
3.8580	2	*																			
3.9175	24	*	*		*	*															
3.9576	9	*	*	*	*	*		*													
3.9608	11	*	*	*	*	*		*		*											
3.9747	1	*	*	*	*	*		*		*	*										
3.9894	27	*	*																		
4.0006	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0386	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0644	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1080	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.85. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 18.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2						
		3	5	4	6	4	4	1	8	2	9	8	8	9	3	0	1	7	1	7	0
3.4669	23																				
3.5995	5																				
3.6340	4																				
3.6835	6	*																			
3.7182	24	*																			
3.7244	14	*																			
3.7280	1	*	*																		
3.7405	8	*	*	*																	
3.7520	2	*	*																		
3.7555	29	*																			
3.7588	28	*	*	*																	
3.7629	18	*	*																		
3.7887	9	*	*	*																	
3.7901	3	*	*	*	*																
3.8510	10	*	*	*	*			*													
3.8867	11	*	*	*	*	*		*	*	*											
3.9031	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0133	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0342	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0349	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.86. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 19.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2					
		5	4	3	6	8	8	1	4	3	2	8	1	9	4	7	9	1	0	0	7
3.5022	5																				
3.5070	4																				
3.5658	23																				
3.6221	6	*																			
3.6943	8	*	*																		
3.7164	18	*	*																		
3.7546	1	*	*																		
3.7938	14	*	*	*	*	*															
3.8024	3	*	*	*	*	*	*														
3.8033	2	*	*	*	*	*	*														
3.8077	28	*	*	*	*	*	*														
3.8282	11	*	*	*	*	*	*														
3.8673	29	*	*	*	*	*	*														
3.8746	24	*	*	*	*	*	*														
3.8772	7	*	*	*	*	*	*														
3.8944	9	*	*	*	*	*	*														
3.9041	21	*	*	*	*	*	*	*	*												
3.9759	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0487	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0632	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.87. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 20.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro																				
		2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2							
		3	5	1	4	6	4	8	2	8	4	9	8	9	1	0	7	1	3	7	0
3.5118	23																				
3.5595	5																				
3.5952	1																				
3.6079	4																				
3.6510	6	*																			
3.6892	24																				
3.6906	8	*																			
3.7045	2	*																			
3.7342	28	*	*	*	*	*															
3.7504	14	*	*																		
3.7700	9	*	*	*	*	*															
3.8291	18	*	*	*	*	*															
3.8378	29	*	*	*	*	*	*														
3.8971	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9086	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9189	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9218	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9354	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0184	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0628	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.88. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 21.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2	2	1 1	1 2 1 2 2	2
		3 9 6 2 4 8 8 9 5 4 0 1 1 4 8 7 0 3 7 1				
3.9463	23					
4.1014	29					
4.1337	6	*				
4.1772	2	*				
4.1845	4	*				
4.1973	8	*				
4.2013	28	*				
4.2151	9	*				
4.2194	5	*	*			
4.2286	14	*				
4.2490	10	*	*			
4.2544	1	*				
4.2668	11	*	*			
4.2747	24	*	*			
4.2787	18	*				
4.2819	27	*				
4.2820	20	*	*	*	*	
4.3021	3	*	*	*	*	*
4.4063	7	*	*	*	*	*
4.5098	21	*	*	*	*	*

Tabla II.1.89. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 22.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	1 2	2	1 1 2 1 2 2 2
		3 6 5 4 9 4 8 8 2 9 1 3 0 8 7 1 4 1 0 7			
3.7871	23				
3.9567	6				
3.9890	5	*			
4.0029	4	*			
4.0109	9	*			
4.0263	14	*			
4.0278	28	*			
4.0485	8	*			
4.0618	2	*			
4.0668	29	*			
4.0958	1	*	*		
4.1081	3	*	*	*	*
4.1348	10	*	*	*	*
4.1744	18	*	*	*	*
4.1750	27	*			
4.2010	11	*	*	*	*
4.2039	24	*	*	*	*
4.2562	21	*	*	*	*
4.2627	20	*	*	*	*
4.2726	7	*	*	*	*

Tabla II.1.90. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 23.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2										
		3	5	8	4	2	4	6	1	8	9	0	1	3	7	4	1	9	8	0	7	
3.2929	23																					
3.3827	5																					
3.3906	28																					
3.4272	4																					
3.4605	2																					
3.4670	24																					
3.4758	6			*																		
3.4793	1																					
3.4855	8			*																		
3.5253	9		*	*	*																	
3.5490	10		*	*	*	*																
3.5832	21		*	*	*	*	*			*												
3.5967	3		*	*	*	*	*	*		*	*											
3.6033	7		*	*	*	*	*	*	*	*												
3.6142	14		*	*	*	*																
3.6233	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.7417	29		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7865	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9565	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9669	27		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.91. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 24.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2										
		4	3	6	1	5	8	4	2	8	4	1	9	3	7	0	1	9	8	0	7	
3.4102	4																					
3.4290	23																					
3.4361	6																					
3.4935	1																					
3.5070	5																					
3.5116	28																					
3.5176	24																					
3.5312	2																					
3.6087	8		*	*	*																	
3.6099	14		*	*																		
3.6795	11		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*										
3.6842	9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.6881	3		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7218	7		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7255	10		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7485	21		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7561	29		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.7752	18		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9697	20		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9987	27		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.92. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 25.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro		2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2
			5	4	3	2	3	8	4	1	8	6	0
			9	7	7	1	8	1	4	9	0		
3.1513	5												
3.3931	4	*											
3.4305	23	*											
3.4343	2	*											
3.4605	3	*											
3.4661	8	*											
3.4791	24	*											
3.4869	1	*											
3.5267	28	*											
3.5325	6	*											
3.5463	10	*											
3.5884	9	* *											
3.6169	27	*											
3.6392	7	* *	*	*	*								
3.6642	21	* *	*	*	*	*	*						
3.6835	18	* *	*	*	*	*							
3.6973	11	* *	*	*	*	*	*	*					
3.7047	14	* *	*	*	*	*	*						
3.7611	29	* *	*	*	*	*	*	*	*	*			
3.8305	20	* *	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.93. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 26.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro		2	2		1	1	2	2	1	2	2	1	2
			5	7	4	3	6	3	8	2	9	1	0	4
			9	8	8	8	4	7	0	1	1			
3.4805	5													
3.6250	27													
3.6810	4	*												
3.7247	23	*												
3.7616	6	*												
3.7635	3	*												
3.7676	8	*												
3.8048	2	*												
3.8061	9	*												
3.8423	1	*												
3.9329	10	*	*	*	*	*	*							
3.9419	14	*	*	*	*	*	*							
3.9550	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*				
3.9681	28	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.9946	18	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0115	24	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0403	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0718	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0996	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1174	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.94. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 27.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	2 2 1 2 2 1 1 2 2 1 2																		
		5 4 8 1 2 7 9 6 3 0 8 3 4 4 8 7 9 1 1 0																		
3.3451	5																			
3.6158	4	*																		
3.6454	8	*																		
3.6550	1	*																		
3.6646	2	*																		
3.6814	27																			
3.7028	9	*																		
3.7040	6	*																		
3.7205	23	*																		
3.7851	10	*	*	*																
3.7930	28	*	*	*																
3.8098	3	*	*	*	*	*														
3.8238	24	*	*	*																
3.9343	14	*	*	*	*	*	*	*												
3.9392	18	*	*	*	*	*	*	*	*											
3.9483	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.9810	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.9842	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
4.1333	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.1463	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.95. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 28.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Media	Centro	1 2 2 2 2 1 2 1 2 1 2																		
		5 2 1 8 4 6 0 7 4 3 9 8 3 7 8 1 4 9 1 0																		
3.1470	5																			
3.4398	2	*																		
3.4710	1	*																		
3.4925	8	*																		
3.5133	4	*																		
3.5703	6	*																		
3.5820	10	*																		
3.6105	27	*																		
3.6108	24	*																		
3.6319	23	*																		
3.6335	9	*	*																	
3.6442	28	*	*	*	*															
3.6922	3	*	*	*	*	*														
3.7749	7	*	*	*	*	*	*	*												
3.8033	18	*	*	*	*	*														
3.8202	21	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*									
3.8507	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*								
3.8993	29	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3.9353	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.0331	20	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Tabla II.1.96. Medias y diferencias entre Centros en año 92. Item 29.  
\*Indica diferencias significativas al 0.01.

Finalmente, como resumen de este apartado, no encontramos un patrón que permita diferenciar los ítems en función de las diferencias entre centros, de forma que el mismo ítem puede tener el mayor número de diferencias en la aplicación del 91 mientras que en la del 92 presenta el menor número de ellas. De esta forma, hemos analizado cada ítem en función de las diferencias entre centros. Otro aspecto que se ha encontrado es que en general son unos cuantos centros los que sistemáticamente presentan niveles medios de opinión más elevados, entre los que se encuentran los centros del área de Ciencias Psicopedagógicas, las Escuelas Universitarias de Enfermería y Trabajo Social, mientras que en el otro extremo se encuentran los centros del área de Ciencias Sociales, junto con Filología y algunos como Físicas, los que en general presentan niveles medios de opinión menos elevados.

---

***II.2.1.5 Análisis de Centros por años***



### Facultad de Ciencias Físicas

ITEM	90			91			92			Sig
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.48	.77	2829	4.47	.75	3214	4.50	.78	3598	
2	4.12	1.03	2829	4.04	1.02	3222	4.07	1.04	3616	
3	4.11	.92	2762	4.11	.92	3159	4.11	.99	3571	
4	4.09	.98	2803	4.10	.99	3184	4.12	1.01	3605	
5	3.77	1.03	2806	3.82	1.00	3218	3.83	1.04	3608	
6	3.57	1.07	2780	3.63	1.06	3197	3.68	1.07	3590	02
7	3.39	1.21	2811	3.48	1.15	3226	3.45	1.20	3618	
8	3.56	1.09	2757	3.66	1.05	3222	3.56	1.10	3619	01 12
9	3.51	1.22	2669	3.54	1.22	3219	3.55	1.20	3624	
10	3.61	1.01	2649	3.61	1.01	3202	3.58	1.06	3584	
11	3.52	1.02	2666	3.59	.99	3148	3.57	1.06	3557	
12	3.51	1.13	2769	3.56	1.05	3208	3.54	1.10	3606	
13	3.60	1.16	2794	3.66	1.13	3216	3.66	1.18	3605	
14	3.23	1.19	2789	3.29	1.20	3219	3.32	1.27	3601	
15	3.26	1.22	2737	3.30	1.16	3174	3.30	1.21	3539	
16	3.35	1.22	2827	3.44	1.18	3225	3.37	1.24	3607	
17	3.68	1.13	2815	3.80	1.09	3218	3.76	1.13	3606	01
18	4.00	.99	2749	4.03	.95	3142	3.97	1.00	3514	
19	3.70	1.03	2775	3.76	1.03	3187	3.73	1.07	3573	
20	3.71	1.02	2698	3.72	1.03	3104	3.75	1.04	3521	
21	3.54	1.11	2731	3.56	1.09	3159	3.60	1.14	3530	
22	4.34	.93	2826	4.35	.92	3214	4.25	1.01	3604	02 12
23	4.09	.96	2783	4.13	.94	3167	4.10	1.00	3569	
24	3.36	1.10	2775	3.43	1.08	3193	3.48	1.15	3570	02
25	3.39	1.17	2741	3.47	1.14	3140	3.49	1.22	3536	
26	3.48	1.17	2375	3.54	1.17	2769	3.49	1.23	3159	02
27	3.79	1.08	2196	3.92	1.02	2480	3.84	1.07	2980	01
28	3.75	1.15	2404	3.87	1.10	2819	3.66	1.25	3180	
29	3.61	1.22	2309	3.72	1.18	2748	3.47	1.35	3104	01 02 12

Tabla II.1.97 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Ciencias Físicas  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco. no hay diferencias.

Con respecto al análisis de elementos correspondiente a la Facultad de Ciencias Físicas observamos las siguientes tendencias en las medias de las tres aplicaciones.

Los tres años estudiados corresponden a un patrón de interpretación similar, con ligeras variaciones.

En valoración positiva a los profesores, encontramos que los ítems mejor puntuados son los correspondientes al apartado de Cumplimiento con las Obligaciones (1 a 3), con medias que oscilan entre 4.04 del ítem 2 en el pase 91 hasta el 4.50 del ítem 1 en el pase del 92. También aparecen con valoraciones altas los ítems 4 "Conoce su materia y está al día", con medias 4.09, 4.10 y 4.25, para cada pase, el 22 "El profesor es

respetuoso con los estudiantes" (Medias de 4.34, 4.35 y 4.25), y el ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (Medias 4.09, 4.13 y 4.10), todos ellos con niveles de respuesta muy homogénea (en torno al 20% en sus C.V.). En general, se trata de los ítems relativos al cumplimiento con las obligaciones (asistencia, puntualidad, atención alumnos), conocimiento de la materia y relación con los estudiantes.

En las tres aplicaciones los ítems peor puntuados son el 14, "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con medias que oscilan entre 3.23 para la aplicación del 90 y 3.32 para la aplicación del 92 y el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", con medias entre 3.26 para el 90 y 3.30 para el pase del 92.

Con niveles de opinión algo mayores aunque aún bajos -inferior a 3.5- se encuentran los ítems 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección" (Medias de 3.39, 3.48 y 3.45 respectivamente para cada aplicación) y el ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (Medias 3.39, 3.48 y 3.45, respectivamente), el ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", con medias en las respuestas de 3.36, 3.43 y 3.48, para cada uno de las aplicaciones y el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" (Medias 3.39, 3.47 y 3.49), éste con diferencias estadísticamente significativas al 0.01 entre las aplicaciones del 90 y del 92. En general, todos los ítems mencionados presentan niveles de opinión heterogéneos.

Estos niveles de opinión corresponden a ítems referidos a la forma de dar la clase y a la motivación del alumno. También a nivel general, podemos observar que la dimensión con puntuaciones más bajas corresponde a desarrollo de la clase (ítems 1 a 17).

A nivel global, se observa en todos los ítems una tendencia de ligera mejora a través de las aplicaciones, aunque las diferencias son escasas, tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo. Como podemos observar, el patrón de los tres pases prácticamente coincide, aunque en algunos ítems se producen algunas variaciones que reseñamos a continuación.

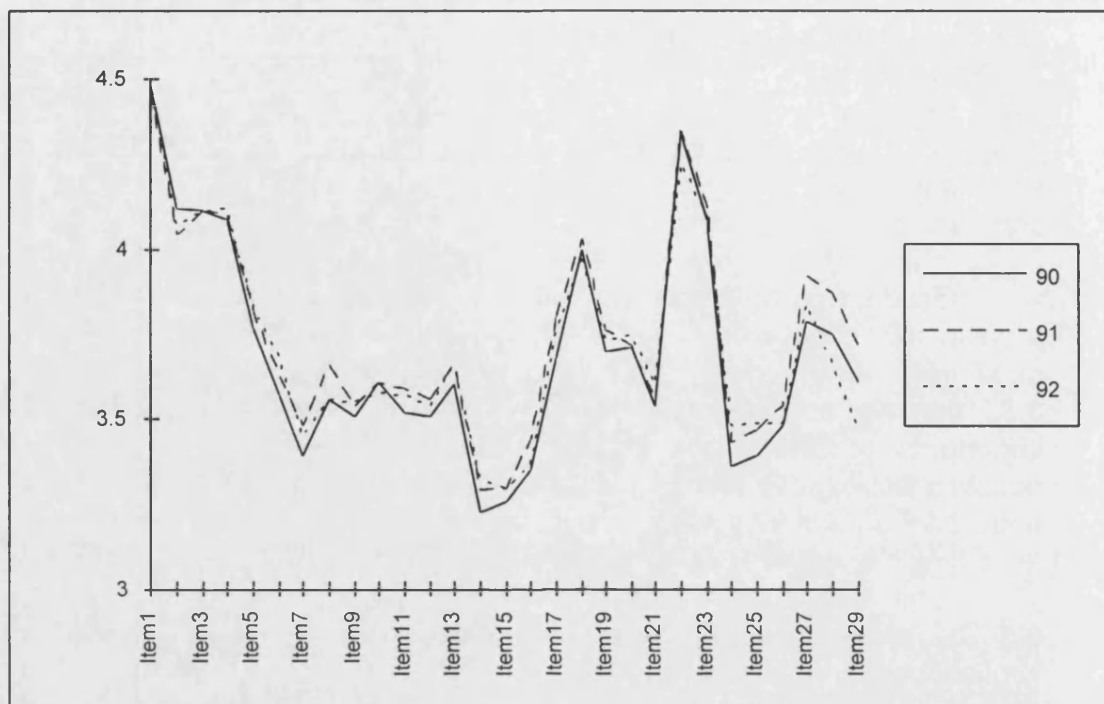


Gráfico II.1.10. Medias por ítems en cada año para la Facultad de CC Físicas

Podemos señalar una mejora en el ítem 8 “En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes” en el pase del 91, aunque en el 92 vuelve al nivel anterior (medias 3.56, 3.66 y 3.56) y con diferencias estadísticamente significativas entre el 91 y las otras dos aplicaciones. La tendencia de mejora es clara en el ítem 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, con medias de 3.23, 3.29 y 3.32 respectivamente, así como en el ítem 24 “Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos” (medias 3.36, 3.43 y 3.48, respectivamente).

En algunos ítems se produce un efecto de aumento en el pase del 91 y luego una disminución en la respuesta en la aplicación del 92, incluso por debajo del nivel del 90. Esto ocurre en los ítems 28 “La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso” (medias 3.75, 3.87 y 3.66) y 29 “El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase” (medias 3.61, 3.72 y 3.47).

En cualquier caso, se observa que la aplicación del cuestionario puede haber tenido un efecto formativo en determinados ítems durante el 91, aunque luego se ha estabilizado e incluso disminuido el nivel de respuesta, sobre todo en evaluación, donde puede haber ocurrido un efecto de corrección de la forma de evaluación en este centro aunque posteriormente se haya considerado la forma de evaluación.

## Facultad de Ciencias Químicas

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.55	.72	4054	4.41	.87	5559	4.46	.86	5873	010212
2	4.14	1.02	4043	4.14	1.02	5566	4.12	1.09	5912	
3	4.09	.97	3987	4.06	1.01	5522	4.10	1.01	5883	
4	4.11	.90	4030	4.10	.99	5553	4.16	.91	5905	12
5	3.77	1.04	4033	3.87	1.03	5560	3.93	1.01	5838	0102
6	3.59	1.05	3975	3.71	1.04	5524	3.76	1.03	5907	0102
7	3.43	1.20	4021	3.45	1.19	5552	3.53	1.18	5895	0212
8	3.58	1.11	3956	3.53	1.13	5536	3.60	1.14	5903	
9	3.52	1.22	3828	3.50	1.20	5563	3.58	1.20	5906	12
10	3.64	1.00	3783	3.62	1.05	5541	3.65	1.04	5895	
11	3.56	1.01	3799	3.56	1.05	5509	3.63	1.05	5898	0212
12	3.51	1.08	3905	3.53	1.10	5549	3.59	1.11	5884	02
13	3.61	1.16	3960	3.65	1.13	5557	3.71	1.10	5883	0212
14	3.20	1.17	3958	3.34	1.18	5518	3.37	1.19	5895	0102
15	3.27	1.17	3961	3.39	1.19	5506	3.39	1.16	5851	0102
16	3.31	1.24	4035	3.31	1.26	5522	3.37	1.25	5893	
17	3.68	1.16	4033	3.70	1.16	5548	3.70	1.21	5913	
18	3.89	1.04	3875	3.90	1.01	5470	3.86	1.05	5801	
19	3.73	1.03	3988	3.73	1.03	5530	3.75	1.05	5882	
20	3.72	1.01	3905	3.76	1.05	5452	3.80	1.02	5831	02
21	3.61	1.10	3930	3.66	1.10	5493	3.70	1.10	5881	02
22	4.29	.99	4048	4.12	1.07	5529	4.18	1.08	5890	010212
23	4.09	.99	4036	4.00	1.06	5054	4.06	1.05	5745	01 12
24	3.31	1.09	3996	3.39	1.09	5010	3.46	1.10	5703	010212
25	3.42	1.20	3973	3.42	1.21	5009	3.53	1.22	5681	0212
26	3.39	1.17	3827	3.29	1.20	4521	3.43	1.23	4994	01 12
27	3.82	1.09	3704	3.70	1.13	4397	3.80	1.13	4811	01 12
28	3.72	1.13	3878	3.58	1.18	4568	3.66	1.19	4913	01 12
29	3.47	1.22	3687	3.34	1.26	4402	3.44	1.29	4839	01 12

Tabla II.1.98 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Ciencias Químicas  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En las aplicaciones de la Facultad de Ciencias Químicas observamos las siguientes tendencias:

Los ítems en los que los profesores reciben mejores valoraciones son los que se engloban en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3). En el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" el mejor valorado (medias 4.55, 4.41 y 4.46 para cada aplicación), con niveles de opinión muy homogéneos y con diferencias estadísticamente significativas en los tres pases se produce una caída en los niveles de valoración media a través de los años. Otro ítem bien valorado es el ítem 4 "Conoce su materia y está al día", con medias similares en los tres años: 4.11, 4.10 y 4.16, aunque estadísticamente existan diferencias significativas entre las aplicaciones del 91 y 92. También han sido bien valorados los ítems 22 "El profesor es respetuoso

con los estudiantes” (medias 4.29, 4.12 y 4.18), con diferencias significativas entre los tres pases y 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar” (medias 4.09, 4.00 y 4.06).

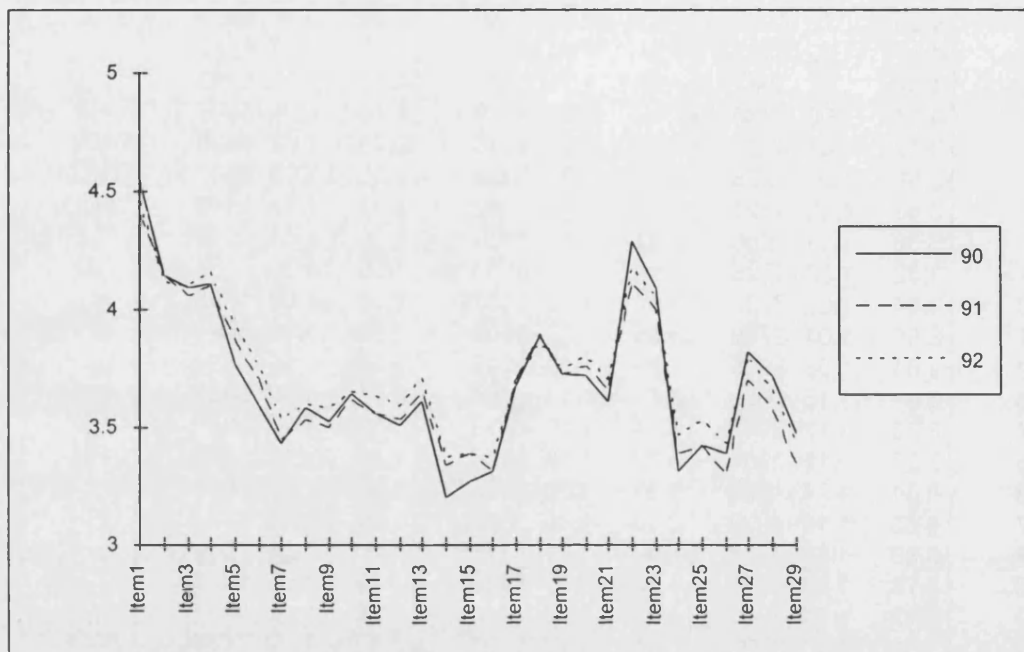


Gráfico II.1.11. Medias por ítems en cada año para la Facultad de CC Químicas

El ítem peor puntuado es el 16 “Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones”, con medias de 3.31, 3.31 y 3.37, para cada aplicación, sin diferencias estadísticamente significativas y por lo tanto sin cambios significativos entre los tres años, siendo sus opiniones heterogéneas (C.V. alrededor del 37%). Otro ítem con baja puntuación es el 24 “Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos” (medias 3.31, 3.39 y 3.46, respectivamente) y con diferencias estadísticamente significativas entre las tres aplicaciones, lo que indica una mejora progresiva a partir de la utilización del cuestionario.

Aún con medias inferiores a 3.50 se sitúan los ítems 25 “Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades” (medias 3.42, 3.42 y 3.53) con una mejora a través de las aplicaciones y diferencias significativas entre las aplicaciones 90/92 y 91/92 y el ítem 26 “El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado”, con medias en cada aplicación de 3.39, 3.29 y 3.43, con diferencias de la aplicación del 91. También dentro del apartado de evaluación encontramos al ítem 29 “El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase” con niveles inferiores a 3.50 (3.47, 3.34 y 3.44) y diferencias significativas de la aplicación del 91. El ítem 7 “Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección” presenta un nivel

de opinión algo superior aunque aún por debajo de 3.50, con medias para cada año de 3.43, 3.45 y 3.53, y con la aplicación del 92 significativamente diferente de las otras dos.

Podemos observar por tanto que los items peor valorados se refieren a la motivación de los estudiantes por parte del profesor, la transmisión de la importancia de la asignatura, el ritmo de clase, la estimulación para buscar explicaciones alternativas a la materia, la adecuación con las necesidades y la forma de evaluar, sobre todo el sistema y el nivel, aunque como se ha dicho, se distingue una mejora en los niveles medios de opinión en estos aspectos.

En general, se puede observar que en la Facultad de CC. Químicas los niveles de respuesta en las tres aplicaciones se mantienen cercanos. Es en la aplicación del 91 en la que se detectan niveles algo inferiores a los demás, mientras que los niveles del 92 son algo superiores. Podemos ver que en la mayoría de los items se producen diferencias significativas entre los niveles en las aplicaciones. Los items en que esta diferencia es mayor son los referidos a Desarrollo de la Clase y a Evaluación, fundamentalmente, siendo además los items en los que se detectan niveles medios inferiores. Por otra parte, los items en los que se da un nivel de valoración más elevado son los de Cumplimiento con las Obligaciones y los referidos a relación profesor-alumno y respeto por el alumno.

### Facultad de Derecho

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.34	.94	13470	4.30	1.01	15355	4.37	.94	12524	01 12
2	4.00	1.09	13515	4.02	1.12	15427	4.10	1.08	12724	0212
3	4.07	.98	13138	4.07	1.04	15186	4.13	1.02	12640	0212
4	4.37	.84	13558	4.40	.86	15530	4.37	.91	12848	12
5	4.06	.95	13599	4.10	.96	15561	4.10	1.01	12881	01
6	3.76	1.03	13385	3.80	1.04	15430	3.81	1.08	12834	0102
7	3.84	1.11	13550	3.83	1.14	15583	3.83	1.18	12886	
8	3.81	1.08	13227	3.77	1.12	15578	3.77	1.17	12887	0102
9	3.68	1.14	12715	3.67	1.18	15597	3.67	1.21	12907	
10	3.72	1.11	12499	3.70	1.13	15567	3.69	1.18	12865	
11	3.67	1.05	12768	3.67	1.09	15464	3.68	1.15	12829	
12	3.83	1.06	13097	3.78	1.10	15575	3.78	1.16	12864	0102
13	3.94	1.03	13209	3.91	1.07	15523	3.89	1.11	12817	02
14	3.54	1.16	13310	3.53	1.19	15535	3.51	1.24	12778	
15	3.63	1.12	13274	3.63	1.16	15347	3.65	1.20	12686	
16	3.54	1.20	13648	3.54	1.22	15578	3.50	1.27	12880	
17	3.67	1.16	13527	3.66	1.20	15513	3.67	1.22	12826	
18	3.77	1.14	13073	3.79	1.14	15178	3.84	1.15	12663	0212
19	3.77	1.13	13569	3.75	1.16	15504	3.79	1.18	12841	
20	3.73	1.15	13382	3.78	1.17	15385	3.80	1.19	12791	0102
21	3.93	1.06	13513	3.91	1.09	15483	3.94	1.11	12831	
22	4.35	.98	13590	4.30	1.02	15535	4.30	1.02	12817	0102
23	4.10	1.01	13507	4.08	1.05	15437	4.11	1.06	12809	
24	3.56	1.09	13410	3.57	1.13	15397	3.60	1.17	12815	
25	3.70	1.13	13351	3.70	1.17	15326	3.69	1.22	12738	
26	3.47	1.28	7733	3.50	1.31	9185	3.46	1.36	8323	
27	3.82	1.15	7140	3.76	1.22	8627	3.76	1.24	7828	0102
28	3.90	1.18	7486	3.88	1.17	8871	3.81	1.26	7996	0212
29	3.75	1.25	7146	3.74	1.27	8442	3.69	1.35	7639	

Tabla II.1.99. Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Derecho  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En las encuestas pasadas a los estudiantes de la Facultad de Derecho observamos las siguientes características:

Los ítems mejor puntuados son los referidos a Cumplimiento con las Obligaciones, con medias superiores a 4.0 en todos ellos y opiniones en general homogéneas, con C.V. cercanos al 20%. Por otra parte, se observa una ligera tendencia al alza entre los niveles de las aplicaciones, que aunque las diferencias son en general significativas a nivel estadístico, podemos observar que no son cualitativamente diferentes. Otro ítem puntuado por encima de 4.0 es el 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.37, 4.40 y 4.37 y opiniones homogéneas, con C.V. en torno al 24% y niveles de opinión similares entre los tres pases.

Otro ítem con puntuación alta es el 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias= 4.06, 4.10, 4.10) con un patrón de interpretación similar al anterior. Los ítems 22 y 23 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y "Es accesible y está dispuesto a ayudar" aparecen también con buenas puntuaciones medias y opiniones bastante homogéneas y sin diferencias cualitativamente significativas.

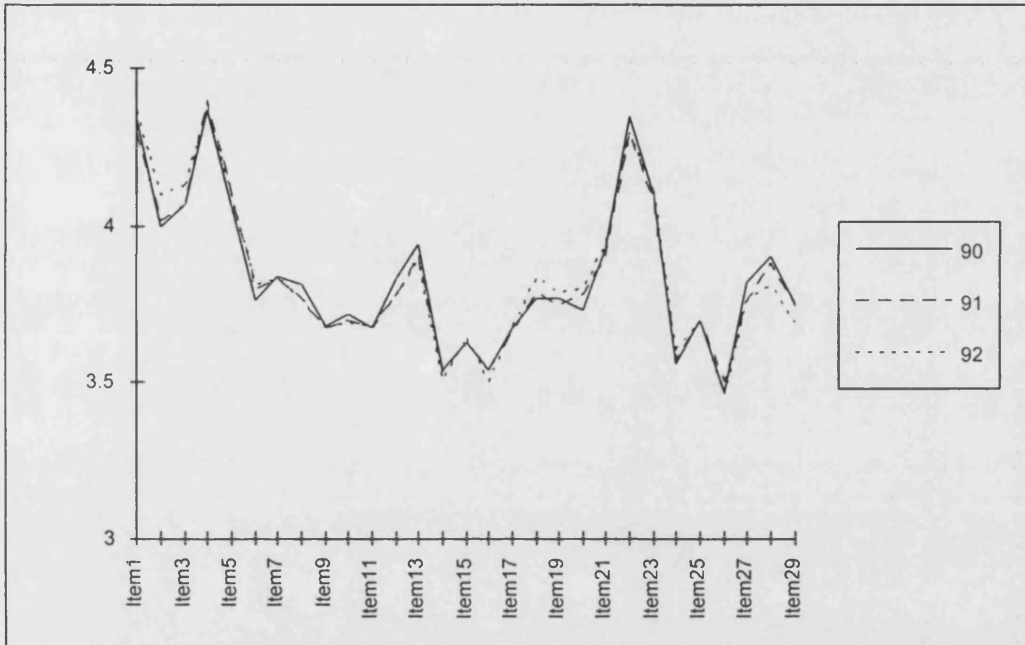


Gráfico II.1.12. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Derecho

El ítem peor puntuado en las tres aplicaciones es el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con niveles de opinión media similares (3.54, 3.53 y 3.51) y opiniones heterogéneas (C.V. alrededor del 33%). Con puntuaciones algo mejores se sitúa el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias similares entre las aplicaciones: 3.47, 3.50 y 3.46.

De esta forma, se puede observar que en la facultad de Derecho se produce un nivel de valoración alto en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones, aunque en los ítems de puntualidad y atención a alumnos baja el nivel. Otros ítems en los que el nivel es elevado son el 22 y 23, referidos a la comunicación profesor-alumno y al respeto del alumno. Las Dimensiones que reciben un nivel de valoración más bajo son las de Desarrollo de la Clase, Materiales y Programa y Evaluación. Sin embargo, en el apartado de Evaluación el ítem con un nivel medio de valoración muy bajo es el 26, el referido a la adecuación del sistema de evaluación.



En general, podemos observar en el conjunto del Centro ítems con escasas variaciones entre las aplicaciones, y señalando que algunos ítems bajan su nivel de valoración. Las diferencias, aunque estadísticamente significativas, no lo son a nivel cualitativo, como se puede observar en la Tabla II.1.85 y en el gráfico II.1.7, donde se observa claramente un patrón similar de valoración.

## Facultad de Geografía e Historia

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.42	.84	6978	4.37	.91	6482	4.31	.96	5543	010212
2	4.24	.90	6987	4.26	.94	6495	4.13	1.06	5541	0212
3	4.19	.89	6685	4.20	.91	6218	4.06	1.04	5300	0212
4	4.17	.94	6991	4.23	.92	6464	4.09	1.08	5527	010212
5	3.96	.96	7011	4.04	.95	6494	3.88	1.10	5528	010212
6	3.71	1.03	6945	3.80	1.00	6439	3.63	1.17	5490	010212
7	3.79	1.07	7030	3.84	1.08	6514	3.61	1.24	5534	0212
8	3.79	1.02	6954	3.81	1.04	6508	3.56	1.22	5552	0212
9	3.70	1.12	6855	3.75	1.13	6505	3.52	1.29	5539	0212
10	3.60	1.07	6766	3.63	1.10	6483	3.45	1.25	5517	0212
11	3.64	1.01	6827	3.69	1.03	6444	3.47	1.19	5498	0212
12	3.69	1.03	6960	3.76	1.02	6495	3.52	1.19	5504	010212
13	3.88	1.01	6985	3.92	1.02	6506	3.69	1.19	5498	0212
14	3.49	1.16	6956	3.56	1.14	6478	3.37	1.30	5491	010212
15	3.30	1.15	6773	3.40	1.15	6294	3.20	1.28	5393	010212
16	3.67	1.11	7040	3.70	1.13	6516	3.51	1.25	5495	0212
17	3.86	1.06	6981	3.92	1.07	6481	3.70	1.24	5530	0212
18	3.90	.95	6913	3.95	.95	6375	3.74	1.10	5443	0212
19	3.77	1.01	7002	3.85	1.00	6485	3.63	1.14	5517	010212
20	3.63	1.06	6911	3.67	1.07	6402	3.51	1.20	5460	0212
21	3.80	1.03	6945	3.84	1.03	6432	3.61	1.19	5483	0212
22	4.38	.89	7026	4.36	.94	6501	4.18	1.08	5464	0212
23	4.15	.95	6956	4.18	.96	6448	4.00	1.11	5497	0212
24	3.51	1.09	6849	3.59	1.08	6406	3.43	1.21	5478	010212
25	3.56	1.12	6860	3.62	1.12	6377	3.41	1.29	5426	0212
26	3.51	1.21	5054	3.63	1.19	4489	3.39	1.32	3589	010212
27	3.87	1.08	4752	3.95	1.03	4226	3.68	1.24	3351	010212
28	3.86	1.15	5064	3.93	1.14	4458	3.62	1.33	3423	010212
29	3.71	1.25	4752	3.80	1.23	4309	3.51	1.40	3351	010212

Tabla II. 1. 100. Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Geografía e Historia. Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los ítems mejor valorados en este Centro son los englobados en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3), siendo el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" el mejor puntuado (medias de 4.42, 4.37 y 4.31, respectivamente), con valoraciones significativamente diferentes entre los tres pases, y con opiniones homogéneas (C.V. 19%, 20.8% y 22.3%, respectivamente). El ítem 4 "Conoce su materia y está al día" también recibe valoraciones por encima de 4.0 (medias de 4.17, 4.23 y 4.09 en cada una de las valoraciones), con diferencias significativas entre las aplicaciones y opiniones homogéneas (CV= 22.54%, 21.7% y 26.4%, respectivamente).

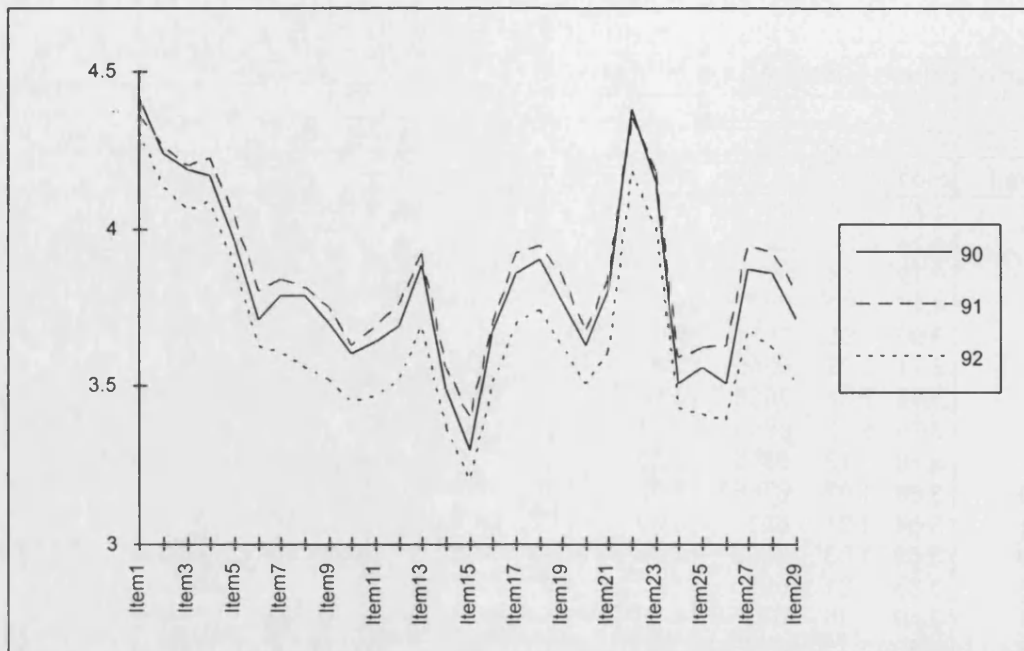


Gráfico II.1.13. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Geografía e Historia

Otros ítems puntuados por encima de 4.0 son el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" con medias de 4.38, 4.36 y 4.18, opiniones homogéneas (C.V.= 41.43, 21.1 y 23.8) y diferencias significativas del pase del 92. El mismo patrón de interpretación se puede aplicar al ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar", con medias de 4.15, 4.18 y 4.00 y diferencias del pase del 92.

El ítem que obtiene una valoración media más baja es el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", con medias en cada una de las aplicaciones de 3.30, 3.40 y 3.20, respectivamente, y valoraciones significativamente diferentes a nivel estadístico y cualitativo, con opiniones en general algo heterogéneas (con C.V. alrededor de 33%).

En general, se puede apreciar que hay pocas diferencias entre las aplicaciones del 90 y del 91 y que en la aplicación del 92 se produce una bajada en todas las medias de opiniones, con diferencias significativas tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo. Como observaciones, podemos señalar que existe una diferencia de muestra en el pase del 92.

### Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.41	.87	25890	4.37	.90	27404	4.35	.89	27148	0102
2	4.07	1.06	25986	4.05	1.08	27495	4.04	1.07	27272	
3	3.99	.96	24016	3.95	.99	25489	3.95	.96	25830	0102
4	4.15	.93	25992	4.11	.94	27489	4.13	.92	27320	01
5	3.83	1.00	26024	3.83	.98	27493	3.83	.96	27371	
6	3.68	1.00	25728	3.69	.99	27300	3.69	.96	27213	
7	3.58	1.15	25930	3.55	1.13	27552	3.57	1.09	27396	
8	3.63	1.06	25344	3.59	1.06	27554	3.59	1.03	27423	0102
9	3.54	1.16	24563	3.52	1.14	27541	3.52	1.12	27389	010212
10	3.52	1.05	24110	3.46	1.07	27349	3.43	1.06	27235	0102
11	3.52	1.01	24458	3.49	1.01	27203	3.48	1.01	27140	0102
12	3.56	1.06	25269	3.55	1.05	27474	3.54	1.03	27332	
13	3.75	1.05	25435	3.69	1.06	27447	3.70	1.03	27255	0102
14	3.35	1.16	25611	3.33	1.16	27395	3.36	1.13	27233	
15	3.33	1.15	25420	3.35	1.13	27104	3.38	1.11	27030	02
16	3.38	1.18	26084	3.37	1.16	27535	3.37	1.14	27371	
17	3.56	1.12	25873	3.55	1.13	27380	3.57	1.10	27291	12
18	3.79	1.05	25039	3.75	1.06	26719	3.77	1.02	26660	01
19	3.60	1.07	25747	3.59	1.08	27253	3.60	1.04	27174	
20	3.46	1.14	25332	3.42	1.16	26960	3.50	1.08	26978	010212
21	3.56	1.09	25560	3.53	1.09	27022	3.56	1.06	27056	
22	4.28	.94	25959	4.19	1.02	27437	4.22	.98	27301	010212
23	4.04	.96	25356	3.97	1.01	26845	3.99	.98	26861	0102
24	3.37	1.08	25640	3.39	1.07	27146	3.38	1.06	27046	
25	3.47	1.13	25428	3.49	1.14	27012	3.51	1.11	26915	02
26	3.08	1.28	16274	3.10	1.27	19311	3.15	1.21	19837	0212
27	3.40	1.21	13004	3.37	1.21	16407	3.48	1.15	17360	0212
28	3.37	1.27	16320	3.31	1.28	19635	3.35	1.22	20373	01
29	3.16	1.33	15231	3.12	1.34	18902	3.15	1.28	19740	

Tabla II.1.101 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los ítems que reciben mejores valoraciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales son los englobados en el apartado de Cumplimiento con las obligaciones -ítems 1 a 3-, y en especial el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" el que recibe las mejores valoraciones, con medias de 4.41, 4.37 y 4.35 en cada una de las aplicaciones. También los profesores reciben valoraciones altas en el ítem 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.15, 4.11 y 4.13 respectivamente y opiniones muy homogéneas, con C.V. que oscilan entre 19.73 y 26.5%.

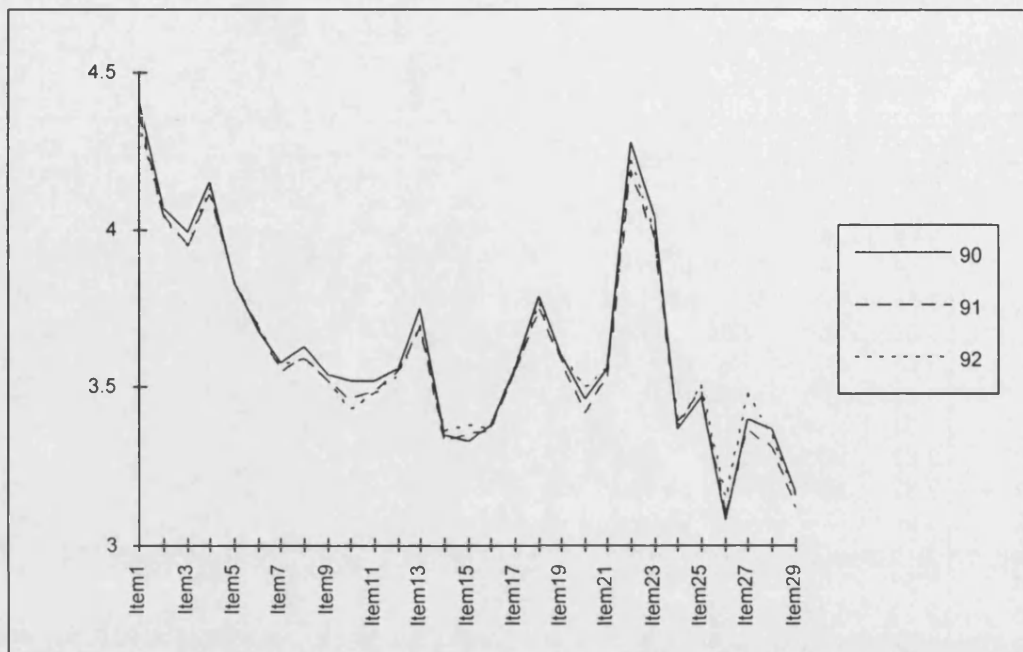


Gráfico II.1.14 Medias por ítems en cada año para la Facultad de CC Económicas y Empresariales

El ítem peor valorado en la Fac. de CC. Económicas y Empresariales es el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con un opiniones medias de 3.08, 3.10 y 3.15 en cada una de las aplicaciones y opiniones heterogéneas (CV= 41.56, 41 y 38.40% en cada caso) y con diferencias estadísticamente significativas en el pase del 92 con los demás, aunque esta diferencia no es cualitativamente significativa.

Otros ítems que obtienen valoraciones medias bajas son los englobados en el apartado de evaluación, con el 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase", con medias de 3.16, 3.12 y 3.15 y opiniones heterogéneas (C.V.= 42.09, 42.90 y 40.60 respectivamente), y sin diferencias apreciables tanto a nivel estadístico como cualitativo. El ítem 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (medias de 3.4, 3.37 y 3.48, respectivamente) y opiniones también heterogéneas (C.V.= 35.59, 35.90 y 34.8, respectivamente) y diferencias que aunque son estadísticamente significativas entre el pase del 92 y los demás no lo son a nivel cualitativo. El ítem 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso", con niveles medios de opinión de 3.37, 3.31 y 3.35 en cada una de las aplicaciones del Cuestionario, opiniones heterogéneas (C.V.= 37.69, 38.70 y 36.41 %) y diferencias de nuevo a nivel estadístico aunque no a nivel cualitativo.

También podemos identificar niveles de opinión bajos en el ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" con medias de 3.37, 3.39 y 3.38 en cada aplicación y sin diferencias apreciables entre ellas, o el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades", con opiniones medias de 3.47, 3.49 y 3.51 y diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones del 90 y del 92, aunque no cualitativas. Las opiniones son en general heterogéneas en estos dos ítems, con Cocientes de Variación que oscilan entre 31.6% y 41.56%.

Otros ítems también con valoraciones bajas son el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" con medias en cada una de las aplicaciones de 3.35, 3.33 y 3.36 y opiniones algo heterogéneas, con cocientes de variación de 34.63%, 34.8% y 33.6%, respectivamente y sin diferencias entre las medias. El ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" con medias de 3.33, 3.35 y 3.38 y opiniones heterogéneas (C.V.= 34.53, 33.70 y 32.80, en cada año) y con diferencias estadísticamente significativas entre las aplicaciones del 90 y la del 92, aunque estas diferencias no sean cualitativamente diferentes. También con puntuaciones por debajo de 3.5, el ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", con medias de 3.38, 3.37 y 3.37 y opiniones heterogéneas, con cocientes de variación que oscilan entre 33.8 y 34.91 y sin diferencias reales entre las aplicaciones.

Como podemos comprobar, las puntuaciones bajas se centran fundamentalmente en los aspectos de ritmo de clase y de la importancia de la asignatura.

En general, podemos observar que aunque en algunos ítems hay diferencias estadísticamente significativas, un análisis cualitativo no permite apreciar que no existen diferencias reales entre las tres aplicaciones como podemos observar en el Gráfico II.1.9.

También podemos apreciar que los ítems peor valorados son los referidos a evaluación y aspectos relacionados con la transmisión de la importancia de la asignatura.

De esta forma, en general encontramos que los ítems con valoraciones medias más elevados son los de las Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, el ítem de conocimiento de la materia y los ítems de accesibilidad del profesor y respeto por los alumnos.

Por otra parte, la Dimensión del Desarrollo de la Clase recibe niveles medios de opinión bajos sobre todo son los ítems 14, 15 y 16, referidos a la transmisión de la importancia y utilidad de la asignatura, ritmo de clase y motivación para seguir la clase.

Llama la atención los niveles medios del ítem 13 "Responde con precisión a las preguntas que se le hacen" y 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" y que presenten niveles medios superiores al resto de la Dimensión. Por otra parte, es significativo los niveles medios tan bajos que presentan la Dimensión de Evaluación (ítems 26 a 29) especialmente el ítem referido a la adecuación del sistema de evaluación utilizado por el profesor.

## Facultad de Filología

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.22	1.05	6354	4.34	.96	7692	4.23	1.07	6712	01 12
2	4.12	1.11	6365	4.24	.99	7705	4.14	1.12	6703	01 12
3	4.04	1.06	6024	4.13	.97	7337	4.01	1.10	6476	01 12
4	4.16	1.04	6345	4.28	.92	7735	4.13	1.09	6713	01 12
5	3.86	1.13	6346	3.99	1.00	7744	3.88	1.17	6732	01 12
6	3.70	1.16	6319	3.82	1.05	7678	3.72	1.20	6718	01 12
7	3.55	1.26	6338	3.69	1.14	7776	3.57	1.26	6733	01 12
8	3.55	1.21	6215	3.68	1.11	7749	3.52	1.24	6732	01 12
9	3.50	1.28	6082	3.61	1.18	7767	3.50	1.30	6736	01 12
10	3.50	1.19	5983	3.59	1.11	7709	3.49	1.26	6706	01 12
11	3.53	1.15	6120	3.63	1.09	7670	3.50	1.21	6714	01 12
12	3.50	1.17	6202	3.67	1.08	7728	3.54	1.22	6726	01 12
13	3.68	1.20	6267	3.80	1.09	7739	3.66	1.22	6720	01 12
14	3.48	1.25	6284	3.50	1.23	7734	3.47	1.29	6678	
15	3.16	1.28	6112	3.29	1.22	7464	3.23	1.28	6565	0212
16	3.46	1.27	6372	3.55	1.20	7775	3.43	1.30	6714	01 12
17	3.65	1.21	6320	3.79	1.16	7717	3.67	1.25	6682	01 12
18	3.76	1.11	6249	3.88	1.04	7596	3.77	1.13	6633	01 12
19	3.71	1.10	6286	3.82	1.04	7719	3.68	1.18	6715	01 12
20	3.62	1.12	6197	3.71	1.11	7576	3.62	1.19	6669	01 12
21	3.62	1.17	6275	3.79	1.11	7682	3.65	1.22	6684	01 12
22	4.23	1.06	6339	4.35	.97	7739	4.13	1.12	6693	010212
23	4.02	1.09	6285	4.15	1.00	7683	3.96	1.14	6669	010212
24	3.42	1.21	6225	3.55	1.14	7629	3.48	1.23	6662	01 12
25	3.40	1.27	6193	3.54	1.20	7614	3.44	1.30	6657	01 12
26	3.54	1.28	3544	3.64	1.23	4874	3.53	1.33	4165	01 12
27	3.84	1.16	3224	3.97	1.10	4599	3.76	1.23	3951	01 12
28	3.86	1.19	3457	3.93	1.17	4844	3.70	1.32	4129	0212
29	3.70	1.31	3303	3.74	1.27	4594	3.57	1.40	3973	0212

Tabla II. 1.102 Descriptivos para la Facultad de Filología.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco. no hay diferencias.

En la Facultad de Filología los ítems que mejor puntuación global reciben son los englobados en el apartado de Cumplimiento con las obligaciones, con medias que oscilan entre 4.01 del ítem 4 pase 92 hasta el 4.34 que alcanza el ítem 1, pase 91. El ítem mejor valorado es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias de 4.22, 4.34 y 4.23, respectivamente. En general, las opiniones son homogéneas, con cocientes de variación que se sitúan en torno al 22%. El patrón de interpretación en cuanto a las diferencias se ajusta perfectamente al global para todo el Centro, por lo que se comenta la final del Centro.

Otros ítems valorados por encima de 4.0 son el 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.16, 4.28 y 4.13, respectivamente y opiniones homogéneas (C.V.= 25, 21.5 y 26.4, respectivamente, y los



ítems 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes”, con medias de 4.23, 4.35 y 4.13, respectivamente, y opiniones homogéneas (C.V.= 25.06, 22.3 y 27.1%, respectivamente), y el ítem 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar”, con medias de 4.02, 4.15 y 3.96, en cada uno de las aplicaciones. Observamos una bajada en la valoración de este último aspecto en el pase del 92 y que corresponde a la tendencia de los datos que comentamos al final del Centro.

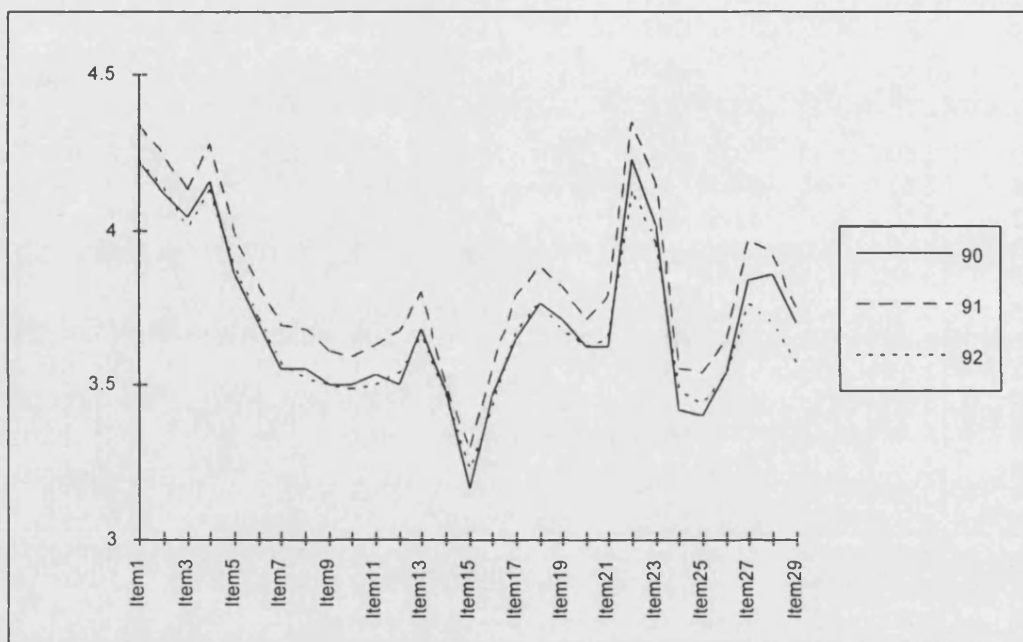


Gráfico II.1.15. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Filología

En el otro extremo, el ítem con valoraciones medias más bajas es el 15 “Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional”, con medias de 3.16, 3.29 y 3.23, opiniones heterogéneas, con cocientes de variación de 4.05%, 37.10% y 39.60% y diferencias significativas a nivel estadístico y cualitativo entre las aplicaciones del 90 y 91 con respecto a las del 92, con la tendencia de subida en el pase del 91, aunque la bajada en las valoraciones no se produce tanto como en los otros ítems, quizá por efecto del cuestionario. Otros ítems también con bajas valoraciones son el 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, con medias de 3.48, 3.5 y 3.47 y opiniones de nuevo heterogéneas (C.V.= 35.92%, 35.1% y 37.2% en cada aplicación) y sin diferencias reseñables entre las aplicaciones; el ítem 16 “Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones” (medias= 3.46, 3.55 y 3.43; C.V.= 36.71%, 33.8%, y 37.9%) y algunos pases en determinados ítems, como el ítem 24 “Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos”, con medias de 3.42, 3.55 y 3.48, o el

ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" (medias de 3.4, 3.54 y 3.44).

Como podemos observar, los ítems mejor valorados son los de cumplimiento con las obligaciones, de conocimiento de la materia y de relaciones con los alumnos, y los peor valorados los referidos a transmitir la importancia de la asignatura y los de motivación de los alumnos, así como de dar respuestas alternativas a lo que estudiamos.

Como tendencia del Centro observamos una subida en las valoraciones en el pase del 91 y luego una bajada de esas valoraciones hasta alcanzar un nivel similar al del 90, incluso en algunos ítems inferior al de este pase, como en los ítems 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (medias 3.84, 3.97 y 3.76), o el 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" (medias 3.86, 3.93 y 3.7, respectivamente). En algunos de estos ítems esta bajada del 92 es menor, como ya se ha comentado. En general, podemos observar como aspectos a tener en cuenta la diferencia de muestras en cada uno de las aplicaciones y que en general, aunque en el 91 la muestra es mayor, las puntuaciones son más altas. También parece interesante señalar que las diferencias son estadística y cualitativamente significativas entre la aplicación del 91 y las otras dos, lo que subraya la tendencia que podemos fácilmente identificar en el Gráfico II.1.15.

De esta forma, se puede observar en el Centro un perfil homogéneo, con niveles de valoración más elevados en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones y relación/respeto profesor-estudiante y con ítems con niveles de valoración algo inferior en los ítems de Desarrollo de la Clase y Evaluación destacando la baja valoración con el ítem 15, respecto a si el profesor consigue transmitir la utilidad de la asignatura. En general, se observa una valoración buena por parte de los estudiantes.

### Facultad de Ciencias Biológicas

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.55	.76	5418	4.48	.82	5081	4.56	.74	5287	01 12
2	4.30	.89	5421	4.19	1.01	5077	4.32	.90	5281	01 12
3	4.21	.89	5126	4.23	.89	4846	4.31	.84	5141	0212
4	4.23	.87	5401	4.26	.86	5070	4.32	.83	5280	0212
5	3.94	.96	5402	4.02	.92	5082	4.10	.88	5267	010212
6	3.72	1.00	5312	3.82	.95	5020	3.92	.92	5273	010212
7	3.68	1.12	5405	3.71	1.09	5090	3.81	1.05	5295	0212
8	3.73	1.03	5296	3.79	1.00	5090	3.87	.97	5294	0212
9	3.67	1.13	5157	3.67	1.14	5091	3.78	1.10	5302	0212
10	3.69	1.00	5090	3.69	1.01	5040	3.81	.98	5277	0212
11	3.61	.99	5128	3.68	.99	4997	3.81	.96	5240	010212
12	3.55	1.09	5318	3.66	1.04	5059	3.73	1.02	5276	010212
13	3.83	1.04	5357	3.84	1.04	5077	3.94	1.00	5291	0212
14	3.29	1.20	5341	3.43	1.16	5054	3.53	1.14	5258	010212
15	3.45	1.14	5306	3.49	1.13	5010	3.56	1.09	5209	02
16	3.43	1.21	5426	3.43	1.20	5094	3.59	1.15	5291	0212
17	3.70	1.14	5373	3.88	1.09	5057	4.01	1.04	5280	010212
18	3.95	.96	5293	4.03	.95	4849	4.00	.98	5200	01
19	3.73	.97	5357	3.82	.94	5026	3.90	.96	5261	010212
20	3.66	1.02	5268	3.75	1.01	4949	3.88	.95	5236	010212
21	3.72	1.03	5256	3.76	1.02	4993	3.92	.96	5252	0212
22	4.38	.93	5364	4.40	.89	5082	4.41	.89	5282	0212
23	4.18	.92	5256	4.20	.92	5006	4.27	.88	5234	010212
24	3.38	1.10	5275	3.49	1.08	5016	3.60	1.06	5225	0212
25	3.54	1.15	5191	3.59	1.12	4967	3.72	1.09	5183	0212
26	3.39	1.19	4330	3.45	1.19	4032	3.64	1.13	4024	0212
27	3.92	1.00	4028	3.90	1.05	3757	4.04	1.00	3776	0212
28	3.78	1.10	4360	3.80	1.11	4044	3.95	1.07	4004	0212
29	3.62	1.20	4199	3.63	1.20	3907	3.77	1.17	3887	0212

Tabla II.1.103 Descriptivos para Facultad de CC. Biológicas

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

De nuevo los ítems mejor puntuados son los relativos al Cumplimiento con las Obligaciones. El ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (medias= 4.55, 4.48 y 4.56), ítem 2 "Es puntual" (medias= 4.30, 4.19 y 4.32) e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias= 4.23, 4.26 y 4.32), con opiniones en general homogéneas, que oscilan entre un C.V. de 16.20 en el ítem 1 pase 92 y el 24% del ítem 2 pase 91. La tendencia de los datos en estos ítems es de subida significativa a nivel estadístico y cualitativo entre las aplicaciones del 90 y del 91 y una bajada en el pase del 92, situándose en los niveles del 90. Otro ítem puntuado por encima de 4.0 es el 4, "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.23, 4.26 y 4.32, y con diferencias significativas a los dos niveles (estadístico y cualitativo) entre el pase del 92 y los dos anteriores.

En el ítem 5 “Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos” encontramos claramente esta tendencia de subida en las valoraciones: medias de 3.94, 4.02 y 4.10.

Sin cambios aparentes encontramos el ítem 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes” con medias en cada una de las aplicaciones de 4.38, 4.40 y 4.41, aunque aparezcan diferencias significativas estadísticamente. En el ítem 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar” sí observamos una mejora evidente a través de las aplicaciones, con medias crecientes de 4.18, 4.20 y 4.27y opiniones homogéneas con C.V. en torno al 21%. En el ítem 27 “El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error” observamos una subida en las valoraciones en el pase del 92, con medias para cada uno de los años de 3.92, 3.90 y 4.04, con una tendencia de mejora similar a la comentada en otros ítems.

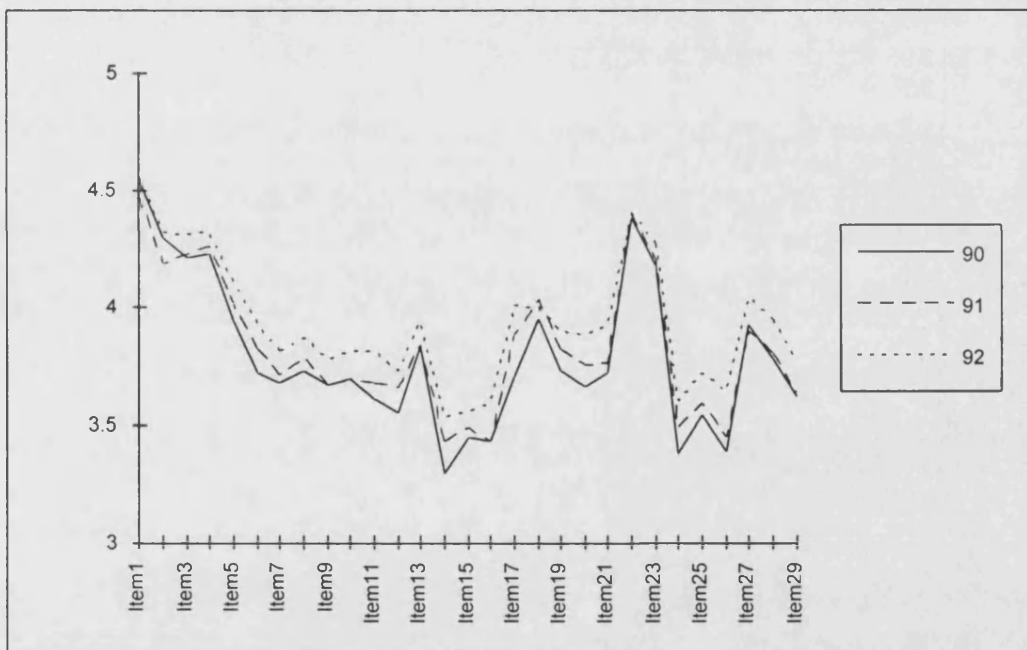


Gráfico II.1.16. Medias por ítems en cada año para la Facultad de CC Biológicas

El ítem peor valorado es el 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, con medias de 3.29, 3.43 y 3.53 y opiniones algo heterogéneas, con C.V. de 36.47%, 33.8% y 32.3%, respectivamente y diferencias significativas tanto a nivel estadístico como cualitativo. Los ítems 15 “Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional” (medias 3.45, 3.49 y 3.56) y el 16 “Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones” (medias de 3.43, 3.43 y 3.59). En todos los casos

observamos la tendencia de mejora en los niveles medios de respuesta, llegando a superar el 3.5 como puntuación de referencia. Lo mismo ocurre con el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias de 3.39, 3.45 y 3.64.

De nuevo encontramos que los ítems que reciben unos niveles de opinión media más adecuados son los de la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones y los ítems de Conocimiento de la Materia y los referidos a respeto del profesor y accesibilidad del mismo (ítems 22 y 23). Las Dimensiones que reciben los niveles medios de valoración más bajos son los de Desarrollo de la Clase, especialmente los ítems 14, 15 y 16, referidos a la transmisión de la importancia de la asignatura, ritmo de clase y motivación para participar en la clase y la de Materiales y Programa. Además, se destaca que es en los ítems referidos a la estimulación que hace el profesor a los alumnos de plantearse y resolver problemas; en el si el profesor se preocupa de que su forma de dar la clase responda a las necesidades del alumno y en el ítem referido a la adecuación del sistema de evaluación empleado, dónde se dan unos niveles medios de valoración más bajos.

De esta forma encontramos que los perfiles son muy similares entre sí.

En general, observamos que la tendencia en las valoraciones de este Centro es una ligera subida en la aplicación del 91 y un aumento significativo en los niveles de valoración en el pase del 92, tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo.

## E.U. de Ciencias Empresariales

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.23	.97	10988	4.27	.98	13019	4.32	.94	12436	010212
2	4.03	1.06	11050	4.01	1.07	13057	4.05	1.06	12526	0102
3	3.95	.96	10690	4.01	.95	12705	4.02	.98	12451	0102
4	4.12	.92	11040	4.20	.90	13076	4.19	.93	12635	0102
5	3.83	.98	11028	3.93	.97	13061	3.93	.97	12618	0102
6	3.63	.99	10873	3.73	.99	12915	3.73	.99	12538	0102
7	3.62	1.10	10991	3.68	1.10	13105	3.67	1.11	12647	0102
8	3.55	1.06	10575	3.59	1.08	13099	3.62	1.08	12657	02
9	3.61	1.10	10113	3.65	1.11	13115	3.63	1.12	12647	
10	3.58	1.02	9981	3.63	1.04	13023	3.64	1.05	12619	0102
11	3.53	1.00	10309	3.60	1.01	13002	3.62	1.02	12552	0102
12	3.59	1.05	10619	3.67	1.04	13085	3.68	1.05	12627	0102
13	3.79	1.03	10744	3.84	1.03	13066	3.80	1.06	12605	01
14	3.32	1.16	10808	3.44	1.14	13051	3.49	1.15	12571	010212
15	3.30	1.16	10738	3.43	1.15	12854	3.51	1.11	12487	010212
16	3.37	1.18	11110	3.44	1.17	13124	3.45	1.18	12626	0102
17	3.52	1.14	11017	3.63	1.11	13055	3.63	1.10	12572	0102
18	3.77	1.03	10671	3.87	.98	12714	3.85	1.01	12448	0102
19	3.68	1.02	10988	3.78	1.03	12987	3.74	1.05	12625	0102
20	3.57	1.05	10756	3.70	1.03	12816	3.69	1.05	12529	0102
21	3.62	1.06	10895	3.68	1.06	12895	3.69	1.07	12578	0102
22	4.21	.98	11036	4.22	.98	13088	4.20	1.00	12637	
23	4.02	.97	10937	4.07	.97	12999	4.05	.98	12588	01
24	3.34	1.08	10848	3.44	1.07	12887	3.49	1.06	12531	010212
25	3.49	1.12	10829	3.59	1.11	12939	3.61	1.12	12495	0102
26	3.26	1.24	8910	3.33	1.24	10681	3.47	1.19	10986	010212
27	3.62	1.11	8392	3.71	1.10	10260	3.77	1.09	10611	010212
28	3.63	1.16	9035	3.56	1.21	10795	3.65	1.19	11001	01 12
29	3.45	1.25	8657	3.37	1.30	10388	3.49	1.28	10667	01 12

Tabla II.1.104 Descriptivos para la E.U. de Estudios Empresariales

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

El ítem mejor valorado en este Centro es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias de 4.23, 4.27 y 4.32 y opiniones homogéneas (C.V.= 22.93%, 23.00% y 21.80%) y diferencias estadísticamente significativas entre los tres pases. A poca distancia se sitúa el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" con medias de 4.21, 4.22 y 4.20, con un nivel estable como podemos ver. A continuación están el ítem 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.12, 4.20 y 4.19 y opiniones homogéneas C.V. en torno a 22%. Los ítems 2 "Es puntual" (medias= 4.03, 4.01 y 4.05) y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias= 3.95, 4.01 y 4.02) se sitúan entre los ítems mejor puntuados. Finalmente, el ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" con medias de 4.02, 4.07 y 4.05 se mantiene en medias superiores a 4.0 y sin diferencias destacables entre las aplicaciones.



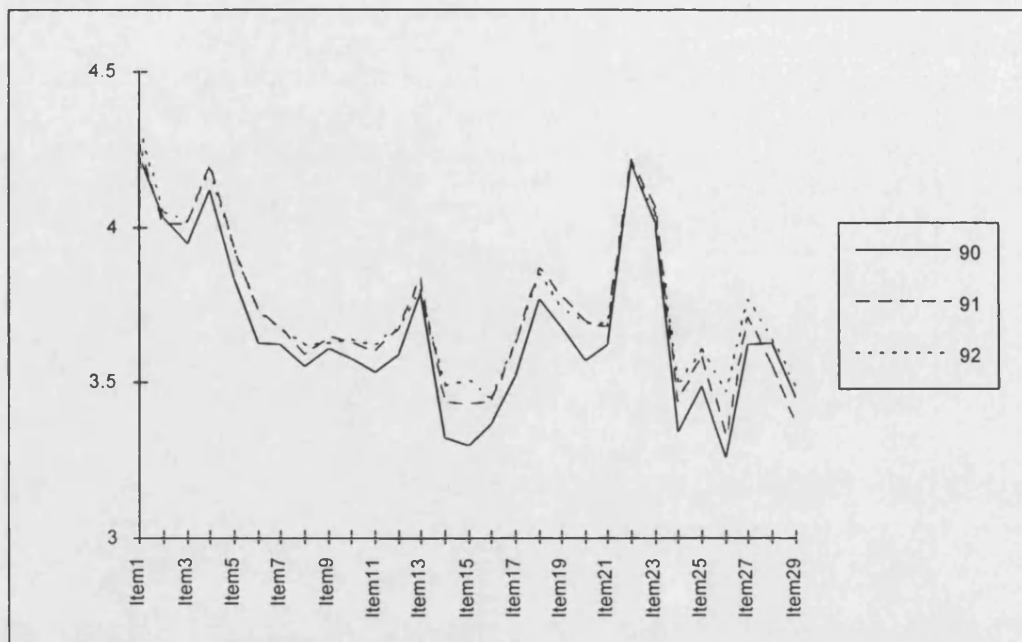


Gráfico II.1.17. Medias por ítems en cada año para la E.U. de CC. Empresariales

El ítem con valoración más baja es el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con medias de 3.26, 3.33 y 3.47 y opiniones heterogéneas, con cocientes de variación de 38.04%, 37.20% y 34.30% y diferencias significativas a nivel estadístico y cualitativo con una evidente mejora en la valoración. Otros ítems puntuados por debajo de 3.5 en las medias son el ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (medias= 3.34, 3.44 y 3.49), 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (medias de 3.32, 3.44 y 3.49), 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" (medias de 3.30, 3.43 y 3.51) y, finalmente, ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (medias de 3.37, 3.44 y 3.45) todos ellos con opiniones heterogéneas y diferencias significativas entre las aplicaciones, sobre todo en el 92, con una tendencia evidente de mejora. Como vemos, se trata de ítems referidos a aspectos de participación y motivación en las aulas.

Un ítem con un patrón diferente es el ítem 29, "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" (medias= 3.45, 3.37 y 3.49), en el que se produce una bajada en las valoraciones en el pase del 91 y una recuperación en el nivel del 90 en el 92.

En general, podemos observar niveles bajos en varios ítems, fundamentalmente relacionados con aspectos relacionados con el desarrollo de la clase y aspectos de motivación, estimulación dialéctica, importancia de la asignatura en el conjunto de la carrera y evaluación. En general, se produce un aumento en el nivel de las valoraciones en el pase del 91 y sobre todo en el del 92, con niveles similares las aplicaciones del 91 y 92, y con diferencias significativas estadística y cualitativamente entre el pase del 90 y los otros dos.



**Facultad de Medicina**

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.43	.88	4871	4.61	.72	7349	4.41	.94	3813	01 12
2	4.16	1.00	4893	4.28	.95	7399	4.09	1.14	3861	010212
3	4.08	1.02	4830	4.28	.93	7259	4.09	1.13	3846	01 02
4	4.22	.95	4878	4.43	.80	7418	4.33	.97	3885	010212
5	3.91	1.04	4880	4.12	.92	7427	4.02	1.10	3880	010212
6	3.65	1.09	4800	3.91	.97	7352	3.77	1.16	3803	010212
7	3.70	1.19	4859	3.94	1.08	7444	3.66	1.29	3899	01 12
8	3.80	1.09	4853	4.04	.98	7429	3.76	1.20	3865	01 12
9	3.64	1.23	4832	3.81	1.17	7432	3.59	1.35	3866	01 12
10	3.65	1.14	4809	3.81	1.08	7400	3.68	1.25	3851	01 12
11	3.64	1.10	4776	3.86	1.01	7359	3.69	1.18	3839	01 12
12	3.65	1.12	4816	3.88	1.06	7408	3.67	1.22	3867	01 12
13	3.80	1.12	4832	4.02	1.02	7372	3.82	1.20	3863	01 12
14	3.32	1.20	4849	3.54	1.17	7351	3.39	1.29	3840	01 12
15	3.63	1.16	4807	3.90	1.04	7323	3.73	1.23	3809	010212
16	3.57	1.23	4907	3.78	1.14	7422	3.52	1.31	3874	01 12
17	3.52	1.21	4878	3.79	1.14	7381	3.58	1.27	3891	01 12
18	3.91	1.03	4765	4.13	.93	7198	3.96	1.06	3793	01 12
19	3.73	1.10	4857	3.98	.99	7329	3.79	1.13	3838	01 12
20	3.83	1.01	4824	4.00	.95	7285	3.89	1.07	3825	01 12
21	3.73	1.11	4855	3.98	1.02	7331	3.77	1.18	3835	01 12
22	4.16	1.06	4907	4.38	.94	7399	4.22	1.09	3892	01 12
23	3.97	1.09	4864	4.19	.99	7350	4.01	1.15	3861	01 12
24	3.41	1.14	4831	3.69	1.08	7274	3.53	1.21	3853	010212
25	3.62	1.17	4809	3.92	1.07	7266	3.68	1.26	3844	01 12
26	3.52	1.19	3118	3.71	1.13	5484	3.59	1.27	2767	01 12
27	3.61	1.19	2865	3.86	1.12	5175	3.81	1.20	2667	010212
28	3.66	1.18	3172	3.92	1.06	5602	3.70	1.26	2762	01 12
29	3.60	1.24	3035	3.84	1.14	5443	3.63	1.32	2666	01 12

Tabla II.1. 105 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Medicina

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los profesores de la facultad de Medicina obtienen las mejores valoraciones en los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (medias de 4.43, 4.61 y 4.41), 2 "Es puntual" (medias de 4.16, 4.28 y 4.09) y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias de 4.08, 4.28 y 4.09), todos ellos en el apartado de Cumplimiento con las obligaciones y con opiniones homogéneas, con cocientes de variación que oscilan entre 15.6% y 27.9%, y con diferencias significativas sobre todo entre en el pase del 91 con respecto a los demás. También obtienen valoraciones altas en los ítems 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.22, 4.43 y 4.33) y el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.16, 4.38 y 4.22) y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias= 3.97, 4.19 y 4.01). En todos los casos las opiniones son homogéneas.

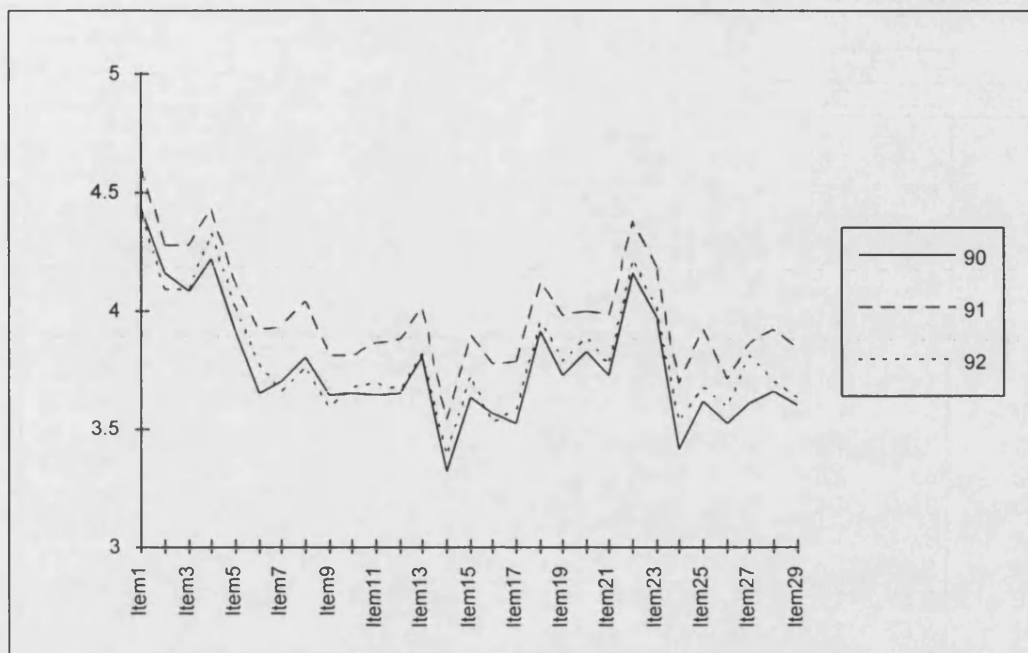


Gráfico II.1.18. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Medicina

El único ítem en el que la valoración media de los estudiantes queda por debajo de 3.5 es el 14, "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con medias de 3.32, 3.54 y 3.39 en cada uno de las aplicaciones, y opiniones heterogéneas (C.V.= 36.14%, 33.10% y 38.10%), y diferencias sobre todo del pase del 91 con los demás.

De esta forma encontramos que los ítems con mejores niveles medios de opinión son los de Desarrollo de la Clase y Conocimiento de la Materia, así como los de respeto por el estudiantes y accesibilidad del profesor, mientras que es en la Dimensión de Desarrollo de la Clase y Evaluación dónde se diferencian los niveles de opinión más bajos. Llama la atención los niveles bajos de los ítems 14 sobre motivación del profesor par seguir el desarrollo de la clase, y 24 sobre estimulación al alumno para plantearse y resolver problemas.

La tendencia en general en este centro es de una subida mayor en la opiniones medias en la aplicación del 91 y una bajada también brusca a los niveles de la aplicación del 90 de las opiniones recogidas en el 92. Estas diferencias son en todos los casos significativas tanto a nivel estadístico como cualitativo. Cabe señalar la diferencia de muestra en el año 91 como posible explicación del fenómeno.

### Facultad de Farmacia

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.62	.67	5921	4.63	.69	6197	4.62	.70	8496	
2	4.39	.82	5932	4.41	.84	6211	4.43	.84	8536	02
3	4.12	.88	5676	4.18	.95	5981	4.26	.91	8365	010212
4	4.27	.80	5925	4.31	.83	6193	4.36	.80	8577	0212
5	3.90	.95	5930	3.99	.97	6220	4.10	.92	8583	010212
6	3.63	.99	5852	3.78	1.00	6137	3.88	.97	8489	010212
7	3.63	1.17	5954	3.70	1.15	6231	3.75	1.11	8576	0102
8	3.64	1.09	5965	3.72	1.06	6234	3.77	1.04	8563	0102
9	3.66	1.18	5966	3.69	1.17	6232	3.78	1.14	8596	0212
10	3.67	1.01	5932	3.73	1.03	6208	3.80	1.03	8587	010212
11	3.60	1.00	5890	3.68	1.04	6166	3.78	1.01	8522	010212
12	3.51	1.09	5948	3.61	1.08	6207	3.67	1.11	8547	010212
13	3.76	1.03	5901	3.81	1.06	6171	3.91	1.03	8502	0212
14	3.23	1.14	5930	3.40	1.17	6194	3.49	1.15	8494	010212
15	3.57	1.09	5845	3.68	1.13	6143	3.78	1.11	8441	010212
16	3.41	1.25	5950	3.49	1.22	6219	3.53	1.20	8576	0102
17	3.56	1.12	5897	3.67	1.15	6168	3.82	1.10	8550	010212
18	3.97	.89	5755	4.00	.95	5993	4.04	.97	8282	02
19	3.75	.99	5891	3.83	1.00	6153	3.85	1.03	8530	0102
20	3.79	.96	5815	3.86	1.01	6108	3.98	.99	8491	010212
21	3.71	1.03	5842	3.79	1.07	6137	3.91	1.03	8505	010212
22	4.37	.83	5949	4.34	.92	6194	4.25	.98	8506	0212
23	4.10	.90	5799	4.14	.99	6084	4.13	.97	7728	
24	3.34	1.04	5816	3.48	1.08	6089	3.55	1.09	7734	010212
25	3.57	1.12	5792	3.68	1.14	6072	3.73	1.13	7706	0102
26	3.32	1.22	4699	3.48	1.20	5238	3.55	1.22	6408	0102
27	3.81	1.04	4356	3.93	1.09	4954	3.93	1.08	6184	0120
28	3.67	1.14	4742	3.79	1.12	5275	3.79	1.14	6462	0102
29	3.50	1.24	4472	3.59	1.23	5046	3.58	1.24	6229	0102

Tabla II.1.106 Descriptivos para las aplicaciones en la Fac. de Farmacia  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En la Facultad de Farmacia las aplicaciones sucesivas de la Escala de Valoración a los estudiantes ha tenido los siguientes resultados:

Los ítems donde los profesores obtienen una mejor valoración son en primer lugar los englobados en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones: ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias de 4.62, 4.63 y 4.62; ítem 2 "Es puntual", con medias de 4.39, 4.41 y 4.43 e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" con medias de valoración de 4.12, 4.18 y 4.26 respectivamente. En todos los casos las opiniones son homogéneas (C.V. entre 14.50% y 22.70%) y sin diferencias significativas excepto en el ítem 3, en el que se identifican variaciones significativas a nivel estadístico, aunque a nivel cualitativo las diferencias entre las aplicaciones se sitúan sobre todo entre el 90 y el 92, con una tendencia creciente entre las aplicaciones.

Otros ítems en los que los profesores son valorados por encima de 4.0 son el ítem 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.27, 7.31 y 4.36 y opiniones homogéneas con diferencias significativas entre los tres pases a nivel estadístico y a nivel cualitativo de nuevo la diferencia fundamental se produce entre las aplicaciones del 90 y del 91. En el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" cabe señalar el incremento a través de los años, partiendo de una media de 3.90 se llega a una media de 4.10, con diferencias significativas entre las aplicaciones y opiniones homogéneas (C.V.= 24.36, 24.3 y 22.4). También se identifican valoraciones por encima de 4.0 en el ítem 18, con medias en las aplicaciones del 91 y 92 de 4.00 y 4.04. En los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias= 4.37, 4.34 y 4.25), y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias= 4.10, 4.14 y 4.13) se obtienen valoraciones por encima de 4.0, y con opiniones homogéneas (C.V. entre 18.99% y 23.90%), habiendo diferencias significativas a nivel estadístico en el ítem 22 entre las aplicaciones del 92 y las demás, observando una bajada importante en la valoración en este ítem.

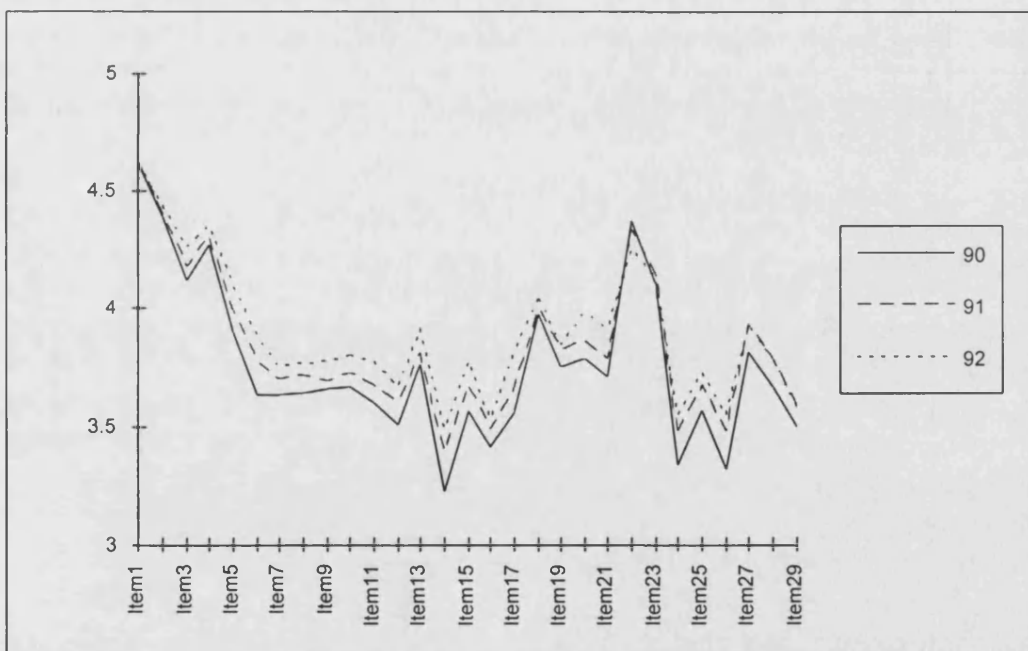


Gráfico II.1.19. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Farmacia

En este Centro, los profesores obtienen en global la menor valoración en el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con medias de 3.23, 3.40 y 3.49 respectivamente y opiniones heterogéneas en los dos primeros pases y algo homogéneas en el tercero (C.V.= 35.29%, 34.40% y 33.00%) y con diferencias estadística y cualitativamente significativas entre los tres pases.

En los restantes ítems puntuados inicialmente por debajo de 3.5 se observa una tendencia al alza en las valoraciones, llegando a valoraciones superiores al 3.5 en los ítems 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", con medias de 3.34, 3.48 y 3.55 y 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con medias de 3.32, 3.48 y 3.55 y opiniones algo heterogéneas, oscilando entre unos cocientes de variación de 30.7% y 36.75%. En los dos casos existen diferencias significativas.

En general, se observa que los ítems en los que los profesores reciben niveles de opinión más elevados son los de Cumplimiento con las Obligaciones y Conocimiento de la Materia, respeto por el estudiantes y accesibilidad del profesor (ítems 1 a 3, 4, 22 y 23). Entre los ítems con menos niveles de valoración se encuentran los referidos a Desarrollo de la Clase y en general, Evaluación. Cabe señalar los niveles de los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo en la clase", 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas, y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado". Las mayores diferencias entre las aplicaciones se dan precisamente en los ítems con niveles de opinión más bajos, como puede observarse en el Gráfico II.1.19.

Podemos observar en general en la Facultad de Farmacia una mejora constante en las valoraciones a través de las tres aplicaciones del Cuestionario, sobre todo en algunos ítems como los incluidos en la dimensión de Desarrollo de la Clase y actitud del profesor (sobre todo en los ítems 24 y 25), como se puede observar en el gráfico II.1.14 y en la Tabla II.1.14. Cabe señalar sin embargo el aumento constante de la muestra a través de las tres aplicaciones, lo que puede explicar al menos parte de la variación en los indicadores.

### Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.52	.79	4004	4.49	.80	4457	4.56	.79	3728	12
2	4.26	.89	4017	4.25	.92	4450	4.30	.92	3753	
3	4.33	.80	3684	4.24	.89	3942	4.33	.89	3466	01 12
4	4.35	.83	3981	4.37	.81	4453	4.41	.85	3757	02
5	4.10	.86	4034	4.09	.90	4464	4.17	.94	3781	0212
6	3.90	.94	3956	3.87	.95	4379	3.94	.99	3722	12
7	3.83	1.01	4042	3.79	1.03	4482	3.86	1.05	3783	12
8	3.78	1.00	3996	3.71	1.05	4476	3.79	1.06	3778	01 12
9	3.68	1.05	3950	3.61	1.09	4494	3.70	1.12	3784	01 12
10	3.74	.97	3888	3.70	1.00	4437	3.72	1.04	3749	
11	3.79	.97	3868	3.76	.99	4372	3.77	1.03	3702	
12	3.83	.95	3955	3.74	1.03	4476	3.79	1.05	3772	01
13	3.90	.98	3965	3.77	1.07	4461	3.88	1.07	3762	01 12
14	3.70	1.16	3984	3.53	1.22	4456	3.60	1.22	3766	0102
15	3.41	1.18	3846	3.38	1.21	4314	3.53	1.22	3692	0212
16	3.66	1.06	4037	3.60	1.11	4490	3.63	1.14	3775	
17	3.88	1.08	4011	3.78	1.19	4457	3.81	1.20	3745	01
18	4.01	.93	3963	3.92	1.01	4371	3.96	.99	3700	01
19	3.87	.94	4011	3.85	1.00	4435	3.89	1.00	3769	
20	3.79	.98	3843	3.83	.98	4290	3.83	1.05	3679	
21	3.90	1.01	3929	3.87	1.03	4382	3.92	1.06	3723	
22	4.46	.83	4028	4.29	1.03	4470	4.27	1.09	3782	0102
23	4.31	.86	3977	4.16	1.00	4376	4.20	1.02	3722	0102
24	3.65	1.05	3971	3.56	1.12	4399	3.62	1.14	3719	01
25	3.71	1.05	3927	3.60	1.16	4362	3.68	1.16	3707	01 12
26	3.79	1.09	3486	3.70	1.17	3856	3.70	1.18	3482	0102
27	4.14	.95	3188	4.05	1.05	3490	4.10	1.05	3324	01
28	4.20	.96	3516	4.14	.99	3883	4.13	1.02	3503	
29	4.04	1.06	3313	3.94	1.13	3657	3.94	1.16	3340	0102

Tabla II.1.107 Descriptivos para las aplicaciones en la Fac. de Fil.y Ciencias de la Educación.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación encontramos que los ítems mejor puntuados son los referidos a Cumplimiento con las Obligaciones, ítem1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (medias= 4.52, 4.49 y 4.56), ítem 2 "Es puntual" (medias= 4.26, 4.25 y 4.30) e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias= 4.33, 4.24 y 4.33), con opiniones homogéneas (C.V. entre 17.48% y 21.6%), y con pocas diferencias entre las medias, excepto el bajón en el ítem 3 en la aplicación del 91.

Otros ítems valorados por encima de 4.0 son el 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.35, 4.37 y 4.41) y el 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias= 4.10, 4.09 y 4.17) con opiniones homogéneas y con

diferencias no reseñables entre las aplicaciones. En cambio, en el ítem 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes” observamos una caída en las valoraciones en las aplicaciones del 91 y del 92 (medias= 4.46, 4.29 y 4.27), con diferencias significativas tanto estadística como cualitativamente. Lo mismo ocurre con el ítem 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar”, con medias de 4.31, 4.16 y 4.20 en cada aplicación.

En el conjunto de ítems referidos a Evaluación también reciben buenas valoraciones los profesores de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en conjunto, con los siguientes niveles medios de valoración: ítem 26 “El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado”, con medias de 3.79, 3.70 y 3.70; ítem 27 “El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error” (medias= 4.14, 4.05 y 4.10); ítem 28 “La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso” (medias= 4.20, 4.14 y 4.13) e ítem 29 “El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase” (medias= 4.04, 3.94 y 3.94). En todos los casos las opiniones son homogéneas, con C.V. que oscilan entre 22.86% y 29.40% y prácticamente sin diferencias reseñables entre las aplicaciones.

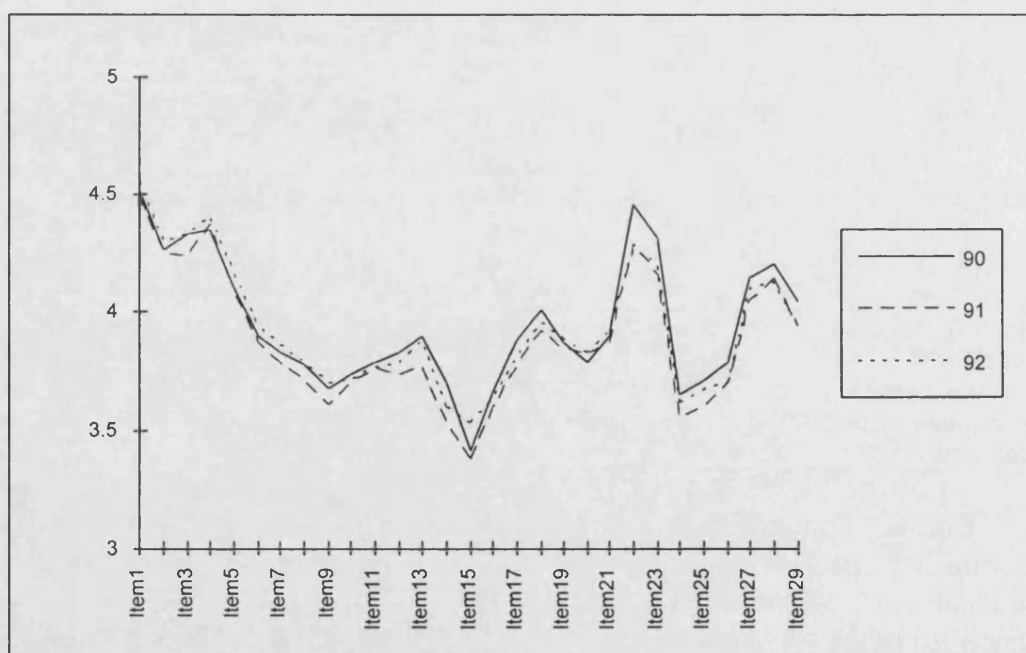


Gráfico II.1.20. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

En el ítem 15 “Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional” es donde los estudiantes opinan en conjunto que se logran en menor medida los contenidos del ítem, con medias de 3.41, 3.38 y 3.53 y opiniones algo heterogéneas (C.V.=

34.60%, 35.80%, 34.60%) y con diferencias entre el pase del 92 y los otros dos.

De esta forma, encontramos que los profesores de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación reciben en general una muy buena evaluación, destacando los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones y Conocimiento de la Materia y los de accesibilidad del profesor y respeto por los estudiantes. La Dimensión en la que se dan más niveles de opinión algo inferiores, manteniendo aún el buen nivel, son los referidos a Desarrollo de la Clase, destacando el ítem 15. "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional".

En general, podemos apreciar que los niveles medios de opinión bajan en la aplicación del 91 y luego vuelven a los niveles anteriores en la aplicación del 92, con diferencias significativas a nivel estadístico y cualitativo en casi todos los ítems. Esta tendencia se ve alterada en ítems puntuales, como el 15 en el que se produce una tendencia al alza en la aplicación del 92 o en otros ítems en los que no se producen prácticamente cambios como el ítem 26.



**E.U. de Enfermería**

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.48	.75	2699	4.57	.61	2762	4.21	.97	2543	010212
2	4.06	1.03	2692	4.28	.83	2765	3.96	1.07	2554	010212
3	4.15	.93	2614	4.38	.71	2736	4.05	.98	2482	010212
4	4.34	.92	2709	4.53	.67	2771	4.31	.89	2540	01 12
5	4.06	.95	2694	4.24	.77	2769	3.98	.97	2526	010212
6	3.86	1.02	2662	4.07	.83	2769	3.78	1.04	2511	0102
7	3.82	1.15	2665	4.02	.95	2784	3.65	1.16	2538	0102
8	3.95	1.03	2625	4.07	.89	2782	3.71	1.09	2544	0102
9	3.72	1.18	2588	3.99	1.01	2781	3.57	1.22	2533	010212
10	3.84	.99	2582	4.08	.82	2771	3.72	1.09	2522	010212
11	3.83	.99	2597	4.05	.83	2763	3.66	1.07	2506	010212
12	3.83	1.03	2654	4.03	.88	2771	3.64	1.12	2528	010212
13	4.00	1.02	2678	4.20	.84	2772	3.78	1.09	2513	010212
14	3.64	1.11	2685	3.82	.96	2777	3.47	1.17	2497	010212
15	4.02	.98	2665	4.16	.87	2763	3.81	1.10	2491	010212
16	3.58	1.20	2683	3.84	1.01	2789	3.42	1.24	2563	010212
17	3.90	1.03	2694	4.07	.87	2775	3.71	1.14	2565	010212
18	3.93	.96	2520	4.10	.83	2652	3.84	1.02	2413	010212
19	3.82	1.03	2670	4.09	.89	2750	3.72	1.10	2551	010212
20	3.90	1.01	2610	4.17	.83	2725	3.79	1.09	2483	010212
21	3.91	1.07	2612	4.14	.85	2736	3.75	1.10	2488	010212
22	4.37	.88	2699	4.47	.75	2772	4.23	.97	2559	010212
23	4.18	.93	2678	4.36	.74	2678	4.03	1.02	2508	010212
24	3.66	1.04	2663	3.94	.89	2663	3.61	1.10	2517	01 12
25	3.75	1.15	2645	4.06	.92	2660	3.61	1.15	2517	010212
26	3.86	1.11	1964	4.05	.95	1934	3.70	1.19	2005	010212
27	4.20	.95	1927	4.30	.78	1891	3.94	1.11	1945	010212
28	4.13	.99	1957	4.28	.88	1922	3.93	1.12	1994	010212
29	4.04	1.09	1883	4.19	.94	1874	3.85	1.19	1956	010212

Tabla II.1.108 Descriptivos para La EU de Enfermería.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En la Escuela Universitaria de Enfermería se observan los siguientes resultados sobre las tres aplicaciones:

Los ítems mejor valorados por los alumnos en la aplicación del 90 y que mantienen su valoración en los tres pases son en primer lugar los incluidos en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3), con medias que oscilan entre 4.57 del ítem 1 en el pase del 91 y 3.96 en el ítem 2 del pase del 92. En todos los ítems se producen opiniones bastante homogéneas (C.V.máximo 33.70%).

Otros ítems puntuados por encima de 4.00 en todas las aplicaciones son: el 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.34, 4.53 y 4.31, esta última la puntuación más alta en el 92; el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.37, 4.47 y

4.23 y el 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar”, con medias en las valoraciones de 4.18, 4.36 y 4.03. También se dan valoraciones altas en las aplicaciones en prácticamente todos los ítems, y como se ha dicho con opiniones homogéneas.

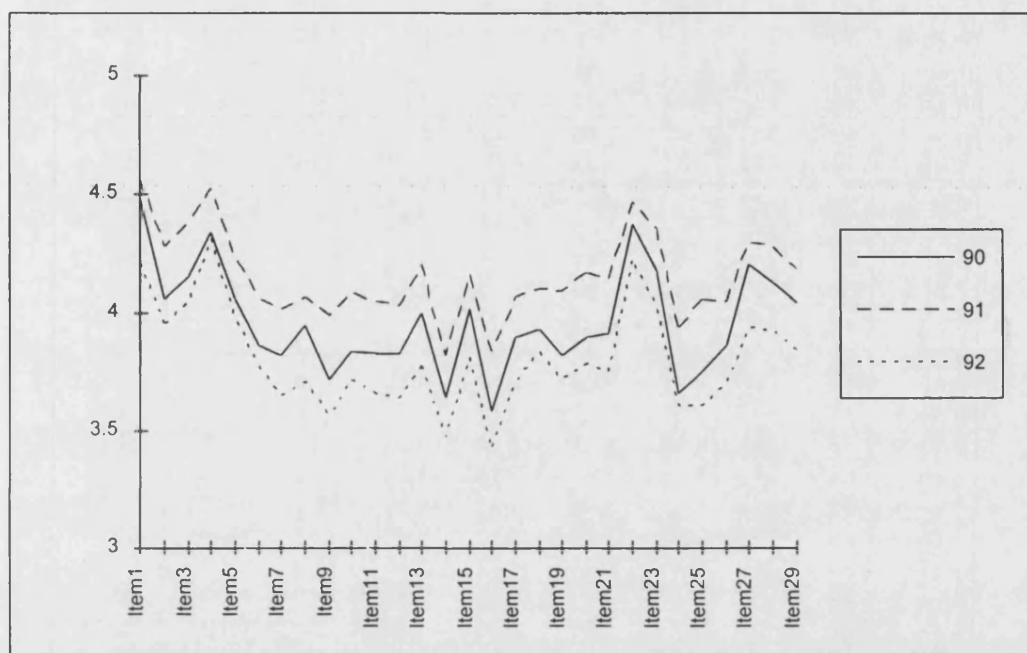


Gráfico II.1.21. Medias por ítems en cada año para la E.U. de Enfermería

El ítem con valoraciones más bajas -aunque aún por encima de 3.5- es el 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, con medias de 3.64, 3.82 y 3.47 respectivamente.

Así, se observa un perfil global comparativamente alto y relativamente homogéneo respecto a las variaciones en las valoraciones de otros Centros. En general, se dan los mejores niveles medios de opinión en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones, Conocimiento de la Materia, accesibilidad del profesor y respeto hacia el alumno, con la Dimensión de Desarrollo de la Clase con unos niveles de opinión algo inferiores. Destacan por debajo los ítems referidos a motivación para seguir la clase, ritmo de clase y estimular a los alumnos a plantearse problemas. No obstante, cabe señalar que no se dan las diferencias que se dan en otros Centros.

En general, observamos que las valoraciones son altas en los dos primeros pases, con una subida en la aplicación del 91 y una bajada muy brusca en todos los ítems en la aplicación del 92, muy por debajo de las puntuaciones del 90, siendo prácticamente todas las diferencias entre las aplicaciones significativas tanto a nivel estadístico como cualitativo.

## EU Trabajo Social

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.38	.83	1961	4.29	.94	1918	4.27	1.04	1643	0102
2	4.25	.90	1970	4.18	.95	1924	4.18	.99	1638	
3	4.28	.86	1868	4.23	.87	1807	4.17	.98	1593	02
4	4.40	.85	1983	4.33	.84	1933	4.27	.94	1659	02
5	4.13	.91	1983	4.07	.91	1938	4.01	1.04	1681	02
6	3.97	.96	1951	3.96	.96	1920	3.88	1.07	1671	
7	3.93	.99	1991	3.91	1.01	1940	3.78	1.13	1672	0212
8	3.85	1.02	1985	3.83	.99	1943	3.73	1.10	1673	02
9	3.79	1.04	1992	3.77	1.05	1942	3.65	1.18	1678	0212
10	3.69	1.04	1967	3.68	1.03	1934	3.57	1.13	1670	02
11	3.86	1.02	1966	3.85	.98	1933	3.72	1.10	1666	0212
12	3.93	1.01	1992	3.86	.97	1936	3.73	1.08	1677	0212
13	3.99	.96	1995	3.94	.97	1941	3.79	1.13	1666	0212
14	3.77	1.10	1986	3.82	1.04	1940	3.85	1.10	1666	
15	3.85	1.11	1956	3.83	1.10	1924	3.71	1.17	1654	0212
16	3.73	1.08	1997	3.73	1.09	1944	3.59	1.10	1674	0212
17	4.06	1.03	1979	4.09	.96	1939	3.98	1.09	1673	12
18	3.99	.93	1942	3.91	.94	1902	3.80	1.04	1647	0212
19	3.95	.95	1977	3.86	.98	1934	3.76	1.11	1666	02
20	3.85	1.01	1934	3.87	.98	1912	3.72	1.13	1654	0212
21	4.05	.98	1968	3.97	.93	1919	3.83	1.11	1662	0212
22	4.44	.89	1983	4.38	.86	1930	4.28	1.02	1672	0212
23	4.28	.94	1975	4.27	.90	1934	4.17	1.04	1669	02
24	3.85	1.05	1957	3.81	1.04	1926	3.79	1.10	1663	
25	3.92	1.09	1952	3.81	1.07	1913	3.78	1.18	1664	0102
26	3.68	1.12	1609	3.68	1.14	1790	3.68	1.21	1504	
27	4.20	.94	1587	4.11	.97	1778	3.99	1.09	1479	0212
28	4.08	1.02	1605	4.04	1.08	1804	3.94	1.16	1497	02
29	3.97	1.09	1540	3.86	1.16	1732	3.80	1.23	1444	02

Tabla II.1. 109 Descriptivos para las aplicaciones en la EU de Trabajo Social.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En la E.U. de Trabajo Social el ítem mejor valorado en opinión de los estudiantes ha sido el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.44, 4.38 y 4.28 y opiniones homogéneas (C.V.s de 20.05%, 19.6% y 23.8%, respectivamente) y con una clara diferencia entre la aplicación del 92 y las otras dos, con una disminución en la valoración en las aplicaciones del 91 y del 92. Otros ítems en los que los profesores alcanzan puntuaciones medias por encima de 4.0 son el 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.40, 4.33 y 4.27, respectivamente y opiniones homogéneas, con C.V. que oscilan entre 19.32% y 22% y de nuevo con la tendencia descendente. En el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias= 4.13, 4.07 y 4.01) se produce la misma tendencia, así como en los restantes ítems. Con valoraciones por encima de 4.0 se encuentran también los ítems 17 "La comunicación profesor-

estudiante es fluida y espontánea” (medias= 4.06, 4.09 y 3.98); ítem 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar” (medias= 4.28, 4.27 y 4.17; ítem 27 “El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error” (medias 4.20, 4.11 y 3.99) y, finalmente, ítem 28 “La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso” (medias 4.08, 4.04 y 3.94).

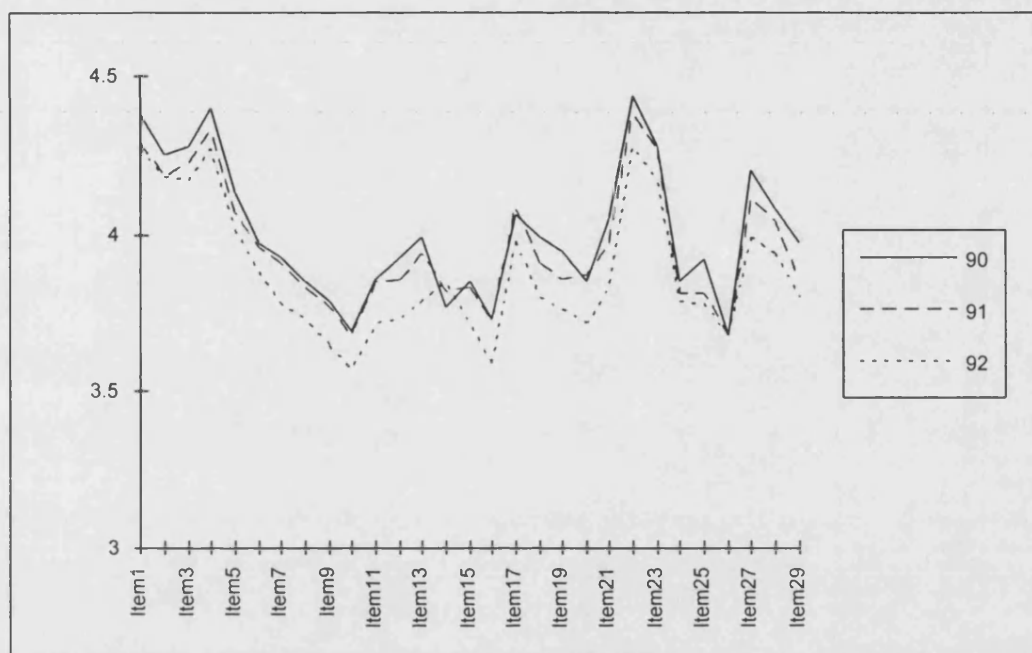


Gráfico II.1.22. Medias por ítems en cada año para la E.U. de Trabajo Social

Respecto a los ítems en los que los profesores reciben una menor puntuación, no encontramos ninguno por debajo de 3.5 que es el punto de corte que habíamos establecido para separar las puntuaciones menores. No obstante, encontramos que el ítem 26 “El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado” se sitúa con las medias de cada aplicación 3.68, 3.68 y 3.68 como el ítem con puntuaciones menores, salvo en la aplicación del 92 que corresponde al ítem 10 “El tiempo de la clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples” con una media de 3.57. En todos los casos las opiniones son homogéneas, con cocientes de variación que oscilan en todos los ítems entre el 19.32% del ítem 4 pase 90 y el 32.90% del ítem 26 pase 92.

Así, observamos un perfil global homogéneo aunque algo menos que en el Centro anterior. En general, se reproduce el patrón general de los mejores niveles de opinión en los ítems de Desarrollo de la Clase, Conocimiento de la Materia y accesibilidad del profesor y respeto por el estudiante. Observamos de nuevo que la Dimensión de Desarrollo de la Clase es la que presenta unos niveles de opinión más bajos aunque con niveles altos.

En términos generales, encontramos que en la E.U. de Trabajo Social los profesores obtienen buenas valoraciones de su docencia por parte de los estudiantes en este Cuestionario, observando unos niveles ligeramente inferiores en la aplicación del 91 con respecto a la del 90, aunque sin grandes diferencias, y una bajada significativa entre el pase del 92 y los anteriores en todos los ítems, como se puede ver perfectamente en el Gráfico II.1.22, posiblemente debido a la diferente muestra del 92.

## EU Formación Profesorado EGB

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.57	.78	7156	4.52	.85	7238	4.58	.79	8153	01 12
2	4.35	.90	7150	4.31	.96	7256	4.33	.95	8184	
3	4.37	.84	7000	4.41	.86	7099	4.38	.90	8009	
4	4.44	.82	7167	4.45	.85	7273	4.45	.87	8210	
5	4.20	.92	7153	4.21	.95	7265	4.18	.97	8229	
6	4.05	.97	7126	4.08	.99	7231	4.08	1.00	8216	
7	3.99	1.05	7165	3.97	1.07	7295	3.95	1.11	8265	
8	3.97	1.02	7085	3.96	1.08	7291	3.94	1.12	8247	
9	3.91	1.06	6961	3.89	1.12	7285	3.87	1.14	8252	
10	3.88	1.03	6854	3.88	1.06	7256	3.91	1.08	8217	
11	4.00	.99	6984	4.00	1.06	7261	3.98	1.09	8228	
12	3.97	.99	7060	3.99	1.02	7256	3.97	1.08	8230	
13	4.08	1.00	7106	4.06	1.07	7276	4.02	1.11	8231	02
14	3.97	1.09	7103	3.99	1.13	7267	4.00	1.14	8224	
15	4.03	1.05	7059	4.06	1.08	7181	4.05	1.11	8159	
16	3.90	1.05	7164	3.91	1.10	7285	3.91	1.13	8247	
17	4.11	1.03	7166	4.11	1.09	7265	4.06	1.12	8241	
18	4.10	.93	6979	4.08	1.02	7060	4.06	1.05	7933	
19	4.04	.98	7141	4.04	1.03	7236	4.03	1.05	8197	
20	3.97	.99	7084	4.02	1.02	7156	4.05	1.04	8146	0102
21	4.09	.99	7127	4.06	1.06	7217	4.06	1.06	8185	
22	4.39	.92	7147	4.33	1.01	7265	4.28	1.06	8222	0102
23	4.33	.89	7163	4.28	.99	7264	4.26	1.03	8229	02
24	3.92	1.03	7124	3.97	1.08	7202	3.96	1.11	8179	
25	4.01	1.05	7105	3.97	1.12	7204	3.97	1.17	8183	
26	3.87	1.16	5173	3.88	1.22	6023	3.83	1.23	7051	
27	4.10	1.07	4926	4.07	1.12	5788	4.07	1.13	6827	
28	4.21	1.02	5071	4.16	1.08	5957	4.15	1.11	7042	02
29	4.10	1.11	4859	4.05	1.18	5739	4.03	1.20	6831	02

Tabla II.1.110 Descriptivos para las aplicaciones en la EU de Formación de Profesorado de EGB

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

La práctica totalidad de las valoraciones medias en la E.U. de Formación de Profesorado de EGB quedan por encima de un punto de corte de 4.0, e incluso los ítems que no llegan a esa puntuación se quedan muy cerca, siendo el ítem mejor puntuado el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" con medias de 4.57, 4.52 y 4.58 y el de menor puntuación el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias de 3.87, 3.88 y 3.83, muy cercanas a 4.0. Todas las opiniones son homogéneas, con cocientes de variación que oscilan entre 17.07% y 32.10%, y como se puede observar sin variaciones reales entre las medias, a pesar de la diferencia de muestras en la aplicación del 92.

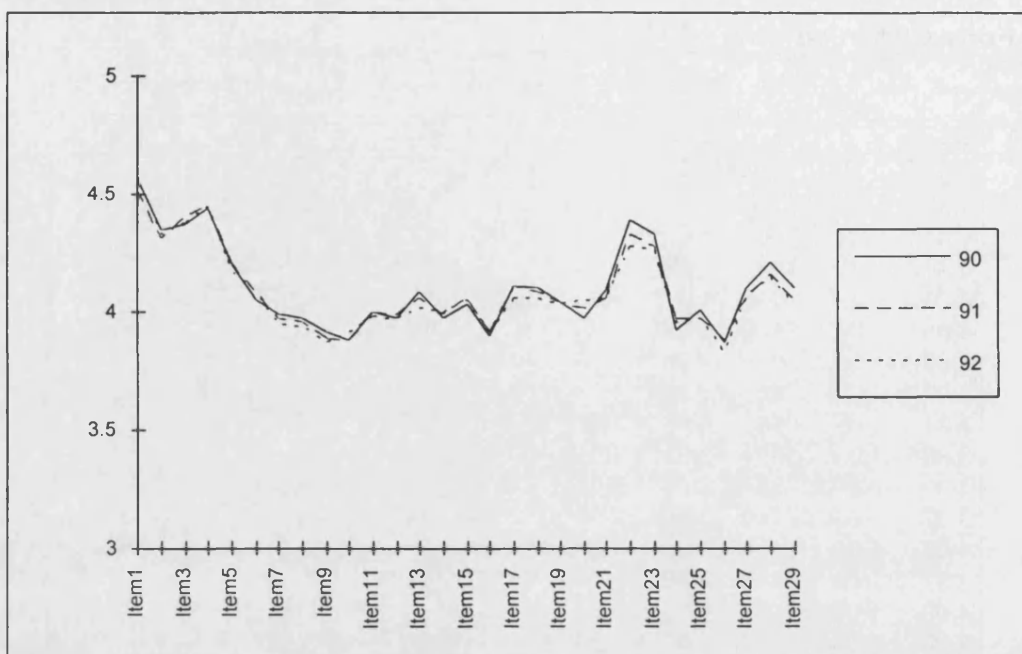


Gráfico II.1.23. Medias por items en cada año para la E.U. de Formación de Profesorado de EGB

Encontramos un Centro en el que a elevados niveles de opinión había que añadir la homogeneidad en todos los items, siendo de nuevo los items de Desarrollo de la Clase, Conocimiento de la Materia y accesibilidad del profesor y respeto al estudiante los que presentan unos niveles más elevados en las opiniones.

No podemos diferenciar una Dimensión que esta claramente por debajo. Podemos considerar que este es el Centro en el que los profesores presentan los mejores niveles de opinión, siendo además muy estables entre las aplicaciones.

## Facultad de Psicología

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.36	.88	5723	4.32	.92	6686	4.37	.91	7688	12
2	4.01	1.01	5725	4.07	1.02	6705	4.13	.97	7738	010212
3	4.10	.89	5171	4.12	.88	5659	4.16	.90	6524	02
4	4.28	.83	5725	4.28	.82	6663	4.31	.82	7706	
5	4.10	.85	5756	4.06	.87	6720	4.11	.89	7741	12
6	3.87	.90	5697	3.91	.93	6608	3.97	.92	7713	0212
7	3.92	1.02	5734	3.92	1.03	6737	3.94	1.04	7785	
8	3.92	.97	5544	3.91	.99	6731	3.94	1.00	7806	
9	3.85	1.03	5326	3.89	1.04	6736	3.92	1.04	7797	02
10	3.65	1.01	5244	3.71	1.01	6679	3.71	1.05	7723	0212
11	3.70	.97	5342	3.72	.98	6594	3.75	1.00	7660	02
12	3.83	.97	5461	3.81	.97	6711	3.84	1.02	7732	
13	3.98	.95	5525	3.97	.97	6705	4.00	.97	7753	
14	3.54	1.12	5606	3.50	1.11	6709	3.53	1.16	7734	
15	3.72	1.12	5661	3.73	1.08	6612	3.74	1.13	7681	
16	3.76	1.03	5765	3.71	1.09	6738	3.72	1.10	7724	
17	3.85	1.04	5719	3.88	1.02	6677	3.89	1.06	7747	
18	4.00	.93	5617	4.08	.89	6526	4.11	.90	7583	0102
19	3.83	.97	5722	3.94	.94	6686	4.01	.95	7684	010212
20	3.71	1.04	5609	3.82	1.02	6471	3.90	1.01	7558	010212
21	3.84	.98	5664	3.80	1.02	6557	3.90	1.01	7609	0212
22	4.50	.76	5762	4.50	.75	6714	4.51	.76	7652	
23	4.19	.89	5677	4.20	.88	6519	4.26	.87	7618	0212
24	3.51	1.03	5659	3.48	1.03	6563	3.58	1.08	7603	
25	3.72	1.04	5640	3.72	1.06	6558	3.75	1.08	7570	
26	3.46	1.20	4862	3.60	1.18	5663	3.66	1.18	6286	0102
27	4.06	.98	4619	4.09	.94	5209	4.12	.94	5637	
28	3.83	1.14	4839	3.93	1.13	5669	3.98	1.13	6071	0102
29	3.66	1.22	4577	3.75	1.24	5435	3.82	1.22	5961	010212

Tabla II.1.111 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Psicología  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco. no hay diferencias.

En las aplicaciones del Cuestionario realizados en la Facultad de Psicología se obtiene que el ítem mejor valorado en los tres años es el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.50, 4.51 y 4.51 y opiniones homogéneas (C.V.= 16.89%, 16.70%, y 16.90% respectivamente) y sin diferencias entre las aplicaciones.

Otros ítems con valoraciones altas son los incluidos en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones, con medias en los respectivos ítems de ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" 4.36, 4.32 y 4.37; ítem 2 "Es puntual" 4.01, 4.07 y 4.13 e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" 4.10, 4.12 y 4.16, opiniones homogéneas y diferencias significativas a nivel estadístico sobre todo entre los tres pases del ítem 2.



También obtienen valoraciones altas (por encima de 4.0) los ítems 4 "Conoce su materia y está al día" (medias= 4.28, 4.28 y 4.31); 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias= 4.10, 4.06 y 4.11); 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (medias= 4.00, 4.08 y 4.11); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias= 4.19, 4.20 y 4.26) y el ítem 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (medias= 4.06, 4.09 y 4.12, respectivamente).

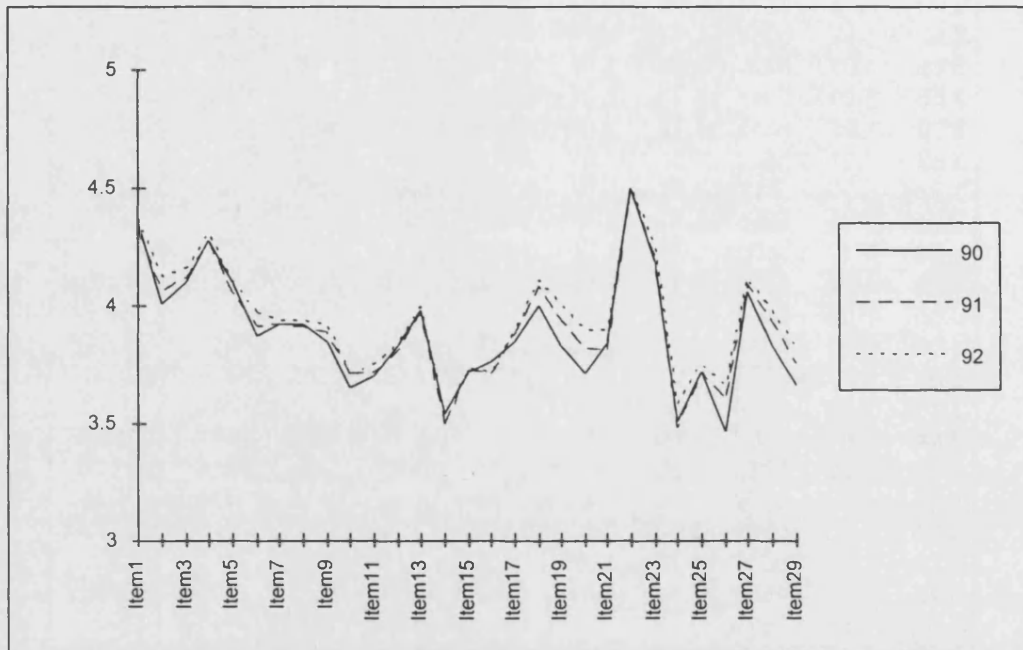


Gráfico II.1.24. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Psicología

Con referencia a los ítems en los que los profesores obtienen una valoración más baja, encontramos el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" con medias de 3.51, 3.48 y 3.58 en cada pase, aunque aún con valoraciones positivas.

Como comentario general, encontramos que en la Facultad de Psicología la tendencia es de pocas diferencias entre los tres pases y en los ítems donde se producen, observamos una tendencia general a aumentar las valoraciones, produciéndose mejoras significativas estadística y cualitativamente en los ítems 2 "Es puntual", 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados", 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso" y 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase", en los que se observa una tendencia ascendente en las valoraciones.

## E.U. de Fisioterapia

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.36	.94	1534	4.29	1.01	2087	4.05	1.14	1323	0212
2	4.16	1.05	1536	4.08	1.12	2091	3.81	1.23	1329	0212
3	4.16	1.02	1515	4.03	1.08	2076	3.77	1.19	1320	010212
4	4.25	1.04	1539	4.21	.99	2097	4.12	1.03	1319	02
5	4.03	1.08	1532	3.92	1.10	2078	3.74	1.15	1307	0212
6	3.78	1.12	1520	3.65	1.19	2066	3.54	1.16	1309	0102
7	3.78	1.15	1528	3.67	1.20	2081	3.41	1.25	1322	0212
8	3.85	1.11	1494	3.63	1.21	2085	3.50	1.23	1310	010212
9	3.66	1.18	1434	3.55	1.24	2089	3.34	1.28	1315	0212
10	3.71	1.10	1448	3.58	1.21	2088	3.39	1.24	1293	010212
11	3.77	1.07	1486	3.61	1.17	2077	3.43	1.20	1300	010212
12	3.83	1.08	1494	3.67	1.21	2087	3.50	1.25	1301	010212
13	3.92	1.07	1516	3.77	1.18	2082	3.52	1.22	1307	010212
14	3.65	1.21	1529	3.49	1.29	2084	3.27	1.35	1302	010212
15	3.94	1.10	1516	3.70	1.24	2073	3.56	1.30	1297	010212
16	3.64	1.16	1526	3.53	1.28	2087	3.28	1.31	1301	0212
17	3.87	1.12	1533	3.75	1.26	2094	3.53	1.32	1316	0212
18	3.88	1.09	1453	3.71	1.20	2061	3.50	1.26	1228	0212
19	3.76	1.11	1509	3.64	1.22	2077	3.47	1.23	1270	010212
20	3.86	1.10	1511	3.72	1.16	2073	3.57	1.18	1269	0212
21	3.83	1.11	1510	3.74	1.19	2083	3.51	1.22	1274	010212
22	4.25	.97	1530	4.07	1.16	2081	3.95	1.16	1323	0212
23	4.17	.98	1521	3.97	1.18	1960	3.79	1.22	1329	010212
24	3.69	1.17	1491	3.52	1.24	1938	3.29	1.30	1311	010212
25	3.74	1.20	1503	3.61	1.27	1946	3.43	1.33	1317	010212
26	3.64	1.26	1147	3.44	1.41	1537	3.43	1.36	985	0102
27	4.00	1.14	1093	3.81	1.27	1502	3.72	1.29	948	0102
28	3.97	1.16	1124	3.53	1.38	1516	3.72	1.28	966	010212
29	3.93	1.21	1067	3.50	1.43	1467	3.63	1.33	940	0102

Tabla II.1. 112 Descriptivos para las aplicaciones en la EU de Fisioterapia.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco no hay diferencias.

Analizando las valoraciones de los estudiantes a sus profesores en la E.U. de Fisioterapia observamos que el ítem mejor puntuado en las aplicaciones del 90 y 91 es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias de 4.36, 4.29 y 4.05, mientras que en el pase del 92 el ítem mejor puntuado es el 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.25, 4.21 y 4.12. También obtienen valoraciones altas -por encima de 4.0- en los dos primeros pases los ítems 2 "Es puntual" (medias de 4.16, 4.08 y 3.81) y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias de 4.25, 4.03 y 3.77), así como el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias de 4.25, 4.07 y 3.95). En todos ellos las opiniones son homogéneas, con cocientes de variación por debajo del 33%. Se produce en todos los casos una fuerte disminución en el nivel de valoración en la aplicación del 91 y otra disminución también

fuerte en el nivel del 92, con diferencias significativas a nivel estadístico y cualitativo.

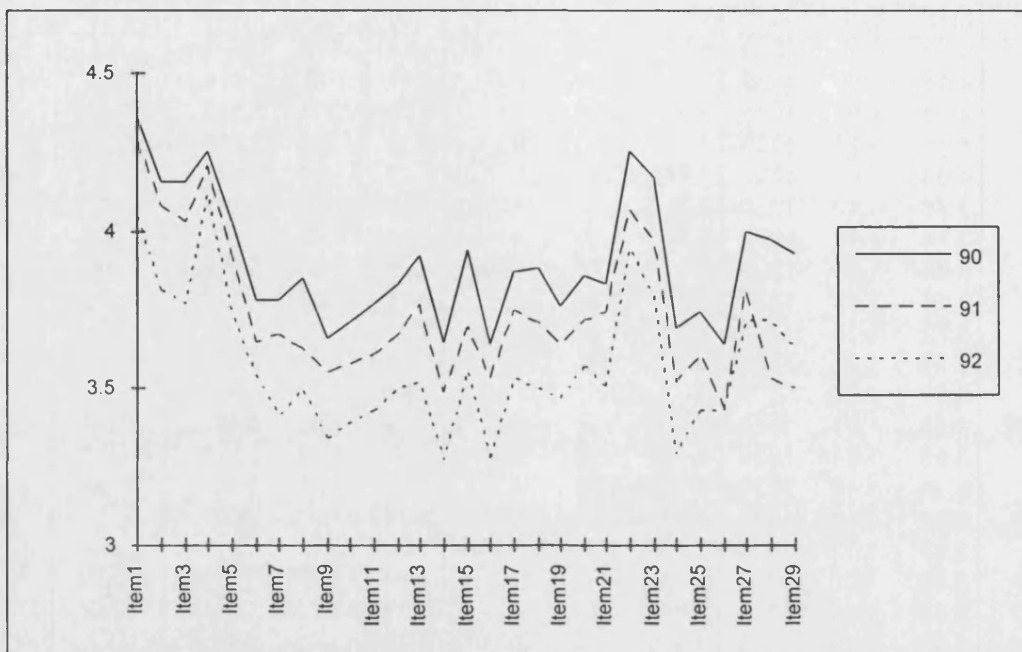


Gráfico II.1.25. Medias por ítems en cada año para la E.U. de Fisioterapia

En cuanto a los ítems menor valorados observamos que pasamos de ninguno por debajo de una media de 3.5 en la aplicación del 90 a dos en la del 91 y a nueve en la aplicación del 92. En la primera aplicación el ítem con una puntuación menor es el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias de 3.64, 3.44 y 3.43 y opiniones heterogéneas en los tres pases (C.V.= 34.62%, 41% y 39.7% respectivamente). En el tercer pase del cuestionario se produce una bajada generalizada en los niveles medios de valoración, situándose diez ítems por debajo de 3.5. Estos ítems corresponden fundamentalmente a los apartados de desarrollo de la clase y a los ítems 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" (medias de 3.69, 3.52 y 3.43) y 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades", con medias de 3.74, 3.61 y 3.43 y opiniones tendentes a ser heterogéneas en los últimos pases (C.V.= 32.09%, 35.20% y 38.80%).

En general, observamos que la tendencia es que las valoraciones bajan bruscamente de un pase a otro, siendo esta bajada significativa a nivel estadístico y cualitativo en prácticamente todos los ítems. Cabe señalar las diferencias de muestras, aunque en el 91 la muestra aumenta y aún así los niveles bajan.

## Facultad de Ciencias Exactas

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.69	.58	1754	4.54	.77	2626	4.59	.70	2769	0102
2	4.33	.93	1758	4.26	.88	2628	4.20	1.00	2768	02
3	4.29	.86	1691	4.25	.86	2529	4.20	.91	2671	02
4	4.28	.87	1722	4.30	.80	2600	4.16	.94	2746	0212
5	4.03	.87	1752	3.99	.91	2626	3.91	1.00	2754	02
6	3.70	.94	1701	3.75	.92	2596	3.65	1.01	2721	12
7	3.71	1.08	1748	3.64	1.08	2627	3.56	1.15	2755	02
8	3.73	1.01	1729	3.65	1.06	2634	3.56	1.10	2773	02
9	3.71	1.10	1723	3.65	1.13	2634	3.51	1.20	2772	0212
10	3.76	.91	1711	3.64	.99	2582	3.66	.99	2763	0102
11	3.70	.96	1699	3.66	1.00	2576	3.61	1.02	2726	
12	3.72	.96	1742	3.62	.99	2609	3.54	1.07	2757	0102
13	3.92	.97	1742	3.92	1.01	2627	3.79	1.05	2764	0212
14	3.46	1.13	1749	3.40	1.17	2626	3.35	1.21	2762	02
15	3.27	1.15	1669	3.23	1.16	2525	3.12	1.17	2669	0212
16	3.60	1.13	1759	3.46	1.20	2632	3.47	1.22	2753	0102
17	3.98	1.06	1757	3.90	1.09	2622	3.85	1.14	2774	02
18	4.14	.87	1689	4.05	.92	2477	3.92	1.02	2653	010212
19	3.95	.88	1721	3.87	.95	2587	3.72	1.04	2711	0212
20	3.95	.90	1665	3.90	.90	2518	3.87	.93	2648	
21	3.83	.99	1720	3.81	.98	2561	3.69	1.06	2703	0212
22	4.41	.92	1754	4.40	.94	2617	4.27	1.03	2738	0212
23	4.24	.90	1737	4.31	.84	2584	4.20	.96	2736	12
24	3.55	1.02	1740	3.57	1.04	2604	3.47	1.10	2726	12
25	3.58	1.13	1673	3.61	1.15	2552	3.52	1.18	2697	12
26	3.72	1.12	1310	3.67	1.15	1914	3.48	1.22	2150	0212
27	4.11	.96	1178	4.10	.99	1745	4.01	1.01	1999	0212
28	3.98	1.05	1320	3.98	1.09	1935	3.82	1.14	2105	0212
29	3.78	1.18	1264	3.77	1.22	1874	3.61	1.23	2063	0212

Tabla II.1.113 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Matemáticas.

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas reciben la mejor valoración media en el ítem "Asiste a clase y si falta lo justifica" con medias de 4.69, 4.54 y 4.59, junto con los otros ítems del apartado de Cumplimiento con las Obligaciones, con medias en el ítem 2 "Es puntual" de 4.33, 4.26 y 4.20 y en el ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" de 4.29, 4.25 y 4.20 en los tres pases, y con opiniones muy homogéneas, con cocientes de variación que oscilan ente el 12.37% y el 23.8%. También obtienen valores medios elevados -por encima de 4.0- en los ítems 4 "Conoce su materia y está al día" (medias 4.28, 4.30 y 4.16); 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias 4.41, 4.40 y 4.27); 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias 4.24, 4.31 y 4.20) y 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" (medias de 4.11, 4.10 y 4.01), todos ellos con opiniones homogéneas. También reciben

puntuaciones elevadas en el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", con medias de 4.14, 4.05 y 3.92, este último valor correspondiente al pase del 92.

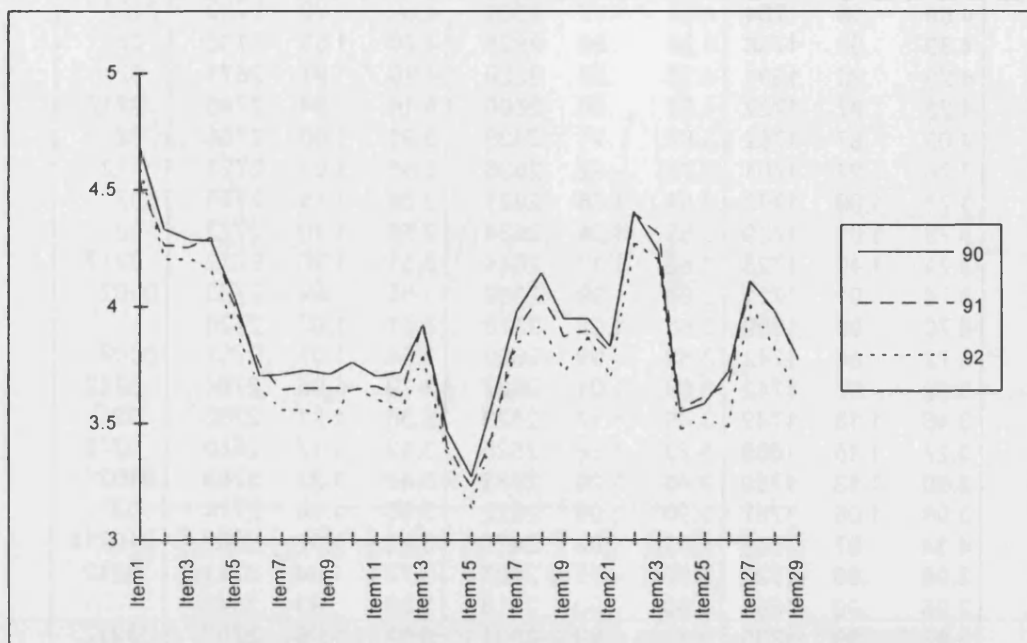


Gráfico II.1.26. Medias por ítems en cada año para la Facultad de CC Exactas

Reciben las valoraciones más bajas en los ítems 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" con medias de 3.27, 3.23 y 3.12 y 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" con medias 3.46, 3.40 y 3.35 y opiniones heterogéneas, con C.V. que oscilan entre 32.66% y 37.5%.

A nivel general, podemos hablar de que hay una ligera bajada en todas las medias en la aplicación del 91, aunque no lo suficientemente marcada como para producir diferencias significativas salvo en algunos ítems como el 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" (medias 4.14, 4.05 y 3.92), y una bajada mayor en la aplicación del 92, ya con diferencias significativas en los dos niveles de análisis. Los principales núcleos en los que se nota más la tendencia a la baja son en la Dimensión de Desarrollo de la Clase, Materiales y Programa, siendo el ítem 15 "Consigue transmitir la importancia de la asignatura" donde se produce una valoración más baja.

## Facultad de Odontología

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.24	.99	1320	4.47	.86	1729	4.21	1.06	755	01 12
2	4.12	1.03	1322	4.20	1.02	1721	4.05	1.18	758	12
3	4.04	1.00	1316	4.18	.99	1722	4.20	1.05	759	0102
4	4.28	.84	1322	4.49	.74	1733	4.44	.80	752	0102
5	3.95	1.01	1314	4.09	.94	1714	4.16	.96	766	0102
6	3.80	1.01	1294	3.81	.99	1679	4.08	.99	766	0212
7	3.64	1.20	1319	3.85	1.14	1733	3.98	1.06	761	0102
8	3.74	1.15	1322	3.87	1.09	1730	4.11	.94	764	010212
9	3.54	1.24	1322	3.74	1.18	1735	3.97	1.09	764	010212
10	3.62	1.11	1316	3.69	1.08	1725	3.97	1.03	763	0212
11	3.68	1.08	1306	3.74	1.05	1717	4.03	.99	763	0212
12	3.71	1.10	1312	3.75	1.06	1736	3.94	1.09	762	0212
13	3.76	1.11	1315	3.99	1.01	1736	4.03	1.08	762	0102
14	3.50	1.18	1311	3.51	1.13	1723	3.84	1.14	759	0212
15	3.71	1.11	1300	3.74	1.07	1708	4.07	.96	753	0212
16	3.54	1.22	1308	3.68	1.18	1732	3.96	1.07	753	010212
17	3.69	1.20	1306	3.80	1.16	1724	4.02	1.15	760	0212
18	3.52	1.13	1283	3.77	1.05	1637	3.99	.91	755	010212
19	3.64	1.05	1302	3.72	1.07	1687	4.03	.92	760	0212
20	3.67	1.04	1289	3.81	1.03	1686	4.06	.95	760	010212
21	3.61	1.10	1286	3.77	1.05	1694	4.02	.99	759	010212
22	4.14	1.09	1310	4.22	1.08	1720	4.28	.99	759	
23	3.97	1.09	1314	4.03	1.09	1712	4.18	1.03	760	0212
24	3.58	1.11	1298	3.53	1.13	1705	3.97	1.05	755	0212
25	3.65	1.21	1291	3.77	1.17	1700	4.00	1.11	752	0212
26	3.31	1.27	588	3.44	1.30	1044	3.62	1.23	308	02
27	3.27	1.26	494	3.55	1.28	995	3.62	1.30	296	0102
28	3.43	1.22	590	3.48	1.26	1040	3.68	1.28	295	
29	3.43	1.22	560	3.41	1.32	1012	3.61	1.30	285	

Tabla II.1.114 Descriptivos para las aplicaciones en la Facultad de Odontología. Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los ítems en los que los profesores reciben una valoración más alta en la Facultad de Odontología son en las tres aplicaciones los englobados en el apartado de Cumplimiento con las obligaciones, con los siguientes promedios:

- 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" 4.24 4.47 4.21
- 2 "Es puntual" 4.12 4.20 4.05
- 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" 4.04 4.18 4.20

Los tres con opiniones homogéneas (C.V. entre 192.2% y 29.10%). En estos ítems se produce una subida en las valoraciones en el pase del 91 y luego una caída en el 92. También, con medias superiores a 4.0 se

encuentran los ítems "Conoce su materia y está al día" (4.28, 4.49 y 4.44) y opiniones homogéneas (C.V.= 19.63%, 16.5% y 18%, respectivamente) y el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias 4.14, 4.22 y 4.28), también con opiniones homogéneas (C.V.= 26.33%, 25.60% y 23.10%).

Con medias superiores a 4.0 en las aplicaciones del 91 y 92 se encuentran los ítems 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" (medias 3.95, 4.09 y 4.16) y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias 3.97, 4.03 y 4.18).

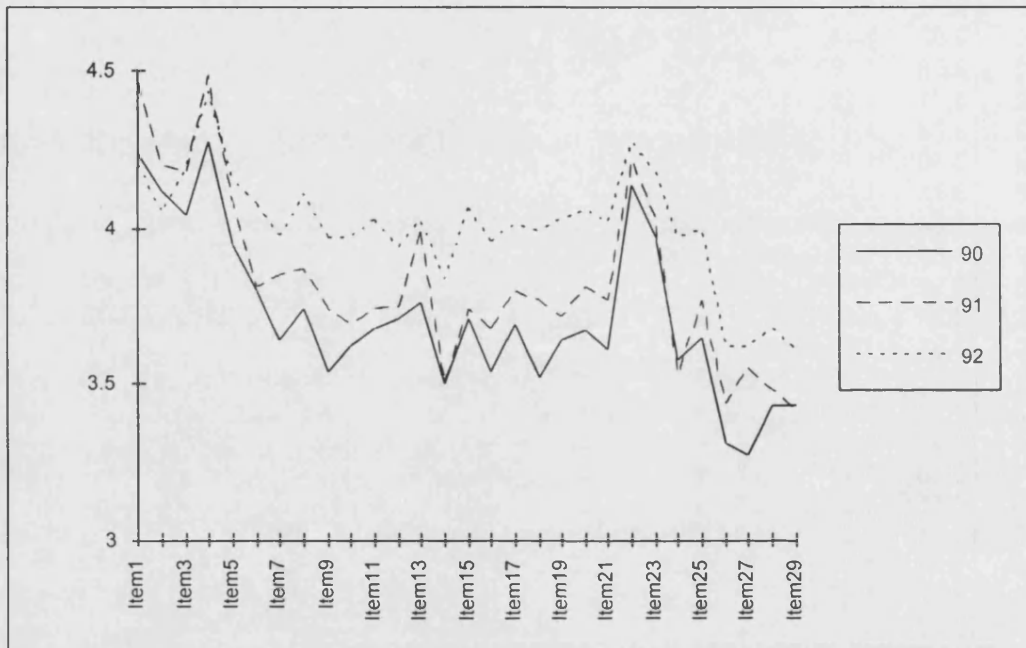


Gráfico II.1.27. Medias por ítems en cada año para la Facultad de Odontología

En cuanto a los ítems con valoraciones más bajas, encontramos todos los ítems englobados en el apartado de Evaluación, con la observación de que tienen en el 90 medias por debajo de 3.5 y van obteniendo mejores valoraciones en las otras dos aplicaciones. De esta forma, se obtienen las valoraciones siguientes: ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias 3.31, 3.44 y 3.62; ítem 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error" con medias 3.27, 3.55 y 3.62; ítem 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" con medias 3.43, 3.48 y 3.68 e ítem 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" con medias 3.43, 3.41 y 3.61. En todos ellos las opiniones se pueden considerar dentro del margen de la homogeneidad (C.V. entre 23.1% y 33.15%).

En la observación general del Centro, podemos identificar una clara tendencia a mejorar las evaluaciones a través de las aplicaciones,

con un primer pase en el que los ítems con valores medios superiores a 4.0 eran cinco y en el 92 son prácticamente todos los que obtienen este promedio. Así, la tendencia es un ligero aumento en el 91, con algunos ítems en los que este aumento es significativamente elevado sobre todo en los ítems de Desarrollo de la Clase y materiales y programa, y finalmente un pase del 92 donde se produce un aumento distinguible entre las dos aplicaciones, con diferencias significativas en los dos niveles de análisis, quizá por ser un centro de nueva creación y con profesorado proveniente fundamentalmente del campo privado.



### E.U. Graduado Social

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.35	.94	4596	4.17	1.04	7469	4.29	1.00	7452	010212
2	3.96	1.12	4588	3.84	1.13	7484	3.92	1.15	7495	01 12
3	4.08	1.00	4533	3.92	1.02	7395	4.04	.98	7457	01 12
4	4.29	.88	4613	4.17	.94	7500	4.25	.90	7554	01 12
5	3.97	.98	4619	3.90	1.00	7502	3.94	1.00	7565	01
6	3.67	1.05	4573	3.60	1.05	7453	3.69	1.04	7553	01 12
7	3.71	1.13	4604	3.62	1.15	7521	3.65	1.13	7573	01
8	3.65	1.11	4541	3.55	1.14	7504	3.59	1.12	7568	01
9	3.63	1.17	4420	3.52	1.17	7513	3.57	1.18	7573	01 12
10	3.75	1.07	4367	3.56	1.12	7481	3.65	1.09	7563	010212
11	3.64	1.05	4446	3.49	1.08	7449	3.58	1.06	7541	010212
12	3.62	1.10	4493	3.57	1.11	7501	3.63	1.09	7553	12
13	3.82	1.09	4514	3.70	1.09	7510	3.72	1.09	7557	0102
14	3.40	1.17	4531	3.30	1.17	7468	3.35	1.20	7547	01
15	3.41	1.18	4514	3.32	1.19	7420	3.44	1.17	7477	01 12
16	3.42	1.26	4624	3.34	1.25	7521	3.38	1.22	7556	01
17	3.63	1.15	4613	3.49	1.16	7478	3.54	1.17	7529	0102
18	3.86	1.01	4505	3.64	1.09	7274	3.81	1.07	7421	01 12
19	3.81	1.07	4603	3.69	1.11	7471	3.76	1.09	7558	01 12
20	3.86	1.03	4541	3.66	1.12	7365	3.81	1.06	7505	01 12
21	3.82	1.09	4580	3.63	1.13	7437	3.73	1.09	7546	
22	4.28	1.00	4616	4.11	1.07	7472	4.20	1.02	7527	010212
23	4.11	1.00	4614	3.95	1.05	7474	4.03	1.01	7523	010212
24	3.41	1.10	4571	3.31	1.11	7453	3.39	1.12	7491	01 12
25	3.56	1.18	4552	3.44	1.20	7427	3.51	1.18	7506	01 12
26	3.49	1.29	3240	3.36	1.27	5131	3.53	1.23	5645	01 12
27	4.00	1.09	3163	3.82	1.12	4954	3.97	1.07	5450	01 12
28	3.98	1.08	3239	3.69	1.22	5106	3.79	1.19	5565	010212
29	3.78	1.21	3092	3.51	1.32	4918	3.64	1.26	5362	010212

Tabla II.1.115 Descriptivos para las aplicaciones en la EU de Graduados Sociales  
Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

Los ítems en los que los profesores de la E.U. de Graduado Social obtienen unas valoraciones más altas es en el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias de 4.35, 4.17 y 4.29 en cada uno de las aplicaciones, con opiniones homogéneas (C.V.= 21.61%, 24.90% y 23.3%) y con diferencias significativa estadística y cualitativamente entre cada una de las aplicaciones, con una bajada en la aplicación del 91 y una subida posterior en la aplicación del 92. Otros ítems con medias superiores a 4.0 en todas las aplicaciones son el 4 "Conoce su materia y está al día" (medias 4.29, 4.17 y 4.25) y el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias 4.28, 4.11 y 4.20), todos ellos con opiniones homogéneas, con Cocientes de Variación que oscilan entre 22.5% y 26%.

Otros ítems en los que obtienen valores altos aunque no en todas las aplicaciones superiores a 4.0 son el ítem "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes", con medias de 4.08, 3.92 y 4.04 y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" con medias de 4.11, 3.95 y 4.03, también con opiniones homogéneas.

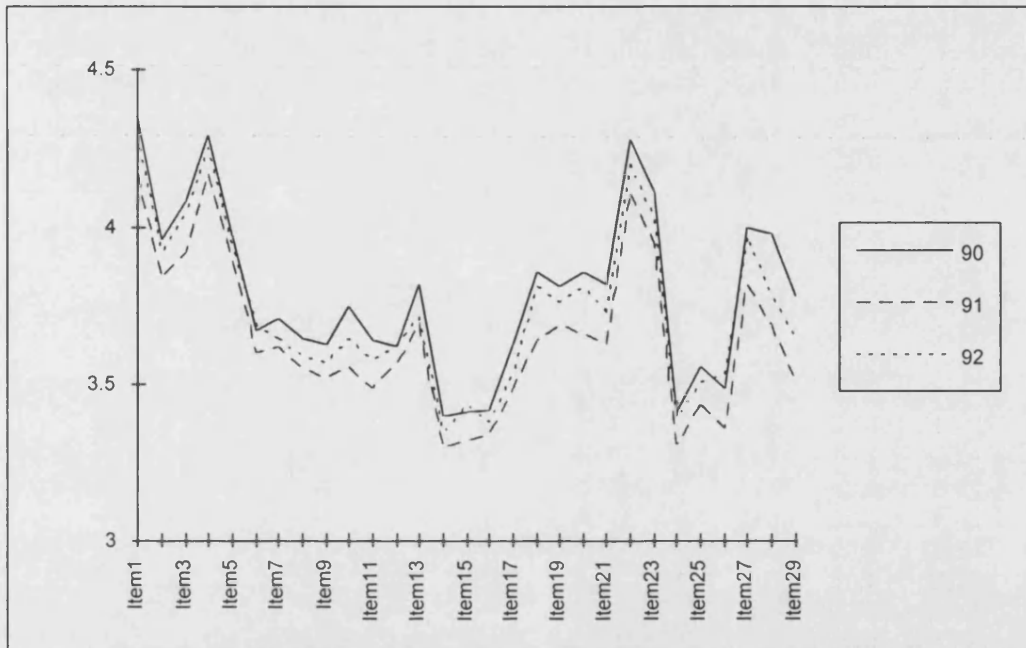


Gráfico II.1.28. Medias por ítems en cada año para la E.U. de Graduado Social

Es en los aspectos de ritmo de clase, importancia de la asignatura, motivación y estimular a plantear dudas sobre la materia en los que los profesores de la E.U. de Graduados Sociales obtienen unas valoraciones medias más bajas por parte de los estudiantes, con medias para los ítems en cada pase como siguen: ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", medias 3.40, 3.30 y 3.35, con opiniones heterogéneas (C.V.= 34.41%, 35.50% y 35.80%), con diferencias significativas a nivel estadístico y cualitativo entre el pase 90 y el 91; ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", medias 3.41, 3.32 y 3.44, con opiniones heterogéneas (C.V.= 34.60%, 35.80% y 34%, respectivamente) y con un bajón en la aplicación del 91 que hace que las diferencias sean apreciables entre este pase y los del 90 y 91. También el ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" sigue este patrón en las valoraciones por año, con medias de 3.42, 3.34 y 3.38, así como el ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", con medias de 3.41, 3.31 y 3.39, respondiendo también al patrón de interpretación comentado.

Como valoración global, observamos que en este Centro se produce una bajada generalizada de las puntuaciones en la aplicación del 91, y luego una recuperación en las valoraciones en el pase del 92, aunque sin llegar a las puntuaciones obtenidas en el 90, por lo que se producen diferencias reseñables en prácticamente todos los ítems entre la aplicación del 91 y las otras dos y al ser las puntuaciones del 90 y del 92 similares no existen esas diferencias, por lo que podemos apuntar una relajación en las actividades docentes en el pase del 90 y ante esos resultados se suben las valoraciones en el 92. Cabe señalar la diferencia de muestras.

## IVEF

ITEM	90			91			92			Sign
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N	
1	4.40	.69	689	4.27	.83	990	4.16	.98	1466	0212
2	4.03	.98	692	3.91	.93	995	3.87	1.04	1497	02
3	4.09	.83	670	4.02	.88	977	4.02	.92	1486	
4	4.27	.84	689	4.12	.94	993	4.26	.93	1503	01 12
5	4.09	.82	691	3.96	.94	1005	4.07	.92	1505	
6	3.82	.89	690	3.80	.96	996	3.86	.97	1506	
7	3.83	.92	693	3.74	.99	1004	3.83	1.03	1514	
8	3.88	.93	689	3.81	.96	1009	3.88	.97	1517	
9	3.84	.95	687	3.68	1.06	1012	3.82	1.07	1507	
10	3.81	.92	686	3.58	.99	1001	3.78	1.03	1512	01 12
11	3.81	.87	686	3.77	.94	997	3.90	1.00	1510	12
12	3.76	.93	690	3.70	1.00	1006	3.82	1.01	1511	
13	3.73	1.01	692	3.79	.97	1006	3.91	1.00	1514	02
14	3.34	1.18	692	3.58	1.05	1001	3.72	1.13	1506	010212
15	3.79	1.09	687	3.75	1.08	991	3.90	1.09	1502	12
16	3.75	.95	692	3.61	1.00	1005	3.79	1.02	1503	12
17	3.77	1.08	689	3.82	1.05	1006	3.95	1.04	1505	0212
18	3.59	.92	667	3.67	.96	979	3.76	.98	1453	02
19	3.70	.98	687	3.66	1.01	1000	3.76	1.02	1497	12
20	3.76	.85	683	3.70	.98	999	3.87	.99	1492	
21	3.79	.92	682	3.73	.98	998	3.84	1.01	1504	
22	4.14	1.00	693	4.02	1.01	1011	4.10	1.00	1509	
23	3.98	.95	687	4.00	.95	1002	4.07	.98	1511	
24	3.47	1.05	691	3.65	.99	994	3.74	1.06	1506	010212
25	3.71	1.06	686	3.71	1.02	997	3.76	1.13	1513	
26	3.48	1.12	678	3.59	1.12	956	3.76	1.14	1423	0212
27	3.93	1.00	670	3.86	1.00	941	3.95	1.02	1399	
28	4.00	.98	683	3.85	1.04	949	3.98	1.07	1420	12
29	3.75	1.15	648	3.79	1.12	900	3.90	1.17	1361	

Tabla II.1.116 Descriptivos para las aplicaciones en el Instituto Valenciano de Educación Física

Significación indica: Los números indican que existen diferencias significativas al 0.01 entre las aplicaciones: 01= 90-91/ 02= 90-92 / 12= 91-92. Si está en blanco, no hay diferencias.

En el IVEF las valoraciones más altas se dan en el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" con medias de 4.40, 4.27 y 4.16, con opiniones homogéneas (C.V.= 15.68%, 19.4% y 23.6%) y una bajada progresiva en las valoraciones en este ítem. Este descenso en las opiniones medias se produce en los tres ítems que conforman la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, con los ítems 2 "Es puntual" (medias 4.03, 3.91 y 3.87) e ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" (medias 4.09, 4.02 y 4.02) y opiniones en este apartado muy homogéneas, con Cocientes de Variación entre 15.68% y 26.9%.

Los profesores también reciben valoraciones altas en los ítems 4 "Conoce su materia y está al día", con medias de 4.27, 4.12 y 4.26 y

opiniones homogéneas (C.V.= 19.67%, 22.8% y 21.8%), en el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos", medias 4.09, 3.96 y 4.07, C.V.= 20.05%, 23.7% y 22.60% y en los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.14, 4.02 y 4.10 y opiniones homogéneas (C.V.= 24.15%, 25.1% y 24.4%) y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar" (medias= 3.98, 4.0 y 4.07), y opiniones asimismo homogéneas (C.V.= 23.87%, 23.8% y 24.10%). En todos los casos las diferencias entre las aplicaciones no son reseñables.

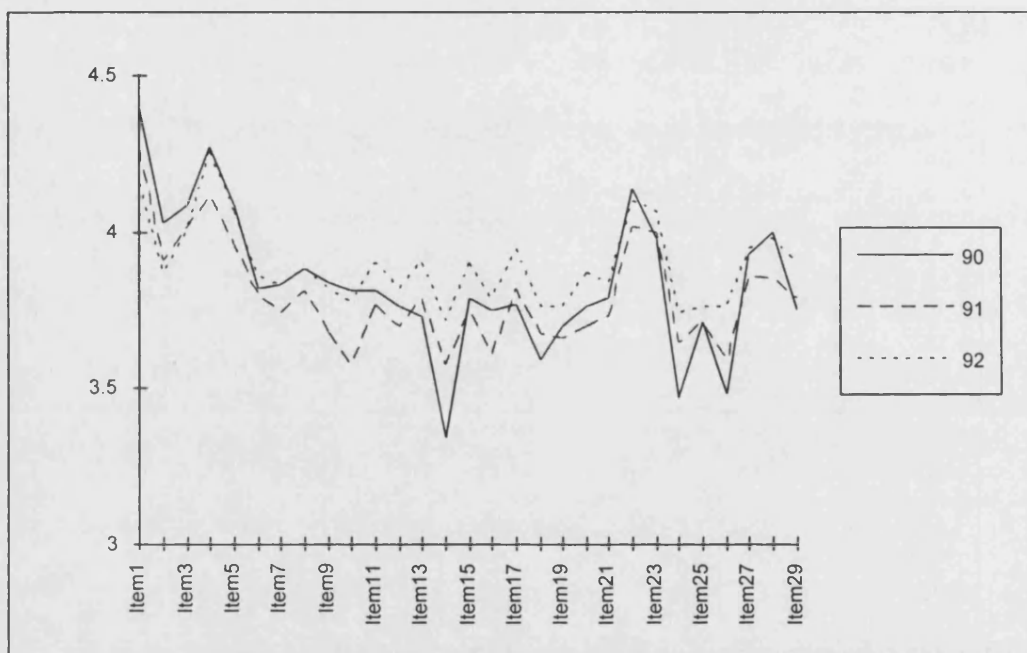


Gráfico II.1.29. Medias por ítems en cada año para el IVEF

De igual forma, los ítems en los que los profesores reciben unas valoraciones más bajas es el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", con medias de 3.34, 3.58 y 3.72 y opiniones que son heterogéneas en el pase del 90 (C.V.= 35.33%) y homogéneas en las aplicaciones del 91 (C.V.= 29.3%) y del 92 (C.V.= 30.40%). Las diferencias en este ítem son significativas tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo.

Así, podemos observar que en este Centro las valoraciones no siguen un patrón fijo para todos los ítems, con algunas que bajan en las aplicaciones del 91 y 92 con respecto a las del 90, en otros ítems se observa que las calificaciones del 91 y 92 tienden a subir y en otras se mantienen. En cualquier caso, se observa una tendencia a la estabilización de las puntuaciones en la aplicación del 92, posiblemente efecto del modelado del Cuestionario. Se da un perfil homogéneo aunque con un patrón inestables con los Centros.

---

### ***II.2.2 Parámetro de Discriminación***



---

### ***II.2.2.1 Coeficiente de Homogeneidad***



Uno de los aspectos a valorar cuando hacemos un Análisis de Elementos es el Parámetro de Discriminación, para determinar la adecuación de cada uno de los ítems a las puntuaciones totales de la prueba.

Dentro del parámetro de Discriminación hemos hallado el Coeficiente de Homogeneidad como forma de determinar hasta qué punto cada ítem está midiendo en el mismo sentido del test, así como la contribución de cada ítem al conjunto del test determinado mediante la corrección de Gullicksen.

En segundo lugar se han formado tres grupos a partir del 27.5% inferior y superior como forma de determinar si el test discrimina adecuadamente entre los sujetos evaluados.

Así, dentro de la Homogeneidad del test hemos calculado el Coeficiente de Homogeneidad como correlación ítem-test y el Coeficiente de Homogeneidad con la corrección de Gullicksen para cada una de las aplicaciones, en cada una de las áreas para cada aplicación y en cada uno de los centros dentro de cada aplicación.

De esta forma, podemos observar unos aspectos característicos que se van a repetir en las diferentes análisis realizados en las submuestras ya descritas (por años, por áreas y por Centros).

Centrándonos en la descripción por Años, podemos ver que tanto en Coeficiente de Homogeneidad como en la corrección se da exactamente el mismo patrón en todos los ítems, variando ligeramente en cuanto a su valor, tendiendo al alza en los tres años.

La contribución media al test es en todos los ítems similar, no sobrepasando en ningún caso los límites de lo que podemos considerar como una aportación normal (0.04) en algunos ítems, siendo la mayoría de 0.03. En cualquier caso, dado el número de ítems, era previsible que éstos no fuesen determinantes en su peso en la serie total.

Cabe señalar que podemos identificar un patrón diferencial para los ítems que presentan una menor variabilidad en las respuestas, sobre todo en los de cumplimiento con las obligaciones, de forma que sus CH son menores que en el resto, y esto es debido a que el resto de los ítems presentan una mayor variabilidad en las respuestas, por lo que la correlación ítem-test está siendo influida por esta variabilidad.

En cualquier caso, cabe destacar que los coeficientes de homogeneidad y los corregidos muestran en general que los ítems están midiendo en el mismo sentido que el test, no habiendo en ningún caso ninguno negativo y que podemos identificar un patrón de interpretación en función de la variación de las respuestas en cada ítem.

Item	90		91		92	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.46	0.42	0.47	0.43	0.49	0.45
2	0.43	0.39	0.43	0.39	0.44	0.40
3	0.65	0.62	0.67	0.64	0.67	0.65
4	0.61	0.58	0.62	0.59	0.64	0.62
5	0.68	0.65	0.68	0.66	0.70	0.68
6	0.67	0.64	0.69	0.66	0.70	0.68
7	0.71	0.69	0.72	0.69	0.74	0.71
8	0.68	0.66	0.70	0.67	0.72	0.70
9	0.69	0.66	0.70	0.67	0.71	0.69
10	0.66	0.63	0.68	0.65	0.69	0.67
11	0.73	0.71	0.75	0.72	0.76	0.74
12	0.69	0.66	0.70	0.68	0.72	0.70
13	0.68	0.66	0.70	0.67	0.72	0.70
14	0.62	0.58	0.64	0.61	0.66	0.63
15	0.64	0.60	0.65	0.62	0.67	0.65
16	0.65	0.61	0.66	0.63	0.68	0.65
17	0.66	0.63	0.68	0.65	0.69	0.66
18	0.51	0.48	0.54	0.51	0.57	0.54
19	0.65	0.62	0.67	0.65	0.69	0.66
20	0.59	0.55	0.60	0.56	0.62	0.59
21	0.70	0.67	0.70	0.68	0.72	0.69
22	0.54	0.51	0.57	0.54	0.59	0.56
23	0.65	0.62	0.68	0.65	0.69	0.67
24	0.66	0.63	0.68	0.65	0.69	0.66
25	0.73	0.71	0.75	0.73	0.76	0.74
26	0.62	0.59	0.65	0.62	0.67	0.64
27	0.64	0.61	0.67	0.64	0.69	0.66
28	0.65	0.61	0.66	0.63	0.68	0.65
29	0.65	0.62	0.67	0.63	0.68	0.65

Tabla II.2.1. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por año.

En las aplicaciones por años, podemos observar un elevado nivel de coherencia en las respuestas, con Coeficientes de Homogeneidad que oscilan entre 0.73 y 0.43, y 0.71 y 0.39 para la corrección de Gullicksen. En cualquier caso, podemos ver que el coeficiente de pérdida es normal en

todos los ítems, con promedios que rondan el 0.03 para cada ítem, por lo que no hay ninguno que esté influyendo decisivamente en el total del Cuestionario. Por otra parte, cabe señalar que son precisamente los ítems en los que la variabilidad es menor, siendo para todas las aplicaciones los ítems del apartado de Cumplimiento con las obligaciones los que menor homogeneidad presentan. Esto es así debido fundamentalmente a que es en estos ítems donde se produce un menor rango en la utilización de las respuestas de la escala de puntuación y por tanto se produce una menor variabilidad en las respuestas. Así, al correlacionar con las puntuaciones totales, podemos encontrar que precisamente los Ch menores se dan en los ítems en los que la variabilidad es menor y donde la tendencia es a puntuar más bajo, y normalmente con mayor dispersión en las respuestas, los Ch lógicamente aumentan al seguir el patrón de variabilidad de los ítems. Esto queda representado en el gráfico II.2.1, en el que podemos ver que prácticamente se produce una imagen inversa del patrón de respuesta que ya vimos en el análisis de ítems para las aplicaciones.

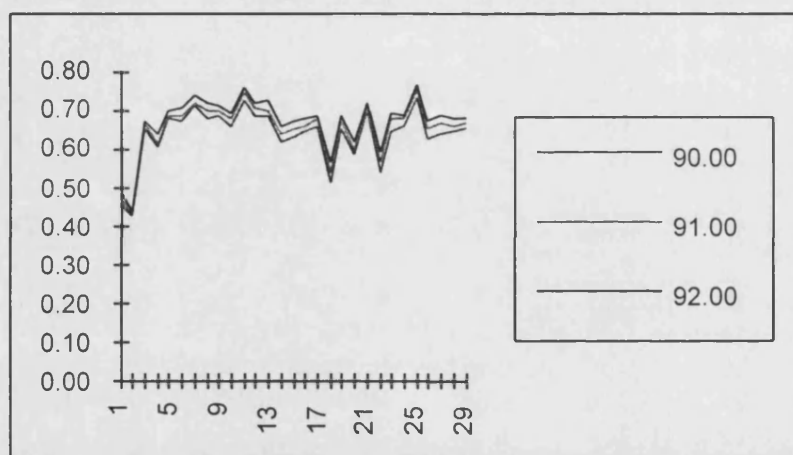


Gráfico II.2.1. Coeficientes de Homogeneidad para cada ítem en cada una de las aplicaciones

En resumen, podemos observar que los coeficientes de homogeneidad son en general altos para este tipo de prueba y que no hay ningún ítem que destaque por su contribución a las puntuaciones totales.

En cuanto a los Ch por dimensiones, encontramos que en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones es donde se dan los valores menores de CH, específicamente en los dos primeros ítems referidos a Asistencia y Puntualidad. Por otra parte, es en las dimensiones de Desarrollo de la Clase y en Evaluación en los que se dan mayores diferencias entre los perfiles entre las tres aplicaciones.

Se observa también que en los ítems 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, 20 “El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso” y en el 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes” se da una bajada en los Coeficientes de Homogeneidad en las tres aplicaciones.

Por otra parte, se puede identificar en la dimensión de Desarrollo de la Clase una mayor distancia entre los Chs de las tres aplicaciones, siendo en general la aplicación del 92 la que presenta un perfil de CH algo mayor a los otros dos. En esta dimensión el ítem que presenta un CH más elevado en las tres aplicaciones es el 11 “Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura”, con Chs de 0.73, 0.75 y 0.76 para cada una de las aplicaciones.

Respecto a la dimensión de Materiales y Programa encontramos los dos ítems 18 “La bibliografía que recomienda es accesible” y 20 “El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso” que presentan valores menores de Ch.

Por otra parte, en la dimensión de Actitud del Profesor encontramos que el ítem 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes” aparece con un menor de Ch, dándose la mayor distancia entre los valores de Ch en el ítem 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudarnos” (CH de 0.65, 0.68 y 0.69, respectivamente).

Finalmente, respecto a la dimensión de Evaluación encontramos que las distancias son algo mayores entre los valores de Ch, con valores medios similares a los descritos.

Respecto a los Coeficientes de Homogeneidad Corregidos podemos observar que en general hay muy poca diferencia entre los CH y sus correcciones, con diferencias que rondan como ya se ha señalado el 0.03, siendo en algún caso de 0.04 como en los ítems 14, 15 y 16 en la aplicación del 90. Ello indica que los ítems no tienen un peso determinante en el total del test.

En todos los casos calculados se reproduce este patrón de interpretación, con pérdidas entre el coeficiente de homogeneidad y su corrección entre 0.02 y 0.04 y niveles de homogeneidad altos para este tipo de pruebas y replicándose en todas las submuestras el esquema citado, que comentaremos brevemente en cada una de las aplicaciones.

Areas Item	CC Experim		CC Sociales		CC Psicoped.		CC Humanas		CC Salud	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.41	0.38	0.46	0.43	0.42	0.39	0.47	0.43	0.49	0.47
2	0.38	0.35	0.43	0.39	0.41	0.38	0.44	0.40	0.42	0.39
3	0.65	0.62	0.66	0.64	0.57	0.54	0.62	0.60	0.68	0.66
4	0.60	0.57	0.62	0.59	0.60	0.57	0.61	0.58	0.62	0.59
5	0.69	0.66	0.68	0.65	0.64	0.62	0.69	0.66	0.71	0.69
6	0.68	0.66	0.67	0.64	0.65	0.62	0.67	0.65	0.69	0.67
7	0.72	0.69	0.72	0.69	0.68	0.66	0.73	0.71	0.72	0.69
8	0.68	0.65	0.68	0.66	0.64	0.61	0.69	0.67	0.70	0.68
9	0.68	0.64	0.69	0.67	0.65	0.62	0.70	0.68	0.69	0.66
10	0.65	0.62	0.65	0.63	0.65	0.62	0.69	0.66	0.68	0.65
11	0.72	0.70	0.72	0.70	0.72	0.69	0.75	0.72	0.74	0.72
12	0.70	0.67	0.68	0.65	0.67	0.65	0.71	0.69	0.71	0.69
13	0.69	0.66	0.68	0.65	0.66	0.63	0.71	0.68	0.72	0.70
14	0.63	0.59	0.60	0.57	0.62	0.59	0.63	0.60	0.66	0.63
15	0.63	0.60	0.62	0.59	0.62	0.58	0.66	0.63	0.69	0.67
16	0.63	0.59	0.64	0.61	0.63	0.60	0.66	0.63	0.67	0.64
17	0.63	0.60	0.65	0.62	0.64	0.61	0.67	0.64	0.68	0.65
18	0.45	0.41	0.52	0.48	0.49	0.45	0.54	0.51	0.53	0.50
19	0.65	0.62	0.64	0.61	0.65	0.62	0.68	0.66	0.66	0.63
20	0.57	0.53	0.56	0.52	0.61	0.58	0.64	0.61	0.64	0.62
21	0.71	0.69	0.68	0.65	0.68	0.66	0.72	0.70	0.73	0.71
22	0.52	0.49	0.54	0.51	0.51	0.48	0.54	0.51	0.58	0.55
23	0.63	0.60	0.65	0.63	0.61	0.59	0.64	0.62	0.67	0.64
24	0.65	0.62	0.65	0.62	0.65	0.62	0.67	0.64	0.68	0.66
25	0.74	0.71	0.73	0.70	0.71	0.69	0.75	0.73	0.75	0.73
26	0.58	0.54	0.61	0.58	0.63	0.60	0.67	0.63	0.63	0.59
27	0.60	0.56	0.65	0.61	0.61	0.58	0.66	0.64	0.64	0.61
28	0.60	0.57	0.65	0.61	0.64	0.61	0.67	0.65	0.64	0.62
29	0.60	0.56	0.65	0.62	0.66	0.63	0.69	0.66	0.63	0.60

Tabla II.2.2. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por área en año 90

Respecto al análisis por Áreas en la aplicación del 90 respecto a sus Coeficientes de Homogeneidad encontramos que es de nuevo en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones donde se da un menor valor de coeficiente de homogeneidad excepto en el ítem 3 referido a cumplimiento con la atención a alumnos.

Se puede apreciar en general un patrón similar entre las áreas, produciéndose las mayores diferencias entre las áreas precisamente en la Dimensión de Desarrollo de la Clase y en las de Evaluación.

Por otra parte, se observa de nuevo una bajada significativa en los Coeficientes de Homogeneidad en los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" ó 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes".

No obstante a presentar un perfil muy similar respecto a sus Coeficientes de Homogeneidad, encontramos que las áreas que muestran en general un Coeficiente de Homogeneidad más bajo son en casi todos los ítems la de Psicopedagogía y en algunos ítems las de CC. Sociales.

Respecto a los Coeficientes de Homogeneidad corregido, encontramos que los perfiles son prácticamente idénticos, pudiendo servir el comentario realizado por Coeficiente de Homogeneidad.

Por Centros encontramos un patrón de interpretación similar al expuesto, con Coeficientes de Homogeneidad entre aproximadamente 0.30 y 0.77 como valores mínimo y máximo.

Por otra parte, podemos identificar un patrón similar entre todos los centros con valores similares entre sus Coeficientes de Homogeneidad para cada ítem.

En general se puede observar de nuevo que es en las dimensiones de Desarrollo de la Clase y Evaluación donde se da una mayor diferencia entre los Coeficientes de Homogeneidad de los Centros, aunque en este caso también en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones se da cierta dispersión.

91/ar Item	CC Experim		CC Sociales		CC Psicoped		CC Human		CC Salud	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.44	0.42	0.45	0.43	0.44	0.42	0.46	0.44	0.46	0.44
2	0.41	0.37	0.43	0.39	0.43	0.39	0.45	0.42	0.40	0.36
3	0.67	0.65	0.68	0.66	0.62	0.59	0.62	0.59	0.67	0.65
4	0.63	0.60	0.62	0.60	0.61	0.58	0.60	0.57	0.58	0.55
5	0.69	0.67	0.68	0.66	0.68	0.65	0.68	0.65	0.68	0.65
6	0.69	0.67	0.68	0.66	0.69	0.66	0.67	0.65	0.69	0.66
7	0.73	0.70	0.72	0.70	0.72	0.70	0.72	0.69	0.70	0.67
8	0.70	0.68	0.70	0.67	0.69	0.67	0.69	0.66	0.69	0.67
9	0.68	0.65	0.71	0.68	0.70	0.67	0.70	0.67	0.67	0.64
10	0.67	0.64	0.67	0.64	0.70	0.67	0.68	0.65	0.67	0.64
11	0.73	0.71	0.74	0.72	0.76	0.73	0.74	0.72	0.74	0.72
12	0.70	0.68	0.70	0.67	0.72	0.70	0.71	0.68	0.70	0.68
13	0.70	0.67	0.70	0.67	0.70	0.68	0.70	0.67	0.70	0.68
14	0.64	0.61	0.63	0.60	0.67	0.64	0.63	0.59	0.65	0.62
15	0.64	0.61	0.64	0.61	0.67	0.64	0.65	0.62	0.68	0.66
16	0.64	0.60	0.65	0.62	0.69	0.66	0.65	0.62	0.67	0.63
17	0.65	0.62	0.68	0.65	0.68	0.66	0.66	0.64	0.68	0.65
18	0.51	0.47	0.54	0.50	0.55	0.52	0.52	0.49	0.56	0.52
19	0.68	0.65	0.66	0.63	0.68	0.66	0.69	0.66	0.67	0.64
20	0.58	0.55	0.56	0.52	0.66	0.63	0.65	0.62	0.64	0.62
21	0.70	0.67	0.69	0.66	0.73	0.71	0.71	0.69	0.71	0.68
22	0.56	0.52	0.56	0.53	0.58	0.55	0.54	0.51	0.60	0.57
23	0.67	0.64	0.68	0.65	0.69	0.67	0.64	0.61	0.68	0.66
24	0.67	0.65	0.67	0.64	0.70	0.68	0.66	0.63	0.69	0.67
25	0.76	0.73	0.74	0.72	0.77	0.75	0.75	0.72	0.75	0.73
26	0.64	0.60	0.63	0.59	0.67	0.64	0.68	0.65	0.65	0.62
27	0.66	0.63	0.66	0.62	0.69	0.66	0.66	0.64	0.65	0.62
28	0.63	0.60	0.65	0.61	0.67	0.64	0.69	0.66	0.66	0.63
29	0.63	0.59	0.65	0.62	0.69	0.66	0.71	0.68	0.65	0.62

Tabla II.2.3. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por área en año 91

Respecto a los Coeficientes de Homogeneidad por Áreas en la aplicación del 91, encontramos en primer lugar un perfil prácticamente idéntico entre los valores de Coeficiente de Homogeneidad para cada área.

Por Dimensiones podemos observar que es en la de Cumplimiento con las Obligaciones donde se dan los valores más bajos de Coeficiente de Homogeneidad excepto en el ítem 3 de "Cumplimiento con la atención a alumnos". De nuevo es en la dimensión de Evaluación donde se dan las mayores diferencias entre los valores de Coeficiente de Homogeneidad para

cada área y en los ítems 3 “Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes”, 20 “El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso”, 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudar” y 24 “Estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar alternativas en lo que estudiamos”.

Por otra parte, el ítem en el que todas las áreas presentan una valoración elevada es el 25 “Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades” y el 11 “Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura”.

No obstante, observamos valores bastante elevados, en general por encima de 0.60 en prácticamente todos los ítems excepto en el 12 “El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios”, 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, 20 “El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso” y 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes”.

De esta forma, encontramos que el valor mínimo corresponde en general para la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, siendo aproximadamente de 0.40, mientras que los valores máximos de Coeficiente de Homogeneidad se sitúan en torno a 0.75 y corresponden en todas las áreas al ítem 25 “Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades”. Las dimensiones con Coeficiente de Homogeneidad mayores son Desarrollo de la Clase, Materiales y Programas y Evaluación.

Respecto a sus Coeficientes de Homogeneidad no encontramos diferencias con respecto a los comentarios anteriores, con pérdidas entre el Coeficiente de Homogeneidad y el Coeficiente de Homogeneidad Corregido que oscilan sobre el 0.03.

Analizando los valores del Coeficiente de Homogeneidad por Centros, se puede identificar un perfil prácticamente similar entre todos los valores, observando de nuevo que es en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones donde se dan valores menores en el Coeficiente de Homogeneidad, especialmente en los dos primeros ítems referidos a asistencia y puntualidad.

Por otra parte, se observa que las mayores diferencias se dan en los ítems de Desarrollo de la Clase y en Evaluación.

Los ítems en los que el Coeficiente de Homogeneidad es menor también son el 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, el 20 “El



programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso” y el 22 “El profesor es respetuosos con los estudiantes”, mientras que los Coeficientes de Homogeneidad más altos se dan en el ítem 25 “Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades”.

No obstante, reiteramos la observación de que los perfiles mínimos oscilan en un rango que oscila en 0.27 ítem 2 “Es puntual” en Enfermería o el 0.47 del ítem 2 “Es puntual” en Geografía e Historia, mientras que los máximos se dan en el 0.81 del ítem 25, “Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades”, de la E.U. de Fisioterapia y en la EU. de Enfermería.

En general observamos que es en la E.U. de Fisioterapia donde se dan los niveles más elevados de Coeficiente de Homogeneidad, mientras que es en Enfermería el Centro en el que se dan los valores mínimos.

92/are Item	CC Experim		CC Sociales		CC Psicoped		CC Humanas		CC Salud	
	CH	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.45	0.42	0.48	0.45	0.48	0.46	0.49	0.46	0.53	0.50
2	0.43	0.39	0.42	0.38	0.45	0.42	0.48	0.45	0.44	0.40
3	0.66	0.64	0.68	0.66	0.62	0.60	0.66	0.64	0.71	0.69
4	0.62	0.59	0.64	0.61	0.65	0.63	0.67	0.65	0.63	0.60
5	0.67	0.64	0.70	0.67	0.69	0.67	0.74	0.72	0.72	0.70
6	0.68	0.65	0.70	0.67	0.70	0.68	0.74	0.71	0.72	0.70
7	0.71	0.68	0.74	0.71	0.73	0.71	0.77	0.75	0.75	0.72
8	0.70	0.68	0.71	0.69	0.71	0.68	0.75	0.73	0.73	0.71
9	0.67	0.64	0.72	0.69	0.71	0.68	0.76	0.74	0.71	0.68
10	0.64	0.61	0.68	0.65	0.70	0.68	0.75	0.73	0.71	0.69
11	0.72	0.69	0.75	0.73	0.77	0.75	0.79	0.77	0.77	0.75
12	0.68	0.65	0.71	0.69	0.73	0.71	0.77	0.75	0.75	0.73
13	0.70	0.67	0.71	0.69	0.72	0.70	0.77	0.75	0.74	0.72
14	0.62	0.59	0.65	0.62	0.68	0.65	0.67	0.65	0.71	0.68
15	0.63	0.59	0.66	0.63	0.70	0.67	0.72	0.70	0.72	0.69
16	0.63	0.60	0.67	0.64	0.71	0.68	0.72	0.69	0.70	0.67
17	0.66	0.63	0.68	0.65	0.70	0.67	0.71	0.69	0.72	0.70
18	0.49	0.46	0.56	0.53	0.59	0.56	0.62	0.59	0.58	0.55
19	0.68	0.65	0.67	0.64	0.70	0.67	0.75	0.73	0.70	0.67
20	0.56	0.53	0.58	0.55	0.66	0.64	0.73	0.71	0.66	0.63
21	0.68	0.65	0.70	0.68	0.74	0.72	0.78	0.76	0.74	0.72
22	0.59	0.56	0.57	0.54	0.61	0.58	0.63	0.60	0.62	0.60
23	0.67	0.65	0.68	0.66	0.69	0.67	0.70	0.68	0.72	0.70
24	0.65	0.62	0.69	0.66	0.70	0.68	0.70	0.68	0.71	0.69
25	0.75	0.72	0.76	0.73	0.78	0.76	0.78	0.76	0.77	0.75
26	0.64	0.61	0.66	0.62	0.68	0.65	0.74	0.72	0.69	0.66
27	0.65	0.62	0.67	0.64	0.71	0.68	0.74	0.72	0.70	0.67
28	0.65	0.61	0.67	0.64	0.70	0.67	0.75	0.73	0.65	0.62
29	0.64	0.60	0.67	0.64	0.71	0.68	0.75	0.72	0.65	0.62

Tabla II.2.4. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por área en año 92

Analizando los valores de Coeficiente de Homogeneidad para la aplicación del 92 por Áreas, encontramos en primer lugar unos perfiles similares entre las áreas, con Coeficientes de Homogeneidad homogéneos en general, y con algunas diferencias entre las áreas en ítems puntuales, como en el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", el 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso", y en general, se dan unas diferencias más elevadas en las Dimensiones de Desarrollo de la Clase, Actitud del Profesor y Evaluación.

En general, se observa que es precisamente en estas dimensiones donde se dan los valores más altos de Coeficiente de Homogeneidad.

Por otra parte, llama la atención los valores mínimos de los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y 2 "Es puntual" de la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones.

No obstante, los valores de Coeficiente de Homogeneidad son bastante homogéneos, si exceptuamos los de los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y el 2 "Es puntual" que se sitúan en torno al 0.45, mientras que si exceptuamos estos dos ítems los valores se sitúan en torno al 0.60 en todas las áreas. En el otro extremo, encontramos que el mayor valor de Coeficiente de Homogeneidad corresponde al ítem 11 "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura" en las áreas de CC.Humanas.

En cuanto a los Coeficientes de Homogeneidad Corregido, en general sirve el mismo comentario que para los Coeficientes de Homogeneidad, teniendo en cuenta que la pérdida se sitúa en torno a 0.03 para casi todos los ítems.

Por Centros, encontramos un patrón similar con algunas diferencias, especialmente en la Dimensión de Desarrollo de la Clase o Evaluación. Por otra parte, observamos de nuevo que los valores más bajos se dan en los dos primeros ítems, "Asiste a clase y si falta lo justifica" y "Es puntual", y en ítems puntuales como el 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso", ó 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", mientras que es en el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" donde se dan unos Coeficientes de Homogeneidad más elevados, siendo el más elevado el de la EU. de Formación del Profesorado de E.G.B.

Por otro lado, cabe destacar el Coeficiente de Homogeneidad tan elevado en los dos primeros ítems "Asiste a clase y si falta lo justifica" y "Es puntual" de la Facultad de Odontología, con un Coeficiente de Homogeneidad de 0.70 y 0.69 respectivamente.

Por Coeficiente de Homogeneidad Corregido, observamos el mismo patrón de interpretación escrito.

centro Item	CC Físicas		CC Químicas		Derecho		Geog. Hta		Económicas		Filología		Biológicas		EU Empres.		Medicina		Farmacia	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.42	0.39	0.39	0.36	0.43	0.40	0.40	0.36	0.47	0.44	0.51	0.47	0.44	0.41	0.50	0.46	0.51	0.49	0.41	0.38
2	0.35	0.31	0.46	0.42	0.38	0.34	0.39	0.35	0.46	0.42	0.48	0.45	0.38	0.34	0.45	0.41	0.45	0.42	0.37	0.34
3	0.64	0.61	0.70	0.67	0.65	0.62	0.61	0.58	0.66	0.64	0.64	0.61	0.63	0.61	0.66	0.64	0.69	0.67	0.63	0.60
4	0.62	0.59	0.62	0.60	0.54	0.51	0.60	0.57	0.65	0.62	0.63	0.60	0.60	0.58	0.64	0.61	0.63	0.61	0.55	0.52
5	0.70	0.67	0.74	0.72	0.63	0.60	0.66	0.64	0.70	0.67	0.71	0.69	0.68	0.66	0.66	0.64	0.70	0.67	0.67	0.64
6	0.68	0.66	0.73	0.70	0.61	0.58	0.66	0.63	0.69	0.66	0.70	0.67	0.66	0.63	0.66	0.64	0.67	0.64	0.69	0.66
7	0.73	0.70	0.77	0.74	0.69	0.66	0.69	0.66	0.73	0.71	0.76	0.74	0.70	0.67	0.70	0.68	0.71	0.69	0.70	0.67
8	0.66	0.63	0.74	0.71	0.68	0.65	0.65	0.63	0.69	0.67	0.72	0.69	0.65	0.62	0.67	0.64	0.71	0.69	0.69	0.66
9	0.67	0.63	0.73	0.70	0.68	0.65	0.66	0.62	0.70	0.67	0.74	0.72	0.66	0.63	0.68	0.66	0.69	0.66	0.67	0.64
10	0.66	0.63	0.67	0.64	0.63	0.60	0.65	0.62	0.65	0.63	0.72	0.70	0.64	0.61	0.66	0.63	0.69	0.66	0.67	0.64
11	0.72	0.69	0.74	0.72	0.71	0.68	0.72	0.69	0.72	0.70	0.77	0.75	0.72	0.70	0.73	0.70	0.75	0.73	0.72	0.70
12	0.73	0.70	0.72	0.69	0.65	0.62	0.68	0.66	0.69	0.66	0.74	0.72	0.70	0.68	0.67	0.65	0.71	0.69	0.70	0.67
13	0.68	0.65	0.72	0.69	0.66	0.64	0.68	0.65	0.69	0.67	0.73	0.71	0.69	0.66	0.67	0.65	0.72	0.70	0.68	0.65
14	0.61	0.57	0.64	0.61	0.59	0.55	0.61	0.57	0.58	0.55	0.67	0.64	0.64	0.61	0.61	0.57	0.67	0.64	0.62	0.59
15	0.64	0.60	0.66	0.63	0.60	0.57	0.64	0.61	0.63	0.60	0.67	0.64	0.64	0.61	0.61	0.57	0.70	0.67	0.62	0.59
16	0.61	0.57	0.64	0.61	0.65	0.61	0.61	0.57	0.64	0.60	0.70	0.67	0.59	0.55	0.63	0.59	0.68	0.65	0.68	0.65
17	0.60	0.56	0.67	0.64	0.66	0.62	0.64	0.61	0.64	0.61	0.68	0.65	0.61	0.58	0.65	0.62	0.70	0.68	0.66	0.62
18	0.48	0.44	0.52	0.49	0.52	0.48	0.52	0.48	0.52	0.48	0.57	0.54	0.41	0.38	0.51	0.47	0.51	0.47	0.43	0.39
19	0.67	0.64	0.69	0.67	0.61	0.57	0.66	0.63	0.66	0.63	0.72	0.70	0.61	0.59	0.64	0.61	0.64	0.61	0.64	0.61
20	0.61	0.58	0.63	0.60	0.50	0.46	0.60	0.57	0.54	0.51	0.68	0.65	0.56	0.53	0.58	0.55	0.63	0.61	0.51	0.48
21	0.71	0.68	0.75	0.72	0.65	0.62	0.69	0.66	0.68	0.65	0.75	0.73	0.71	0.69	0.67	0.64	0.72	0.70	0.69	0.67
22	0.46	0.42	0.59	0.56	0.56	0.52	0.53	0.49	0.53	0.49	0.56	0.53	0.54	0.51	0.55	0.51	0.58	0.55	0.48	0.45
23	0.60	0.57	0.68	0.65	0.65	0.62	0.63	0.60	0.64	0.62	0.66	0.64	0.63	0.61	0.66	0.63	0.68	0.65	0.61	0.58
24	0.66	0.63	0.65	0.63	0.61	0.58	0.64	0.61	0.65	0.62	0.70	0.68	0.66	0.63	0.66	0.63	0.67	0.64	0.62	0.59
25	0.73	0.70	0.76	0.74	0.71	0.68	0.74	0.71	0.73	0.70	0.77	0.75	0.74	0.72	0.73	0.70	0.75	0.73	0.74	0.71
26	0.60	0.56	0.60	0.57	0.60	0.57	0.67	0.64	0.61	0.57	0.68	0.65	0.57	0.53	0.60	0.56	0.62	0.59	0.58	0.54
27	0.61	0.58	0.63	0.60	0.65	0.62	0.67	0.64	0.63	0.60	0.68	0.65	0.58	0.55	0.64	0.61	0.64	0.61	0.56	0.53
28	0.62	0.58	0.64	0.60	0.64	0.61	0.68	0.65	0.64	0.60	0.68	0.66	0.57	0.54	0.63	0.60	0.63	0.60	0.60	0.56
29	0.63	0.59	0.62	0.59	0.66	0.63	0.69	0.66	0.64	0.60	0.70	0.67	0.56	0.52	0.64	0.60	0.61	0.58	0.60	0.56

Tabla II.2.5. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada item por centro en año 90.

centro Item	Filos. CCEd		EU Enfermer		EU Trab Soc		EU Prof EGB		Psicología		EU Fisioter		CC Exactas		Odontología		EU Grad Soc		IVEF	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.35	0.31	0.44	0.42	0.44	0.40	0.49	0.47	0.37	0.33	0.52	0.49	0.37	0.35	0.47	0.44	0.53	0.50	0.44	0.41
2	0.38	0.34	0.37	0.32	0.42	0.38	0.45	0.42	0.37	0.32	0.54	0.51	0.29	0.25	0.35	0.31	0.43	0.39	0.35	0.30
3	0.52	0.49	0.64	0.62	0.63	0.61	0.60	0.57	0.54	0.50	0.73	0.71	0.61	0.58	0.67	0.65	0.73	0.71	0.55	0.52
4	0.57	0.54	0.61	0.58	0.61	0.58	0.63	0.61	0.56	0.53	0.65	0.63	0.62	0.59	0.56	0.53	0.61	0.59	0.60	0.56
5	0.62	0.59	0.71	0.69	0.66	0.63	0.68	0.65	0.61	0.58	0.74	0.71	0.60	0.57	0.75	0.73	0.70	0.68	0.65	0.62
6	0.63	0.60	0.71	0.68	0.69	0.67	0.68	0.66	0.60	0.57	0.72	0.69	0.64	0.61	0.74	0.72	0.71	0.69	0.67	0.64
7	0.65	0.62	0.71	0.69	0.66	0.64	0.73	0.70	0.65	0.62	0.74	0.72	0.70	0.67	0.75	0.73	0.76	0.74	0.70	0.68
8	0.62	0.59	0.66	0.63	0.66	0.63	0.67	0.65	0.62	0.59	0.71	0.69	0.63	0.60	0.76	0.73	0.72	0.70	0.72	0.70
9	0.65	0.62	0.69	0.66	0.65	0.63	0.69	0.67	0.60	0.57	0.65	0.62	0.62	0.58	0.74	0.71	0.74	0.72	0.66	0.63
10	0.65	0.62	0.63	0.60	0.66	0.64	0.69	0.66	0.60	0.56	0.67	0.65	0.58	0.55	0.74	0.72	0.69	0.67	0.65	0.62
11	0.71	0.69	0.69	0.67	0.71	0.68	0.73	0.71	0.69	0.67	0.75	0.73	0.68	0.65	0.81	0.80	0.76	0.74	0.70	0.67
12	0.64	0.61	0.67	0.64	0.68	0.66	0.71	0.69	0.63	0.60	0.75	0.73	0.63	0.61	0.77	0.75	0.71	0.69	0.63	0.60
13	0.64	0.61	0.70	0.68	0.67	0.64	0.70	0.68	0.62	0.58	0.73	0.71	0.65	0.62	0.73	0.71	0.68	0.65	0.67	0.64
14	0.60	0.57	0.61	0.57	0.67	0.64	0.67	0.64	0.55	0.51	0.68	0.65	0.59	0.55	0.69	0.66	0.68	0.65	0.65	0.61
15	0.60	0.56	0.64	0.61	0.64	0.61	0.67	0.64	0.58	0.54	0.72	0.70	0.59	0.56	0.70	0.68	0.63	0.60	0.70	0.67
16	0.62	0.59	0.65	0.62	0.63	0.60	0.67	0.64	0.60	0.56	0.66	0.63	0.57	0.53	0.74	0.72	0.72	0.70	0.65	0.62
17	0.59	0.55	0.62	0.59	0.69	0.66	0.68	0.65	0.61	0.57	0.68	0.65	0.58	0.54	0.70	0.67	0.71	0.68	0.67	0.64
18	0.45	0.41	0.56	0.53	0.53	0.49	0.56	0.53	0.41	0.37	0.58	0.55	0.40	0.36	0.53	0.50	0.55	0.52	0.51	0.47
19	0.63	0.60	0.69	0.67	0.64	0.61	0.69	0.67	0.59	0.55	0.67	0.64	0.60	0.57	0.68	0.66	0.69	0.66	0.57	0.53
20	0.57	0.53	0.64	0.62	0.65	0.63	0.69	0.67	0.51	0.47	0.69	0.67	0.54	0.50	0.63	0.60	0.65	0.62	0.61	0.58
21	0.64	0.61	0.71	0.68	0.71	0.68	0.74	0.72	0.62	0.59	0.76	0.74	0.67	0.64	0.74	0.72	0.74	0.72	0.72	0.70
22	0.46	0.43	0.51	0.48	0.57	0.54	0.59	0.57	0.46	0.43	0.58	0.55	0.49	0.45	0.63	0.60	0.61	0.58	0.53	0.49
23	0.55	0.52	0.62	0.59	0.69	0.67	0.67	0.65	0.58	0.54	0.69	0.66	0.60	0.57	0.69	0.66	0.69	0.66	0.63	0.60
24	0.62	0.59	0.66	0.63	0.68	0.65	0.69	0.67	0.60	0.56	0.73	0.71	0.63	0.60	0.72	0.70	0.71	0.68	0.63	0.60
25	0.69	0.66	0.71	0.69	0.75	0.73	0.74	0.72	0.69	0.66	0.80	0.78	0.70	0.67	0.78	0.76	0.76	0.74	0.73	0.70
26	0.59	0.56	0.57	0.54	0.59	0.56	0.69	0.66	0.58	0.53	0.70	0.67	0.58	0.54	0.55	0.51	0.62	0.58	0.60	0.56
27	0.58	0.55	0.57	0.54	0.64	0.61	0.69	0.66	0.55	0.52	0.72	0.69	0.58	0.55	0.57	0.53	0.66	0.63	0.59	0.55
28	0.60	0.57	0.61	0.58	0.65	0.63	0.70	0.67	0.60	0.56	0.73	0.70	0.56	0.53	0.57	0.53	0.64	0.62	0.63	0.59
29	0.62	0.58	0.58	0.55	0.65	0.62	0.71	0.69	0.63	0.59	0.74	0.71	0.59	0.55	0.58	0.54	0.65	0.62	0.66	0.62

Tabla II.2.6. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por centro en año 90.

centro Item	CC Físicas		CC Químicas		Derecho		Geog. Hta		Económicas		Filología		Biológicas		EU Empresar		Medicina		Farmacia	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.47	0.44	0.47	0.44	0.47	0.44	0.47	0.44	0.47	0.44	0.47	0.43	0.44	0.40	0.46	0.42	0.47	0.44	0.42	0.39
2	0.41	0.37	0.45	0.42	0.43	0.39	0.47	0.44	0.44	0.40	0.45	0.41	0.38	0.34	0.42	0.38	0.41	0.37	0.40	0.37
3	0.69	0.67	0.69	0.67	0.69	0.67	0.61	0.59	0.66	0.64	0.63	0.60	0.63	0.60	0.68	0.65	0.67	0.65	0.69	0.66
4	0.65	0.62	0.64	0.61	0.57	0.55	0.59	0.56	0.64	0.62	0.60	0.58	0.59	0.57	0.64	0.61	0.59	0.57	0.64	0.62
5	0.72	0.70	0.69	0.67	0.67	0.64	0.67	0.65	0.70	0.67	0.68	0.65	0.67	0.65	0.66	0.64	0.67	0.65	0.71	0.69
6	0.71	0.68	0.71	0.69	0.65	0.63	0.66	0.64	0.70	0.67	0.68	0.65	0.67	0.64	0.69	0.66	0.66	0.64	0.72	0.70
7	0.73	0.70	0.72	0.70	0.73	0.70	0.71	0.69	0.72	0.69	0.71	0.69	0.72	0.69	0.72	0.70	0.69	0.66	0.73	0.71
8	0.68	0.65	0.73	0.70	0.70	0.68	0.70	0.67	0.70	0.67	0.68	0.65	0.68	0.65	0.70	0.67	0.70	0.67	0.71	0.69
9	0.68	0.64	0.67	0.64	0.72	0.69	0.69	0.66	0.69	0.66	0.70	0.67	0.68	0.65	0.71	0.68	0.66	0.62	0.70	0.68
10	0.67	0.65	0.66	0.63	0.66	0.63	0.67	0.64	0.67	0.64	0.69	0.66	0.65	0.62	0.67	0.64	0.66	0.63	0.70	0.68
11	0.73	0.71	0.72	0.70	0.74	0.72	0.74	0.72	0.73	0.71	0.75	0.73	0.71	0.68	0.74	0.72	0.74	0.71	0.77	0.75
12	0.72	0.69	0.70	0.67	0.70	0.67	0.72	0.70	0.70	0.67	0.70	0.67	0.69	0.67	0.69	0.67	0.68	0.66	0.72	0.70
13	0.70	0.67	0.71	0.68	0.70	0.67	0.70	0.67	0.70	0.67	0.69	0.67	0.67	0.64	0.69	0.67	0.70	0.67	0.73	0.71
14	0.62	0.58	0.63	0.60	0.62	0.59	0.62	0.59	0.62	0.58	0.63	0.59	0.64	0.60	0.62	0.59	0.64	0.61	0.69	0.66
15	0.66	0.63	0.65	0.62	0.65	0.62	0.66	0.63	0.64	0.61	0.64	0.61	0.63	0.59	0.62	0.58	0.67	0.64	0.67	0.65
16	0.60	0.56	0.61	0.58	0.68	0.65	0.64	0.61	0.63	0.60	0.65	0.62	0.62	0.58	0.63	0.59	0.67	0.64	0.69	0.66
17	0.63	0.60	0.67	0.64	0.69	0.66	0.68	0.65	0.65	0.62	0.66	0.63	0.62	0.59	0.67	0.63	0.69	0.66	0.70	0.67
18	0.49	0.45	0.59	0.56	0.56	0.52	0.54	0.51	0.53	0.49	0.51	0.48	0.43	0.39	0.51	0.47	0.50	0.46	0.52	0.49
19	0.69	0.66	0.71	0.69	0.64	0.61	0.69	0.66	0.65	0.62	0.69	0.67	0.63	0.60	0.67	0.64	0.64	0.61	0.69	0.67
20	0.57	0.54	0.58	0.55	0.55	0.52	0.65	0.62	0.52	0.48	0.65	0.62	0.57	0.54	0.57	0.54	0.62	0.60	0.62	0.59
21	0.71	0.69	0.69	0.66	0.70	0.67	0.71	0.69	0.69	0.66	0.71	0.69	0.69	0.66	0.68	0.65	0.69	0.67	0.73	0.71
22	0.51	0.48	0.61	0.59	0.60	0.57	0.56	0.53	0.54	0.50	0.56	0.53	0.52	0.49	0.54	0.51	0.58	0.55	0.57	0.54
23	0.65	0.62	0.72	0.69	0.69	0.67	0.65	0.62	0.66	0.63	0.64	0.62	0.64	0.61	0.67	0.65	0.66	0.63	0.68	0.66
24	0.68	0.65	0.70	0.68	0.67	0.64	0.65	0.62	0.67	0.64	0.67	0.64	0.64	0.60	0.67	0.64	0.67	0.64	0.70	0.68
25	0.75	0.73	0.77	0.75	0.75	0.72	0.75	0.72	0.74	0.72	0.75	0.72	0.73	0.70	0.73	0.71	0.74	0.72	0.78	0.76
26	0.60	0.56	0.65	0.61	0.60	0.56	0.69	0.66	0.61	0.57	0.68	0.65	0.61	0.57	0.63	0.59	0.60	0.56	0.67	0.64
27	0.63	0.60	0.67	0.65	0.67	0.64	0.68	0.65	0.63	0.60	0.66	0.63	0.65	0.62	0.64	0.61	0.61	0.57	0.67	0.64
28	0.61	0.58	0.65	0.61	0.64	0.61	0.68	0.65	0.62	0.58	0.69	0.67	0.61	0.58	0.64	0.61	0.59	0.56	0.64	0.61
29	0.63	0.59	0.64	0.61	0.66	0.62	0.70	0.67	0.63	0.59	0.71	0.68	0.60	0.57	0.64	0.60	0.58	0.54	0.64	0.61

Tabla II.2.7. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por centro en año 91.

centro Item	Filos. CCEdu		EU Enferm		EU Trab Soc		EU Prof EGB		Psicología		EU Fisioter		CC Exactas		Odontología		EU Grad Soc		IVEF	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.41	0.38	0.36	0.33	0.45	0.42	0.50	0.48	0.41	0.37	0.51	0.48	0.39	0.36	0.42	0.39	0.53	0.50	0.53	0.50
2	0.37	0.33	0.27	0.23	0.50	0.46	0.47	0.44	0.41	0.36	0.45	0.41	0.32	0.28	0.38	0.34	0.45	0.41	0.45	0.41
3	0.60	0.57	0.56	0.53	0.64	0.61	0.65	0.63	0.57	0.54	0.74	0.72	0.62	0.60	0.65	0.62	0.72	0.70	0.63	0.60
4	0.53	0.50	0.48	0.45	0.62	0.60	0.65	0.63	0.60	0.57	0.63	0.61	0.58	0.55	0.50	0.48	0.62	0.60	0.69	0.67
5	0.62	0.60	0.56	0.53	0.69	0.67	0.72	0.70	0.65	0.63	0.75	0.73	0.65	0.62	0.68	0.66	0.70	0.67	0.69	0.66
6	0.63	0.61	0.61	0.58	0.70	0.67	0.74	0.72	0.65	0.62	0.77	0.75	0.62	0.59	0.68	0.65	0.71	0.69	0.71	0.68
7	0.69	0.67	0.63	0.60	0.71	0.69	0.77	0.75	0.68	0.65	0.78	0.76	0.72	0.70	0.67	0.64	0.72	0.70	0.76	0.73
8	0.67	0.64	0.56	0.52	0.70	0.67	0.74	0.72	0.64	0.61	0.76	0.74	0.68	0.65	0.70	0.67	0.71	0.68	0.70	0.67
9	0.67	0.64	0.61	0.57	0.71	0.69	0.75	0.73	0.65	0.62	0.73	0.71	0.64	0.61	0.66	0.63	0.72	0.69	0.75	0.72
10	0.65	0.62	0.57	0.54	0.70	0.67	0.75	0.73	0.65	0.62	0.72	0.70	0.62	0.58	0.69	0.66	0.69	0.66	0.73	0.70
11	0.73	0.71	0.63	0.61	0.74	0.71	0.79	0.77	0.72	0.70	0.78	0.76	0.71	0.68	0.76	0.74	0.76	0.74	0.75	0.73
12	0.68	0.66	0.63	0.60	0.72	0.70	0.77	0.76	0.67	0.64	0.76	0.74	0.67	0.64	0.73	0.71	0.70	0.68	0.75	0.72
13	0.69	0.66	0.62	0.59	0.69	0.67	0.76	0.74	0.64	0.61	0.74	0.72	0.66	0.63	0.70	0.67	0.70	0.68	0.72	0.70
14	0.66	0.63	0.54	0.50	0.62	0.59	0.73	0.70	0.57	0.53	0.75	0.73	0.60	0.56	0.69	0.66	0.67	0.64	0.69	0.66
15	0.65	0.61	0.56	0.52	0.65	0.62	0.75	0.73	0.59	0.55	0.77	0.75	0.59	0.56	0.68	0.65	0.63	0.60	0.70	0.67
16	0.68	0.66	0.57	0.53	0.65	0.61	0.74	0.72	0.61	0.58	0.71	0.69	0.64	0.60	0.68	0.65	0.67	0.64	0.69	0.66
17	0.68	0.65	0.55	0.52	0.69	0.67	0.74	0.71	0.60	0.57	0.75	0.73	0.61	0.58	0.69	0.66	0.72	0.69	0.65	0.62
18	0.50	0.47	0.45	0.41	0.55	0.52	0.65	0.62	0.46	0.42	0.70	0.68	0.43	0.39	0.57	0.53	0.58	0.55	0.54	0.50
19	0.66	0.63	0.61	0.58	0.66	0.63	0.74	0.72	0.62	0.59	0.74	0.72	0.64	0.61	0.66	0.63	0.69	0.67	0.68	0.65
20	0.59	0.56	0.55	0.52	0.62	0.59	0.75	0.73	0.57	0.53	0.71	0.69	0.55	0.52	0.62	0.59	0.62	0.59	0.71	0.68
21	0.68	0.65	0.60	0.57	0.71	0.69	0.79	0.77	0.68	0.65	0.79	0.77	0.66	0.63	0.69	0.67	0.70	0.68	0.75	0.73
22	0.56	0.53	0.48	0.45	0.56	0.53	0.66	0.63	0.53	0.51	0.69	0.67	0.46	0.42	0.61	0.58	0.61	0.58	0.44	0.39
23	0.67	0.65	0.57	0.54	0.70	0.68	0.75	0.73	0.62	0.60	0.78	0.76	0.58	0.55	0.70	0.67	0.70	0.68	0.59	0.56
24	0.69	0.66	0.60	0.57	0.67	0.64	0.77	0.75	0.61	0.57	0.78	0.77	0.60	0.57	0.69	0.66	0.68	0.65	0.65	0.62
25	0.76	0.74	0.65	0.62	0.77	0.74	0.81	0.79	0.72	0.69	0.81	0.80	0.72	0.69	0.77	0.75	0.74	0.72	0.74	0.72
26	0.65	0.61	0.58	0.54	0.67	0.64	0.75	0.72	0.59	0.55	0.75	0.73	0.61	0.58	0.71	0.68	0.65	0.61	0.66	0.63
27	0.67	0.64	0.53	0.50	0.67	0.65	0.75	0.73	0.62	0.59	0.75	0.73	0.60	0.57	0.70	0.67	0.68	0.65	0.60	0.57
28	0.64	0.61	0.62	0.59	0.69	0.66	0.74	0.72	0.62	0.58	0.74	0.71	0.60	0.57	0.71	0.68	0.67	0.64	0.72	0.69
29	0.64	0.61	0.65	0.61	0.71	0.68	0.76	0.74	0.65	0.61	0.75	0.73	0.60	0.56	0.71	0.68	0.67	0.64	0.71	0.68

Tabla II.2.8. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por centro en año 91.

centro Item	CC Físicas		CC Quím		Derecho		Geog. Hta		Económic.		Filología		Biológicas		EU Empresa		Medicina		Farmacia	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.51	0.49	0.42	0.39	0.49	0.46	0.44	0.41	0.43	0.40	0.54	0.51	0.44	0.41	0.54	0.51	0.54	0.51	0.44	0.41
2	0.46	0.42	0.40	0.36	0.45	0.41	0.46	0.43	0.38	0.33	0.53	0.50	0.41	0.38	0.48	0.44	0.45	0.42	0.44	0.41
3	0.70	0.68	0.70	0.68	0.70	0.67	0.65	0.63	0.65	0.62	0.68	0.66	0.63	0.61	0.69	0.67	0.72	0.70	0.63	0.61
4	0.67	0.64	0.60	0.57	0.62	0.60	0.64	0.61	0.64	0.62	0.69	0.67	0.61	0.59	0.65	0.63	0.65	0.62	0.59	0.57
5	0.73	0.71	0.67	0.65	0.70	0.68	0.72	0.70	0.69	0.67	0.76	0.74	0.67	0.64	0.69	0.66	0.73	0.71	0.63	0.60
6	0.71	0.69	0.68	0.66	0.69	0.67	0.71	0.69	0.69	0.66	0.76	0.74	0.65	0.62	0.70	0.68	0.73	0.70	0.67	0.64
7	0.75	0.73	0.73	0.71	0.75	0.73	0.76	0.74	0.72	0.70	0.78	0.76	0.69	0.66	0.74	0.72	0.76	0.74	0.67	0.64
8	0.70	0.67	0.73	0.71	0.74	0.72	0.73	0.71	0.70	0.67	0.76	0.74	0.68	0.65	0.72	0.69	0.75	0.73	0.69	0.66
9	0.68	0.65	0.70	0.67	0.74	0.72	0.75	0.72	0.69	0.67	0.77	0.75	0.68	0.65	0.73	0.70	0.73	0.70	0.65	0.61
10	0.67	0.65	0.65	0.63	0.69	0.66	0.73	0.71	0.66	0.63	0.76	0.73	0.64	0.61	0.69	0.66	0.72	0.70	0.63	0.60
11	0.76	0.74	0.72	0.70	0.77	0.75	0.79	0.77	0.73	0.71	0.79	0.77	0.71	0.69	0.76	0.73	0.79	0.77	0.69	0.67
12	0.73	0.70	0.67	0.65	0.72	0.69	0.76	0.74	0.70	0.67	0.78	0.76	0.68	0.65	0.71	0.69	0.77	0.75	0.66	0.63
13	0.71	0.69	0.70	0.68	0.74	0.71	0.75	0.73	0.71	0.68	0.78	0.76	0.68	0.66	0.72	0.69	0.76	0.74	0.69	0.66
14	0.62	0.59	0.62	0.59	0.66	0.63	0.66	0.63	0.62	0.58	0.68	0.65	0.62	0.59	0.67	0.64	0.71	0.68	0.63	0.60
15	0.68	0.65	0.62	0.58	0.70	0.68	0.71	0.68	0.64	0.61	0.72	0.70	0.63	0.60	0.64	0.61	0.71	0.68	0.63	0.59
16	0.63	0.60	0.66	0.63	0.70	0.68	0.71	0.68	0.64	0.61	0.72	0.69	0.60	0.56	0.68	0.65	0.72	0.70	0.64	0.60
17	0.65	0.62	0.68	0.65	0.72	0.69	0.72	0.69	0.64	0.61	0.71	0.69	0.64	0.60	0.68	0.66	0.74	0.72	0.67	0.64
18	0.49	0.46	0.52	0.48	0.62	0.59	0.59	0.56	0.52	0.48	0.65	0.62	0.48	0.44	0.56	0.52	0.56	0.53	0.49	0.46
19	0.68	0.66	0.69	0.66	0.68	0.65	0.74	0.72	0.63	0.60	0.76	0.74	0.65	0.63	0.69	0.66	0.70	0.68	0.67	0.65
20	0.60	0.57	0.60	0.57	0.59	0.56	0.71	0.68	0.53	0.50	0.74	0.72	0.56	0.53	0.60	0.57	0.69	0.67	0.52	0.48
21	0.74	0.72	0.69	0.66	0.73	0.71	0.76	0.74	0.68	0.65	0.79	0.77	0.67	0.65	0.70	0.67	0.78	0.76	0.65	0.62
22	0.55	0.52	0.64	0.61	0.60	0.57	0.63	0.60	0.54	0.51	0.64	0.62	0.55	0.52	0.58	0.55	0.62	0.59	0.61	0.59
23	0.68	0.66	0.71	0.68	0.69	0.67	0.68	0.66	0.66	0.63	0.73	0.71	0.64	0.61	0.70	0.68	0.73	0.71	0.68	0.66
24	0.67	0.64	0.65	0.62	0.70	0.68	0.67	0.64	0.66	0.63	0.73	0.70	0.62	0.59	0.69	0.67	0.71	0.69	0.68	0.65
25	0.77	0.75	0.76	0.73	0.78	0.76	0.77	0.75	0.74	0.71	0.79	0.77	0.73	0.70	0.76	0.74	0.78	0.76	0.75	0.73
26	0.66	0.63	0.65	0.61	0.72	0.69	0.73	0.70	0.62	0.58	0.75	0.73	0.62	0.58	0.64	0.61	0.67	0.65	0.65	0.61
27	0.67	0.64	0.67	0.64	0.72	0.70	0.75	0.73	0.64	0.60	0.74	0.72	0.63	0.60	0.66	0.63	0.71	0.68	0.64	0.61
28	0.67	0.63	0.66	0.63	0.73	0.70	0.74	0.71	0.62	0.58	0.76	0.74	0.65	0.62	0.66	0.63	0.67	0.64	0.62	0.59
29	0.67	0.63	0.64	0.60	0.75	0.73	0.73	0.70	0.62	0.58	0.76	0.73	0.64	0.60	0.66	0.62	0.66	0.63	0.62	0.59

Tabla II.2.9. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por centro en año 92.



centro Item	Filos.CCEd.		EU Enferm.		EU Trab Soc		EU Prof EGB		Psicología		EU Fisiot		CC Exactas		Odontología		EU Grad Soc		IVEF	
	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc	Ch	Chc
1	0.42	0.39	0.45	0.41	0.64	0.61	0.54	0.52	0.45	0.41	0.54	0.51	0.45	0.42	0.70	0.67	0.52	0.49	0.55	0.52
2	0.39	0.36	0.36	0.32	0.59	0.56	0.48	0.45	0.43	0.40	0.39	0.35	0.41	0.37	0.69	0.66	0.43	0.39	0.49	0.45
3	0.60	0.57	0.64	0.62	0.71	0.69	0.66	0.64	0.58	0.55	0.74	0.72	0.63	0.61	0.77	0.75	0.71	0.69	0.66	0.63
4	0.59	0.56	0.60	0.58	0.73	0.71	0.68	0.66	0.63	0.61	0.59	0.56	0.66	0.64	0.67	0.65	0.62	0.60	0.71	0.69
5	0.65	0.63	0.68	0.66	0.75	0.73	0.74	0.72	0.65	0.63	0.74	0.72	0.68	0.65	0.77	0.75	0.70	0.67	0.75	0.73
6	0.68	0.66	0.67	0.64	0.75	0.72	0.75	0.73	0.64	0.62	0.75	0.73	0.68	0.65	0.76	0.74	0.71	0.69	0.72	0.69
7	0.71	0.69	0.71	0.68	0.77	0.75	0.79	0.77	0.69	0.66	0.75	0.74	0.73	0.70	0.76	0.74	0.73	0.71	0.77	0.75
8	0.69	0.67	0.68	0.66	0.75	0.73	0.78	0.76	0.63	0.61	0.76	0.75	0.69	0.66	0.72	0.70	0.72	0.70	0.72	0.69
9	0.69	0.66	0.67	0.64	0.76	0.74	0.78	0.76	0.65	0.62	0.68	0.66	0.66	0.63	0.73	0.71	0.70	0.68	0.77	0.75
10	0.67	0.64	0.66	0.63	0.75	0.73	0.76	0.74	0.64	0.61	0.74	0.72	0.62	0.59	0.74	0.72	0.69	0.67	0.75	0.73
11	0.75	0.73	0.72	0.69	0.78	0.77	0.81	0.79	0.71	0.69	0.79	0.77	0.71	0.69	0.79	0.78	0.77	0.75	0.79	0.78
12	0.71	0.68	0.70	0.67	0.76	0.74	0.78	0.76	0.68	0.66	0.77	0.75	0.67	0.65	0.77	0.75	0.73	0.70	0.77	0.75
13	0.71	0.69	0.70	0.67	0.73	0.71	0.78	0.76	0.66	0.63	0.71	0.69	0.71	0.68	0.79	0.77	0.70	0.67	0.76	0.74
14	0.67	0.64	0.67	0.64	0.69	0.66	0.75	0.73	0.59	0.55	0.74	0.72	0.60	0.56	0.77	0.75	0.67	0.65	0.70	0.67
15	0.66	0.63	0.68	0.65	0.72	0.70	0.76	0.74	0.64	0.61	0.76	0.74	0.58	0.55	0.79	0.77	0.66	0.63	0.75	0.73
16	0.68	0.65	0.64	0.60	0.71	0.68	0.77	0.75	0.64	0.61	0.74	0.72	0.62	0.58	0.74	0.72	0.68	0.65	0.73	0.71
17	0.68	0.64	0.65	0.62	0.75	0.72	0.77	0.75	0.62	0.59	0.76	0.74	0.62	0.58	0.73	0.71	0.71	0.69	0.70	0.68
18	0.54	0.51	0.53	0.49	0.61	0.59	0.69	0.67	0.49	0.46	0.69	0.66	0.47	0.43	0.59	0.56	0.58	0.55	0.64	0.61
19	0.68	0.65	0.65	0.62	0.75	0.73	0.77	0.75	0.63	0.60	0.76	0.74	0.66	0.63	0.72	0.69	0.68	0.66	0.73	0.71
20	0.63	0.60	0.55	0.52	0.74	0.71	0.76	0.74	0.57	0.53	0.73	0.71	0.55	0.52	0.65	0.63	0.63	0.60	0.74	0.72
21	0.70	0.68	0.63	0.60	0.77	0.75	0.79	0.78	0.68	0.66	0.79	0.77	0.66	0.63	0.77	0.75	0.73	0.70	0.78	0.76
22	0.59	0.56	0.56	0.52	0.68	0.65	0.70	0.67	0.55	0.53	0.67	0.65	0.53	0.50	0.69	0.67	0.58	0.55	0.58	0.55
23	0.69	0.66	0.67	0.64	0.74	0.72	0.77	0.75	0.59	0.56	0.73	0.71	0.60	0.57	0.74	0.72	0.71	0.68	0.69	0.67
24	0.68	0.65	0.65	0.62	0.72	0.70	0.78	0.76	0.60	0.57	0.75	0.73	0.62	0.59	0.77	0.75	0.71	0.69	0.73	0.70
25	0.77	0.75	0.71	0.68	0.78	0.76	0.81	0.79	0.74	0.72	0.79	0.77	0.71	0.68	0.80	0.79	0.77	0.75	0.80	0.78
26	0.64	0.61	0.67	0.63	0.69	0.66	0.76	0.74	0.58	0.54	0.77	0.75	0.63	0.60	0.72	0.69	0.65	0.61	0.74	0.71
27	0.69	0.66	0.65	0.62	0.70	0.68	0.76	0.74	0.64	0.61	0.75	0.73	0.61	0.58	0.75	0.73	0.66	0.63	0.69	0.67
28	0.65	0.62	0.63	0.59	0.73	0.71	0.77	0.75	0.63	0.60	0.64	0.61	0.63	0.59	0.71	0.68	0.70	0.68	0.75	0.73
29	0.67	0.64	0.63	0.60	0.73	0.70	0.78	0.76	0.63	0.60	0.67	0.64	0.63	0.59	0.71	0.68	0.69	0.66	0.74	0.71

Tabla II.2.10. Coeficientes de Homogeneidad y Corrección de Gullicksen para cada ítem por centro en año 92.

En conclusión, podemos señalar como ya se ha comentado que los coeficientes de Homogeneidad son en general altos, y siempre positivos, lo que nos indica que contribuyen a medir en el mismo sentido que el test. En cuanto a la corrección de Gullicksen aplicada, podemos ver que todos los ítems contribuyen al test de forma similar, no sobrepasando en ningún caso los límites de una aportación normal, sobre 0.04. Evidentemente, en función del número de ítems que se estudian, era previsible que éstos no fuesen determinantes por su peso en la serie total.



---

### ***II.2.2.2 Grupos Extremos***

Dentro del parámetro de discriminación se han establecido tres grupos a partir del 27.5% superior e inferior para ver si el instrumento realmente discrimina adecuadamente entre los sujetos evaluados, diferenciándose por tanto tres grupos, uno con el 27.5% inferior, otro con el 45% central y finalmente uno con el 27.5% superior. Los grupos se han formado a partir de las medias de valoraciones para los profesores.

La estructura de presentación de los resultados utilizada es la misma que en apartados anteriores: en primer lugar se han establecido los grupos sobre el total de la muestra, a continuación por áreas y finalmente sobre centros para cada una de las aplicaciones.

Se han establecido análisis de medias, desviación típica y  $n$  así como análisis de varianza entre ellos. Los resultados muestran que se forman tres grupos con perfiles prácticamente paralelos en cada uno de los grupos, actuando de forma claramente diferencial entre los tres grupos. De esta forma, se demuestra el poder de discriminación del instrumento.

Las distancias entre los tres grupos considerados aumentan en los grupos intermedios, acercándose fundamentalmente en el apartado de Cumplimiento con las Obligaciones. De todas formas se utiliza sobre todo la parte alta de la escala de opinión.

Respecto a la variabilidad de las opiniones, en general la del grupo inferior contiene opiniones en general heterogéneas, mientras que en los grupos superior y medio éstas tienden a ser homogéneas, lo cual implica que hay mayor homogeneidad entre los estudiantes a la hora de valorar a los profesores que podemos clasificar como "buenos".

ITEM	inf			med			sup			Total			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.86	1.11	32304	4.49	0.71	53599	4.83	0.46	32306	4.41	0.87	118209	0.01
2	3.53	1.22	32380	4.19	0.88	53731	4.62	0.65	32360	4.13	1.02	118471	0.01
3	3.23	1.03	30614	4.20	0.69	50874	4.77	0.47	31508	4.10	0.95	112996	0.01
4	3.45	1.07	32327	4.35	0.65	53701	4.83	0.40	32385	4.23	0.90	118413	0.01
5	3.00	1.02	32389	4.06	0.68	53758	4.69	0.50	32440	3.94	0.98	118587	0.01
6	2.78	1.00	32151	3.82	0.73	52953	4.53	0.59	32035	3.73	1.02	117139	0.01
7	2.51	1.04	32276	3.84	0.77	53708	4.64	0.56	32394	3.70	1.13	118378	0.01
8	2.66	1.03	31491	3.82	0.75	52695	4.57	0.59	31966	3.71	1.07	116152	0.01
9	2.50	1.07	30497	3.76	0.83	51377	4.57	0.62	31309	3.64	1.15	113183	0.01
10	2.68	1.02	30093	3.70	0.79	50590	4.47	0.65	30882	3.64	1.06	111665	0.01
11	2.59	0.92	30607	3.71	0.69	51217	4.53	0.58	31297	3.63	1.03	113121	0.01
12	2.63	1.00	31403	3.75	0.76	52562	4.55	0.61	31791	3.67	1.07	115756	0.01
13	2.79	1.04	31595	3.94	0.73	52890	4.67	0.54	32047	3.83	1.05	116532	0.01
14	2.44	1.08	31935	3.50	0.94	53065	4.36	0.76	32012	3.45	1.18	117012	0.01
15	2.46	1.06	31751	3.55	0.92	52460	4.40	0.74	31635	3.48	1.17	115846	0.01
16	2.40	1.08	32538	3.60	0.90	53928	4.45	0.71	32488	3.51	1.19	118954	0.01
17	2.64	1.08	32304	3.79	0.86	53555	4.58	0.64	32322	3.69	1.13	118181	0.01
18	3.17	1.14	31518	3.91	0.85	52001	4.50	0.68	31481	3.87	1.02	115000	0.01
19	2.80	1.05	32225	3.82	0.77	53344	4.55	0.62	32234	3.74	1.05	117803	0.01
20	2.86	1.08	31718	3.71	0.88	52390	4.45	0.72	31749	3.68	1.08	115857	0.01
21	2.69	1.01	32034	3.83	0.76	52812	4.63	0.58	32034	3.74	1.07	115880	0.01
22	3.59	1.20	32329	4.43	0.71	53780	4.85	0.42	32457	4.32	0.95	118566	0.01
23	3.21	1.06	31782	4.22	0.71	53055	4.80	0.45	32285	4.11	0.97	117122	0.01
24	2.49	0.98	32119	3.53	0.84	52757	4.36	0.71	31954	3.47	1.10	116830	0.01
25	2.39	0.99	31891	3.71	0.77	52336	4.59	0.59	31914	3.59	1.14	116141	0.01
26	2.41	1.16	23495	3.48	1.01	37198	4.35	0.82	23228	3.42	1.24	83921	0.01
27	2.86	1.16	21282	3.88	0.88	33568	4.61	0.65	21656	3.80	1.12	76506	0.01
28	2.74	1.20	23272	3.86	0.92	37225	4.62	0.64	23365	3.76	1.18	83862	0.01
29	2.47	1.22	21900	3.70	1.00	35156	4.53	0.72	22538	3.60	1.26	79594	0.01

Tabla II.2.11 Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 90.

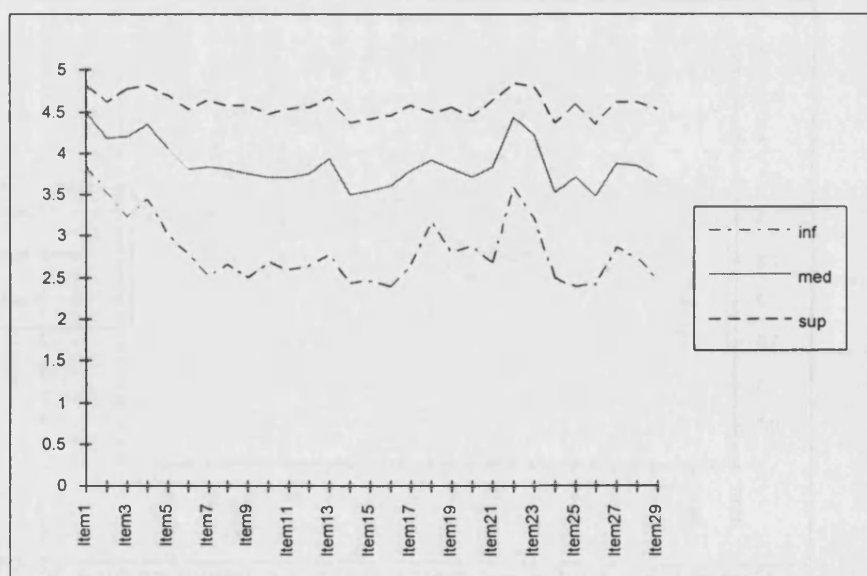


Gráfico II.2.2. Medias por ítems en grupos extremos en total año 90

ITEM	inf			med			sup			Tota			Sign
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.16	.94	5456	4.64	.59	8764	4.86	.39	5756	4.57	.71	19976	.01
2	3.76	1.13	5453	4.33	.80	8765	4.66	.62	5765	4.27	.93	19983	.01
3	3.33	1.00	5215	4.25	.66	8382	4.76	.47	5645	4.15	.91	19242	.01
4	3.48	1.02	5421	4.28	.65	8710	4.77	.46	5750	4.20	.87	19881	.01
5	2.91	.99	5441	3.98	.67	8728	4.61	.54	5754	3.87	.98	19923	.01
6	2.70	.97	5394	3.72	.72	8571	4.42	.63	5655	3.64	1.01	19620	.01
7	2.35	1.03	5446	3.71	.79	8742	4.53	.62	5751	3.58	1.16	19939	.01
8	2.57	1.01	5354	3.77	.73	8647	4.47	.64	5702	3.65	1.07	19703	.01
9	2.44	1.09	5223	3.75	.85	8490	4.51	.67	5630	3.62	1.18	19343	.01
10	2.78	.98	5209	3.74	.73	8409	4.40	.66	5547	3.67	1.00	19165	.01
11	2.59	.90	5235	3.67	.67	8392	4.41	.63	5555	3.59	1.00	19182	.01
12	2.47	.96	5346	3.62	.76	8642	4.42	.66	5694	3.54	1.08	19682	.01
13	2.67	1.03	5354	3.84	.75	8670	4.59	.60	5730	3.74	1.08	19754	.01
14	2.27	1.03	5394	3.28	.93	8678	4.16	.83	5695	3.26	1.17	19767	.01
15	2.42	1.04	5352	3.45	.91	8550	4.28	.79	5616	3.40	1.15	19518	.01
16	2.28	1.08	5469	3.51	.97	8771	4.31	.78	5757	3.40	1.23	19997	.01
17	2.67	1.10	5430	3.77	.89	8708	4.49	.70	5737	3.68	1.13	19875	.01
18	3.41	1.07	5305	3.99	.83	8451	4.47	.68	5605	3.97	.95	19361	.01
19	2.88	1.01	5402	3.82	.72	8637	4.47	.64	5693	3.75	.99	19732	.01
20	3.01	1.02	5318	3.77	.81	8430	4.39	.71	5603	3.74	.99	19351	.01
21	2.64	.96	5365	3.77	.74	8470	4.53	.63	5644	3.68	1.06	19479	.01
22	3.68	1.17	5421	4.46	.70	8753	4.83	.45	5767	4.35	.91	19941	.01
23	3.31	1.02	5315	4.22	.71	8591	4.77	.48	5705	4.13	.93	19611	.01
24	2.44	.96	5388	3.40	.84	8561	4.19	.76	5653	3.36	1.08	19602	.01
25	2.29	.98	5328	3.63	.78	8440	4.48	.64	5602	3.50	1.16	19370	.01
26	2.51	1.15	4662	3.47	.98	7180	4.20	.88	4699	3.41	1.19	16541	.01
27	3.04	1.10	4320	3.94	.84	6649	4.54	.67	4493	3.86	1.05	15462	.01
28	2.83	1.16	4649	3.84	.89	7258	4.49	.72	4797	3.75	1.12	16704	.01
29	2.57	1.21	4409	3.64	1.00	6870	4.38	.79	4652	3.56	1.22	15931	.01

Tabla II.2.12. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el área de de Ciencias Experimentales aplicación del 90

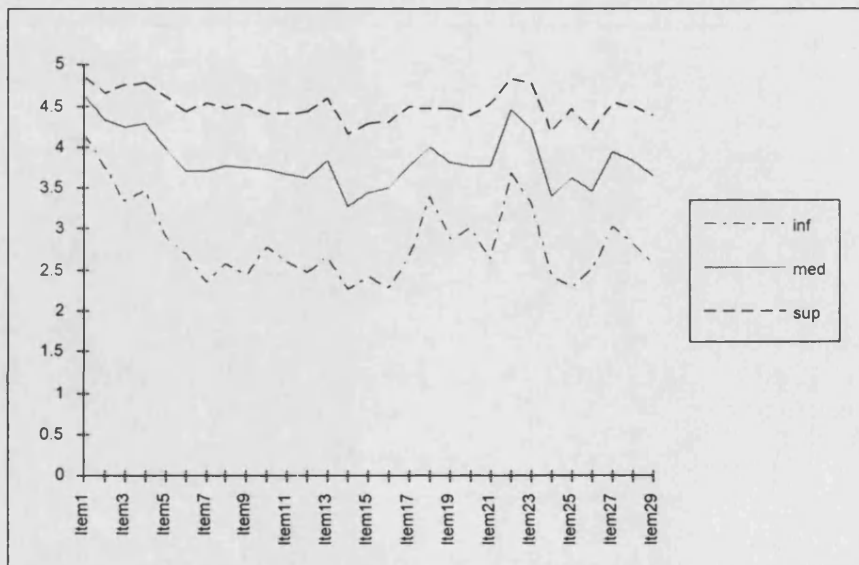


Gráfico II.2.3. Medias por ítems en grupos extremos en Area de CC Experimentales en la aplicación del 90

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.76	1.15	15610	4.44	.74	24738	4.78	.51	16557	4.35	.91	56905	.01
2	3.40	1.24	15668	4.10	.93	24829	4.54	.72	16612	4.04	1.07	57109	.01
3	3.12	1.03	14761	4.12	.69	23354	4.70	.53	16130	4.02	.97	54245	.01
4	3.43	1.07	15674	4.33	.64	24850	4.79	.45	16662	4.21	.91	57186	.01
5	2.98	1.02	15692	4.02	.69	24881	4.62	.56	16680	3.91	.98	57253	.01
6	2.77	1.00	15570	3.78	.73	24489	4.44	.64	16451	3.70	1.01	56510	.01
7	2.49	1.04	15582	3.81	.75	24835	4.57	.61	16649	3.67	1.13	57066	.01
8	2.61	1.01	15087	3.76	.76	24224	4.50	.64	16361	3.67	1.07	55672	.01
9	2.45	1.05	14490	3.71	.81	23409	4.48	.67	15904	3.60	1.14	53803	.01
10	2.65	1.03	14199	3.66	.80	23066	4.39	.70	15659	3.60	1.07	52924	.01
11	2.55	.91	14596	3.64	.69	23425	4.42	.63	15926	3.58	1.03	53947	.01
12	2.64	1.00	15042	3.72	.77	24175	4.47	.67	16253	3.65	1.07	55470	.01
13	2.80	1.05	15171	3.91	.72	24330	4.61	.58	16396	3.82	1.04	55897	.01
14	2.45	1.09	15388	3.45	.94	24428	4.24	.81	16430	3.41	1.16	56246	.01
15	2.42	1.05	15321	3.48	.92	24259	4.27	.79	16322	3.42	1.16	55902	.01
16	2.33	1.06	15764	3.52	.91	24981	4.34	.78	16718	3.43	1.19	57463	.01
17	2.55	1.06	15612	3.68	.86	24767	4.47	.70	16630	3.60	1.14	57009	.01
18	3.06	1.16	15280	3.84	.87	23899	4.42	.73	16051	3.79	1.06	55230	.01
19	2.73	1.07	15618	3.77	.80	24687	4.47	.68	16579	3.69	1.08	56884	.01
20	2.79	1.12	15391	3.61	.94	24284	4.32	.81	16270	3.59	1.12	55945	.01
21	2.66	1.02	15522	3.79	.78	24537	4.54	.66	16457	3.70	1.09	56516	.01
22	3.54	1.21	15641	4.40	.72	24874	4.82	.46	16669	4.29	.96	57184	.01
23	3.16	1.06	15333	4.17	.71	24475	4.74	.50	16581	4.06	.98	56389	.01
24	2.47	.98	15530	3.48	.83	24444	4.26	.75	16452	3.43	1.09	56426	.01
25	2.37	.99	15432	3.66	.76	24235	4.50	.64	16445	3.55	1.14	56112	.01
26	2.25	1.15	10745	3.30	1.06	15838	4.18	.92	11183	3.26	1.28	37766	.01
27	2.68	1.16	9501	3.70	.92	13622	4.46	.76	10163	3.64	1.17	33286	.01
28	2.58	1.20	10615	3.70	.97	15791	4.49	.75	11279	3.62	1.22	37685	.01
29	2.03	1.19	9992	3.52	1.04	14821	4.37	.84	10853	3.44	1.30	35666	.01

Tabla II.2.13. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 90, área de Ciencias Sociales

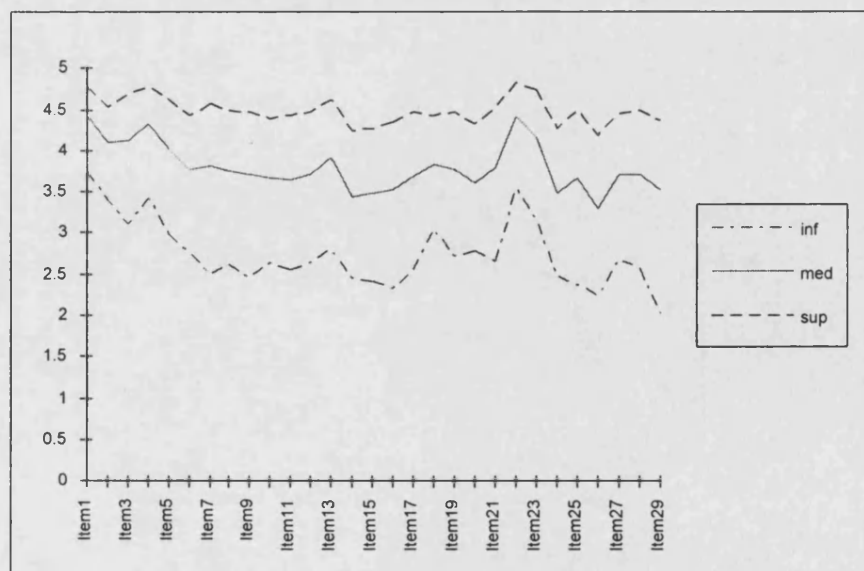


Gráfico II.2.4. Medias por ítems en grupos extremos en área de Ciencias Sociales, año 90



ITEM	inf			med			sup			Tota			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.01	1.05	4631	4.54	0.69	7640	4.86	0.43	4612	4.49	0.82	16883	0.01
2	3.68	1.14	4637	4.25	0.82	7644	4.69	0.58	4611	4.21	0.94	16892	0.01
3	3.60	0.98	4258	4.33	0.68	7121	4.81	0.44	4476	4.27	0.85	15855	0.01
4	3.66	1.00	4608	4.47	0.60	7639	4.89	0.33	4626	4.36	0.83	16873	0.01
5	3.34	0.95	4644	4.23	0.65	7673	4.79	0.44	4626	4.14	0.88	16943	0.01
6	3.11	0.96	4596	4.03	0.69	7573	4.68	0.52	4610	3.95	0.94	16779	0.01
7	2.90	1.02	4654	4.05	0.73	7666	4.75	0.46	4621	3.93	1.03	16941	0.01
8	2.99	1.04	4537	4.01	0.73	7515	4.65	0.54	4573	3.91	1.00	16625	0.01
9	2.86	1.04	4405	3.91	0.79	7350	4.67	0.53	4482	3.84	1.05	16237	0.01
10	2.88	0.98	4326	3.80	0.78	7236	4.58	0.58	4424	3.77	1.01	15986	0.01
11	2.84	0.90	4347	3.91	0.69	7332	4.70	0.50	4515	3.85	0.99	16194	0.01
12	2.99	0.96	4463	3.95	0.71	7470	4.67	0.54	4543	3.89	0.97	16476	0.01
13	3.07	1.01	4496	4.10	0.70	7535	4.75	0.48	4565	4.00	0.98	16596	0.01
14	2.76	1.12	4551	3.84	0.88	7557	4.61	0.62	4585	3.76	1.13	16693	0.01
15	2.78	1.10	4523	3.85	0.90	7496	4.64	0.60	4547	3.78	1.13	16566	0.01
16	2.82	1.02	4651	3.89	0.78	7674	4.62	0.58	4641	3.79	1.05	16966	0.01
17	2.99	1.09	4623	4.08	0.79	7649	4.75	0.50	4624	3.97	1.05	16896	0.01
18	3.42	1.03	4500	4.07	0.80	7506	4.61	0.59	4553	4.04	0.93	16559	0.01
19	3.06	0.98	4615	4.00	0.72	7637	4.69	0.53	4622	3.93	0.97	16874	0.01
20	3.01	1.02	4486	3.87	0.80	7465	4.59	0.63	4585	3.84	1.01	16536	0.01
21	2.99	0.98	4544	4.04	0.72	7562	4.77	0.47	4614	3.96	1.00	16720	0.01
22	3.82	1.09	4626	4.55	0.66	7676	4.89	0.34	4635	4.44	0.85	16937	0.01
23	3.50	1.01	4567	4.38	0.67	7621	4.87	0.35	4629	4.28	0.88	16817	0.01
24	2.75	0.98	4602	3.79	0.80	7560	4.56	0.61	4592	3.72	1.05	16754	0.01
25	2.74	0.98	4548	3.95	0.72	7532	4.74	0.48	4592	3.84	1.06	16672	0.01
26	2.70	1.17	3751	3.79	0.92	6071	4.58	0.66	3699	3.70	1.17	13521	0.01
27	3.27	1.12	3489	4.18	0.79	5720	4.76	0.51	3524	4.09	1.00	12733	0.01
28	3.12	1.18	3716	4.20	0.80	6049	4.81	0.44	3661	4.07	1.06	13426	0.01
29	2.83	1.21	3446	4.07	0.86	5729	4.75	0.52	3574	3.92	1.15	12749	0.01

Tabla II.2.14. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 90, área de Ciencias Psicopedagógicas

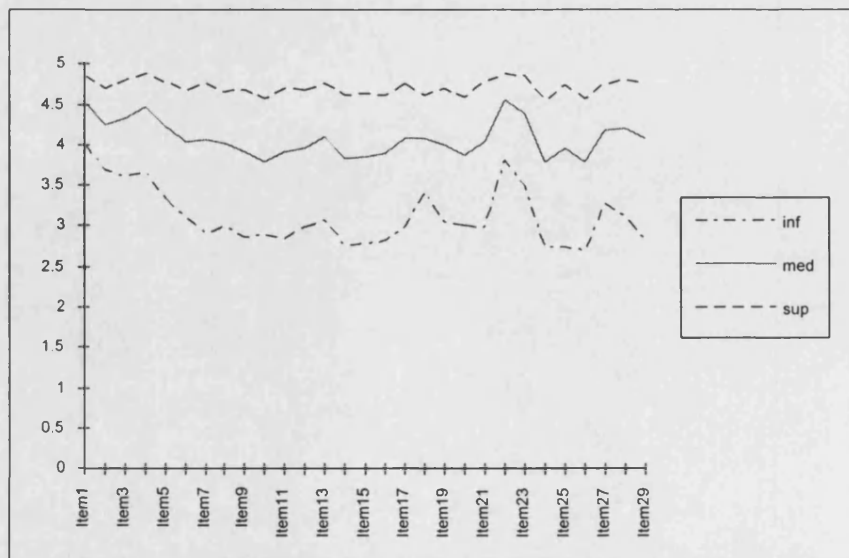


Gráfico II.2.5 . Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Psicopedagógicas, año 90

ITEM	inf			med			sup			Tota			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.71	1.18	3785	4.40	0.77	6334	4.81	0.50	3902	4.33	0.94	14021	0.01
2	3.55	1.24	3796	4.23	0.85	6345	4.69	0.57	3903	4.18	1.01	14044	0.01
3	3.26	1.09	3577	4.20	0.73	6028	4.79	0.47	3774	4.11	0.97	13379	0.01
4	3.28	1.15	3786	4.30	0.70	6350	4.82	0.41	3889	4.17	0.98	14025	0.01
5	2.88	1.05	3800	4.05	0.72	6350	4.72	0.49	3898	3.92	1.04	14048	0.01
6	2.67	1.05	3798	3.80	0.78	6302	4.58	0.59	3854	3.71	1.08	13954	0.01
7	2.45	1.05	3801	3.82	0.77	6348	4.66	0.55	3912	3.69	1.16	14061	0.01
8	2.61	1.09	3726	3.78	0.77	6253	4.57	0.61	3879	3.69	1.11	13858	0.01
9	2.41	1.09	3641	3.72	0.85	6148	4.59	0.61	3835	3.61	1.19	13624	0.01
10	2.49	1.02	3596	3.63	0.82	6064	4.50	0.65	3775	3.57	1.12	13435	0.01
11	2.48	0.94	3665	3.67	0.70	6162	4.56	0.58	3806	3.60	1.07	13633	0.01
12	2.52	0.99	3736	3.68	0.75	6261	4.56	0.61	3855	3.61	1.09	13852	0.01
13	2.64	1.05	3747	3.90	0.75	6304	4.69	0.54	3893	3.78	1.10	13944	0.01
14	2.40	1.10	3773	3.55	0.94	6311	4.42	0.76	3848	3.48	1.20	13932	0.01
15	2.17	1.00	3726	3.30	0.94	6120	4.28	0.85	3726	3.26	1.22	13572	0.01
16	2.50	1.12	3819	3.65	0.90	6371	4.52	0.67	3914	3.58	1.18	14104	0.01
17	2.69	1.11	3789	3.86	0.85	6332	4.63	0.61	3869	3.76	1.13	13990	0.01
18	3.09	1.12	3730	3.84	0.83	6260	4.50	0.68	3839	3.82	1.02	13829	0.01
19	2.75	1.03	3784	3.82	0.74	6315	4.58	0.58	3876	3.74	1.05	13975	0.01
20	2.70	1.04	3723	3.65	0.83	6222	4.48	0.68	3846	3.63	1.08	13791	0.01
21	2.61	1.00	3775	3.80	0.74	6268	4.66	0.56	3859	3.72	1.09	13902	0.01
22	3.55	1.24	3791	4.40	0.73	6353	4.85	0.43	3914	4.30	0.98	14058	0.01
23	3.15	1.12	3754	4.19	0.75	6293	4.81	0.45	3881	4.08	1.02	13928	0.01
24	2.40	0.99	3767	3.54	0.86	6202	4.41	0.72	3796	3.47	1.14	13765	0.01
25	2.22	0.96	3745	3.61	0.80	6171	4.57	0.61	3823	3.50	1.19	13739	0.01
26	2.42	1.17	2546	3.60	0.95	4157	4.47	0.74	2573	3.52	1.23	9276	0.01
27	2.87	1.16	2321	3.94	0.84	3872	4.68	0.57	2453	3.86	1.11	8646	0.01
28	2.79	1.20	2500	3.99	0.85	4133	4.73	0.54	2571	3.87	1.15	9204	0.01
29	2.46	1.22	2344	3.84	0.94	3875	4.67	0.61	2484	3.71	1.26	8703	0.01

Tabla II.2.15. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 90, área de Ciencias Humanas

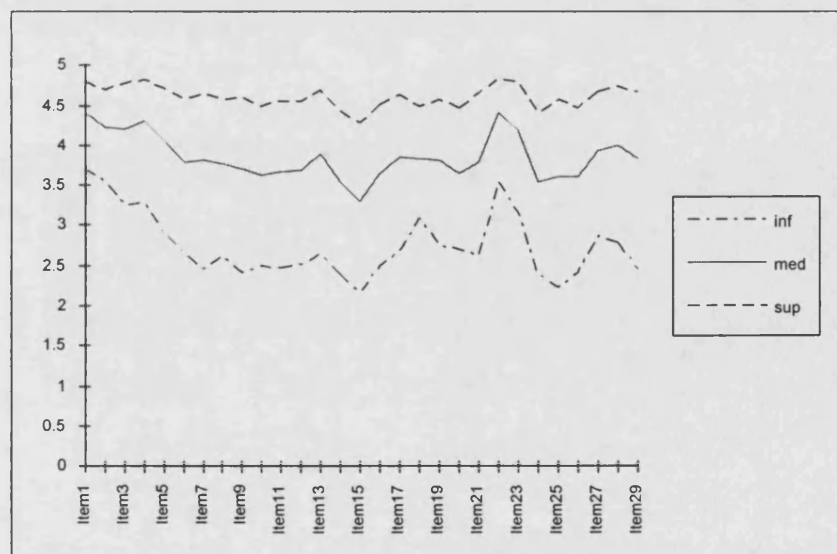


Gráfico II.2.6. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Humanas año 90

ITEM	inf			med			sup			Tota			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.82	1.13	2824	4.49	0.70	4717	4.85	0.43	2883	4.41	0.88	10424	0.01
2	3.52	1.20	2828	4.18	0.87	4720	4.63	0.70	2895	4.13	1.02	10443	0.01
3	3.12	1.08	2778	4.24	0.69	4627	4.84	0.42	2870	4.10	1.00	10275	0.01
4	3.41	1.15	2839	4.40	0.65	4717	4.87	0.35	2892	4.26	0.94	10448	0.01
5	2.93	1.05	2821	4.11	0.68	4698	4.77	0.45	2901	3.97	1.02	10420	0.01
6	2.70	1.02	2790	3.84	0.76	4622	4.60	0.57	2864	3.74	1.07	10276	0.01
7	2.49	1.05	2806	3.87	0.83	4689	4.73	0.49	2876	3.73	1.17	10371	0.01
8	2.72	1.05	2786	3.96	0.75	4646	4.72	0.50	2862	3.84	1.09	10294	0.01
9	2.45	1.10	2733	3.75	0.92	4616	4.65	0.58	2827	3.65	1.21	10176	0.01
10	2.64	1.05	2757	3.78	0.79	4580	4.59	0.60	2818	3.70	1.10	10155	0.01
11	2.58	0.96	2750	3.81	0.69	4574	4.65	0.53	2841	3.71	1.07	10165	0.01
12	2.63	1.02	2783	3.84	0.75	4641	4.62	0.57	2852	3.73	1.09	10276	0.01
13	2.71	1.04	2797	4.00	0.73	4669	4.76	0.48	2875	3.86	1.09	10341	0.01
14	2.38	1.07	2822	3.54	0.91	4684	4.44	0.70	2868	3.47	1.19	10374	0.01
15	2.69	1.08	2800	3.90	0.81	4626	4.66	0.56	2862	3.78	1.12	10288	0.01
16	2.42	1.09	2831	3.66	0.93	4700	4.58	0.63	2893	3.58	1.21	10424	0.01
17	2.54	1.08	2838	3.82	0.86	4683	4.62	0.60	2890	3.69	1.16	10411	0.01
18	3.11	1.16	2700	3.90	0.85	4510	4.52	0.68	2811	3.86	1.05	10021	0.01
19	2.75	1.07	2808	3.82	0.80	4659	4.60	0.59	2871	3.75	1.08	10338	0.01
20	2.93	1.05	2767	3.88	0.78	4618	4.63	0.56	2849	3.83	1.03	10234	0.01
21	2.65	1.01	2800	3.88	0.77	4618	4.71	0.53	2845	3.77	1.10	10263	0.01
22	3.38	1.23	2842	4.34	0.75	4709	4.87	0.40	2895	4.23	1.01	10446	0.01
23	3.03	1.10	2819	4.20	0.74	4673	4.81	0.44	2885	4.05	1.04	10377	0.01
24	2.49	1.01	2814	3.60	0.84	4611	4.47	0.67	2858	3.54	1.12	10283	0.01
25	2.38	1.02	2804	3.82	0.76	4587	4.71	0.49	2857	3.67	1.18	10248	0.01
26	2.64	1.19	1899	3.68	0.95	3000	4.49	0.77	1918	3.62	1.20	6817	0.01
27	2.84	1.19	1780	3.93	0.91	2783	4.64	0.65	1816	3.83	1.16	6379	0.01
28	2.84	1.21	1897	3.93	0.88	3025	4.64	0.64	1921	3.83	1.15	6843	0.01
29	2.74	1.25	1773	3.84	0.96	2896	4.62	0.68	1876	3.77	1.21	6545	0.01

Tabla II.2.16. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 90, área de Ciencias de la Salud

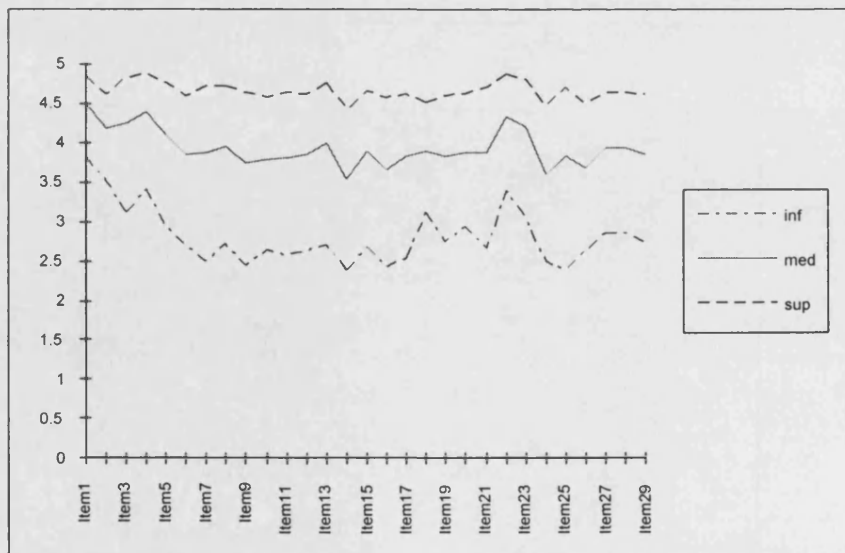


Gráfico II.2.7. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias de la Salud año 90

En cuanto al análisis realizado por Grupos Extremos para la aplicación del 90 encontramos tres perfiles prácticamente paralelos, siendo el del grupo superior el más homogéneo, como se puede observar en el gráfico II.2.2, mientras que es el grupo inferior el que presenta una mayor variación en las respuestas.

Por otra parte, encontramos que las distancias menores se dan en los ítems de la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, con rangos que van de 3.86 a 4.83 en el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" o de 3.53 a 4.62 en el ítem 2 "Es puntual".

De igual forma, podemos ver que las distancias son menores en el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar", con rangos que van desde 3.59 a 4.85 para el ítem 22 , o de 3.21 a 4.80 para el ítem 23.

En el extremo contrario encontramos que las mayores distancias se dan en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, especialmente en los ítems de asistencia y puntualidad.

En cambio, las mayores distancias se producen en el apartado de Desarrollo de la Clase. Estas distancias son mayores entre los grupos inferior y medio que entre el medio y superior en todos los casos, aunque se aprecia mucho más en la Dimensión de Desarrollo de la Clase.

Estas distancias son también mayores en la Dimensión de Evaluación y en el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades".

Por otra parte, observamos que todas las diferencias entre los perfiles son estadísticamente significativas ( $\alpha = 0.01$ ).

En cualquier caso, se dan unos perfiles prácticamente paralelos entre sí, con algunos ítems en los que la distancia es menor.

Respecto al análisis de Grupos Extremos por Áreas encontramos unos perfiles de los tres grupos formados prácticamente paralelos, siendo las distancias entre los grupos mínimas en los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y 2 "Es puntual" de Cumplimiento con las Obligaciones y en el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes".

No obstante, estas distancias son máximas en las Dimensiones de Desarrollo de la Clase y Evaluación.

Se observa además que el perfil del grupo superior es más homogéneo en las medias que los grupos medios e inferior, siendo éste último el que mayor variación presenta en el perfil estudiado.

Por otra parte, el grupo inferior se sitúa entre 2.5 y 3 en casi todos los ítems excepto los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", 2 "Es puntual", 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes", 4 "Conoce su materia y está al día", 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" y 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes". Con respecto al grupo superior encontramos que se sitúa en torno a 4.5-5 en prácticamente casi todos los casos.

Estas características se mantienen en todas las áreas consideradas en la aplicación del 90, encontrando algunos perfiles algo menos homogéneos como en el caso de CC. Sociales en el grupo inferior mientras que los tres grupos formados en el área de CC. Psicopedagógicas presentan unos perfiles más homogéneos.

No obstante, encontramos en todos ellos unos perfiles prácticamente paralelos.

ITEM	inf			med			sup			Tota			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.81	1.14	37212	4.47	0.74	58911	4.81	0.50	39191	4.39	0.91	135314	0.01
2	3.52	1.22	37320	4.18	0.90	59076	4.61	0.68	39277	4.12	1.03	135673	0.01
3	3.21	1.05	35495	4.21	0.70	56005	4.78	0.48	38144	4.10	0.97	129644	0.01
4	3.49	1.07	37327	4.37	0.64	59065	4.83	0.41	39336	4.26	0.90	135728	0.01
5	3.07	1.01	37419	4.09	0.67	59163	4.69	0.51	39359	3.99	0.97	135941	0.01
6	2.85	0.99	37198	3.87	0.71	58508	4.55	0.60	38983	3.79	1.01	134689	0.01
7	2.57	1.04	37517	3.85	0.76	59333	4.63	0.58	39427	3.72	1.12	136277	0.01
8	2.66	1.02	37494	3.83	0.74	59289	4.57	0.60	39401	3.72	1.08	136184	0.01
9	2.51	1.06	37533	3.77	0.82	59332	4.56	0.64	39418	3.65	1.15	136283	0.01
10	2.65	1.02	37337	3.71	0.78	58928	4.47	0.66	39211	3.64	1.07	135476	0.01
11	2.59	0.92	37160	3.73	0.68	58472	4.54	0.60	39069	3.65	1.04	134701	0.01
12	2.67	0.99	37407	3.78	0.75	59182	4.55	0.63	39288	3.69	1.06	135877	0.01
13	2.79	1.04	37326	3.95	0.73	59117	4.66	0.56	39347	3.83	1.06	135790	0.01
14	2.46	1.08	37394	3.53	0.93	59002	4.36	0.77	39184	3.47	1.17	135580	0.01
15	2.49	1.04	36949	3.60	0.90	58041	4.42	0.75	38740	3.53	1.16	133730	0.01
16	2.42	1.07	37490	3.61	0.89	59332	4.45	0.72	39411	3.53	1.18	136233	0.01
17	2.66	1.08	37291	3.83	0.85	58954	4.59	0.63	39310	3.73	1.14	135555	0.01
18	3.15	1.13	36508	3.93	0.84	57426	4.51	0.68	38239	3.88	1.03	132173	0.01
19	2.81	1.05	37162	3.86	0.76	58740	4.57	0.62	39134	3.78	1.05	135036	0.01
20	2.86	1.10	36764	3.76	0.88	57912	4.48	0.72	38556	3.72	1.09	133232	0.01
21	2.71	1.01	37043	3.85	0.76	58285	4.62	0.60	38883	3.76	1.08	134211	0.01
22	3.49	1.22	37287	4.41	0.74	59103	4.83	0.44	39380	4.28	0.99	135770	0.01
23	3.16	1.08	36662	4.23	0.71	58057	4.80	0.46	38857	4.10	1.00	133576	0.01
24	2.53	0.98	37028	3.58	0.83	57949	4.38	0.71	38517	3.52	1.09	133494	0.01
25	2.41	0.99	36812	3.76	0.76	57645	4.60	0.60	38584	3.63	1.15	133041	0.01
26	2.42	1.16	28639	3.54	1.00	42508	4.38	0.82	29285	3.46	1.25	100432	0.01
27	2.83	1.16	26478	3.89	0.88	39043	4.60	0.66	27654	3.80	1.14	93175	0.01
28	2.71	1.21	28577	3.85	0.93	42743	4.59	0.69	29372	3.74	1.20	100692	0.01
29	2.43	1.22	27326	3.69	1.01	40816	4.50	0.77	28647	3.58	1.28	96789	0.01

Tabla II.2.17. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91.

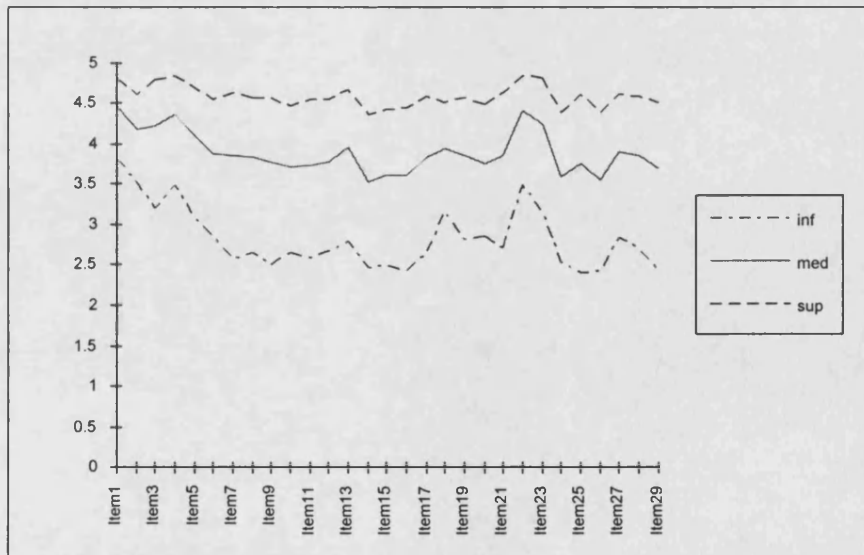


Gráfico II.2.8. Medias por ítems en grupos extremos en año 91

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.03	1.01	6194	4.57	0.67	9823	4.86	0.40	6660	4.51	0.79	22677	0.01
2	3.70	1.16	6195	4.28	0.85	9856	4.64	0.64	6653	4.23	0.96	22704	0.01
3	3.28	1.05	5995	4.27	0.66	9497	4.80	0.44	6545	4.16	0.94	22037	0.01
4	3.44	1.06	6172	4.32	0.65	9789	4.79	0.44	6639	4.22	0.90	22600	0.01
5	2.99	1.00	6200	4.05	0.66	9846	4.66	0.53	6660	3.94	0.98	22706	0.01
6	2.80	0.98	6164	3.83	0.70	9709	4.51	0.61	6601	3.75	1.00	22474	0.01
7	2.41	1.02	6218	3.73	0.78	9843	4.53	0.63	6665	3.60	1.14	22726	0.01
8	2.61	1.00	6211	3.78	0.73	9840	4.50	0.63	6665	3.67	1.06	22716	0.01
9	2.45	1.08	6220	3.74	0.85	9849	4.51	0.68	6670	3.61	1.17	22739	0.01
10	2.73	0.98	6172	3.74	0.75	9784	4.44	0.65	6617	3.67	1.03	22573	0.01
11	2.59	0.91	6118	3.72	0.67	9688	4.49	0.61	6590	3.64	1.02	22396	0.01
12	2.56	0.96	6179	3.67	0.75	9814	4.43	0.67	6639	3.59	1.06	22632	0.01
13	2.69	1.04	6183	3.88	0.74	9810	4.60	0.60	6655	3.77	1.08	22648	0.01
14	2.34	1.04	6189	3.43	0.93	9792	4.26	0.80	6630	3.38	1.17	22611	0.01
15	2.42	1.04	6137	3.52	0.90	9661	4.34	0.78	6560	3.46	1.16	22358	0.01
16	2.30	1.08	6211	3.51	0.94	9832	4.34	0.79	6649	3.42	1.22	22692	0.01
17	2.73	1.12	6170	3.87	0.85	9791	4.58	0.64	6652	3.77	1.13	55613	0.01
18	3.34	1.09	5982	4.05	0.79	9494	4.50	0.69	6455	3.99	0.96	21931	0.01
19	2.88	1.01	6123	3.88	0.70	9748	4.53	0.61	6612	3.80	0.99	22483	0.01
20	2.99	1.03	6034	3.84	0.81	9569	4.47	0.69	6528	3.79	1.01	22131	0.01
21	2.68	0.99	6104	3.81	0.74	9665	4.56	0.63	6574	3.72	1.06	22343	0.01
22	3.58	1.20	6161	4.42	0.74	9809	4.81	0.48	6666	4.31	0.96	22636	0.01
23	3.24	1.08	6006	4.26	0.70	9479	4.79	0.47	6410	4.14	0.97	21895	0.01
24	2.49	0.98	6046	3.54	0.82	9493	4.28	0.74	6373	3.46	1.08	21912	0.01
25	2.34	0.98	6016	3.69	0.77	9366	4.53	0.64	6358	3.56	1.16	21740	0.01
26	2.48	1.14	5157	3.53	0.96	7895	4.28	0.83	5422	3.45	1.19	18474	0.01
27	2.96	1.13	4823	3.96	0.82	7340	4.61	0.62	5170	3.88	1.08	17333	0.01
28	2.83	1.19	5177	3.86	0.88	7976	4.53	0.70	5488	3.77	1.13	18641	0.01
29	2.55	1.22	4960	3.66	0.99	7680	4.41	0.80	5337	3.57	1.23	17977	0.01

Tabla II.2.18. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91, área de Ciencias Experimentales

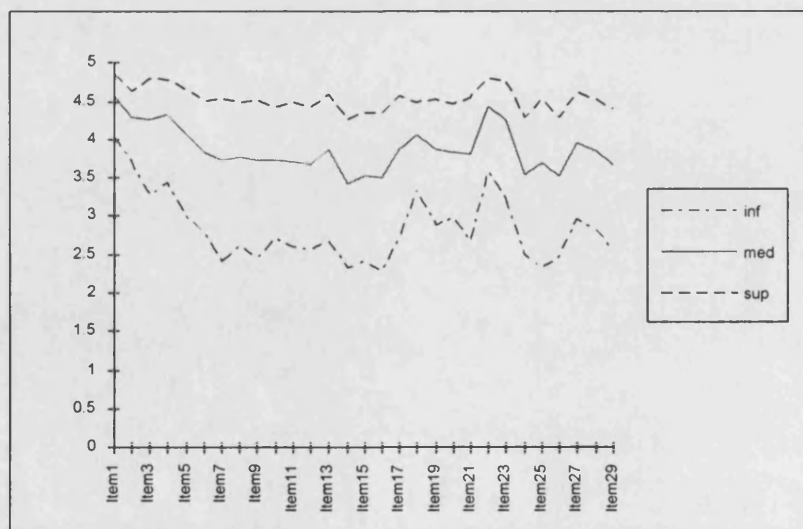


Gráfico II.2.9. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Experimentales año 91

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.67	1.19	17579	4.40	0.79	28787	4.76	0.57	18799	4.31	0.96	65165	0.01
2	3.36	1.26	17650	4.08	0.96	28855	4.53	0.75	18882	4.02	1.09	65387	0.01
3	3.06	1.04	16853	4.09	0.72	27407	4.71	0.53	18322	4.00	1.00	62582	0.01
4	3.40	1.07	17671	4.32	0.66	28935	4.80	0.43	18922	4.21	0.92	65528	0.01
5	2.99	1.02	17703	4.03	0.68	28928	4.64	0.54	18924	3.93	0.98	65555	0.01
6	2.77	0.99	17618	3.80	0.72	28651	4.48	0.63	18749	3.72	1.01	65018	0.01
7	2.48	1.03	17734	3.78	0.77	29019	4.58	0.61	18948	3.66	1.13	65701	0.01
8	2.55	1.01	17721	3.73	0.76	29013	4.50	0.64	18944	3.63	1.09	65678	0.01
9	2.43	1.05	17748	3.70	0.80	29018	4.51	0.66	18942	3.59	1.15	65708	0.01
10	2.57	1.02	17661	3.63	0.81	28833	4.40	0.70	18860	3.57	1.09	65354	0.01
11	2.51	0.91	17619	3.63	0.70	28634	4.45	0.63	18798	3.56	1.04	65051	0.01
12	2.61	0.99	17684	3.71	0.77	28960	4.49	0.65	18927	3.64	1.07	65571	0.01
13	2.73	1.04	17653	3.88	0.73	28911	4.60	0.59	18923	3.78	1.06	65487	0.01
14	2.43	1.08	17676	3.45	0.93	28859	4.27	0.81	18854	3.41	1.17	65389	0.01
15	2.44	1.04	17518	3.50	0.91	28469	4.31	0.79	18662	3.44	1.15	64649	0.01
16	2.33	1.06	17730	3.50	0.91	29019	4.34	0.77	18953	3.43	1.19	65702	0.01
17	2.54	1.06	17634	3.67	0.87	28836	4.48	0.70	18895	3.60	1.14	65365	0.01
18	3.01	1.16	17340	3.82	0.88	28104	4.42	0.74	18343	3.77	1.07	63787	0.01
19	2.70	1.08	17617	3.76	0.82	28728	4.48	0.68	18804	3.68	1.09	65149	0.01
20	2.78	1.14	17469	3.62	0.96	28416	4.34	0.83	18553	3.60	1.14	64438	0.01
21	2.63	1.02	17533	3.76	0.79	28551	4.54	0.67	18672	3.68	1.10	64756	0.01
22	3.40	1.24	17641	4.33	0.76	28901	4.80	0.50	18920	4.22	1.01	65462	0.01
23	3.06	1.07	17379	4.13	0.73	28494	4.75	0.50	18816	4.02	1.01	64689	0.01
24	2.47	0.98	17611	3.50	0.83	28515	4.29	0.74	18683	3.45	1.09	64809	0.01
25	2.35	0.99	17508	3.67	0.77	28410	4.53	0.64	18599	3.56	1.15	64617	0.01
26	2.28	1.15	13309	3.34	1.06	19575	4.21	0.92	13214	3.28	1.28	46098	0.01
27	2.65	1.16	12184	3.69	0.93	17599	4.46	0.77	12243	3.61	1.19	42026	0.01
28	2.51	1.20	13244	3.64	1.01	19687	4.45	0.78	13280	3.55	1.25	46211	0.01
29	2.23	1.18	12730	3.47	1.08	18753	4.34	0.87	12899	3.37	1.33	44382	0.01

Tabla II.2.19. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91, área de Ciencias Sociales

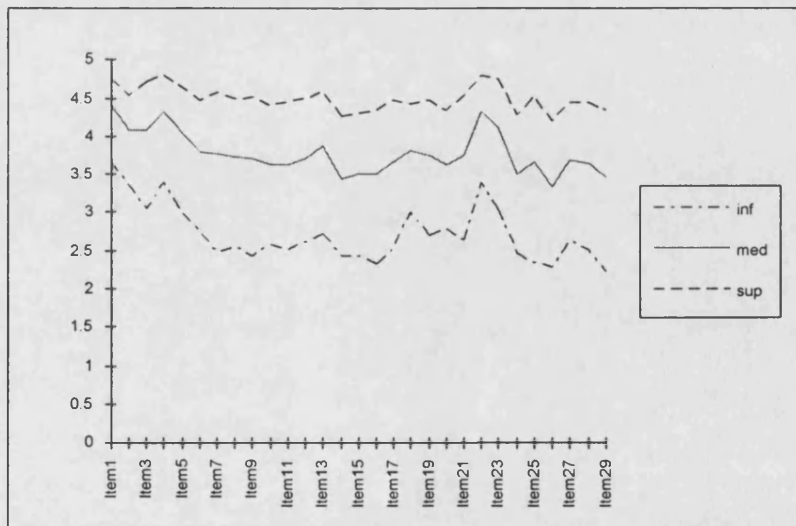


Gráfico II.2.10. Medias por ítems en grupos extremos en Área Ciencias Sociales año 91



ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.91	1.11	5048	4.51	0.73	8516	4.86	0.42	4817	4.44	0.87	18381	0.01
2	3.55	1.18	5052	4.25	0.85	8525	4.72	0.56	4834	4.21	0.98	18411	0.01
3	3.55	1.03	4499	4.34	0.69	7601	4.86	0.38	4600	4.27	0.88	16700	0.01
4	3.66	1.01	5059	4.49	0.60	8493	4.90	0.31	4837	4.37	0.83	18389	0.01
5	3.29	1.00	5063	4.24	0.65	8545	4.81	0.40	4841	4.13	0.91	18449	0.01
6	3.07	0.99	5009	4.06	0.68	8408	4.73	0.48	4801	3.97	0.96	18218	0.01
7	2.83	1.01	5084	4.06	0.71	8573	4.77	0.45	4857	3.91	1.05	18514	0.01
8	2.85	1.05	5081	4.02	0.73	8574	4.71	0.49	4843	3.88	1.04	18498	0.01
9	2.74	1.04	5089	3.95	0.78	8580	4.72	0.51	4846	3.82	1.09	18515	0.01
10	2.81	1.00	5047	3.85	0.74	8506	4.64	0.54	4819	3.77	1.03	18372	0.01
11	2.78	0.94	5004	3.94	0.67	8417	4.76	0.45	4806	3.84	1.02	18227	0.01
12	2.89	0.97	5078	3.96	0.72	8532	4.73	0.49	4833	3.86	1.01	18443	0.01
13	2.92	1.06	5053	4.10	0.72	8542	4.78	0.44	4847	3.96	1.04	18442	0.01
14	2.62	1.10	5069	3.81	0.91	8543	4.64	0.59	4820	3.70	1.17	18432	0.01
15	2.72	1.09	4967	3.88	0.90	8364	4.71	0.53	4776	3.78	1.14	18107	0.01
16	2.69	1.06	5083	3.88	0.80	8582	4.66	0.54	4848	3.76	1.10	18513	0.01
17	2.86	1.13	5040	4.11	0.79	8519	4.78	0.47	4840	3.95	1.10	18399	0.01
18	3.34	1.09	4931	4.09	0.80	8292	4.69	0.55	4734	4.04	0.97	17957	0.01
19	3.02	1.01	5027	4.07	0.71	8510	4.74	0.48	4820	3.96	0.99	18357	0.01
20	3.02	1.05	4917	3.97	0.77	8256	4.70	0.53	4744	3.90	1.02	17917	0.01
21	2.87	1.00	5006	4.04	0.73	8349	4.80	0.44	4801	3.92	1.04	18156	0.01
22	3.59	1.19	5051	4.55	0.66	8548	4.90	0.33	4850	4.38	0.93	18449	0.01
23	3.28	1.06	4936	4.39	0.66	8408	4.90	0.32	4815	4.22	0.95	18159	0.01
24	2.65	0.99	5013	3.78	0.82	8381	4.62	0.57	4770	3.69	1.10	18164	0.01
25	2.56	1.00	4988	3.96	0.72	8341	4.78	0.44	4795	3.79	1.12	18124	0.01
26	2.66	1.18	4374	3.86	0.93	7035	4.67	0.60	4133	3.73	1.20	15542	0.01
27	3.12	1.13	4035	4.20	0.76	6493	4.82	0.43	3959	4.07	1.04	14487	0.01
28	3.07	1.17	4368	4.24	0.79	7025	4.85	0.40	4116	4.07	1.08	15509	0.01
29	2.74	1.22	4092	4.08	0.88	6690	4.81	0.46	4049	3.91	1.19	14831	0.01

Tabla II.2.20. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91, área Ciencias Psicopedagógicas

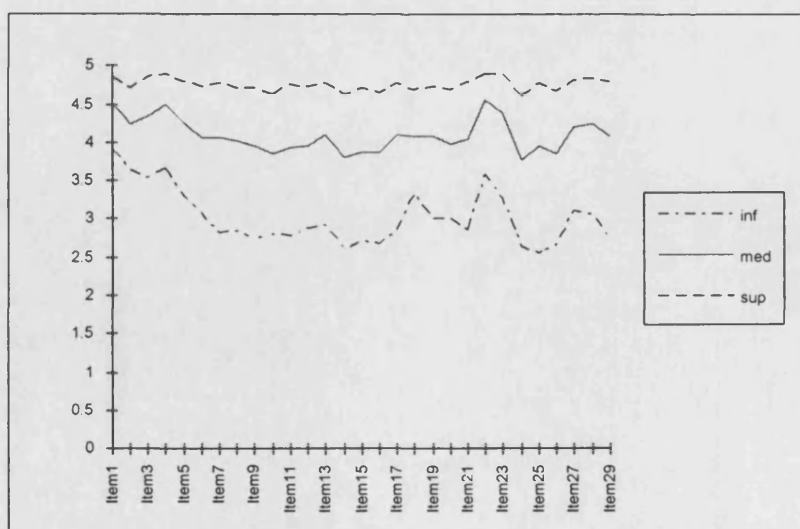


Gráfico II.2.11. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Psicopedagógicas año 91.

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.72	1.15	4134	4.43	0.77	6890	4.84	0.44	4140	4.35	0.93	15164	0.01
2	3.62	1.16	4139	4.28	0.83	6909	4.74	0.54	4147	4.23	0.97	15195	0.01
3	3.33	1.05	3904	4.23	0.71	6604	4.81	0.43	4024	4.15	0.94	14532	0.01
4	3.44	1.09	4134	4.36	0.66	6902	4.85	0.38	4156	4.24	0.92	15192	0.01
5	3.06	1.01	4152	4.12	0.68	6930	4.77	0.45	4161	4.01	0.98	15243	0.01
6	2.83	1.00	4121	3.89	0.74	6874	4.64	0.54	4118	3.81	1.02	15113	0.01
7	2.60	1.02	4165	3.87	0.76	6945	4.72	0.50	4184	3.76	1.11	15294	0.01
8	2.70	1.03	4169	3.84	0.76	6930	4.62	0.56	4167	3.74	1.07	15266	0.01
9	2.52	1.08	4167	3.79	0.82	6951	4.64	0.57	4166	3.68	1.15	15284	0.01
10	2.55	1.02	4156	3.69	0.80	6901	4.51	0.62	4136	3.60	1.10	15193	0.01
11	2.57	0.93	4135	3.75	0.69	6851	4.62	0.54	4125	3.66	1.05	15111	0.01
12	2.67	0.96	4172	3.80	0.73	6917	4.61	0.58	4140	3.71	1.05	15229	0.01
13	2.78	1.01	4160	3.96	0.73	6936	4.73	0.50	4155	3.85	1.06	15251	0.01
14	2.50	1.09	4171	3.60	0.95	6906	4.45	0.71	4136	3.53	1.18	15213	0.01
15	2.32	1.00	4074	3.41	0.94	6681	4.36	0.77	3994	3.37	1.19	14749	0.01
16	2.55	1.08	4167	3.68	0.88	6956	4.58	0.64	4173	3.62	1.16	15296	0.01
17	2.80	1.10	4155	3.95	0.84	6900	4.72	0.54	4149	3.84	1.11	15204	0.01
18	3.20	1.09	4077	3.92	0.83	6807	4.55	0.64	4066	3.89	1.00	14950	0.01
19	2.85	1.01	4149	3.90	0.72	6905	4.67	0.53	4150	3.82	1.02	15204	0.01
20	2.73	1.06	4094	3.76	0.82	6809	4.54	0.64	4074	3.69	1.08	14977	0.01
21	2.72	0.99	4135	3.91	0.74	6860	4.72	0.50	4117	3.81	1.07	15112	0.01
22	3.57	1.22	4155	4.45	0.73	6940	4.88	0.37	4156	4.33	0.96	15251	0.01
23	3.25	1.08	4110	4.28	0.73	6878	4.84	0.41	4145	4.15	0.98	15133	0.01
24	2.55	0.99	4138	3.65	0.85	6800	4.46	0.66	4091	3.57	1.10	15029	0.01
25	2.34	0.95	4113	3.70	0.78	6777	4.64	0.56	4095	3.59	1.16	14988	0.01
26	2.56	1.18	2940	3.74	0.90	4544	4.57	0.65	2835	3.63	1.20	10319	0.01
27	3.05	1.15	2786	4.05	0.79	4293	4.73	0.52	2687	3.95	1.06	9766	0.01
28	2.87	1.23	2927	4.07	0.82	4522	4.77	0.51	2802	3.92	1.15	10251	0.01
29	2.59	1.24	2779	3.93	0.90	4279	4.72	0.56	2745	3.77	1.24	9803	0.01

Tabla II.2.21. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91, área de Ciencias Humanas

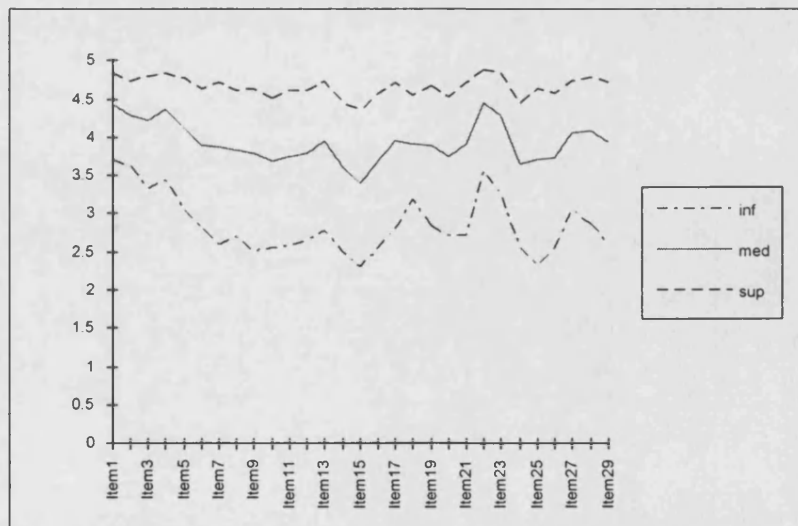


Gráfico II.2.12. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Humanas año 91

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.06	1.05	3813	4.60	0.61	6048	4.88	0.39	4066	4.54	0.78	13927	0.01
2	3.73	1.15	3830	4.27	0.85	6076	4.68	0.65	4070	4.24	0.96	13976	0.01
3	3.35	1.06	3753	4.39	0.64	5999	4.87	0.36	4041	4.25	0.93	13793	0.01
4	3.77	1.02	3839	4.52	0.59	6097	4.89	0.33	4083	4.42	0.81	14019	0.01
5	3.23	1.01	3846	4.22	0.64	6067	4.77	0.46	4075	4.11	0.93	13988	0.01
6	2.96	1.00	3806	3.98	0.69	6023	4.65	0.55	4037	3.89	0.99	13866	0.01
7	2.80	1.07	3847	4.04	0.75	6106	4.73	0.52	4089	3.90	1.09	14042	0.01
8	2.94	1.04	3846	4.08	0.70	6099	4.74	0.50	4081	3.96	1.03	14026	0.01
9	2.68	1.11	3848	3.93	0.87	6102	4.66	0.61	4087	3.80	1.16	14037	0.01
10	2.81	1.04	3843	3.92	0.77	6076	4.61	0.62	4065	3.81	1.06	13984	0.01
11	2.79	0.95	3815	3.94	0.65	6051	4.69	0.54	4050	3.84	1.02	13916	0.01
12	2.83	1.01	3844	3.97	0.76	6092	4.69	0.56	4066	3.86	1.06	14002	0.01
13	2.99	1.05	3819	4.15	0.69	6069	4.78	0.49	4074	4.02	1.02	13962	0.01
14	2.52	1.05	3835	3.66	0.87	6058	4.48	0.71	4042	3.58	1.15	13935	0.01
15	2.89	1.06	3793	4.01	0.77	6016	4.68	0.56	4058	3.90	1.06	13867	0.01
16	2.63	1.09	3845	3.85	0.84	6100	4.63	0.63	4085	3.74	1.15	14030	0.01
17	2.73	1.09	3835	3.98	0.80	6059	4.68	0.56	4080	3.84	1.12	13974	0.01
18	3.28	1.12	3710	4.07	0.78	5890	4.61	0.62	3948	4.01	0.99	13548	0.01
19	2.96	1.07	3786	4.02	0.72	6011	4.68	0.55	4046	3.92	1.03	13843	0.01
20	3.11	1.04	3785	4.04	0.72	5989	4.68	0.56	3995	3.97	0.98	13769	0.01
21	2.91	1.02	3787	4.07	0.69	6024	4.75	0.51	4033	3.95	1.03	13844	0.01
22	3.48	1.22	3823	4.50	0.66	6077	4.88	0.38	4072	4.33	0.97	13972	0.01
23	3.19	1.12	3763	4.35	0.67	5954	4.84	0.41	3983	4.17	1.00	13700	0.01
24	2.67	0.99	3757	3.78	0.81	5890	4.54	0.64	3933	3.69	1.09	13580	0.01
25	2.71	1.03	3723	4.04	0.70	5894	4.77	0.49	3955	3.89	1.09	13572	0.01
26	2.71	1.18	1797	3.79	0.93	4204	4.53	0.74	2998	3.71	1.18	9999	0.01
27	2.99	1.20	2682	3.99	0.89	4013	4.65	0.64	2868	3.91	1.12	9563	0.01
28	2.92	1.19	2827	3.97	0.87	4247	4.65	0.64	3006	3.89	1.13	10080	0.01
29	2.78	1.24	2737	3.93	0.94	4114	4.62	0.68	2945	3.81	1.20	9796	0.01

Tabla II.2.22. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 91, área de Ciencias de la Salud

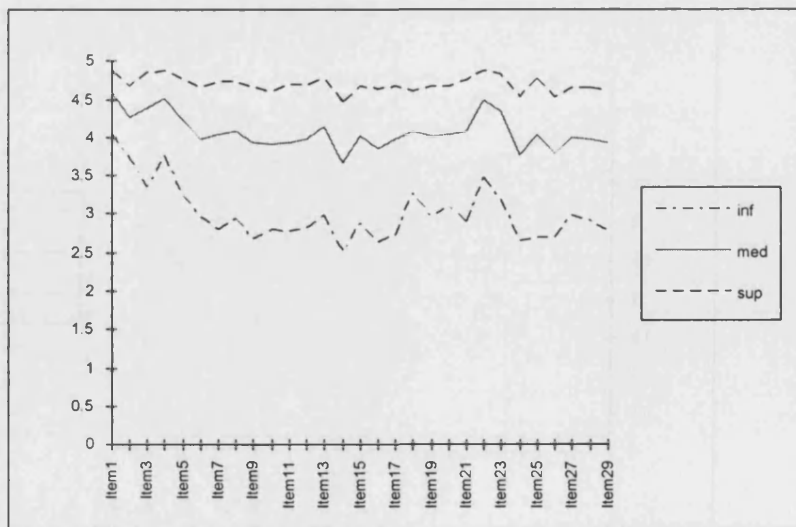


Gráfico II.2.13. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias de la Salud año 91

Respecto al análisis realizado por Grupos Extremos en la aplicación del 91 podemos diferenciar tres grupos con perfiles prácticamente paralelos y que presentan diferencias significativas al 0.01 entre ellos. Como se puede comprobar el perfil más homogéneo corresponde al grupo inferior, el que presenta unas diferencias menores comparándolo con los otros grupos.

Respecto a las distancias entre los grupos podemos ver que éstas son menores en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones, y se acentúan llegado a ser menores en los ítems de las dimensiones de Desarrollo de la Clase y Evaluación.

Analizando por dimensiones, en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones encontramos que los rangos oscilan entre 3.21 de grupo inferior del ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes" a 4.78 del grupo superior del mismo ítem, o de 3.81 del grupo inferior del ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" hasta 4.81 del grupo superior del mismo ítem.

Respecto a los rangos de la Dimensión de Conocimiento/interrelación de la materia, observamos que ya son algo más bajos que en la dimensión anterior, con un valor mínimo de 2.85 en el ítem 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos" y 4.55 en el grupo superior del mismo ítem o el ítem 4 "Conoce su materia y está al día" como valor máximo en esta dimensión y valores de 3.49, 4.37 y 4.83.

Analizando los valores de la Dimensión de Desarrollo de la Clase encontramos que los rangos oscilan entre 2.42-3.61-4.45 para cada uno de los grupos formados en el ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", y de 2.79-3.95-4.66 en el ítem 13 "Responde con precisión a las preguntas que se le hace". De esta forma, podemos comprobar que es en esta dimensión en la que se producen las mayores diferencias entre los grupos.

Centrándonos en la Dimensión de Materiales y Programas, podemos ver que los valores menores se dan en el ítem 21 "El profesor explica y razona los contenidos del programa", con medias de 2.71, 3.85 y 4.62 para cada grupo y máximos de 3.15, 3.93 y 4.51 para el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible".

En la Dimensión de Actitud del Profesor encontramos que el ítem con valores medios inferiores es el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", con unas medias de 2.53, 3.51 y 4.38 para cada uno de los grupos. En el otro

extremo, encontramos que el ítem con valoraciones más altas es el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias que van de 3.49 a 4.83 en los grupos inferior y superior respectivamente.

Finalmente, los rangos inferior de la Dimensión de Evaluación corresponden al ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" con medias de 2.42, 3.54 y 4.38 respectivamente, siendo el ítem con medias más elevadas el 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error", con valores de 3.83, 3.89 y 4.6 respectivamente.

De esta forma podemos apreciar que las distancias entre los grupo superior y medio son menores que las que hay entre el grupo medio e inferior.

Comentando el análisis realizado por Áreas, podemos identificar de nuevo un patrón similar de comentario al descrito para el conjunto de la aplicación, con tres perfiles de los grupos prácticamente paralelos, siendo el grupo más homogéneo el grupo superior, mientras que el grupo inferior presenta una mayor variación.

Podemos observar también que la distancia entre los grupos inferior y medio es menor que la que se da entre los grupos medio e inferior.

Todas las distancias entre los grupos son estadísticamente significativas, siendo éstas menores en los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones especialmente en los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y 2 "Es puntual" y son mayores en las dimensiones de Desarrollo de la Clase y Evaluación.

Podemos observar que los valores medios para todos los grupos son similares en todas las áreas contempladas.

El grupo inferior es, como se ha señalado, el que presenta una mayor variación entre sus valores medios, siendo especialmente el área de CC. Sociales la que presenta una mayor variabilidad en las medias. Por otra parte, encontramos que el grupo superior presenta en todas las áreas valores entre 4.5 y 5, mientras que en el grupo medio podemos identificar valores de 4 y 4.5 aproximadamente, mientras que en el grupo inferior las medias se sitúan con valores más bajos, en torno al 2.5 y 3.

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.78	1.16	34862	4.49	0.72	57732	4.83	0.47	36356	4.39	0.91	128950	0.01
2	3.48	1.25	35091	4.19	0.90	58069	4.63	0.68	36526	4.12	1.05	129686	0.01
3	3.17	1.07	33831	4.22	0.70	55641	4.78	0.48	35798	4.10	0.98	125270	0.01
4	3.41	1.10	35153	4.37	0.64	58193	4.84	0.40	36696	4.24	0.92	130042	0.01
5	3.00	1.04	35265	4.10	0.68	58213	4.72	0.50	36683	3.98	0.99	130161	0.01
6	2.79	1.01	35204	3.88	0.72	57868	4.59	0.58	36471	3.79	1.03	129543	0.01
7	2.48	1.03	35370	3.84	0.76	58367	4.64	0.58	36710	3.69	1.14	130447	0.01
8	2.57	1.03	35384	3.80	0.75	58342	4.59	0.60	36749	3.69	1.10	130475	0.01
9	2.44	1.07	35396	3.77	0.82	58380	4.59	0.63	36711	3.64	1.17	130487	0.01
10	2.58	1.04	35228	3.70	0.80	58089	4.51	0.66	36594	3.63	1.10	129911	0.01
11	2.52	0.94	35153	3.73	0.70	57768	4.58	0.59	36470	3.64	1.07	129391	0.01
12	2.57	1.00	35272	3.76	0.78	58167	4.57	0.63	36617	3.66	1.10	130056	0.01
13	2.69	1.05	35164	3.93	0.74	58096	4.68	0.56	36608	3.80	1.09	129868	0.01
14	2.40	1.08	35184	3.55	0.93	57973	4.42	0.76	36445	3.48	1.20	129602	0.01
15	2.45	1.05	34901	3.61	0.90	57308	4.47	0.74	36176	3.54	1.18	128385	0.01
16	2.35	1.06	35324	3.59	0.90	58197	4.47	0.73	36655	3.50	1.20	130176	0.01
17	2.60	1.09	35239	3.82	0.86	58131	4.62	0.63	36626	3.72	1.15	129996	0.01
18	3.09	1.14	34530	3.93	0.84	56814	4.55	0.66	35879	3.88	1.04	127223	0.01
19	2.75	1.07	35134	3.85	0.77	57929	4.60	0.61	36556	3.76	1.08	129619	0.01
20	2.85	1.10	34918	3.79	0.86	57383	4.53	0.69	36224	3.74	1.09	128525	0.01
21	2.66	1.02	35026	3.86	0.76	57634	4.65	0.59	36428	3.75	1.09	129088	0.01
22	3.41	1.24	35043	4.38	0.75	58117	4.83	0.45	36669	4.25	1.01	129829	0.01
23	3.09	1.10	34676	4.22	0.72	57244	4.81	0.45	36246	4.08	1.02	128166	0.01
24	2.47	1.00	34959	3.60	0.84	57139	4.43	0.70	35989	3.52	1.12	128087	0.01
25	2.34	1.00	34803	3.75	0.77	56789	4.63	0.59	36015	3.61	1.17	127607	0.01
26	2.37	1.13	27539	3.56	0.98	43304	4.43	0.79	28248	3.48	1.25	99091	0.01
27	2.80	1.15	25724	3.91	0.86	40108	4.65	0.63	26991	3.82	1.14	92823	0.01
28	2.62	1.20	27287	3.83	0.93	43194	4.63	0.66	28220	3.72	1.22	98701	0.01
29	2.37	1.20	26274	3.66	1.02	41703	4.55	0.74	27661	3.56	1.30	95638	0.01

Tabla II.2.23. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92.

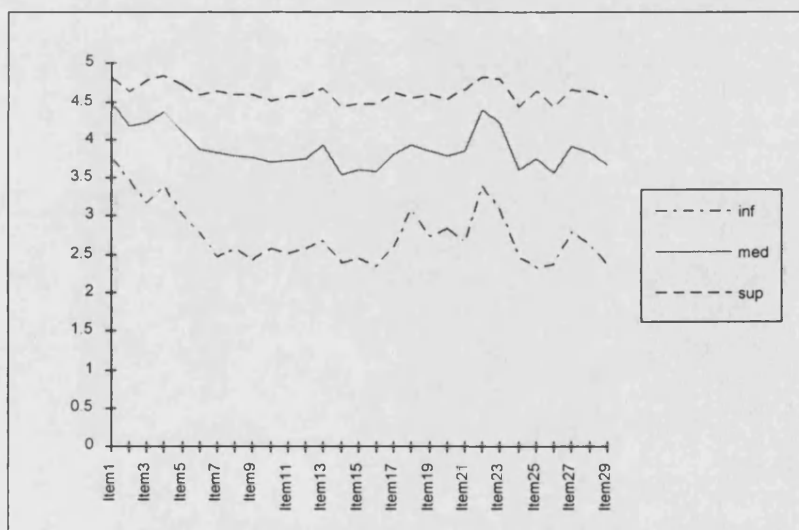


Gráfico II.2.14. Medias por ítems en grupos extremos en año 92

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	4.06	1.02	6881	4.62	0.61	11910	4.90	0.34	7232	4.55	0.76	36023	0.01
2	3.67	1.21	6893	4.33	0.83	11949	4.73	0.56	7271	4.26	0.97	26113	0.01
3	3.31	1.06	6741	4.32	0.67	11690	4.86	0.37	7200	4.20	0.94	25631	0.01
4	3.48	1.06	6892	4.35	0.63	11955	4.83	0.39	7267	4.25	0.88	26114	0.01
5	3.05	1.01	6883	4.11	0.67	11919	4.74	0.47	7248	4.01	0.96	26050	0.01
6	2.85	1.00	6883	3.89	0.71	11888	4.60	0.55	7209	3.81	1.00	25980	0.01
7	2.44	1.04	6916	3.77	0.77	11958	4.60	0.56	7265	3.65	1.14	26139	0.01
8	2.60	1.02	6915	3.79	0.73	11958	4.59	0.57	7279	3.70	1.07	26152	0.01
9	2.50	1.10	6934	3.78	0.83	11987	4.61	0.60	7279	3.67	1.16	26200	0.01
10	2.79	1.02	6915	3.78	0.76	11939	4.52	0.61	7252	3.72	1.03	26106	0.01
11	2.65	0.95	6872	3.77	0.68	11851	4.59	0.55	7220	3.70	1.02	25943	0.01
12	2.58	1.00	6912	3.70	0.79	11914	4.51	0.65	7244	3.63	1.09	26070	0.01
13	2.73	1.05	6887	3.92	0.74	11905	4.69	0.53	7253	3.82	1.07	26045	0.01
14	2.37	1.08	6904	3.48	0.94	11901	4.36	0.73	7205	3.43	1.18	26010	0.01
15	2.43	1.06	6831	3.58	0.89	11736	4.42	0.73	7142	3.51	1.16	25709	0.01
16	2.35	1.09	6915	3.55	0.94	11942	4.43	0.74	7263	3.48	1.21	26120	0.01
17	2.75	1.13	6910	3.92	0.86	11950	4.68	0.56	7263	3.82	1.13	26123	0.01
18	3.30	1.13	6733	3.98	0.85	11651	4.58	0.64	7066	3.97	1.00	25450	0.01
19	2.86	1.05	6878	3.86	0.75	11866	4.61	0.56	7213	3.81	1.03	25957	0.01
20	3.08	1.05	6813	3.91	0.79	11782	4.57	0.62	7132	3.88	0.99	25727	0.01
21	2.75	1.03	6848	3.89	0.74	11832	4.65	0.55	7191	3.80	1.06	25871	0.01
22	3.48	1.24	6861	4.38	0.78	11922	4.83	0.44	7237	4.27	1.00	26020	0.01
23	3.24	1.08	6694	4.27	0.71	11426	4.83	0.43	6892	4.15	0.98	25012	0.01
24	2.52	1.01	6742	3.59	0.84	11393	4.39	0.69	6823	3.52	1.10	24958	0.01
25	2.36	1.02	6699	3.76	0.78	11291	4.64	0.55	6813	3.62	1.16	24803	0.01
26	2.47	1.14	5757	3.61	0.96	9339	4.44	0.75	5639	3.52	1.21	20735	0.01
27	3.01	1.14	5475	4.00	0.83	8869	4.69	0.56	5406	3.92	1.07	19750	0.01
28	2.78	1.20	5717	3.87	0.90	9302	4.62	0.63	5645	3.77	1.16	20664	0.01
29	2.48	1.21	5556	3.67	1.01	9048	4.50	0.73	5518	3.57	1.26	20122	0.01

Tabla II.2.24. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92, área de Ciencias Experimentales

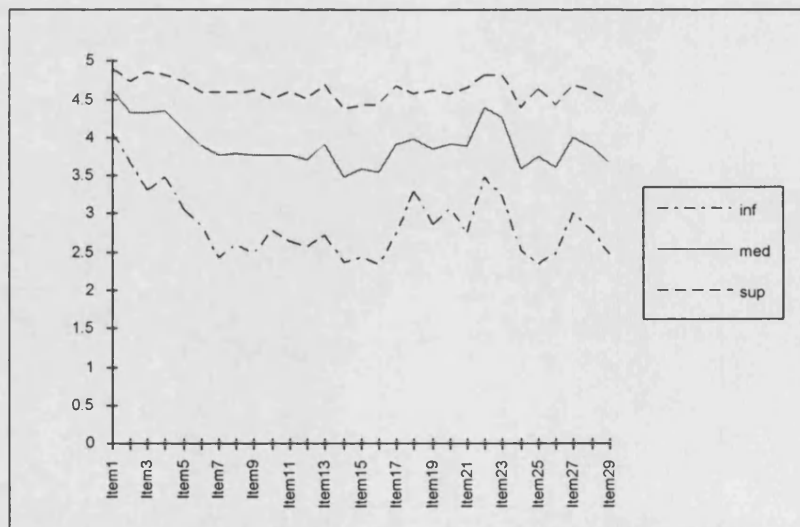


Gráfico II.2.15. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Experimentales año 92

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.71	1.16	16759	4.44	0.74	27537	4.79	0.51	16907	4.34	0.93	61203	0.01
2	3.40	1.26	16910	4.12	0.93	27743	4.55	0.74	17002	4.04	1.08	61655	0.01
3	3.10	1.04	16412	4.11	0.70	26746	4.76	0.48	16813	4.02	0.98	59971	0.01
4	3.39	1.08	17002	4.32	0.65	27846	4.83	0.39	17168	4.21	0.92	62016	0.01
5	2.98	1.01	17049	4.03	0.68	27906	4.68	0.50	17161	3.92	0.98	62116	0.01
6	2.79	0.98	17029	3.81	0.71	27720	4.54	0.59	17060	3.73	1.01	61809	0.01
7	2.49	1.02	17071	3.78	0.75	27959	4.63	0.55	17144	3.66	1.12	62174	0.01
8	2.56	1.01	17089	3.74	0.74	27946	4.55	0.59	17173	3.64	1.08	62208	0.01
9	2.43	1.04	17093	3.69	0.81	27942	4.55	0.61	17159	3.58	1.15	62194	0.01
10	2.57	1.03	17037	3.61	0.81	27806	4.45	0.66	17109	3.55	1.09	61952	0.01
11	2.50	0.92	16994	3.64	0.70	27681	4.51	0.59	17053	3.57	1.05	61728	0.01
12	2.61	0.98	17047	3.70	0.77	27877	4.55	0.61	17129	3.63	1.08	62053	0.01
13	2.71	1.04	16979	3.87	0.72	27805	4.64	0.55	17116	3.76	1.07	61900	0.01
14	2.41	1.06	16990	3.48	0.92	27747	4.35	0.76	17058	3.43	1.17	61795	0.01
15	2.47	1.03	16881	3.54	0.89	27527	4.38	0.75	16926	3.48	1.14	61334	0.01
16	2.32	1.04	17067	3.49	0.90	27892	4.39	0.73	17148	3.42	1.18	62107	0.01
17	2.56	1.05	16999	3.69	0.85	27785	4.53	0.65	17107	3.61	1.13	61891	0.01
18	3.03	1.14	16752	3.86	0.85	27232	4.50	0.67	16855	3.81	1.05	60839	0.01
19	2.72	1.07	16974	3.76	0.80	27764	4.54	0.63	17126	3.69	1.08	61864	0.01
20	2.82	1.11	16913	3.67	0.90	27569	4.43	0.75	16975	3.65	1.10	61457	0.01
21	2.65	1.02	16939	3.77	0.77	27671	4.60	0.61	17063	3.69	1.09	61673	0.01
22	3.43	1.22	16921	4.35	0.75	27849	4.83	0.44	17184	4.23	1.00	61954	0.01
23	3.08	1.06	16790	4.15	0.71	27553	4.79	0.45	17107	4.03	1.00	61450	0.01
24	2.45	0.97	16954	3.52	0.82	27583	4.37	0.70	17009	3.46	1.10	61546	0.01
25	2.36	0.99	16863	3.68	0.76	27432	4.60	0.56	17023	3.57	1.15	61318	0.01
26	2.31	1.11	13302	3.40	1.00	20313	1.34	0.82	12680	3.34	1.25	46295	0.01
27	2.71	1.13	12336	3.76	0.89	18435	4.57	0.66	11957	3.68	1.15	42728	0.01
28	2.51	1.17	13252	3.64	0.98	20452	4.55	0.69	12728	3.57	1.23	46432	0.01
29	2.26	1.16	12755	3.47	1.06	19666	4.46	0.76	12431	3.40	1.31	44852	0.01

Tabla II.2.25. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92, área de Ciencias Sociales

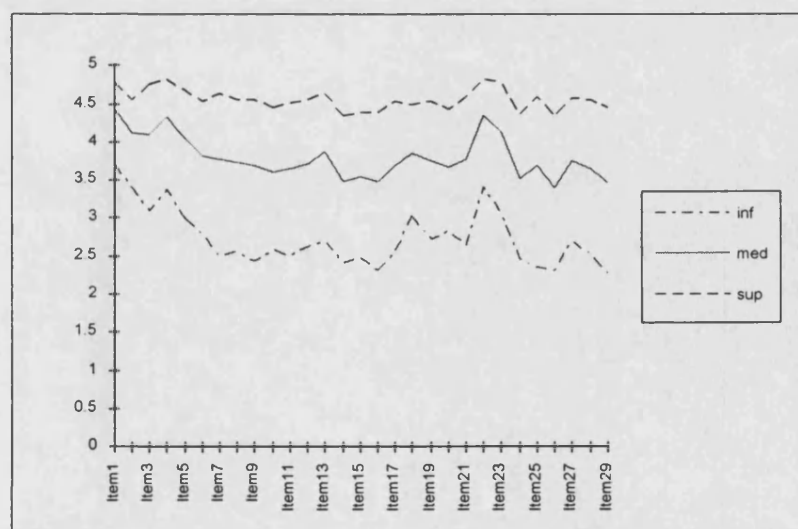


Gráfico II.2.16. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Sociales año 92



ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.94	1.11	5277	4.57	0.69	8899	4.90	0.36	5393	4.49	0.84	19569	0.01
2	3.66	1.15	5318	4.29	0.83	8965	4.74	0.53	5392	4.25	0.95	19675	0.01
3	3.52	1.07	4761	4.38	0.69	8055	4.86	0.39	5183	4.29	0.90	17999	0.01
4	3.62	1.04	5288	4.51	0.61	8975	4.92	0.28	5410	4.39	0.85	19673	0.01
5	3.26	1.03	5333	4.27	0.65	9007	4.83	0.39	5411	4.15	0.93	19751	0.01
6	3.08	1.00	5301	4.11	0.69	8955	4.77	0.45	5395	4.01	0.97	19651	0.01
7	2.81	1.05	5359	4.07	0.73	9044	4.82	0.41	5430	3.93	1.07	19833	0.01
8	2.83	1.05	5358	4.03	0.74	9039	4.78	0.44	5434	3.91	1.06	19831	0.01
9	2.74	1.07	5368	3.99	0.77	9038	4.76	0.47	5427	3.86	1.10	19833	0.01
10	2.76	1.03	5318	3.88	0.77	8956	4.68	0.52	5415	3.80	1.07	19689	0.01
11	2.72	0.96	5292	3.97	0.68	8908	4.78	0.44	5390	3.85	1.05	19590	0.01
12	2.81	1.01	5328	3.99	0.74	8990	4.76	0.46	5416	3.88	1.05	19734	0.01
13	2.91	1.06	5329	4.12	0.74	9006	4.82	0.40	5411	3.99	1.05	19746	0.01
14	2.61	1.10	5338	3.84	0.92	8990	4.69	0.56	5396	3.74	1.18	19724	0.01
15	2.69	1.10	5291	3.95	0.87	8869	4.76	0.50	5372	3.83	1.16	19532	0.01
16	2.64	1.06	5336	3.89	0.80	8987	4.72	0.51	5423	3.78	1.13	19746	0.01
17	2.83	1.12	5332	4.08	0.82	8983	4.80	0.44	5418	3.94	1.12	19733	0.01
18	3.27	1.10	5200	4.13	0.78	8755	4.72	0.52	5261	4.06	0.98	19216	0.01
19	3.03	1.04	5310	4.10	0.72	8942	4.79	0.44	5398	4.00	1.00	19650	0.01
20	3.03	1.07	5231	4.01	0.80	8796	4.75	0.49	5356	3.95	1.03	19383	0.01
21	2.90	1.02	5262	4.08	0.73	8865	4.83	0.40	5390	3.97	1.04	19517	0.01
22	3.53	1.23	5285	4.53	0.69	8958	4.92	0.31	5413	4.37	0.97	19656	0.01
23	3.27	1.11	5240	4.42	0.66	8920	4.91	0.29	5409	4.25	0.97	19569	0.01
24	2.64	1.02	5266	3.84	0.83	8873	4.67	0.54	5362	3.75	1.12	19501	0.01
25	2.55	1.01	5245	3.98	0.74	8816	4.82	0.41	5399	3.83	1.14	19460	0.01
26	2.62	1.16	4621	3.84	0.93	7524	4.68	0.60	4674	3.74	1.20	16819	0.01
27	3.10	1.14	4302	4.22	0.77	6975	4.84	0.41	4511	4.09	1.05	15788	0.01
28	3.02	1.21	4530	4.25	0.79	7420	4.86	0.39	4666	4.08	1.10	16616	0.01
29	2.74	1.24	4341	4.09	0.89	7180	4.82	0.44	4611	3.93	1.20	16132	0.01

Tabla II.2.26. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92, área Ciencias Psicopedagógicas

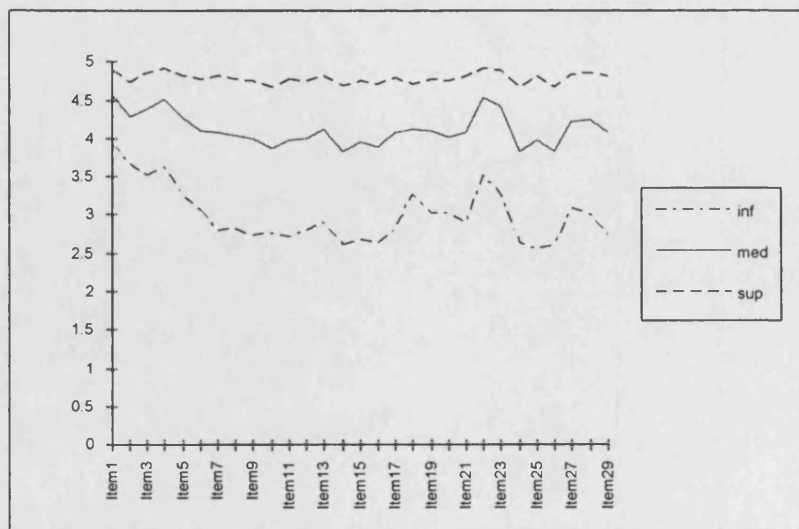


Gráfico II.2.17. Medias por ítems en grupos extremos en Area Ciencias Psicopedagógicas año 92

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.56	1.26	3805	4.34	0.82	6073	4.81	0.51	3843	4.25	1.02	13721	0.01
2	3.39	1.32	3801	4.16	0.91	6092	4.72	0.59	3848	4.11	1.09	13741	0.01
3	3.06	1.14	3667	4.15	0.77	5824	4.78	0.49	3771	4.03	1.05	13262	0.01
4	3.10	1.24	3817	4.30	0.72	6080	4.86	0.37	3846	4.13	1.07	13743	0.01
5	2.72	1.10	3827	4.08	0.73	6083	4.79	0.44	3855	3.90	1.12	13765	0.01
6	2.48	1.09	3819	3.86	0.79	6064	4.66	0.54	3831	3.70	1.17	13714	0.01
7	2.24	1.01	3838	3.78	0.81	6088	4.71	0.51	3855	3.61	1.23	13781	0.01
8	2.31	1.04	3836	3.70	0.83	6107	4.63	0.58	3858	3.58	1.21	13801	0.01
9	2.18	1.04	3841	3.69	0.88	6090	4.68	0.55	3851	3.55	1.27	13782	0.01
10	2.23	1.02	3824	3.61	0.88	6061	4.60	0.62	3850	3.50	1.23	13735	0.01
11	2.24	0.96	3832	3.63	0.76	6050	4.65	0.53	3840	3.53	1.19	13722	0.01
12	2.29	0.99	3826	3.68	0.79	6074	4.63	0.56	3841	3.56	1.19	13741	0.01
13	2.41	1.04	3810	3.84	0.78	6093	4.74	0.49	3829	3.69	1.19	13732	0.01
14	2.28	1.13	3805	3.54	1.00	6047	4.50	0.74	3823	3.46	1.28	13675	0.01
15	2.07	0.99	3768	3.35	0.97	5930	4.42	0.78	3762	3.29	1.28	13460	0.01
16	2.24	1.05	3829	3.61	0.93	6045	4.58	0.65	3838	3.50	1.26	13712	0.01
17	2.49	1.13	3821	3.84	0.90	6054	4.71	0.55	3842	3.71	1.23	13717	0.01
18	2.86	1.15	3779	3.82	0.85	5970	4.55	0.65	3780	3.76	1.10	13529	0.01
19	2.48	1.05	3833	3.80	0.76	6052	4.65	0.54	3844	3.67	1.15	13729	0.01
20	2.46	1.06	3801	3.69	0.84	6000	4.61	0.63	3820	3.60	1.18	13621	0.01
21	2.36	1.01	3816	3.80	0.76	6021	4.71	0.52	3834	3.65	1.19	13671	0.01
22	3.19	1.29	3774	4.30	0.79	6061	4.86	0.42	3831	4.15	1.09	13666	0.01
23	2.88	1.14	3770	4.13	0.78	6056	4.84	0.41	3851	3.99	1.11	13677	0.01
24	2.30	1.04	3800	3.60	0.90	6024	4.48	0.68	3822	3.48	1.21	13646	0.01
25	2.05	0.97	3792	3.60	0.85	5987	4.65	0.57	3817	3.46	1.28	13596	0.01
26	2.25	1.13	2698	3.65	0.95	3905	4.62	0.64	2574	3.51	1.30	9177	0.01
27	2.62	1.17	2549	3.90	0.86	3670	4.72	0.56	2482	3.76	1.21	8701	0.01
28	2.44	1.22	2636	3.89	0.92	3801	4.77	0.52	2535	3.71	1.29	8972	0.01
29	2.24	1.23	2525	3.76	1.01	3668	4.74	0.56	2492	3.60	1.37	8685	0.01

Tabla II.2.27. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92, área de Ciencias Humanas

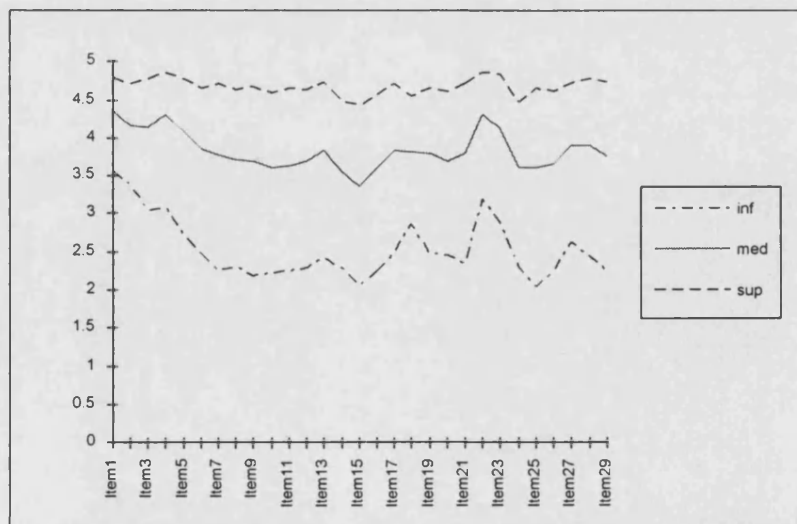


Gráfico II.2.18. Medias por ítems en grupos extremos en Área Ciencias Humanas año 92

ITEM	inf			med			sup			Tot			Sig
	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	Med	DT	N	
1	3.54	1.25	2293	4.37	0.78	3818	4.83	0.49	2323	4.28	1.00	8434	0.01
2	3.30	1.28	2325	4.05	0.99	3836	4.62	0.77	2341	4.00	1.14	8502	0.01
3	2.91	1.14	2291	4.20	0.76	3780	4.86	0.40	2336	4.03	1.10	8407	0.01
4	3.45	1.17	2309	4.44	0.64	3845	4.91	0.30	2342	4.30	0.94	8496	0.01
5	2.88	1.10	2314	4.12	0.72	3828	4.83	0.38	2337	3.98	1.07	8479	0.01
6	2.65	1.05	2310	3.88	0.79	3774	4.70	0.51	2305	3.76	1.11	8389	0.01
7	2.31	1.02	2336	3.80	0.87	3840	4.74	0.51	2344	3.65	1.23	8520	0.01
8	2.51	1.03	2326	3.87	0.81	3822	4.74	0.50	2335	3.73	1.16	8483	0.01
9	2.27	1.09	2320	3.70	0.96	3827	4.69	0.58	2331	3.58	1.29	8478	0.01
10	2.48	1.08	2291	3.77	0.88	3816	4.68	0.56	2322	3.67	1.19	8429	0.01
11	2.42	0.96	2301	3.78	0.75	3786	4.73	0.49	2321	3.67	1.14	8408	0.01
12	2.40	1.02	2317	3.79	0.81	3808	4.70	0.55	2333	3.66	1.19	8458	0.01
13	2.52	1.05	2308	3.93	0.79	3806	4.78	0.47	2331	3.78	1.16	8445	0.01
14	2.20	1.03	2309	3.51	0.94	3781	4.54	0.69	2308	3.43	1.26	8398	0.01
15	2.56	1.13	2277	3.89	0.85	3768	4.73	0.53	2305	3.76	1.19	8350	0.01
16	2.21	1.04	2329	3.58	0.97	3831	4.63	0.60	2331	3.49	1.28	8491	0.01
17	2.36	1.05	2334	3.79	0.91	3854	4.70	0.56	2344	3.65	1.24	8532	0.01
18	3.01	1.16	2221	3.91	0.86	3678	4.60	0.64	2290	3.86	1.08	8189	0.01
19	2.66	1.10	2294	3.83	0.81	3805	4.68	0.55	2320	3.74	1.13	8419	0.01
20	2.85	1.09	2290	3.89	0.81	3735	4.70	0.58	2312	3.83	1.09	8337	0.01
21	2.55	1.03	2304	3.86	0.80	3734	4.76	0.51	2318	3.75	1.15	8356	0.01
22	3.25	1.27	2340	4.33	0.78	3845	4.88	0.37	2348	4.18	1.06	8533	0.01
23	2.85	1.14	2310	4.17	0.78	3824	4.84	0.41	2324	3.99	1.12	8458	0.01
24	2.38	1.03	2314	3.64	0.87	3804	4.59	0.63	2318	3.55	1.19	8436	0.01
25	2.27	1.02	2329	3.81	0.82	3778	4.77	0.47	2323	3.65	1.24	8430	0.01
26	2.46	1.17	1726	3.73	0.98	2712	4.59	0.68	1627	3.60	1.26	6065	0.01
27	2.73	1.18	1655	3.97	0.91	2625	4.74	0.56	1576	3.83	1.19	5856	0.01
28	2.72	1.24	1691	3.90	0.97	2724	4.69	0.64	1602	3.78	1.23	6017	0.01
29	2.58	1.26	1637	3.82	1.03	2622	4.66	0.67	1588	3.70	1.28	5847	0.01

Tabla II.2.28. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el año 92, área de Ciencias de la Salud

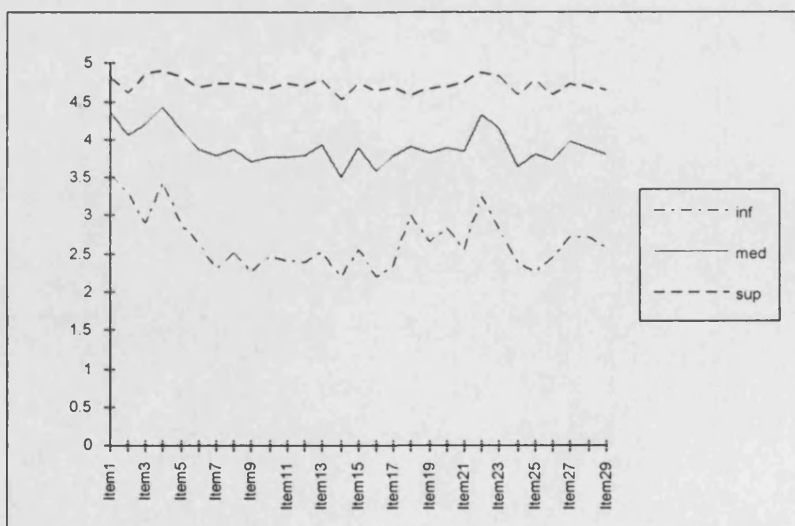


Gráfico II.2.19. Medias por ítems en grupos extremos en Área Ciencias de la Salud año 92

Analizando los perfiles de los grupos formados a partir del 27.5% superior e inferior en la aplicación del 92 encontramos que se dan unos perfiles prácticamente paralelos entre los tres grupos, aunque se dan algunas diferencias en cuanto a la distancia entre ellos.

De esta forma, podemos ver que la menor distancia entre los perfiles se dan en los ítems 1 y 2 referidos a Asistencia en clase y Puntualidad, mientras que la distancia entre los grupos se hace mayor en las dimensiones de Actitud del profesor y Desarrollo de la clase. De igual forma, se puede observar que hay una menor distancia entre el grupo inferior y el medio que entre el medio y el superior. En otro sentido, el grupo superior es más homogéneo en las medias que en los otros dos, siendo el inferior el que presenta una mayor variabilidad.

Así las puntuaciones del grupo superior se sitúan entre 4.52 y 4.83, correspondientes a los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", y 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" respectivamente.

Mientras que los valores máximo y mínimo del grupo inferior corresponden a los valores 3.78 del ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y 2.35 del ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones".

Analizando los perfiles por dimensiones, podemos ver que en el apartado Cumplimiento con las obligaciones los rangos oscilan entre las medias de 3.77, 4.22 y 4.78 para el ítem 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a estudiantes" en cada uno de los grupos, y va hasta 3.78, 4.49 y 4.83 del primer ítem "Asiste a clase y si falta lo justifica".

Respecto a la Dimensión de Conocimiento e Interrelación de la materia, vemos que las medias son más bajas en todos los grupos aumentando ya las distancias entre los grupos, oscilando entre 2.79, 3.88 y 4.59 del ítem 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos y procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos" y 3.41, 4.37 y 4.84 del ítem 4 "Conoce su materia y está al día".

Con respecto a la Dimensión de Desarrollo de la Clase, podemos ver una mayor amplitud en las medias, en un rango que va desde los valores del ítem 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones" (2.35, 3.59 y 4.47 respectivamente), hasta los del ítem 13 "Responde con precisión a las preguntas que se le hace", con valores algo superiores, que van desde 2.69, 3.93 y 4.68. Podemos observar unos valores medios inferiores entre los ítems de la dimensión con respecto a otras dimensiones.

De igual forma, encontramos que la Dimensión de Materiales y Programa (ítems 18 a 21) el rango entre los valores medios de los grupos se reduce algo, oscilando entre 2.66, 3.86 y 4.65 del ítem 21 "El profesor explica y razona los contenidos del programa" hasta 2.75, 3.85 y 4.60 del ítem 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc....) son adecuados".

Respecto a la Dimensión de Actitud del Profesor, podemos ver que los valores se sitúan en un rango que va desde 2.47, 3.60 y 4.43 en cada uno de los grupos del ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas, y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" hasta 3.41, 4.38 y 4.83 del ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes".

Finalmente, mientras que en la Dimensión de Evaluación (ítems 26 al 29) el rango de valoraciones oscila entre 2.37 del grupo inferior de los ítems 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" y 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase" hasta 2.80, 3.91 y 4.65 del ítem 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error".

De esta forma, vemos que las mayores distancias entre los grupos se dan en las Dimensiones de Desarrollo de la Clase, Actitud del Profesor o Evaluación como ya se ha comentado.

Analizando los perfiles de los grupos formados por áreas, podemos ver de nuevo en todas las áreas que se forman grupos prácticamente paralelos, aunque se dan algunas diferencias entre las distancias de los grupos. Así, en la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones la distancia es menor que, por ejemplo, en las Dimensiones de Desarrollo de la Clase o en la de Actitud del Profesor o Evaluación, aunque en todos los casos la diferencia entre perfiles es estadísticamente significativa.

Por otra parte, podemos ver que en todas las áreas los grupos superiores son más homogéneos, con una menor variabilidad entre los valores medios del grupo, mientras que el grupo inferior es en todos los casos el que presenta una mayor variabilidad.

De igual forma, encontramos que el área en la que los grupos presentan una menor variabilidad es en la de CC. Psicopedagógicas, mientras que son las de CC. Sociales y CC: de la Salud en las que se da una mayor variación entre los datos. En todos los casos encontramos que la distancia entre el grupo superior y medio es algo inferior que la que se da entre el grupo medio y el inferior.

En todos los casos las diferencias entre ítems son estadísticamente significativas.

---

***Grupos extremos por Centros***

### **Grupos extremos por centros.**

---

Respecto a los grupos extremos formados a partir de el 27.5% superior e inferior en cada uno de los centros, podemos observar una serie de características comunes, que resumimos en este apartado a fin de no cansar al lector repitiéndolas para cada centro. Así, podemos observar en primer lugar que se conforman tres perfiles prácticamente paralelos de los tres grupos formados, actuando de forma claramente diferencial entre los tres grupos, de forma que se demuestra su poder de discriminación entre grupos extremos.

Además, podemos observar que las distancias entre los tres grupos aumentan cuando consideramos los ítems intermedios, acercándose cuando se trata de los ítems referidos a Cumplimiento con las Obligaciones. En cualquier caso, se utiliza como ya se ha comentado, la parte alta de la escala de opinión.

Por grupos, observamos que en el grupo inferior la variabilidad es mayor, con C.V. que oscilan entre el 22% y el 50% en todos los casos, mientras que la variabilidad del grupo Med tiende a ser menor, con coeficientes de variación que oscilan entre el 15% y el 30% aproximadamente. Esta variabilidad tiende a ser menor en el grupo superior, con coeficientes de variación que oscilan entre el 8% y el 20%. Por tanto, observamos que las opiniones son en general más homogéneas en los grupos superiores y el Med, por lo que parece que hay mayor unanimidad entre los encuestados a la hora de hacer valoraciones positivas entre los profesores.

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
ITEM	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.05	0.95	788	4.53	0.67	1282	4.86	0.40	759	0.01
2	3.64	1.16	785	4.09	0.98	1282	4.64	0.64	762	0.01
3	3.31	0.99	768	4.18	0.69	1246	4.79	0.45	748	0.01
4	3.24	1.12	780	4.19	0.71	1267	4.78	0.44	756	0.01
5	2.77	1.01	781	3.88	0.72	1271	4.61	0.54	754	0.01
6	2.57	0.97	774	3.66	0.78	1257	4.43	0.66	749	0.01
7	2.13	0.99	781	3.50	0.84	1271	4.51	0.59	759	0.01
8	2.51	1.00	762	3.67	0.78	1240	4.44	0.64	755	0.01
9	2.35	1.11	724	3.59	0.93	1203	4.49	0.67	742	0.01
10	2.75	0.98	726	3.65	0.75	1200	4.42	0.64	723	0.01
11	2.54	0.89	744	3.59	0.70	1200	4.43	0.61	722	0.01
12	2.39	0.93	769	3.58	0.79	1251	4.54	0.62	749	0.01
13	2.50	1.06	772	3.70	0.86	1265	4.57	0.62	757	0.01
14	2.30	1.07	776	3.24	0.97	1265	4.16	0.85	748	0.01
15	2.19	1.01	770	3.34	0.97	1241	4.28	0.84	726	0.01
16	2.31	1.06	785	3.41	1.02	1280	4.31	0.76	762	0.01
17	2.81	1.10	786	3.73	0.95	1273	4.53	0.68	756	0.01
18	3.40	1.11	760	4.04	0.87	1250	4.56	0.66	739	0.01
19	2.79	1.04	770	3.77	0.75	1257	4.52	0.60	748	0.01
20	2.90	1.05	758	3.76	0.80	1209	4.46	0.64	731	0.01
21	2.48	0.94	770	3.63	0.81	1227	4.52	0.65	734	0.01
22	3.79	1.14	789	4.38	0.79	1280	4.83	0.48	757	0.01
23	3.36	1.05	774	4.13	0.81	1264	4.78	0.44	745	0.01
24	2.38	0.96	776	3.40	0.84	1254	4.29	0.72	745	0.01
25	2.20	0.96	768	3.47	0.81	1236	4.49	0.63	737	0.01
26	2.62	1.14	705	3.55	0.96	1053	4.34	0.80	617	0.01
27	2.99	1.13	637	3.84	0.88	979	4.57	0.64	580	0.01
28	2.79	1.16	699	3.89	0.90	1068	4.58	0.64	637	0.01
29	2.59	1.21	666	3.71	0.96	1018	4.53	0.69	625	0.01

Tabla II.2.29. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Físicas , año 90.

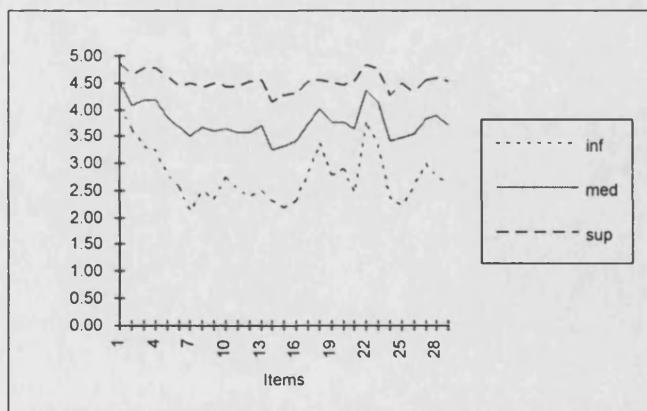


Gráfico II.2.20. Medias por ítems en grupos extremos en año 90, Centro Físicas .



ITEM	Inf			Medi			Sup			SIGN
	inf	DT.	N	med	DT.	N	sup	DT.	N	
1	4.16	0.90	1104	4.61	0.62	1879	4.83	0.45	1071	0.01
2	3.51	1.24	1101	4.23	0.85	1870	4.63	0.65	1072	0.01
3	3.16	1.05	1082	4.25	0.67	1842	4.78	0.43	1063	0.01
4	3.37	1.04	1094	4.19	0.66	1870	4.74	0.46	1066	0.01
5	2.71	1.03	1103	3.91	0.67	1865	4.60	0.55	1065	0.01
6	2.57	1.02	1098	3.72	0.70	1825	4.45	0.61	1052	0.01
7	2.12	1.01	1094	3.60	0.78	1867	4.50	0.60	1060	0.01
8	2.40	1.01	1067	3.73	0.72	1845	4.51	0.58	1044	0.01
9	2.27	1.07	1025	3.66	0.89	1786	4.54	0.63	1017	0.01
10	2.76	0.97	1025	3.70	0.73	1766	4.43	0.65	992	0.01
11	2.57	0.93	1025	3.62	0.69	1763	4.44	0.61	1011	0.01
12	2.44	0.99	1033	3.59	0.77	1828	4.44	0.64	1044	0.01
13	2.44	1.09	1057	3.74	0.80	1840	4.56	0.61	1063	0.01
14	2.16	1.01	1069	3.25	0.93	1842	4.15	0.81	1047	0.01
15	2.23	1.03	1077	3.33	0.90	1836	4.24	0.80	1048	0.01
16	2.19	1.06	1106	3.45	1.00	1867	4.23	0.86	1062	0.01
17	2.57	1.14	1101	3.84	0.86	1864	4.54	0.66	1068	0.01
18	3.20	1.16	1080	3.94	0.87	1764	4.52	0.67	1031	0.01
19	2.79	1.02	1100	3.83	0.73	1829	4.55	0.62	1059	0.01
20	2.93	1.02	1081	3.76	0.81	1782	4.48	0.66	1042	0.01
21	2.50	0.98	1096	3.74	0.76	1792	4.58	0.58	1042	0.01
22	3.48	1.26	1098	4.44	0.72	1877	4.85	0.39	1073	0.01
23	3.17	1.06	1099	4.23	0.72	1867	4.81	0.43	1070	0.01
24	2.33	0.96	1101	3.40	0.84	1840	4.18	0.73	1055	0.01
25	2.11	0.98	1099	3.59	0.80	1821	4.48	0.62	1053	0.01
26	2.47	1.11	1063	3.47	0.97	1764	4.22	0.82	1000	0.01
27	2.92	1.13	1030	3.91	0.85	1681	4.61	0.63	993	0.01
28	2.77	1.16	1070	3.80	0.88	1791	4.55	0.65	1017	0.01
29	2.45	1.17	1010	3.54	1.00	1687	4.37	0.77	990	0.01

Tabla II.2.30. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Químicas, año 90.

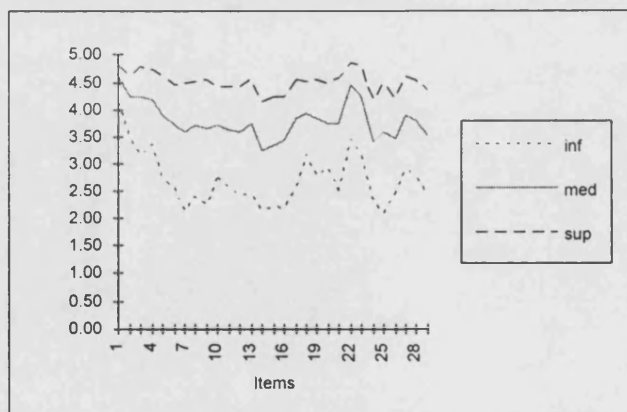


Gráfico II.2.21. Medias por ítems en grupos extremos en Centro Químicas año 90

ITEM	Inf			Medi			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.74	1.17	3580	4.41	0.80	6105	4.79	0.50	3785	0.01
2	3.36	1.26	3585	4.04	0.97	6143	4.53	0.75	3787	0.01
3	3.12	1.06	3467	4.18	0.71	5927	4.79	0.44	3744	0.01
4	3.71	1.07	3586	4.46	0.64	6165	4.86	0.36	3807	0.01
5	3.19	1.04	3597	4.16	0.69	6177	4.73	0.47	3825	0.01
6	2.85	1.06	3576	3.82	0.78	6066	4.51	0.61	3743	0.01
7	2.65	1.09	3584	3.99	0.76	6157	4.70	0.52	3809	0.01
8	2.73	1.07	3472	3.92	0.77	6015	4.63	0.55	3740	0.01
9	2.50	1.08	3316	3.78	0.82	5779	4.59	0.60	3620	0.01
10	2.70	1.09	3243	3.78	0.86	5704	4.55	0.63	3552	0.01
11	2.57	0.96	3320	3.74	0.70	5813	4.56	0.56	3635	0.01
12	2.82	1.04	3445	3.92	0.80	5968	4.62	0.60	3684	0.01
13	2.95	1.08	3484	4.04	0.74	6000	4.72	0.49	3725	0.01
14	2.61	1.13	3520	3.57	0.96	6041	4.38	0.75	3749	0.01
15	2.69	1.10	3516	3.66	0.90	6017	4.46	0.70	3741	0.01
16	2.37	1.08	3622	3.64	0.91	6197	4.50	0.68	3829	0.01
17	2.56	1.08	3579	3.75	0.89	6151	4.60	0.62	3797	0.01
18	2.92	1.23	3522	3.82	0.95	5908	4.51	0.70	3643	0.01
19	2.75	1.16	3596	3.85	0.87	6168	4.59	0.65	3805	0.01
20	2.92	1.19	3558	3.75	1.01	6080	4.48	0.74	3744	0.01
21	2.89	1.06	3599	4.03	0.77	6131	4.75	0.51	3783	0.01
22	3.50	1.28	3595	4.51	0.70	6172	4.91	0.31	3823	0.01
23	3.13	1.10	3573	4.22	0.73	6118	4.83	0.40	3816	0.01
24	2.62	1.04	3573	3.59	0.86	6068	4.39	0.70	3769	0.01
25	2.49	1.03	3560	3.81	0.76	6021	4.65	0.54	3770	0.01
26	2.44	1.22	2152	3.49	1.06	3364	4.43	0.76	2217	0.01
27	2.84	1.17	1981	3.90	0.91	3078	4.64	0.61	2081	0.01
28	2.85	1.25	2059	3.99	0.93	3240	4.74	0.51	2187	0.01
29	2.59	1.28	1956	3.87	0.96	3089	4.66	0.58	2101	0.01

Tabla II.2.31. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Derecho, año 90.

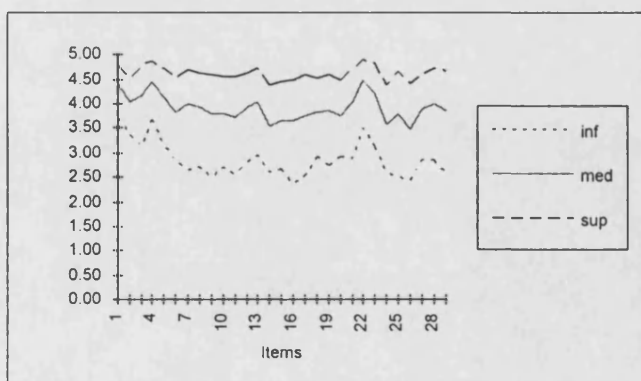


Gráfico II.2.22. Medias por ítems en grupos extremos en Derecho año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.95	1.02	1869	4.46	0.75	3159	4.81	0.48	1950	0.01
2	3.76	1.07	1877	4.26	0.81	3166	4.70	0.56	1944	0.01
3	3.40	1.00	1781	4.26	0.69	3019	4.80	0.42	1885	0.01
4	3.31	1.06	1869	4.28	0.68	3182	4.80	0.42	1940	0.01
5	3.03	0.97	1889	4.07	0.69	3180	4.70	0.48	1942	0.01
6	2.77	1.00	1888	3.76	0.77	3143	4.53	0.60	1914	0.01
7	2.72	1.04	1889	3.89	0.74	3186	4.67	0.53	1955	0.01
8	2.87	1.04	1872	3.87	0.74	3144	4.57	0.60	1938	0.01
9	2.63	1.09	1825	3.78	0.84	3101	4.58	0.60	1929	0.01
10	2.63	1.01	1812	3.65	0.82	3053	4.46	0.64	1901	0.01
11	2.64	0.92	1837	3.67	0.70	3087	4.54	0.57	1903	0.01
12	2.73	0.98	1871	3.72	0.73	3152	4.58	0.57	1937	0.01
13	2.88	0.99	1865	3.96	0.70	3170	4.71	0.50	1950	0.01
14	2.48	1.07	1880	3.55	0.92	3157	4.39	0.75	1919	0.01
15	2.31	0.97	1852	3.31	0.91	3058	4.26	0.79	1863	0.01
16	2.77	1.12	1889	3.70	0.89	3195	4.50	0.68	1956	0.01
17	2.88	1.07	1878	3.95	0.79	3165	4.67	0.55	1938	0.01
18	3.26	1.03	1855	3.90	0.79	3147	4.53	0.63	1911	0.01
19	2.84	1.00	1885	3.83	0.72	3175	4.57	0.57	1942	0.01
20	2.76	1.04	1863	3.63	0.83	3125	4.45	0.68	1923	0.01
21	2.82	0.99	1875	3.85	0.74	3146	4.68	0.53	1924	0.01
22	3.69	1.13	1884	4.49	0.65	3187	4.87	0.40	1955	0.01
23	3.28	1.04	1856	4.25	0.71	3156	4.83	0.41	1944	0.01
24	2.54	0.97	1868	3.57	0.84	3087	4.38	0.70	1894	0.01
25	2.39	0.92	1861	3.65	0.76	3091	4.57	0.60	1908	0.01
26	2.45	1.15	1442	3.62	0.92	2260	4.45	0.73	1352	0.01
27	2.92	1.13	1347	3.97	0.80	2107	4.70	0.53	1298	0.01
28	2.80	1.18	1443	4.00	0.83	2254	4.73	0.53	1367	0.01
29	2.50	1.21	1330	3.86	0.90	2095	4.67	0.62	1327	0.01

Tabla II.2.32. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Geografía e Historia, año 90.

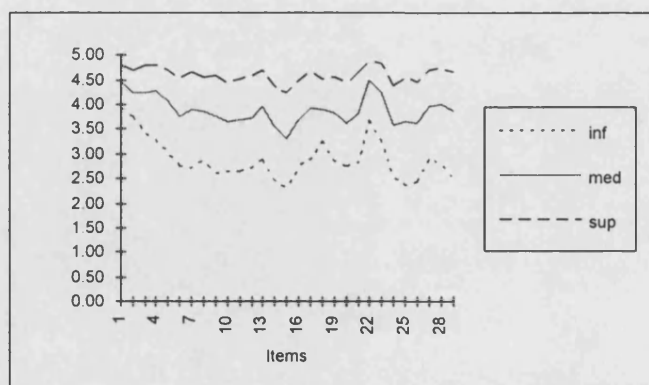


Gráfico II.2.23 Medias por ítems en grupos extremos en Geografía e Historia año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.84	1.11	7044	4.51	0.70	11794	4.83	0.46	7052	0.01
2	3.40	1.24	7083	4.14	0.92	11828	4.61	0.66	7075	0.01
3	3.11	1.01	6510	4.08	0.69	10815	4.70	0.52	6691	0.01
4	3.32	1.08	7072	4.27	0.65	11831	4.78	0.44	7089	0.01
5	2.86	1.01	7087	3.95	0.68	11850	4.61	0.54	7087	0.01
6	2.73	0.98	7033	3.78	0.70	11677	4.47	0.59	7018	0.01
7	2.34	1.02	7026	3.72	0.76	11820	4.55	0.57	7084	0.01
8	2.57	1.00	6804	3.72	0.74	11570	4.51	0.60	6970	0.01
9	2.37	1.05	6580	3.65	0.83	11209	4.49	0.64	6774	0.01
10	2.57	1.00	6435	3.58	0.80	11004	4.33	0.68	6671	0.01
11	2.51	0.91	6572	3.59	0.70	11157	4.39	0.60	6729	0.01
12	2.54	0.99	6803	3.64	0.75	11535	4.44	0.64	6931	0.01
13	2.70	1.04	6846	3.85	0.72	11607	4.60	0.56	6982	0.01
14	2.40	1.09	6955	3.39	0.94	11653	4.22	0.80	7003	0.01
15	2.31	1.02	6909	3.40	0.92	11571	4.24	0.76	6940	0.01
16	2.29	1.04	7107	3.46	0.91	11878	4.31	0.75	7099	0.01
17	2.53	1.03	7036	3.64	0.86	11766	4.44	0.69	7071	0.01
18	3.07	1.17	6882	3.85	0.87	11366	4.42	0.71	6791	0.01
19	2.64	1.06	7034	3.69	0.80	11698	4.42	0.65	7015	0.01
20	2.69	1.13	6923	3.48	0.98	11538	4.21	0.86	6871	0.01
21	2.53	1.00	6984	3.65	0.79	11625	4.44	0.69	6951	0.01
22	3.59	1.18	7050	4.37	0.73	11836	4.80	0.49	7073	0.01
23	3.16	1.04	6826	4.13	0.71	11544	4.73	0.48	6986	0.01
24	2.41	0.97	7006	3.42	0.82	11649	4.24	0.73	6985	0.01
25	2.30	0.97	6939	3.58	0.77	11519	4.47	0.61	6970	0.01
26	2.10	1.10	4694	3.14	1.08	7309	4.06	0.93	4271	0.01
27	2.46	1.16	3839	3.48	0.98	5712	4.29	0.83	3453	0.01
28	2.30	1.16	4642	3.47	1.03	7298	4.33	0.80	4380	0.01
29	2.04	1.11	4374	3.26	1.10	6742	4.18	0.90	4115	0.01

Tabla 2.33. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Económicas y Empresariales, año 90.

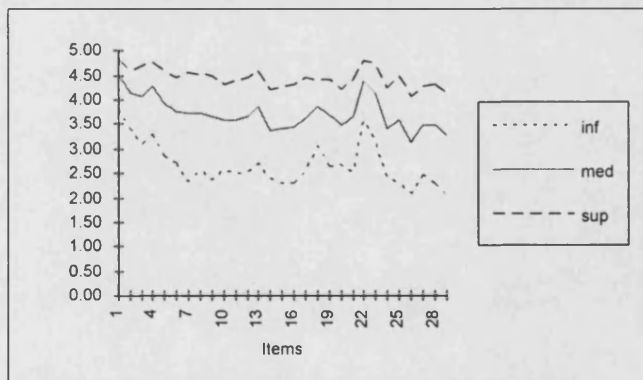


Gráfico II.2.24. Medias por ítems en grupos extremos en Económicas y Empresariales año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.49	1.31	1759	4.31	0.83	2883	4.82	0.49	1712	0.01
2	3.37	1.36	1762	4.20	0.91	2889	4.74	0.55	1714	0.01
3	3.11	1.17	1642	4.13	0.80	2717	4.81	0.47	1665	0.01
4	3.21	1.24	1753	4.32	0.72	2882	4.86	0.38	1710	0.01
5	2.69	1.11	1756	4.03	0.77	2876	4.76	0.47	1714	0.01
6	2.56	1.10	1754	3.82	0.82	2864	4.67	0.54	1701	0.01
7	2.17	1.01	1754	3.71	0.83	2871	4.71	0.53	1713	0.01
8	2.32	1.09	1702	3.65	0.83	2815	4.60	0.60	1698	0.01
9	2.13	1.05	1665	3.62	0.88	2743	4.65	0.58	1674	0.01
10	2.29	1.00	1640	3.58	0.83	2704	4.58	0.62	1639	0.01
11	2.26	0.93	1675	3.64	0.72	2778	4.63	0.55	1667	0.01
12	2.31	0.98	1710	3.59	0.81	2814	4.58	0.62	1678	0.01
13	2.42	1.07	1727	3.82	0.82	2837	4.72	0.52	1703	0.01
14	2.32	1.12	1739	3.59	0.96	2857	4.50	0.72	1688	0.01
15	2.01	0.98	1712	3.19	0.99	2769	4.29	0.89	1631	0.01
16	2.22	1.09	1771	3.56	0.93	2885	4.59	0.63	1716	0.01
17	2.52	1.13	1753	3.76	0.92	2875	4.62	0.64	1692	0.01
18	2.94	1.19	1721	3.81	0.89	2838	4.52	0.70	1690	0.01
19	2.63	1.04	1747	3.82	0.75	2849	4.64	0.55	1690	0.01
20	2.58	1.05	1713	3.69	0.82	2800	4.55	0.65	1684	0.01
21	2.38	0.99	1744	3.74	0.77	2831	4.69	0.54	1700	0.01
22	3.43	1.34	1751	4.33	0.80	2876	4.86	0.42	1712	0.01
23	3.03	1.18	1741	4.14	0.81	2849	4.83	0.44	1695	0.01
24	2.26	1.00	1740	3.49	0.90	2822	4.49	0.69	1663	0.01
25	2.02	0.95	1731	3.53	0.87	2786	4.61	0.59	1676	0.01
26	2.39	1.19	988	3.61	1.00	1549	4.57	0.67	1007	0.01
27	2.79	1.19	870	3.92	0.88	1407	4.69	0.59	947	0.01
28	2.74	1.23	944	3.98	0.89	1528	4.76	0.51	985	0.01
29	2.41	1.24	903	3.84	1.00	1449	4.72	0.54	951	0.01

Tabla II.2.34. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Centro Filología, año 90.

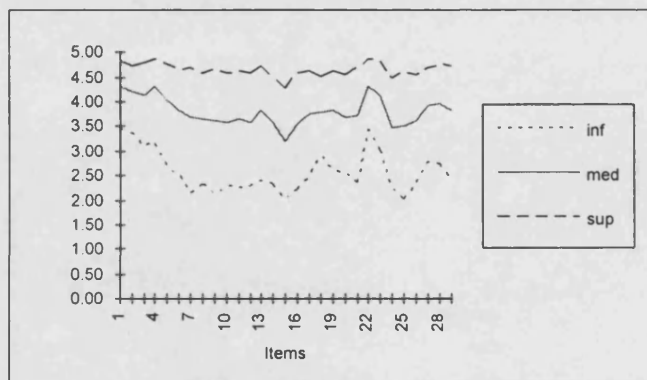


Gráfico II.2.25 Medias por ítems en grupos extremos en Filología año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.09	1.02	1493	4.62	0.61	2425	4.89	0.35	1500	0.01
2	3.82	1.07	1490	4.36	0.78	2427	4.67	0.62	1504	0.01
3	3.41	1.00	1373	4.29	0.66	2283	4.83	0.41	1470	0.01
4	3.51	1.01	1490	4.31	0.65	2409	4.83	0.39	1502	0.01
5	2.99	0.95	1496	4.05	0.66	2402	4.70	0.48	1504	0.01
6	2.81	0.98	1470	3.79	0.73	2365	4.52	0.58	1477	0.01
7	2.53	1.03	1491	3.80	0.75	2415	4.62	0.55	1499	0.01
8	2.77	0.98	1451	3.81	0.73	2365	4.56	0.61	1480	0.01
9	2.54	1.07	1402	3.79	0.81	2307	4.57	0.59	1448	0.01
10	2.81	0.98	1398	3.74	0.75	2272	4.46	0.63	1420	0.01
11	2.63	0.86	1406	3.66	0.68	2292	4.48	0.59	1430	0.01
12	2.47	0.97	1461	3.64	0.75	2380	4.49	0.60	1477	0.01
13	2.79	1.02	1465	3.93	0.70	2399	4.69	0.51	1493	0.01
14	2.21	1.03	1470	3.33	0.94	2388	4.29	0.76	1483	0.01
15	2.44	0.99	1466	3.49	0.90	2365	4.37	0.72	1475	0.01
16	2.38	1.11	1496	3.48	0.97	2428	4.38	0.74	1502	0.01
17	2.69	1.09	1473	3.80	0.90	2402	4.54	0.68	1498	0.01
18	3.42	1.06	1453	3.96	0.87	2361	4.46	0.70	1479	0.01
19	2.92	1.00	1480	3.79	0.73	2387	4.45	0.61	1490	0.01
20	2.92	1.02	1462	3.69	0.85	2341	4.35	0.72	1465	0.01
21	2.69	0.94	1449	3.80	0.71	2331	4.59	0.56	1476	0.01
22	3.64	1.20	1463	4.50	0.68	2400	4.90	0.34	1501	0.01
23	3.36	1.02	1408	4.26	0.70	2355	4.85	0.40	1493	0.01
24	2.40	0.97	1453	3.41	0.85	2342	4.27	0.71	1480	0.01
25	2.33	0.97	1420	3.65	0.79	2311	4.55	0.58	1460	0.01
26	2.51	1.13	1214	3.44	1.00	1912	4.21	0.88	1204	0.01
27	3.15	1.05	1106	3.96	0.82	1758	4.61	0.61	1164	0.01
28	2.96	1.14	1213	3.81	0.90	1920	4.55	0.69	1227	0.01
29	2.73	1.24	1175	3.67	0.99	1843	4.43	0.77	1181	0.01

Tabla II.2.35. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de CC. Biológicas, año 90.

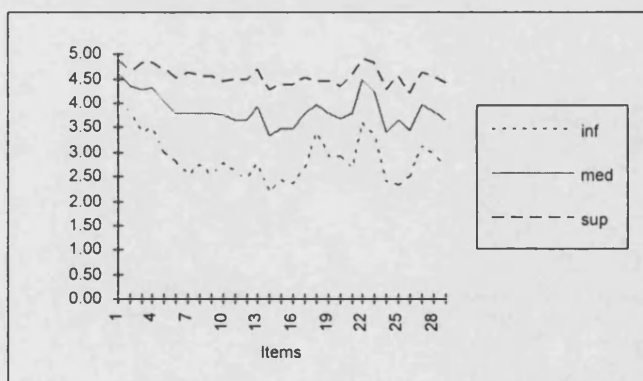


Gráfico II.2.26. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de CC. Biológicas año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.56	1.19	3012	4.31	0.78	5020	4.76	0.52	2956	0.01
2	3.40	1.23	3021	4.10	0.92	5054	4.56	0.72	2975	0.01
3	3.07	1.01	2897	4.03	0.69	4857	4.69	0.53	2936	0.01
4	3.30	1.04	3021	4.22	0.65	5044	4.77	0.45	2975	0.01
5	2.93	1.01	3012	3.94	0.70	5046	4.57	0.56	2970	0.01
6	2.74	0.99	2988	3.69	0.72	4967	4.42	0.61	2918	0.01
7	2.53	1.01	2997	3.71	0.76	5029	4.56	0.57	2965	0.01
8	2.56	1.01	2863	3.61	0.77	4843	4.44	0.63	2869	0.01
9	2.54	1.04	2706	3.69	0.79	4628	4.50	0.61	2779	0.01
10	2.69	1.00	2657	3.62	0.77	4610	4.39	0.66	2714	0.01
11	2.56	0.89	2779	3.56	0.70	4735	4.43	0.60	2795	0.01
12	2.63	0.97	2861	3.63	0.78	4890	4.47	0.64	2868	0.01
13	2.81	1.02	2900	3.87	0.71	4936	4.64	0.54	2908	0.01
14	2.38	1.05	2936	3.37	0.95	4953	4.19	0.82	2919	0.01
15	2.36	1.03	2929	3.33	0.95	4920	4.21	0.80	2889	0.01
16	2.33	1.04	3042	3.43	0.93	5081	4.32	0.77	2987	0.01
17	2.49	1.05	3010	3.58	0.87	5039	4.44	0.68	2968	0.01
18	3.09	1.13	2951	3.81	0.85	4870	4.41	0.71	2850	0.01
19	2.80	1.02	3012	3.74	0.77	5019	4.48	0.64	2957	0.01
20	2.81	1.05	2955	3.59	0.86	4913	4.31	0.76	2888	0.01
21	2.65	1.00	2982	3.69	0.77	4988	4.50	0.63	2925	0.01
22	3.45	1.22	3013	4.31	0.74	5047	4.80	0.44	2976	0.01
23	3.13	1.03	2968	4.11	0.70	5013	4.74	0.48	2956	0.01
24	2.41	0.95	2986	3.38	0.82	4955	4.24	0.74	2907	0.01
25	2.37	0.97	2977	3.57	0.78	4926	4.48	0.62	2926	0.01
26	2.31	1.13	2471	3.27	1.03	3997	4.20	0.87	2442	0.01
27	2.73	1.11	2351	3.66	0.85	3738	4.47	0.69	2303	0.01
28	2.67	1.17	2480	3.67	0.91	4058	4.52	0.69	2497	0.01
29	2.40	1.16	2342	3.48	1.01	3879	4.43	0.77	2436	0.01

Tabla II.2.36. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en la E.U. de Estudios Empresariales, año 90.

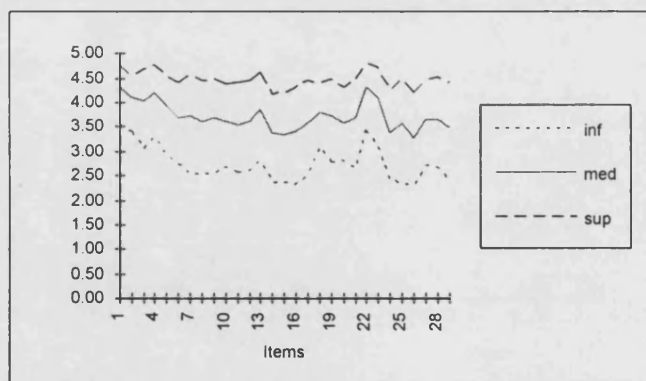


Gráfico II.2.27. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Estudios Empresariales año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.79	1.17	1314	4.52	0.66	2198	4.89	0.38	1359	0.01
2	3.52	1.19	1329	4.22	0.84	2196	4.69	0.63	1368	0.01
3	3.06	1.10	1311	4.22	0.70	2153	4.83	0.40	1366	0.01
4	3.35	1.11	1329	4.35	0.66	2187	4.86	0.37	1362	0.01
5	2.89	1.07	1330	4.03	0.72	2181	4.72	0.49	1369	0.01
6	2.62	1.03	1304	3.73	0.81	2144	4.51	0.63	1352	0.01
7	2.46	1.06	1319	3.82	0.85	2180	4.71	0.52	1360	0.01
8	2.68	1.05	1318	3.91	0.73	2168	4.70	0.52	1367	0.01
9	2.41	1.12	1299	3.74	0.92	2175	4.67	0.58	1358	0.01
10	2.55	1.07	1309	3.72	0.83	2152	4.59	0.61	1348	0.01
11	2.47	0.95	1298	3.73	0.72	2127	4.63	0.53	1351	0.01
12	2.54	1.03	1313	3.75	0.78	2158	4.58	0.59	1345	0.01
13	2.62	1.04	1316	3.93	0.76	2162	4.72	0.52	1354	0.01
14	2.25	1.07	1324	3.35	0.92	2181	4.31	0.75	1344	0.01
15	2.53	1.09	1320	3.73	0.87	2149	4.56	0.63	1338	0.01
16	2.37	1.10	1338	3.66	0.93	2201	4.59	0.64	1368	0.01
17	2.30	1.03	1339	3.64	0.88	2176	4.52	0.66	1363	0.01
18	3.23	1.18	1295	3.94	0.87	2134	4.53	0.66	1336	0.01
19	2.76	1.10	1324	3.79	0.85	2175	4.58	0.60	1358	0.01
20	2.98	1.03	1309	3.87	0.78	2163	4.60	0.58	1352	0.01
21	2.62	1.01	1330	3.83	0.77	2170	4.67	0.56	1355	0.01
22	3.28	1.30	1343	4.28	0.76	2195	4.85	0.40	1369	0.01
23	2.89	1.13	1330	4.12	0.77	2168	4.77	0.47	1366	0.01
24	2.39	1.01	1334	3.46	0.87	2147	4.34	0.72	1350	0.01
25	2.33	1.00	1326	3.76	0.75	2133	4.66	0.53	1350	0.01
26	2.59	1.16	899	3.59	0.95	1377	4.38	0.83	842	0.01
27	2.64	1.14	842	3.72	0.95	1243	4.47	0.75	780	0.01
28	2.70	1.18	904	3.78	0.93	1410	4.49	0.76	858	0.01
29	2.62	1.21	846	3.68	1.02	1349	4.47	0.81	840	0.01

Tabla II.2.37. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Medicina, año 90.

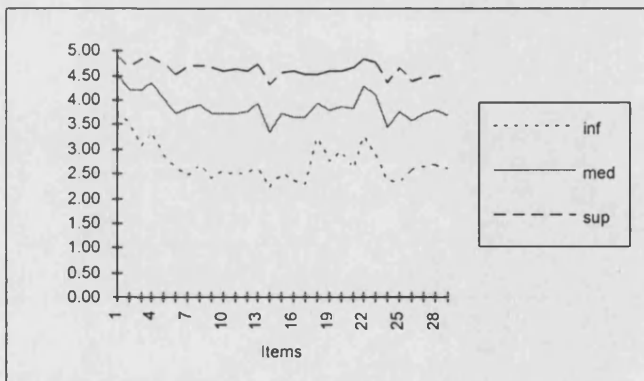


Gráfico II.2.28. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Medicina año 90



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.21	0.92	1501	4.68	0.54	2778	4.90	0.33	1642	0.01
2	3.90	1.06	1509	4.44	0.69	2784	4.44	0.69	2784	0.01
3	3.31	0.97	1444	4.19	0.65	2636	4.74	0.48	1596	0.01
4	3.64	0.95	1500	4.31	0.61	2776	4.79	0.44	1649	0.01
5	2.95	0.97	1503	3.97	0.67	2782	4.63	0.51	1645	0.01
6	2.66	0.93	1495	3.67	0.71	2731	4.45	0.60	1626	0.01
7	2.35	1.04	1515	3.74	0.82	2787	4.62	0.56	1652	0.01
8	2.46	1.00	1516	3.77	0.74	2799	4.53	0.57	1650	0.01
9	2.42	1.09	1516	3.78	0.87	2799	4.59	0.60	1651	0.01
10	2.68	0.98	1509	3.75	0.73	2780	4.45	0.61	1643	0.01
11	2.52	0.90	1508	3.68	0.65	2747	4.44	0.58	1635	0.01
12	2.39	0.93	1516	3.57	0.79	2788	4.45	0.63	1644	0.01
13	2.69	0.96	1495	3.83	0.71	2763	4.63	0.55	1643	0.01
14	2.29	1.02	1514	3.21	0.92	2779	4.15	0.82	1637	0.01
15	2.62	1.05	1488	3.57	0.85	2736	4.43	0.68	1621	0.01
16	2.10	1.03	1516	3.53	0.96	2786	4.42	0.71	1648	0.01
17	2.50	1.02	1504	3.59	0.87	2759	4.46	0.67	1634	0.01
18	3.48	1.01	1468	3.96	0.78	2697	4.46	0.65	1590	0.01
19	2.85	1.02	1493	3.80	0.73	2767	4.50	0.60	1631	0.01
20	3.12	1.04	1479	3.78	0.81	2730	4.40	0.69	1606	0.01
21	2.69	0.97	1495	3.77	0.74	2733	4.56	0.59	1614	0.01
22	3.78	1.04	1505	4.44	0.68	2791	4.80	0.46	1653	0.01
23	3.31	0.98	1473	4.15	0.69	2710	4.74	0.46	1616	0.01
24	2.51	0.95	1495	3.31	0.84	2720	4.16	0.76	1601	0.01
25	2.33	0.97	1485	3.67	0.76	2708	4.54	0.57	1599	0.01
26	2.40	1.17	1266	3.37	1.01	2164	4.17	0.90	1269	0.01
27	3.03	1.12	1174	3.87	0.86	1992	4.49	0.67	1190	0.01
28	2.72	1.19	1260	3.75	0.92	2181	4.44	0.71	1301	0.01
29	2.44	1.22	1179	3.59	1.02	2047	4.37	0.77	1246	0.01

Tabla II.2.38. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Farmacia, año 90.

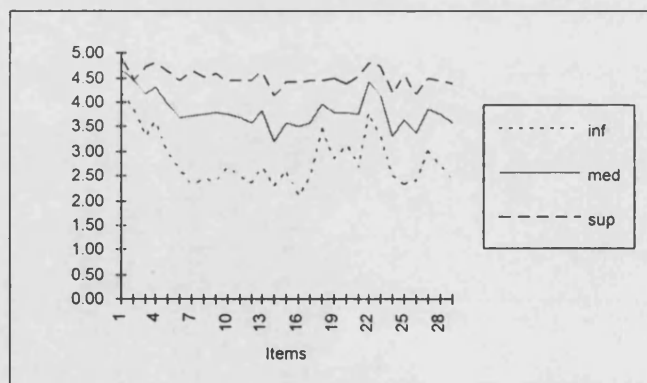


Gráfico II.2.29. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Farmacia, año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.17	0.99	1103	4.55	0.70	1810	4.83	0.50	1091	0.01
2	3.81	1.05	1101	4.29	0.79	1825	4.68	0.59	1091	0.01
3	3.72	0.93	980	4.39	0.64	1664	4.80	0.46	1040	0.01
4	3.69	1.03	1087	4.43	0.62	1809	4.87	0.35	1085	0.01
5	3.36	0.92	1108	4.17	0.64	1830	4.73	0.48	1096	0.01
6	3.09	0.99	1086	3.96	0.70	1789	4.61	0.55	1081	0.01
7	2.88	0.98	1115	3.93	0.74	1828	4.64	0.55	1099	0.01
8	2.91	1.03	1093	3.87	0.74	1811	4.51	0.63	1092	0.01
9	2.72	1.01	1083	3.74	0.77	1791	4.55	0.60	1076	0.01
10	2.92	0.95	1062	3.80	0.74	1771	4.48	0.63	1055	0.01
11	2.83	0.89	1039	3.85	0.68	1757	4.61	0.56	1072	0.01
12	3.00	0.94	1079	3.88	0.71	1798	4.58	0.57	1078	0.01
13	2.99	0.97	1081	3.99	0.72	1801	4.65	0.54	1083	0.01
14	2.71	1.13	1092	3.80	0.94	1809	4.53	0.69	1083	0.01
15	2.47	1.07	1072	3.44	0.96	1738	4.33	0.80	1036	0.01
16	2.69	1.00	1109	3.74	0.80	1831	4.49	0.65	1097	0.01
17	2.95	1.10	1102	3.98	0.86	1818	4.65	0.58	1091	0.01
18	3.43	1.02	1075	4.03	0.80	1804	4.56	0.63	1084	0.01
19	3.04	0.94	1096	3.94	0.70	1825	4.60	0.57	1090	0.01
20	3.03	1.02	1038	3.84	0.78	1742	4.47	0.67	1063	0.01
21	2.96	1.00	1070	3.96	0.76	1779	4.71	0.52	1080	0.01
22	3.89	1.06	1095	4.54	0.67	1835	4.89	0.35	1098	0.01
23	3.62	1.01	1075	4.41	0.67	1806	4.85	0.39	1096	0.01
24	2.71	0.99	1093	3.73	0.82	1792	4.45	0.66	1086	0.01
25	2.68	0.98	1076	3.80	0.74	1779	4.61	0.54	1072	0.01
26	2.88	1.14	933	3.86	0.86	1573	4.54	0.68	980	0.01
27	3.39	1.06	830	4.18	0.78	1440	4.75	0.51	918	0.01
28	3.35	1.11	938	4.31	0.71	1586	4.82	0.43	992	0.01
29	3.07	1.19	849	4.15	0.79	1507	4.73	0.56	957	0.01

Tabla II.2.39. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, año 90.

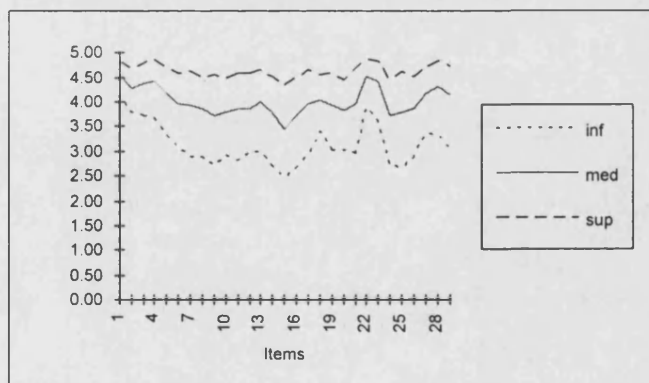


Gráfico II.2.30. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.03	0.93	735	4.55	0.62	1233	4.84	0.46	731	0.01
2	3.53	1.13	733	4.11	0.94	1232	4.51	0.84	727	0.01
3	3.29	1.00	703	4.27	0.69	1186	4.81	0.44	725	0.01
4	3.52	1.16	738	4.50	0.62	1238	4.89	0.31	733	0.01
5	3.11	1.00	732	4.20	0.64	1230	4.79	0.43	732	0.01
6	2.85	1.01	726	3.99	0.70	1214	4.66	0.52	722	0.01
7	2.60	1.08	726	4.01	0.78	1216	4.74	0.48	723	0.01
8	2.95	1.05	707	4.06	0.76	1201	4.73	0.50	717	0.01
9	2.58	1.12	691	3.83	0.92	1192	4.65	0.56	705	0.01
10	2.98	1.01	697	3.89	0.76	1182	4.60	0.57	703	0.01
11	2.85	0.96	699	3.91	0.68	1185	4.66	0.52	713	0.01
12	2.85	1.01	718	3.94	0.75	1215	4.61	0.59	721	0.01
13	2.96	1.05	719	4.14	0.69	1227	4.81	0.41	732	0.01
14	2.62	1.04	729	3.75	0.86	1226	4.48	0.70	730	0.01
15	3.12	1.04	719	4.13	0.74	1216	4.71	0.52	730	0.01
16	2.44	1.05	732	3.70	0.96	1220	4.54	0.64	731	0.01
17	2.96	1.04	731	4.02	0.80	1230	4.66	0.55	733	0.01
18	3.20	1.03	669	3.95	0.79	1148	4.59	0.59	703	0.01
19	2.80	1.02	725	3.92	0.70	1216	4.66	0.54	729	0.01
20	3.06	1.09	704	3.94	0.77	1198	4.66	0.55	708	0.01
21	2.86	1.07	709	4.03	0.78	1192	4.75	0.48	711	0.01
22	3.71	1.04	737	4.47	0.72	1230	4.88	0.40	732	0.01
23	3.34	0.99	721	4.30	0.72	1226	4.81	0.43	731	0.01
24	2.72	0.96	727	3.71	0.77	1213	4.52	0.62	723	0.01
25	2.52	1.09	718	3.91	0.75	1204	4.70	0.49	723	0.01
26	3.01	1.22	503	3.86	0.89	892	4.61	0.69	569	0.01
27	3.44	1.11	489	4.23	0.77	876	4.82	0.45	562	0.01
28	3.32	1.15	504	4.17	0.78	889	4.81	0.49	564	0.01
29	3.13	1.24	468	4.06	0.89	862	4.77	0.53	553	0.01

Tabla II.2.40. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el E.U. de Enfermería, año 90.

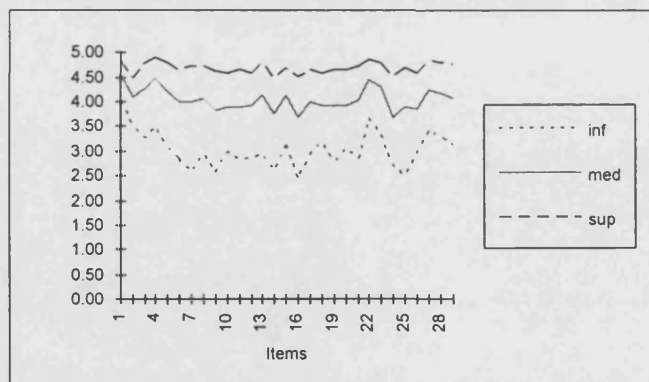


Gráfico II.2.31. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Enfermería año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.86	1.01	531	4.42	0.72	881	4.83	0.43	549	0.01
2	3.69	1.07	531	4.25	0.79	886	4.76	0.48	553	0.01
3	3.50	0.98	498	4.39	0.64	831	4.84	0.41	539	0.01
4	3.62	1.07	538	4.55	0.56	889	4.91	0.29	556	0.01
5	3.29	1.01	541	4.23	0.65	885	4.79	0.44	557	0.01
6	3.03	0.94	530	4.07	0.71	872	4.72	0.46	549	0.01
7	3.00	1.00	545	4.02	0.71	891	4.71	0.50	555	0.01
8	2.93	1.03	540	3.90	0.78	890	4.65	0.52	555	0.01
9	2.80	0.99	544	3.85	0.76	896	4.66	0.55	552	0.01
10	2.72	0.97	536	3.76	0.77	883	4.54	0.58	548	0.01
11	2.83	0.97	532	3.97	0.72	885	4.68	0.51	549	0.01
12	2.96	1.00	544	4.02	0.73	891	4.72	0.48	557	0.01
13	3.13	0.99	541	4.06	0.72	895	4.73	0.47	559	0.01
14	2.79	1.09	546	3.89	0.88	888	4.55	0.62	552	0.01
15	2.85	1.08	538	3.96	0.89	873	4.66	0.56	545	0.01
16	2.78	1.08	549	3.80	0.82	893	4.56	0.61	555	0.01
17	3.04	1.09	535	4.23	0.74	892	4.78	0.46	552	0.01
18	3.38	1.06	527	4.01	0.79	872	4.56	0.59	543	0.01
19	3.11	1.00	539	4.03	0.72	889	4.63	0.53	549	0.01
20	2.96	1.02	535	3.92	0.76	862	4.64	0.53	537	0.01
21	3.05	1.02	537	4.17	0.66	882	4.81	0.40	549	0.01
22	3.71	1.13	541	4.60	0.64	888	4.90	0.39	554	0.01
23	3.34	1.04	534	4.46	0.66	886	4.90	0.32	555	0.01
24	2.85	1.02	529	3.95	0.81	878	4.65	0.52	550	0.01
25	2.76	1.07	529	4.08	0.72	876	4.79	0.43	547	0.01
26	2.76	1.11	437	3.79	0.90	707	4.39	0.81	465	0.01
27	3.41	1.08	435	4.29	0.73	697	4.81	0.45	455	0.01
28	3.20	1.10	433	4.17	0.80	710	4.75	0.55	462	0.01
29	2.99	1.20	405	4.08	0.82	678	4.67	0.59	457	0.01

Tabla II.2.41. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el E.U. de Trabajo Social, año 90.

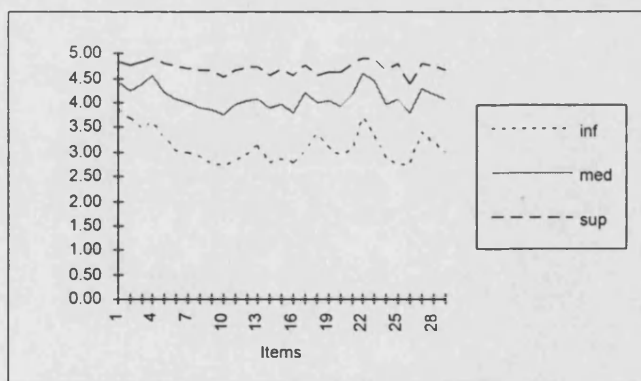


Gráfico II.2.32. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Trabajo Social año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.03	1.04	1965	4.67	0.60	3226	4.94	0.27	1965	0.01
2	3.77	1.15	1957	4.43	0.72	3224	4.80	0.46	1969	0.01
3	3.67	1.00	1906	4.47	0.63	3137	4.89	0.34	1957	0.01
4	3.70	1.02	1963	4.59	0.56	3226	4.94	0.24	1978	0.01
5	3.32	1.01	1959	4.34	0.64	3222	4.85	0.37	1972	0.01
6	3.10	0.99	1947	4.18	0.68	3210	4.78	0.45	1969	0.01
7	2.88	1.01	1968	4.14	0.71	3229	4.84	0.38	1968	0.01
8	2.98	1.06	1929	4.08	0.72	3200	4.77	0.46	1956	0.01
9	2.84	1.04	1886	4.02	0.76	3150	4.78	0.45	1925	0.01
10	2.88	0.99	1846	3.94	0.75	3097	4.73	0.49	1911	0.01
11	2.94	0.95	1883	4.11	0.67	3168	4.84	0.38	1933	0.01
12	3.00	0.96	1929	4.06	0.71	3190	4.78	0.44	1941	0.01
13	3.08	1.04	1947	4.21	0.68	3203	4.84	0.39	1956	0.01
14	2.91	1.13	1939	2.91	1.13	1939	4.80	0.44	1960	0.01
15	3.00	1.09	1919	4.17	0.77	3186	4.82	0.42	1954	0.01
16	2.89	1.03	1964	3.99	0.77	3226	4.74	0.50	1974	0.01
17	3.10	1.11	1963	4.25	0.73	3230	4.87	0.37	1973	0.01
18	3.37	1.03	1902	4.15	0.75	3141	4.72	0.51	1936	0.01
19	3.11	1.00	1956	4.14	0.70	3214	4.82	0.41	1971	0.01
20	3.01	0.98	1925	4.05	0.72	3194	4.77	0.48	1965	0.01
21	3.04	0.99	1942	4.22	0.66	3216	4.88	0.34	1969	0.01
22	3.62	1.16	1952	4.54	0.67	3227	4.91	0.32	1968	0.01
23	3.47	1.02	1955	4.48	0.63	3232	4.93	0.26	1976	0.01
24	2.88	0.99	1947	4.04	0.73	3207	4.76	0.47	1970	0.01
25	2.88	1.01	1938	4.16	0.70	3199	4.86	0.36	1968	0.01
26	2.79	1.19	1414	3.96	0.86	2253	4.76	0.54	1506	0.01
27	3.11	1.17	1345	4.23	0.79	2137	4.83	0.47	1444	0.01
28	3.25	1.16	1393	4.36	0.73	2214	4.90	0.31	1464	0.01
29	3.00	1.22	1310	4.25	0.79	2106	4.88	0.38	1443	0.01

Tabla II.2.42. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el E.U. de Formación de Prof. EGB, año 90

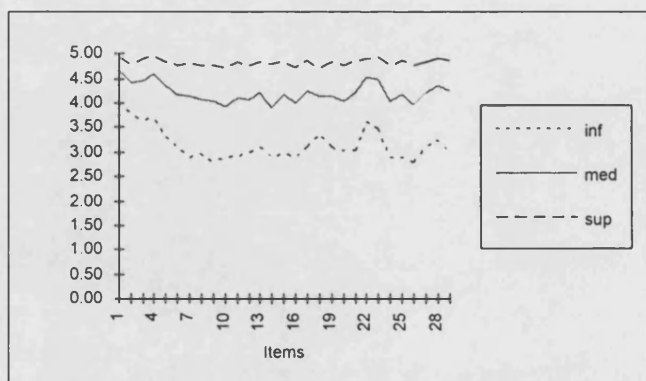


Gráfico II.2.33. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Formación del Profesorado de EGB año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.89	1.09	1582	4.41	0.76	2565	4.75	0.56	1576	0.01
2	3.50	1.14	1593	4.03	0.91	2559	4.48	0.75	1573	0.01
3	3.45	0.95	1416	4.14	0.74	2276	4.67	0.56	1479	0.01
4	3.61	0.96	1574	4.35	0.63	2573	4.84	0.38	1578	0.01
5	3.37	0.91	1591	4.17	0.64	2585	4.72	0.47	1580	0.01
6	3.13	0.91	1577	3.92	0.69	2550	4.54	0.58	1570	0.01
7	2.94	1.04	1588	4.06	0.73	2573	4.70	0.52	1573	0.01
8	3.05	1.02	1536	4.02	0.69	2476	4.64	0.52	1532	0.01
9	3.00	1.05	1472	3.92	0.81	2373	4.60	0.59	1481	0.01
10	2.90	0.98	1447	3.62	0.83	2333	4.43	0.67	1464	0.01
11	2.78	0.88	1452	3.74	0.69	2389	4.52	0.58	1501	0.01
12	3.00	0.98	1484	3.87	0.74	2457	4.58	0.58	1520	0.01
13	3.13	0.99	1496	4.05	0.71	2494	4.69	0.51	1535	0.01
14	2.68	1.10	1543	3.60	0.93	2518	4.30	0.76	1545	0.01
15	2.82	1.10	1553	3.78	0.93	2546	4.51	0.68	1562	0.01
16	2.84	1.03	1593	3.86	0.77	2583	4.53	0.63	1589	0.01
17	2.92	1.07	1578	3.96	0.78	2564	4.61	0.59	1577	0.01
18	3.48	1.04	1542	4.00	0.82	2520	4.51	0.68	1555	0.01
19	3.05	0.97	1582	3.87	0.75	2565	4.55	0.63	1575	0.01
20	3.02	1.05	1542	3.71	0.89	2503	4.38	0.76	1564	0.01
21	2.99	0.95	1558	3.88	0.77	2529	4.60	0.58	1577	0.01
22	3.97	0.98	1595	4.58	0.59	2583	4.91	0.33	1584	0.01
23	3.45	0.99	1559	4.28	0.70	2549	4.79	0.46	1569	0.01
24	2.66	0.96	1576	3.56	0.82	2534	4.28	0.74	1549	0.01
25	2.68	0.96	1555	3.83	0.72	2522	4.59	0.56	1563	0.01
26	2.53	1.16	1373	3.51	1.01	2127	4.31	0.78	1362	0.01
27	3.34	1.11	1292	4.11	0.77	2002	4.68	0.56	1325	0.01
28	2.87	1.20	1356	3.91	0.91	2103	4.63	0.61	1380	0.01
29	2.55	1.17	1258	3.77	0.97	1987	4.54	0.68	1332	0.01

Tabla II.2.43. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Psicología, año 90.

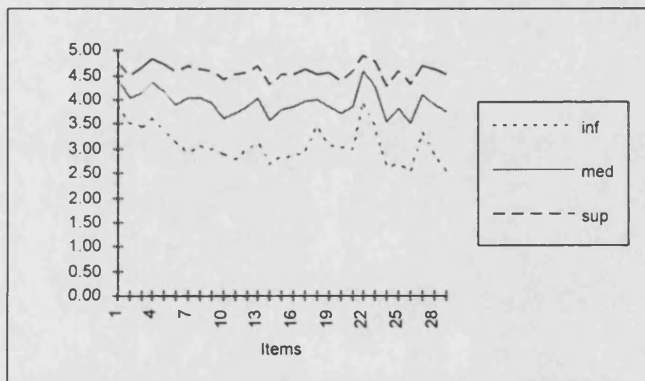


Gráfico II.2.34. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Psicología año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.65	1.17	416	4.47	0.72	694	4.86	0.48	424	0.01
2	3.37	1.25	411	4.25	0.85	698	4.78	0.52	427	0.01
3	3.12	1.13	406	4.31	0.69	689	4.93	0.30	420	0.01
4	3.27	1.32	418	4.45	0.65	695	4.90	0.32	426	0.01
5	2.85	1.13	408	4.21	0.68	696	4.86	0.36	428	0.01
6	2.67	1.10	406	3.86	0.79	689	4.71	0.51	425	0.01
7	2.58	1.07	409	3.89	0.83	694	4.76	0.47	425	0.01
8	2.76	1.12	400	3.93	0.79	679	4.77	0.46	415	0.01
9	2.55	1.12	376	3.68	0.88	651	4.66	0.60	407	0.01
10	2.67	1.02	384	3.75	0.82	655	4.61	0.61	409	0.01
11	2.65	0.99	392	3.86	0.70	676	4.69	0.54	418	0.01
12	2.70	1.05	397	3.93	0.73	680	4.75	0.48	417	0.01
13	2.86	1.12	407	4.02	0.72	691	4.79	0.45	418	0.01
14	2.45	1.14	412	3.77	0.88	694	4.64	0.60	423	0.01
15	2.75	1.05	412	4.13	0.72	683	4.80	0.46	421	0.01
16	2.59	1.10	411	3.66	0.88	693	4.62	0.61	422	0.01
17	2.77	1.07	418	3.99	0.85	690	4.74	0.51	425	0.01
18	2.96	1.18	378	3.97	0.85	662	4.60	0.68	413	0.01
19	2.74	1.11	404	3.82	0.83	683	4.64	0.58	422	0.01
20	2.77	1.09	403	3.95	0.78	684	4.75	0.51	424	0.01
21	2.66	1.04	408	3.94	0.72	680	4.77	0.50	422	0.01
22	3.45	1.15	412	4.36	0.76	696	4.86	0.42	422	0.01
23	3.23	1.09	414	4.31	0.68	688	4.88	0.36	419	0.01
24	2.54	1.09	404	3.76	0.85	668	4.68	0.56	419	0.01
25	2.38	1.03	408	3.89	0.76	677	4.84	0.38	418	0.01
26	2.50	1.19	325	3.72	0.99	495	4.67	0.57	327	0.01
27	2.89	1.29	298	4.15	0.78	482	4.84	0.39	313	0.01
28	2.80	1.24	317	4.18	0.75	487	4.82	0.43	320	0.01
29	2.63	1.25	292	4.19	0.77	461	4.78	0.55	314	0.01

Tabla II.2.44. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el E.U. de Fisioterapia, año 90.

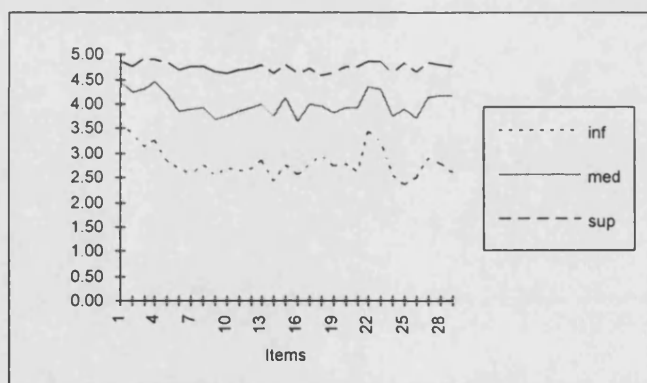


Gráfico II.2.35. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Fisioterapia año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.36	0.76	482	4.72	0.52	782	4.94	0.23	490	0.01
2	3.85	1.16	482	4.38	0.83	786	4.71	0.53	490	0.01
3	3.59	0.98	468	4.37	0.67	745	4.87	0.36	478	0.01
4	3.54	1.04	477	4.38	0.61	762	4.84	0.40	483	0.01
5	3.28	0.92	477	4.09	0.66	785	4.65	0.51	490	0.01
6	2.94	0.92	470	3.74	0.73	765	4.41	0.61	466	0.01
7	2.59	0.99	476	3.85	0.75	784	4.59	0.58	488	0.01
8	2.74	0.99	474	3.89	0.73	774	4.44	0.60	481	0.01
9	2.63	1.02	473	3.84	0.82	765	4.54	0.62	485	0.01
10	3.05	0.93	471	3.80	0.73	762	4.40	0.62	478	0.01
11	2.78	0.90	471	3.80	0.65	755	4.47	0.60	473	0.01
12	2.87	0.92	477	3.78	0.74	778	4.44	0.59	487	0.01
13	3.00	0.99	476	4.01	0.70	783	4.66	0.49	483	0.01
14	2.45	1.01	479	3.57	0.90	782	4.28	0.78	488	0.01
15	2.38	1.01	467	3.33	0.99	743	4.10	0.82	459	0.01
16	2.62	1.10	484	3.69	0.91	787	4.43	0.66	488	0.01
17	3.13	1.17	484	4.10	0.85	787	4.64	0.60	486	0.01
18	3.69	0.99	463	4.15	0.80	753	4.55	0.60	473	0.01
19	3.25	0.94	474	4.01	0.68	771	4.56	0.54	476	0.01
20	3.32	0.92	454	3.96	0.77	744	4.55	0.58	467	0.01
21	2.90	0.97	473	3.94	0.72	764	4.58	0.58	483	0.01
22	3.77	1.18	480	4.49	0.76	787	4.91	0.33	487	0.01
23	3.45	1.00	474	4.32	0.69	777	4.87	0.36	486	0.01
24	2.67	0.95	481	3.60	0.78	776	4.33	0.70	483	0.01
25	2.47	0.99	474	3.70	0.80	731	4.52	0.62	468	0.01
26	2.89	1.19	352	3.72	0.92	602	4.53	0.64	356	0.01
27	3.37	1.08	315	4.14	0.79	533	4.14	0.79	533	0.01
28	3.12	1.14	345	4.07	0.87	611	4.65	0.60	364	0.01
29	2.80	1.19	331	3.87	0.99	579	4.57	0.68	354	0.01

Tabla II.2.45. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de CC Exactas, año 90.

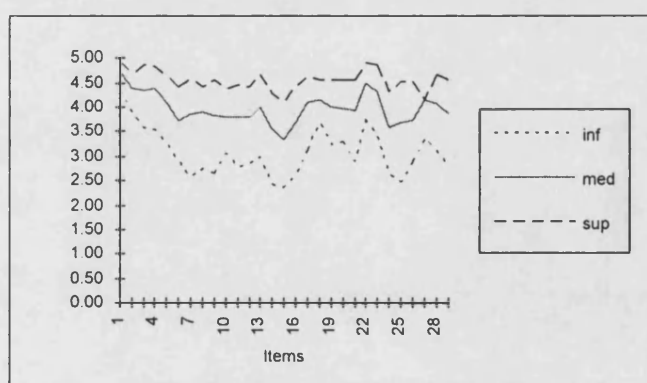


Gráfico II.2.36. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de CC Exactas año 90



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.67	1.24	358	4.25	0.85	611	4.79	0.50	351	0.01
2	3.67	1.25	359	4.10	0.87	609	4.60	0.80	354	0.01
3	3.02	1.04	356	4.19	0.68	610	4.83	0.42	350	0.01
4	3.61	0.99	358	4.35	0.64	611	4.85	0.39	353	0.01
5	2.85	0.98	355	4.10	0.65	607	4.80	0.41	352	0.01
6	2.78	0.96	352	3.90	0.67	596	4.68	0.50	346	0.01
7	2.39	0.99	358	3.71	0.87	610	4.79	0.44	351	0.01
8	2.46	0.98	358	3.87	0.76	611	4.79	0.43	353	0.01
9	2.26	1.01	359	3.62	0.91	610	4.69	0.53	353	0.01
10	2.45	0.97	359	3.73	0.75	606	4.60	0.58	351	0.01
11	2.44	0.88	355	3.83	0.66	600	4.67	0.49	351	0.01
12	2.51	0.94	356	3.84	0.72	604	4.70	0.54	352	0.01
13	2.60	1.00	359	3.88	0.76	603	4.74	0.51	353	0.01
14	2.38	1.00	359	3.58	0.91	602	4.49	0.69	350	0.01
15	2.61	1.04	353	3.78	0.78	594	4.67	0.56	353	0.01
16	2.29	1.00	356	3.62	0.86	598	4.67	0.62	354	0.01
17	2.43	1.06	359	3.91	0.86	594	4.59	0.65	353	0.01
18	2.66	1.10	348	3.61	0.92	590	4.24	0.90	345	0.01
19	2.65	0.95	354	3.70	0.79	600	4.53	0.59	348	0.01
20	2.81	0.98	352	3.65	0.83	587	4.58	0.56	350	0.01
21	2.51	0.89	354	3.66	0.79	589	4.67	0.51	343	0.01
22	3.10	1.22	357	4.32	0.78	598	4.88	0.39	355	0.01
23	2.77	1.07	356	4.19	0.72	604	4.80	0.44	354	0.01
24	2.44	0.93	356	3.70	0.78	592	4.55	0.63	350	0.01
25	2.25	0.97	358	3.86	0.76	584	4.75	0.46	349	0.01
26	2.48	1.15	203	3.43	1.08	227	4.20	0.98	158	0.01
27	2.51	1.09	182	3.37	1.11	183	4.19	1.02	129	0.01
28	2.63	1.18	196	3.51	1.03	233	4.30	0.81	161	0.01
29	2.63	1.20	186	3.47	0.98	221	4.35	0.81	153	0.01

Tabla II.2.46 Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Odontología, año 90.

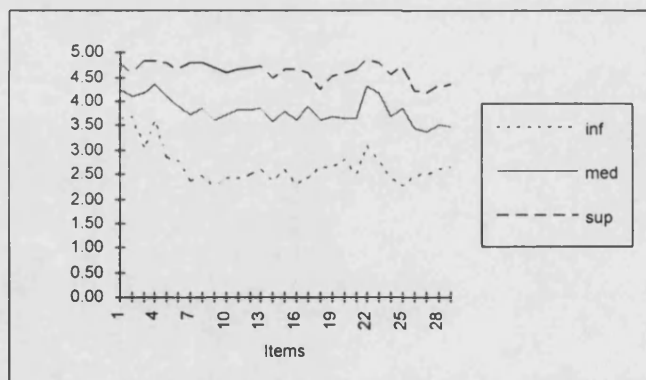


Gráfico II.2.37. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Odontología año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.67	1.21	1259	4.44	0.71	2063	4.87	0.38	1274	0.01
2	3.29	1.30	1257	4.01	0.99	2060	4.55	0.65	1271	0.01
3	3.06	1.08	1237	4.23	0.64	2022	4.83	0.39	1274	0.01
4	3.54	1.07	1270	4.41	0.61	2065	4.84	0.39	1278	0.01
5	3.03	1.01	1266	4.08	0.68	2071	4.71	0.47	1282	0.01
6	2.68	0.99	1255	3.76	0.76	2042	4.52	0.60	1276	0.01
7	2.49	1.00	1252	3.82	0.73	2066	4.72	0.49	1286	0.01
8	2.50	0.98	1236	3.74	0.78	2031	4.61	0.54	1274	0.01
9	2.37	1.01	1182	3.74	0.80	1994	4.63	0.54	1244	0.01
10	2.74	1.08	1166	3.82	0.77	1962	4.58	0.57	1239	0.01
11	2.53	0.91	1207	3.72	0.67	1984	4.59	0.55	1255	0.01
12	2.55	0.98	1220	3.69	0.79	2018	4.54	0.62	1255	0.01
13	2.77	1.12	1228	3.96	0.77	2028	4.64	0.55	1258	0.01
14	2.35	1.07	1247	3.42	0.89	2027	4.38	0.70	1257	0.01
15	2.42	1.07	1246	3.44	0.94	2014	4.35	0.78	1254	0.01
16	2.10	0.98	1267	3.54	0.93	2074	4.55	0.61	1283	0.01
17	2.51	1.09	1269	3.74	0.83	2067	4.57	0.57	1277	0.01
18	3.11	1.06	1230	3.90	0.83	2007	4.52	0.65	1268	0.01
19	2.78	1.05	1262	3.91	0.75	2058	4.65	0.56	1283	0.01
20	2.98	1.08	1244	3.93	0.78	2023	4.61	0.61	1274	0.01
21	2.69	1.03	1254	3.94	0.72	2047	4.74	0.50	1279	0.01
22	3.41	1.23	1263	4.43	0.70	2071	4.88	0.33	1282	0.01
23	3.13	1.11	1261	4.26	0.68	2068	4.84	0.37	1285	0.01
24	2.39	0.96	1262	3.46	0.81	2034	4.35	0.69	1275	0.01
25	2.28	0.97	1252	3.68	0.78	2028	4.62	0.57	1272	0.01
26	2.43	1.23	892	3.48	1.09	1315	4.42	0.76	1033	0.01
27	3.03	1.19	859	4.07	0.85	1280	4.71	0.54	1024	0.01
28	3.05	1.15	881	4.02	0.88	1323	4.72	0.53	1035	0.01
29	2.68	1.25	825	3.83	0.96	1253	4.61	0.61	1014	0.01

Tabla II.2.47. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el E.U. Graduado Social, año 90.

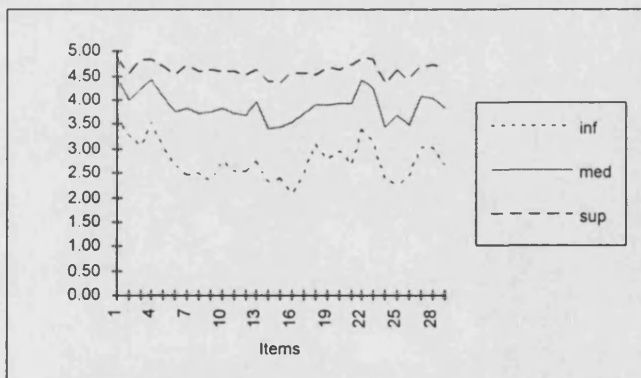


Gráfico II.2.38. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Graduado Social año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.00	0.80	199	4.47	0.57	375	4.85	0.48	115	0.01
2	3.60	1.13	200	4.11	0.87	375	4.50	0.69	117	0.01
3	3.49	0.86	192	4.20	0.69	368	4.79	0.41	110	0.01
4	3.61	0.94	199	4.43	0.65	373	4.85	0.41	117	0.01
5	3.38	0.82	200	4.27	0.62	375	4.77	0.44	116	0.01
6	3.07	0.88	198	4.00	0.68	376	4.52	0.57	116	0.01
7	3.00	0.91	200	4.01	0.66	376	4.65	0.53	117	0.01
8	3.02	0.93	195	4.04	0.66	377	4.76	0.43	117	0.01
9	3.06	0.95	198	4.01	0.73	373	4.64	0.55	116	0.01
10	3.06	0.95	197	3.98	0.70	373	4.57	0.56	116	0.01
11	3.05	0.84	199	3.98	0.63	372	4.60	0.54	115	0.01
12	3.08	0.91	200	3.87	0.76	374	4.60	0.57	116	0.01
13	2.89	0.99	199	3.88	0.78	376	4.66	0.51	117	0.01
14	2.33	1.02	199	3.55	0.93	376	4.37	0.85	117	0.01
15	2.81	1.02	198	4.00	0.84	374	4.77	0.52	115	0.01
16	2.96	0.97	201	3.92	0.71	375	4.56	0.55	116	0.01
17	2.76	0.94	199	4.03	0.83	375	4.67	0.65	115	0.01
18	3.06	0.90	191	3.64	0.80	364	4.31	0.75	112	0.01
19	2.97	1.00	199	3.83	0.77	371	4.50	0.66	117	0.01
20	3.17	0.85	197	3.85	0.68	372	4.50	0.66	114	0.01
21	2.95	0.86	198	3.96	0.64	370	4.68	0.58	114	0.01
22	3.44	1.09	200	4.28	0.85	376	4.91	0.29	117	0.01
23	3.19	0.95	201	4.16	0.73	371	4.77	0.46	115	0.01
24	2.60	0.91	201	3.68	0.86	376	4.32	0.76	114	0.01
25	2.67	0.91	196	3.95	0.79	373	4.67	0.56	117	0.01
26	2.64	1.09	198	3.64	0.91	369	4.44	0.71	111	0.01
27	3.18	1.09	197	4.09	0.77	361	4.74	0.52	112	0.01
28	3.16	1.04	199	4.18	0.71	368	4.86	0.37	116	0.01
29	2.75	1.09	185	2.75	0.92	354	4.72	0.58	109	0.01

Tabla II.2.48. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el IVEF, año 90.

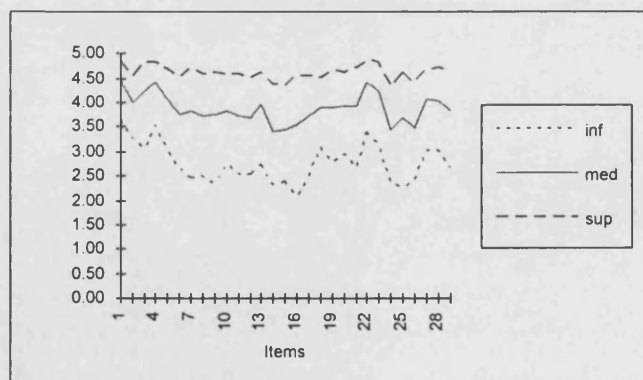


Gráfico II.2.39. Medias por ítems en grupos extremos en IVEF año 90

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.00	0.93	869	4.51	0.65	1431	4.84	0.41	914	0.01
2	3.53	1.16	869	4.05	0.95	1437	4.53	0.70	916	0.01
3	3.27	1.02	848	4.20	0.66	1406	4.77	0.44	905	0.01
4	3.20	1.15	864	4.21	0.69	1417	4.78	0.45	903	0.01
5	2.82	1.01	868	3.91	0.66	1441	4.64	0.51	909	0.01
6	2.61	1.01	867	3.70	0.74	1421	4.50	0.61	909	0.01
7	2.30	1.02	870	3.57	0.79	1441	4.48	0.61	915	0.01
8	2.69	1.04	868	3.72	0.74	1438	4.49	0.62	916	0.01
9	2.33	1.09	866	3.66	0.92	1434	4.48	0.69	919	0.01
10	2.72	0.99	866	3.64	0.76	1426	4.41	0.62	910	0.01
11	2.61	0.91	851	3.65	0.66	1387	4.42	0.60	910	0.01
12	2.54	0.93	864	3.61	0.74	1433	4.44	0.64	911	0.01
13	2.55	1.07	867	3.77	0.81	1439	4.54	0.64	910	0.01
14	2.32	1.07	868	3.32	1.02	1433	4.16	0.84	918	0.01
15	2.30	1.02	861	3.31	0.91	1413	4.23	0.78	900	0.01
16	2.44	1.09	870	3.48	0.97	1439	4.32	0.78	916	0.01
17	2.90	1.14	867	3.85	0.87	1436	4.57	0.63	915	0.01
18	3.48	1.09	849	4.04	0.82	1400	4.55	0.65	893	0.01
19	2.80	1.09	864	3.84	0.69	1412	4.56	0.58	911	0.01
20	2.97	1.07	837	3.73	0.85	1374	4.41	0.70	893	0.01
21	2.50	0.97	854	3.61	0.79	1408	4.50	0.62	897	0.01
22	3.70	1.18	872	4.46	0.71	1426	4.79	0.50	916	0.01
23	3.32	1.06	853	4.23	0.71	1410	4.76	0.50	904	0.01
24	2.44	0.96	861	3.47	0.83	1420	4.31	0.70	912	0.01
25	2.30	0.98	854	3.54	0.78	1392	4.47	0.62	894	0.01
26	2.63	1.16	750	3.60	0.93	1211	4.30	0.86	808	0.01
27	3.05	1.13	644	3.99	0.78	1080	4.54	0.65	756	0.01
28	2.99	1.20	762	3.93	0.86	1232	4.59	0.69	825	0.01
29	2.75	1.23	738	3.76	0.93	1202	4.55	0.70	808	0.01

Tabla II.2.49. Descriptivos y diferencias entre grupos extremos para año 91, Facultad de CC Físicas

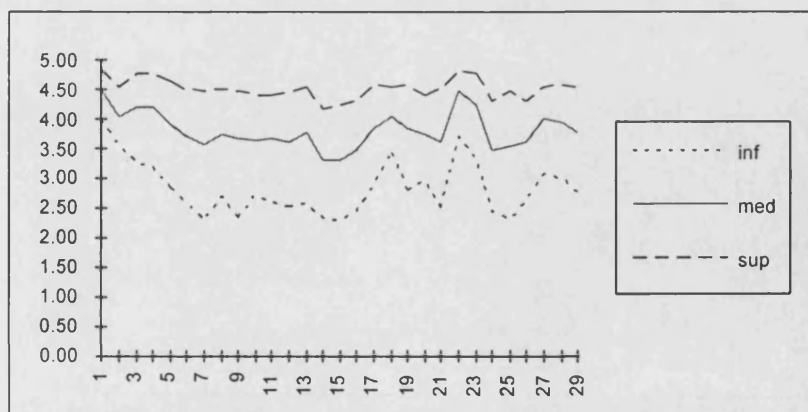


Gráfico II.2.40. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC Físicas año 91



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.85	1.09	1499	4.48	0.73	2543	4.83	0.46	1517	0.01
2	3.50	1.23	1498	4.22	0.87	2551	4.65	0.61	1517	0.01
3	3.04	1.09	1470	4.20	0.69	2540	4.82	0.42	1512	0.01
4	3.23	1.16	1491	4.23	0.70	2548	4.76	0.46	1514	0.01
5	2.84	1.05	1494	4.00	0.70	2551	4.69	0.51	1515	0.01
6	2.71	1.02	1488	3.80	0.72	2533	4.56	0.57	1503	0.01
7	2.20	1.00	1499	3.57	0.83	2541	4.49	0.63	1512	0.01
8	2.37	0.99	1499	3.63	0.77	2531	4.52	0.59	1506	0.01
9	2.32	1.05	1500	3.60	0.88	2552	4.51	0.66	1511	0.01
10	2.63	1.00	1489	3.70	0.76	2540	4.48	0.64	1512	0.01
11	2.47	0.95	1482	3.66	0.68	2530	4.49	0.59	1497	0.01
12	2.46	1.00	1498	3.62	0.77	2543	4.44	0.68	1508	0.01
13	2.48	1.03	1500	3.77	0.77	2546	4.60	0.60	1511	0.01
14	2.27	1.05	1494	3.41	0.91	2529	4.28	0.76	1495	0.01
15	2.25	1.01	1485	3.45	0.88	2526	4.41	0.72	1495	0.01
16	2.17	1.08	1498	3.39	0.99	2531	4.32	0.81	1493	0.01
17	2.57	1.10	1490	3.79	0.85	2545	4.65	0.59	1513	0.01
18	3.07	1.11	1468	3.98	0.78	2510	4.58	0.61	1492	0.01
19	2.76	1.03	1489	3.81	0.73	2538	4.55	0.57	1503	0.01
20	2.85	1.06	1464	3.82	0.80	2494	4.54	0.65	1494	0.01
21	2.53	0.99	1481	3.76	0.76	2519	4.59	0.59	1493	0.01
22	3.30	1.27	1490	4.22	0.86	2535	4.75	0.52	1504	0.01
23	3.00	1.13	1412	4.16	0.76	2339	4.79	0.47	1303	0.01
24	2.40	0.99	1405	3.49	0.82	2317	4.29	0.69	1288	0.01
25	2.14	0.93	1411	3.58	0.82	2317	4.56	0.59	1281	0.01
26	2.31	1.10	1283	3.37	0.98	2105	4.24	0.80	1133	0.01
27	2.74	1.13	1259	3.80	0.87	2037	4.59	0.61	1101	0.01
28	2.59	1.18	1293	3.70	0.92	2126	4.45	0.75	1149	0.01
29	2.29	1.18	1236	3.45	1.01	2055	4.32	0.83	1111	0.01

Tabla II.2.50. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de CC Químicas

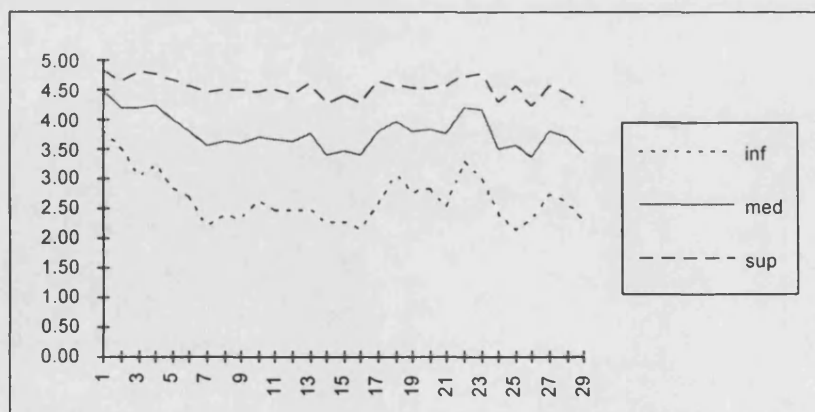


Gráfico II.2.41. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC Químicas año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.59	1.25	4169	4.43	0.82	7084	4.81	0.53	4102	0.01
2	3.30	1.29	4196	4.11	0.96	7102	4.62	0.69	4129	0.01
3	3.05	1.12	4127	4.22	0.73	6957	4.85	0.39	4102	0.01
4	3.71	1.10	4226	4.51	0.62	7149	4.90	0.32	4155	0.01
5	3.21	1.07	4230	4.21	0.68	7174	4.80	0.42	4157	0.01
6	2.87	1.06	4201	3.88	0.77	7105	4.61	0.57	4124	0.01
7	3.83	1.14	4201	3.99	0.77	7191	4.76	0.48	4155	0.01
8	2.66	1.10	4234	3.89	0.78	7183	4.68	0.53	4161	0.01
9	2.46	1.09	4243	3.80	0.83	7189	4.68	0.53	4165	0.01
10	2.64	1.09	4235	3.80	0.85	7177	4.63	0.58	4155	0.01
11	2.54	0.95	4210	3.77	0.73	7113	4.65	0.53	4141	0.01
12	2.71	1.06	4230	3.90	0.80	7184	4.67	0.56	4161	0.01
13	2.86	1.12	4210	4.03	0.75	7156	4.76	0.47	4157	0.01
14	2.54	1.15	4229	3.57	0.97	7158	4.45	0.73	4148	0.01
15	2.60	1.08	4178	3.70	0.92	7063	4.57	0.65	4106	0.01
16	2.35	1.10	4235	3.64	0.92	7189	4.56	0.65	4154	0.01
17	2.48	1.10	4223	3.77	0.89	7148	4.66	0.57	4142	0.01
18	2.91	1.24	4165	3.87	0.91	6983	4.55	0.69	4030	0.01
19	2.71	1.17	4218	3.86	0.89	7150	4.62	0.64	4136	0.01
20	2.89	1.23	4186	3.86	0.97	7093	4.57	0.71	4106	0.01
21	2.81	1.10	4211	4.06	0.77	7139	4.78	0.48	4133	0.01
22	3.40	1.28	4218	4.48	0.70	7161	4.91	0.33	4156	0.01
23	3.03	1.11	4187	4.24	0.74	7106	4.87	0.37	4144	0.01
24	2.56	1.03	4207	3.63	0.87	7082	4.49	0.67	4108	0.01
25	2.45	1.04	4187	3.85	0.78	7038	4.72	0.50	4101	0.01
26	2.50	1.28	2639	3.53	1.08	4049	4.51	0.79	2497	0.01
27	2.67	1.22	2474	3.88	0.95	3785	4.69	0.59	2368	0.01
28	2.90	1.24	2521	3.96	0.93	3915	4.75	0.54	2435	0.01
29	2.62	1.28	2367	3.84	1.00	3711	4.70	0.60	2364	0.01

Tabla II.2.51. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para la Facultad de Derecho, año 91

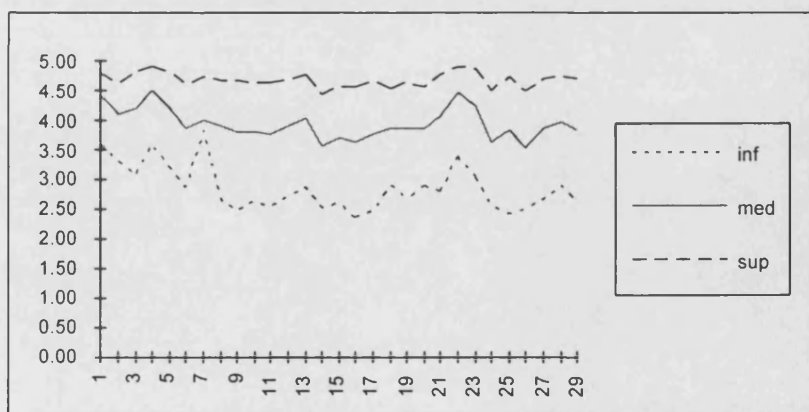


Gráfico II.2.42. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Derecho año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.74	1.14	1783	4.46	0.74	2951	4.86	0.41	1748	0.01
2	3.63	1.13	1785	4.33	0.79	2965	4.78	0.49	1745	0.01
3	3.41	1.00	1691	4.29	0.69	2820	4.83	0.43	1707	0.01
4	3.43	1.09	1772	4.35	0.65	2953	4.84	0.38	1739	0.01
5	3.12	0.98	1782	4.16	0.66	2962	4.79	0.43	1750	0.01
6	2.86	0.97	1770	3.87	0.73	2941	4.63	0.52	1728	0.01
7	2.71	1.02	1786	3.98	0.73	2971	4.75	0.46	1757	0.01
8	2.81	1.01	1793	3.91	0.73	2964	4.67	0.51	1751	0.01
9	2.63	1.09	1790	3.88	0.80	2971	4.68	0.54	1744	0.01
10	2.60	1.04	1783	3.71	0.81	2962	4.54	0.61	1738	0.01
11	2.64	0.93	1778	3.77	0.68	2940	4.64	0.52	1726	0.01
12	2.76	0.94	1787	3.85	0.72	2970	4.65	0.53	1738	0.01
13	2.89	1.01	1786	4.04	0.70	2975	4.75	0.47	1745	0.01
14	2.60	1.07	1789	3.62	0.93	2957	4.46	0.68	1732	0.01
15	2.40	0.99	1735	3.41	0.90	2870	4.41	0.72	1689	0.01
16	2.70	1.10	1783	3.76	0.87	2979	4.60	0.60	1754	0.01
17	2.90	1.07	1782	4.04	0.79	2958	4.76	0.49	1741	0.01
18	3.26	1.03	1742	3.97	0.77	2916	4.62	0.59	1717	0.01
19	2.91	0.99	1778	3.91	0.70	2959	4.72	0.48	1748	0.01
20	2.72	1.03	1755	3.73	0.81	2932	4.55	0.62	1715	0.01
21	2.79	0.95	1767	3.94	0.72	2941	4.73	0.47	1724	0.01
22	3.58	1.19	1784	4.50	0.68	2975	4.90	0.33	1742	0.01
23	3.26	1.05	1766	4.33	0.68	2948	4.86	0.39	1734	0.01
24	2.64	1.02	1776	3.65	0.82	2918	4.47	0.63	1712	0.01
25	2.45	0.94	1764	3.72	0.76	2891	4.66	0.53	1722	0.01
26	2.60	1.16	1328	3.74	0.90	1947	4.58	0.62	1214	0.01
27	3.07	1.10	1247	4.04	0.76	1816	4.75	0.46	1163	0.01
28	2.93	1.22	1316	4.08	0.83	1932	4.78	0.49	1210	0.01
29	2.68	1.26	1261	3.96	0.89	1855	4.73	0.53	1193	0.01

Tabla II.2.52. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para la Facultad de Geografía e Historia, año 91

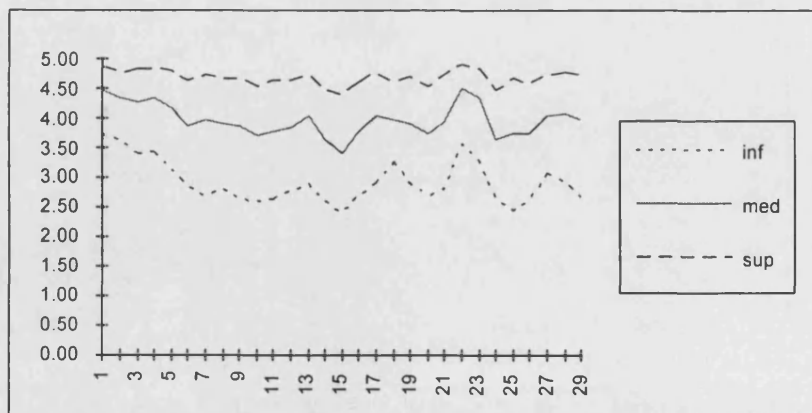


Gráfico II.2.43. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Geografía e Historia año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.78	1.13	7604	4.47	0.72	12481	4.81	0.50	7319	0.01
2	3.41	1.26	7617	4.13	0.94	12532	4.59	0.72	7346	0.01
3	3.06	1.03	7111	4.06	0.72	11493	4.69	0.53	6885	0.01
4	3.28	1.05	7609	4.23	0.66	12533	4.78	0.45	7347	0.01
5	2.90	1.00	7634	3.95	0.67	12522	4.60	0.54	7337	0.01
6	2.76	0.97	7610	3.80	0.69	12422	4.48	0.59	7268	0.01
7	2.41	1.02	7649	3.68	0.76	12551	4.52	0.60	7352	0.01
8	2.56	1.00	7642	3.70	0.73	12552	4.48	0.61	7360	0.01
9	2.40	1.04	7651	3.64	0.82	12551	4.47	0.64	7339	0.01
10	2.51	1.00	7607	3.54	0.80	12458	4.30	0.70	7284	0.01
11	2.50	0.91	7583	3.57	0.70	12365	4.37	0.61	7255	0.01
12	2.56	0.98	7623	3.63	0.75	12513	4.43	0.63	7338	0.01
13	2.66	1.03	7610	3.80	0.72	12492	4.57	0.58	7345	0.01
14	2.37	1.06	7618	3.40	0.93	12471	4.21	0.81	7306	0.01
15	2.38	1.01	7556	3.43	0.89	12301	4.24	0.77	7247	0.01
16	2.34	1.04	7641	3.45	0.91	12538	4.30	0.75	7356	0.01
17	2.55	1.05	7590	3.62	0.87	12458	4.44	0.70	7332	0.01
18	3.04	1.15	7469	3.80	0.88	12161	4.41	0.73	7089	0.01
19	2.66	1.05	7586	3.67	0.82	12402	4.42	0.68	7265	0.01
20	2.68	1.13	7536	3.43	1.01	12289	4.16	0.91	7135	0.01
21	2.54	1.00	7542	3.62	0.80	12290	4.43	0.69	7190	0.01
22	3.43	1.23	7613	4.31	0.78	12499	4.77	0.53	7325	0.01
23	3.07	1.07	7429	4.07	0.74	12185	4.73	0.50	7231	0.01
24	2.46	0.97	7574	3.46	0.81	12318	4.25	0.71	7254	0.01
25	2.31	0.97	7536	3.62	0.76	12253	4.50	0.60	7223	0.01
26	2.17	1.10	6011	3.19	1.08	8476	4.09	0.92	4824	0.01
27	2.48	1.13	5283	3.48	0.97	7053	4.32	0.82	4071	0.01
28	2.35	1.18	6000	3.40	1.07	8668	4.32	0.82	4967	0.01
29	2.09	1.13	5842	3.23	1.14	8274	4.20	0.89	4786	0.01

Tabla II.2.53. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para la E.U. de Económicas y Empresariales, año 91

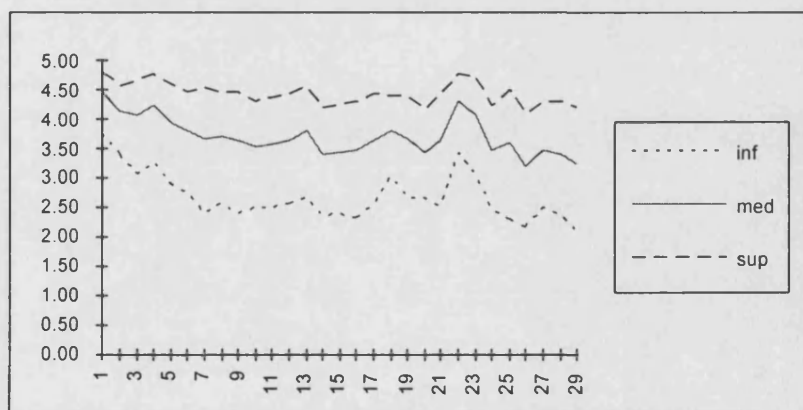


Gráfico II.2.44. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Económicas y Empresariales año 91



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.72	1.17	2085	4.41	0.82	3520	4.85	0.45	2087	0.01
2	3.64	1.21	2087	4.29	0.85	3527	4.76	0.53	2091	0.01
3	3.26	1.08	1957	4.22	0.74	3360	4.82	0.41	2020	0.01
4	3.46	1.11	2092	4.40	0.67	3533	4.88	0.35	2110	0.01
5	3.00	1.03	2099	4.10	0.70	3544	4.79	0.42	2101	0.01
6	2.81	1.02	2088	3.91	0.76	3508	4.67	0.53	2082	0.01
7	2.50	1.03	2110	3.78	0.79	3553	4.72	0.49	2113	0.01
8	2.60	1.05	2106	3.77	0.80	3541	4.62	0.56	2102	0.01
9	2.42	1.07	2108	3.72	0.85	3551	4.63	0.56	2108	0.01
10	2.51	1.02	2106	3.68	0.81	3517	4.52	0.61	2086	0.01
11	2.47	0.90	2086	3.72	0.71	3495	4.63	0.54	2089	0.01
12	2.61	0.98	2113	3.76	0.76	3526	4.61	0.57	2089	0.01
13	2.69	1.02	2103	3.91	0.77	3539	4.73	0.50	2097	0.01
14	2.43	1.11	2113	3.56	1.00	3529	4.49	0.71	2092	0.01
15	2.22	0.99	2062	3.33	0.99	3402	4.33	0.79	2000	0.01
16	2.42	1.06	2112	3.60	0.92	3557	4.60	0.62	2106	0.01
17	2.69	1.11	2100	3.89	0.88	3522	4.71	0.53	2095	0.01
18	3.16	1.13	2074	3.91	0.88	3474	4.55	0.66	2048	0.01
19	2.82	1.02	2101	3.90	0.74	3524	4.68	0.52	2094	0.01
20	2.75	1.08	2067	3.78	0.86	3457	4.58	0.64	2052	0.01
21	2.66	1.03	2100	3.91	0.77	3501	4.75	0.49	2081	0.01
22	3.57	1.25	2099	4.49	0.71	3538	4.91	0.32	2102	0.01
23	3.22	1.11	2074	4.28	0.75	3511	4.87	0.38	2098	0.01
24	2.47	0.97	2093	3.63	0.89	3461	4.49	0.65	2075	0.01
25	2.24	0.95	2084	3.66	0.83	3462	4.65	0.54	2068	0.01
26	2.51	1.21	1379	3.76	0.92	2175	4.61	0.63	1320	0.01
27	3.02	1.20	1308	4.09	0.82	2061	4.78	0.46	1230	0.01
28	2.84	1.25	1378	4.10	0.85	2173	4.80	0.45	1293	0.01
29	2.51	1.25	1298	3.91	0.93	2029	4.73	0.55	1267	0.01

Tabla II.2.54. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, en la Facultad de Filología

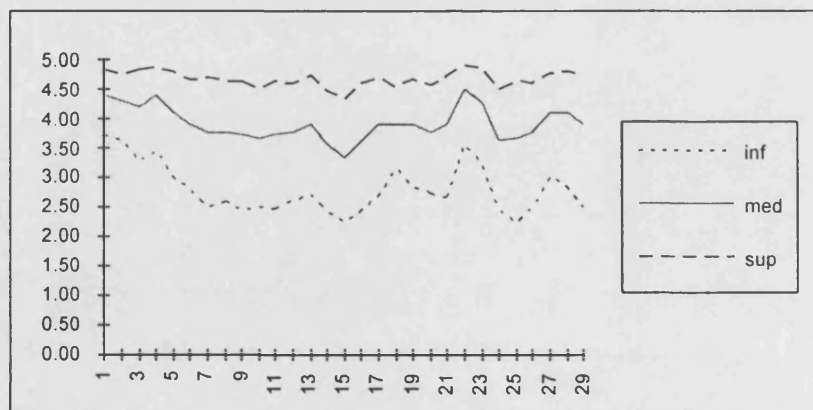


Gráfico II.2.45. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Filología en el año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.99	1.06	1346	4.52	0.72	2312	4.88	0.36	1423	0.01
2	3.68	1.21	1345	4.21	0.93	2315	4.64	0.68	1417	0.01
3	3.43	1.00	1263	4.32	0.67	2194	4.82	0.41	1389	0.01
4	3.56	1.01	1344	4.33	0.65	2309	4.83	0.40	1417	0.01
5	3.12	0.96	1351	4.12	0.65	2309	4.71	0.48	1422	0.01
6	2.93	0.93	1338	3.89	0.69	2275	4.56	0.56	1407	0.01
7	2.59	1.02	1352	3.81	0.75	2316	4.63	0.53	1422	0.01
8	2.83	0.95	1351	3.85	0.72	2318	4.59	0.57	1421	0.01
9	2.55	1.08	1355	3.77	0.84	2311	4.58	0.61	1425	0.01
10	2.75	0.98	1343	3.75	0.75	2286	4.49	0.60	1411	0.01
11	2.68	0.88	1328	3.73	0.68	2264	4.54	0.56	1405	0.01
12	2.63	0.94	1343	3.72	0.74	2300	4.52	0.61	1416	0.01
13	2.83	1.04	1346	3.93	0.75	2309	4.65	0.53	1422	0.01
14	2.38	1.01	1343	3.49	0.92	2300	4.35	0.73	1411	0.01
15	2.50	1.05	1336	3.53	0.90	2272	4.38	0.71	1402	0.01
16	2.35	1.10	1352	3.49	0.95	2319	4.35	0.75	1423	0.01
17	2.88	1.12	1342	3.99	0.85	2295	4.66	0.58	1420	0.01
18	3.50	1.03	1291	4.05	0.84	2211	4.50	0.75	1347	0.01
19	3.01	0.96	1326	3.87	0.70	2290	4.52	0.61	1410	0.01
20	2.95	1.01	1313	3.77	0.83	2248	4.48	0.66	1388	0.01
21	2.78	0.95	1320	3.82	0.74	2272	4.59	0.59	1401	0.01
22	3.69	1.15	1338	4.52	0.66	2318	4.89	0.38	1426	0.01
23	3.33	1.02	1321	4.30	0.69	2271	4.84	0.40	1414	0.01
24	2.52	0.98	1341	3.55	0.84	2276	4.32	0.71	1399	0.01
25	2.41	0.98	1326	3.68	0.75	2239	4.58	0.58	1402	0.01
26	2.49	1.13	1111	3.51	0.98	1776	4.30	0.80	1145	0.01
27	2.98	1.07	1012	3.97	0.83	1642	4.65	0.57	1103	0.01
28	2.90	1.16	1105	3.85	0.90	1785	4.59	0.63	1154	0.01
29	2.65	1.18	1058	3.70	1.00	1727	4.45	0.75	1122	0.01

Tabla II.2.55. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de Ciencias Biológicas

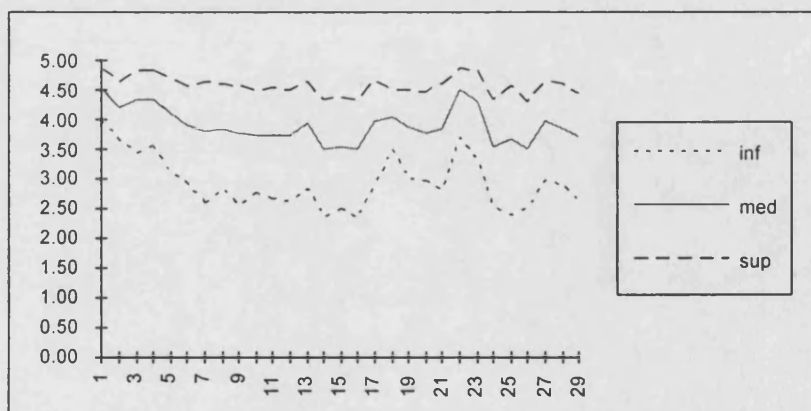


Gráfico II.2.46. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Ciencias Biológicas año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.64	1.17	3599	4.35	0.83	5766	4.76	0.57	3654	0.01
2	3.45	1.23	3609	4.04	0.96	5778	4.52	0.76	3670	0.01
3	3.14	0.98	3502	4.10	0.69	5592	4.74	0.49	3611	0.01
4	3.42	1.04	3614	4.30	0.65	5789	4.82	0.41	3673	0.01
5	3.05	1.02	3616	4.03	0.69	5783	4.64	0.54	3662	0.01
6	2.84	0.98	3594	3.80	0.70	5702	4.50	0.60	3619	0.01
7	2.56	1.01	3623	3.79	0.75	5808	4.61	0.56	3674	0.01
8	2.55	0.99	3630	3.68	0.77	5802	4.48	0.63	3667	0.01
9	2.55	1.03	3628	3.75	0.78	5809	4.57	0.59	3678	0.01
10	2.70	0.99	3599	3.69	0.76	5759	4.43	0.65	3665	0.01
11	2.62	0.90	3610	3.66	0.68	5736	4.48	0.59	3656	0.01
12	2.70	0.98	3617	3.75	0.75	5794	4.52	0.62	3674	0.01
13	2.85	1.02	3606	3.93	0.72	5791	4.65	0.54	3669	0.01
14	2.49	1.07	3619	3.48	0.91	5781	4.30	0.77	3651	0.01
15	2.48	1.04	3585	3.48	0.93	5661	4.29	0.78	3608	0.01
16	2.41	1.08	3628	3.50	0.91	5812	4.35	0.75	3684	0.01
17	2.65	1.04	3622	3.70	0.85	5757	4.50	0.65	3676	0.01
18	3.23	1.09	3552	3.90	0.82	5622	4.47	0.68	3540	0.01
19	2.87	1.04	3603	3.85	0.76	5732	4.56	0.59	3652	0.01
20	2.94	1.06	3557	3.72	0.84	5662	4.40	0.72	3597	0.01
21	2.72	0.98	3579	3.74	0.77	5706	4.55	0.64	3610	0.01
22	3.49	1.18	3614	4.29	0.76	5793	4.82	0.47	3681	0.01
23	3.19	1.02	3588	4.16	0.71	5732	4.80	0.44	3679	0.01
24	2.51	0.96	3604	3.49	0.81	5684	4.29	0.72	3599	0.01
25	2.46	1.00	3576	3.68	0.76	5717	4.56	0.58	3646	0.01
26	2.34	1.13	3095	3.40	1.02	4646	4.26	0.83	2940	0.01
27	2.83	1.12	2958	3.77	0.86	4455	4.52	0.67	2847	0.01
28	2.54	1.16	3115	3.68	0.96	4700	4.44	0.74	2980	0.01
29	2.26	1.17	2988	3.49	1.04	4507	4.32	0.87	2893	0.01

Tabla II.2.56. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. de Estudios Empresariales

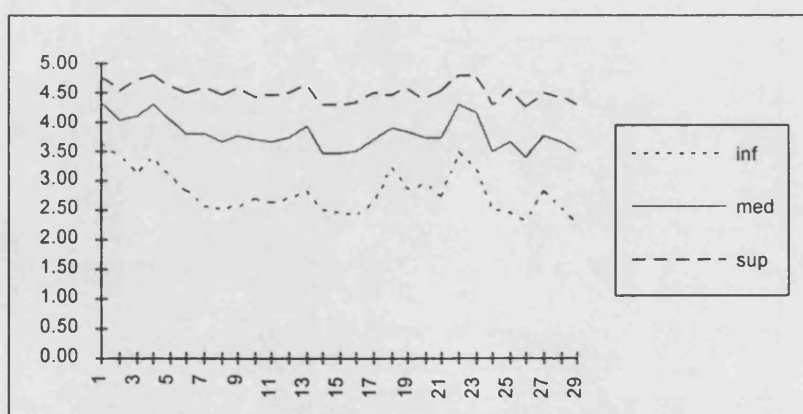


Gráfico II.2.47. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Estudios Empresariales año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.15	0.99	2005	4.69	0.56	3232	4.93	0.31	2112	0.01
2	3.74	1.14	2027	4.43	0.65	3197	4.75	0.55	2114	0.01
3	3.37	1.05	1971	4.53	0.59	3269	4.92	0.28	2118	0.01
4	3.74	0.98	2031	4.25	0.64	3260	4.79	0.43	2125	0.01
5	3.24	0.99	2042	3.99	0.70	3234	4.65	0.52	2098	0.01
6	3.03	0.99	2020	4.07	0.77	3273	4.77	0.47	2126	0.01
7	2.86	1.06	2045	4.14	0.70	3268	4.81	0.41	2121	0.01
8	3.08	1.00	2040	3.94	0.91	3266	4.69	0.58	2125	0.01
9	2.71	1.12	2041	3.91	0.82	3255	4.61	0.62	2113	0.01
10	2.82	1.05	2032	3.95	0.68	3234	4.73	0.50	2101	0.01
11	2.83	0.94	2024	3.98	0.78	3261	4.72	0.50	2111	0.01
12	2.85	1.02	2036	4.15	0.71	3243	4.80	0.45	2114	0.01
13	3.00	1.02	2015	3.60	0.91	3232	4.47	0.69	2091	0.01
14	2.48	1.07	2028	3.99	0.78	3212	4.71	0.51	2104	0.01
15	2.91	1.03	2007	3.88	0.86	3265	4.68	0.57	2120	0.01
16	2.69	1.09	2037	4.15	0.80	3181	4.66	0.57	2055	0.01
17	3.52	1.08	1962	4.03	0.76	3225	4.72	0.49	2104	0.01
18	3.13	1.04	2000	4.04	0.75	3216	4.70	0.52	2070	0.01
19	3.22	1.01	1999	4.06	0.72	3229	4.80	0.45	2101	0.01
20	2.97	1.02	2001	4.55	0.66	3257	4.91	0.31	2117	0.01
21	3.56	1.21	2025	4.36	0.69	3242	4.86	0.37	2105	0.01
22	3.22	1.11	2003	3.76	0.83	3203	4.56	0.60	2074	0.01
23	2.69	0.98	1997	4.06	0.71	3201	4.82	0.42	2088	0.01
24	2.77	1.00	1977	3.74	0.95	2386	4.49	0.75	1595	0.01
25	2.85	1.13	1503	3.88	0.95	2256	4.63	0.64	1504	0.01
26	3.02	1.16	1415	3.95	0.88	2447	4.64	0.62	1616	0.01
27	3.13	1.15	1539	3.87	0.97	2364	4.58	0.69	1579	0.01
28	3.02	1.22	1500	3.90	0.87	2450	4.60	0.70	1582	0.01
29	3.12	1.20	1520	3.93	0.88	2455	4.59	0.68	1583	0.01

Tabla II.2.57. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de Medicina

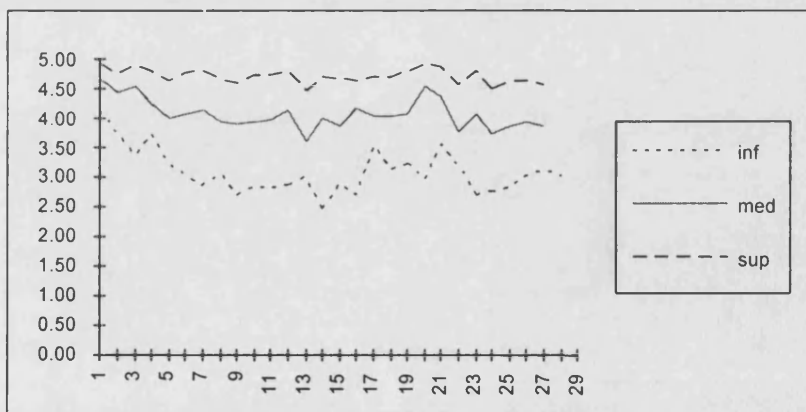


Gráfico II.2.48. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Medicina año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.21	0.92	1501	4.68	0.54	2778	4.90	0.33	1642	0.01
2	3.90	1.06	1509	4.44	0.69	2784	4.44	0.69	2784	0.01
3	3.31	0.97	1444	4.19	0.65	2636	4.74	0.48	1596	0.01
4	3.64	0.95	1500	4.31	0.61	2776	4.79	0.44	1649	0.01
5	2.95	0.97	1503	3.97	0.67	2782	4.63	0.51	1645	0.01
6	2.66	0.93	1495	3.67	0.71	2731	4.45	0.60	1626	0.01
7	2.35	1.04	1515	3.74	0.82	2787	4.62	0.56	1652	0.01
8	2.46	1.00	1516	3.77	0.74	2799	4.53	0.57	1650	0.01
9	2.42	1.09	1516	3.78	0.87	2799	4.59	0.60	1651	0.01
10	2.68	0.98	1509	3.75	0.73	2780	4.45	0.61	1643	0.01
11	2.52	0.90	1508	3.68	0.65	2747	4.44	0.58	1635	0.01
12	2.39	0.93	1516	3.57	0.79	2788	4.45	0.63	1644	0.01
13	2.69	0.96	1495	3.83	0.71	2763	4.63	0.55	1643	0.01
14	2.29	1.02	1514	3.21	0.92	2779	4.15	0.82	1637	0.01
15	2.62	1.05	1488	3.57	0.85	2736	4.43	0.68	1621	0.01
16	2.10	1.03	1516	3.53	0.96	2786	4.42	0.71	1648	0.01
17	2.50	1.02	1504	3.59	0.87	2759	4.46	0.67	1634	0.01
18	3.48	1.01	1468	3.96	0.78	2697	4.46	0.65	1590	0.01
19	2.85	1.02	1493	3.80	0.73	2767	4.50	0.60	1631	0.01
20	3.12	1.04	1479	3.78	0.81	2730	4.40	0.69	1606	0.01
21	2.69	0.97	1495	3.77	0.74	2733	4.56	0.59	1614	0.01
22	3.78	1.04	1505	4.44	0.68	2791	4.80	0.46	1653	0.01
23	3.31	0.98	1473	4.15	0.69	2710	4.74	0.46	1616	0.01
24	2.51	0.95	1495	3.31	0.84	2720	4.16	0.76	1601	0.01
25	2.33	0.97	1485	3.67	0.76	2708	4.54	0.57	1599	0.01
26	2.40	1.17	1266	3.37	1.01	2164	4.17	0.90	1269	0.01
27	3.03	1.12	1174	3.87	0.86	1992	4.49	0.67	1190	0.01
28	2.72	1.19	1260	3.75	0.92	2181	4.44	0.71	1301	0.01
29	2.44	1.22	1179	3.59	1.02	2047	4.37	0.77	1246	0.01

Tabla II.2.58. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el Facultad de Farmacia, año 91.

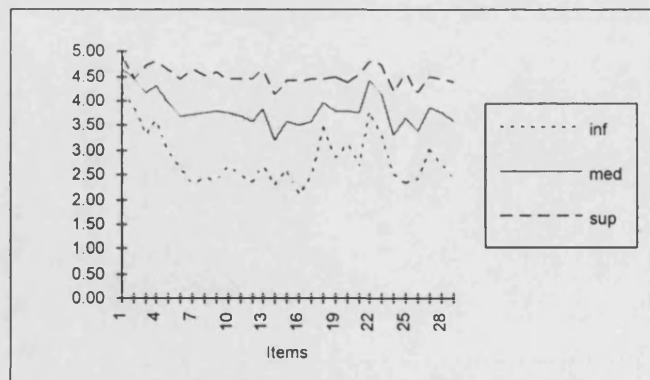


Gráfico II.2.49. Medias por ítems en grupos extremos en la Facultad de Farmacia, año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.04	1.02	1221	4.52	0.68	1971	4.85	0.45	1265	0.01
2	3.83	1.12	1220	4.25	0.82	1971	4.66	0.60	1259	0.01
3	3.51	1.03	1056	4.31	0.70	1708	4.81	0.44	1178	0.01
4	3.77	1.00	1217	4.44	0.63	1970	4.83	0.42	1266	0.01
5	3.33	0.99	1219	4.16	0.67	1976	4.71	0.48	1269	0.01
6	3.05	0.98	1195	3.93	0.72	1940	4.57	0.57	1244	0.01
7	2.76	0.97	1223	3.87	0.72	1987	4.64	0.53	1272	0.01
8	2.71	1.02	1223	3.80	0.75	1987	4.52	0.61	1266	0.01
9	2.59	1.00	1229	3.66	0.80	1993	4.50	0.65	1272	0.01
10	2.81	0.99	1204	3.76	0.73	1971	4.46	0.64	1262	0.01
11	2.77	0.91	1193	3.82	0.65	1937	4.60	0.56	1242	0.01
12	2.76	0.93	1223	3.79	0.76	1983	4.59	0.60	1270	0.01
13	2.73	1.04	1214	3.86	0.75	1976	4.62	0.57	1271	0.01
14	2.40	1.11	1219	3.63	0.97	1975	4.46	0.72	1262	0.01
15	2.33	1.04	1193	2.33	1.04	1193	4.34	0.77	1226	0.01
16	2.52	1.03	1229	3.69	0.80	1990	3.69	0.80	1990	0.01
17	2.62	1.16	1218	3.91	0.89	1972	4.70	0.54	1267	0.01
18	3.25	1.10	1190	3.93	0.85	1932	4.54	0.67	1249	0.01
19	2.91	0.99	1200	3.93	0.73	1973	4.61	0.56	1262	0.01
20	3.04	1.03	1170	3.87	0.76	1895	4.51	0.65	1225	0.01
21	2.90	1.02	1198	3.94	0.75	1933	4.70	0.51	1251	0.01
22	3.41	1.31	1216	4.45	0.74	1978	4.88	0.37	1276	0.01
23	3.20	1.10	1191	4.29	0.72	1930	4.86	0.37	1255	0.01
24	2.48	0.99	1206	3.64	0.84	1941	4.47	0.65	1252	0.01
25	2.32	0.97	1200	3.75	0.76	1914	4.60	0.56	1248	0.01
26	2.63	1.19	1033	3.79	0.90	1696	4.53	0.67	1127	0.01
27	3.08	1.16	926	4.14	0.80	1515	4.76	0.49	1049	0.01
28	3.24	1.10	1030	4.23	0.75	1715	4.81	0.43	1138	0.01
29	2.88	1.20	949	4.03	0.87	1602	4.71	0.54	1106	0.01

Tabla II.2.59. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

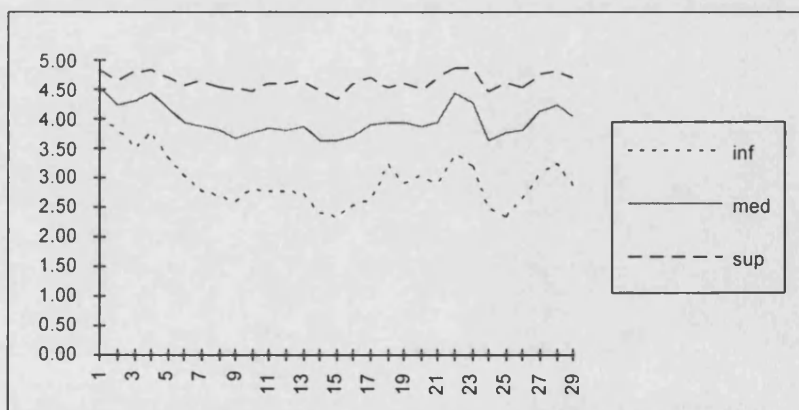


Gráfico II.2.50. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.25	0.73	739	4.58	0.55	1245	4.86	0.38	778	0.01
2	3.96	0.88	742	4.28	0.78	1246	4.59	0.72	777	0.01
3	3.80	0.77	731	4.40	0.59	1232	4.89	0.32	773	0.01
4	4.03	0.80	741	4.58	0.55	1250	4.93	0.23	780	0.01
5	3.58	0.81	746	4.27	0.59	1245	4.82	0.39	778	0.01
6	3.33	0.81	745	4.09	0.61	1244	4.75	0.46	780	0.01
7	3.07	0.96	748	4.11	0.66	1254	4.78	0.43	782	0.01
8	3.27	0.95	749	4.14	0.63	1253	4.72	0.49	780	0.01
9	3.04	1.03	747	4.09	0.76	1252	4.74	0.50	782	0.01
10	3.78	0.84	744	4.11	0.62	1246	4.70	0.51	781	0.01
11	3.26	0.80	743	4.08	0.57	1245	4.76	0.45	775	0.01
12	3.23	0.83	744	4.08	0.68	1249	4.71	0.51	778	0.01
13	3.40	0.86	742	4.27	0.62	1251	4.86	0.36	779	0.01
14	3.04	0.91	745	3.84	0.78	1256	4.55	0.63	776	0.01
15	3.42	0.92	742	4.22	0.70	1244	4.77	0.47	777	0.01
16	2.93	0.99	750	3.90	0.76	1257	4.63	0.58	782	0.01
17	3.34	0.88	746	4.09	0.68	1247	4.72	0.50	782	0.01
18	3.53	0.90	716	4.11	0.68	1194	4.62	0.59	742	0.01
19	3.29	0.96	740	4.16	0.62	1233	4.75	0.49	777	0.01
20	3.48	0.89	732	4.21	0.64	1226	4.76	0.48	767	0.01
21	3.35	0.86	734	4.21	0.64	1233	4.80	0.44	769	0.01
22	3.92	0.93	744	4.52	0.61	1247	4.91	0.31	781	0.01
23	3.74	0.82	717	4.41	0.59	1203	4.86	0.35	758	0.01
24	3.19	0.87	723	3.97	0.70	1187	4.60	0.58	753	0.01
25	3.15	0.92	716	4.13	0.62	1187	4.80	0.43	757	0.01
26	3.37	1.00	513	4.03	0.81	829	4.68	0.59	592	0.01
27	3.78	0.85	499	4.28	0.67	811	4.80	0.51	581	0.01
28	3.55	1.04	512	4.32	0.65	824	4.86	0.42	586	0.01
29	3.37	1.12	492	4.24	0.69	807	4.83	0.43	575	0.01

Tabla II.2.60 Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. de Enfermería

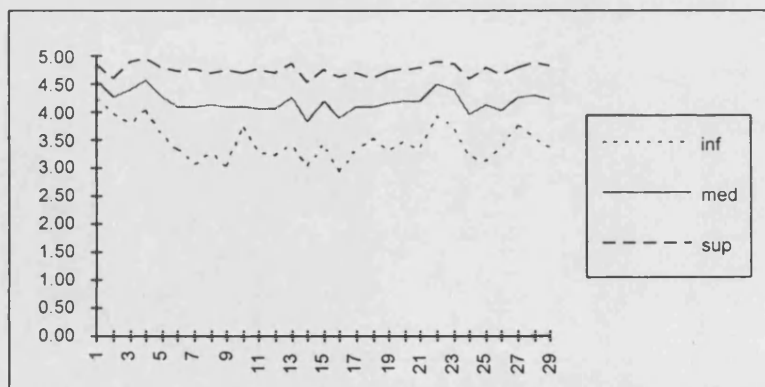


Gráfico II.2.51. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Enfermería año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.69	1.09	518	4.34	0.82	874	4.79	0.57	526	0.01
2	3.49	1.09	520	4.27	0.77	873	4.73	0.57	531	0.01
3	3.46	0.93	482	4.31	0.69	817	4.84	0.41	508	0.01
4	3.57	0.97	525	4.45	0.61	881	4.88	0.35	527	0.01
5	3.22	0.92	526	4.13	0.67	883	4.79	0.42	529	0.01
6	3.06	0.94	521	4.03	0.72	874	4.71	0.49	525	0.01
7	2.89	0.95	522	4.00	0.72	886	4.75	0.47	532	0.01
8	2.91	0.95	525	3.90	0.73	886	4.64	0.53	532	0.01
9	2.74	1.01	525	3.86	0.74	885	4.64	0.57	532	0.01
10	2.77	0.95	525	3.70	0.79	878	4.54	0.61	531	0.01
11	2.90	0.94	523	3.90	0.68	880	4.72	0.48	530	0.01
12	2.96	0.93	525	3.89	0.70	881	4.70	0.52	530	0.01
13	3.04	0.96	526	4.00	0.71	884	4.73	0.51	531	0.01
14	2.92	1.04	524	3.92	0.84	885	4.54	0.63	531	0.01
15	2.84	1.08	519	3.94	0.88	877	4.63	0.60	528	0.01
16	2.75	1.08	526	3.79	0.84	884	4.57	0.57	534	0.01
17	3.21	1.02	526	4.17	0.73	883	4.81	0.42	530	0.01
18	3.25	1.02	516	3.94	0.79	861	4.50	0.63	525	0.01
19	2.98	1.03	525	3.93	0.70	881	4.61	0.56	528	0.01
20	3.08	1.00	519	3.89	0.77	869	4.62	0.57	524	0.01
21	3.09	0.88	518	4.03	0.68	875	4.75	0.49	526	0.01
22	3.72	1.08	515	4.48	0.65	885	4.86	0.40	530	0.01
23	3.40	1.02	520	4.39	0.62	886	4.92	0.28	528	0.01
24	2.84	1.02	523	3.91	0.78	876	4.62	0.54	527	0.01
25	2.69	0.99	515	3.91	0.71	870	4.73	0.49	528	0.01
26	2.65	1.11	491	3.80	0.87	801	4.53	0.65	498	0.01
27	3.24	1.06	489	4.22	0.71	796	4.79	0.47	493	0.01
28	3.00	1.17	495	4.17	0.77	806	4.84	0.44	503	0.01
29	2.69	1.16	461	4.00	0.83	778	4.72	0.54	493	0.01

Tabla II.2.61. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. de Trabajo Social

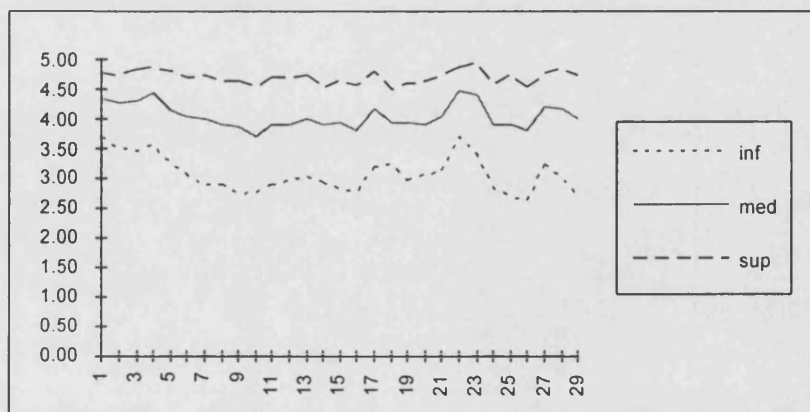


Gráfico II.2.52. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Trabajo Social año 91



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.97	1.16	1950	4.62	0.67	3380	4.92	0.33	1908	0.01
2	3.73	1.21	1951	4.37	0.82	3380	4.81	0.48	1925	0.01
3	3.67	1.09	1892	4.53	0.62	3305	4.93	0.28	1902	0.01
4	3.67	1.09	1967	4.61	0.56	3385	4.95	0.22	1921	0.01
5	3.25	1.08	1958	4.37	0.63	3383	4.89	0.32	1924	0.01
6	3.07	1.05	1952	4.22	0.66	3365	4.84	0.38	1914	0.01
7	2.80	1.04	1973	4.15	0.69	3396	4.86	0.36	1926	0.01
8	2.83	1.09	1973	4.14	0.72	3401	4.81	0.41	1917	0.01
9	2.69	1.05	1968	4.05	0.76	3397	4.84	0.39	1920	0.01
10	2.80	1.02	1962	3.99	0.74	3376	4.78	0.45	1918	0.01
11	2.82	1.02	1958	4.17	0.68	3382	4.90	0.31	1921	0.01
12	2.91	1.01	1963	4.15	0.68	3377	4.84	0.38	1916	0.01
13	2.88	1.09	1965	4.27	0.70	3389	4.89	0.32	1922	0.01
14	2.80	1.14	1961	4.19	0.78	3393	4.86	0.38	1913	0.01
15	2.91	1.12	1924	4.25	0.74	3342	4.89	0.33	1915	0.01
16	2.73	1.05	1965	4.09	0.75	3398	4.81	0.43	1922	0.01
17	2.91	1.15	1950	4.34	0.70	3393	4.91	0.31	1922	0.01
18	3.18	1.13	1901	4.20	0.77	3286	4.79	0.46	1873	0.01
19	2.99	1.07	1951	4.20	0.71	3372	4.85	0.38	1913	0.01
20	2.97	1.03	1935	4.16	0.69	3320	4.86	0.37	1901	0.01
21	2.86	1.05	1946	4.27	0.68	3359	4.90	0.30	1912	0.01
22	3.37	1.25	1956	4.54	0.68	3391	4.93	0.28	1918	0.01
23	3.21	1.11	1954	4.52	0.61	3390	4.96	0.21	1920	0.01
24	2.80	1.05	1947	4.15	0.73	3347	4.85	0.37	1908	0.01
25	2.65	1.03	1946	4.21	0.69	3343	4.91	0.30	1915	0.01
26	2.61	1.19	1637	4.08	0.89	2743	4.83	0.41	1643	0.01
27	2.91	1.19	1571	4.25	0.77	2623	4.89	0.33	1594	0.01
28	3.05	1.20	1623	4.37	0.72	2703	4.93	0.28	1631	0.01
29	2.77	1.24	1533	4.28	0.78	2588	4.92	0.31	1618	0.01

Tabla II.2.62. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. de Formación de Prof. EGB

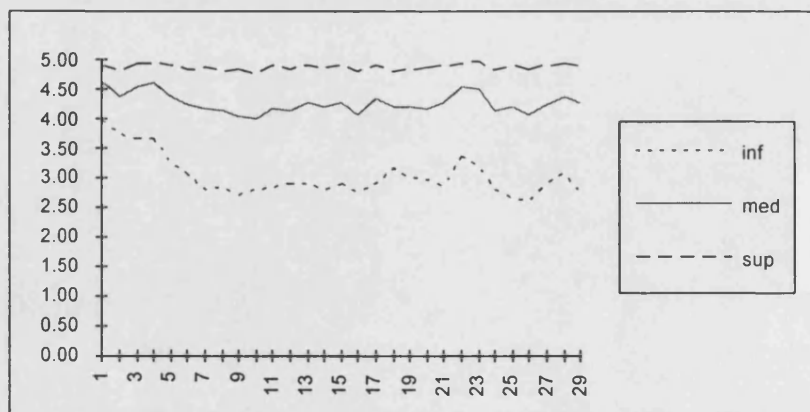


Gráfico II.2.53. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Magisterio año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.89	1.09	1582	4.41	0.76	2565	4.75	0.56	1576	0.01
2	3.50	1.14	1593	4.03	0.91	2559	4.48	0.75	1573	0.01
3	3.45	0.95	1416	4.14	0.74	2276	4.67	0.56	1479	0.01
4	3.61	0.96	1574	4.35	0.63	2573	4.84	0.38	1578	0.01
5	3.37	0.91	1591	4.17	0.64	2585	4.72	0.47	1580	0.01
6	3.13	0.91	1577	3.92	0.69	2550	4.54	0.58	1570	0.01
7	2.94	1.04	1588	4.06	0.73	2573	4.70	0.52	1573	0.01
8	3.05	1.02	1536	4.02	0.69	2476	4.64	0.52	1532	0.01
9	3.00	1.05	1472	3.92	0.81	2373	4.60	0.59	1481	0.01
10	2.90	0.98	1447	3.62	0.83	2333	4.43	0.67	1464	0.01
11	2.78	0.88	1452	3.74	0.69	2389	4.52	0.58	1501	0.01
12	3.00	0.98	1484	3.87	0.74	2457	4.58	0.58	1520	0.01
13	3.13	0.99	1496	4.05	0.71	2494	4.69	0.51	1535	0.01
14	2.68	1.10	1543	3.60	0.93	2518	4.30	0.76	1545	0.01
15	2.82	1.10	1553	3.78	0.93	2546	4.51	0.68	1562	0.01
16	2.84	1.03	1593	3.86	0.77	2583	4.53	0.63	1589	0.01
17	2.92	1.07	1578	3.96	0.78	2564	4.61	0.59	1577	0.01
18	3.48	1.04	1542	4.00	0.82	2520	4.51	0.68	1555	0.01
19	3.05	0.97	1582	3.87	0.75	2565	4.55	0.63	1575	0.01
20	3.02	1.05	1542	3.71	0.89	2503	4.38	0.76	1564	0.01
21	2.99	0.95	1558	3.88	0.77	2529	4.60	0.58	1577	0.01
22	3.97	0.98	1595	4.58	0.59	2583	4.91	0.33	1584	0.01
23	3.45	0.99	1559	4.28	0.70	2549	4.79	0.46	1569	0.01
24	2.66	0.96	1576	3.56	0.82	2534	4.28	0.74	1549	0.01
25	2.68	0.96	1555	3.83	0.72	2522	4.59	0.56	1563	0.01
26	2.53	1.16	1373	3.51	1.01	2127	4.31	0.78	1362	0.01
27	3.34	1.11	1292	4.11	0.77	2002	4.68	0.56	1325	0.01
28	2.87	1.20	1356	3.91	0.91	2103	4.63	0.61	1380	0.01
29	2.55	1.17	1258	3.77	0.97	1987	4.54	0.68	1332	0.01

Tabla II.2.63. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de Psicología

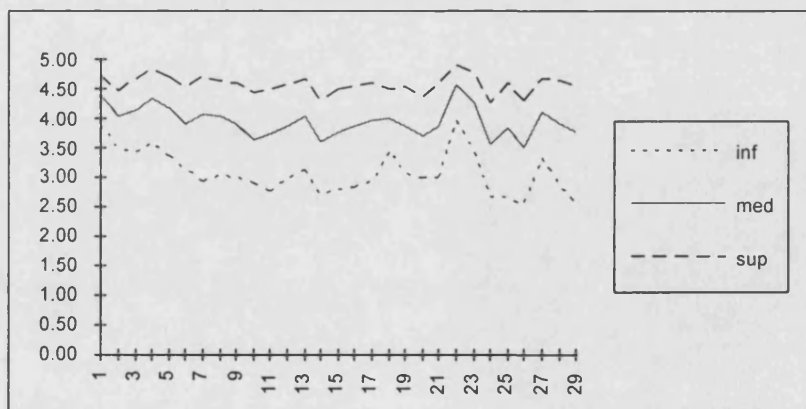


Gráfico II.2.54. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Psicología año 91

	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.66	1.31	574	4.35	0.82	931	4.80	0.46	582	0.01
2	3.49	1.30	574	4.09	1.01	931	4.65	0.74	586	0.01
3	2.92	1.11	564	4.17	0.75	929	4.88	0.34	583	0.01
4	3.35	1.22	575	4.33	0.69	935	4.88	0.33	587	0.01
5	2.77	1.11	573	4.05	0.72	925	4.84	0.37	580	0.01
6	2.41	1.04	571	3.74	0.79	915	4.74	0.50	580	0.01
7	2.32	0.98	567	3.80	0.78	929	4.78	0.47	585	0.01
8	2.34	1.01	572	3.72	0.85	930	4.74	0.50	583	0.01
9	2.28	1.04	572	3.64	0.89	932	4.65	0.61	585	0.01
10	2.40	1.05	573	3.65	0.88	932	4.63	0.64	583	0.01
11	2.33	0.99	568	3.69	0.74	928	4.72	0.52	581	0.01
12	2.39	1.05	570	3.80	0.84	937	4.74	0.52	580	0.01
13	2.54	1.11	568	3.89	0.79	930	4.79	0.45	584	0.01
14	2.12	1.00	572	3.58	0.92	929	4.70	0.55	583	0.01
15	2.34	1.07	567	3.86	0.84	923	4.77	0.49	583	0.01
16	2.20	1.10	572	3.64	0.90	928	4.67	0.60	587	0.01
17	2.35	1.10	574	3.93	0.85	931	4.83	0.42	589	0.01
18	2.56	1.15	562	3.80	0.88	915	4.68	0.58	584	0.01
19	2.38	1.08	565	3.75	0.86	928	4.71	0.51	584	0.01
20	2.59	1.11	573	3.82	0.81	919	4.70	0.58	581	0.01
21	2.37	0.99	572	3.90	0.75	926	4.82	0.40	585	0.01
22	2.95	1.34	571	4.27	0.78	929	4.83	0.45	581	0.01
23	2.71	1.18	551	4.20	0.77	878	4.90	0.34	531	0.01
24	2.23	0.99	547	3.61	0.86	863	4.69	0.59	528	0.01
25	2.17	0.98	545	3.77	0.83	870	4.83	0.41	531	0.01
26	2.03	1.17	437	3.57	1.05	672	4.70	0.63	428	0.01
27	2.53	1.23	427	4.02	0.90	651	4.77	0.53	424	0.01
28	2.17	1.13	431	3.67	1.08	657	4.68	0.67	428	0.01
29	2.06	1.11	415	3.66	1.13	633	4.70	0.66	419	0.01

Tabla II.2.64. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. de Fisioterapia

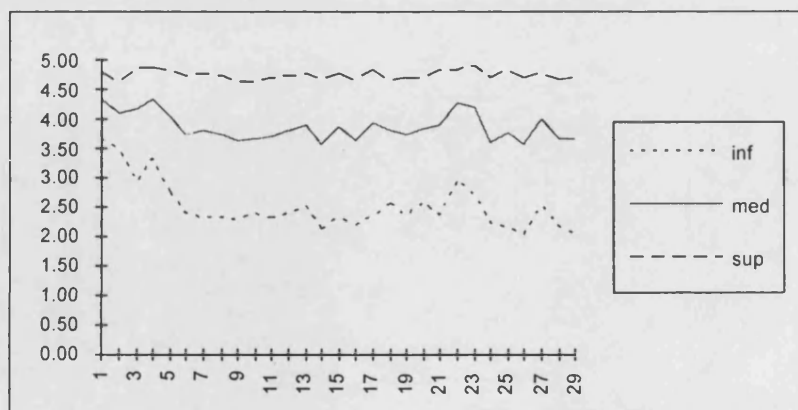


Gráfico II.2.55 Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Fisioterapia año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.05	0.96	734	4.61	0.68	1156	4.91	0.30	736	0.01
2	3.84	1.02	736	4.31	0.79	1158	4.61	0.68	734	0.01
3	3.51	0.96	717	4.34	0.65	1098	4.88	0.34	714	0.01
4	3.68	0.92	729	4.36	0.62	1144	4.83	0.40	727	0.01
5	3.19	0.94	734	4.05	0.67	1157	4.68	0.50	735	0.01
6	2.99	0.91	733	3.80	0.68	1137	4.45	0.61	726	0.01
7	2.53	0.98	738	3.77	0.72	1155	4.56	0.56	734	0.01
8	2.63	0.99	738	3.77	0.76	1161	4.48	0.61	735	0.01
9	2.58	1.08	739	3.77	0.81	1160	4.52	0.65	735	0.01
10	2.81	0.95	722	3.69	0.78	1139	4.39	0.64	721	0.01
11	2.67	0.89	722	3.76	0.68	1136	4.50	0.60	718	0.01
12	2.71	0.92	730	3.67	0.71	1147	4.44	0.58	732	0.01
13	2.96	1.06	733	4.03	0.67	1159	4.70	0.53	735	0.01
14	2.41	1.07	737	3.46	0.93	1156	4.31	0.75	733	0.01
15	2.30	0.97	722	3.27	0.97	1104	4.12	0.82	699	0.01
16	2.33	1.04	736	3.56	0.91	1158	4.44	0.70	738	0.01
17	2.94	1.15	733	4.01	0.82	1153	4.69	0.54	736	0.01
18	3.52	1.02	701	4.11	0.79	1083	4.47	0.71	693	0.01
19	3.06	0.99	723	3.97	0.69	1141	4.54	0.61	723	0.01
20	3.30	0.95	705	3.91	0.76	1107	4.49	0.63	706	0.01
21	2.94	0.97	715	3.86	0.72	1128	4.58	0.57	718	0.01
22	3.74	1.24	724	4.50	0.74	1155	4.89	0.37	738	0.01
23	3.61	0.98	723	4.40	0.64	1134	4.88	0.33	727	0.01
24	2.70	1.00	732	3.60	0.81	1146	4.39	0.65	726	0.01
25	2.43	1.01	718	3.73	0.78	1110	4.61	0.56	724	0.01
26	2.73	1.18	524	3.71	0.91	803	4.46	0.70	587	0.01
27	3.32	1.12	488	4.16	0.77	730	4.74	0.49	527	0.01
28	3.09	1.26	528	4.04	0.83	820	4.68	0.55	587	0.01
29	2.73	1.33	503	3.84	0.96	796	4.57	0.65	575	0.01

Tabla II.2.65. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de CC Exactas

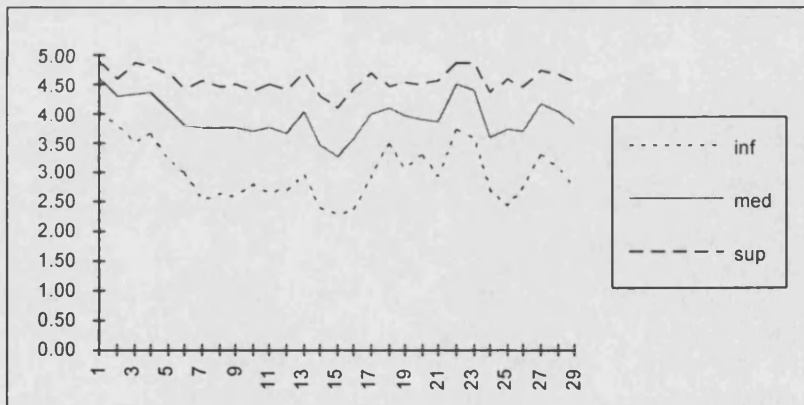


Gráfico II.2.56. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC Exactas año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.95	1.13	473	4.54	0.69	783	4.87	0.43	473	0.01
2	3.65	1.24	469	4.24	0.88	779	4.67	0.69	473	0.01
3	3.19	1.11	465	4.32	0.67	782	4.91	0.30	475	0.01
4	3.98	0.98	471	4.55	0.56	786	4.90	0.31	476	0.01
5	3.23	1.02	471	4.17	0.67	772	4.81	0.43	471	0.01
6	2.93	0.98	463	3.87	0.73	757	4.59	0.56	459	0.01
7	2.77	1.18	474	3.94	0.81	785	4.77	0.50	474	0.01
8	2.74	1.09	471	3.98	0.70	783	4.81	0.43	476	0.01
9	2.64	1.16	475	3.82	0.88	786	4.72	0.52	474	0.01
10	2.64	1.00	475	3.75	0.75	783	4.67	0.53	467	0.01
11	2.62	0.95	470	3.83	0.64	776	4.71	0.47	471	0.01
12	2.65	0.91	475	3.81	0.72	785	4.75	0.45	476	0.01
13	2.97	1.05	474	4.11	0.66	786	4.81	0.40	476	0.01
14	2.44	1.00	473	3.56	0.83	780	4.50	0.66	470	0.01
15	2.83	1.09	463	3.76	0.79	774	4.60	0.62	471	0.01
16	2.55	1.10	474	3.74	0.85	784	4.70	0.57	474	0.01
17	2.58	1.06	472	3.95	0.83	782	4.78	0.45	470	0.01
18	2.97	1.10	454	3.81	0.80	735	4.51	0.75	448	0.01
19	2.75	1.08	465	3.79	0.74	760	4.60	0.62	462	0.01
20	2.90	1.09	461	3.89	0.71	773	4.62	0.60	452	0.01
21	2.74	0.98	460	3.88	0.71	776	4.64	0.61	458	0.01
22	3.18	1.28	468	4.42	0.73	780	4.92	0.30	472	0.01
23	2.90	1.14	473	4.21	0.73	767	4.88	0.35	472	0.01
24	2.42	0.94	472	3.62	0.84	768	4.51	0.66	465	0.01
25	2.44	1.00	468	3.97	0.71	765	4.80	0.44	467	0.01
26	2.35	1.13	329	3.57	1.02	452	4.59	0.72	263	0.01
27	2.52	1.19	322	3.69	1.04	431	4.65	0.53	242	0.01
28	2.47	1.11	332	3.59	1.01	450	4.60	0.65	258	0.01
29	2.30	1.11	321	3.55	1.09	440	4.59	0.63	251	0.01

Tabla II.2.66. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, Facultad de Odontología

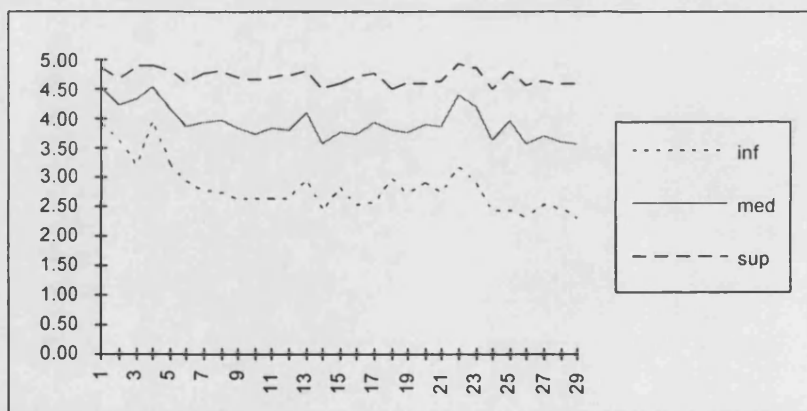


Gráfico II.2.57. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Derecho año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.41	1.29	1969	4.27	0.83	3467	4.76	0.53	2033	0.01
2	3.15	1.28	1984	3.88	0.99	3466	4.44	0.77	2034	0.01
3	2.91	1.04	1945	4.02	0.71	3425	4.74	0.49	2025	0.01
4	3.33	1.09	1983	4.27	0.70	3477	4.81	0.42	2040	0.01
5	2.92	1.02	1987	3.99	0.72	3471	4.68	0.51	2044	0.01
6	2.60	0.99	1978	3.65	0.76	3451	4.49	0.60	2024	0.01
7	2.40	0.99	1997	3.73	0.79	3482	4.64	0.56	2042	0.01
8	2.37	0.99	1987	3.64	0.80	3477	4.54	0.60	2040	0.01
9	2.29	1.03	1994	3.62	0.82	3480	4.54	0.61	2039	0.01
10	2.50	1.04	1989	3.63	0.83	3457	4.47	0.65	2035	0.01
11	2.35	0.88	1982	3.56	0.72	3436	4.49	0.57	2031	0.01
12	2.48	0.98	1987	3.63	0.82	3475	4.51	0.64	2039	0.01
13	2.61	1.01	1989	3.78	0.79	3484	4.62	0.58	2037	0.01
14	2.27	1.03	1980	3.33	0.92	3461	4.27	0.76	2027	0.01
15	2.31	1.04	1978	3.33	0.98	3434	4.28	0.80	2008	0.01
16	2.12	1.01	1999	3.41	0.97	3483	4.41	0.72	2039	0.01
17	2.36	1.00	1975	3.54	0.88	3467	4.50	0.65	2036	0.01
18	2.80	1.12	1945	3.70	0.89	3355	4.39	0.73	1974	0.01
19	2.61	1.06	1982	3.79	0.80	3456	4.57	0.60	2033	0.01
20	2.72	1.12	1964	3.73	0.88	3403	4.46	0.74	1998	0.01
21	2.53	1.01	1980	3.70	0.83	3438	4.59	0.62	2019	0.01
22	3.21	1.27	1971	4.21	0.82	3463	4.81	0.43	2038	0.01
23	2.92	1.09	1967	4.07	0.75	3467	4.76	0.46	2040	0.01
24	2.34	0.97	1987	3.33	0.86	3453	4.26	0.73	2013	0.01
25	2.15	0.94	1975	3.53	0.83	3429	4.54	0.62	2023	0.01
26	2.28	1.13	1383	3.40	1.04	2306	4.33	0.82	1442	0.01
27	2.81	1.14	1334	3.90	0.86	2213	4.63	0.60	1407	0.01
28	2.56	1.19	1377	3.82	0.96	2292	4.57	0.66	1437	0.01
29	2.27	1.19	1321	3.63	1.06	2190	4.49	0.77	1407	0.01

Tabla II.2.67. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 91, E.U. Graduado Social

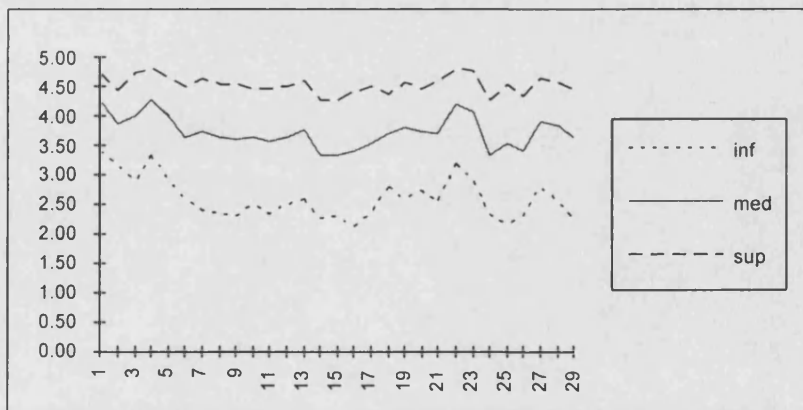


Gráfico II.2.58. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Trabajo Social año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.00	0.80	199	4.47	0.57	375	4.85	0.48	115	0.01
2	3.60	1.13	200	4.11	0.87	375	4.50	0.69	117	0.01
3	3.49	0.86	192	4.20	0.69	368	4.79	0.41	110	0.01
4	3.61	0.94	199	4.43	0.65	373	4.85	0.41	117	0.01
5	3.38	0.82	200	4.27	0.62	375	4.77	0.44	116	0.01
6	3.07	0.88	198	4.00	0.68	376	4.52	0.57	116	0.01
7	3.00	0.91	200	4.01	0.66	376	4.65	0.53	117	0.01
8	3.02	0.93	195	4.04	0.66	377	4.76	0.43	117	0.01
9	3.06	0.95	198	4.01	0.73	373	4.64	0.55	116	0.01
10	3.06	0.95	197	3.98	0.70	373	4.57	0.56	116	0.01
11	3.05	0.84	199	3.98	0.63	372	4.60	0.54	115	0.01
12	3.08	0.91	200	3.87	0.76	374	4.60	0.57	116	0.01
13	2.89	0.99	199	3.88	0.78	376	4.66	0.51	117	0.01
14	2.33	1.02	199	3.55	0.93	376	4.37	0.85	117	0.01
15	2.81	1.02	198	4.00	0.84	374	4.77	0.52	115	0.01
16	2.96	0.97	201	3.92	0.71	375	4.56	0.55	116	0.01
17	2.76	0.94	199	4.03	0.83	375	4.67	0.65	115	0.01
18	3.06	0.90	191	3.64	0.80	364	4.31	0.75	112	0.01
19	2.97	1.00	199	3.83	0.77	371	4.50	0.66	117	0.01
20	3.17	0.85	197	3.85	0.68	372	4.50	0.66	114	0.01
21	2.95	0.86	198	3.96	0.64	370	4.68	0.58	114	0.01
22	3.44	1.09	200	4.28	0.85	376	4.91	0.29	117	0.01
23	3.19	0.95	201	4.16	0.73	371	4.77	0.46	115	0.01
24	2.60	0.91	201	3.68	0.86	376	4.32	0.76	114	0.01
25	2.67	0.91	196	3.95	0.79	373	4.67	0.56	117	0.01
26	2.64	1.09	198	3.64	0.91	369	4.44	0.71	111	0.01
27	3.18	1.09	197	4.09	0.77	361	4.74	0.52	112	0.01
28	3.16	1.04	199	4.18	0.71	368	4.86	0.37	116	0.01
29	2.75	1.09	185	2.75	0.92	354	4.72	0.58	109	0.01

Tabla II.2.68. Descriptivos y diferencias para grupos extremos en el IVEF, año 91.

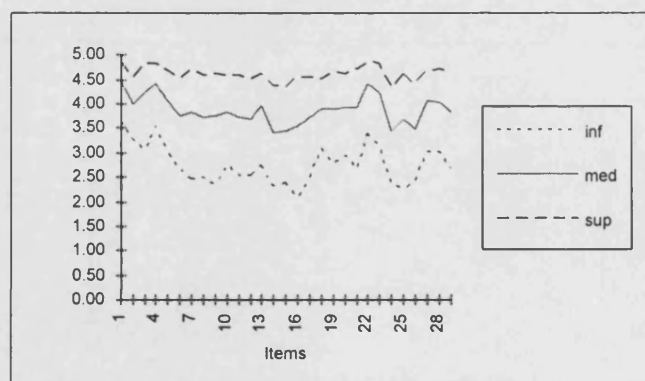


Gráfico II.2.59. Medias por ítems en grupos extremos en IVEF año 91

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.98	1.05	987	4.59	0.58	1615	4.87	0.38	996	0.01
2	3.45	1.28	994	4.14	0.86	1622	4.57	0.69	1000	0.01
3	3.14	1.08	979	4.26	0.68	1595	4.81	0.42	997	0.01
4	3.17	1.19	995	4.30	0.67	1615	4.79	0.42	995	0.01
5	2.78	1.04	995	4.00	0.69	1618	4.63	0.54	995	0.01
6	2.63	1.07	997	3.84	0.72	1605	4.49	0.61	988	0.01
7	2.17	1.02	1001	3.58	0.78	1620	4.52	0.61	997	0.01
8	2.50	1.07	1000	3.65	0.76	1617	4.45	0.62	1002	0.01
9	2.45	1.17	1000	3.65	0.88	1625	4.50	0.65	999	0.01
10	2.63	1.04	992	3.67	0.76	1611	4.40	0.68	981	0.01
11	2.49	0.96	985	3.67	0.69	1591	4.48	0.58	981	0.01
12	2.46	1.01	999	3.65	0.75	1611	4.44	0.63	996	0.01
13	2.50	1.12	1000	3.81	0.83	1611	4.59	0.60	994	0.01
14	2.28	1.18	1000	3.38	1.04	1611	4.28	0.81	990	0.01
15	2.17	1.02	985	3.42	0.94	1582	4.26	0.79	972	0.01
16	2.30	1.13	992	3.42	0.96	1616	4.34	0.81	999	0.01
17	2.77	1.13	996	3.86	0.87	1611	4.60	0.63	999	0.01
18	3.37	1.18	969	4.00	0.83	1576	4.54	0.66	969	0.01
19	2.76	1.07	987	3.80	0.77	1601	4.58	0.58	985	0.01
20	2.95	1.10	979	3.82	0.81	1570	4.47	0.69	972	0.01
21	2.48	1.07	985	3.71	0.78	1575	4.54	0.62	970	0.01
22	3.50	1.24	995	4.35	0.81	1611	4.86	0.39	998	0.01
23	3.19	1.10	983	4.21	0.73	1593	4.81	0.42	993	0.01
24	2.49	1.13	995	3.56	0.88	1590	4.36	0.70	985	0.01
25	2.18	1.03	981	3.66	0.81	1573	4.54	0.61	982	0.01
26	2.44	1.15	904	3.58	0.97	1398	4.44	0.76	857	0.01
27	2.97	1.15	857	3.93	0.82	1323	4.63	0.57	800	0.01
28	2.58	1.28	905	3.77	0.96	1409	4.60	0.64	866	0.01
29	2.32	1.26	889	3.55	1.08	1359	4.54	0.73	856	0.01

Tabla II.2.69. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de CC Físicas

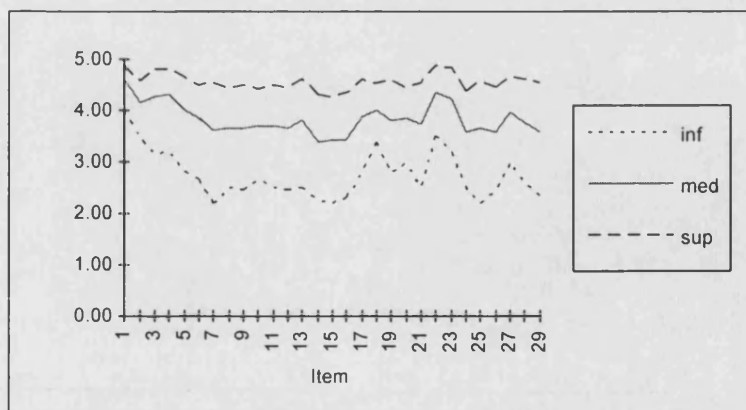


Gráfico II.2.60. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC. Físicas año 92



ITEM	Inf			Med			Sup			sign
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.95	1.11	1611	4.54	0.71	2592	4.82	0.49	1670	0.01
2	3.48	1.31	1616	4.21	0.95	2618	4.59	0.69	1678	0.01
3	3.12	1.10	1607	4.25	0.71	2608	4.83	0.42	1668	0.01
4	3.40	1.08	1609	4.24	0.66	2617	4.76	0.47	1679	0.01
5	2.98	1.06	1590	4.03	0.71	2580	4.67	0.52	1668	0.01
6	2.79	1.05	1610	3.85	0.72	2620	4.55	0.57	1677	0.01
7	2.27	1.02	1612	3.67	0.80	2601	4.52	0.60	1682	0.01
8	2.40	1.05	1616	3.74	0.74	2606	4.52	0.62	1681	0.01
9	2.36	1.10	1617	3.72	0.85	2613	4.53	0.64	1676	0.01
10	2.71	1.04	1609	3.74	0.77	2607	4.43	0.64	1679	0.01
11	2.57	0.97	1616	3.72	0.69	2608	4.52	0.59	1674	0.01
12	2.53	1.04	1607	3.67	0.80	2603	4.47	0.65	1674	0.01
13	2.59	1.04	1602	3.84	0.76	2603	4.59	0.59	1678	0.01
14	2.34	1.10	1614	3.43	0.94	2609	4.26	0.78	1672	0.01
15	2.35	1.06	1594	3.46	0.90	2598	4.26	0.78	1659	0.01
16	2.19	1.06	1607	3.47	0.97	2614	4.33	0.80	1672	0.01
17	2.55	1.16	1613	3.81	0.93	2628	4.62	0.61	1672	0.01
18	3.19	1.18	1584	3.87	0.90	2578	4.49	0.68	1639	0.01
19	2.83	1.08	1610	3.82	0.78	2599	4.52	0.60	1673	0.01
20	2.98	1.06	1591	3.85	0.80	2583	4.52	0.64	1657	0.01
21	2.63	1.05	1610	3.81	0.78	2604	4.58	0.60	1667	0.01
22	3.28	1.31	1608	4.34	0.81	2616	4.80	0.50	1666	0.01
23	3.06	1.14	1599	4.23	0.75	2543	4.79	0.47	1603	0.01
24	2.45	1.02	1590	3.56	0.82	2523	4.30	0.70	1590	0.01
25	2.21	1.06	1587	3.71	0.79	2518	4.57	0.59	1576	0.01
26	2.34	1.14	1409	3.55	0.96	2176	4.35	0.78	1409	0.01
27	2.83	1.19	1351	3.90	0.86	2092	4.62	0.62	1368	0.01
28	2.64	1.21	1382	3.76	0.92	2140	4.54	0.67	1391	0.01
29	2.33	1.21	1347	3.54	1.04	2117	4.38	0.79	1375	0.01

Tabla II.2.70. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de CC Químicas

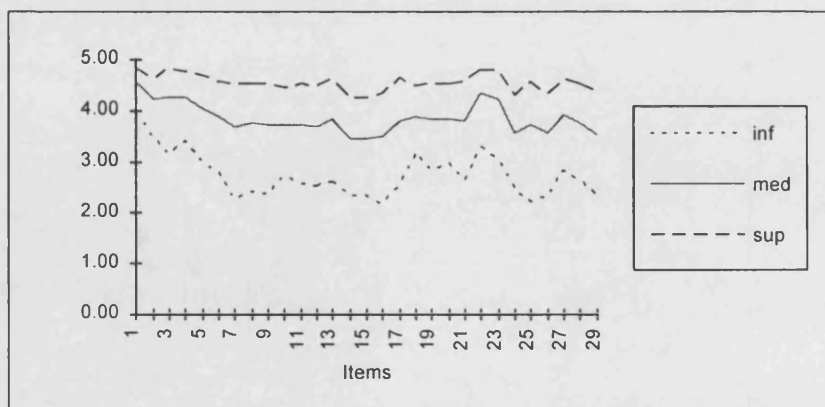


Gráfico II.1.61. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC. Químicas año 92

1	Inf			Med			Sup			0.01
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.72	1.22	3418	4.48	0.72	5650	4.83	0.48	3456	0.01
2	3.45	1.30	3485	4.18	0.92	5752	4.60	0.70	3487	0.01
3	3.13	1.13	3452	4.29	0.69	5687	4.86	0.38	3501	0.01
4	3.58	1.18	3513	4.51	0.61	5805	4.91	0.30	3530	0.01
5	3.12	1.12	3536	4.25	0.68	5815	4.84	0.39	3530	0.01
6	2.80	1.10	3530	3.90	0.77	5790	4.68	0.52	3514	0.01
7	2.55	1.11	3538	4.03	0.78	5822	4.79	0.45	3526	0.01
8	2.54	1.09	3539	3.93	0.80	5821	4.73	0.50	3527	0.01
9	2.40	1.09	3547	3.83	0.85	5836	4.69	0.55	3524	0.01
10	2.59	1.12	3538	3.77	0.88	5814	4.66	0.59	3513	0.01
11	2.45	1.00	3522	3.80	0.76	5790	4.71	0.49	3517	0.01
12	2.62	1.09	3539	3.91	0.84	5810	4.73	0.52	3515	0.01
13	2.75	1.11	3520	4.05	0.75	5792	4.79	0.45	3505	0.01
14	2.38	1.12	3507	3.58	0.98	5776	4.53	0.69	3495	0.01
15	2.51	1.12	3495	3.75	0.90	5706	4.63	0.61	3485	0.01
16	2.24	1.06	3542	3.62	0.96	5803	4.57	0.66	3535	0.01
17	2.43	1.09	3522	3.79	0.90	5784	4.70	0.55	3520	0.01
18	2.87	1.24	3486	3.94	0.87	5675	4.65	0.62	3502	0.01
19	2.67	1.19	3518	3.92	0.87	5791	4.70	0.57	3532	0.01
20	2.85	1.25	3498	3.88	0.97	5779	4.63	0.68	3514	0.01
21	2.79	1.12	3518	4.09	0.76	5793	4.82	0.43	3520	0.01
22	3.41	1.29	3484	4.47	0.71	5801	4.90	0.34	3532	0.01
23	3.05	1.14	3499	4.28	0.73	5782	4.88	0.36	3528	0.01
24	2.46	1.06	3525	3.70	0.87	5772	4.57	0.61	3518	0.01
25	2.32	1.04	3502	3.87	0.79	5730	4.77	0.47	3506	0.01
26	2.18	1.16	2436	3.60	1.06	3569	4.59	0.71	2318	0.01
27	2.60	1.21	2285	3.90	0.91	3322	4.76	0.50	2221	0.01
28	2.61	1.27	2330	3.98	0.91	3404	4.79	0.49	2262	0.01
29	2.30	1.25	2167	3.89	0.96	3238	4.76	0.53	2234	0.01

Tabla II.2.71. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Derecho

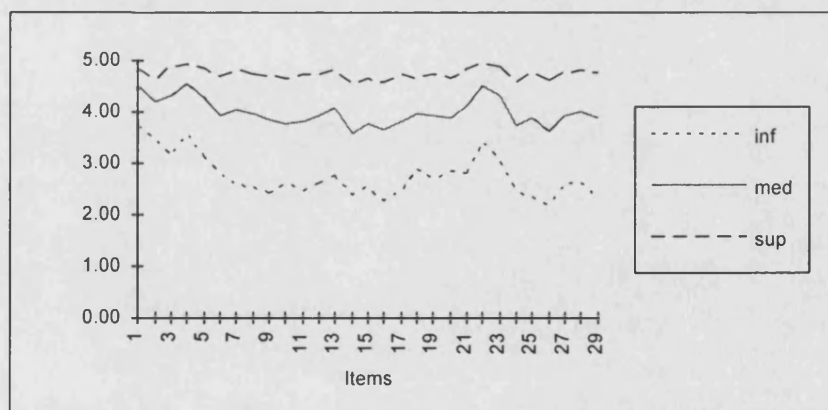


Gráfico II.2.62. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Derecho año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.70	1.21	1530	4.36	0.80	2484	4.82	0.46	1529	0.01
2	3.45	1.29	1533	4.17	0.88	2479	4.75	0.55	1529	0.01
3	3.09	1.11	1469	4.18	0.75	2344	4.82	0.45	1487	0.01
4	3.09	1.26	1535	4.25	0.73	2469	4.83	0.41	1523	0.01
5	2.76	1.09	1537	4.04	0.74	2469	4.75	0.47	1522	0.01
6	2.43	1.09	1529	3.78	0.81	2451	4.58	0.60	1510	0.01
7	2.25	1.03	1539	3.78	0.82	2470	4.71	0.51	1525	0.01
8	2.29	1.05	1538	3.71	0.85	2482	4.61	0.59	1532	0.01
9	2.15	1.06	1545	3.69	0.90	2469	4.66	0.57	1525	0.01
10	2.17	1.03	1534	3.57	0.89	2458	4.54	0.66	1525	0.01
11	2.16	0.94	1541	3.59	0.76	2440	4.58	0.56	1517	0.01
12	2.26	0.98	1533	3.63	0.81	2455	4.60	0.58	1516	0.01
13	2.40	1.05	1521	3.84	0.78	2462	4.72	0.52	1515	0.01
14	2.19	1.14	1533	3.46	1.03	2448	4.42	0.76	1510	0.01
15	2.00	0.98	1510	3.27	0.99	2403	4.30	0.83	1480	0.01
16	2.27	1.08	1537	3.64	0.92	2442	4.56	0.67	1516	0.01
17	2.46	1.13	1539	3.83	0.92	2471	4.72	0.54	1520	0.01
18	2.90	1.18	1515	3.81	0.86	2431	4.48	0.70	1497	0.01
19	2.47	1.05	1541	3.76	0.76	2459	4.61	0.56	1517	0.01
20	2.35	1.08	1525	3.61	0.86	2428	4.52	0.68	1507	0.01
21	2.34	1.01	1533	3.74	0.77	2439	4.69	0.55	1511	0.01
22	3.25	1.29	1507	4.33	0.78	2441	4.89	0.40	1516	0.01
23	2.91	1.15	1508	4.14	0.79	2460	4.86	0.38	1529	0.01
24	2.28	1.05	1518	3.53	0.93	2449	4.42	0.71	1511	0.01
25	2.00	0.95	1514	3.54	0.88	2406	4.62	0.57	1506	0.01
26	2.11	1.08	1066	3.54	0.99	1537	4.55	0.68	986	0.01
27	2.49	1.14	1001	3.84	0.88	1406	4.71	0.58	944	0.01
28	2.36	1.21	1020	3.76	0.98	1442	4.74	0.54	961	0.01
29	2.15	1.21	991	3.66	1.06	1407	4.71	0.56	953	0.01

Tabla II.2.72. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Geografía e Historia

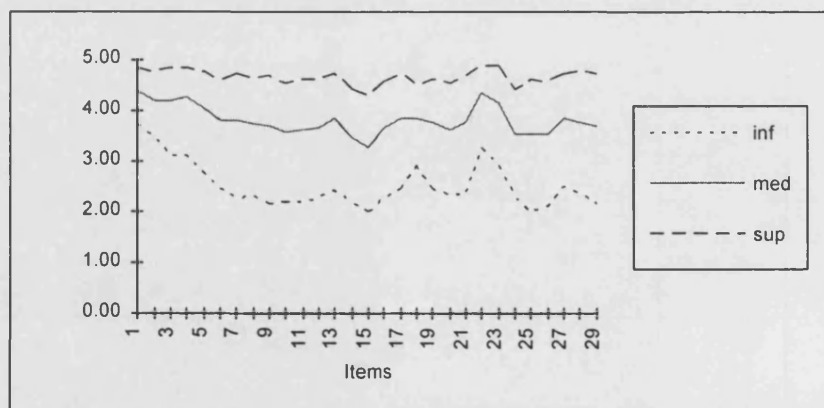


Gráfico II.2.63. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Geografía e Historia año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.79	1.08	7452	4.43	0.74	12166	4.77	0.55	7530	0.01
2	3.45	1.21	7509	4.10	0.95	12208	4.52	0.78	7555	0.01
3	3.10	1.01	7132	4.03	0.69	11426	4.65	0.55	7272	0.01
4	3.31	1.04	7519	4.23	0.65	12215	4.77	0.44	7586	0.01
5	2.93	0.95	7540	3.92	0.66	12242	4.58	0.54	7589	0.01
6	2.80	0.94	7520	3.77	0.68	12147	4.45	0.60	7546	0.01
7	2.46	0.98	7537	3.69	0.72	12272	4.49	0.60	7587	0.01
8	2.60	0.97	7551	3.68	0.70	12275	4.44	0.60	7597	0.01
9	2.42	1.02	7549	3.62	0.79	12256	4.44	0.65	7584	0.01
10	2.50	0.99	7511	3.47	0.79	12188	4.27	0.70	7536	0.01
11	2.50	0.89	7508	3.55	0.68	12121	4.35	0.63	7511	0.01
12	2.59	0.94	7535	3.60	0.74	12220	4.35	0.74	7512	0.01
13	2.69	1.00	7492	3.80	0.69	12182	4.54	0.59	7581	0.01
14	2.42	1.04	7504	3.41	0.90	12176	4.20	0.80	7553	0.01
15	2.44	0.99	7459	3.44	0.87	12098	4.23	0.79	7473	0.01
16	2.36	1.02	7544	3.44	0.87	12242	4.26	0.76	7585	0.01
17	2.61	1.04	7522	3.64	0.84	12206	4.43	0.68	7563	0.01
18	3.08	1.11	7382	3.80	0.85	11877	4.41	0.71	7401	0.01
19	2.72	1.02	7493	3.66	0.79	12144	4.39	0.68	7537	0.01
20	2.78	1.07	7486	3.51	0.92	12037	4.21	0.82	7455	0.01
21	2.60	0.99	7473	3.63	0.77	12081	4.40	0.68	7502	0.01
22	3.46	1.21	7488	4.33	0.74	12222	4.79	0.49	7591	0.01
23	3.09	1.04	7369	4.08	0.71	11986	4.72	0.50	7506	0.01
24	2.45	0.94	7473	3.43	0.80	12087	4.24	0.74	7486	0.01
25	2.38	0.97	7429	3.59	0.74	11992	4.49	0.61	7494	0.01
26	2.23	1.07	5838	3.19	0.99	8578	4.08	0.88	5421	0.01
27	2.59	1.09	5244	3.56	0.90	7332	4.34	0.79	4784	0.01
28	2.40	1.13	5921	3.39	1.00	8843	4.27	0.83	5609	0.01
29	2.15	1.12	5722	3.18	1.08	8580	4.14	0.91	5438	0.01

Tabla II.2.73. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de CC Económicas y Empresariales

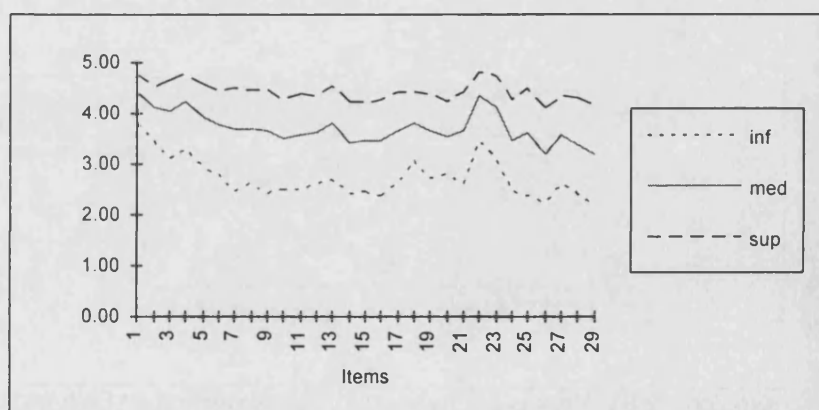


Gráfico II.2.64. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Económicas y Empresariales año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.44	1.33	1838	4.37	0.82	3007	4.80	0.55	1867	0.01
2	3.35	1.39	1820	4.24	0.90	3014	4.75	0.60	1869	0.01
3	3.00	1.19	1765	4.14	0.81	2876	4.78	0.51	1835	0.01
4	3.05	1.25	1838	4.33	0.73	3007	4.88	0.35	1868	0.01
5	2.59	1.13	1845	4.09	0.74	3012	4.83	0.41	1875	0.01
6	2.41	1.10	1843	3.90	0.79	3011	4.74	0.48	1864	0.01
7	2.14	1.00	1848	3.73	0.83	3015	4.72	0.52	1870	0.01
8	2.21	1.03	1849	3.64	0.84	3018	4.64	0.58	1865	0.01
9	2.09	1.01	1850	3.63	0.91	3018	4.69	0.55	1868	0.01
10	2.18	1.01	1842	3.58	0.89	2998	4.63	0.61	1866	0.01
11	2.18	0.97	1844	3.59	0.77	3005	4.67	0.53	1865	0.01
12	2.20	1.00	1852	3.67	0.81	3009	4.65	0.56	1865	0.01
13	2.30	1.03	1840	3.81	0.79	3023	4.75	0.48	1857	0.01
14	2.29	1.14	1825	3.54	1.00	2997	4.53	0.75	1856	0.01
15	2.01	0.96	1815	3.26	0.96	2923	4.40	0.79	1827	0.01
16	2.11	1.03	1844	3.52	0.99	3004	4.58	0.66	1866	0.01
17	2.40	1.14	1836	3.80	0.92	2983	4.69	0.57	1863	0.01
18	2.79	1.17	1820	3.83	0.85	2953	4.62	0.61	1860	0.01
19	2.43	1.08	1844	3.82	0.78	2996	4.71	0.51	1875	0.01
20	2.44	1.05	1834	3.71	0.85	2974	4.65	0.62	1861	0.01
21	2.29	1.03	1837	3.81	0.78	2979	4.74	0.51	1868	0.01
22	3.10	1.33	1824	4.31	0.78	3007	4.86	0.41	1862	0.01
23	2.78	1.16	1816	4.13	0.78	2989	4.83	0.43	1864	0.01
24	2.23	1.03	1833	3.59	0.90	2971	4.52	0.68	1858	0.01
25	1.99	0.98	1832	3.57	0.85	2975	4.66	0.58	1850	0.01
26	2.24	1.18	1224	3.69	0.96	1795	4.66	0.64	1146	0.01
27	2.61	1.23	1154	3.91	0.86	1692	4.74	0.55	1105	0.01
28	2.38	1.24	1210	3.93	0.93	1787	4.77	0.53	1132	0.01
29	2.18	1.24	1158	3.75	1.02	1711	4.74	0.59	1104	0.01

Tabla II.2.74. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Filología

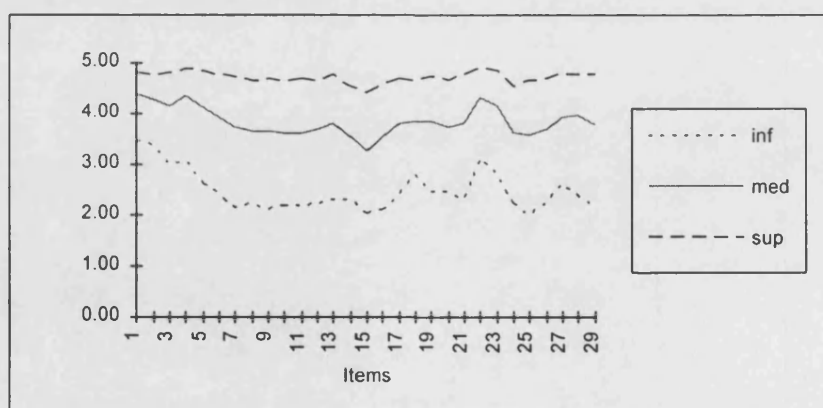


Gráfico II.2.65. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Filología año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.09	0.97	1433	4.63	0.61	2401	4.90	0.33	1453	0.01
2	3.84	1.07	1427	4.35	0.83	2395	4.75	0.52	1459	0.01
3	3.57	0.94	1381	4.39	0.65	2321	4.89	0.35	1439	0.01
4	3.61	0.98	1432	4.42	0.61	2394	4.87	0.35	1455	0.01
5	3.27	0.91	1436	4.20	0.63	2384	4.77	0.43	1447	0.01
6	3.09	0.90	1428	3.99	0.69	2394	4.64	0.54	1451	0.01
7	2.76	1.00	1435	3.92	0.74	2401	4.66	0.52	1459	0.01
8	2.96	0.95	1432	3.93	0.69	2406	4.65	0.53	1456	0.01
9	2.70	1.04	1440	3.89	0.79	2404	4.66	0.56	1458	0.01
10	2.95	0.98	1435	3.86	0.74	2389	4.56	0.60	1453	0.01
11	2.87	0.89	1423	3.86	0.66	2372	4.64	0.54	1445	0.01
12	2.77	0.95	1434	3.80	0.74	2395	4.58	0.58	1447	0.01
13	2.98	1.00	1439	4.03	0.71	2400	4.74	0.50	1452	0.01
14	2.51	1.01	1425	3.60	0.91	2389	4.42	0.72	1444	0.01
15	2.59	1.02	1422	3.64	0.84	2357	4.38	0.73	1430	0.01
16	2.58	1.08	1438	3.67	0.92	2397	4.44	0.74	1456	0.01
17	3.06	1.10	1430	4.12	0.80	2394	4.75	0.51	1456	0.01
18	3.37	1.10	1413	4.04	0.84	2349	4.56	0.66	1438	0.01
19	3.07	0.98	1426	3.95	0.72	2385	4.65	0.54	1450	0.01
20	3.16	0.99	1425	3.91	0.77	2372	4.54	0.65	1439	0.01
21	3.01	0.95	1427	4.00	0.68	2378	4.69	0.52	1447	0.01
22	3.74	1.14	1426	4.50	0.70	2401	4.90	0.34	1455	0.01
23	3.47	0.99	1412	4.38	0.66	2371	4.88	0.33	1451	0.01
24	2.65	0.98	1421	3.69	0.82	2363	4.41	0.68	1441	0.01
25	2.57	0.96	1414	3.84	0.73	2334	4.67	0.54	1435	0.01
26	2.74	1.10	1121	3.68	0.93	1800	4.49	0.71	1103	0.01
27	3.22	1.08	1044	4.10	0.79	1681	4.76	0.50	1051	0.01
28	3.04	1.11	1110	4.03	0.84	1793	4.73	0.53	1101	0.01
29	2.77	1.18	1079	3.87	0.95	1728	4.62	0.61	1080	0.01

Tabla II.2.75. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Biológicas

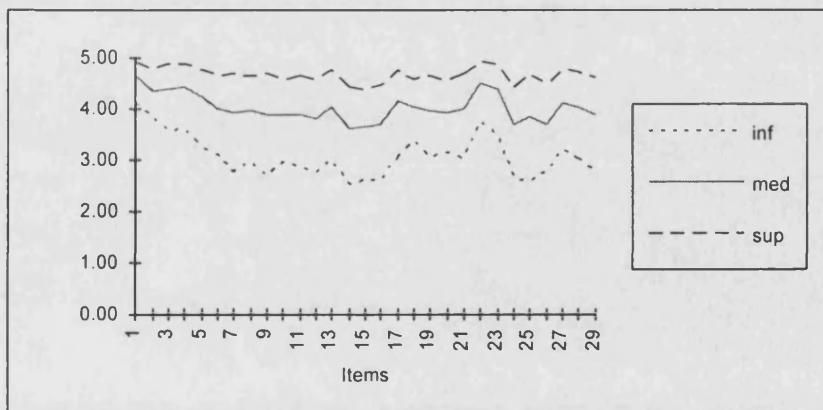


Gráfico II.2.66. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Biológicas año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.62	1.19	3398	4.44	0.73	5519	4.81	0.46	3519	0.01
2	3.36	1.26	3431	4.15	0.89	5549	4.57	0.69	3546	0.01
3	3.10	1.02	3410	4.10	0.70	5504	4.76	0.47	3537	0.01
4	3.35	1.07	3461	4.31	0.66	5590	4.82	0.41	3584	0.01
5	3.02	1.00	3457	4.03	0.68	5588	4.65	0.52	3573	0.01
6	2.81	0.96	3460	3.81	0.71	5540	4.51	0.59	3538	0.01
7	2.52	1.02	3467	3.79	0.75	5602	4.61	0.56	3578	0.01
8	2.56	1.00	3478	3.71	0.75	5600	4.52	0.61	3579	0.01
9	2.52	1.03	3468	3.73	0.78	5602	4.56	0.59	3577	0.01
10	2.69	0.99	3461	3.70	0.77	5584	4.46	0.65	3574	0.01
11	2.58	0.90	3440	3.69	0.68	5547	4.50	0.58	3565	0.01
12	2.67	0.97	3449	3.74	0.74	5604	4.55	0.61	3574	0.01
13	2.75	1.04	3453	3.90	0.72	5585	4.66	0.53	3567	0.01
14	2.47	1.08	3456	3.56	0.89	5564	4.37	0.74	3551	0.01
15	2.57	1.04	3436	3.57	0.87	5529	4.33	0.77	3522	0.01
16	2.36	1.04	3467	3.51	0.90	5586	4.41	0.73	3573	0.01
17	2.62	1.03	3451	3.70	0.83	5566	4.50	0.66	3555	0.01
18	3.13	1.10	3431	3.88	0.81	5499	4.51	0.65	3518	0.01
19	2.78	1.05	3464	3.80	0.75	5583	4.58	0.59	3578	0.01
20	2.88	1.07	3441	3.72	0.84	5547	4.45	0.70	3541	0.01
21	2.68	0.99	3445	3.76	0.78	5569	4.56	0.63	3564	0.01
22	3.41	1.20	3444	4.29	0.77	5600	4.81	0.47	3593	0.01
23	3.11	1.04	3444	4.15	0.70	5569	4.78	0.44	3575	0.01
24	2.52	0.95	3454	3.54	0.79	5530	4.34	0.70	3547	0.01
25	2.44	0.98	3433	3.71	0.74	5511	4.58	0.57	3551	0.01
26	2.49	1.11	3082	3.51	0.97	4852	4.38	0.77	3052	0.01
27	2.85	1.10	2969	3.83	0.84	4661	4.58	0.63	2981	0.01
28	2.61	1.15	3068	3.73	0.95	4866	4.55	0.68	3067	0.01
29	2.39	1.17	2974	3.56	1.04	4688	4.48	0.76	3005	0.01

Tabla II.2.76. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. de Estudios Empresariales

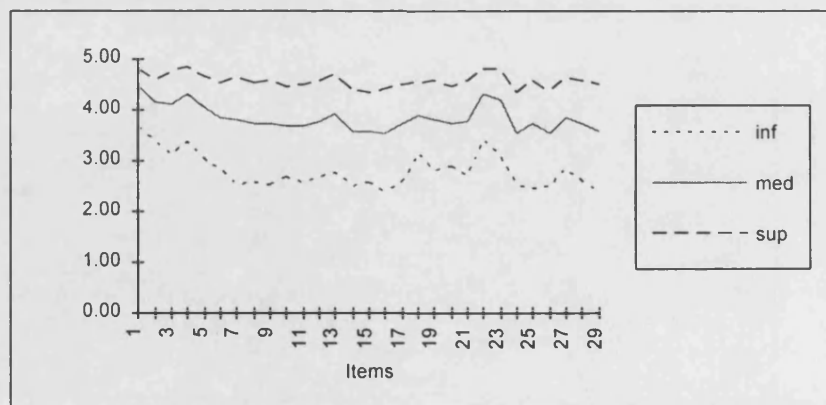


Gráfico II.2.67. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Estudios Empresariales año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.68	1.23	1031	4.56	0.67	1737	4.88	0.43	1045	0.01
2	3.35	1.31	1055	4.18	0.97	1745	4.68	0.74	1061	0.01
3	2.91	1.18	1041	4.30	0.79	1746	4.89	0.36	1059	0.01
4	3.41	1.23	1051	4.51	0.61	1766	4.94	0.25	1068	0.01
5	2.85	1.15	1058	4.21	0.72	1757	4.87	0.35	1065	0.01
6	2.58	1.10	1045	3.92	0.81	1715	4.73	0.48	1043	0.01
7	2.18	1.02	1068	3.89	0.89	1764	4.78	0.49	1067	0.01
8	2.41	1.03	1064	3.95	0.81	1745	4.79	0.45	1056	0.01
9	2.12	1.08	1055	3.78	1.00	1748	4.73	0.54	1063	0.01
10	2.38	1.11	1042	3.83	0.92	1755	4.71	0.56	1054	0.01
11	2.35	0.97	1045	3.84	0.77	1740	4.78	0.44	1054	0.01
12	2.33	1.04	1058	3.84	0.82	1747	4.72	0.51	1062	0.01
13	2.48	1.08	1048	4.01	0.78	1752	4.84	0.40	1063	0.01
14	2.15	1.04	1052	3.44	0.98	1736	4.53	0.73	1052	0.01
15	2.49	1.17	1029	3.87	0.90	1733	4.72	0.53	1047	0.01
16	2.15	1.04	1063	3.64	0.98	1752	4.69	0.56	1059	0.01
17	2.25	1.03	1067	3.73	0.96	1760	4.67	0.59	1064	0.01
18	3.19	1.17	1031	4.00	0.88	1721	4.66	0.59	1041	0.01
19	2.68	1.11	1046	3.90	0.81	1745	4.71	0.53	1047	0.01
20	2.88	1.09	1046	3.99	0.77	1730	4.76	0.51	1049	0.01
21	2.44	1.02	1055	3.95	0.77	1727	4.81	0.44	1053	0.01
22	3.24	1.33	1066	4.40	0.78	1760	4.89	0.37	1066	0.01
23	2.83	1.19	1048	4.20	0.83	1757	4.86	0.39	1056	0.01
24	2.35	1.05	1057	3.60	0.90	1744	4.58	0.64	1052	0.01
25	2.24	1.05	1055	3.87	0.82	1731	4.82	0.43	1058	0.01
26	2.49	1.19	790	3.70	1.01	1234	4.58	0.72	743	0.01
27	2.70	1.15	771	3.97	0.93	1183	4.73	0.59	713	0.01
28	2.60	1.23	781	3.83	1.00	1253	4.67	0.65	728	0.01
29	2.49	1.26	746	3.74	1.09	1195	4.64	0.69	725	0.01

Tabla II.2.77. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Medicina

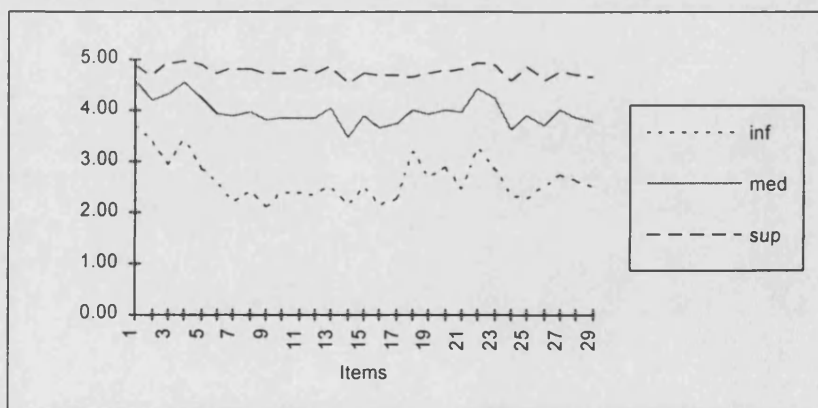


Gráfico II.2.68. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Medicina año 92



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.17	0.98	2302	4.70	0.54	3850	4.94	0.25	2344	0.01
2	3.89	1.10	2311	4.51	0.67	3860	4.84	0.42	2365	0.01
3	3.39	1.04	2242	4.38	0.65	3779	4.89	0.34	2344	0.01
4	3.68	0.96	2317	4.46	0.59	3888	4.87	0.34	2372	0.01
5	3.20	0.97	2321	4.22	0.64	3893	4.81	0.41	2369	0.01
6	2.96	0.96	2305	3.96	0.69	3839	4.66	0.52	2345	0.01
7	2.61	1.06	2325	3.88	0.74	3890	4.67	0.54	2361	0.01
8	2.71	0.96	2320	3.86	0.72	3878	4.66	0.54	2365	0.01
9	2.63	1.10	2329	3.90	0.81	3895	4.70	0.53	2372	0.01
10	2.84	1.02	2330	3.87	0.76	3885	4.63	0.55	2372	0.01
11	2.74	0.93	2315	3.86	0.66	3852	4.67	0.52	2355	0.01
12	2.63	1.01	2328	3.75	0.83	3855	4.55	0.68	2364	0.01
13	2.86	1.03	2300	4.01	0.70	3847	4.76	0.46	2355	0.01
14	2.44	1.03	2312	3.56	0.90	3843	4.42	0.69	2339	0.01
15	2.71	1.08	2288	3.88	0.82	3810	4.67	0.56	2343	0.01
16	2.37	1.05	2329	3.63	0.90	3879	4.52	0.68	2368	0.01
17	2.74	1.06	2311	3.92	0.82	3876	4.71	0.51	2363	0.01
18	3.35	1.08	2249	4.06	0.81	3747	4.68	0.56	2286	0.01
19	2.90	1.04	2315	3.91	0.75	3862	4.69	0.51	2353	0.01
20	3.17	1.06	2299	4.02	0.78	3860	4.69	0.55	2332	0.01
21	2.87	1.01	2295	4.01	0.71	3859	4.76	0.46	2351	0.01
22	3.54	1.18	2301	4.33	0.80	3849	4.80	0.47	2356	0.01
23	3.27	1.04	2158	4.26	0.72	3450	4.82	0.45	2120	0.01
24	2.57	0.94	2194	3.62	0.85	3442	4.46	0.66	2098	0.01
25	2.54	1.00	2182	3.87	0.76	3414	4.72	0.48	2110	0.01
26	2.52	1.16	1894	3.65	0.95	2802	4.51	0.71	1712	0.01
27	3.05	1.13	1841	4.05	0.84	2692	4.74	0.53	1651	0.01
28	2.89	1.18	1909	3.88	0.90	2817	4.63	0.64	1736	0.01
29	2.57	1.19	1830	3.70	0.99	2718	4.50	0.77	1681	0.01

Tabla II.2.78. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Farmacia

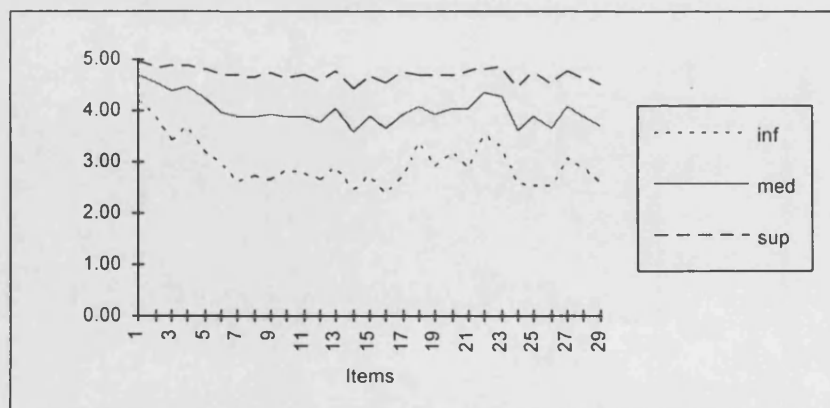


Gráfico II.2.69. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Farmacia año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.11	1.05	1036	4.63	0.64	1637	4.88	0.41	1055	0.01
2	3.81	1.12	1043	4.33	0.82	1650	4.73	0.55	1060	0.01
3	3.62	1.07	944	4.43	0.68	1503	4.86	0.39	1019	0.01
4	3.73	1.10	1047	4.53	0.62	1647	4.91	0.29	1063	0.01
5	3.33	1.08	1050	4.29	0.66	1665	4.82	0.42	1066	0.01
6	3.05	1.03	1035	4.03	0.72	1632	4.68	0.51	1055	0.01
7	2.81	1.03	1047	3.98	0.72	1669	4.72	0.49	1067	0.01
8	2.80	1.05	1048	3.89	0.76	1666	4.62	0.55	1064	0.01
9	2.64	1.06	1057	3.79	0.80	1664	4.62	0.57	1063	0.01
10	2.82	1.02	1044	3.78	0.78	1647	4.54	0.61	1058	0.01
11	2.72	0.96	1031	3.87	0.70	1617	4.65	0.52	1054	0.01
12	2.79	1.00	1052	3.88	0.75	1657	4.64	0.54	1063	0.01
13	2.84	1.07	1042	3.99	0.76	1660	4.73	0.49	1060	0.01
14	2.50	1.09	1052	3.68	0.99	1658	4.58	0.65	1056	0.01
15	2.44	1.10	1033	3.61	0.98	1616	4.50	0.69	1043	0.01
16	2.53	1.03	1050	3.72	0.84	1663	4.59	0.60	1062	0.01
17	2.73	1.18	1045	3.92	0.97	1645	4.71	0.56	1055	0.01
18	3.26	1.05	1014	3.99	0.83	1633	4.59	0.64	1053	0.01
19	2.98	1.02	1047	3.96	0.72	1658	4.66	0.57	1064	0.01
20	2.95	1.07	1021	3.89	0.84	1621	4.60	0.60	1037	0.01
21	2.90	1.05	1031	4.04	0.76	1635	4.74	0.50	1057	0.01
22	3.34	1.34	1045	4.44	0.82	1668	4.89	0.35	1069	0.01
23	4.20	1.02	3722	4.36	0.72	1646	4.91	0.31	1056	0.01
24	2.58	1.06	1040	3.70	0.89	1626	4.54	0.61	1053	0.01
25	2.44	0.99	1030	3.81	0.78	1629	4.69	0.51	1048	0.01
26	2.69	1.16	992	3.81	0.92	1503	4.53	0.73	987	0.01
27	3.14	1.17	930	4.24	0.76	1439	4.83	0.43	955	0.01
28	3.22	1.16	990	4.28	0.74	1526	4.82	0.42	987	0.01
29	2.85	1.25	927	4.09	0.85	1444	4.74	0.54	969	0.01

Tabla II.2.79. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

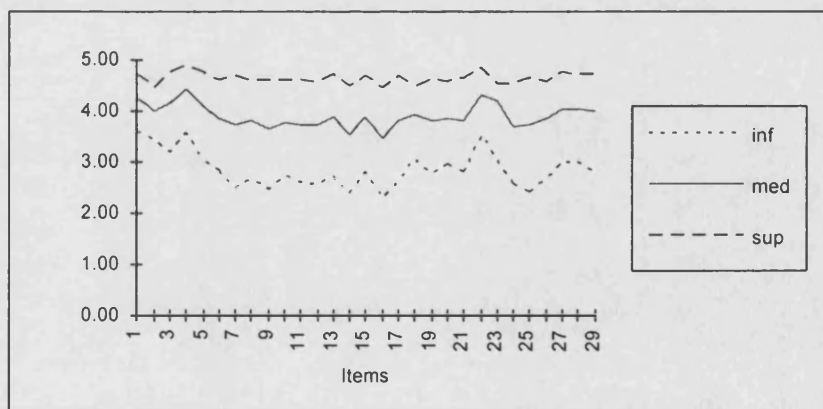


Gráfico II.2.70. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad Filosofía y Ciencias de la Educación año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.61	1.17	687	4.26	0.82	1147	4.72	0.62	709	0.01
2	3.43	1.19	691	3.97	0.95	1151	4.45	0.84	712	0.01
3	3.16	1.08	673	4.15	0.70	1107	4.74	0.52	702	0.01
4	3.58	1.10	688	4.41	0.65	1144	4.87	0.35	708	0.01
5	3.04	0.99	684	4.07	0.69	1139	4.75	0.46	703	0.01
6	2.83	0.99	689	3.84	0.79	1125	4.61	0.57	697	0.01
7	2.50	1.00	690	3.72	0.88	1139	4.67	0.53	709	0.01
8	2.69	1.03	693	3.78	0.80	1143	4.59	0.59	708	0.01
9	2.45	1.09	690	3.63	0.97	1143	4.59	0.64	700	0.01
10	2.72	1.04	681	3.77	0.84	1134	4.59	0.59	707	0.01
11	2.59	0.94	684	3.73	0.74	1126	4.60	0.57	696	0.01
12	2.57	1.00	689	3.71	0.81	1136	4.58	0.63	703	0.01
13	2.70	1.01	688	3.87	0.78	1127	4.71	0.51	698	0.01
14	2.36	1.00	684	3.53	0.87	1121	4.48	0.69	682	0.01
15	2.79	1.09	684	3.88	0.81	1109	4.69	0.55	698	0.01
16	2.31	1.05	697	3.46	1.00	1156	4.45	0.72	710	0.01
17	2.61	1.04	695	3.78	0.86	1156	4.66	0.56	714	0.01
18	3.06	1.12	649	3.89	0.80	1073	4.49	0.70	691	0.01
19	2.74	1.11	691	3.78	0.82	1148	4.60	0.60	712	0.01
20	2.95	1.09	678	3.83	0.89	1106	4.56	0.73	699	0.01
21	2.80	1.01	683	3.78	0.87	1102	4.63	0.65	703	0.01
22	3.51	1.17	694	4.29	0.79	1153	4.83	0.42	712	0.01
23	3.04	1.05	685	4.16	0.72	1126	4.16	0.50	697	0.01
24	2.58	1.01	687	3.68	0.80	1134	4.52	0.64	696	0.01
25	2.40	0.95	693	3.71	0.81	1123	4.64	0.556	701	0.01
26	2.64	1.15	571	3.84	0.94	875	4.58	0.67	559	0.01
27	2.99	1.19	547	4.03	0.84	851	4.76	0.50	547	0.01
28	2.99	1.19	563	4.04	0.86	874	4.73	0.61	557	0.01
29	2.81	1.23	555	3.98	0.92	852	4.70	0.60	549	0.01

Tabla II.2.80. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. de Enfermería

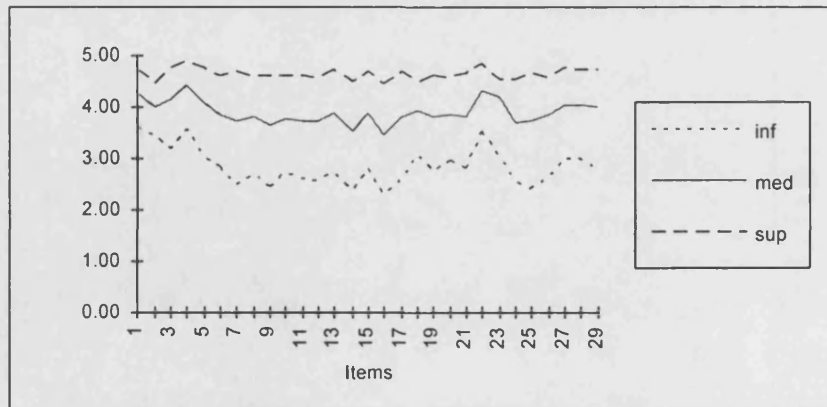


Gráfico II.2.71. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Enfermería año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.34	1.24	454	4.49	0.74	738	4.85	0.48	451	0.01
2	3.34	1.19	452	4.36	0.71	738	4.72	0.52	448	0.01
3	3.18	1.07	437	4.36	0.67	709	4.83	0.40	447	0.01
4	3.31	1.08	454	4.47	0.59	745	4.90	0.31	460	0.01
5	2.96	1.10	466	4.18	0.69	753	4.80	0.41	462	0.01
6	2.79	1.06	463	4.01	0.72	749	4.75	0.50	459	0.01
7	2.58	1.05	464	3.93	0.74	749	4.73	0.47	459	0.01
8	2.64	1.07	466	3.85	0.75	749	4.64	0.54	458	0.01
9	2.40	1.05	464	3.82	0.82	752	4.62	0.58	462	0.01
10	2.41	1.02	465	3.70	0.76	745	4.52	0.62	460	0.01
11	2.55	1.01	464	3.86	0.72	743	4.67	0.50	459	0.01
12	2.64	0.96	465	3.85	0.77	751	4.64	0.55	461	0.01
13	2.67	1.08	458	3.89	0.78	746	4.74	0.51	462	0.01
14	2.85	1.12	460	3.94	0.84	750	4.70	0.53	456	0.01
15	2.59	1.09	455	3.82	0.89	741	4.64	0.62	458	0.01
16	2.54	1.05	463	3.68	0.78	749	4.50	0.62	462	0.01
17	2.87	1.09	458	4.12	0.79	752	4.84	0.39	463	0.01
18	2.95	1.10	453	3.87	0.83	742	4.53	0.63	452	0.01
19	2.64	1.09	454	3.90	0.75	749	4.65	0.56	463	0.01
20	2.58	1.09	452	3.85	0.78	744	4.63	0.58	458	0.01
21	2.67	1.04	456	3.97	0.75	746	4.75	0.49	460	0.01
22	3.34	1.24	456	4.46	0.71	753	4.91	0.31	463	0.01
23	3.06	1.11	456	4.41	0.69	753	4.89	0.31	460	0.01
24	2.69	1.02	462	3.93	0.80	744	4.66	0.56	457	0.01
25	2.47	1.06	460	3.99	0.76	745	4.74	0.49	459	0.01
26	2.54	1.12	435	3.85	0.93	660	4.62	0.61	409	0.01
27	3.01	1.13	426	3.01	1.13	426	4.77	0.51	402	0.01
28	2.80	1.18	434	4.16	0.79	654	4.80	0.45	409	0.01
29	2.56	1.18	408	4.00	0.88	631	4.75	0.52	405	0.01

Tabla II.2.81. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. de Trabajo Social

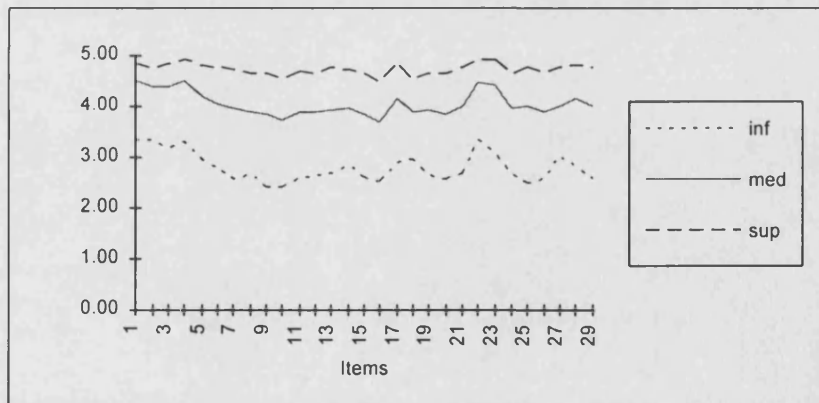


Gráfico II.2.72. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. Trabajo Social año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.01	1.10	2218	4.69	.57	3780	4.96	0.22	2155	0.01
2	3.73	1.21	2229	4.40	0.78	3803	4.83	0.45	2152	0.01
3	3.59	1.13	2141	4.53	0.63	3726	4.92	0.30	2142	0.01
4	3.62	1.10	2220	4.63	0.55	3829	4.96	0.20	2161	0.01
5	3.20	1.08	2238	4.35	0.64	3830	4.90	0.31	2161	0.01
6	3.04	1.04	2223	4.25	0.67	3836	4.86	0.36	2157	0.01
7	2.72	1.05	2250	4.15	0.73	3843	4.89	0.32	2172	0.01
8	2.72	1.07	2242	4.13	0.75	3845	4.88	0.34	2160	0.01
9	2.63	1.05	2243	4.05	0.76	3848	4.85	0.38	2161	0.01
10	2.77	1.05	2230	4.06	0.72	3822	4.83	0.40	2165	0.01
11	2.73	1.03	2232	4.19	0.68	3841	4.91	0.29	2155	0.01
12	2.80	1.04	2231	4.14	0.73	3839	4.87	0.35	2160	0.01
13	2.78	1.09	2235	4.24	0.73	3835	4.91	0.30	2161	0.01
14	2.78	1.15	2232	4.20	0.78	3829	4.89	0.33	2163	0.01
15	2.84	1.14	2215	4.27	0.74	3798	4.90	0.33	2146	0.01
16	2.68	1.08	2243	4.10	0.76	3837	4.84	0.41	2167	0.01
17	2.83	1.15	2243	4.30	0.73	3833	4.91	0.31	2165	0.01
18	3.09	1.16	2179	4.22	0.77	3686	4.81	0.43	2068	0.01
19	2.92	1.06	2231	4.21	0.70	3811	4.88	0.36	2155	0.01
20	2.99	1.07	2215	4.20	0.70	3779	4.88	0.37	2152	0.01
21	2.88	1.03	2222	4.27	0.69	3799	4.92	0.29	2164	0.01
22	3.25	1.28	2224	4.51	0.70	3834	4.95	0.26	2164	0.01
23	3.14	1.17	2238	4.52	0.62	3821	4.96	0.19	2170	0.01
24	2.73	1.05	2221	4.16	0.73	3803	4.87	0.36	2155	0.01
25	2.59	1.09	2218	4.23	0.71	3798	4.93	0.26	2167	0.01
26	2.55	1.17	1968	4.02	0.85	3218	4.85	0.41	1865	0.01
27	2.91	1.19	1890	4.28	0.78	3109	4.92	0.29	1828	0.01
28	2.98	1.22	1937	4.39	0.71	3236	4.93	0.27	1869	0.01
29	2.74	1.24	1856	4.27	0.81	3132	4.27	0.81	3132	0.01

Tabla II.2.82. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. de Formación de Prof. EGB

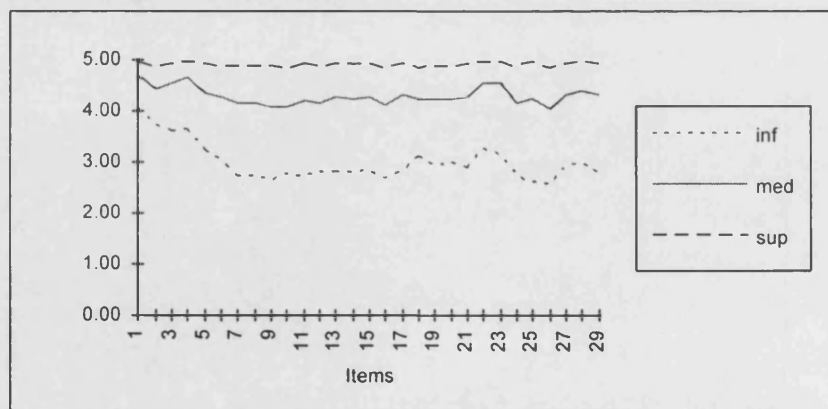


Gráfico II.2.73. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Formación del Profesorado de EGB año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.82	1.12	2092	4.41	0.80	3420	4.82	0.49	2176	0.01
2	3.55	1.10	2110	4.16	0.86	3448	4.65	0.60	2180	0.01
3	3.44	0.98	1770	4.21	0.72	2817	4.74	0.53	1937	0.01
4	3.59	0.93	2087	4.39	0.63	3441	4.87	0.35	2178	0.01
5	3.29	0.95	2114	4.21	0.65	3445	4.75	0.45	2182	0.01
6	3.15	0.95	2112	4.02	0.68	3431	4.68	0.50	2170	0.01
7	2.90	1.05	2126	4.05	0.72	3475	4.77	0.45	2184	0.01
8	2.99	1.02	2130	4.03	0.72	3475	4.73	0.48	2201	0.01
9	2.92	1.06	2129	4.02	0.76	3476	4.73	0.49	2192	0.01
10	2.76	1.00	2109	3.76	0.81	3437	4.53	0.60	2177	0.01
11	2.74	0.91	2102	3.82	0.68	3396	4.62	0.54	2162	0.01
12	2.86	0.97	2114	3.92	0.74	3439	4.67	0.53	2179	0.01
13	3.09	1.00	2123	4.09	0.71	3452	4.76	0.46	2178	0.01
14	2.54	1.06	2120	3.60	0.95	3445	4.39	0.75	2169	0.01
15	2.72	1.06	2108	3.81	0.89	3402	4.62	0.61	2171	0.01
16	2.76	1.00	2109	3.76	0.81	3437	4.53	0.60	2177	0.01
17	2.94	1.06	2115	3.97	0.82	3450	4.68	0.55	2182	0.01
18	3.49	1.01	2072	4.14	0.77	3372	4.65	0.57	2139	0.01
19	3.18	1.00	2097	4.06	0.71	3414	4.74	0.48	2173	0.01
20	3.14	1.05	2057	3.90	0.84	3351	4.64	0.59	2150	0.01
21	2.95	0.98	2076	3.95	0.75	3379	4.72	0.48	2154	0.01
22	3.93	0.98	2082	4.60	0.59	3398	4.93	0.27	2172	0.01
23	3.47	0.98	2052	4.36	0.64	3394	4.84	0.39	2172	0.01
24	2.63	0.98	2070	3.64	0.86	3389	4.42	0.68	2144	0.01
25	2.60	0.95	2063	3.85	0.73	3348	4.69	0.51	2159	0.01
26	2.70	1.14	1720	3.71	0.98	2747	4.50	0.76	1819	0.01
27	3.33	1.01	1543	4.16	0.75	2406	4.77	0.48	1688	0.01
28	2.96	1.21	1655	4.10	0.87	2619	4.76	0.54	1797	0.01
29	2.70	1.23	1620	3.93	0.95	2566	4.68	0.62	1775	0.01

Tabla II.2.83. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Psicología

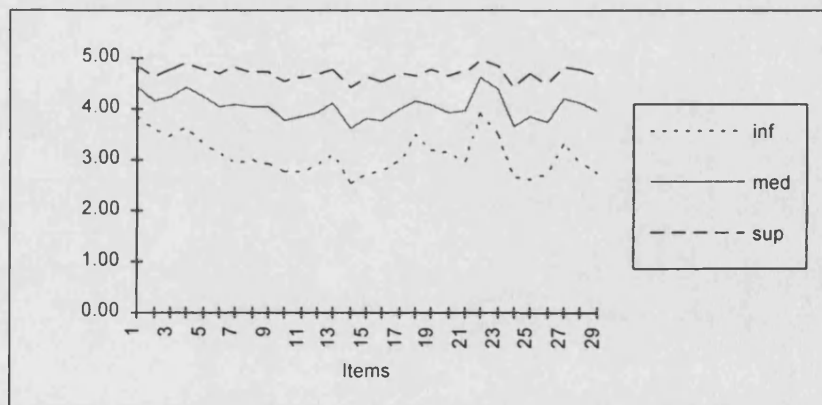


Gráfico II.2.74. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Psicología año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.27	1.31	364	4.08	0.97	600	4.78	0.57	359	0.01
2	3.22	1.26	364	3.73	1.18	606	4.53	0.88	359	0.01
3	2.47	1.07	361	3.94	0.80	602	4.81	0.45	357	0.01
4	3.24	1.22	356	4.23	0.75	604	4.81	0.44	359	0.01
5	2.61	1.14	358	3.85	0.80	592	4.69	0.49	357	0.01
6	2.36	0.99	360	3.64	0.82	598	4.59	0.57	351	0.01
7	2.05	0.97	363	3.56	0.82	600	4.54	0.67	359	0.01
8	2.12	0.94	356	3.65	0.83	594	4.61	0.60	360	0.01
9	2.14	1.08	360	3.41	0.96	601	4.46	0.76	354	0.01
10	2.15	1.02	351	3.50	0.91	596	4.47	0.73	346	0.01
11	2.13	0.93	357	3.53	0.80	594	4.57	0.57	349	0.01
12	2.14	0.94	357	3.65	0.90	593	4.64	0.57	351	0.01
13	2.27	1.01	355	3.64	0.88	595	4.57	0.67	357	0.01
14	1.87	0.97	358	3.35	1.01	590	4.54	0.67	354	0.01
15	2.17	1.07	350	3.70	0.94	595	4.70	0.57	352	0.01
16	1.96	0.97	356	3.37	1.01	596	4.48	0.65	349	0.01
17	2.04	0.96	357	3.67	0.94	604	4.78	0.47	355	0.01
18	2.36	1.15	333	3.56	0.97	555	4.53	0.73	340	0.01
19	2.19	1.01	347	3.58	0.88	576	4.56	0.65	347	0.01
20	2.44	1.11	354	3.65	0.84	577	4.59	0.63	338	0.01
21	2.23	1.01	352	3.61	0.83	580	4.66	0.54	342	0.01
22	2.81	1.25	365	4.10	0.81	597	4.83	0.42	361	0.01
23	2.46	1.16	364	3.96	0.80	603	4.83	0.43	362	0.01
24	2.01	1.01	360	3.34	0.97	595	4.51	0.72	356	0.01
25	1.98	1.02	364	3.56	0.93	595	4.69	0.55	358	0.01
26	1.97	1.07	251	3.50	1.03	457	4.64	0.64	277	0.01
27	2.27	1.16	227	3.85	0.97	449	4.74	0.56	272	0.01
28	2.55	1.26	238	3.76	1.06	455	4.67	0.68	273	0.01
29	2.40	1.27	233	3.64	1.09	438	4.69	0.63	269	0.01

Tabla II.2.84. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. de Fisioterapia

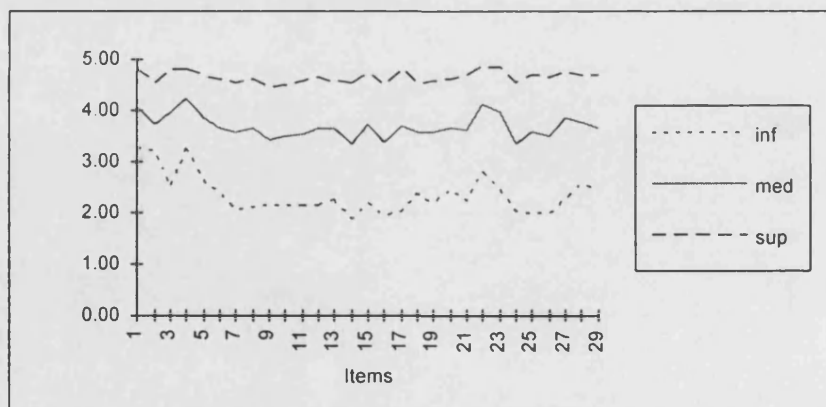


Gráfico II.2.75. Medias por ítems en grupos extremos en E.U. de Fisioterapia año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	4.14	0.97	757	4.66	0.54	1232	4.93	0.26	780	0.01
2	3.62	1.20	753	4.26	0.87	1234	4.69	0.63	781	0.01
3	3.41	1.04	727	4.28	0.67	1182	4.82	0.43	762	0.01
4	3.32	1.11	747	4.27	0.64	1227	4.78	0.44	772	0.01
5	2.97	1.06	755	4.04	0.70	1225	4.64	0.53	774	0.01
6	2.74	0.99	747	3.71	0.73	1217	4.45	0.61	757	0.01
7	2.40	1.03	758	3.66	0.78	1223	4.55	0.60	774	0.01
8	2.46	1.00	761	3.65	0.77	1229	4.50	0.59	783	0.01
9	2.38	1.12	760	3.61	0.89	1232	4.46	0.68	780	0.01
10	2.86	0.99	757	3.65	0.99	1233	4.41	0.65	776	0.01
11	2.60	0.97	740	3.67	0.68	1213	4.49	0.56	773	0.01
12	2.56	0.97	751	3.59	0.80	1232	4.40	0.65	774	0.01
13	2.76	1.06	753	3.88	0.71	1231	4.63	0.56	780	0.01
14	2.31	1.11	757	3.40	0.96	1231	4.28	0.78	774	0.01
15	2.18	1.00	743	3.19	0.98	1186	3.97	0.90	740	0.01
16	2.44	1.19	755	3.52	0.96	1227	4.42	0.69	771	0.01
17	2.84	1.21	761	3.98	0.87	1234	4.61	0.60	779	0.01
18	3.26	1.16	725	4.00	0.85	1176	4.43	0.72	752	0.01
19	2.77	1.04	747	3.80	0.74	1203	4.52	0.61	761	0.01
20	3.24	1.03	730	3.88	0.75	1182	4.49	0.62	736	0.01
21	2.74	1.06	736	3.78	0.76	1206	4.47	0.71	761	0.01
22	3.53	1.32	747	4.37	0.81	1220	4.84	0.44	771	0.01
23	3.41	1.15	744	4.28	0.73	1215	4.84	0.40	777	0.01
24	2.49	1.01	747	3.54	0.86	1211	4.31	0.68	768	0.01
25	2.33	1.03	739	3.61	0.84	1201	4.53	0.62	757	0.01
26	2.35	1.12	558	3.56	0.97	975	4.36	0.80	617	0.01
27	3.18	1.12	514	4.07	0.80	902	4.66	0.61	583	0.01
28	2.76	1.25	544	3.96	0.86	958	4.56	0.63	603	0.01
29	2.46	1.24	531	3.72	0.95	941	4.48	0.69	591	0.01

Tabla II.2.85. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de CC Exactas

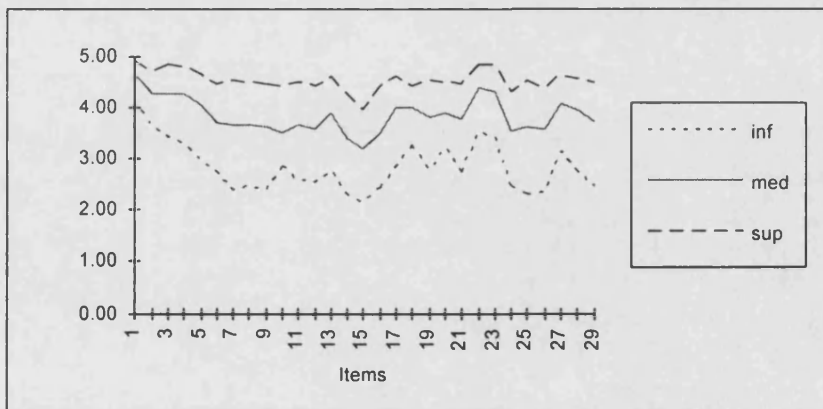


Gráfico II.2.76. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de CC Exactas año 92



ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.12	1.17	209	4.44	0.71	336	4.94	0.28	210	0.01
2	2.88	1.33	209	4.29	0.79	338	4.84	0.42	211	0.01
3	3.01	1.10	211	4.47	0.64	337	4.94	0.24	211	0.01
4	3.70	0.98	209	4.58	0.55	332	4.95	0.21	211	0.01
5	3.12	0.94	213	4.33	0.63	341	4.93	0.27	212	0.01
6	3.01	0.98	213	4.21	0.64	340	4.92	0.28	213	0.01
7	2.86	0.97	211	4.09	0.74	339	4.92	0.29	211	0.01
8	3.15	0.86	212	4.19	0.68	340	4.94	0.25	212	0.01
9	2.85	1.08	211	4.09	0.74	341	4.91	0.32	212	0.01
10	2.92	0.99	212	4.05	0.71	339	4.88	0.34	212	0.01
11	2.93	0.92	211	4.14	0.62	340	4.92	0.26	212	0.01
12	2.75	0.95	211	4.09	0.76	338	4.90	0.32	213	0.01
13	2.80	1.01	211	4.22	0.69	339	4.94	0.23	212	0.01
14	2.55	0.98	211	4.06	0.76	337	4.79	0.43	211	0.01
15	3.01	0.89	208	4.19	0.60	334	4.92	0.27	211	0.01
16	2.94	1.05	209	4.03	0.80	333	4.87	0.35	211	0.01
17	2.72	1.14	208	4.26	0.73	339	4.89	0.33	213	0.01
18	3.24	0.86	206	3.99	0.74	337	4.71	0.57	212	0.01
19	3.15	0.87	209	4.05	0.66	338	4.87	0.33	213	0.01
20	3.16	0.97	210	4.11	0.66	338	4.88	0.36	212	0.01
21	2.93	0.89	211	4.15	0.63	336	4.89	0.37	212	0.01
22	3.25	1.15	210	4.50	0.59	337	4.96	0.19	212	0.01
23	3.03	1.06	209	4.41	0.65	340	4.94	0.24	211	0.01
24	2.82	0.96	208	4.10	0.69	336	4.89	0.34	211	0.01
25	2.69	0.98	207	4.21	0.70	337	4.96	0.19	208	0.01
26	2.55	1.02	100	3.74	0.95	137	4.87	0.38	71	0.01
27	2.39	1.09	94	3.85	0.95	137	4.94	0.24	65	0.01
28	2.59	1.13	93	3.86	1.04	137	4.86	0.39	65	0.01
29	2.46	1.10	90	3.85	1.04	134	4.79	0.49	61	0.01

Tabla II.2.86. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, Facultad de Odontología

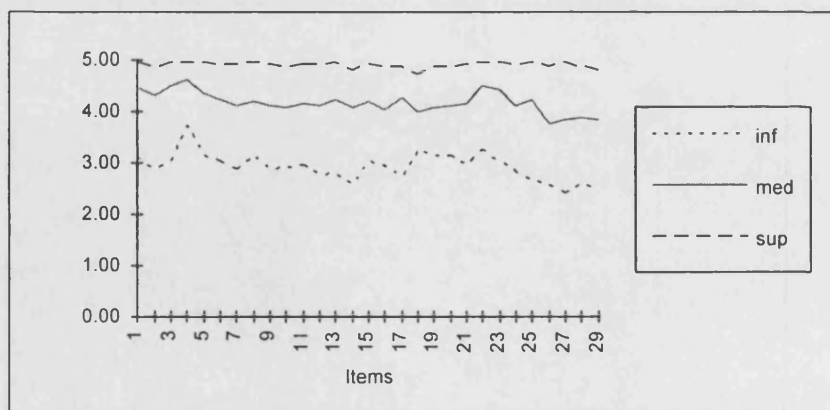


Gráfico II.2.77. Medias por ítems en grupos extremos en Facultad de Odontología año 92

ITEM	Inf			Med			Sup			SIGN
	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	MED.	DT.	N	
1	3.61	1.28	2048	4.37	0.80	3367	4.83	0.46	2037	0.01
2	3.23	1.38	2052	3.99	0.99	3391	4.47	0.76	2052	0.01
3	3.10	1.04	2046	4.13	0.68	3347	4.81	0.41	2064	0.01
4	3.49	1.08	2078	4.35	0.65	3401	4.84	0.39	2075	0.01
5	3.00	1.04	2079	4.04	0.70	3417	4.71	0.47	2069	0.01
6	2.69	0.98	2078	3.77	0.74	3406	4.54	0.58	2069	0.01
7	2.49	1.03	2088	3.76	0.77	3414	4.64	0.54	2071	0.01
8	2.46	1.03	2082	3.69	0.77	3416	4.54	0.59	2070	0.01
9	2.41	1.07	2090	3.68	0.85	3409	4.57	0.61	2074	0.01
10	2.63	1.06	2087	3.74	0.78	3403	4.52	0.63	2073	0.01
11	2.45	0.92	2081	3.70	0.67	3394	4.51	0.58	2066	0.01
12	2.56	0.99	2082	3.71	0.78	3402	4.56	0.59	2069	0.01
13	2.69	1.06	2084	3.80	0.79	3402	4.63	0.56	2071	0.01
14	2.26	1.04	2081	3.40	0.93	3400	4.37	0.71	2066	0.01
15	2.42	1.04	2064	3.48	0.92	3365	3.48	0.92	3365	0.01
16	2.22	1.05	2080	3.46	0.94	3406	4.39	0.71	2070	0.01
17	2.42	1.01	2073	3.62	0.87	3390	4.53	0.65	2066	0.01
18	2.98	1.17	2038	3.88	0.85	3336	4.51	0.65	2047	0.01
19	2.75	1.12	2068	3.85	0.77	3411	4.60	0.58	2079	0.01
20	2.94	1.11	2062	3.88	0.82	3381	4.56	0.63	2062	0.01
21	2.65	1.00	2070	3.83	0.77	3405	4.67	0.56	2071	0.01
22	3.38	1.23	2066	4.32	0.78	3388	4.83	0.45	2073	0.01
23	3.05	1.05	2063	4.15	0.71	3389	4.80	0.43	2071	0.01
24	2.32	0.95	2068	3.46	0.82	3370	4.36	0.69	2053	0.01
25	2.24	0.99	2064	3.64	0.79	3380	4.57	0.56	2062	0.01
26	2.44	1.19	1496	3.60	0.99	2487	4.39	0.77	1662	0.01
27	3.02	1.15	1423	4.04	0.83	2398	4.69	0.55	1629	0.01
28	2.65	1.22	1460	3.88	0.90	2443	4.68	0.54	1662	0.01
29	2.42	1.22	1406	3.73	0.99	2335	4.57	0.65	1621	0.01

Tabla II.2.87. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, E.U. Graduado Social

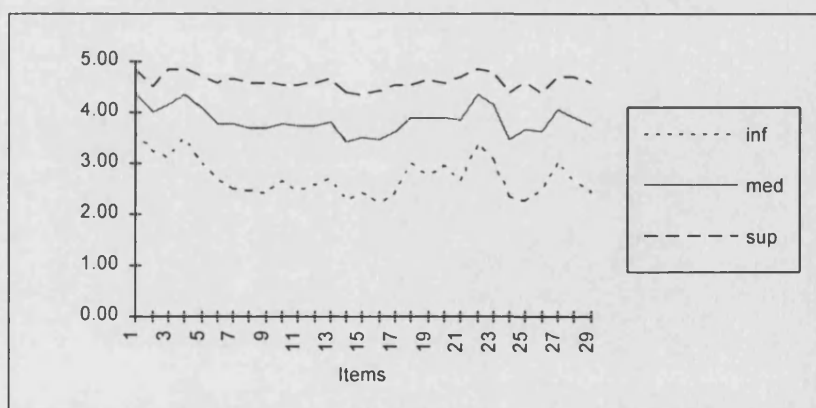


Gráfico II.2.78. Medias por ítems en grupos extremos en la E.U. de Graduados Sociales año 92

ITEM	Inf		Med		Sup		SIGN
	MED.	DT.	MED.	DT.	MED.	DT.	
1	3.43	1.03	4.22	0.86	4.80	0.50	0.01
2	3.19	1.09	3.88	0.93	4.54	0.65	0.01
3	3.22	0.92	4.09	0.68	4.75	0.49	0.01
4	3.34	1.02	4.44	0.63	4.92	0.29	0.01
5	3.13	0.89	4.20	0.64	4.80	0.42	0.01
6	2.93	0.92	3.98	0.70	4.63	0.53	0.01
7	2.77	0.91	3.94	0.69	4.73	0.50	0.01
8	2.96	0.89	3.94	0.70	4.70	0.50	0.01
9	2.74	0.99	3.93	0.71	4.76	0.47	0.01
10	2.76	0.90	3.88	0.74	4.37	0.51	0.01
11	2.85	0.85	4.02	0.68	4.81	0.43	0.01
12	2.83	0.87	3.89	0.73	4.71	0.50	0.01
13	2.91	0.89	4.00	0.71	4.80	0.42	0.01
14	2.66	1.03	3.86	0.86	4.60	0.61	0.01
15	2.82	1.04	4.03	0.78	4.79	0.43	0.01
16	2.82	0.88	3.85	0.75	4.68	0.53	0.01
17	2.99	1.02	4.06	0.80	4.76	0.48	0.01
18	2.98	0.95	3.84	0.78	4.46	0.65	0.01
19	2.79	0.92	3.82	0.73	4.66	0.53	0.01
20	2.91	0.89	3.94	0.69	4.74	0.49	0.01
21	2.77	0.87	3.96	0.67	4.73	0.47	0.01
22	3.32	1.05	4.16	0.84	4.81	0.45	0.01
23	3.16	0.98	4.17	0.76	4.85	0.36	0.01
24	2.68	0.95	3.92	0.76	4.56	0.59	0.01
25	2.55	0.97	3.90	0.76	4.77	0.45	0.01
26	2.69	1.02	3.86	0.87	4.72	0.53	0.01
27	3.08	0.99	4.00	0.81	4.80	0.46	0.01
28	2.93	1.06	4.12	0.73	4.87	0.38	0.01
29	2.70	1.11	4.07	0.84	4.83	0.45	0.01

Tabla II.2.88. Descriptivos y Diferencias entre grupos extremos para el año 92, IVEF

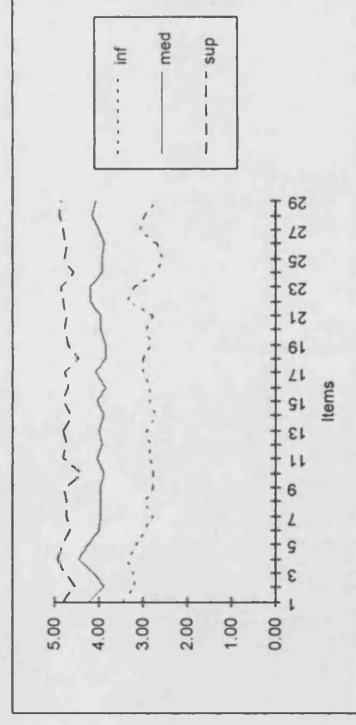


Gráfico II.2.79. Medias por ítems en grupos extremos en el IVEF año 92

---

### ***II.2.3. Síntesis de Resultados***

De los diferentes estudios realizados podemos obtener las siguientes conclusiones parciales:

En el primer análisis, la comparación global de las tres aplicaciones, encontramos que en las diferencias por año en el total de ellas, podemos observar que el ítem en el que el conjunto de profesores de la Universidad obtiene una valoración más alta es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con valoraciones de 4.41 en el año 90, 4.39 en el pase del 91 y 4.39 en el pase del 92, con niveles de opinión muy homogéneos (C.V.= 19.73%, 20.73% y 20.73%). Los otros ítems que integran la dimensión de "Cumplimiento con las obligaciones" (ítems 1 a 3) obtienen también valoraciones por encima de 4.0, con opiniones homogéneas (C.V. entre 19.73% y 25.49%). Otros ítems en los que los profesores obtienen valoraciones por encima de 4.0 son los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", con medias de 4.32, 4.28 y 4.25, también con opiniones homogéneas, como lo demuestran los coeficientes de Variación de 21.99%, 23.13% y 23.76%. En el ítem 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudar", se obtienen medias en cada aplicación de 4.11, 4.10 y 4.08 y opiniones muy homogéneas, con Coeficientes de Variación de 23.60%, 24.39% y 25%.

Respecto a los ítems en los que obtienen una menor valoración, son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con medias de 3.42, 3.46 y 3.48, respectivamente, y opiniones heterogéneas, con C.V. de 36.26%, 36.13% y 35.92%; el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" con valoraciones medias de 3.45, 3.47 y 3.48 y opiniones igualmente heterogéneas, con C.V. de 34.20%, 33.72% y 34.48%. En los ítems 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" obtienen valoraciones por debajo de 3.5, aunque en las aplicaciones posteriores se sitúan por encima de 3.5: ítem 24 medias 3.47, 3.52 y 3.52 e ítem 15 medias 3.48, 3.53 y 3.54. En ambos ítems las opiniones son heterogéneas, con C.V. entre 31% y 33.62%.

En cuanto a la valoración global, podemos encontrar que no se producen grandes diferencias entre las tres aplicaciones, aunque las diferencias sean en algún caso significativas a nivel estadístico, no a un nivel de interpretación más cualitativo. Estas diferencias se producen posiblemente por la magnitud de la muestra, aunque podemos afirmar que prácticamente no existen diferencias entre las tres aplicaciones.

En el análisis realizado para cada uno de los países por áreas, los resultados señalan que en la aplicación del 90 en todas las áreas el ítem mejor valorado es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con medias que oscilan entre 4.33 y 4.57, este último correspondiente al profesorado de Experimentales. El segundo ítem que aparece con mayor frecuencia en todas las áreas estudiadas es el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (medias entre 4.26 y 4.44, esta última correspondiente al área de Psicopedagógicas). Otros ítems que aparecen con valoraciones por encima de 4.0 son los referidos al apartado de Cumplimiento con las Obligaciones (2 "Es puntual" y 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes") y el 4 "Conoce su materia y está al día", por lo que en general el perfil medio de todas las áreas de la Universitat de València coincide: en general, el profesorado cumple con sus obligaciones docentes de asistencia, puntualidad y atención a alumnos, es respetuoso con los estudiantes y conoce su materia y está al día de los descubrimientos de la misma. Otros ítems que aparecen con valoraciones medias altas aunque no en todas las áreas por encima de 4.0 son el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos".

Respecto a las diferencias entre áreas, encontramos que los profesores del área de CC Psicopedagógicas son los que se sitúan con mejores valoraciones por parte de los estudiantes, seguidos a poca distancia de los profesores de CC de la Salud. Observamos que los profesores de CC Sociales son en general los que reciben valoraciones más bajas por parte de los estudiantes, aunque no en todos los ítems; también los profesores de CC Experimentales los que obtienen opiniones más bajas. En general, podemos ver que las diferencias entre áreas son significativas a nivel estadístico, aunque a nivel cualitativo encontramos que las principales diferencias se dan entre las áreas de CC Psicopedagógicas y las de CC Experimentales y CC Sociales. Así, podemos hablar de que en general existen pocas diferencias entre las valoraciones medias entre las áreas, aunque el caso de los profesores de CC Psicopedagógicas hacen que se defina una distinción entre área, posiblemente por la adecuación de lo que puede entenderse como función docente a las afinidades por área.

Ítem	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
1	4.57	4.35	4.49	4.33	4.41
2	4.20	4.04	4.21	4.18	4.13
3	4.15	4.02	4.27	4.11	4.11
4	4.22	4.37	4.17	4.26	4.20
5			4.14		
13			4.00		
18			4.04		
22	4.36	4.29	4.44	4.30	4.23
23	4.13	4.06	4.28	4.08	4.05
27			4.09		
28			4.07		

Tabla II.2.89. Valoraciones medias por encima de 4.0 en la aplicación del 90

En el análisis efectuado por áreas en la aplicación del 90, observamos que los ítems en los que mejor valorados resultan los profesores son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", el 2 "Es puntual", el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes", configurando por tanto la dimensión mejor valorada la de Cumplimiento con las Obligaciones. En esta primera aplicación, el ítem que resulta con una mejor valoración es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica". Además, otros ítems en los que los profesores obtienen una valoración elevada en general son el 4 "Conoce su materia y está al día", el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", como se puede comprobar en la tabla II.2.89.

Ítem	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
14	3.26	3.41		3.48	3.47
15	3.41	3.42		3.26	
16	3.40	3.43			
24	3.36	3.43		3.47	
26	3.41	3.26			
29		3.44			

Tabla II.2.90 Valoraciones medias por debajo de 3.5 en la aplicación del 90

Analizando el ajuste a estas puntuaciones mediante el cociente de variación, observamos que las opiniones más homogéneas (más coincidentes) se dan precisamente en los ítems en los que los profesores obtienen unas valoraciones mejores, con C.V. que oscilan entre el 20% y el 26%, mientras que los C.V. menores corresponden a los ítems menos valorados, situándose en torno al límite de homogeneidad que podemos considerar como normal (33%).

Por otra parte, los ítems en los que la satisfacción del alumnado ha sido menor son los siguientes: 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" y 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase", aunque en algunos casos no bajen de 3.5 como es el caso del área de CC Psicopedagógicas o en la de Salud, así como en algunos de los ítems mencionados en el área de CC Humanas -ver tabla II.2.90-.

En general, observamos que las áreas en las que los profesores son mejor valorados en la aplicación del 91 en todos sus niveles medios son las de Ciencias Psicopedagógicas en primer lugar y a muy corta distancia la de Ciencias de la Salud. A continuación observamos que los

niveles medios de opinión sobre los profesores sitúan al área de Ciencias Humanas a cierta distancia de las anteriores y las de ciencias Experimentales y Sociales, esta última con niveles algo inferiores de opinión sobre las anteriores. De nuevo podemos observar que los ítems en los que las valoraciones altas coinciden en todas las áreas son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", el 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", el 2 "Es puntual", el 4 "Conoce su materia y está al día", el 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" y el 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", todos ellos aparecen en todas las áreas con valoraciones globales por encima de 4.0, por lo que podemos hablar de un perfil de profesor en general para toda la Universidad en que los profesores cumplen en general sus obligaciones de asistencia, puntualidad y atención a estudiantes como aspectos mejor valorados, conocen sus materias y son respetuosos con los estudiantes, así como son accesibles a ellos. Además, también el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" aparecen como bien evaluados en cuatro de las cinco áreas, excepto en la de CC Experimentales en la que alcanza un promedio muy próximo a 4 (3.94) -ver Tabla II.2.91-.

Item	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
1	4.51	4.31	4.44	4.35	4.54
2	4.23	4.02	4.21	4.23	4.24
3	4.14	4.00	4.27	4.15	4.25
4	4.22	4.21	4.37	4.25	4.42
5			4.13	4.01	4.11
13					4.02
18			4.04		4.01
22	4.31	4.22	4.38	4.35	4.33
23	4.14	4.03	4.22	4.15	4.17
27			4.07		
28			4.07		

Tabla II.2.91 Valoraciones medias por encima de 4.0 en la aplicación del 91

Respecto a las valoraciones que no superan la puntuación en sus medias de 3.5, encontramos el ítem 14 se encuentra en las cuatro áreas ("El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase") y el 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" están presentes en tres de las cinco áreas (ver Tabla II.2.92).



Item	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
14	3.38	3.41		3.53	
15	3.46	3.45		3.37	
16	3.42	3.43			
24	3.47	3.45		3.57	
26	3.46	3.28			
29		3.37			

Tabla II.2.92. Valoraciones medias por debajo de 3.5 en la aplicación del 91

Podemos observar que, aunque existen diferencias estadísticamente significativas al 0.01, analizando en detalle estas diferencias de medias encontramos que éstas se producen fundamentalmente entre las áreas de CC Sociales y las de CC Psicopedagógicas y con las de CC de la Salud, precisamente por ser éstas las áreas en las que los profesores obtienen valoraciones ligeramente por encima de las otras áreas. Ello indica que podemos diferenciar el nivel de valoración por áreas y que por tanto no podemos establecer un único punto de corte común para toda la Universidad como criterio de calificación docente.

De esta forma, encontramos que en todas las áreas se encuentran por encima de 4 los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes"; 4 "Conoce su materia y está al día"; 2 "Es puntual"; 3 "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" y "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" y 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos".

En cuanto a los ítems con valoraciones menores, se centran en los aspectos de ritmo en la clase, motivación e interés por la asignatura.

En general, aunque la mayoría de diferencias entre las medias de los ítems en cada área son estadísticamente significativas, en muchas ocasiones no existe mucha diferencia entre ellas, por lo que a nivel cualitativo podemos establecer que el área mejor valorada en el conjunto del Cuestionario es la de Ciencias Psicopedagógicas, a bastante distancia de las áreas de Experimentales y Salud y con alguna diferencia significativa entre los ítems sobre todo a nivel de ítems relacionados con desarrollo de la clase (ítems 7 a 17) y materiales y programa (ítems 19 a 21, y sobre todo, en los ítems relativos a evaluación (ítems 26 a 29). Estas diferencias son sobre todo distinguibles entre las áreas de Humanas y Psicopedagógicas.

Item	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
1	4.55	4.34	4.49	4.25	4.28
2	4.27	4.04	4.25	4.11	4.00
3	4.21	4.02	4.29	4.03	4.04
4	4.25	4.21	4.39	4.13	4.30
5	4.01		4.15		
6			4.01		
18			4.06		
19			4.00		
22	4.27	4.23	4.37	4.15	4.18
23	4.15	4.04	4.25		4.00
27			4.09		
28			4.08		

Tabla II.2.93. Valoraciones medias por encima de 4.0 en la aplicación del 92

Como podemos comprobar en la tabla II.2.93, los ítems que obtienen una valoración media superior a 4.0 coinciden prácticamente en las tres aplicaciones, excepto el área de CC Psicopedagógicas en el que aparecen más ítems con esta valoración.

Item	Experiment.	Sociales	Psicopedag.	Humanas	Salud
14	3.43	3.43		3.46	3.43
15		3.48		3.29	
16	3.48	3.42			3.39
24		3.46		3.49	
25				3.46	
26		3.34			
29		3.40			

Tabla II.2.94. Valoraciones medias por debajo de 3.5 en la aplicación del 92

No obstante, y analizando la aplicación del 90 encontramos que existe un patrón global de valoración entre ítems, no pudiendo identificar un centro o centros en los que la valoración sea muy diferencial.

En el análisis realizado para cada área comparando las distintas aplicaciones, vemos que:

En el área de CC Experimentales, a nivel general, podemos observar que aunque existen diferencias significativas a nivel estadístico, en un análisis cualitativo las diferencias no son excesivas entre todos los ítems, de forma que prácticamente se duplica el perfil en esta área, aunque se nota una cierta tendencia al alza a través de las aplicaciones. En el área de CC Sociales no se observan a nivel general diferencias que puedan ser resaltadas entre los tres pases, por lo que podemos ver que el patrón de las respuestas prácticamente coincide en las tres aplicaciones. Así, aunque a nivel estadístico podemos encontrar algunas diferencias significativas, éstas no lo son a nivel cualitativo. En el área de CC Psicopedagógicas no observamos ningún ítem con valoraciones medias por debajo de 3.5. Podemos apreciar que no existen diferencias cualitativamente importantes entre los tres pases, aunque existan algunas

diferencias significativas a nivel estadístico. En cualquier caso, podemos apreciar ligeras variaciones entre las tres aplicaciones en general de carácter ascendente, tendiendo a subir en el pase del 92.

En el área de Ciencias Humanas se produce una subida en las valoraciones en la aplicación del 91 y una bajada en las valoraciones a los profesores en prácticamente todos los ítems en la aplicación del 92. Estas diferencias entre ítems son significativas tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo.

En el área de CC de la Salud encontramos que en la aplicación del 91 se produce una bajada en las opiniones significativa a nivel estadístico y cualitativo, con diferencias entre las medias que varían en función de los ítems, pero que en cualquier caso son significativas. Esta diferencia se acentúa en algunos ítems puntuales sobre todo en los que componen la dimensión de desarrollo de la clase. Podemos identificar, sin embargo, la equivalencia entre las aplicaciones del 90 y del 92 y su clara diferencia con respecto a la aplicación del 91.

Estudiando la aplicación del 91 por Centros podemos identificar un patrón similar de valoraciones, aunque con diferencias entre los Centros.

De esta forma, los ítems que en todas las aplicaciones son los mejor valorados son los referidos a Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3), conocimiento de la materia (ítem 4) y accesibilidad de los estudiantes al profesor y respeto del mismo hacia los alumnos (ítems 22 y 23). Por áreas, es en CC Psicopedagógicas en las que mayor número de ítems resultan mejor valorados, así como que en ninguna aplicación se obtiene un ítem por debajo de 3.5. Por dimensiones, es la de Cumplimiento con las Obligaciones la que resulta mejor valorada.

Los ítems en los que los profesores obtienen una valoración más baja en general son el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", referidos como vemos a la transmisión de la importancia de la asignatura, motivación y ritmo de clase y explicaciones alternativas, así como al sistema de evaluación utilizado. No obstante, en algunos centros no hay ítems que tengan valoraciones por debajo de 3.5, aunque se aproximen. Por otra parte, es en el área de CC Sociales en la que se obtienen unas valoraciones más bajas en general, así como el mayor número de ítems por debajo de la

valoración de 3.5. Por dimensiones, encontramos que las de Desarrollo de la clase, Actitud del profesor y Evaluación son las que tienen un nivel de valoraciones al profesor menor.

No se encuentran diferencias en general entre las tres aplicaciones analizándolas tanto por áreas como por centros, aunque se producen diferencias a nivel estadístico, estas no lo son a nivel cualitativo, de forma que no se puede afirmar que exista una mejora entre los pases. En el análisis por centros, encontramos que en algunos se puede distinguir diferencias entre las aplicaciones, aunque no siempre de mejora.

En el análisis efectuado entre centros por ítems, encontramos que en general se mantienen las valoraciones para cada ítem. En la mayoría de los ítems aparecen una serie de centros que son mejor y peor valorados. Entre los mejor valorados aparecen casi siempre los profesores de la E.U. de Formación de Profesorado de EGB, los de la facultad de Filosofía y CC de la Educación, facultad de Psicología, los de la E.U. de Trabajo Social, y la de Enfermería. Por el contrario, los centros que aparecen normalmente con valoraciones menores para sus profesores son E.U. de Empresariales, E.U. de Graduado Social, Filología, Derecho, Económicas, Químicas y Odontología. Ello no quiere decir que tanto en un sentido como en otro aparezcan siempre o siempre en la misma posición, ya que se da el caso de algún centro que aparecen en ítems determinados entre los centros mejor valorados mientras que en otros ítems se sitúa entre los centros con valoraciones menores dentro del rango establecido.

Por centros, observamos un patrón similar con casi todos los centros con algunos algo más bajos, aunque con los mismos ítems con mayores valoraciones y con menores, y con diferencias estadísticamente significativas entre algunos centros, aunque en muchas ocasiones estas diferencias no lo son a nivel cualitativo.

Analizando las tendencias de variación podemos ver que en la aplicación del 90 los ítems en los que los cocientes de variación son más bajos son precisamente los ítems en los que la valoración resulta más alta. Esta tendencia se repite en las tres aplicaciones como se puede comprobar en los gráficos III.1, III.2 y III.3. Además, podemos identificar un patrón de interpretación comparando los gráficos de medias y de CV, comprobando que se dan perfiles prácticamente en espejo, obteniendo valores altos en valoraciones y bajos en C.V. y viceversa.

En la aplicación del 90 los centros que mayor CV tienen son los de Filología y de CC Económicas, mientras que algunos de los centros que menor CV presentan son los de Geografía e Historia o CC. Físicas,

aunque en general se puede observar un perfil en los cocientes de variación en función de los items.

En la aplicación del 91 llama la atención el Centro de Enfermería que se aparta por debajo en su C.V. del grupo de todos los demás centros, coincidiendo además con la buena valoración que obtienen en general los profesores de este Centro. El Centro que obtiene en general un C.V. más elevado es el de Fisioterapia.

En la aplicación del 92 no podemos encontrar un centro que se desvíe esencialmente de los demás. En cualquier caso, destaca de nuevo el centro de Fisioterapia al ser uno de los que C.V.s más altos de todos los centros.

Además, encontramos que los C.V. varían en una franja determinada y siguiendo un perfil definido. De esta forma, podemos determinar que los valores máximos y mínimos de los Cocientes de Variación para cada una de las aplicaciones son, como se puede comprobar en la tabla III.4, de 12.37% de valor mínimo correspondiente a la aplicación del 90 para el centro de Matemáticas y de 42.95% que corresponde a la aplicación del 91 en el centro de CC Económicas, aunque como se ha podido comprobar en la tabla III.5 este valor máximo corresponde a un valor extremo en la distribución de los cocientes de variación.

	90		91		92	
	min	max	min	max	min	max
Físicas	17.19	37.42	16.78	36.47	17.33	38.90
Químicas	15.82	37.46	19.73	38.07	19.28	37.50
Derecho	19.22	36.89	19.55	37.43	20.82	39.31
G Historia	19.00	34.85	20.82	33.82	22.27	40.00
Economicas	19.73	42.09	20.59	42.95	20.46	40.63
Filología	24.88	40.51	21.50	37.08	25.30	39.63
Biológicas	16.70	36.47	18.30	34.99	16.23	32.29
Empresariales	22.33	38.04	21.43	38.58	21.76	36.68
Medicina	19.86	36.14	15.62	33.05	21.32	38.05
Farmacia	14.50	36.75	14.90	34.96	15.15	34.64
Filosofía CC Ed	17.48	34.60	17.82	35.80	17.32	34.56
Enfermería	16.74	33.52	13.35	26.30	20.65	36.26
Trabajo Social	18.95	30.43	19.40	30.98	22.01	32.88
EGB	17.07	29.97	18.81	31.44	17.25	32.11
Psicología	16.89	34.68	16.67	33.07	16.85	32.86
Fisioterapia	21.56	34.62	23.52	40.99	25.00	41.28
Matemáticas	12.37	35.17	16.96	35.91	15.25	37.50
Odontología	19.63	38.53	16.48	38.71	18.02	36.01
Grad Social	20.51	36.96	22.54	37.80	21.18	36.09
IVEF	15.68	35.33	19.44	31.20	21.83	30.38

Tabla III.7. Valores máximos y mínimos para los Cocientes de Variación en cada una de las aplicaciones

Podemos inferir, por tanto, que existe una relación entre las evaluaciones y los niveles de opinión: en evaluaciones más bajas el cociente de variación aumenta, mientras que en evaluaciones más altas el C.V. disminuye. Ello parece indicar que los alumnos están más de acuerdo en general cuando un profesor es "bueno/a" mientras que presentan menor grado de acuerdo (mayor disparidad de opiniones) cuando valoran al profesor como "flojo" o con problemas de relación con ellos. Estos resultados se ven confirmados con los resultados de la entrevista realizada apartado al cual remitimos al lector.

De igual forma, podemos diferenciar lo que se pueden denominar "ítems objetivos" de los que no lo son. Los denominados "ítems objetivos" se refieren a aquellas conductas docentes que pueden ser objetivas como la asistencia a clase o la puntualidad, es decir, la dimensión de Cumplimiento con las obligaciones. Se observa que en todos los casos en este apartado las valoraciones son altas, con cocientes de variación más bajos. Ello puede ser de utilidad como indicador de sinceridad, siguiendo a Muñiz, aunque en realidad el único ítem realmente objetivo es el primero, referido a "Asiste a clase y si falta lo justifica", ya que los referidos a puntualidad y a cumplimiento con la atención a alumnos ya no pueden considerarse tan objetivos, tal como veremos en el apartado de entrevista al estar más expuestos a las diferentes definiciones de los alumnos respecto a llegar tarde o temprano o a opinar respecto a la atención a alumnos sin haber ido.

La variabilidad intercentros lógicamente es mayor que la variabilidad interaplicaciones dentro de cada centro. Ello aporta una base de seguridad desde el punto de vista de la estabilidad del funcionamiento del Cuestionario máxime cuando se aborda desde un enfoque microanalítico como es el Análisis de Elementos.

## Parámetro de Discriminación

Dentro del Parámetro de Discriminación se han calculado los coeficientes de Homogeneidad y Coeficientes de Homogeneidad Corregidos para las tres aplicaciones y por áreas y centros, siguiendo el esquema comentado, junto con el análisis de los grupos formados a partir del 27.5% superior e inferior (Análisis de Grupos Extremos). Las conclusiones se pueden resumir en los siguientes aspectos:

En el análisis del Coeficiente de Homogeneidad para las tres aplicaciones podemos identificar un patrón prácticamente idéntico entre las aplicaciones, no habiendo diferencias significativas entre los indicadores en ítems puntuales. Por ítems llama la atención los Coeficientes de Homogeneidad bajos de los ítems 1 y 2, más pronunciado y los ítems 18 y 22. Estos valores más bajos en Cumplimiento de las Obligaciones (en ítems que podemos denominar más objetivos), especialmente en los ítems referidos a asistencia y a puntualidad nos hacen pensar en elementos más independientes de la valoración global: es decir, posiblemente en un rango de medio-negativo hasta Positivo los profesores cumplan sus obligaciones y sólo los casos realmente extremos no las cumplan.

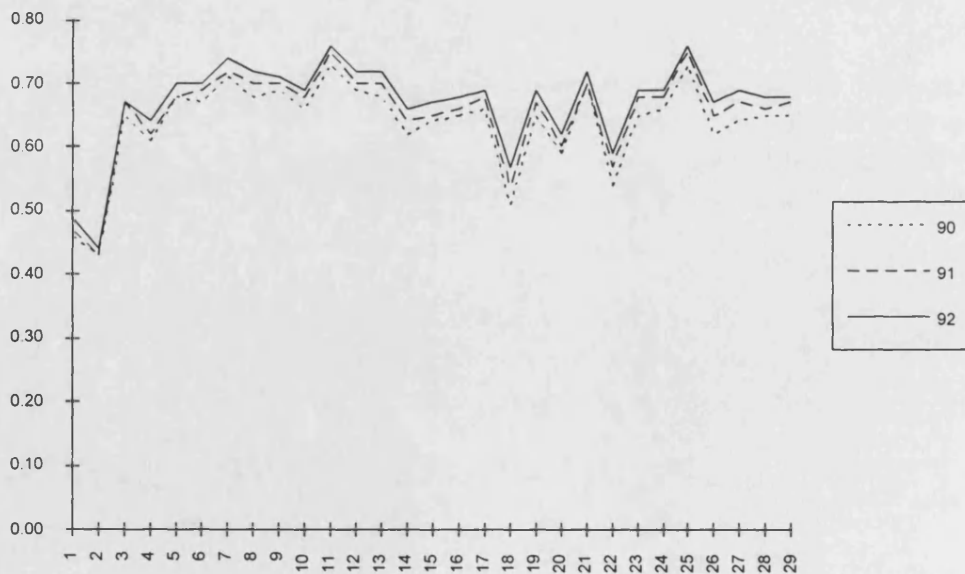


Gráfico II.2.80 Coeficientes de Homogeneidad para las tres aplicaciones.

En cualquier caso el patrón de homogeneidad es muy constante y la aportación de cada ítem también. De igual forma, este comentario se puede hacer extensivo al análisis por Centros y por Áreas. Los niveles de CH y Chc son muy buenos para este tipo de Cuestionario.

Los niveles observados de homogeneidad en el análisis realizado por área no señalan grandes diferencias entre áreas. En cualquier caso, parece que los niveles más bajos corresponden al área de CC Psicopedagógicas, que como ya vimos corresponde a los niveles más elevados de valoración, mientras que los niveles más elevados corresponden al área de CC Humanas. En cualquier caso, vemos que se duplica el perfil observado en las aplicaciones globales.

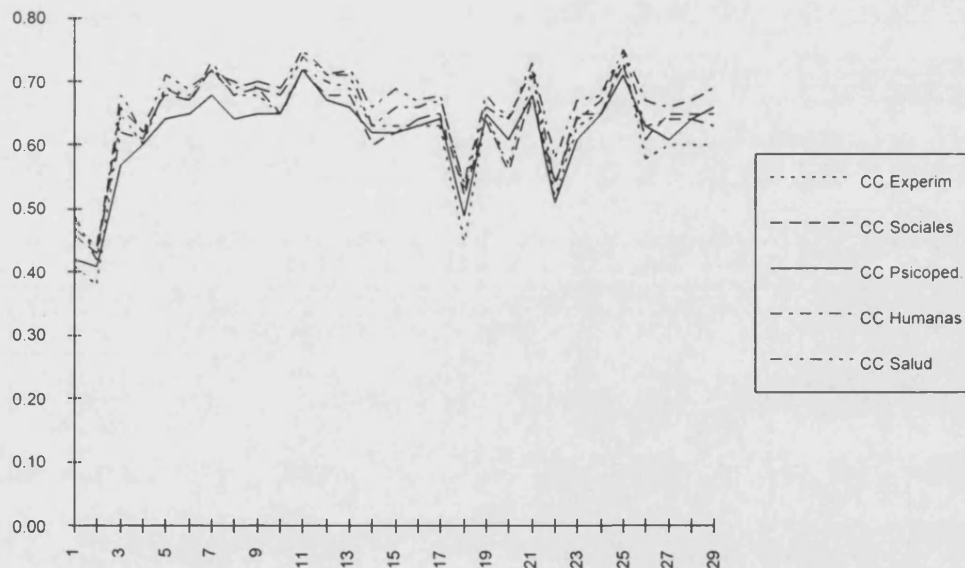


Gráfico II.2.81 . Niveles de Homogeneidad por áreas en la aplicación del 90



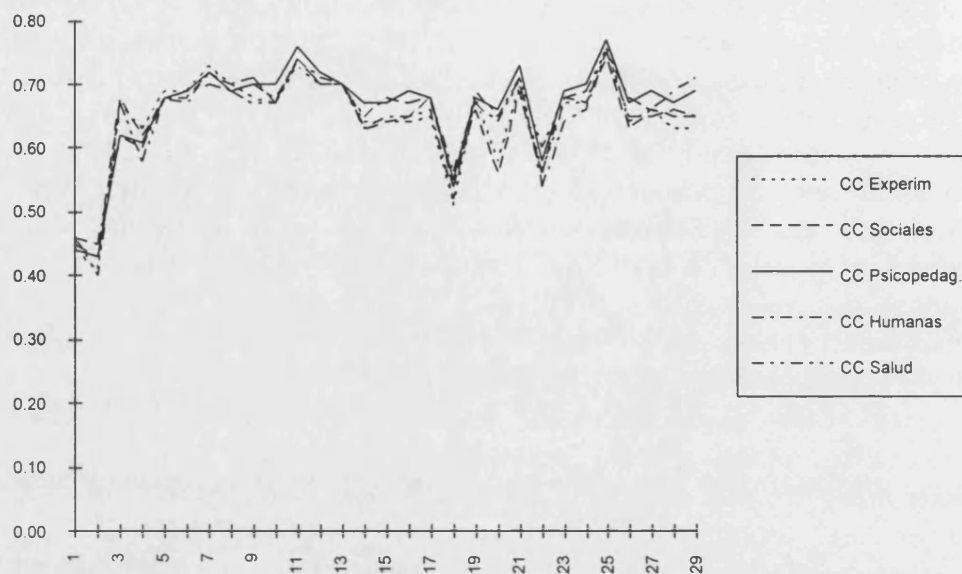


Gráfico II.2.82 . Niveles de Homogeneidad por áreas en la aplicación del 91

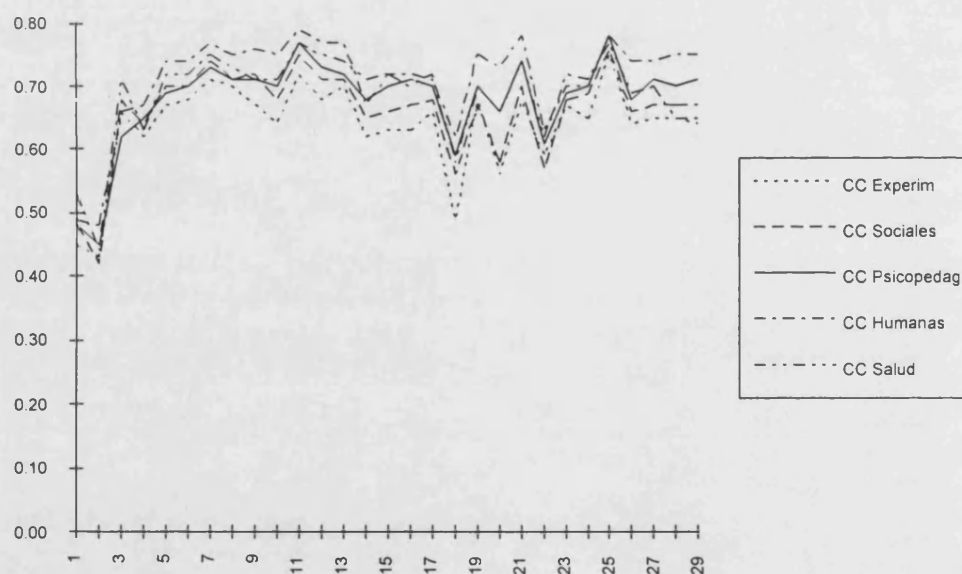


Gráfico II.2.83 . Niveles de Homogeneidad por áreas en la aplicación del 92

No obstante, en la aplicación del 92 se puede determinar cierta separación entre los perfiles de homogeneidad por áreas, como podemos ver en el gráfico III.10, siendo la área con menores niveles de homogeneidad (aunque continúan siendo altos) la de CC Experimentales y la que presenta niveles más elevados la de CC Humanas, aunque insistimos en un corto intervalo entre sus valores.

Por Centros, podemos identificar el patrón expuesto anteriormente, con unos ítems con mayor homogeneidad mientras que otros presentan

Por Centros, podemos identificar el patrón expuesto anteriormente, con unos ítems con mayor homogeneidad mientras que otros presentan unos niveles inferiores en su adecuación a la valoración global. Podemos diferenciar los centros de Odontología y de Fisioterapia con niveles más elevados y los centros que presentan niveles menores son los de Exactas y de Psicología. De igual forma, podemos observar que es en las dimensiones de Desarrollo del curso y de evaluación en los que se producen mayores diferencias entre los perfiles de los centros, hecho indicativo de una mayor discrepancia en la respuesta entre los encuestados.

En la aplicación del 91 aunque se mantiene el patrón de interpretación descrito anteriormente, encontramos que los centros en los que la homogeneidad parece que es algo más elevada en el de Trabajo Social y la EU de Fisioterapia, mientras que la Escuela de Enfermería es en el centro en el que se da un perfil de homogeneidad menor.

En la aplicación del 92 entre los centros que presentan un mayor nivel de homogeneidad destacan los de Magisterio y la EU de Fisioterapia, mientras que los centros de Exactas y de Psicología son los que presentan un perfil menor.

Respecto al análisis aplicando el Coeficiente de Homogeneidad Corregido de Gullicksen, encontramos que las diferencias son muy pequeñas, en consonancia con el elevado número de ítems analizados.

Dentro del parámetro de discriminación se han establecido tres grupos a partir del 27.5% superior e inferior para ver si el instrumento realmente discrimina adecuadamente entre los sujetos evaluados, diferenciándose por tanto tres grupos, uno con el 27.5% inferior, otro con el 45% central y finalmente uno con el 27.5% superior. Los grupos se han formado a partir de las medias de valoraciones para los profesores.

La estructura de análisis es la misma que en apartados anteriores: en primer lugar se han establecido los grupos sobre el total de la muestra, a continuación por áreas y finalmente sobre centros para cada una de las aplicaciones.

Se han establecido análisis de medias, desviación típica y  $n$ , así como análisis de varianza entre ellos. Los resultados muestran que se forman tres grupos con perfiles prácticamente entre ellos, actuando de forma claramente diferencial entre los tres grupos. De esta forma, se demuestra el poder de discriminación del instrumento.

Las distancias entre los tres grupos considerados aumentan en los grupos intermedios, acercándose fundamentalmente en el apartado de

Cumplimiento con las Obligaciones. De todas formas se utiliza sobre todo la parte alta de la escala de opinión.

Respecto a la variabilidad de las opiniones, en general la del grupo inferior contiene opiniones en general heterogéneas, mientras que en los grupos superior y medio éstas tienden a ser homogéneas, lo cual implica que hay mayor homogeneidad entre los estudiantes a la hora de valorar a los profesores que podemos clasificar como “buenos”.

Respecto a los grupos extremos formados a partir de el 27.5% superior e inferior en cada uno de los centros, podemos observar una serie de características comunes, que resumimos en este apartado a fin de no cansar al lector repitiéndolas para cada centro. Así, podemos observar en primer lugar que se conforman tres perfiles prácticamente paralelos de los tres grupos formados, actuando de forma claramente diferencial entre los tres grupos, de forma que se demuestra su poder de discriminación entre grupos extremos.

Además, podemos observar que las distancias entre los tres grupos aumentan cuando consideramos los items intermedios, acercándose cuando se trata de los items referidos a Cumplimiento con las Obligaciones. En cualquier caso, se utiliza como ya se ha comentado, la parte alta de la escala de opinión.

Por grupos, observamos que en el grupo inferior la variabilidad es mayor, con C.V. que oscilan entre el 22% y el 50% en todos los casos, mientras que la variabilidad del grupo medio tiende a ser menor, con coeficientes de variación que oscilan entre el 15% y el 30% aproximadamente. Esta variabilidad tiende a ser menor en el grupo superior, con coeficientes de variación que oscilan entre el 8% y el 20%. Por tanto, observamos que las opiniones son en general más homogéneas en los grupos superiores y el medio, por lo que parece que hay mayor unanimidad entre los encuestados a la hora de hacer valoraciones positivas entre los profesores.

---

### ***II.3 Estudios de Validación***

En este apartado se recogen los resultados de los tres estudios que se presentan como elementos básicos de Validación del instrumento.

En primer lugar, los estudios Factoriales realizados para analizar la dimensionalidad del Cuestionario. A continuación un estudio sobre Perfiles de Calidad Docente, basado en Análisis de Conglomerados de K-medias (Análisis Cluster). Y, finalmente, una aproximación a la identificación de constructos que los estudiantes dicen señalar como referencia al responder al Cuestionario.

En cada caso, la estructura de presentación de resultados se presenta al comienzo del apartado correspondiente.

---

### ***II.3.1 Estudios Factoriales***



---

**II.3.1.1 *Análisis Factorial para cada aplicación.***



Como señalamos en el apartado de Descripción del Estudio, se ha realizado un análisis Factorial para cada una de las aplicaciones para ver si realmente las dimensiones eran estables a través de diferentes submuestras. El método utilizado es el de Componentes Principales de Hotelling, con rotación varimax. De esta forma, en primer lugar tendremos los análisis realizados por años; a continuación los análisis para cada área en cada una de las aplicaciones y finalmente los análisis realizados para cada centro en cada una de las aplicaciones. Los resultados se presentan a continuación. En cada uno de los análisis se presenta una tabla con las saturaciones factoriales, las comunalidades y el valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor.

## Aplicación del 90

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.21959	.14078	.14116	.79311	.71698	1	14.54855	50.2	50.2
ITEM2	.22122	.09579	.11407	.78163	.68207	2	1.52450	5.3	55.4
ITEM3	.33191	.48566	.23637	.51738	.66958	3	1.34274	4.6	60.1
ITEM4	.58054	.27183	.14650	.31368	.53077	4	1.18668	4.1	64.1
ITEM5	.68407	.29959	.15523	.24406	.64136				
ITEM6	.66249	.31395	.16387	.22109	.61319				
ITEM7	.80167	.20723	.19572	.16826	.75223				
ITEM8	.70566	.22427	.28843	.11766	.64528				
ITEM9	.76994	.12501	.22582	.22281	.70908				
ITEM10	.63134	.16479	.31522	.25031	.58777				
ITEM11	.67202	.29732	.31406	.17245	.66838				
ITEM12	.64275	.34946	.28323	.08913	.62342				
ITEM13	.65041	.39632	.17409	.16315	.63703				
ITEM14	.45852	.64379	.14893	-.00867	.64697				
ITEM15	.56142	.47847	.17481	.00802	.57475				
ITEM16	.64138	.28442	.26255	.06508	.56543				
ITEM17	.36925	.68151	.25407	.10759	.67693				
ITEM18	.31524	.23405	.40131	.21296	.36056				
ITEM19	.53704	.16786	.45929	.20698	.57037				
ITEM20	.47153	.11078	.43506	.24510	.48396				
ITEM21	.61410	.30530	.31064	.20996	.61091				
ITEM22	.15780	.61798	.25203	.37278	.60928				
ITEM23	.22676	.70372	.30239	.33982	.75356				
ITEM24	.42658	.65209	.21866	.06654	.65943				
ITEM25	.54254	.53638	.30341	.13355	.69196				
ITEM26	.24429	.24229	.76369	.06750	.70617				
ITEM27	.17110	.41227	.64129	.19187	.64731				
ITEM28	.27848	.17252	.81677	.12119	.78912				
ITEM29	.29274	.17387	.80962	.08494	.77863				

Tabla II.3.1.1. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90

En la solución factorial resultante del análisis realizado a toda la muestra de la aplicación del 90 encontramos que se identifican cuatro factores que explican el 64.10% de la varianza total y que presentan las siguientes saturaciones:

El factor I explica el 50.20% de la varianza total y presentan saturaciones elevadas los ítems 4 a 13, 15 y 16 y 19 a 21, además del ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades". Como podemos ver prácticamente coinciden con las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" del Cuestionario de Evaluación utilizado, lo que podemos denominar comportamiento docente. Además, presentan saturaciones elevadas con este factor, sin llegar a ser las más altas, los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 18 "La bibliografía que

recomienda es accesible" y 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades".

El segundo factor explica el 5.3% de la varianza total, saturando en su composición los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y los tres ítems que configuran la dimensión de Actitud del profesor (ítems 22 a 24), presentando un nivel de saturación elevado también el ítem 25, por lo que podemos denominar este factor como relación profesor/alumno.

El tercer factor resultante explica el 4.6% de la varianza total y lo constituyen los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", así como los ítems de la dimensión de evaluación (ítems 26 a 29), por lo que este factor estaría referido a evaluación en general.

El último factor, ya con un 4.1% de varianza explicada, lo forman los ítems 1 a 3, coincidiendo exactamente con la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones.

En consecuencia, podemos definir que básicamente se replica la estructura dimensional del Cuestionario a nivel de la aplicación del 90.

## Aplicación del 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.21635	.15371	.14393	.79751	.72718	1	14.92187	51.5	51.5
ITEM2	.20402	.11379	.11984	.79392	.69924	2	1.48880	5.1	56.6
ITEM3	.34057	.49258	.22518	.51712	.67675	3	1.37918	4.8	61.3
ITEM4	.58778	.23650	.15363	.35452	.55070	4	1.17214	4.0	65.4
ITEM5	.69844	.26088	.16158	.26524	.65234				
ITEM6	.69017	.26597	.18335	.23773	.63720				
ITEM7	.80214	.20766	.20354	.16944	.75668				
ITEM8	.70787	.25271	.29397	.11621	.66487				
ITEM9	.76363	.14986	.23575	.20424	.70288				
ITEM10	.64172	.17741	.32230	.23585	.60278				
ITEM11	.67986	.30511	.32441	.16743	.68858				
ITEM12	.64452	.34308	.29693	.10150	.63158				
ITEM13	.64413	.40853	.18661	.16668	.64441				
ITEM14	.47652	.62483	.16235	-.00252	.64385				
ITEM15	.57334	.46594	.19867	.01593	.58555				
ITEM16	.63595	.31907	.26672	.04400	.57932				
ITEM17	.37443	.69390	.24743	.11545	.69624				
ITEM18	.31123	.26104	.39704	.23645	.37855				
ITEM19	.52406	.19035	.47232	.21869	.58178				
ITEM20	.46276	.12201	.45096	.25881	.49938				
ITEM21	.60442	.29796	.33295	.22166	.61410				
ITEM22	.16393	.65525	.23516	.35196	.63541				
ITEM23	.24305	.72212	.29016	.32866	.77274				
ITEM24	.44456	.63652	.22978	.07940	.66189				
ITEM25	.53972	.54494	.31260	.13282	.70361				
ITEM26	.26196	.26405	.75506	.06702	.71295				
ITEM27	.18757	.41024	.64995	.19788	.66508				
ITEM28	.27514	.17099	.82662	.12418	.80366				
ITEM29	.29959	.17076	.81627	.08638	.79267				

Tabla II.3.1.2. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91

En el análisis factorial realizado en la aplicación del 91, observamos que se forman cuatro factores que explican en conjunto el 65.4% de la varianza total y que quedan expresados a nivel de saturaciones de la siguiente forma:

El primer factor queda constituido por los ítems 4 a 13, 15 y 16 y 19 a 21, que corresponden a las dimensiones de Conocimiento, interrelación de la materia, Desarrollo de la Clase, y con los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" con elevadas saturaciones en este factor, por lo que está constituido por ítems referidos a estructura docente de la clase, explicando el 51.5% de la varianza.

El segundo factor explica el 5.1% de la varianza y correlacionan con este factor los ítems 14, "El profesor nos motiva para que

participemos activamente en el desarrollo de la clase”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y 22 al 25, dimensión de Actitud del Profesor. Por ello, podemos definir este factor como relación profesor-estudiante.

En este factor saturan los ítems 18 “La bibliografía que recomienda es accesible” junto con los ítems referidos a evaluación en el cuestionario (ítems 26 a 29), por lo que se puede denominar aspectos de evaluación, y explica el 4.8 % de la varianza total.

Finalmente, el cuarto factor, con una explicación de la varianza total de 4%, está formado por los ítems referidos a Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo en la aplicación del 91 podemos afirmar que se replica la estructura dimensional del Cuestionario.

## Aplicación del 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.21560	.14670	.16006	.80471	.74118	1	15.60812	53.8	53.8
ITEM2	.20847	.12894	.09419	.79811	.70594	2	1.42947	4.9	58.8
ITEM3	.33724	.23630	.47328	.54576	.69142	3	1.37110	4.7	63.5
ITEM4	.57952	.17829	.26019	.38380	.58263	4	1.09604	3.8	67.3
ITEM5	.68552	.18321	.28157	.29846	.67186				
ITEM6	.68120	.19641	.29356	.26310	.65801				
ITEM7	.79424	.21800	.23631	.18361	.76790				
ITEM8	.70575	.30764	.27600	.12622	.68483				
ITEM9	.76665	.24201	.16394	.21938	.72132				
ITEM10	.65078	.33984	.17679	.23331	.62470				
ITEM11	.68264	.33966	.30447	.18249	.70737				
ITEM12	.63404	.31948	.36014	.11487	.64697				
ITEM13	.63684	.21512	.42055	.19278	.66587				
ITEM14	.48927	.17146	.63127	.02034	.66770				
ITEM15	.56981	.21870	.48234	.04021	.60678				
ITEM16	.64509	.28612	.31692	.06300	.60242				
ITEM17	.39466	.25588	.68378	.12949	.70556				
ITEM18	.33909	.43497	.24683	.22955	.41780				
ITEM19	.53609	.49966	.17747	.21593	.61517				
ITEM20	.47563	.47617	.12416	.25768	.53478				
ITEM21	.59681	.35758	.29987	.23428	.62885				
ITEM22	.16572	.26694	.62781	.38630	.64209				
ITEM23	.25188	.30981	.70333	.35527	.78032				
ITEM24	.44813	.24124	.64565	.09755	.68540				
ITEM25	.52884	.33568	.55250	.14864	.71971				
ITEM26	.27594	.75544	.27730	.07773	.72977				
ITEM27	.20475	.65486	.40804	.21600	.68393				
ITEM28	.28304	.82540	.18394	.14040	.81495				
ITEM29	.30126	.81555	.18537	.09630	.79951				

Tabla II.3.1.3. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92

Para el Análisis factorial realizado en la aplicación del 92, encontramos cuatro factores que explican el 67.3% de la varianza total y que conforman los siguientes aspectos:

El primer factor explica el 53.8% de la varianza y correlacionan con él los ítems 4 a 13, 15 y 16 y 19 y 21, que corresponden con los aspectos del Conocimiento/interrrelación de la materia, desarrollo de la clase, materiales y programa por lo que de nuevo podemos definir este factor como Aspectos docentes. Además, presentan correlaciones elevadas los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso".

El segundo factor explica el 4.9% de la varianza y saturan en él los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso" y los que conforman la dimensión inicial de Evaluación. Además, presentan correlaciones altas el ítem 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados", por lo que podemos definir este factor como aspectos evaluativos y materiales.

En cuanto al tercer factor, vemos que explica el 4.7% de la varianza y en él saturan los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y los ítems que conforman la dimensión del cuestionario Actitud del profesor, por lo que de nuevo podemos rotular este factor como "Relación profesor-alumno".

La dimensión de Cumplimiento con las obligaciones docentes (Asistencia, puntualidad y atención a alumnos) conforman el cuarto factor que explica el 3.8% de la varianza total.

De esta forma, podemos observar que se vuelve a duplicar la estructura básica factorial del Cuestionario, tendiendo a agrupar los ítems de las dimensiones sobre aspectos docentes.

Así, sobre el análisis factorial realizado sobre las tres aplicaciones (90, 91 y 92) podemos afirmar que la estructura factorial del Cuestionario queda repetida, por lo que lo podemos entender como una evidencia de validación y de estabilidad de las dimensiones consideradas.

Este análisis se ha repetido sobre las muestras en las áreas seleccionadas, cuyos resultados pasamos a comentar.

---

**II.3.1.2 Comparación de estructuras factoriales por áreas en cada una de las aplicaciones**



**Área Experimentales. Aplicación 90**

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.17681	.13272	.13953	.77955	.67604	1	13.65200	47.1	47.1
ITEM2	.22965	.07067	.05844	.75840	.63631	2	1.69860	5.9	52.9
ITEM3	.34344	.50568	.21690	.49633	.66705	3	1.46038	5.0	58.0
ITEM4	.59042	.18766	.12906	.32509	.50615	4	1.27117	4.4	62.4
ITEM5	.73187	.26153	.12894	.19792	.65983				
ITEM6	.69741	.28447	.14560	.18250	.62181				
ITEM7	.82796	.15062	.17379	.17913	.77050				
ITEM8	.70886	.19815	.29217	.11317	.63992				
ITEM9	.78531	.06182	.19513	.22598	.70968				
ITEM10	.61759	.15027	.32127	.20054	.54743				
ITEM11	.66169	.28351	.31804	.13453	.63746				
ITEM12	.66429	.33848	.26449	.04977	.62828				
ITEM13	.69997	.31139	.15065	.18108	.64240				
ITEM14	.50281	.62229	.11293	-.05650	.65601				
ITEM15	.59013	.44993	.13543	-.00404	.56905				
ITEM16	.63488	.24235	.25548	.03562	.52835				
ITEM17	.35646	.69600	.21719	.06754	.66322				
ITEM18	.21421	.26135	.35257	.22760	.29029				
ITEM19	.53161	.16666	.40732	.22703	.52784				
ITEM20	.44133	.13183	.36713	.25388	.41139				
ITEM21	.65868	.28939	.24929	.19186	.61655				
ITEM22	.11041	.61621	.22359	.39840	.60062				
ITEM23	.20980	.70451	.27193	.35155	.73789				
ITEM24	.46858	.62476	.15586	.01468	.63440				
ITEM25	.58056	.49605	.27675	.13112	.67690				
ITEM26	.24196	.20186	.76841	.05427	.69269				
ITEM27	.15630	.42377	.59048	.18558	.58712				
ITEM28	.26984	.13144	.82667	.09851	.78318				
ITEM29	.27927	.12927	.81608	.05551	.76377				

Tabla II.3.1.4. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90, área de CC Experimentales

El ANFAC realizado en el área de Ciencias Experimentales para la aplicación del 90 define cuatro factores que explican en total el 62.4% de la varianza y muestra los siguientes aspectos característicos:

El primer factor lo constituyen los ítems 4 a 13, 15 y 16 y 19, 20 y 21, que en conjunto forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de ítems puntuales que no obstante presentan correlaciones altas con este factor: ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase". De esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos

docentes” y vemos que explica prácticamente la mitad de la varianza, el 47.10%.

El segundo factor engloba los ítems 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y 22 a 25, la dimensión denominada Actitud del profesor en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y explica el 5.9% de la varianza.

El 50% de la varianza total queda explicada por el tercer factor que queda formado por los ítems 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, aunque con poca correlación con este factor (y con los demás) y con los ítems 26 a 29, que forman la dimensión inicial del Cuestionario de Evaluación.

El cuarto factor explica el 4.4% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura global del cuestionario.

### Área de Ciencias Sociales. Aplicación 90

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.25596	.13011	.12017	.79014	.72120	1	14.68558	50.6	50.6
ITEM2	.22301	.09431	.13435	.77849	.68273	2	1.51861	5.2	55.9
ITEM3	.36820	.46797	.22100	.52484	.67887	3	1.25783	4.3	60.2
ITEM4	.55682	.31436	.13914	.33390	.53972	4	1.12713	3.9	64.1
ITEM5	.64268	.33639	.15663	.27637	.62711				
ITEM6	.62744	.34095	.16261	.25435	.60106				
ITEM7	.77540	.26628	.18571	.18029	.73914				
ITEM8	.70231	.26688	.26288	.13013	.65051				
ITEM9	.75676	.19691	.22016	.22267	.70951				
ITEM10	.62347	.20197	.30272	.26454	.59113				
ITEM11	.65816	.33016	.29630	.18998	.66607				
ITEM12	.62412	.36449	.28470	.11895	.61758				
ITEM13	.61478	.43995	.15518	.19387	.63318				
ITEM14	.37789	.68414	.16279	.02069	.63777				
ITEM15	.51021	.52076	.19414	.00456	.56922				
ITEM16	.61502	.35361	.24145	.08078	.56812				
ITEM17	.36685	.67876	.23882	.13612	.67086				
ITEM18	.40278	.20070	.35936	.21015	.37581				
ITEM19	.56016	.15070	.44907	.21720	.58532				
ITEM20	.47264	.07705	.43693	.24540	.48046				
ITEM21	.58625	.30591	.31181	.23819	.59123				
ITEM22	.19005	.57700	.23174	.42855	.60640				
ITEM23	.24150	.67089	.28132	.39939	.74707				
ITEM24	.35440	.68257	.24510	.10897	.66345				
ITEM25	.49428	.56722	.30846	.16670	.68899				
ITEM26	.22485	.25090	.76890	.07639	.71055				
ITEM27	.16800	.40283	.65519	.20368	.66126				
ITEM28	.28013	.17919	.81504	.12640	.79085				
ITEM29	.28663	.18739	.81118	.09344	.78401				

Tabla II.3.1.5. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90, área de CC Sociales

La solución factorial obtenida explica el 64.10% de la varianza total, con la identificación de cuatro factores. Con respecto al ANFAC realizado sobre la aplicación en el 90 en el área de Ciencias Sociales, encontramos los siguientes factores:

De nuevo el primer factor aglutina los ítems de las dimensiones de Conocimiento / inter-relación de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales/programa, con la excepción de ítems puntuales como el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" que satura en el segundo factor, el 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", que no

obstante presenta una saturación elevada en este factor o el 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" que forma parte del segundo factor, por lo que nuevamente podemos identificar este factor con la etiqueta de Aspectos docentes. Este factor explica el 50.6% de la varianza total

El segundo factor satura el 5.2% de la varianza con los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" junto con los ítems del apartado de Actitud del profesor, por lo que podemos rotularlo como Relación profesor-alumno-asignatura.

El tercer factor explica el 4.3% de la varianza total y podemos ver que lo integran los ítems 26 a 29, con saturaciones elevadas y que conforman el apartado referido en el Cuestionario a Evaluación.

El cuarto y último factor en esta área lo forman los ítems 1 a 3, que conforman la dimensión de cumplimiento con las obligaciones, y con el 3.9% de la varianza total explicada por este factor.

De nuevo encontramos replicada la misma estructura factorial que en los apartados anteriores.

**Área de Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 90.**

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.19395	.13176	.12766	.78242	.68345	1	13.81027	47.6	47.6
ITEM2	.21209	.05626	.12068	.78525	.67933	2	1.60082	5.5	53.1
ITEM3	.20204	.44456	.25916	.55741	.61633	3	1.34528	4.6	57.8
ITEM4	.58104	.26677	.13263	.33355	.53762	4	1.24351	4.3	62.1
ITEM5	.66410	.23079	.14887	.28884	.59989				
ITEM6	.65490	.24622	.16062	.26780	.58703				
ITEM7	.78967	.17481	.20092	.15730	.71925				
ITEM8	.69524	.19378	.29096	.04624	.60770				
ITEM9	.75427	.09274	.22200	.19115	.66335				
ITEM10	.61864	.10540	.35205	.22783	.56967				
ITEM11	.67634	.27818	.32104	.13884	.65716				
ITEM12	.60240	.31288	.31360	.10908	.57102				
ITEM13	.63285	.38886	.20057	.11221	.60453				
ITEM14	.50729	.59224	.10646	.04152	.62115				
ITEM15	.60502	.43776	.06162	.07659	.56735				
ITEM16	.65551	.23830	.29578	.01800	.57429				
ITEM17	.38218	.68258	.25730	.04692	.68039				
ITEM18	.28858	.28037	.45307	.04937	.36959				
ITEM19	.50674	.20040	.50667	.08833	.56147				
ITEM20	.50409	.08755	.44886	.18413	.49715				
ITEM21	.61305	.26951	.33444	.18896	.59602				
ITEM22	.14437	.67966	.27146	.17974	.58877				
ITEM23	.19359	.73856	.33875	.21762	.74506				
ITEM24	.47564	.59768	.18660	.11516	.63153				
ITEM25	.55986	.51453	.28565	.10564	.67094				
ITEM26	.26611	.26687	.71461	.08327	.65964				
ITEM27	.16091	.46534	.58093	.16963	.60868				
ITEM28	.25192	.18667	.80087	.17927	.77184				
ITEM29	.27983	.18706	.78921	.15335	.75966				

Tabla II.3.1.6. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90, área de CC. Psicopedagógicas

Con respecto a la solución factorial rotada en el área de Ciencias Psicopedagógicas podemos ver que explica el 62.10% de la varianza total y que conforman cuatro factores que podemos identificar como sigue:

El primer factor lo forman básicamente los ítems que se engloban en las dimensiones de Conocimiento - interrelación de la materia, Desarrollo de la clase y materiales programa, excluyendo algunos ítems puntuales: el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" que satura esencialmente en el segundo factor, aunque muestra una correlación alta con este primero, y el 17 que correlaciona especialmente con el segundo, así como el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", que aunque presenta correlaciones bajas en general, satura en su correlación más alta con el

tercer factor. También se incluye el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" que como veremos también correlaciona alto con el segundo factor. De esta forma, se dibuja una solución que podemos denominar Aspectos docentes al igual que en las soluciones factoriales ya comentadas. El porcentaje de varianza explicada es de 47.6%.

El segundo factor lo perfila los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" y 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", junto con la presencia del ítem 25 que aunque satura fundamentalmente en el primer factor muestra una correlación elevada con este segundo, por lo que nuevamente podemos rotular este factor como "Relación profesor-alumno".

El tercer factor lo forman los ítems de la dimensión de evaluación (ítems 26 a 29, junto con el ítem 18, "La bibliografía que recomienda es accesible", aunque con una saturación baja.

El cuarto factor lo delimitan los ítems relativos a "Cumplimiento con las Obligaciones, con un 4.3% de la varianza explicada.

Vemos otra vez que la estructura factorial se replica en la aplicación para el área de Ciencias Psicopedagógicas.

### Área de Ciencias Humanas. Aplicación 90

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.27116	.08519	.15370	.79443	.73553	1	15.15456	52.3	52.3
ITEM2	.24818	.11559	.09386	.80315	.72881	2	1.51900	5.2	57.5
ITEM3	.27540	.43534	.30086	.55936	.66877	3	1.32267	4.6	62.1
ITEM4	.58999	.34153	.09321	.27865	.55107	4	1.12124	3.9	65.9
ITEM5	.68361	.35757	.11328	.24552	.66830				
ITEM6	.65965	.38619	.13035	.20733	.64426				
ITEM7	.79190	.21703	.22079	.18969	.75894				
ITEM8	.69127	.18852	.35087	.12180	.65134				
ITEM9	.76476	.11647	.26321	.24664	.72854				
ITEM10	.65482	.17635	.31875	.23975	.61897				
ITEM11	.68210	.31032	.31686	.17525	.69268				
ITEM12	.62275	.41545	.27204	.08527	.64170				
ITEM13	.61370	.43551	.22579	.16255	.64371				
ITEM14	.40051	.69186	.17196	.06552	.67294				
ITEM15	.52441	.56727	.17057	.00637	.62593				
ITEM16	.65394	.20884	.31146	.09902	.57807				
ITEM17	.31708	.64410	.34372	.17020	.66252				
ITEM18	.36449	.20930	.43105	.14789	.38434				
ITEM19	.57988	.18358	.43602	.17987	.59243				
ITEM20	.55315	.17633	.37906	.21030	.52498				
ITEM21	.60433	.39029	.28296	.21004	.64173				
ITEM22	.10294	.50772	.41926	.39989	.60406				
ITEM23	.17289	.63779	.43543	.35959	.75556				
ITEM24	.37956	.70305	.24688	.10383	.71007				
ITEM25	.50660	.53518	.36229	.17420	.70467				
ITEM26	.27370	.26215	.75872	.09889	.72907				
ITEM27	.19693	.36492	.66227	.23803	.66720				
ITEM28	.33262	.18348	.77897	.12053	.76563				
ITEM29	.35163	.19762	.77222	.08143	.76565				

Tabla II.3.1.7. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90, área de ciencias Humanas

En el Análisis Factorial realizado en el área de Ciencias Humanas podemos observar que la solución factorial explica en conjunto el 65.9% de la varianza total y que se conforman cuatro factores que pasamos a comentar:

El factor primero explica por si solo el 52.3% de la varianza total y lo constituyen los ítems de las dimensiones Conocimiento - interrelación de la materia, Desarrollo de la Clase y Materiales/Programa, con la excepción de los ítems 14 y 15 que aunque saturan fundamentalmente con el segundo factor muestran con este primero un alto nivel de correlación y los ítems 17 y 18. Así, podemos identificar este primer factor resultante como "Aspectos docentes".

El segundo factor lo forman los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y los contenidos en la dimensión de Actitud del profesor, por lo que podemos identificar este factor como "relación profesor-alumno y motivación", con un porcentaje de varianza explicada del orden de 5.2%.

El tercer factor está constituido por los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" y los referidos a evaluación (ítems 26 a 29), explicando este factor el 4.6% de la varianza total y quedando rotulado como evaluación.

El cuarto factor lo forman los ítems 1 a 3 que constituyen la dimensión de "Cumplimiento con las obligaciones docentes" del cuestionario original, explicando este factor el 3.9%.

Por lo tanto, vemos repetida básicamente la estructura dimensional del cuestionario.



### Área de Ciencias de la Salud. Aplicación 90

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.17457	.21003	.22163	.78464	.73936	1	15.30181	52.8	52.8
ITEM2	.21331	.11774	.07332	.81949	.73630	2	1.65958	5.7	58.5
ITEM3	.32823	.56898	.24723	.46075	.70488	3	1.36139	4.7	63.2
ITEM4	.51593	.31028	.26721	.29368	.52010	4	1.16344	4.0	67.2
ITEM5	.62390	.39606	.22453	.21489	.64272				
ITEM6	.59558	.42246	.19502	.18336	.60484				
ITEM7	.80808	.24788	.19927	.13731	.77300				
ITEM8	.73303	.27500	.24880	.13237	.69238				
ITEM9	.81138	.13470	.20868	.17285	.74990				
ITEM10	.70254	.24153	.23864	.19268	.64597				
ITEM11	.71288	.32916	.26774	.16999	.71712				
ITEM12	.63790	.41261	.26524	.07601	.65329				
ITEM13	.61544	.45953	.21591	.15056	.65921				
ITEM14	.42708	.68692	.14432	.02766	.67585				
ITEM15	.52980	.51862	.23541	.05374	.60796				
ITEM16	.70668	.30801	.17439	.07199	.62986				
ITEM17	.35316	.70782	.24231	.11224	.69704				
ITEM18	.34065	.21281	.48426	.19226	.43280				
ITEM19	.58197	.18495	.46816	.14368	.61271				
ITEM20	.50958	.20871	.50726	.17641	.59167				
ITEM21	.60114	.35396	.38655	.15331	.65958				
ITEM22	.19835	.64595	.25562	.27748	.59893				
ITEM23	.22859	.73614	.31470	.24843	.75490				
ITEM24	.38000	.69856	.21544	.08228	.68557				
ITEM25	.52463	.59650	.27806	.11078	.72064				
ITEM26	.23530	.25029	.75804	.05587	.69576				
ITEM27	.16519	.38144	.69621	.15496	.68151				
ITEM28	.25453	.18249	.83717	.12154	.81371				
ITEM29	.27219	.15759	.82536	.09229	.78866				

Tabla II.3.1.8. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 90, área de CC de la Salud

En el área de Ciencias de la Salud se conforma el mismo patrón factorial que se ha comentado en los análisis anteriores, con cuatro factores y un 67.2% de la varianza total explicada y los siguientes factores:

Un factor primero en el que saturan los items que coinciden básicamente con las dimensiones descritas de Conocimiento de la materia, Desarrollo de la Clase y Materiales/Programa, con la excepción de algunos items como el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" que sin embargo presenta una elevada saturación con este factor, y el 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y 18 "La

bibliografía que recomienda es accesible". Este factor explica el 52.8% de la varianza total.

En el segundo factor saturan los elementos correspondientes a la dimensión de Actitud del profesor junto con los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea", por lo que podemos definir este factor que explica el 5.7% de la varianza como "relación profesor-alumno. Motivación".

El 4.7% de la varianza total queda explicada por este factor en el que saturan los ítems correspondientes al apartado de evaluación junto con la correlación baja del ítem correspondiente a bibliografía, por lo que este factor se refiere esencialmente a evaluación.

El cuarto factor queda conformado por los ítems de cumplimiento con las obligaciones docentes y que explica el 4.0 % de la varianza global.

En resumen, se replica la estructura dimensional del Cuestionario.

Así, a nivel de las cinco áreas en esta aplicación, encontramos que se duplican las estructuras dimensionales del Cuestionario, con un primer macrofactor que explica en general en torno al 5.0% de la varianza total y que tiende a englobar las dimensiones referidas a aspectos docentes: conocimiento de la materia, desarrollo de la clase y materiales /programas. Un segundo factor que en general lo conforman los ítems de Actitud del profesor junto con los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" por lo que se puede definir como "Relación profesor-alumno, motivación"; un tercer factor que lo conforman los ítems de evaluación y el cuarto que define los ítems de la dimensión de cumplimiento con las obligaciones.

### Área de Ciencias Experimentales. Aplicación 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.18961	.17065	.12040	.78352	.69347	1	14.42504	49.7	49.7
ITEM2	.20353	.10131	.08786	.77877	.66588	2	1.55860	5.4	55.1
ITEM3	.34976	.52791	.21751	.48120	.67988	3	1.45309	5.0	60.1
ITEM4	.62247	.18954	.12602	.37417	.57927	4	1.14920	4.0	64.1
ITEM5	.72779	.24267	.14174	.25844	.67544				
ITEM6	.71478	.25280	.15065	.22788	.64945				
ITEM7	.82058	.16038	.19815	.16991	.76720				
ITEM8	.68429	.23633	.34048	.10049	.65013				
ITEM9	.77404	.08776	.21651	.20098	.69412				
ITEM10	.61168	.20785	.32040	.20633	.56259				
ITEM11	.66168	.32314	.32470	.13863	.66689				
ITEM12	.65841	.35007	.27099	.07589	.63525				
ITEM13	.67032	.35578	.17667	.17647	.63825				
ITEM14	.50742	.60648	.12380	-.02839	.64143				
ITEM15	.59854	.43603	.16503	.00725	.57566				
ITEM16	.60291	.27760	.30029	.03106	.53170				
ITEM17	.35732	.69696	.23915	.09894	.68041				
ITEM18	.24258	.29939	.33089	.29632	.34578				
ITEM19	.54011	.20551	.40523	.24009	.55581				
ITEM20	.45809	.18623	.36740	.26828	.45148				
ITEM21	.63285	.31033	.25006	.23168	.61301				
ITEM22	.14031	.64298	.21797	.35515	.60675				
ITEM23	.22499	.71739	.27872	.34501	.76199				
ITEM24	.47558	.61453	.17688	.06645	.63952				
ITEM25	.54958	.52740	.30088	.13657	.68937				
ITEM26	.28223	.24176	.74629	.07784	.70111				
ITEM27	.20865	.41170	.59963	.24260	.63144				
ITEM28	.27181	.15516	.83486	.11017	.80708				
ITEM29	.28209	.15509	.82880	.07085	.79556				

Tabla II.3.1.9. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91, área de Ciencias Experimentales.

Con respecto al análisis realizado en el área de ciencias Experimentales en la aplicación del 91, podemos observar que en conjunto la solución factorial de cuatro factores explica el 64.1% de la varianza total, con las siguientes saturaciones factoriales:

El primer factor lo forman básicamente los ítems que se engloban en las dimensiones de Conocimiento - interrelación de la materia, Desarrollo de la clase y materiales programa, excluyendo algunos ítems puntuales: el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" que satura esencialmente en el segundo factor, aunque muestra una correlación alta con este primero, y el 17 que correlaciona especialmente con el segundo, así como el ítem 18. También se incluye el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de

enseñar responda a nuestras necesidades” que como podemos observar también correlaciona alto con el segundo factor. De esta forma, se dibuja una solución que podemos denominar Aspectos docentes al igual que en las soluciones factoriales ya comentadas. El porcentaje de varianza explicada es de 49.70%.

El segundo factor lo perfilan los ítems 2 “Es puntual” , el 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y los ítems 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes”, 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudarnos” y 24 “Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos”, junto con la presencia del ítem 25 que aunque satura fundamentalmente en el primer factor muestra una correlación elevada con este segundo, por lo que nuevamente podemos rotular este factor como “Relación profesor-alumno y motivación”. Este factor explica el 5.4% de la varianza total

El tercer factor lo forman los ítems de la dimensión de evaluación (ítems 26 a 29, junto con el ítem 18, “La bibliografía que recomienda es accesible”, aunque con una saturación baja y una explicación de la varianza de 5.0%.

El cuarto factor lo delimitan los dos primeros ítems relativos a “Cumplimiento con las Obligaciones”, aunque el ítem 3 “Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes” correlaciona de forma alta con este factor, con un 4.0% de la varianza explicada.

Vemos otra vez que la estructura factorial se replica en la aplicación para el área de Ciencias Experimentales.

### Área de Ciencias Sociales. Aplicación 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.23203	.15608	.12402	.79155	.72013	1	14.65021	50.5	50.5
ITEM2	.19183	.13686	.10817	.78856	.68905	2	1.57590	5.4	56.0
ITEM3	.35884	.48607	.21813	.51354	.67634	3	1.36117	4.7	60.6
ITEM4	.58450	.24756	.15884	.34785	.54915	4	1.17133	4.0	64.7
ITEM5	.69177	.26414	.15300	.27157	.64548				
ITEM6	.68282	.26888	.17113	.25547	.63309				
ITEM7	.78808	.25329	.19237	.15982	.74777				
ITEM8	.70749	.28805	.27101	.10547	.66808				
ITEM9	.75957	.19826	.22072	.19848	.70437				
ITEM10	.64270	.18329	.30618	.23923	.59764				
ITEM11	.68248	.30450	.30702	.17509	.68341				
ITEM12	.63430	.34579	.29472	.11034	.62094				
ITEM13	.62380	.42844	.18127	.17488	.63613				
ITEM14	.43416	.63755	.17042	.02268	.62453				
ITEM15	.55111	.47720	.19938	.00935	.57128				
ITEM16	.62252	.35897	.24024	.03237	.57515				
ITEM17	.37334	.68759	.22357	.14283	.68254				
ITEM18	.35215	.18553	.38565	.27233	.38132				
ITEM19	.52738	.13997	.47311	.24858	.58335				
ITEM20	.45117	.03565	.44242	.28797	.48349				
ITEM21	.59228	.26272	.33605	.25246	.59648				
ITEM22	.16373	.63621	.21136	.39299	.63069				
ITEM23	.24727	.70843	.27001	.36151	.76661				
ITEM24	.42274	.64557	.22015	.09827	.65360				
ITEM25	.52265	.55555	.29947	.14780	.69332				
ITEM26	.22652	.25969	.76436	.05509	.70603				
ITEM27	.17368	.39337	.66547	.18955	.66368				
ITEM28	.26486	.17202	.82592	.10826	.79361				
ITEM29	.28198	.17638	.81586	.07134	.78134				

Tabla II.3.1.10. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91, área de Ciencias Sociales

El análisis factorial realizado en el área de Ciencias Sociales para la aplicación del 91 define cuatro factores que explican en total el 64.70% de la varianza y muestra los siguientes aspectos característicos:

El primer factor lo constituyen los ítems que forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de unos ítems puntuales que no obstante presentan correlaciones altas con este factor en el caso del ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y los ítems 17 y 18 que saturan con el factor dos y tres respectivamente. De

esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos docentes" y vemos que explica prácticamente la mitad de la varianza, el 50.5%.

El segundo factor engloba los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y 22 a 25, la dimensión denominada Actitud del profesor en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y explica el 5.4% de la varianza.

El 4.7% de la varianza total queda explicada por el tercer factor que queda formado por los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", aunque con poca correlación con este factor (y con los demás) y con los ítems 26 a 29, que conforman la dimensión inicial del Cuestionario de Evaluación.

El cuarto factor explica el 4.0% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura global del Cuestionario.

### Área de Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.19774	.11946	.15272	.81204	.73610	1	15.37864	53.0	53.0
ITEM2	.21698	.08057	.12305	.80612	.71854	2	1.40627	4.8	57.9
ITEM3	.26951	.43534	.19980	.58005	.63854	3	1.30585	4.5	62.4
ITEM4	.59037	.25640	.14430	.34555	.55450	4	1.14009	3.9	66.3
ITEM5	.70214	.24528	.16804	.26125	.64965				
ITEM6	.70238	.25170	.18933	.23745	.64892				
ITEM7	.78833	.21052	.24754	.16481	.75422				
ITEM8	.68429	.28052	.31140	.09179	.65234				
ITEM9	.73527	.19396	.27707	.19684	.69375				
ITEM10	.63779	.19580	.34189	.24728	.62315				
ITEM11	.63952	.35855	.34530	.17335	.68683				
ITEM12	.60405	.34657	.34489	.13528	.62224				
ITEM13	.62149	.44755	.21657	.13845	.65263				
ITEM14	.47225	.65608	.13459	.03404	.67273				
ITEM15	.55414	.52138	.14810	.06438	.60498				
ITEM16	.62354	.36393	.31284	.05407	.62203				
ITEM17	.34433	.73630	.25696	.07530	.73241				
ITEM18	.31791	.34779	.39469	.16172	.40396				
ITEM19	.50288	.26303	.49953	.17722	.60302				
ITEM20	.47843	.20778	.48958	.22573	.56271				
ITEM21	.57794	.31896	.39577	.21007	.63650				
ITEM22	.17608	.67652	.28615	.26214	.63929				
ITEM23	.23247	.72750	.33916	.27537	.77416				
ITEM24	.42692	.64574	.24839	.11825	.67492				
ITEM25	.51201	.56628	.34917	.13759	.72368				
ITEM26	.28565	.32477	.70692	.07577	.69255				
ITEM27	.21942	.49185	.57228	.19041	.65383				
ITEM28	.27274	.20224	.81213	.17681	.80611				
ITEM29	.31943	.21052	.79706	.12207	.79656				

Tabla II.3.1.11. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91, área de Ciencias Psicopedagógicas

Como podemos observar en la tabla II.3.1.11, la solución factorial resultante del ANFAC aplicado al área de Ciencias Psicopedagógicas del año 91 muestra una explicación de la varianza total del 66.3%, con cuatro factores que conforman las siguientes saturaciones:

En el primer factor encontramos de nuevo los items de las dimensiones de Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y programa (items 4 a 13, 15, 16, 19 y 21), con algunos que saturan en otros factores, definiendo de esta forma lo que podemos denominar "aspectos docentes", con una explicación de la varianza total del orden del 53.0%.

El segundo factor queda configurado por los items 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y 22 a 25, que conforman la dimensión inicial de Actitud del profesor, por lo que podemos rotular este factor como "relación profesor-alumno y motivación", con una explicación de la varianza total del 4.8/%.

EL tercer factor lo forman los items 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso" y la dimensión del Cuestionario "Evaluación" (items 26 a 29), por lo que podemos hablar de aspectos de evaluación y programas.

El último factor queda constituido por los items de Cumplimiento con las Obligaciones, con el 3.9% de la varianza total explicada.

Por ello, podemos concluir en que el área de CC Psicopedagógicas en esta aplicación se replica la estructura básica del cuestionario inicial.



### Área de Ciencias Humanas. Aplicación 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.23986	.10999	.14401	.79745	.72630	1	15.10741	52.1	52.1
ITEM2	.24537	.08693	.11292	.79376	.71057	2	1.53273	5.3	57.4
ITEM3	.26975	.43756	.23853	.59594	.67627	3	1.33404	4.6	62.0
ITEM4	.58966	.25893	.10976	.31396	.52536	4	1.15492	4.0	66.0
ITEM5	.70326	.26264	.14928	.27013	.65881				
ITEM6	.68311	.29703	.16748	.21270	.62816				
ITEM7	.79473	.17922	.21843	.19685	.75018				
ITEM8	.69772	.19714	.31042	.14945	.64437				
ITEM9	.74732	.07971	.29640	.23656	.70865				
ITEM10	.65183	.14334	.34790	.23898	.62358				
ITEM11	.69232	.28668	.32478	.17841	.69881				
ITEM12	.65502	.34908	.29488	.11417	.65090				
ITEM13	.65917	.36736	.19897	.18846	.64457				
ITEM14	.51041	.63198	.10122	.00998	.67026				
ITEM15	.59274	.51534	.14386	-.01602	.63787				
ITEM16	.65006	.23647	.27860	.07851	.56228				
ITEM17	.36198	.65445	.29747	.14158	.66787				
ITEM18	.33094	.30212	.37494	.12316	.35654				
ITEM19	.58277	.22439	.43699	.16190	.60715				
ITEM20	.54146	.15383	.40772	.22798	.53505				
ITEM21	.64603	.34603	.27501	.18715	.64774				
ITEM22	.10587	.61333	.31653	.38162	.63320				
ITEM23	.18766	.67917	.37872	.36267	.77145				
ITEM24	.44436	.65710	.20707	.08794	.67984				
ITEM25	.56052	.53675	.31747	.12218	.71800				
ITEM26	.31372	.29801	.72477	.09953	.72243				
ITEM27	.19195	.40738	.64650	.23260	.67486				
ITEM28	.33122	.17273	.79717	.15506	.79906				
ITEM29	.37341	.17418	.78475	.11560	.79897				

Tabla II.3.1.12. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91, área de Ciencias Humanas

El perfil extraído del ANFAC realizado en la muestra de Ciencias Humanas correspondiente a la aplicación del 91 responde prácticamente a la estructura del Cuestionario Inicial, con un 66% de explicación de la varianza total y la siguientes saturaciones:

El factor primero lo conforman los items de las dimensiones de Conocimiento/interrelación de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesor, excepto por los items 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" que satura con el factor II y el items 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" que satura con el factor III. Por lo demás, podemos rotular este factor como "aspectos docentes", y presenta una explicación de la varianza total de 52.1%.

El segundo factor lo forman los items 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y la dimensión inicial de Actitud del profesor, por lo que podemos identificar este factor como “relación profesor-alumno”, y explicando el 5.3% de la varianza total.

El tercer factor queda constituido por los items 18 “La bibliografía que recomienda es accesible” (con una correlación baj y los referidos a evaluación (items 26 a 29 del Cuestionario, con una explicación de 4.6% de la varianza total.

El cuarto factor está formado por los items de Cumplimiento con las Obligaciones, items 1 a 3 y explica el 4.0% de la varianza.

Vemos de nuevo se replica en lo fundamental la estructura dimensional del Cuestionario.

### Área de Ciencias de la Salud. Aplicación 91

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.17220	.18378	.17517	.78560	.71127	1	14.93825	51.5	51.5
ITEM2	.20502	.06102	.09837	.79735	.69120	2	1.66491	5.7	57.3
ITEM3	.30458	.57194	.22939	.48601	.70871	3	1.32551	4.6	61.8
ITEM4	.41540	.35724	.16679	.42372	.50754	4	1.26432	4.4	66.2
ITEM5	.57052	.43919	.17684	.23445	.60462				
ITEM6	.59731	.40388	.21949	.17715	.59946				
ITEM7	.80203	.24386	.15183	.18755	.76094				
ITEM8	.75001	.26632	.22372	.14589	.70478				
ITEM9	.79980	.15340	.18960	.19225	.73612				
ITEM10	.68149	.20437	.29247	.20311	.63300				
ITEM11	.69601	.33403	.29960	.16100	.71169				
ITEM12	.60056	.43262	.26416	.08824	.62540				
ITEM13	.58038	.49700	.16448	.19272	.64804				
ITEM14	.40291	.68527	.20165	-.01820	.67292				
ITEM15	.47823	.54919	.24375	.07065	.59472				
ITEM16	.69948	.32757	.18735	.07766	.63770				
ITEM17	.35984	.70959	.23968	.09150	.69882				
ITEM18	.31675	.27531	.45001	.16589	.40616				
ITEM19	.52407	.21455	.48510	.17001	.58491				
ITEM20	.49096	.19495	.50581	.22304	.58465				
ITEM21	.56434	.38693	.35971	.17223	.62726				
ITEM22	.18527	.62598	.26529	.31823	.59783				
ITEM23	.21724	.74528	.27627	.27223	.75306				
ITEM24	.33864	.70039	.28746	.05709	.69112				
ITEM25	.47086	.60531	.32053	.13932	.71026				
ITEM26	.22218	.28205	.76887	.07316	.72542				
ITEM27	.10953	.40897	.68206	.17130	.67380				
ITEM28	.24820	.18753	.83435	.12026	.80736				
ITEM29	.26498	.17033	.82202	.09639	.78423				

Tabla II.3.1.13. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 91, área de CC de la Salud

La solución factorial encontrada en el área de Ciencias de la Salud en la aplicación del 91 explica el 66.2% de la varianza total y queda formada por cuatro factores, que presentan las siguientes saturaciones:

El primer factor lo conforman los ítems 5 a 13, 15, 16, 19 y 20, que coincide básicamente con las dimensiones de Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, materiales, programa, exceptuando los ítems referidos a relación de profesor/alumno y motivación, por lo que puede ser rotulado como "aspectos docentes". Este macro factor explica el 51.5% de la varianza total.

El segundo factor engloba los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue

transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y la dimensión de Actitud del profesor, con lo que podemos identificarlo con la etiqueta de “relación profesor/alumno y motivación”, explicando este factor el 5.7%.

El tercer factor lo conforman los items 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, 20 “El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso” y la dimensión de evaluación, por lo que el factor se puede denominar evaluación y programa, explicando el 4.6% de la varianza.

El cuarto factor lo saturan los items 1, 2 y 4 “Conoce su materia y está al día”, con una correlación alta del item 2 que está saturando en el factor 2, por lo que podemos denominarlo Cumplimiento con obligaciones y conocimiento materia.

Vemos que la estructura factorial replica en lo esencial la estructura del Cuestionario.

### Área de Ciencias Experimentales. Aplicación 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.20362	.12540	.11927	.78378	.68572	1	14.52355	50.1	50.1
ITEM2	.22408	.07269	.11676	.76746	.65813	2	1.53252	5.3	55.4
ITEM3	.32787	.48238	.23451	.54235	.68933	3	1.43340	4.9	60.3
ITEM4	.57987	.19564	.16355	.40965	.56909	4	1.12938	3.9	64.2
ITEM5	.69622	.25550	.14502	.29964	.66082				
ITEM6	.69494	.26597	.15387	.26150	.64573				
ITEM7	.80438	.19577	.20866	.17397	.75916				
ITEM8	.68489	.26091	.32374	.12863	.65850				
ITEM9	.76887	.12866	.21408	.21135	.69822				
ITEM10	.62793	.18220	.31441	.19300	.56360				
ITEM11	.67027	.29990	.31980	.16827	.66980				
ITEM12	.63921	.36750	.27258	.10503	.62898				
ITEM13	.64538	.37081	.19390	.22986	.64444				
ITEM14	.49351	.63690	.12057	-.00566	.66377				
ITEM15	.56670	.48512	.15463	.04299	.58224				
ITEM16	.61540	.29757	.28024	.03944	.54735				
ITEM17	.35118	.68801	.24146	.16607	.68257				
ITEM18	.22550	.26529	.37213	.25251	.32347				
ITEM19	.53381	.17530	.43372	.23052	.55693				
ITEM20	.47047	.11652	.41497	.25035	.46979				
ITEM21	.61299	.30870	.29647	.22026	.60746				
ITEM22	.13427	.55568	.27941	.44422	.60222				
ITEM23	.21526	.66676	.29986	.41950	.75680				
ITEM24	.45740	.64694	.17495	.07392	.66381				
ITEM25	.53633	.53326	.31827	.14971	.69573				
ITEM26	.28459	.24845	.75068	.06601	.71060				
ITEM27	.17839	.40334	.61348	.24445	.63062				
ITEM28	.27955	.14057	.83073	.13632	.80661				
ITEM29	.29307	.13020	.82229	.09149	.78737				

Tabla II.3.1.14. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92, área de Ciencias Experimentales

El análisis factorial realizado en el área de Ciencias Experimentales para la aplicación del 91 define cuatro factores que explican en total el 64.2% de la varianza y muestra las siguientes saturaciones:

El primer factor lo constituyen los ítems que forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de unos ítems puntuales que no obstante presentan correlaciones altas con este factor en el caso del ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y los ítems 17 y 18 que saturan con el factor dos y tres respectivamente. De esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos docentes" y vemos que explica prácticamente la mitad de la varianza, el 50.1%.

El segundo factor engloba los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y 22 a 25, la dimensión denominada Actitud del profesor en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y explica el 5.3% de la varianza.

El 4.9% de la varianza total queda explicada por el tercer factor que queda formado por los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", aunque con poca correlación con este factor (y con los demás) y con los ítems 26 a 29, que conforman la dimensión de evaluación del Cuestionario de Evaluación.

El cuarto factor explica el 3.9% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura dimensional del Cuestionario inicial.

### Área de Ciencias Sociales. Aplicación 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.22417	.13246	.16939	.80370	.74242	1	15.10723	52.1	52.1
ITEM2	.17829	.12734	.10912	.80349	.70550	2	1.55202	5.4	57.4
ITEM3	.36180	.22165	.49167	.51388	.68584	3	1.35668	4.7	62.1
ITEM4	.57969	.15211	.28745	.37885	.58533	4	1.11223	3.8	66.0
ITEM5	.67156	.16716	.30500	.28777	.65477				
ITEM6	.66605	.18438	.30947	.25504	.63844				
ITEM7	.78441	.19834	.26867	.16853	.75523				
ITEM8	.70537	.28980	.29064	.10681	.67742				
ITEM9	.75877	.23224	.19004	.20774	.70893				
ITEM10	.63521	.34230	.17368	.24039	.60861				
ITEM11	.68103	.33574	.29078	.18619	.69574				
ITEM12	.62330	.31884	.35474	.10158	.62632				
ITEM13	.62226	.19907	.43997	.17945	.65262				
ITEM14	.46622	.17627	.62276	.01919	.63663				
ITEM15	.55158	.22962	.45829	.03240	.56804				
ITEM16	.64690	.27196	.31636	.03536	.59378				
ITEM17	.41647	.23351	.66351	.09935	.67809				
ITEM18	.38991	.44486	.16902	.21551	.42494				
ITEM19	.54228	.52192	.11275	.20714	.62209				
ITEM20	.45319	.49485	.04728	.26438	.52239				
ITEM21	.58540	.36075	.26454	.24315	.60193				
ITEM22	.16783	.22997	.63236	.38624	.63011				
ITEM23	.26177	.28599	.70431	.34439	.76497				
ITEM24	.42775	.25451	.63894	.10081	.66616				
ITEM25	.51122	.32899	.55740	.15618	.70467				
ITEM26	.23534	.75777	.29400	.06474	.72023				
ITEM27	.18063	.65950	.41628	.18376	.67463				
ITEM28	.25599	.82526	.19593	.11691	.79863				
ITEM29	.27800	.81210	.20382	.07329	.78370				

Tabla II.3.1.15. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92 área de Ciencias Sociales

Como podemos observar en la tabla II.3.1.15, la solución factorial resultante del ANFAC aplicado al área de Ciencias Sociales del año 92 muestra una explicación de la varianza total del 66%, con cuatro factores que conforman las siguientes saturaciones:

En el primer factor encontramos de nuevo los ítems de las dimensiones de Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y programa (ítems 4 a 13, 15, 16, 19 y 21), con algunos que saturan en otros factores, definiendo de esta forma lo que podemos denominar "aspectos docentes", con una explicación de la varianza total del orden del 52.1%.

El segundo factor lo forman los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", 20 "El programa aporta información ajustada al

desarrollo real del curso” y la dimensión del Cuestionario “Evaluación” (items 26 a 29), por lo que podemos hablar de aspectos de evaluación y programas.

El segundo factor queda configurado por los items 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y 22 a 25, que conforman la dimensión inicial de Actitud del profesor, por lo que podemos rotular este factor como “relación profesor-alumno y motivación”, con una explicación de la varianza total del 4.7%.

El último factor queda constituido por los items de Cumplimiento con las Obligaciones, con el 3.8% de la varianza total explicada.

Por ello, podemos concluir en que el área de CC Sociales en esta aplicación se replica la estructura básica del cuestionario inicial.



### Área de Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.20554	.15008	.16755	.79903	.73130	1	16.21569	55.9	55.9
ITEM2	.24820	.06830	.12131	.78302	.69411	2	1.32445	4.6	60.5
ITEM3	.26372	.40501	.23654	.61587	.66882	3	1.24620	4.3	64.8
ITEM4	.57371	.26353	.20013	.37074	.57610	4	1.09946	3.8	68.6
ITEM5	.68784	.23494	.20293	.31401	.66810				
ITEM6	.67869	.26033	.22913	.27789	.65812				
ITEM7	.77722	.22695	.25528	.21909	.76874				
ITEM8	.70034	.28524	.32354	.13199	.69393				
ITEM9	.74366	.17670	.28338	.23437	.71948				
ITEM10	.65409	.19322	.35676	.23974	.64992				
ITEM11	.66899	.35302	.34601	.17947	.72410				
ITEM12	.60087	.36186	.35418	.16113	.64339				
ITEM13	.62722	.43903	.23945	.17131	.67283				
ITEM14	.51109	.64436	.15057	.05472	.70207				
ITEM15	.59310	.51980	.18624	.06038	.66030				
ITEM16	.64994	.35203	.31118	.11022	.65533				
ITEM17	.37592	.72777	.25318	.11622	.74858				
ITEM18	.33058	.34181	.45198	.18961	.46635				
ITEM19	.51116	.25865	.52558	.17999	.63681				
ITEM20	.48555	.22480	.47733	.23596	.56981				
ITEM21	.57891	.33654	.38452	.22914	.64876				
ITEM22	.16546	.66563	.32000	.29408	.65931				
ITEM23	.24434	.71542	.34821	.31488	.79193				
ITEM24	.45460	.64818	.24179	.12141	.69999				
ITEM25	.52627	.55832	.37264	.14119	.74749				
ITEM26	.29869	.28829	.73298	.08088	.71612				
ITEM27	.23252	.44100	.61555	.24405	.68701				
ITEM28	.31274	.19290	.80473	.19398	.82023				
ITEM29	.33348	.20443	.79557	.14435	.80677				

Tabla II.3.1.16. Tabla factorial rotada, communalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92, área de Ciencias Psicopedagógicas

El análisis factorial realizado en el área de Ciencias Psicopedagógicas para la aplicación del 92 perfila cuatro factores que explican en total el 68.6% de la varianza total y muestra los siguientes factores:

El primer factor lo constituyen los items que forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de los items 14, 17, 18 y 19 que saturan con el factor dos. De esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos docentes" y vemos que explica más de la mitad de la varianza, el 55.9%.

El segundo factor engloba los ítems 14 “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”, 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” y 22 a 25, la dimensión denominada Actitud del profesor en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y explica el 4.6% de la varianza.

El 4.3% de la varianza total queda explicada por el tercer factor que queda formado por los ítems 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, aunque con poca correlación con este factor (y con los demás) y los ítems 19 “Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados”, además de los ítems 26 a 29, que conforman la dimensión de evaluación del Cuestionario de Evaluación y en este factor podemos rotularlo “evaluación materiales y bibliografía”

El cuarto factor explica el 3.8% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura global del Cuestionario.

### Área de Ciencias Humanas. Aplicación 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.22567	.18785	.83926		.79058	1	17.68974	61.0	61.0
ITEM2	.23744	.13953	.84449		.78901	2	1.41412	4.9	65.9
ITEM3	.35286	.43065	.63901		.71830	3	1.17506	4.1	69.9
ITEM4	.63319	.28946	.35741		.61246				
ITEM5	.73834	.29307	.32422		.73616				
ITEM6	.74289	.29967	.27781		.71886				
ITEM7	.80839	.28166	.25113		.79590				
ITEM8	.73128	.36046	.20156		.70533				
ITEM9	.78713	.25245	.26744		.75482				
ITEM10	.72444	.31975	.25440		.69177				
ITEM11	.75197	.39539	.19818		.76107				
ITEM12	.71487	.42794	.17994		.72655				
ITEM13	.71361	.39043	.25058		.72447				
ITEM14	.59732	.46328	.11905		.58559				
ITEM15	.67612	.43506	.08156		.65308				
ITEM16	.69604	.35037	.18364		.64095				
ITEM17	.50275	.59468	.22330		.65627				
ITEM18	.43757	.48313	.26909		.49729				
ITEM19	.61780	.46071	.26115		.66212				
ITEM20	.61871	.42270	.26027		.62921				
ITEM21	.68084	.44065	.24621		.71834				
ITEM22	.27676	.60049	.45117		.64074				
ITEM23	.35687	.67205	.40022		.73918				
ITEM24	.57203	.52554	.17499		.63404				
ITEM25	.63241	.55478	.18205		.74086				
ITEM26	.40353	.74679	.13062		.73759				
ITEM27	.31890	.76449	.24930		.74829				
ITEM28	.39290	.74789	.16899		.74227				
ITEM29	.40744	.73655	.13902		.72783				

Tabla II.3.1.17. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92, área de Ciencias Humanas

El análisis de Componentes principales revela la existencia de tres factores en el área de Ciencias Humanas en la aplicación del 92, con una explicación del 69.6% de la varianza total y su rotación explica los siguientes factores:

El primer factor lo constituyen los items que forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de los items 17 y 18 que saturan con el factor dos y añadiendo los items 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" y 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades". De esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos docentes y

adecuación pedagógica” y vemos que explica más de la mitad de la varianza, el 61%.

El segundo factor engloba los ítems 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea”, 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, 22 “El profesor es respetuoso con los estudiantes” y 23 “Es accesible y está dispuesto a ayudarnos”, además de los ítems de la dimensión de Evaluación (ítems 26 a 29) en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y evaluación y explica el 4.9% de la varianza.

El tercer factor explica el 4.1% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura global del Cuestionario, tendiendo a globalizar los factores.

### Área de Ciencias de la Salud. Aplicación 92

ITEM	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Comm.	F	V.P	% var	PctAc.
ITEM1	.17248	.21641	.19467	.78978	.73823	1	16.14438	55.7	55.7
ITEM2	.20099	.10955	.05905	.79950	.69508	2	1.59036	5.5	61.2
ITEM3	.34137	.52564	.23707	.52233	.72187	3	1.31877	4.5	65.7
ITEM4	.46495	.26522	.22519	.46258	.55121	4	1.07278	3.7	69.4
ITEM5	.61689	.36639	.20720	.32780	.66519				
ITEM6	.62913	.38117	.18279	.28699	.65686				
ITEM7	.80996	.25508	.19328	.17561	.78930				
ITEM8	.75704	.28679	.25148	.11579	.73200				
ITEM9	.81471	.14638	.19412	.18983	.75891				
ITEM10	.70015	.24700	.25279	.20053	.65533				
ITEM11	.68465	.38019	.28502	.17947	.72673				
ITEM12	.59863	.45269	.31316	.12848	.67786				
ITEM13	.62627	.44435	.22303	.17610	.67041				
ITEM14	.46384	.66440	.21104	.06918	.70590				
ITEM15	.51033	.52731	.23988	.17497	.62666				
ITEM16	.67508	.37999	.22661	.07456	.65704				
ITEM17	.41042	.69033	.26807	.12185	.73171				
ITEM18	.38833	.23365	.43048	.24041	.44849				
ITEM19	.57367	.20117	.47034	.21952	.63898				
ITEM20	.50944	.19236	.43941	.29570	.57705				
ITEM21	.58046	.31315	.36827	.30174	.66167				
ITEM22	.18437	.64411	.30947	.30392	.63701				
ITEM23	.24131	.73382	.32804	.30264	.79592				
ITEM24	.38761	.68612	.24544	.15980	.70678				
ITEM25	.49208	.61338	.29552	.17500	.73633				
ITEM26	.28909	.28880	.75864	.10915	.75443				
ITEM27	.23148	.37504	.70760	.20486	.73690				
ITEM28	.24766	.21177	.85149	.11103	.84354				
ITEM29	.24331	.21510	.84629	.08494	.82889				

Tabla II.3.1.18. Tabla factorial rotada, comunalidades, valor propio y porcentaje de varianza explicada por cada factor en el año 92, área de Ciencias de la Salud

El análisis factorial realizado en el área de Ciencias de la Salud para la aplicación del 92 perfila cuatro factores que explican en total el 69.4% de la varianza y muestra las siguientes saturaciones:

El primer factor lo constituyen los ítems que forman las dimensiones del Cuestionario de Conocimiento de la Materia e interrelación, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa, con la excepción de unos ítems puntuales que no obstante presentan correlaciones altas con este factor en el caso del ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y los ítems 17 y 18 que saturan con el factor dos y tres respectivamente. De esta forma, podemos rotular este factor como "Aspectos docentes" y vemos que explica prácticamente la mitad de la varianza, el 55.70%.

El segundo factor engloba los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" y 22 a 25, la dimensión denominada Actitud del profesor en el Cuestionario. Podemos por tanto definir este factor como relación profesor-alumno y explica el 5.5% de la varianza.

El 4.5% de la varianza total queda explicada por el tercer factor que queda formado por los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", aunque con poca correlación con este factor y con los ítems 26 a 29, que conforman la dimensión de evaluación del Cuestionario inicial.

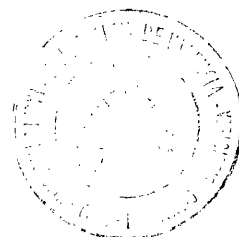
El cuarto factor explica el 3.7% de la varianza total y queda constituido por la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones (ítems 1 a 3).

De nuevo podemos observar que la estructura factorial replica básicamente la estructura dimensional del Cuestionario inicial, conformando un macro factor que explica por sí solo más de la mitad de la varianza total.



---

**II.3.1.3 Análisis Factorial por Centros y aplicaciones**





Se ha realizado un Análisis Factorial para determinar la estructura resultante para cada Centro. Las tablas del análisis se acompañan y se han elaborado tablas con los resultados para cada Centro en cada una de las aplicaciones para de esa forma poder analizarlos sin que resulte excesivamente pesado el comentario de centro por centro. De esta forma en cada Centro se identifican las estructuras resultantes en cada aplicación, junto con el porcentaje de varianza que explica cada uno de los factores y el total.

A continuación se han realizado tablas resumen con las soluciones para comparar los análisis factoriales en cada centro para cada área en cada una de las aplicaciones, para poder comparar las estructuras resultantes por áreas. Las tablas siguen el mismo patrón, incluyendo cada uno de los centros en cada área y los factores resultantes, así como el porcentaje de varianza explicada por cada factor y por el conjunto de factores.

## **Facultad de Ciencias Físicas.**

---

Las soluciones factoriales resultantes en las tres aplicaciones explican en total el 62.7%, el 62.4% y el 65.1% de la varianza total para cada aplicación, resultando en las tres aplicaciones cuatro factores.

En general las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" tienden a unirse para formar un primer factor que explica aproximadamente la mitad de la varianza total: el 47.6%, el 47.9% y el 51.4% para cada año.

La dimensión de "Actitud del profesor" tiende también a replicarse en la estructura resultante, aunque en diferente orden para cada año.

Los ítems del apartado inicial de "Evaluación" tienden a conformar un factor diferenciado, que explica aproximadamente el 5% de la varianza total, aunque en el año 90 se une con los ítems de la dimensión inicial de "Materiales y Programa", formando un factor que puede referirse a Evaluación, materiales y programa y explican el 62% de la varianza total.

Finalmente, los ítems 1, 2 y 3 se agrupan en todos los años, aunque en los dos últimos se unen a los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", por lo que la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones" inicial se repite y se une a otros ítems que como ya se ha visto tienden a obtener puntuaciones globales altas en todas las ocasiones.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24 y 25. (47.6%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, y 25 (47.9%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21 y 25 (51.4%)
<b>Factor II</b>	Evaluación y Materiales y Programa. 18, 20, 26, 28 y 29 (6.2%)	Actitud del Profesor/a Relación Profesor/alumno 14, 15, 17, 23, 24 y 25 (5.9%)	Actitud del Profesor/a Relación Profesor/alumno 14, 15, 17, 18, 23, 24 y 25 (5.3 %)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesorado. 3, 17, 22, 23 y 27. (4.7%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.7%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.6%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.2%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, 18, 22 y 23 (3.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, 22 y 23 (3.8%)
<b>% v.e.g.</b>	62.7%	62.4%	65.1%

Tabla II.3.1.19 Comparación de factores resultantes en la Facultad de Ciencias Físicas en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Ciencias Químicas.**

---

La estructura factorial resultante en los tres años desarrolla cuatro factores, que explican respectivamente el 62.8%, el 65.7% y el 65.0% de la varianza total.

Las soluciones resultantes conforman un primer factor de carácter general que agrupa los ítems que corresponden en general a la dimensión de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" y que explica aproximadamente la mitad de la varianza, con el 48.6%, 51.4% y 50.9% de la varianza total en cada aplicación.

El segundo factor explica el 5.4% de la varianza total en las tres aplicaciones, y corresponde básicamente a la dimensión inicial de "Actitud del profesor", aunque se le unen algunos ítems referidos a motivación, importancia de la asignatura y comunicación profesor/alumno, por lo que podemos denominar en general a este factor como Actitud del profesor / relación con el alumno.

El tercer ítem en los tres años agrupa los ítems de evaluación, por lo que replica la dimensión inicial del mismo nombre y explica aproximadamente el 5% de la varianza total.

Finalmente, el factor IV queda conformado en las tres aplicaciones en este centro por los ítems de la dimensión inicial de "Cumplimiento con las Obligaciones", al que se añaden los ítems 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y 23 "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos" en el último año. Este factor explica aproximadamente el 4% de la varianza total.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21 y 25. (48.6%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20 y 21 (51.4%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20 y 21 (50.9%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23 y 24. (5.3%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno 3, 14, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.4%)	Actitud del Profesor/a Relación Profesor/alumno y Desarrollo de la clase 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24 y 25 (5.4%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 18, 26, 27, 28 y 29. (5.0%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.0%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.8%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.2%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4 (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, 22 y 23 (4.0%)
<b>% v.e.g.</b>	62.8%	65.7%	65.0%
Tabla II.3.1.20 Comparación de factores resultantes en la Facultad de Ciencias Químicas en los tres Factores analizados.			

## Facultad de Derecho

---

Las soluciones factoriales resultantes en la Facultad de Derecho para las tres aplicaciones explican el 62.2%, el 61.9% y el 66.5% de la varianza total respectivamente, perfilándose cuatro factores en las dos primeras aplicaciones y únicamente tres en la aplicación del 92.

En las tres aplicaciones se define un primer factor que explica aproximadamente el 50% de la varianza total, que incluye las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa", aunque los ítems 14, 15 y 17 tienden a agruparse en otro factor y la dimensión de "Materiales y Programa" se agrupa con la de "Evaluación" en la estructura factorial del 92. De esta forma, el primer factor se configura como un factor de carácter general, y que agrupa las dimensiones ya comentadas.

Se configura en las tres soluciones otro factor que agrupa los ítems referidos a evaluación a los que se añade los ítems de "Materiales y Programa" en la aplicación del 92. Por otro lado, estos factores que cambian de orden en las aplicaciones (2º, 3º y 2º, respectivamente) explican aproximadamente en los tres casos el 4% de la varianza total.

De igual forma, encontramos que la dimensión inicial de "Actitud del profesor" se replica en las estructuras factoriales y tienden a agruparse con los ítems de motivación, importancia de la asignatura y comunicación profesor/alumno, por lo que se configura un factor que podemos denominar Actitud del profesor y relación con el alumno, explicando aproximadamente el 5% de la varianza total, aunque en la solución del 92 se une al factor I y II.

Por otro lado, los ítems "Asiste a clase y si falta lo justifica", "Es puntual" y "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes" se agrupan en las tres aplicaciones conformando un factor que replica exactamente el de "Cumplimiento con las Obligaciones" original, explicando aproximadamente el 4% de la varianza.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13, 16, 18, 19, 20 y 21. (48.8%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20 y 21 (51.6%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase Actitud del profesor 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 24 y 25, (52.2%)
<b>Factor II</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (4.1%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.2%)	Evaluación y Materiales y programa 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28 y 29 (4.4%)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (5.1%).	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.9%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.1%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.7%)	
<b>% v.e.g.</b>	62.2%	61.9%	66.5%

Tabla II.3.1.21 Comparación de factores resultantes en la Facultad de Derecho en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Geografía e Historia**

---

No se ha podido llegar a una estructura factorial en la aplicación del 91. Las estructuras factoriales resultantes para las dos aplicaciones restantes explican el 64.7% y el 72.7% respectivamente de la varianza total, con cuatro factores definidos en cada una de las aplicaciones.

En las dos aplicaciones se configura un primer factor de carácter general que explica por sí solo aproximadamente más del 50% de la varianza total y que reúne los ítems de las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia" "Desarrollo de la Clase", junto con Materiales y Programa.

En la aplicación del 90 se perfila un segundo factor que integra los ítems de Conocimiento de la materia, con saturaciones altas y Desarrollo de la clase y de Actitud del profesor, dimensión ésta que tiende a replicarse en un factor que explica aproximadamente el 5% de la varianza, junto con algún ítem adicional.

Finalmente, la dimensión inicial de "Cumplimiento con las Obligaciones" se repite con toda exactitud en las tres aplicaciones, explicando aproximadamente el 4% de la varianza total.



<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21. (50.4%)		Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20 y 21 (60.1%)
<b>Factor II</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase Relación Profesor/alumno y Actitud del profesorado. 4, 5, 6, 12, 14, 15, 17, 23, 24 y 25. (5.4%)		Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (4.8%)
<b>Factor III</b>	Evaluación y Actitud del profesorado 17, 18, 22, 23, 26, 27, 28 y 29. (4.6%)		Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.1%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. ( 4.3%)		Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.7%)
<b>% v.e.g.</b>	64.7%		72.7%

Tabla II.3.1.22 Comparación de factores resultantes en la Facultad de Geografía e Historia en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales**

---

Las estructuras factoriales resultantes para las tres aplicaciones explican el 65.0%, el 68.7% y el 68.7% respectivamente de la varianza total, con cuatro, cinco y cuatro factores definidos en cada una de las aplicaciones.

En las tres aplicaciones se configura un primer factor de carácter general que explica por sí solo aproximadamente el 50% de la varianza total y que reúne los ítems de las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia" "Desarrollo de la Clase", junto con algún ítem de explicación de los contenidos del programa.

En las aplicaciones del 90 y del 92 se perfilan un segundo factor que integra los ítems de Evaluación y de Materiales y Programa, mientras que en la aplicación del 91 estas dimensiones se perfilan como dos factores diferenciados.

La dimensión inicial de Actitud del Profesor tiende a replicarse en un factor que explica aproximadamente el 5% de la varianza, y que integra el ítem 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" en las dos primeras aplicaciones.

Finalmente, la dimensión inicial de "Cumplimiento con las Obligaciones" se repite con toda exactitud en las tres aplicaciones, explicando aproximadamente el 4% de la varianza total.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 18, 19, 20, 21 y 25. (50.8%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 21 y 25 (49.7%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 y 21 (48.8%)
<b>Factor II</b>	Evaluación y Materiales y programa. 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29. (4.6%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 17, 22, 23, 24 y 25 (6.1%)	Evaluación y Materiales y programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (6.2%)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesorado. 17, 22, 23, 24 y 25. (5.5%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.9%)	Actitud del Profesor/a 14, 22, 23, 24 y 25 (5.1%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.0%)	Materiales y programa 18, 19, 20 y 21 (4.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.1%)
<b>Factor V</b>		Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.5%)	
<b>% v.e.g.</b>	65.0%	68.7%	68.7%

Tabla II.3.1.23 Comparación de factores resultantes por Centros en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Filología**

---

Se definen cuatro factores en las dos primeras soluciones factoriales, mientras que en la del 92 son tres los factores obtenidos, con una explicación de la varianza global de 69.4%, 66.3% y 72.0% respectivamente.

En las tres aplicaciones se perfila un primer factor general que agrupa los ítems que corresponden a las dimensiones iniciales del Cuestionario de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa", con algunos ítems que tienden a agruparse en otros factores, como el 14, 15, 17 ó 18. En general, este primer factor se encarga de explicar aproximadamente la mitad de la varianza total, llegando al 63.2% en el caso de la tercera aplicación estudiada.

El segundo factor en las tres aplicaciones satura los ítems correspondientes a la dimensión de Evaluación, junto con algunos ítems como en el caso de la aplicación del 91 que integra prácticamente la dimensión de "Materiales y Programa" (ítems 18-21), mientras que en la aplicación del 92 la dimensión inicial de "Evaluación" tiende a unirse a los ítems de "Actitud del profesor".

En el tercer factor se perfila la dimensión de "Actitud del profesor" junto con algunos ítems de motivación (14), importancia de la asignatura (15), comunicación profesor-alumno fluida (17) e incluso de bibliografía (18). De esta forma, se configura un factor que podemos denominar Actitud del profesor y relación con la asignatura y con el alumno, que explica aproximadamente el 5% de la varianza.

El último factor resultante define perfectamente la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones", con una explicación de la varianza cercana al 4%.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20 y 21. (56.5%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21 (52.0%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del Profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24 y 25 (63.1%)
<b>Factor II</b>	Evaluación. 20, 26, 27, 28 y 29 (4.9%)	Evaluación y Materiales y programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.6%)	Evaluación y Actitud del Profesor/a 17, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28 y 29 (4.8%)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24 y 25. (4.6%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (4.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.7%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.9%)	
<b>% v.e.g.</b>	69.4%	66.3%	72.0%
Tabla II.3.1.24 Comparación de factores resultantes en la facultad de Filología en los tres Factores analizados.			

## **Facultad de Ciencias Biológicas**

---

En las soluciones factoriales extraídas en cada uno de los años podemos ver que explican más de la mitad de la varianza total, con el 65.8%, 62.4% y 62.9% para cada año respectivamente, perfilándose cinco factores en el primer año y cuatro en los dos restantes.

El primer factor en las tres aplicaciones dibuja un factores de carácter general que explica aproximadamente la mitad de la varianza total (46.9%, 47.1% y 48.0% respectivamente) y que engloba los ítems que forman las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" en los tres años, y la de "Materiales y Programa" en el caso de las aplicaciones del 91 y 92. Esta dimensión forma el quinto factor en la aplicación del 90. También saturan alto algunos ítems de otras dimensiones, como el 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" en las aplicaciones del 90 y del 92.

El segundo factor explica en las tres aplicaciones el 5.9%, 5.4% en las dos primeras siendo el tercero en la aplicación del 92, y engloba en los ítems correspondientes a la dimensión inicial de Actitud del profesor, junto con los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" y 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea" que también presentan saturaciones elevadas, por lo que podemos denominar a este factor Actitud del profesor y motivación.

Los ítems de la dimensión inicial de Evaluación se ven duplicados en los factores III de las aplicaciones 90 y 91, y se integra junto con la dimensión Materiales y programa en la aplicación del 92.

De igual forma, la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones se replica exactamente en el factor IV, con una explicación de la varianza cercana al 5%.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento e interrelación de la materia y Desarrollo de la clase. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21 y 25. (46.9%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20 y 21 (47.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24 y 25 (48.0%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (5.9%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.4%)	Materiales y programa y Evaluación 18, 19, 26, 27, 28 y 29 (5.7%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.4%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.2%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23 y 24 (5.1%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.4%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.1%)
<b>Factor V</b>	Materiales y programa. 18, 19 y 20. (3.6%).		
<b>% v.e.g.</b>	65.8%	62.4%	62.9%
Tabla II.3.1.25 Comparación de factores resultantes en la facultad de CC Biológicas en los tres Factores analizados.			

## **E.U. Ciencias Empresariales**

---

Son cuatro los factores que se perfilan en las soluciones factoriales propuestas para cada una de las aplicaciones estudiadas en la E.U. de Ciencias Empresariales, con una explicación de la varianza para cada una de ellas de 61.4%, 62.3% y 64.5% respectivamente.

En general, se dibuja un factor inicial de carácter general que explica aproximadamente la mitad de la varianza (48.0%, 48.3% y 51.0% respectivamente), y que incluye los ítems de las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa", excepto en la aplicación del 90, en la que la dimensión de "Materiales y Programa" satura en el factor II. También se excluye algún ítem que satura en otros factores, como el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", el 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea".

Los factores II y III configuran las dimensiones iniciales de Evaluación y Actitud del Profesor, junto con algunos ítems con saturaciones altas de "Materiales y Programa" en el factor II de la aplicación del 90. Los factores explican aproximadamente el 5% de la varianza total.

El cuarto factor en las tres aplicaciones coincide con la dimensión "Cumplimiento con las Obligaciones" que explica aproximadamente el 4% de la varianza.



<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19 y 21. (48.0%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21 (48.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21 y 25 (51.0%)
<b>Factor II</b>	Materiales y Programa; Evaluación . 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29. (4.5%)	Actitud del profesor y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.5%)	Actitud del profesor y Relación Profesor/alumno. 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.2%)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (5.0%).	Evaluación 18, 26, 27, 28 y 29 (4.5%)	Evaluación 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (4.5%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.9%)
<b>% v.e.g.</b>	61.4%	62.3%	64.5%
Tabla II.3.1.26 Comparación de factores resultantes en E.U. de Empresariales en los tres Factores analizados.			

## Facultad Medicina y Odontología

---

Las soluciones factoriales resultantes en las tres aplicaciones explican el 67.4%, el 63.4% y el 71.5% respectivamente de las varianzas totales, dibujando cuatro factores en cada uno de los años considerados.

En las tres aplicaciones el primer factor es de carácter general, agrupando los ítems de las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa", explicando cada uno de ellos aproximadamente la mitad de la varianza total: 52.5%, 48.1% y 58.3% respectivamente.

De igual forma, se perfila un segundo factor en las tres aplicaciones referido a Actitud del profesor y que incluye los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" y 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea", por lo que el factor queda referido a actitud del profesor incluyendo motivación y comunicación con el alumno y explican aproximadamente el 6% de la varianza total.

El tercer factor formado en las tres aplicaciones está incluye los ítems de la dimensión de Evaluación, aunque en el primer año saturan también alto los ítems de Materiales y programa. Estos factores explican aproximadamente el 5% de la varianza total.

El cuarto factor perfila perfectamente la primera dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, con una explicación de la varianza de aproximadamente el 4%.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21. (52.5%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20 y 21 (48.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 25 (58.3%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.3%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (6.4%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.5%)
<b>Factor III</b>	Evaluación y Materiales y Programa 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28 y 29. (4.9%)	Evaluación 18, 26, 27, 28 y 29 (4.7%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.2%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.8%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.1%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.5%)
<b>% v.e.g.</b>	67.4%	63.4%	71.5%

Tabla II.3.1.27 Comparación de factores resultantes en facultad de Medicina en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Farmacia**

---

En las soluciones factoriales resultantes en los Análisis realizados en los datos de las evaluaciones de los profesores de la Facultad de Farmacia encontramos que perfilan cuatro factores en las tres aplicaciones, prácticamente con los mismos ítems saturando en cada uno de ellos. Las soluciones explican el 62.9%, el 66.5% y el 65.5% de la varianza total para cada año.

El primer factor en las tres aplicaciones explica la mitad de la varianza total (46%, 51.8% y 50.4%, respectivamente), y replica en general las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" con la excepción de algunos ítems que saturan con el factor II. Como vemos, este es un factor de carácter global que tiende a aglutinar varias dimensiones.

El segundo factor se perfila como Actitud del profesor junto con algunos ítems referidos a motivación y comunicación profesor alumno, y explica el 6% aproximadamente de las varianzas totales de cada aplicación.

El tercer factor explica el 5% aproximadamente de la varianza y replica exactamente la dimensión inicial de Evaluación.

El cuarto factor dibuja la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones", junto con algunos ítems como en las aplicaciones del 90 y del 92.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 y 25. (46%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20 y 21 (51.8%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 y 25 (50.4%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 3, 14, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.6%).	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (6.1%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24 y 25 (6.0%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.3%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.0%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, 18, 22. (4.7%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 22 (3.8%)
<b>% v.e.g.</b>	62.9%	66.5%	65.5%

Tabla II.3.1.28 Comparación de factores resultantes en facultad de Farmacia en los tres Factores analizados.

## Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación

---

Las soluciones obtenidas en el análisis factorial realizado muestran cinco factores en la primera aplicación considerada y cuatro en las otras dos, con una explicación de la varianza total de 62.6%, 62.8% y 62.8% en cada una de las aplicaciones.

El primer factor en los tres casos tiene carácter general e incluye los ítems de las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia" y "Desarrollo de la Clase" en las tres aplicaciones, con algunos de los ítems que saturan en el factor III. En las aplicaciones del 91 y 92 se define también en este factor la dimensión de "Materiales y Programa", mientras que en el 90 forma un factor independientes, el IV. Este primer factor explica aproximadamente la mitad de la varianza total, con el 42.5%, el 48.3% y el 50.1% respectivamente.

En el segundo factor saturan los ítems de Actitud del profesor, a los que se añaden los ítems 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase", 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" y 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea", entre otros. Este factor explica para cada una de las aplicaciones el 6.5%, el 6.0% y el 5.5% respectivamente.

El tercer factor corresponde a los ítems que conforman la dimensión inicial de Evaluación, a los que se añaden los ítems 18 "La bibliografía que recomienda es accesible" y 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados" en la aplicación del 92, y explica aproximadamente el 5% de la varianza total.

El cuarto factor está formado por los ítems de la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, excepto en la aplicación del 90 que lo forma la dimensión de "Materiales y Programa", constituyendo el quinto factor formado la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 y 21. (42.5%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20 y 21 (48.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 y 25 (50.1%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.5%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 25 y 27 (6.0%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.5%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.3%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.4%)	Evaluación 18, 19, 26, 27, 28 y 29 (4.9%)
<b>Factor IV</b>	Materiales y programa. 18, 19 y 20. (4.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3, (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.1%)
<b>Factor V</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.6%).		
<b>% v.e.g.</b>	62.6%	62.8%	62.8%

Tabla II.3.1.29 Comparación de factores resultantes en la Fac. de Filosofía y CC. de la Educación en los tres Factores analizados.

## **E.U. Enfermería**

---

De nuevo en este Centro se establece una solución factorial similar a las anteriores, con cuatro factores (cinco en la aplicación del 92) y una explicación de la varianza global de 63.4%, 63.7% y 68.1% en cada uno de los años.

Se perfila en primer lugar un factor de carácter general que explica aproximadamente la mitad de la varianza (47.9%, 43.8% y 49.4%, respectivamente), y que integra por sus saturaciones los ítems correspondientes a las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" en las tres aplicaciones y la dimensión de "Materiales y Programa" en las dos primeras, formando el quinto factor en el año 92.

En segundo lugar se dibuja un factor que aglutina la dimensión de Actitud del profesor, junto con algunos ítems de Desarrollo de la Clase referidos a motivación y comunicación profesor-alumno. Este factor explica aproximadamente el 5%.

El tercer factor está referido a Evaluación, con una explicación de la varianza en torno al 5% en los tres años considerados.

La Dimensión inicial de Cumplimiento con las Obligaciones perfila el cuarto factor, con una explicación de la varianza alrededor del 4%.



<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21. (47.9%).	Desarrollo de la clase y Materiales y programa 7, 8, 9, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 21 y 25 (43.8%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 16 (49.4%)
<b>Factor II</b>	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (5.6%).	Actitud del Profesor/a 17, 22, 23 y 24 (5.3%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.8%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 18, 26, 27, 28 y 29. (5.2%).	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.6%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.7%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4 (4.3%)
<b>Factor V</b>			Materiales y programa 18, 19, 20 y 21 (3.5%)
<b>% v.e.g.</b>	63.4%	63.7%	68.1%

Tabla II.3.1.30 Comparación de factores resultantes en la E.U. de Enfermería en los tres Factores analizados.

## **E.U. Trabajo Social**

---

En las soluciones factoriales establecidas para cada año en la E.U. de Trabajo Social se perfilan cuatro factores en las dos primeras aplicaciones y tres en la aplicación del 92 que explican respectivamente el 64.2%, el 63.5% y el 68.0% de la varianza total.

El primer factor explica en cada una de las aplicaciones la mitad aproximadamente de la varianza, por lo que se configura en cada caso un factor de carácter general, que integra los ítems iniciales de las dimensiones de Desarrollo de la clase, conocimiento de la materia y Materiales y programa.

La segunda dimensión que queda reflejada es la de evaluación, que integra en algún caso ítems de otras dimensiones, como los de “La bibliografía que recomienda es accesible” o “Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados” y que aparece formando el tercer factor en la aplicación del 92.

La dimensión inicial de Actitud del profesor aparece también en las tres aplicaciones, aunque unida a la de Cumplimiento de las Obligaciones en la aplicación del 92, que aparece conformando un factor independiente en las dos primeras aplicaciones.

Por tanto, básicamente se replican las estructuras en cada aplicación.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Desarrollo de la clase, Conocimiento de la materia y Materiales y Programa. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19 20 y 21  (49.9%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24 y 25  (50.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 y 25  (59.3%)
<b>Factor II</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29.  (4.5%).	Evaluación 18, 19, 26, 27, 28 y 29  (4.8%)	Cumplimiento de obligaciones y Actitud del Profesor/a 1, 2, 3, 4, 18, 22 y 23  (4.9%)
<b>Factor III</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25.  (5.7%).	Actitud del profesor/a 17, 22 y 23  (4.6%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29  (3.9%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, y 3.  (4.1%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4  (4.0%)	
<b>% v.e.g.</b>	64.2%	63.5%	68.0%
Tabla II.3.1.31 Comparación de factores resultantes en la E.U. de Trabajo Social en los tres Factores analizados.			

## **E.U. Formación Profesorado de E.G.B.**

---

En el estudio de las estructuras factoriales resultantes en las tres aplicaciones para la E.U. de Formación de Profesorado de EGB se definen tres factores en cada uno de los años que explican más del 63% de la varianza total, con el 63.3% en la aplicación del 90, 68.9% en la del 91 y 72.0% en la del 92.

En los tres años se perfila en primer lugar de nuevo un primer factor de carácter general que explica en este caso prácticamente más del 55% de la varianza de cada año (54.3%, 60.2% y 63.8% respectivamente) y que integran las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase", "Materiales y Programa" y "Actitud del profesor".

El segundo factor integra las dimensiones de "Evaluación" y parte de los ítems de las dimensiones de "Materiales y Programa" y "Actitud del profesor", con algunos ítems saturando alto en los dos factores primeros.

El factor III corresponde en las tres aplicaciones a la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones".

Por lo tanto, se puede observar una igualdad en las estructuras factoriales de cada aplicación en este Centro.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y Programa y Actitud del profesor/a. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 y 25. (54.3%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 y 25 (60.2%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 y 25 (63.8%)
<b>Factor II</b>	Evaluación Materiales y Programa 17, 18, 19, 20, 21, 22, 13, 26, 27, 28 y 29. (4.6%).	Actitud del Profesor/a Evaluación y Materiales y programa 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29 (4.8%)	Actitud del Profesor/a Evaluación y Materiales y programa 18, 19, 22, 23, 26, 27, 28 y 29 (4.4%)
<b>Factor III</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.4%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (3.7%)
<b>% v.e.g.</b>	63.3%	68.9%	72.0%
Tabla II.3.1.32 Comparación de factores resultantes E.U. de Formación del Profesorado de EGB en los tres Factores analizados.			

## **Facultad de Psicología**

---

En los análisis factoriales aplicados a las valoraciones en la Facultad de Psicología para las tres aplicaciones se pueden detectar cuatro factores en cada una de las aplicaciones, excepto en la primera que se perfilan cinco factores. En cualquier caso, las soluciones explican más del 60% de la varianza total, siendo respectivamente el 62.8%, 61.8% y 63.4%.

El primer factor es un factor de carácter general en los tres años que se acerca a una explicación de la varianza total del orden de prácticamente la mitad de la varianza, con el 42.2%, 46.5% y 48.0% respectivamente y que incluye las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia" y "Desarrollo de la Clase" en los tres casos, añadiendo ítems de "Materiales y Programa" en la aplicación del 90.

Por otro lado, los otros factores resultantes replican por lo general otras dimensiones del cuestionario inicial, como las de "Evaluación", "Actitud del profesor" o "Cumplimiento con las Obligaciones", aunque con algunos ítems saturando alto en dos factores, como el "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error".

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase y Materiales y Programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 21. (42.2%).	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 21 (46.5%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 21 (48.0%)
<b>Factor II</b>	Evaluación , 3, 22, 23, 26, 27, 28 y 29. (6.7%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24, 25 y 27 (5.9%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24, 25 y 27 (5.5%)
<b>Factor III</b>	Actitud del Profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 24 y 25. (5.3%).	Evaluación Materiales y programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.0%)	Evaluación Materiales y programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (4.9%)
<b>Factor IV</b>	Materiales y Programa. 18, 19 y 20. (4.8%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.7%)
<b>Factor V</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.8%).		
<b>% v.e.g.</b>	62.8%	61.8%	63.4%

Tabla II.3.1.33 Comparación de factores resultantes en la facultad de Psicología en los tres Factores analizados.

## **E.U. Fisioterapia**

---

En la E.U. de Fisioterapia se perfilan tres soluciones factoriales que explican cada una de ellas el 66.3%, el 70.2% y el 68.9% para cada aplicación, con tres factores en cada año. El primer factor se perfila de carácter general, con más de la mitad de la varianza explicada, y que integra las dimensiones iniciales para las tres aplicaciones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Actitud del profesor", mientras que en el segundo factor se integran en general las dimensiones de "Evaluación" y de "Materiales y Programa", con la aplicación del 90 con ítems con fuerte saturación de la dimensión de "Desarrollo de la Clase".

El tercer factor lo componen en las tres aplicaciones los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones, al que se añade en el primer año algunos ítems de Actitud del Profesor y en las otras dos aplicaciones el ítem "Conoce su materia y está al día".

En general, se puede afirmar que se encuentra replicada la estructura factorial del centro a través de los años.



<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesorado. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 24, 24 y 26.- (57.2%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Actitud del Profesor/a 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24 y 25 (60.7%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Actitud del Profesor/a 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24 y 25 (59.6%)
<b>Factor II</b>	Desarrollo de la clase, Materiales y Programa y Evaluación. 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28 y 29. (5.1%).	Evaluación Materiales y Programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.5%)	Evaluación Materiales y Programa 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.1%)
<b>Factor III</b>	Cumplimiento de obligaciones y Actitud del profesor/a. 1, 2, 3, 17, 22 y 23. (4.0%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4 (4.1%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4 (4.2%)
<b>% v.e.g.</b>	66.3%	70.2%	68.9%

Tabla II.3.1.34 Comparación de factores resultantes en la E.U. de Fisioterapia en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Matemáticas**

---

En el análisis factorial realizado sobre cada una de las aplicaciones de la facultad de Matemáticas se establecen cinco factores en la aplicación del 90 y cuatro en la del 91 y 92, con una explicación de la varianza total del orden del 63.2% en la aplicación del 90, 60.1% en la del 91 y del 59.8% en la del 92.

En las tres soluciones factoriales se perfila un primer factor de carácter general que explica por sí solo el 44.3%, el 46.1% y el 45.5% de la varianza total en cada año, y que integra las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia" y "Desarrollo de la Clase" en las dos primeras aplicaciones y de "Desarrollo de la Clase" en el 92. Por otra parte, se perfilan las dimensiones iniciales en los distintos factores para cada año, bien con carácter puro (factor II en el 90 : "Evaluación"), bien con fuertes saturaciones de otros ítems (factor IV 90: "Cumplimiento con las Obligaciones" con el ítem 4 "Conoce su materia y está al día"). De esta forma, podemos ver que en general y salvo contadas excepciones la estructura factorial se mantiene en las tres aplicaciones, con ligeros ajustes sobre todo de la primera aplicación con respecto de las otras dos.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21 y 25. (44.3%).	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 24 y 25 (46.1%)	Desarrollo de la clase 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 24 y 25 (45.5%)
<b>Factor II</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (6.2%).	Materiales y programa Evaluación 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.4%)	Evaluación 19, 20, 26, 27, 28 y 29 (5.2%)
<b>Factor III</b>	Materiales y Programa y Conocimiento de la materia 18, 19, 20, 24, 15 y 6. ( 5.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, 4, 9 y 19 (4.7%)	Cumplimiento de obligaciones y Conocimiento de la materia 1, 2, 4 y 5 (4.6%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, y 4 (4.1%).	Actitud del Profesor/a 3, 17, 22, 23 y 27 (3.9%)	Actitud del Profesor/a 3, 18, 22 y 23 (4.5%)
<b>Factor V</b>	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 17, 22 y 23. (3.6%).		
<b>% v.e.g.</b>	63.2%	60.1%	59.8%

Tabla II.3.1.35 Comparación de factores resultantes en la Fac. de CC Exactas en los tres Factores analizados.

## **Facultad de Odontología**

---

En la Facultad de Odontología para las tres aplicaciones se perfila una estructura factorial de cuatro factores en el caso de las aplicaciones del 90 y del 92 y de cinco en la aplicación del 91, con una explicación de varianza de las estructuras factoriales por encima del 70% en los tres años (72.4%, 71.6% y 74.9%, respectivamente).

El primer factor en los tres casos de carácter general, explicando en cada año el 54.5%, el 51.5% y el 58.4% y englobando las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia" y "Desarrollo de la Clase" en los tres años, a los que se añade la de "Actitud del profesor" en el caso del 90.

En general se dibujan todas las dimensiones iniciales con muy ligeras variaciones en el orden de los factores. Así, el factor IV es en los tres años el correspondiente a la dimensión inicial de "Cumplimiento con las Obligaciones", al que se añaden algunos ítems de "Materiales y Programa".

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 3, 4, 5, 6, , 12, 13, 14, 115, 16, 17, 22, 23, 24, y 25. (54.5%).	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 16 (51.5%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 16 (58.4%)
<b>Factor II</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 5, 7, 8, 9, 10, 11, 1 16, 18, 19, 20 y 21. (8.1%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno 3, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24 y 25 (7.5%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (8.4%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.2%).	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (5.0%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno 3, 4, 14, 17, 22, 23, 24 y 25 (4.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4. (4.6%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.1%)	Cumplimiento de obligaciones y Materiales y programa 1, 2, 18, 19, 20 y 21 (3,9%)
<b>Factor V</b>		Materiales y programa 18, 19, 20, 21 (3.5%)	
<b>% v.e.g.</b>	72.4%	71.6%	74.9%

Tabla II.3.1.36 Comparación de factores resultantes en la facultad de Odontología en los tres Factores analizados.

## **E.U. Graduado Social**

---

En las estructuras factoriales resultantes para el análisis realizado en las tres aplicaciones para la E.U. de Graduados Sociales encontramos que se perfilan tres factores en la aplicación del 90 y cuatro factores en las restantes, con una explicación global de la varianza del 65.9%, del 66.2% y del 66.2% total en cada aplicación.

El primer factor de nuevo es un factor de carácter general, con una explicación por sí solo de la varianza del orden del 56.2%, 52.5% y del 52.3% en cada aplicación y que integran las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase". Mientras que en el año 90 se incluyen las dimensiones de "Materiales y Programa" y "Actitud del profesor", en la aplicación del 91 este primer factor incluye la dimensión de "Actitud del profesor" y en la del 92 la de "Materiales y Programa". El factor II corresponde en general a la dimensión de "Actitud del profesor" y el III a "Evaluación" junto con algunos ítems como el "La bibliografía que recomienda es accesible" en el año 92. El cuarto factor corresponde a la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones", mientras que en la aplicación del 90 esta dimensión se integra en el factor III.

De nuevo se observa que en general se mantienen las estructuras factoriales para cada año.

<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y Programa y Actitud del profesor/a. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 , 23, 24 y 25. (56.2%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Actitud del Profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20 y 21 (52.5%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19 y 21 (52.3%)
<b>Factor II</b>	Cumplimiento de obligaciones y Actitud del profesor/a.. 1, 2, 3, 22 y 23. (4.3%).	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 18, 23, 24 y 25 (5.2%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.0%)
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.4%).	Evaluación 26, 27, 28 y 29 (4.7%)	Evaluación 18, 26, 27, 28 y 29 (4.9%)
<b>Factor IV</b>		Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 22 (3.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.0%)
<b>% v.e.g.</b>	65.9%	66.2%	66.2%

Tabla II.3.1.37 Comparación de factores resultantes en la E.U. de Trabajo Social en los tres Factores analizados.

## **IVEF**

---

En el estudio factorial realizado para el centro de IVEF se establecen unas estructuras que explican el 58.6% en el 90, el 64.4% en el 91 y el 65.6% en el 92 de la varianza total. El primer factor tiene en los tres años un carácter general, integrando las dimensiones de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" en los dos primeros años, añadiéndose la de "Actitud del profesor" en la aplicación del 92.

En los otros factores, cuatro en las dos primeras aplicaciones y tres en la del 92, se perfilan las dimensiones iniciales como "Evaluación" (factores III en 90 y 91 y IV en el 92), "Actitud del profesor" (III en 90 y 91 y I en la del 92), bien solos, bien con algunos ítems añadidos a las dimensiones, como el caso del factor II en el 92, que integra la dimensión "Cumplimiento con las Obligaciones" junto con los ítems 17 "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea", "El profesor es respetuoso con los estudiantes" y "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos", que puede ser entendidas como obligaciones por parte de los estudiantes.

En general, se mantienen las estructuras dimensionales iniciales y se puede hablar de una estructura característica factorial para este centro, con algunas variaciones.



<b>Factores</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>92</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21.  (41.2%).	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24 y 25  (49.7%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa y Actitud del profesor/a 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24 y 25  (55.0%)
<b>Factor II</b>	Evaluación y 18, 22, 23, 26, 27, 28 y 29  (8.3%).	Evaluación 26, 27, 28 y 29  ( 6.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1 ,2, 3, 17, 22 y 23  (6.7%)
<b>Factor III</b>	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/. 14, 17, 24 y 25.  (4.8%).	Actitud del Profesor/a 17, 22, 23 y 24  (4.9%)	Evaluación 26, 27, 28 y 29  (3.8%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3.  (4.3%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3  (3.4%)	
<b>% v.e.g.</b>	58.6%	64.4%	65.6%

Tabla II.3.1.38 Comparación de factores resultantes en el IVEF en los tres Factores analizados.

---

#### ***II.3.1.4 Comparación de estructuras factoriales por áreas***

### **Ciencias Experimentales. Aplicación 90.**

---

Respecto al ANFAC realizado en los Centros del Área de Ciencias Experimentales en la aplicación del 90 podemos ver que en los Centros de Físicas y Químicas se da una solución de 4 factores, mientras que en los de Ciencias Biológicas y Exactas se dan cinco factores.

En general, en el primer factor saturan ítems de la Dimensión inicial de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase.

El segundo factor se define por el apartado de Evaluación en los centros de Físicas y Exactas, mientras que en Químicas y Biológicas Evaluación conforma el tercer factor.

Podemos ver que Actitud del Profesor define otro factor, junto con otros ítems (Factor III en Físicas y II en Químicas, II junto con otros ítems de Desarrollo de la clase en Biológicas y V en Exactas).

Por otra parte, la dimensión de Cumplimiento con las obligaciones perfilan un factor independiente (IV en todos los Centros considerados).

Centro	CC. Físicas	CC. Químicas	CC. Biológicas	CC. Exactas	Farmacia
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase y Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24 y 25. (47.6%)	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21 y 25. (48.6%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21 y 25. (46.9%)	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 211 y 25. (44.3%)	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 y 25. (46%).
<b>Factor II</b>	Evaluación y Materiales y Programa. 18, 20, 26, 28 y 29 (6.2%)	Actitud del profesorado. Relación Profesor/alumno 14, 15, 17, 22, 23 y 24. (5.3%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alum. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. ( 5.9%)	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (6.2%).	Actitud del profesorado y Relación profesor/alumno. 3, 14, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.6%).
<b>Factor III</b>	Actitud del profesorado. 3, 17, 22, 23 y 27. (4.7%)	Evaluación. 18, 26, 27, 28 y 29. (5.0%)	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.4%)	Materiales y Programa y Conocimiento de la materia 18, 19, 20, 24, 15 y 6. ( 5.9%)	Evaluación. 26, 27,28 y 29. (5.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.2%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.2%).	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.7%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3, y 4 (4.1%).	Cumplimiento de obligaciones Materiales y Programa Actitud del profesor/a 1, 2, 3, 18, 22. (4.7%).
<b>Factor V</b>			Materiales y programa. 18, 19 y 20. (3.6%).	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 17, 22 y 23. (3.6%).	62.9%
<b>% v.e.g.</b>	62.7%	62.8%	65.8%	63.2%	62.9%

Tabla II.3.1.39. Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Experimentales en la aplicación del 90 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

### **Ciencias Experimentales. Aplicación 91.**

---

En la aplicación del 91 en el área de Ciencias Experimentales podemos ver que se han formado cuatro factores en los cuatro centros.

El primero de ellos en todos los Centros queda definido con los ítems iniciales de las dimensiones de Conocimiento interrelación de la materia, Desarrollo de la clase y en los tres primeros centros Materiales y programa.

La dimensión de Actitud del Profesor conforma un nuevo factor junto con otros ítems relacionados, referidos a la comunicación profesor-estudiante (ítem 17) o motivación (ítem 14).

De igual forma, la dimensión Evaluación queda perfilada en los cuatro centros, en el factor II de Ciencias Exactas junto con los ítems de Materiales y Programa.

Finalmente, la dimensión de Cumplimiento de Obligaciones queda establecida en un factor en los cuatro centros, en el de Físicas y Exactas saturando con otros ítems.

De esta forma, observamos que en general se replica la estructura dimensional del Cuestionario, aunque los factores no son suficientemente estables.

Centro	C.C. Físicas	C.C. Químicas	Biológicas	C.C. Matemáticas	Farmacia
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16, 19, 20,21,25  (47.9%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 1618,19,20,21  (51.4%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 1619,20,21  (47.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,1 6, 17,21,24,25  (46.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16 19,20,21  (51.8%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,23,24,25  (5.9%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3,14,17,22,23,24,25  (5.4%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25  (5.4%)	Materiales y programa Evaluación 18,19,20,26,27,28,29  (5.4%)	Actitud del profesor/a Relación profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25  (6.1%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.7%)	Evaluación 26,27,28,29  (5.0%)	Evaluación 26,27,28,29  (5.2%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4,9,19  (4.7%)	Evaluación 26,27,28,29  (5.0%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,18,22,23  (3.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4  (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.4%)	Actitud del Profesor/a 3,17,22,23,27  (3.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3 (3.7%)
<b>% v.e.g.</b>	62.4%	65.7%	62.4%	60.1%	66.5%

Tabla II.3.1.40.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Experimentales en la aplicación del 91 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias Experimentales. Aplicación 92.**

---

En el ANFAC realizado en los centros de Ciencias Experimentales en la aplicación del 92 encontramos que en todos ellos se definen cuatro factores.

En el primero de ellos, que explica aproximadamente el 50% de la varianza, queda perfilado un factor de carácter general que incluye las dimensiones iniciales de Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase.

La dimensión Actitud del profesor conforma junto con otros ítems de la dimensión Desarrollo de la clase referidos a motivación y transmisión de la importancia de la asignatura un factor independiente.

Por otra parte, se perfila un factor con los ítems de Evaluación que se une a otros ítems sobre Materiales y programa en el caso de Biológicas.

De nuevo conforman un factor con la dimensión de Cumplimiento de obligaciones que tiende a saturar con los ítems 22 y 23 referidos a interrelación profesor/alumno (accesibilidad del profesor y respeto por el estudiante).

De esta forma, encontramos que en líneas generales se reproducen las dimensiones iniciales, aunque presentan diferencias en algún caso, en cuanto a los ítems que saturan en cada factor. También se han señalado los ítems que por su fuerte saturación pueden estar presentes en otro factor.

Centro	C.C. Físicas	C.C. Químicas	Biológicas	C.C. Matemáticas	Farmacia
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,19,20, 21,25  (51.4%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,18,19,20, 21  (50.9%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16, 19,20,21,24,25  (48.0%)	Desarrollo de la clase 6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,21,24,25  (45.5%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,19,20,21,25  (50.4%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,18,23,24,25  (5.3 %)	Actitud del Profesor/a Desarrollo de la clase 8,11,12,13,14,15,16,17,23,24,25  (5.4%)	Materiales y programa Evaluación 18,19,26,27,28,29  (5.7%)	Evaluación 19,20,26,27,28,29  (5.2%)	Actitud del profesor/a 14,15,17,18,22,23,24,25  (6.0%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.6%)	Evaluación 26,27,28,29  (4.8%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24  (5.1%)	Cumplimiento de obligaciones Conocimiento de la materia 1,2,4,5  (4.6%)	Evaluación 26,27,28,29  (5.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,22,23  (3.8%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,22,23  (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.1%)	Actitud del Profesor/a 3,18,22,23  (4.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,22  (3.8%)
<b>% v.e.g.</b>	65.1%	65.0%	62.9%	59.8%	65.5%

Tabla II.3.1.41.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Experimentales en la aplicación del 92 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)



## **Ciencias Sociales. Aplicación 90.**

---

En los análisis factoriales realizados en los Centros del área de CC. Sociales para la aplicación del 90 encontramos que se perfilan en general cuatro factores excepto en la E.U. de Graduado Social en la que se han definido tres.

En líneas generales, se perfila un primer factor de carácter general que explica aproximadamente el 50% de la varianza de cada solución y que integra los ítems pertenecientes a las Dimensiones, iniciales, de Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y en casi todos Materiales y Programa, excepto en la E.U. de Empresariales.

Por otro lado, se forma un factor referido a Evaluación en los cinco Centros, en el que saturan algunos ítems de Materiales y Programa en el caso de las E.U. de Empresariales y de Trabajo Social.

En cuatro de los cinco Centros considerados se ha dibujado un factor de actitud del profesor que satura con ítems de la Dimensión de Desarrollo de la Clase relativos a relación profesor-alumno y motivación.

Finalmente, la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones perfila un factor de carácter residual que se une a los ítems referidos a accesibilidad y respeto a los estudiantes en el caso de la E.U. de Trabajo Social.

Centro	Derecho	Económicas	E.U de Empresariales	Trabajo Social	Graduado Social
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20 y 21.  (48.8%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21 y 25.  (50.8%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19 y 21.  (48.0%)	Desarrollo de la clase, Conocimiento de la materia y Materiales y Programa. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21  (49.9%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y Programa y Actitud del profesor/a. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25.  (56.2%).
<b>Factor II</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29.  (4.1%).	Evaluación y Materiales y programa. 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29.  (4.6%).	Evaluación y Materiales y programa. 18, 19, 20, 26, 27, 28 y 29.  (4.5%)	Evaluación. 26, 27, 28 y 29.  (4.5%).	Cumplimiento de obligaciones y Actitud del profesor/a. 1, 2, 3, 22 y 23.  (4.3%).
<b>Factor III</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alum. 3, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25.  (5.1%).	Actitud del profesorado. 17, 22, 23, 24 y 25.  (5.5%)	Actitud del profesorado Relación Profesor/alum 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25.  (5.0%).	Actitud del profesorado Relación Prof/alum. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25.  (5.7%).	Evaluación. 26, 27, 28 y 29.  (5.4%).
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3.  (4.1%).	Cumplimiento de obligaciones. 1, 2 y 3.  (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3.  (4.0%)	Cumplimiento de las obligaciones 1, 2, y 3.  (4.1%).	
<b>% v.e.g.</b>	62.2%	65.0%	61.4%	64.2%	65.9%

Tabla II.3.1.42.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias de CC Sociales en la aplicación del 90 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias Sociales. Aplicación 91.**

---

Analizando la solución factorial rotada de los Centros del área de CC. Sociales para la aplicación del 91 podemos observar que se perfilan cuatro factores en casi todos los Centros excepto en el de Económicas, que explican entre el 60% y el 70% de la varianza global y que en líneas generales corresponde al siguiente perfil.

Se forma un primer factor de carácter general que explica aproximadamente el 50% de la varianza común y que engloba los items de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase con carácter general, aunque en algunos Centros saturan también los items de Materiales y Programas (Derecho, Empresariales y Trabajo Social).

La Dimensión de Actitud del Profesor tiende a unirse a items relativos a la relación profesor-alumno, como motivación, transmisión de la importancia de la asignatura o comunicación fluida entre profesor y alumno.

Se perfila otro factor referido a Evaluación que en el caso de Trabajo Social saturan junto con items de bibliografía accesible y materiales de estudio adecuados.

Finalmente, la Dimensión de Cumplimiento con las obligaciones dibuja otro factor independiente.

De esta forma, encontramos que se replican el líneas generales la estructura dimensional Guía del Cuestionario, con un factor de carácter general y factores referidos a Actitud del Profesor, Evaluación y Cumplimiento con las Obligaciones.

Centro	Derecho	Económicas	Empresariales	Trabajo Social	Graduado Social
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16, 18,19,20,21  (51.6%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15, 16,2125  (49.7%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15, 16,1920,21  (48.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16,19,20,21,24,25  (50.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Actitud del Profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,19, 2021  (52.5%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25  (5.2%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,17,22,23,24,25  (6.1%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25  (5.5%)	Materiales de estudio Evaluación 18,19,26,27,28,29  (4.8%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,18,23,24,25  (5.2%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.3%)	Evaluación 26,27,28,29  (4.9%)	Evaluación 18,26,27,28,29  (4.5%)	Actitud del profesor/a 17,22,23  (4.6%)	Evaluación 26,27,28,29  (4.7%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.7%)	Materiales y programa 18,19,20,21  (4.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4  (4.0%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,22  (3.7%)
<b>Factor V</b>		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.5%)			
<b>% v.e.g.</b>	61.9%	68.7%	62.3%	63.5%	66.2%

Tabla II.3.1.43.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Sociales en la aplicación del 91 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias Sociales. Aplicación 92.**

---

Del análisis factorial realizado sobre los Centros del área de CC. Sociales en la aplicación del 92 se desprende que en general se perfilan cuatro factores, excepto en la Facultad de Derecho y en la E.U. de Trabajo Social en las que hay tres.

En primer lugar, en todos los Centros se ha perfilado un factor de carácter general con una explicación de la varianza del 50% aproximadamente que incluye los ítems de las Dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y Materiales y Programa, en algunos casos.

La Dimensión de Actitud del Profesor que tiende a unirse a ítems referidos a la relación profesor-alumno y motivación.

La Dimensión inicial de Evaluación tiende a unirse en algunos casos a la de Materiales y Programas, mientras que las Dimensiones de Cumplimiento con las Obligaciones forman un factor independiente excepto en el Centro de E.U. de Trabajo Social.

De esta forma, se perfila un factor de carácter general que explica aproximadamente la mitad de la varianza global y en el que se unen las Dimensiones de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase, y luego otros factores más específicos.

<b>Centro</b>	<b>Derecho</b>	<b>Económicas</b>	<b>Empresariales</b>	<b>Trabajo Social</b>	<b>Graduado Social</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Actitud del Profesor 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,21,24,25  (52.2%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15, 16,17,21  (48.8%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15, 16,19,20,21,25  (51.0%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,19,20,21,24,25  (59.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16, 19,21  (52.3%)
<b>Factor II</b>	Evaluación Materiales y programa 18,19,20,21,22,23,26,27,28,2 9  (4.4%)	Evaluación Materiales y programa 18,19,20,26,27,28,29  (6.2%)	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 13,14,15,17,22,23,24,25  (5.2%)	Cumplimiento de obligaciones Actitud del Profesor/a 1,2,3,4,18,22,23  (4.9%)	Actitud del Profesor/a Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25  (5.0%)
<b>Factor III</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.9%)	Actitud del Profesor/a 14,22,23,24,25  (5.1%)	Evaluación 18,19,20,26,27,28,29  (4.5%)	Evaluación 26,27,28,29  (3.9%)	Evaluación 18,26,27,28,29  (4.9%)
<b>Factor IV</b>		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.1%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.9%)		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.0%)
<b>% v.e.g.</b>	66.5%	68.7%	64.5%	68.0%	66.2%

Tabla II.3.1.44.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Sociales en la aplicación del 92 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 90.**

---

En el análisis factorial realizado sobre los Centros de Ciencias Psicopedagógicas en la aplicación del 90 se puede observar que en se perfilan cinco factores en las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y Psicología, mientras que en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB se han definido tres factores.

En general el primer factor en los tres centros es un factor de carácter general , explicando aproximadamente la mitad de la varianza en el que saturan los ítems de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la clase, con algunos ítems de la dimensión de Materiales. En la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB la dimensión de Actitud del profesorado se ha situado dentro de este factor. De nuevo encontramos que la dimensión de Actitud del profesorado tiende a unirse con algunos ítems de relación profesor/alumno.

Se define un factor referido a Evaluación que se une a ítems de Actitud del profesorado en el caso de Psicología.

En Filosofía y en Psicología se define un factor con la dimensión de Materiales y Programa, así como otro con la de Cumplimiento con la obligaciones.

En Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB el segundo factores es definido por la dimensión Evaluación y Materiales y programa.

De esta forma, podemos observar que en líneas generales se mantienen las dimensiones iniciales, aunque algunos ítems tienden a saturar en otros factores y las dimensiones de Desarrollo de la clase y Conocimiento de la Materia tienden a unirse en un factor de carácter general.

<b>Centro</b>	<b>Fª y CC. De la Educación</b>	<b>Magisterio</b>	<b>Psicología</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 y 21. (42.5%)	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase, Materiales y Programa Actitud del profesor/a. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 y 25. (54.3%).	Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase y Materiales. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 13, 16 y 21. (42.2%).
<b>Factor II</b>	Actitud del profesorado y Relación Profesor/alumno. 14, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.5%)	Evaluación Materiales y Programa 17, 18, 19, 20, 21, 22, 13, 26, 27, 28 y 29. (4.6%).	Evaluación Actitud del profesor/a. 3, 22, 23, 26, 27, 28 y 29. (6.7%).
<b>Factor III</b>	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3 (4.4%)	Relación Profesor/alumno y Actitud del Profesorado. 14, 15, 17, 24 y 25. (5.3%).
<b>Factor IV</b>	Materiales y programa. 18, 19 y 20. (4.7%)		Materiales y Programa. 18, 19 y 20. (4.8%).
<b>Factor V</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.6%).		Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.8%).
<b>% v.e.g.</b>	62.6%	63.3%	62.8%

Tabla II.3.1.45.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Psicopedagógicas en la aplicación del 90 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)



### **Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 91.**

---

Analizando las soluciones factoriales resultante del análisis realizado en los centros de Ciencias Psicopedagógicas en la aplicación del 91 podemos identificar que en las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la de Psicología se han definido cuatro factores, mientras que en la E.U. de Formación de Profesorado de EGB se han definido tres.

En líneas generales encontramos que el primer factor se perfila como un primer factor de carácter general en el que saturan los ítems de las dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la clase. En filosofía se une la dimensión de Materiales y programa y Actitud del profesorado en el caso de Magisterio.

Actitud del profesorado conforma un factor en el que satura también ítems relacionado con motivación, transmisión de la importancia de la asignatura y relación profesor/alumno.

Se perfila un tercer factor con la dimensión de Evaluación que en el caso de Psicología satura junto con ítems de la dimensión de Materiales y Programa.

Finalmente, la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones conforma en los tres centros un factor independiente.

De esta manera, encontramos que en general se mantienen las dimensiones iniciales del cuestionario, aunque en algún caso tienden a unirse formando factores de carácter general.

<b>Centro</b>	<b>F. y C.C. Educación</b>	<b>Magisterio</b>	<b>Psicología</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16, 18,19,20,21  (48.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16,17,19,20,21,24,25  (60.2%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,21  (46.5%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3,14,15,17,22,23,24,25,27  (6.0%)	Actitud del Profesor/a Evaluación Materiales y programa 17,18,19,20,21,22,23,24,25,2 6,27,28,29  (4.8%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25,27  (5.9%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.4%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (4.0%)	Evaluación Materiales y programa 18,19,20,26,27,28,29  (5.0%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,  (4.0%)		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,  (4.5%)
<b>% v.e.g.</b>	62.8%	68.9%	61.8%

Tabla II.3.1.46.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Psicológicas en la aplicación del 91 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

### **Ciencias Psicopedagógicas. Aplicación 92.**

---

Respecto al análisis realizado en los centros del área de Ciencias Psicopedagógicas en la aplicación del 92 se definen cuatro factores en las facultades de Filosofía y de Psicología, mientras que en la E.U. de Formación de Profesorado de EGB. se definen tres.

En general, se observa que el primer factor tiene en los tres centros un carácter general con los ítems de las dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la clase formando básicamente al factor, al que se añade Materiales y programa en el caso de Filosofía y Magisterio y Actitud del profesorado en Magisterio.

En otro factor satura los ítems de Actitud del profesorado junto con otros referidos a motivación, transmisión de la importancia de la asignatura y comunicación fluida profesor/estudiante.

Se forma otro factor con los ítems de Evaluación junto con Materiales y programas de las dos facultades, mientras que en la E.U. se forma un segundo factor que reúne las dimensiones de Actitud del profesorado, Evaluación y Materiales y programa.

<b>Centro</b>	<b>Fª y C.C. Educación</b>	<b>Magisterio</b>	<b>Psicología</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 1619,20,21,25  (50.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 1617,19,20,21,24,25  (63.8%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,21  (48.0%)
<b>Factor II</b>	Actitud del profesor/a, Relación Profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25  (5.5%)	Actitud del Profesor/a Evaluación Materiales y programa 18,19,22,23,26,27,28,29  (4.4%)	Actitud del Profesor/a, Relación Profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25,27  (5.5%)
<b>Factor III</b>	Evaluación Bibliografía 18,19,26,27,28,29  (4.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.7%)	Evaluación Materiales y programa 18,19,20,26,27,28,29  (4.9%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,  (4.1%)		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,  (4.7%)
<b>% v.e.g.</b>	62.8%	72.0%	63.4%
Tabla II.3.1.47.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Psiopedagógicas en la aplicación del 92 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)			

## **Ciencias Humanas. Aplicación 90.**

---

En el análisis factorial realizado en los centros del área de Ciencias Humanas podemos identificar que en los tres centros se perfilan cuatro factores que presentan las siguientes características.

Se conforma un primer factor de carácter general que explican aproximadamente el 50% de la varianza total y que incluyen los ítems de las dimensiones Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y Materiales y programa.

La dimensión de Evaluación tiende a formar un factor en el caso de Filología que se encuentra acompañado de los ítems de Actitud del profesorado en el caso de Geografía e Historia y el IVEF.

De nuevo encontramos que los ítems de Actitud del profesorado tienden a unirse a algunos ítems de la dimensión de Desarrollo de la clase como los referidos a motivación, transmisión de la importancia de la asignatura o comunicación profesor/alumno.

Se forma un factor de carácter residual en los tres centros con la dimensión de Cumplimiento de Obligaciones.

De esta forma encontramos que en líneas generales se mantiene la estructura inicial del cuestionario, conformando un primer factor de carácter general con las dimensiones Conocimiento de la materia y Desarrollo de la clase, junto con otros en los que se perfilan las dimensiones de Evaluación y Cumplimiento con las obligaciones. La dimensión inicial de Actitud del profesorado tiende a saturar junto con otros ítems referidos a motivación o relación profesor/alumno.

<b>Centro</b>	<b>Filología</b>	<b>Geografía e Historia</b>	<b>I.V.E.F.</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20 y 21. (56.5%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21. (50.4%)	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21. (41.2%).
<b>Factor II</b>	Evaluación. 20, 26, 27, 28 y 29 (4.9%)	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesorado. 4, 5, 6, 12, 14, 15, 17, 23, 24 y 25. (5.4%)	Evaluación y Actitud del profesora. 18, 22, 23, 26, 27, 28 y 29 (8.3%).
<b>Factor III</b>	Actitud del profesor/a Relación profesor/alumno 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24 y 25. (4.6%)	Evaluación y Actitud del profesorado 17, 18, 22, 23, 26, 27, 28 y 29. (4.6%)	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/. 14, 17, 24 y 25. (4.8%).
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. ( 4.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.3%).
<b>% v.e.g.</b>	69.4%	64.7%	58.6%

Tabla II.3.1.48.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Humanas en la aplicación del 90 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias Humanas. Aplicación 91.**

---

En las soluciones factoriales resultantes para los centros en Ciencias Humanas en la aplicación del 91 encontramos que en el Centro de Geografía e Historia no se ha podido alcanzar una solución factorial después de 21 soluciones porque no hemos querido forzar la estructura factorial.

En la solución factorial de los centros de Filología e IVEF, encontramos que se perfilan cuatro factores, el primero de carácter más general y que explica el 50% aproximadamente de la varianza, con los ítems en general de las Dimensiones de Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y Materiales y Programa.

De nuevo los ítems de Evaluación saturan en un factor, que en el caso de Filología está junto a los ítems de Materiales y Programa.

La Dimensión de Actitud del Profesor tiende a formar un factor separado, que se unen en el caso de Filología los ítems de motivación por parte del profesor, transmisión de la importancia de la asignatura y comunicación fluida profesor/alumno.

Finalmente, la Dimensión Cumplimiento con las Obligaciones se configura un factor de carácter residual.

De nuevo podemos comprobar que en esencia se mantiene una estructura factorial similar a las dimensiones iniciales, aunque con una tendencia a agrupar las Dimensiones de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase y Materiales y Programa, mientras que se tiende a definir la Dimensión de Evaluación junto con algunos ítems de relación y motivación del estudiante.

Finalmente, la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones conforma un factor independiente.

Centro	G e H	Filología	IVEF
<b>Factor I</b>		Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16, 19,20,21  (52.0%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25  (49.7%)
<b>Factor II</b>		Evaluación Materiales y programa 18,19,20,26,27,28,29  (5.6%)	Evaluación 26, 27, 28, 29  (6.3%)
<b>Factor III</b>		Actitud del profesor/a Relación profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25 (4.7%)	Actitud del Profesor/a 17, 22, 23, 24  (4.9%)
<b>Factor IV</b>		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.9%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3  (3.4%)
<b>% v.e.g.</b>		66.3%	64.4%

Tabla II.3.1.49.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Humanas en la aplicación del 91 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)



## **Ciencias Humanas. Aplicación 92.**

---

En el análisis factorial realizado en los centros del área de CC. Humanas para la aplicación del 92 se pueden identificar tres factores en los centros de Filología e IVEF y cuatro en el de Geografía e Historia.

El primer factor resultante es de carácter general, y engloba en los tres centros las Dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y Materiales y Programa. En los centros de Filología e IVEF la Dimensión de Actitud del Profesor satura en este primer factor.

También se perfila la Dimensión de Evaluación, que en el caso de la Fac. de Filología se une con ítems de Actitud del Profesor, y algunos de Materiales y Programa.

Otro factor que tiende a perfilarse es el de Actitud del Profesor, que en el caso de Filología se une con Evaluación y en el del IVEF está saturando en el primer factor.

Finalmente, se perfila un factor denominado Cumplimiento con las Obligaciones que en el caso del IVEF satura junto con ítems de Actitud del Profesor.

De nuevo podemos observar que las Dimensiones iniciales se replican aunque algunos ítems presentan saturaciones elevadas en otros factores y se tiende a conformar un primer factor de carácter general y luego factores que en esencia replican las dimensiones iniciales del Cuestionario.

<b>Centro</b>	<b>G e H</b>	<b>Filología</b>	<b>IVEF</b>
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,18, 19,20,21  (60.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del Profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16, 17,18,19,20,21,24,25  (63.1%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa Actitud del profesor/a 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16,18,19,20,21,24,25  (55.0%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25  (4.8%)	Evaluación Actitud del Profesor/a 17,18,19,22,23,26,27,28,29  (4.8%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,17,22,23  (6.7%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.1%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4,  (4.7%)	Evaluación 26,27,28,29  (3.8%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.7%)		
<b>% v.e.g.</b>	72.7%	72.0%	65.6%
Tabla II.3.1.50.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias Humanas en la aplicación del 92 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)			

## **Ciencias de la Salud. Aplicación 90.**

---

En el análisis factorial realizado en los Centros del área de Ciencias de la Salud para la aplicación del 90 podemos observar que en todos los centros se forman cuatro factores excepto en el de Fisioterapia que tiene tres.

Por otra parte, encontramos que en todos los centros se forma un primer factor de carácter general que explica el 50% de la varianza total aproximada y que incluye los ítems de las Dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia, Desarrollo de la Clase y en algunos de Materiales y Programa.

La Dimensión inicial de Evaluación se ve confirmada de nuevo, en algún caso con ítems de Materiales y Programa, como en el centro de Medicina, mientras que en los otros centros se presenta sola.

Los ítems de Actitud del Profesor no presentan un patrón estable en los centros considerados, de forma que en algún caso saturan junto con otros ítems de relación y motivación del profesor, (Medicina o Enfermería).mientras que en Fisioterapia saturan junto a la Dimensión de Cumplimiento con las obligaciones.

Finalmente, la Dimensión de Cumplimiento de las Obligaciones forma un factor de carácter independiente en todos los centros excepto en el ya citado de Fisioterapia.

Centro	Medicina	Enfermería	Fisioterapia	Odontología
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y programa. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21. (52.5%)	Conocimiento de la materia Materiales y programa. Desarrollo de la Clase 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20 y 21. (47.9%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesorado. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 24, 24 y 26.- (57.2%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 3, 4, 5, 6, , 12, 13, 14, 115, 16, 17, 22, 23, 24, y 25. (54.5%).
<b>Factor II</b>	Actitud del profesor/a. Relación prof/alumno. 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25. (6.3%).	Desarrollo de la clase y Actitud del profesor/a. 12, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24 y 25 (5.6%).	Desarrollo de la clase, Materiales y Programa y Evaluación. 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28 y 29. (5.1%).	Conocimiento de la materia, Desarrollo de la clase y Materiales y Programa. 5, 7, 8, 9, 10, 11, 1 16, 18, 19, 20 y 21. (8.1%).
<b>Factor III</b>	Evaluación y Materiales y programa. 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28 y 29. (4.9%)	Evaluación. 18, 26, 27, 28 y 29. (5.2%).	Cumplimiento de obligaciones por parte del profesor/a y Actitud del profesor/a. 1, 2, 3, 17, 22 y 23. (4.0%).	Evaluación. 26, 27, 28 y 29. (5.2%).
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (3.8%)	Cumplimiento de obligaciones 1, 2 y 3. (4.7%).		Cumplimiento de obligaciones 1, 2, 3 y 4. (4.6%).
<b>% v.e.g.</b>	67.4%	63.4%	66.3%	72.4%

Tabla II.3.1.51.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias de la Salud en la aplicación del 90 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)

## **Ciencias de la Salud. Aplicación 91.**

---

Analizando los análisis factoriales realizados en los centros de Ciencias de la Salud para la aplicación del 91 podemos observar que se han formado en casi todos los centros cuatro factores excepto en el de Enfermería que cuenta con tres.

En general se tiende a formar un factor primero de carácter general que básicamente contiene los ítems de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase, excepto en Enfermería en la que los ítems de Conocimiento de la Materia saturan con la Dimensión de Actitud del Profesor en otro factor.

La Dimensión inicial de Materiales y Programa queda unida a este primer factor en los casos de Medicina y Enfermería.

De igual forma, se define un factor separado de Evaluación en todos los centros excepto en Fisioterapia que se une con los ítems de Materiales y Programa.

La Dimensión inicial de Cumplimiento de Obligaciones conforma un factor independiente.

Centro	Medicina	Enfermería	Fisioterapia	Odontología
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16 ,19,20,21 (48.1%)	Desarrollo de la clase Materiales y programa 7,8,9,10,11,16,18,19,20,21,25 (43.8%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Actitud del Profesor/a 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,21,22,23,24,25 (60.7%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16 (51.5%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a Relación profesor/alumno 3,14,15,17,22,23,24,25 (6.4%)	Conocimiento de la materia Actitud del Profesor/a Relación profesor/alumno 4,5,6,12,13,14,15,24,25 (6.1%)	Materiales y programa Evaluación 18,19,20,26,27,28,29 (5.5%)	Actitud del Profesor/a Relación profesor/alumno 3,14,15,17,21,22,23,24,25 (7.5%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 18,26,27,28,29 (4.7%)	Actitud del Profesor/a 17,22,23 (5.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4 (4.1%)	Evaluación 26,27,28,29 (5.0%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3 (4.1%)	Evaluación 26,27,28,29 (4.6%)		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3 (4.1%)
<b>Factor V</b>		Cumplimiento de obligaciones 1,2,3 (3.9%)		Materiales y programa 18,19,20,21 (3.5%)
<b>% v.e.g.</b>	63.4%	63.7%	70.2%	71.6%
Tabla II.3.1.52.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias de la Salud en la aplicación del 91 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)				

## **Ciencias de la Salud. Aplicación 92.**

---

Analizando la estructura factorial resultante del análisis realizado en los centros del área de Ciencias de la Salud encontramos que se definen en general cuatro factores excepto en Enfermería en el que se definen cinco factores y en Fisioterapia que se definen tres.

En líneas generales se puede observar que se forma un primer factor de carácter general y que aglutina los ítems de las Dimensiones iniciales de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase, al que se unen Materiales y Programa en el caso de Medicina y Actitud del Profesor en Fisioterapia.

Por otro lado, la Dimensión de Actitud del Profesor tiende a unirse con los ítems de motivación, transmisión de la importancia de la asignatura y comunicación profesor-alumno en los centros de Medicina, Enfermería y Odontología.

La Dimensión inicial de Evaluación queda replicada en todos los centros, uniéndose a Materiales y Programa en el caso de la Fisioterapia.

De igual forma, se observa que la Dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones queda, en todos los casos, como factor independiente.

Así, observamos que en general se mantienen las Dimensiones iniciales del Cuestionario, aunque tienden a unirse para formar un factor de carácter general en el caso de Conocimiento de la Materia y Desarrollo de la Clase y en el caso de Actitud del Profesorado para formar un factor con los ítems de comunicación profesor-alumno, motivación y transmisión de la importancia de la asignatura.

Centro	Medicina	Enfermería	Fisioterapia	Odontología
<b>Factor I</b>	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Materiales y programa 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,16,17, 18,19,20,21,25  (58.3%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16  (49.4%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase Actitud del Profesor/a 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,1 5,16,17,21,22,23,24,25  (59.6%)	Conocimiento de la materia Desarrollo de la clase 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16  (58.4%)
<b>Factor II</b>	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno 14,15,17,22,23,24,25  (5.5%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 14,15,17,22,23,24,25  (5.8%)	Materiales y programa Evaluación 18,19,20,26,27,28,29  (5.1%)	Evaluación 26,27,28,29  (8.4%)
<b>Factor III</b>	Evaluación 26,27,28,29  (4.2%)	Evaluación 26,27,28,29  (5.3%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4  (4.2%)	Actitud del Profesor/a y Relación Profesor/alumno. 3,4,14,17,22,23,24,25  (4.3%)
<b>Factor IV</b>	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3  (3.5%)	Cumplimiento de obligaciones 1,2,3,4  (4.3%)		Cumplimiento de obligaciones Materiales y programa 1,2,18,19,20,21  (3,9%)
<b>Factor V</b>		Materiales y programa 18,19,20,21  (3.5%)		
<b>% v.e.g.</b>	71.5%	68.1%	68.9%	74.9%

Tabla II.3.1.53.- Tabla resumen de factores resultantes por centros para el área de Ciencias de la Salud en la aplicación del 92 con indicación de elementos y varianza explicada por factores (entre paréntesis) y global (% varianza explicada global)



---

### ***II.3.1.5 Síntesis de Resultados***

Se han realizado análisis factoriales sobre los totales de las tres aplicaciones, sobre la muestra total (conjunta), por áreas y por centros, para ver si la estructura factorial se mantiene en diferentes subpoblaciones.

En el análisis realizado para cada aplicación, en general se vuelve a replicar la estructura básica factorial del Cuestionario, tendiendo a agrupar los ítems de las dimensiones sobre aspectos docentes. En las tres soluciones factoriales se tiende a agrupar las dimensiones de Conocimiento/inter-relación de la materia, Desarrollo de la Clase y materiales y programa excepto algún ítem aislado -referidos a motivación y Comunicación del profesor- un macrofactor que explica aproximadamente la mitad de la varianza. Estos ítems aislados son los de el profesor motiva y el de comunicación fluida profesor estudiante, que conforman junto a la dimensión de Actitud del Profesor otro factor que puede denominarse Relación profesor-alumno. El tercer factor lo configura la dimensión inicial de Evaluación junto con el ítem referido a accesibilidad de la bibliografía. Finalmente, se configura un factor con los ítems de la dimensión inicial de Cumplimiento con las Obligaciones. Este esquema se replica aproximadamente en las tres aplicaciones, aunque en la del 92 el factor de evaluación conforma el 2º lugar.

Ítems	4 a 13, 16 y 18 a 21	14, 15, 17, 22 a 25	26 a 29	1 a 3
Dimensiones	Conocimiento/interrelación de la materia Desarrollo de la clase Materiales y Programa	Motivación Comunicación profesor alumno Actitud del profesor	Evaluación	Cumplimiento con las Obligaciones
Varianza expl.	Aprox. El 50%	Aprox. El 5%	Aprox. El 5%	Aprox. El 4%

Tabla II.3.1.54 Estructura factorial más frecuente

En el análisis factorial realizado sobre las tres aplicaciones (90, 91 y 92) podemos afirmar que la estructura factorial del Cuestionario se replica en lo sustancial, por lo que lo podemos entender como una evidencia de validación y de estabilidad de las dimensiones consideradas.

Este análisis se ha repetido sobre las muestras en los centros y en las áreas seleccionadas, cuyos resultados pasamos a comentar.

En el análisis realizado por áreas, encontramos que básicamente se replica la estructura de dimensiones establecidas por el Cuestionario, en general con una cierta tendencia a establecer dimensiones por áreas.

En general, una vez analizadas centro a centro las estructuras factoriales resultantes podemos señalar que los factores resultantes son estables a través de los años, por lo que cada centro mantiene una estabilidad en los factores, que pueden variar de orden. En general, se replica la estructura dimensional del Cuestionario, con algunas variaciones puntuales de ítems que tienden a saturar sobre otro factor aunque en general mantienen saturaciones elevadas sobre el factor inicial. Así, en algunos centros determinados la estructura factorial general se ve alterada, pudiendo pasar algunos ítems a saturar en otros factores, con la dimensión de Actitud del Profesor que puede perfilar un factor en solitario, por lo que se dan diferencias puntuales en la estructura factorial por centros. En cualquier caso, parece que se da una estructura similar a través de las aplicaciones en cada uno de los Centros, con algunas excepciones y siempre teniendo en cuenta que no son estructuras factoriales rígidas.

Esta estructura factorial se puede ver repetida en los análisis efectuados por áreas, en los que los factores resultantes contienen los mismos factores aunque pueden variar los factores de orden y en ítems específicos, de factor.

En casi todas las estructuras factoriales resultantes se perfilan cuatro factores con una explicación de la varianza global que en todos los casos supera el 60% de la misma, aunque en algunas excepciones se perfilan tres o cinco factores.

El primer factor resultante en todas las estructuras es un factor de carácter general, que tiende a explicar aproximadamente la mitad de la varianza total, y que en general tienden a unirse en este factor los ítems que integran las dimensiones iniciales de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa", con algunas excepciones. También cabe señalar que algunos ítems de la dimensión de "Desarrollo de la Clase" tienden a unirse con la dimensión de "Actitud del profesor", sobre todo los ítems referidos a relación profesor alumno y motivación del profesor y sobre la materia (ítems 14 a 17). En algún caso las dimensiones de Conocimiento de la materia y de materiales y programa tienden a formar un único factor.

Los ítems de la dimensión inicial de "Evaluación" tienden a saturar en el mismo factor, que en la mayoría de soluciones se perfila como un factor específico aunque en algunas ocasiones se une con algunos ítems sobre todo los de bibliografía adecuada y programa.

De igual forma, se replica en general la dimensión de "Cumplimiento con las Obligaciones", normalmente con carácter final en

el orden de los factores, y con una explicación de la varianza de alrededor del 4 ó 5%.

De esta manera, en general, se puede concluir que comparando las estructuras factoriales de todos los centros descritos, podemos comprobar que en todos ellos se repiten los factores de "Conocimiento/interrelación de la materia", "Desarrollo de la Clase" y "Materiales y Programa" que se presentan definiendo normalmente un factor global, aunque en algunas ocasiones pueden formar un factor independiente. El segundo factor se refiere a Relaciones Profesor/alumno (Motivación y Actitud del Profesor). Por otro lado, las dimensiones de "Cumplimiento con las Obligaciones" y "Evaluación" suelen presentarse como factores independientes. Esta estructura se replica en lo fundamental en el análisis por aplicaciones y por áreas, pudiendo observar algunas diferencias en el análisis realizado por centros específicos.

De cualquier forma, encontramos que el primer factor tiende a agrupar las dimensiones de conocimiento / interrelación de la materia, desarrollo de la clase y materiales y programa y que este factor suele explicar el 50% de la varianza. Por otro lado, y salvo algunos ítems específicos, la dimensión de Actitud del profesor tiende a replicarse uniéndose a ítems puntuales que pertenecían inicialmente a otras dimensiones. De igual forma, la dimensión de Evaluación tiende en algunos centros puntuales a Ocurre lo mismo con el factor que aglutina en general a los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones que suele conformar un factor de carácter residual con aproximadamente el 4% de la varianza explicada por su presencia.

En cualquier caso, se demuestra la dimensionalidad de las respuestas en todos los centros considerados y que tiende a replicarse la estructura factorial del Cuestionario inicial, lo que puede considerarse como una evidencia de validación.

No obstante, aunque la estructura factorial es estable tanto a nivel de aplicaciones como de áreas, se observan diferencias en centros puntuales a nivel de determinados ítems que tienden a agruparse en otros factores. Estos factores tienden a ser estables dentro de cada centro a través de las aplicaciones, aunque con ligeras variaciones en algunos centros específicos. Ello hace que aunque los factores identificados puedan servir para una utilización formativa, no son lo suficientemente estables como para ser utilizados a nivel sumativo, por lo que nos aproximamos a la postura propuesta por Marsh en diferentes estudios respecto a la utilización de los factores con carácter formativo, mientras que se pueden utilizar los resultados globales con carácter sumativo.

Hay que tener en cuenta que el Cuestionario deviene del perfil docente que las diferentes audiencias consultadas -Administración universitaria, profesores y estudiantes- establecieron, por lo que no hay un constructo teórico subyacente desde el que se haya derivado la estructura del Cuestionario. Por tanto, las agrupaciones en dimensiones teóricas no necesariamente deben ser comprobados por el análisis dimensional de resultados empíricos.

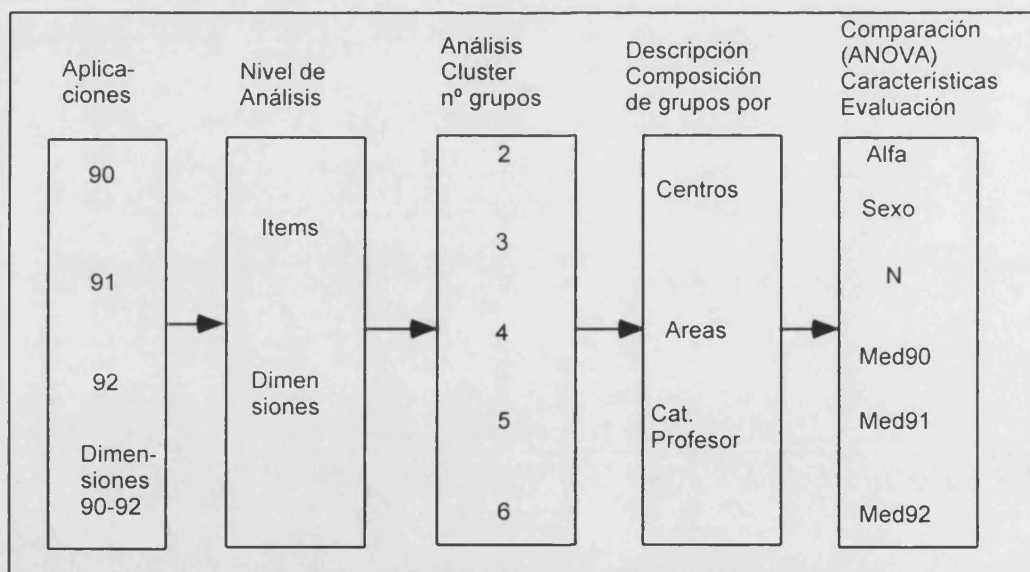
---

***II.3.2 Perfiles de Calidad Docente: Una aproximación basada  
en Análisis Cluster***

### II.3.2.0 Introducción

En este apartado se ha realizado una aproximación al establecimiento de perfiles de calidad docente basada en Análisis Cluster. La descripción del procedimiento se encuentra en la presentación de la metodología del estudio empírico.

Así, se ha realizado un Análisis Cluster en cada una de las aplicaciones (años 90, 91 y 92) tanto para ítems como para dimensiones, identificando soluciones desde 2 a 6 grupos. Asimismo para cada una de las soluciones se ha analizado mediante ANOVA los niveles de las evaluaciones pertenecientes a cada grupo en cuanto a su consistencia interna, el tamaño de los grupos y las medias totales de evaluación en los restantes años en los que se han aplicado muestras y que no se utilizan para el perfil concreto. Por otra parte, esta misma estrategia de análisis se ha utilizado para describir la composición de los grupos, bien por el centro de procedencia del profesor, bien por la categoría docente de cada uno de ellos.



Esquema II.3.2.0 Estructura de análisis realizado

La estructura de presentación de resultados es la siguiente:

1. Aplicación Año 90.

- Solución de dos grupos
- a) Descripción de los perfiles de grupo por items y por dimensiones.
- b) Características de los grupos establecidos por dimensiones.  
En cuanto a: sexo, tamaño de los grupos evaluativos, alfa, niveles medios de evaluación en los tres años, centros de pertenencia, área académica y categorías de profesor.
- Solución de tres grupos
- Solución de cuatro grupos
- Solución de cinco grupos
- Solución de seis grupos

2. Aplicación Año 91.

- Solución de dos grupos (Idem anterior)
- Solución de tres grupos (Idem anterior)
- Solución de cuatro grupos (Idem anterior)
- Solución de cinco grupos (Idem anterior)
- Solución de seis grupos (Idem anterior)

3. Aplicación Año 92.

- Solución de dos grupos (Idem anterior)
- Solución de tres grupos (Idem anterior)
- Solución de cuatro grupos (Idem anterior)
- Solución de cinco grupos (Idem anterior)
- Solución de seis grupos (Idem anterior)

4. Aplicación conjunta de los tres períodos (únicamente por dimensiones).

- Solución de dos grupos (Idem anterior)
- Solución de tres grupos (Idem anterior)
- Solución de cuatro grupos (Idem anterior)
- Solución de cinco grupos (Idem anterior)
- Solución de seis grupos (Idem anterior)

Al final se incluye un estudio cluster en el que se analiza el perfil conjunto de todas las dimensiones correspondiente a las tres aplicaciones. La estructura de análisis es la misma que se ha descrito anteriormente.

5. Síntesis de resultados.





---

***II.3.2.1 Aplicación Año 90***

## • Solución para dos grupos en año 90

### a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

#### a.1. Por Items.

En la solución obtenida para dos grupos en el año 90, se dan diferencias significativas entre los dos grupos formados en todos los ítems ( $\alpha = 0.001$ ), obteniéndose en dos iteraciones. Los grupos se han formado en función del nivel medio de valoración obtenido para cada profesor, por lo que pueden considerarse diferentes en cuanto a los perfiles de valoración de cada uno de ellos en todos los ítems.

Item	1	2	Sign
1	4.22	4.58	0.001
2	3.92	4.32	0.001
3	3.74	4.40	0.001
4	3.91	4.49	0.001
5	3.53	4.27	0.001
6	3.30	4.05	0.001
7	3.07	4.13	0.001
8	3.20	4.10	0.001
9	3.03	4.06	0.001
10	3.24	3.94	0.001
11	3.13	3.99	0.001
12	3.18	4.03	0.001
13	3.31	4.19	0.001
14	2.98	3.84	0.001
15	3.08	3.89	0.001
16	2.95	3.93	0.001
17	3.23	4.10	0.001
18	3.71	4.10	0.001
19	3.38	4.06	0.001
20	3.38	3.98	0.001
21	3.27	4.11	0.001
22	4.06	4.54	0.001
23	3.75	4.39	0.001
24	3.05	3.83	0.001
25	3.01	4.00	0.001
26	2.93	3.79	0.001
27	3.36	4.10	0.001
28	3.28	4.13	0.001
29	3.05	4.00	0.001
n	268	566	834

Tabla II.3.2.1. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 90

Los perfiles de valoración media para cada grupo se pueden observar en la tabla II.3.2.1.

Analizando el perfil para los dos grupos del año 90, podemos identificar las siguientes características:

Los dos grupos forman perfiles prácticamente paralelos en cuanto a los centroides de cada uno de ellos, lo que permite señalar que los dos grupos de profesores reciben valoraciones que apuntan a una perfecta separación de los grupos, como también lo señala la diferencia significativa entre los grupos.

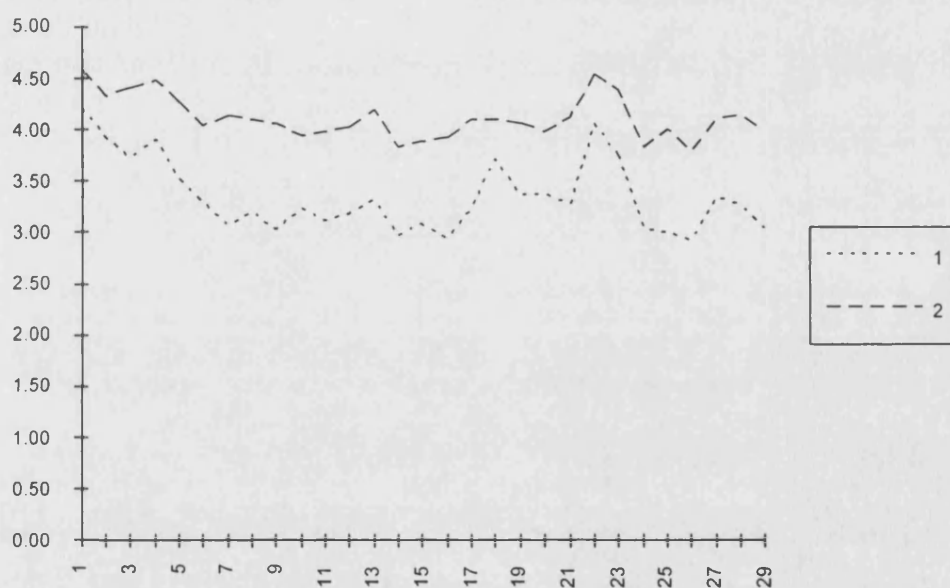


Gráfico II.3.2.1: Perfiles de los centroides de 2 grupos por ítems en el año 90

El rango de centroides en los dos grupos oscila entre 2.93 y 3.79, ambos correspondiente al ítem 26, y 4.22 y 4.58, ambos correspondientes al ítem 1. En general, el grupo 1 recibe valoraciones que se pueden considerar algo bajas, cercanas a 3, en los ítems de desarrollo de la clase y los de evaluación, subiendo los centroides en los restantes ítems.

Por dimensiones, los dos grupos reciben valoraciones altas en el de Cumplimiento con las Obligaciones, siendo las diferencias entre los dos grupos menores en este apartado. Cabe señalar que es en Atención a Alumnos donde se producen mayores diferencias en este apartado entre los dos grupos. Aunque las diferencias son menores en ítems puntuales, como el de conocimiento de la materia, el de respeto a las dos lenguas o el de respeto con los alumnos, aún con medias elevadas en los dos grupos,

son en general bastante más amplias en los apartados de Desarrollo de la Clase y sobre todo los ítems del apartado de Evaluación, produciéndose la máxima diferencia entre grupos en el ítem 7 -ver gráfico II.3.2.1.-

### a.2. Por Dimensiones.

En el análisis realizado por dimensiones, se plasman dos perfiles prácticamente paralelos en los que podemos observar que la menor diferencia se da en la dimensión 1 de Cumplimiento con las Obligaciones y la mayor en las dimensiones de Desarrollo de la Clase y en Evaluación. El grupo 2 es el que aglutina a profesores con mejores valoraciones, con un centro mínimo de 4.03 en Desarrollo de la Clase y el valor máximo de 4.47 en Cumplimiento con las Obligaciones, que también es la dimensión mejor valorada del otro grupo aunque con un promedio menor (3.94). Los grupos se han formado a partir de 3 iteraciones.

Dim	1	2	Sign
1	3.94	4.47	0.001
2	3.61	4.30	0.001
3	3.20	4.03	0.001
4	3.47	4.08	0.001
5	3.50	4.22	0.001
6	3.19	4.04	0.001
n	300	534	834

Tabla II.3.2.2. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 90

De esta forma, podemos señalar que los dos grupos formados responden a niveles diferentes entre las valoraciones, cada uno de los grupos tiende a aglutinar a los profesores que reciben mayor o menor valoración. El grupo 1 corresponde a los profesores con menor valoración en general en todas las dimensiones.

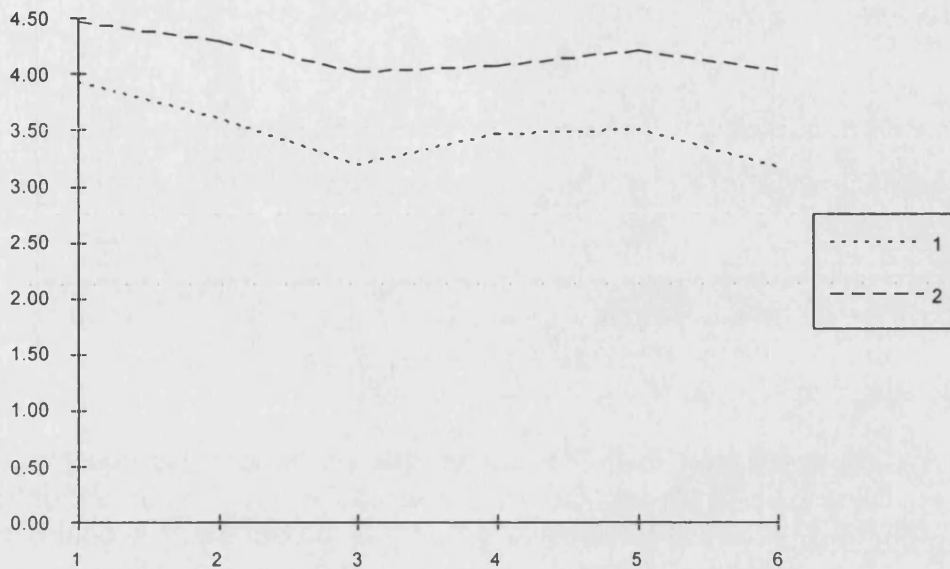


Gráfico II.3.2.2: Perfiles de los centroides de 2 grupos por dimensiones en el año 90

### b) Características de los grupos.

Analizando la composición de cada grupo por variables que pueden afectar, observamos que las diferencias entre ellos no son significativas por sexo ni por tamaño de la clase, siendo significativas por los niveles de consistencia de las respuestas y por las diferencias entre las medias para los tres años tal como se indica en la tabla II.3.2.3. Así, la distribución de alumnos según el sexo es igual en ambos grupos de profesores, y representan evaluaciones con un N similar.

Finalmente, respecto a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien en el grupo de menor valoración media se observa mayor variabilidad en las fiabilidades. Ello es concurrente con el hecho de que en las valoraciones más bajas se observa mayor controversia -concurrente con los datos derivados del Análisis de Items (Cocientes de variación, Coeficientes de Homogeneidad...)

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.64	26.54	0.93	3.38	3.52	3.46
	dt	0.48	23.16	0.07	0.38	0.46	0.56
Grupo 2	med	0.64	28.27	0.92	4.17	4.08	4.03
	dt	0.48	27.02	0.08	0.28	0.40	0.47
F		0.89	0.35	0.01	0.00	0.00	0.00
Levene		0.78	0.39	0.06	0.00	0.07	0.00
Sign.		ns	ns	s	s	s	s

Tabla II.3.2.3. Comparación de medias para la solución de dos grupos, obtenida en las valoraciones del año 90, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas.

Por centros docentes, encontramos que en general los dos grupos están equilibrados por número de profesores, aunque podemos encontrar que el mayor desequilibrio entre los grupos se produce en el centro de Medicina y Odontología (86.7% en el grupo 2 -el mejor evaluado-), y en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, con un 81.6% en este mismo grupo, junto con las E.U. de Enfermería (75.9%), y Trabajo Social (85.9%). En el otro extremo, encontramos que el centro en el que los profesores han resultado más centrados en el grupo 1 (peor evaluados) es el de Económicas y Empresariales (62.3% en el grupo 1).

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		
	1	2	Total
Fac. Físicas	20 47.6 6.7 2.4	22 52.4 4.1 2.6	42 5.0
Fac. Químicas	17 50.0 5.7 2.0	17 50.0 3.2 2.0	34 4.1
Fac. Derecho	18 31.6 6.0 2.2	39 68.4 7.3 4.7	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	19 27.1 6.3 2.3	51 72.9 9.6 6.1	70 8.4
Fac. Econom.	43 62.3 14.3 5.2	26 37.7 4.9 3.1	69 8.3
Fac Filología	23 46.9 7.7 2.8	26 53.1 4.9 3.1	49 5.9
Fac. Biológicas	21 36.2 7.0 2.5	37 63.8 6.9 4.4	58 7.0
E.U. Empres.	16 47.1 5.3 1.9	18 52.9 3.4 2.2	34 4.1
Fac. Medicina	24 41.4 8.0 2.9	34 58.6 6.4 4.1	58 7.0
Fac. Farmacia	31 49.2 10.3 3.7	32 50.8 6.0 3.8	63 7.6
Columna Total	300 36.0	534 64.0	834 100.0

Tabla II.3.2.4 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos



frec. % filas %cols % tot	GRUPOS		
	1	2	Total
CENTRO			
Fac.	7	31	38
Filos.	18.4	81.6	4.6
CC Educ.	2.3	5.8	
	.8	3.7	
E.U.	4	23	27
Enfermeria	14.8	85.2	3.2
	1.3	4.3	
	.5	2.8	
E.U.	7	22	29
Trabajo	24.1	75.9	3.5
Social	2.3	4.1	
	.8	2.6	
E.U.	10	65	75
Form.	13.3	86.7	9.0
Prof.	3.3	12.2	
EGB	1.2	7.8	
Fac.	17	46	63
Psicologia	27.0	73.0	7.6
	5.7	8.6	
	2.0	5.5	
E.U.	4	14	18
Fisioterapia	22.2	77.8	2.2
	1.3	2.6	
	.5	1.7	
Fac.	7	15	22
Exactas	31.8	68.2	2.6
	2.3	2.8	
	.8	1.8	
Fac.		2	2
Odontologia		100.0	.2
		.4	
		.2	
E.U.	12	14	26
Graduado	46.2	53.8	3.1
Social	4.0	2.6	
	1.4	1.7	
Columna	300	534	834
Total	36.0	64.0	100.0

Tabla II.3.2.5 Frecuencias y porcentajes por Centros para una solución de 2 grupos

Por áreas, el mayor grupo de profesores con una valoración más alta está en el área de Ciencias Psicopedagógicas, con el 80.7%. En general, en todas las áreas el grupo 2 (mejor valorado) es el más numeroso, con porcentajes que oscilan entre el 55.3% en el área de Ciencias Sociales y el mencionado. El mayor porcentaje en el grupo de valoraciones peores se sitúa en el área de Ciencias Sociales, con el 44.7% y en la de Ciencias Experimentales, con el 43.8%, tal como se observa en la tabla II.3.2.6.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS		
	1	2	Total
C.C. Experim.	96 43.8 32.0 11.5	123 56.2 23.0 14.7	219 26.3
C.C. Sociales	96 44.7 32.0 11.5	119 55.3 22.3 14.3	215 25.8
C.C. Psicoped.	34 19.3 11.3 4.1	142 80.7 26.6 17.0	176 21.1
C.C. Humanas	42 35.3 14.0 5.0	77 64.7 14.4 9.2	119 14.3
C.C. Salud	32 30.5 10.7 3.8	73 69.5 13.7 8.8	105 12.6
Columna Total	300 36.0	534 64.0	834 100.0

Tabla II.3.2.6 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 2 grupos

En cuanto a categorías docentes, en general el grupo mejor evaluado es más numeroso en todas las categorías, destacando la diferencia proporcionalmente de los Titulares de Escuela Universitaria -ver tabla II.3.2.7-.

Frec. % Fila   % Col % tot	CAT. PROF.								Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	42	127	34	18	3	37	33	5	299
	14.0	42.5	11.4	6.0	1.0	12.4	11.0	1.7	35.9
	37.5	37.8	31.5	48.6	13.6	26.6	47.8	50.0	
2	70	209	74	19	19	102	36	5	534
	13.1	39.1	13.9	3.6	3.6	19.1	6.7	.9	64.1
	62.5	62.2	68.5	51.4	86.4	73.4	52.2	50.0	
Column	112	336	108	37	22	139	69	10	833

Tabla II.3.2.7 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 2 grupos

• Solución para tres grupos en año 90

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por ítems.

En la solución resultante para tres grupos, podemos señalar que se dan diferencias significativas a nivel estadístico en todos los ítems ( $\alpha = 0.001$ ), pudiendo considerarse pues diferentes en cuanto a los perfiles de valoración en todos los ítems. Se han realizado 4 iteraciones para obtener los grupos.

Ítem	1	2	3	Sign
1	4.43	4.67	4.08	0.001
2	4.13	4.42	3.83	0.001
3	4.12	4.53	3.56	0.001
4	4.25	4.62	3.72	0.001
5	3.95	4.44	3.29	0.001
6	3.71	4.24	3.08	0.001
7	3.69	4.34	2.77	0.001
8	3.72	4.28	2.96	0.001
9	3.62	4.26	2.76	0.001
10	3.62	4.12	3.03	0.001
11	3.59	4.19	2.89	0.001
12	3.65	4.22	2.94	0.001
13	3.83	4.36	3.05	0.001
14	3.43	4.04	2.80	0.001
15	3.51	4.08	2.86	0.001
16	3.49	4.15	2.70	0.001
17	3.72	4.28	3.00	0.001
18	3.92	4.22	3.60	0.001
19	3.74	4.23	3.21	0.001
20	3.66	4.16	3.23	0.001
21	3.75	4.31	3.02	0.001
22	4.34	4.64	3.93	0.001
23	4.11	4.53	3.59	0.001
24	3.46	4.03	2.85	0.001
25	3.56	4.22	2.74	0.001
26	3.35	4.01	2.79	0.001
27	3.75	4.27	3.26	0.001
28	3.72	4.32	3.11	0.001
29	3.55	4.21	2.87	0.001
n	356	333	145	834

Tabla II.3.2.8. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de tres grupos en el año 90

Analizando el perfil para la solución de tres grupos en el año 90, encontramos que se dan tres líneas prácticamente paralelas en todos los ítems en cada uno de los grupos formados. Los valores mínimos corresponden a 3.35 y 4.01 en los dos primeros grupos en el ítem 26 - el sistema de evaluación empleado es adecuado y de 2.70 en el tercer grupo en el ítem 16 -marca un ritmo de clase que permite seguir sus explicaciones-. En el caso de los valores máximos que se alcanzan en los tres grupos, coinciden los tres en el ítem 1 -Asiste a clase- y se obtienen centroides para cada grupo de 4.43, 4.67 y 4.08 respectivamente, por lo que podemos señalar que el grupo 2 aglutina a los profesores con mejores valoraciones, el primero a los de valoraciones intermedias y el tercer grupo a los profesores con valoraciones menores.

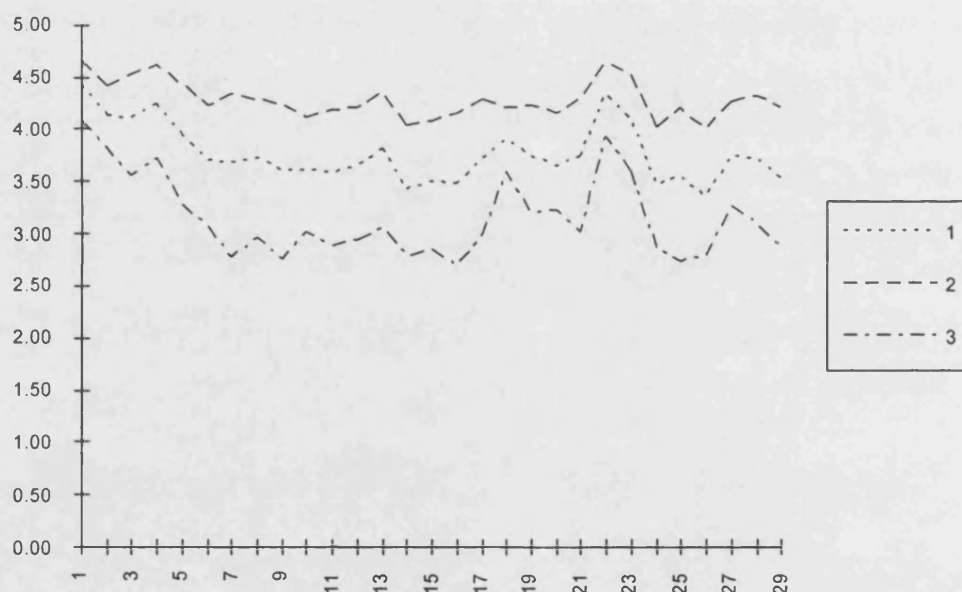


Gráfico II.3.2.3: Perfiles de los centroides de 3 grupos por ítems en el año 90

De igual forma, las diferencias entre los tres grupos son menores en los apartados de Cumplimiento con las Obligaciones, en Materiales y Programa y en ítems puntuales como son el 4 -conocimiento de la materia- y otros como el 22 -es respetuoso con los estudiantes- o el 23 -es accesible-, mientras que estas diferencias se hacen mayores en las dimensiones de desarrollo de la clase y en los ítems 24 -nos estimula a plantearnos y resolver..., 25 -se preocupa de que su forma de explicar y los del apartado de evaluación, excepto el 27, referido a si el profesor explica la calificación y es capaz de revisarla. Por tanto, es en los aspectos de desarrollo de la clase donde mayores diferencias se producen y mayor es

la distancia sobre todo del tercer grupo con referencia a los otros dos. El grupo 2 tiene unos centroides más elevados (en torno a 4.5), mientras que el grupo 1 sitúa sus valores medios en torno a 4 y el grupo 3 en algunas dimensiones.

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis realizado por dimensiones para 3 grupos en el año 90, los grupos se han formado a partir de 3 iteraciones, presentando diferencias significativas a nivel estadístico entre los tres grupos en todas las dimensiones del Cuestionario. A nivel de centroides, es el grupo 2 el que los presenta más elevados, con un valor máximo en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones de 4.53 y un valor mínimo de 4.14 en la dimensión de Desarrollo de la Clase. En el otro polo, encontramos que en el grupo con centroides menores la dimensión que obtiene un promedio más elevado es la de Cumplimiento, con 3.66, mientras que la dimensión con un centro menor es la de Desarrollo, con 2.82. De igual forma, las distancias entre los grupos extremos son mayores en la dimensión de Desarrollo y en la Evaluación, y tiende a ser menores en la de Cumplimiento.

Dim	1	2	3	Sign
1	4.18	4.53	3.66	0.001
2	3.88	4.39	3.27	0.001
3	3.52	4.14	2.82	0.001
4	3.70	4.18	3.17	0.001
5	3.78	4.32	3.16	0.001
6	3.49	4.17	2.85	0.001
n	342	392	100	834

Tabla II.3.2.9. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 3 grupos en el año 90

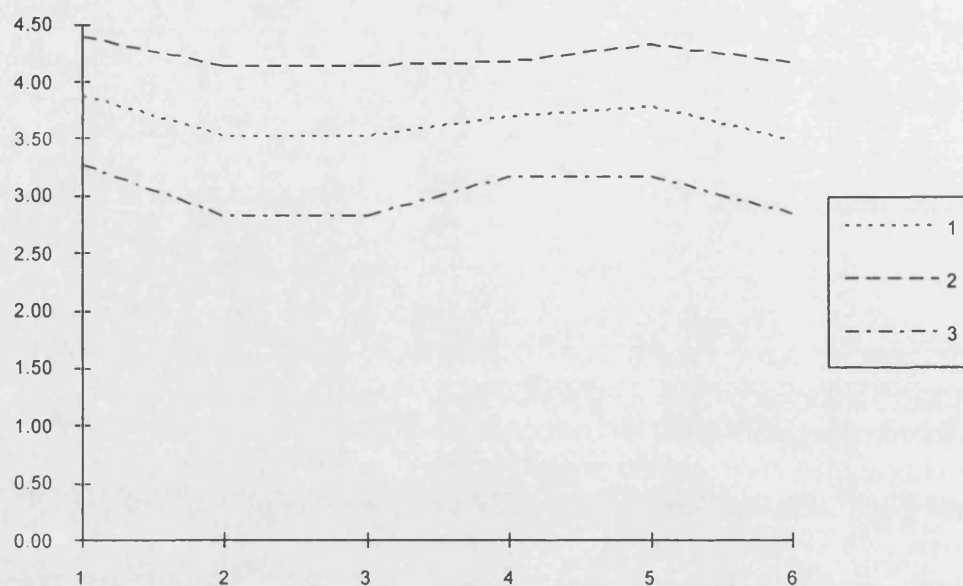


Gráfico II.3.2.4: Perfiles de los centroides de 3 grupos por dimensiones en el año 90

### b) Características de los grupos.

En cuanto a las diferencias por otras variables, encontramos que por sexo existen diferencias entre los grupos 1 y 3, a nivel de consistencia de las valoraciones existen diferencias entre los grupos 1 y 2, y por número de alumnos no podemos señalar diferencias significativas entre los grupos, no así con las medias de los tres años en las que sí se definen diferencias entre los tres grupos.

En cuanto a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los tres grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien en el grupo intermedio de valoración media se observa mayor variabilidad en las fiabilidades. Ello es concurrente con el hecho de que en las valoraciones más bajas se observa mayor controversia -como ya se ha señalado con anterioridad-.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.67	28.42	0.93	3.70	3.70	3.64
	dt	0.47	25.23	0.06	0.23	0.42	0.49
Grupo 2	med	0.64	27.52	0.91	4.28	4.17	4.12
	dt	0.48	27.03	0.09	0.23	0.37	0.45
Grupo 3	med	0.54	25.49	0.93	3.00	3.34	3.31
	dt	0.50	21.67	0.06	0.38	0.49	0.65
	F	0.04	0.60	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.00	0.56	0.01	0.00	0.00	0.00
	Sign	13 s	ns	12 s	todas	todas	todas

Tabla II.3.2.10. Comparación de medias para la solución de tres grupos, obtenida en las valoraciones del año 90, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 12 y 13= diferencias entre los grupos 1-2 y 1-3.

Por centros docentes, encontramos que en los que se producen mayores desequilibrios en sentido positivo (es decir, hacia el grupo mejor evaluado) es en los centros de Filosofía y Ciencias de la Educación (65.8%), E.U. Enfermería (70.4%), E.U. Profesorado de EGB, E.U. de Fisioterapia (61.1%). De igual forma, el mayor aglutinamiento de profesores en el grupo central (1) se da en los centros de Económicas (65.2%) y en la E.U. de Estudios Empresariales (61.8%). Por último, los mayores porcentajes en los grupos peor evaluados se dan en la Facultad de Químicas (20.6%) y en la de Filología (19.0%), tal como se puede comprobar en las tablas II.3.2.11 y 12.



frec. % filas % Cols. % tot CENTRO	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
Fac. Físicas	19 45.2 5.6 2.3	16 38.1 4.1 1.9	7 16.7 7.0 .8	42 5.0
Fac. Químicas	14 41.2 4.1 1.7	13 38.2 3.3 1.6	7 20.6 7.0 .8	34 4.1
Fac. Derecho	25 43.9 7.3 3.0	27 47.4 6.9 3.2	5 8.8 5.0 .6	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	28 40.0 8.2 3.4	35 50.0 8.9 4.2	7 10.0 7.0 .8	70 8.4
Fac. Econom.	45 65.2 13.2 5.4	12 17.4 3.1 1.4	12 17.4 12.0 1.4	69 8.3
Fac. Filología	21 42.9 6.1 2.5	18 36.7 4.6 2.2	10 20.4 10.0 1.2	49 5.9
Fac. Biología	24 41.4 7.0 2.9	23 39.7 5.9 2.8	11 19.0 11.0 1.3	58 7.0
E.U. Empres.	21 61.8 6.1 2.5	8 23.5 2.0 1.0	5 14.7 5.0 .6	34 4.1
Fac. Medicina	26 44.8 7.6 3.1	25 43.1 6.4 3.0	7 12.1 7.0 .8	58 7.0
Fac. Farmacia	28 44.4 8.2 3.4	26 41.3 6.6 3.1	9 14.3 9.0 1.1	63 7.6
Columna Total	342 41.0	392 47.0	100 12.0	834 100.0

Tabla II.3.2.11 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

frec. % filas % Cols % tot	GRUPOS			Total
	1	2	3	
CENTRO				
Fac.	10	25	3	38
Filos.	26.3	65.8	7.9	4.6
CC Educ.	2.9	6.4	3.0	
	1.2	3.0	.4	
E.U.	6	19	2	27
Enfermería	22.2	70.4	7.4	3.2
	1.8	4.8	2.0	
	.7	2.3	.2	
E.U.	10	17	2	29
Trabajo	34.5	58.6	6.9	3.5
Social	2.9	4.3	2.0	
	1.2	2.0	.2	
E.U.	15	59	1	75
Form.	20.0	78.7	1.3	9.0
Prof.	4.4	15.1	1.0	
EGB	1.8	7.1	.1	
Fac.	22	36	5	63
Psicología	34.9	57.1	7.9	7.6
	6.4	9.2	5.0	
	2.6	4.3	.6	
E.U.	6	11	1	18
Fisioterapia	33.3	61.1	5.6	2.2
	1.8	2.8	1.0	
	.7	1.3	.1	
Fac.	10	11	1	22
Exactas	45.5	50.0	4.5	2.6
	2.9	2.8	1.0	
	1.2	1.3	.1	
Fac.		2		2
Odontología		100.0		.2
		.5		
		.2		
E.U.	12	9	5	26
Graduado	46.2	34.6	19.2	3.1
Social	3.5	2.3	5.0	
	1.4	1.1	.6	
Columna	342	392	100	834
Total	41.0	47.0	12.0	100.0

Tabla II.3.2.12 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

Por áreas, es la de Ciencias Psicopedagógicas la que presenta un mayor porcentaje de profesores en el grupo mejor evaluado con el 68.2%, seguida de la de Ciencias de las salud con el 54.3%. En el apartado de los profesores peor evaluados, encontramos que los grupos están bastante nivelados, destacando el bajo porcentaje del área de Ciencias Psicopedagógicas y con una presencia mayor (16%) en el área de Ciencias Experimentales. En el grupo intermedio (grupo 1) los mayores porcentajes se sitúan en el área de Humanas y en la de Sociales -ver tabla II.3.2.13 -.

frec. % filas %COIs % tot AREA	GRUPOS			Total
	1	2	3	
C.C.	95	89	35	219
Experim.	43.4	40.6	16.0	26.3
	27.8	22.7	35.0	
	11.4	10.7	4.2	
C.C.	113	73	29	215
Sociales	52.6	34.0	13.5	25.8
	33.0	18.6	29.0	
	13.5	8.8	3.5	
C.C.	47	120	9	176
Psicoped.	26.7	68.2	5.1	21.1
	13.7	30.6	9.0	
	5.6	14.4	1.1	
C.C.	49	53	17	119
Humanas	41.2	44.5	14.3	14.3
	14.3	13.5	17.0	
	5.9	6.4	2.0	
C.C.	38	57	10	105
Salud	36.2	54.3	9.5	12.6
	11.1	14.5	10.0	
	4.6	6.8	1.2	
Columna	342	392	100	834
Total	41.0	47.0	12.0	100.0

Tabla II.3.2.13 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 3 grupos

Por categorías del profesorado, no encontramos tampoco ninguna tendencia definida salvo el hecho de que en general los grupos menos numerosos corresponden en todas las categorías al peor evaluado, y la ausencia de profesores en el grupo peor evaluado en la categoría de Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU) y una ligera mayoría en el grupo mejor evaluado de profesores TEU -ver tabla II.3.2.14 -.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	46	146	42	15	10	45	32	5	341
	13.5	42.8	12.3	4.4	2.9	13.2	9.4	1.5	40.9
	41.1	43.5	38.9	40.5	45.5	32.4	46.4	50.0	
2	49	151	55	15	12	84	23	3	392
	12.5	38.5	14.0	3.8	3.1	21.4	5.9	.8	47.1
	43.8	44.9	50.9	40.5	54.5	60.4	33.3	30.0	
3	17	39	11	7		10	14	2	100
	17.0	39.0	11.0	7.0	10.0	14.0	2.0	12.0	
	15.2	11.6	10.2	18.9	7.2	20.3	20.0		
Columna	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.14 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 3 grupos

• Solución para cuatro grupos en año 90

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items

Analizando los centroides para una solución de cuatro grupos, podemos ver de nuevo que los cuatro niveles medios son prácticamente paralelos, no llegando a cruzarse los centroides en ningún ítem, lo que demuestra la calidad del agrupamiento.

Ítem	1	2	3	4	Sign
1	3.82	4.69	4.48	4.26	0.001
2	3.67	4.44	4.19	3.95	0.001
3	3.22	4.57	4.22	3.81	0.001
4	3.45	4.65	4.33	3.95	0.001
5	2.84	4.49	4.06	3.61	0.001
6	2.66	4.29	3.81	3.38	0.001
7	2.28	4.39	3.87	3.15	0.001
8	2.44	4.34	3.85	3.31	0.001
9	2.31	4.29	3.80	3.10	0.001
10	2.70	4.18	3.70	3.30	0.001
11	2.48	4.26	3.71	3.20	0.001
12	2.54	4.28	3.77	3.26	0.001
13	2.61	4.40	3.96	3.38	0.001
14	2.43	4.12	3.56	3.04	0.001
15	2.48	4.16	3.60	3.16	0.001
16	2.23	4.22	3.64	3.03	0.001
17	2.61	4.34	3.85	3.31	0.001
18	3.36	4.25	3.97	3.76	0.001
19	2.87	4.27	3.84	3.44	0.001
20	2.94	4.22	3.74	3.43	0.001
21	2.57	4.36	3.86	3.36	0.001
22	3.61	4.66	4.41	4.13	0.001
23	3.23	4.57	4.20	3.82	0.001
24	2.45	4.10	3.56	3.14	0.001
25	2.27	4.29	3.71	3.09	0.001
26	2.54	4.07	3.50	2.97	0.001
27	3.06	4.31	3.89	3.37	0.001
28	2.86	4.37	3.86	3.33	0.001
29	2.51	4.27	3.71	3.12	0.001
n	43	270	331	190	834

Tabla II.3.2.15. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 90



De esta forma, podemos identificar que cada uno de los grupos tiende a agrupar a profesores con el mismo perfil de valoración, por lo que el primer grupo en niveles de los centroides corresponde al agrupamiento 2, con valores mínimos de 4.07 y máximos correspondientes a 3.82. En todos los grupos los valores máximos corresponden al ítem 1 de asistencia a clase, mientras que para los grupos 2, 3 y 4 los valores mínimos corresponden al ítem 26 referido a la adecuación del sistema de evaluación y en el primer grupo formado corresponde al ítem 16 "marca un ritmo de clase que permite seguir sus explicaciones". Los centroides máximos para cada grupo son, respectivamente, 3.82, 4.69, 4.48 y 4.26, mientras que los mínimos son 3.82, 4.69, 4.48 y 4.26.

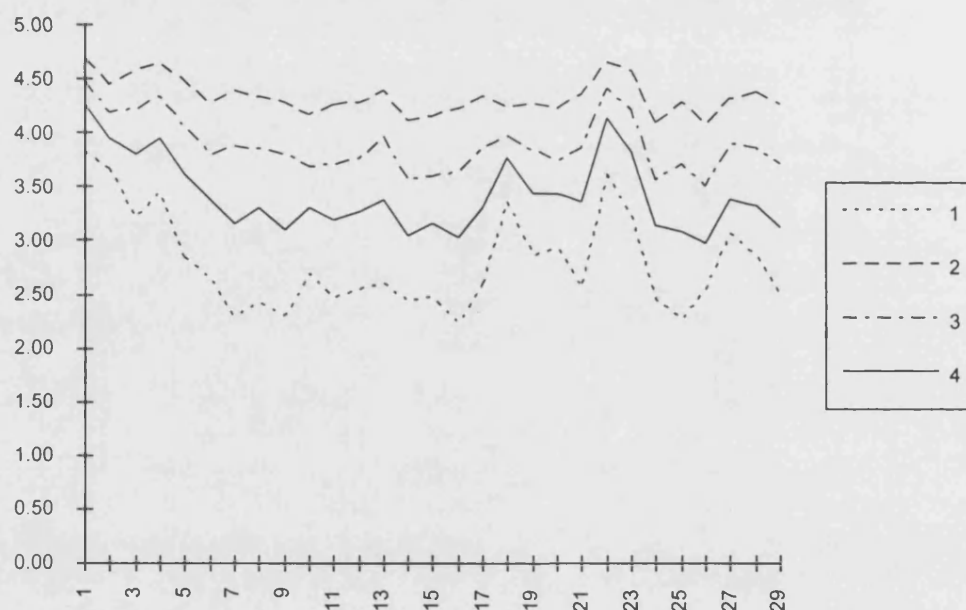


Gráfico II.3.2.5: Perfiles de los centroides de 4 grupos por ítems en el año 90

Por dimensiones, podemos identificar de nuevo que las menores diferencias entre los centroides de los grupos se producen en la de Cumplimiento con las Obligaciones, correspondiendo además en general con los valores más altos, además de los ítems sobre conocimiento de la materia, en el apartado de materiales y programa y en los ítems referidos a respeto hacia el estudiante y disponibilidad para ayudarles; las mayores diferencias entre los grupos se dan en las dimensiones de desarrollo de la clase y en la de evaluación, siendo la diferencia máxima entre centroides en los ítems 7 y 8, referidos a claridad de explicación y al ajuste de las explicaciones del profesor con el nivel de los alumnos.

De esta forma, podemos observar que los cuatro grupos formados a partir de las valoraciones, se gradúan de mayor a menor valoración como sigue: grupos 2, 3, 4 y el 1 correspondería al grupo con los centroides menores, con algunas valoraciones en torno a 2.5, nivel que podemos considerar ya muy bajo.

Dim	1	2	3	4	Sign
1	3.99	4.57	4.29	3.40	0.001
2	3.61	4.46	4.05	2.96	0.001
3	3.19	4.24	3.73	2.45	0.001
4	3.47	4.27	3.84	2.89	0.001
5	3.51	4.39	3.95	2.80	0.001
6	3.14	4.26	3.72	2.67	0.001
n	182	286	330	36	834

Tabla II.3.2.16. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 90

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis por dimensiones, los grupos convergen en 4 iteraciones, formado grupos con diferencias estadísticamente significativas entre todos ellos en todas las dimensiones consideradas. Los perfiles resultantes son prácticamente paralelos, con el grupo 2 con centroides superiores a los demás, tal como podemos ver en el Gráfico II.3.2.6, y el grupo 4 con valores medios inferiores. De esta forma, las dimensiones que resultan con centroides máximos y mínimos en estos dos grupos extremos son la de Cumplimiento (4.57 y 3.40, respectivamente), y Desarrollo de la clase (4.24 y 2.45). Las diferencias entre las dimensiones entre los grupos son mayores en las de Desarrollo de la Clase y en Actitud del Profesor y Evaluación, siendo mínimas en la dimensión de Cumplimiento.

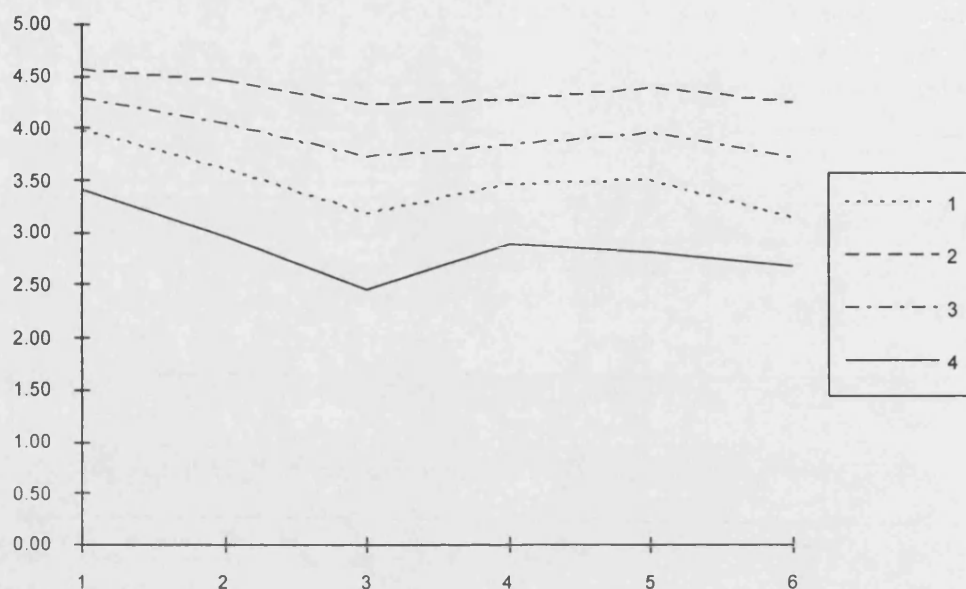


Gráfico II.3.2.6: Perfiles de los centroides de 4 grupos por dimensiones en el año 90

### b) Características de los grupos.

En el análisis de otras variables, no se encuentran diferencias significativas por sexo, por número de valoraciones ni por nivel de consistencia interna, y si respecto a las diferencias entre medias de los tres años en los tres grupos.

En relación a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una misma tendencia en las cuatro aplicaciones consideradas, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, encontrando en los grupos grupo de menor y mayor valoración media se observa mayor variabilidad en las fiabilidades.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.64	27.10	0.93	3.38	3.46	3.41
	dt	0.48	24.47	0.07	0.22	0.44	0.55
Grupo 2	med	0.65	28.46	0.91	4.36	4.25	4.20
	dt	0.48	28.18	0.09	0.20	0.34	0.41
Grupo 3	med	0.64	27.88	0.93	3.89	3.85	3.79
	dt	0.48	24.91	0.07	0.19	0.39	0.47
Grupo 4	med	0.56	21.83	0.92	2.67	3.38	3.29
	dt	0.50	16.54	0.09	0.40	0.62	0.70
	F	0.72	0.53	0.03	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.37	0.14	0.08	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	ns	todas	14 ns	14 ns

Tabla II.3.2.17. Comparación de medias para la solución de cuatro grupos, obtenida en las valoraciones del año 90, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación. Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 14= diferencias entre los grupos 1-4.

Por centros, destaca en el grupo mejor valorado el centro de E.U. de Enfermería, con el 66.7% y la E.U. de Profesorado de EGB, y la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Por otra parte, encontramos que en varios centros no hay ningún profesor en el grupo de peor valorados. El mayor porcentaje de profesores en este grupo se da en la la Facultad de Farmacia, con el 11.1% -ver tablas II.3.2.18 y 19-.



frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac. Físicas	13 31.0 7.1 1.6	10 23.8 3.5 1.2	16 38.1 4.8 1.9	3 7.1 8.3 .4	42 5.0
Fac. Químicas	9 26.5 4.9 1.1	8 23.5 2.8 1.0	14 41.2 4.2 1.7	3 8.8 8.3 .4	34 4.1
Fac. Derecho	14 24.6 7.7 1.7	18 31.6 6.3 2.2	24 42.1 7.3 2.9	1 1.8 2.8 .1	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	11 15.7 6.0 1.3	24 34.3 8.4 2.9	32 45.7 9.7 3.8	3 4.3 8.3 .4	70 8.4
Fac. Econom.	25 36.2 13.7 3.0	7 10.1 2.4 .8	35 50.7 10.6 4.2	2 2.9 5.6 .2	69 8.3
Fac. Filología	14 28.6 7.7 1.7	13 26.5 4.5 1.6	17 34.7 5.2 2.0	5 10.2 13.9 .6	49 5.9
Fac. Biológicas	11 19.0 6.0 1.3	15 25.9 5.2 1.8	27 46.6 8.2 3.2	5 8.6 13.9 .6	58 7.0
E.U. Empres.	10 29.4 5.5 1.2	5 14.7 1.7 .6	17 50.0 5.2 2.0	2 5.9 5.6 .2	34 4.1
Fac. Medicina	18 31.0 9.9 2.2	19 32.8 6.6 2.3	20 34.5 6.1 2.4	1 1.7 2.8 .1	58 7.0
Fac. Farmacia	17 27.0 9.3 2.0	20 31.7 7.0 2.4	19 30.2 5.8 2.3	7 11.1 19.4 .8	63 7.6
Columna	182	286	330	36	834
Total	21.8	34.3	39.6	4.3	100.0

Tabla II.3.2.18 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac.	4	21	11	2	38
Filos.	10.5	55.3	28.9	5.3	4.6
CC Educ.	2.2	7.3	3.3	5.6	
	.5	2.5	1.3	.2	
E.U.	4	18	5		27
Enfermeria	14.8	66.7	18.5		3.2
	2.2	6.3	1.5		
	.5	2.2	.6		
E.U.	3	14	11	1	29
Trabajo Social	10.3	48.3	37.9	3.4	3.5
	1.6	4.9	3.3	2.8	
	.4	1.7	1.3	.1	
E.U.	3	48	24		75
Form.	4.0	64.0	32.0		9.0
Prof.	1.6	16.8	7.3		
EGB	.4	5.8	2.9		
Fac.	13	21	29		63
Psicología	20.6	33.3	46.0		7.6
	7.1	7.3	8.8		
	1.6	2.5	3.5		
E.U.	3	9	6		18
Fisioterapia	16.7	50.0	33.3		2.2
	1.6	3.1	1.8		
	.4	1.1	.7		
Fac.	3	7	12		22
Exactas	13.6	31.8	54.5		2.6
	1.6	2.4	3.6		
	.4	.8	1.4		
Fac.		2			2
Odontología		100.0			.2
		.7			
		.2			
E.U.	7	7	11	1	26
Graduado Social	26.9	26.9	42.3	3.8	3.1
	3.8	2.4	3.3	2.8	
	.8	.8	1.3	.1	
Columna	182 286	330	36	834	
Total	21.8	34.3	39.6	4.3	100.0

Tabla II.3.2.19 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

Por áreas, el mayor porcentaje de profesores en el grupo de mejor evaluados se sitúa en el área de Ciencias Psicopedagógicas con el 51.1% y en la de Ciencias de la Salud con el 45.7%, siendo además estas dos áreas donde se sitúan menos profesores en el grupo de peor evaluados (1%). Es en el área de Ciencias Experimentales donde se da el mayor porcentaje de profesores en el grupo que recibe menor valoración, con el 8.2%.

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS				filas Total
	1	2	3	4	
C.C.	53	60	88	18	219
Experim.	24.2	27.4	40.2	8.2	26.3
	29.1	21.0	26.7	50.0	
	6.4	7.2	10.6	2.2	
C.C.	59	51	98	7	215
Sociales	27.4	23.7	45.6	3.3	25.8
	32.4	17.8	29.7	19.4	
	7.1	6.1	11.8	.8	
C.C.	20	90	64	2	176
Psicoped.	11.4	51.1	36.4	1.1	21.1
	11.0	31.5	19.4	5.6	
	2.4	10.8	7.7	.2	
C.C.	25	37	49	8	119
Humanas	21.0	31.1	41.2	6.7	14.3
	13.7	12.9	14.8	22.2	
	3.0	4.4	5.9	1.0	
C.C.	25	48	31	1	105
Salud	23.8	45.7	29.5	1.0	12.6
	13.7	16.8	9.4	2.8	
	3.0	5.8	3.7	.1	
Columna	182	286	330	36	834
Total	21.8	34.3	39.6	4.3	100.0

Tabla II.3.2.20 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 4 grupos

Por categorías no podemos identificar ninguna tendencia en los agrupamientos que permita señalar diferencias entre ellas, destacando el caso de los CEU que no hay ningún profesor en la categoría con menor valoración -ver tabla II.3.2.21 -

frecs. % filas % cols % tot	CAT. PROF.								filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	24 13.3 21.4	77 42.5 22.9	19 10.5 17.6	12 6.6 32.4	1 .6 4.5	21 11.6 15.1	25 13.8 36.2	2 1.1 20.0	181 21.7
2	38 13.3 33.9	100 35.0 29.8	46 16.1 42.6	8 2.8 21.6	11 3.8 50.0	64 22.4 46.0	17 5.9 24.6	2 .7 20.0	286 34.3
3	43 13.0 38.4	144 43.6 42.9	38 11.5 35.2	13 3.9 35.1	10 3.0 45.5	52 15.8 37.4	25 7.6 36.2	5 1.5 50.0	330 39.6
4	7 19.4 6.3	15 41.7 4.5	5 13.9 4.6	4 11.1 10.8		2 5.6 1.4	2 5.6 2.9	1 2.8 10.0	36 4.3
Column Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.21 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 4 grupos

• Solución para cinco grupos en año 90

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por ítems.

En la solución de cinco grupos, en todos los casos, son significativas las diferencias, por lo que podemos considerar todos los grupos diferentes en cuanto a los perfiles de valoración de cada uno de ellos en cada uno de los ítems. Los perfiles de valoración media se pueden observar para cada grupo en la tabla II.3.2.22. Los grupos han resultado de tres iteraciones.

Ítem	1	2	3	4	5	Sign
1	4.69	4.01	4.52	3.36	4.42	0.001
2	4.44	3.54	4.27	3.30	4.18	0.001
3	4.57	3.74	4.24	2.84	3.76	0.001
4	4.65	4.06	4.33	3.31	3.77	0.001
5	4.48	3.75	4.06	2.66	3.36	0.001
6	4.28	3.49	3.82	2.46	3.16	0.001
7	4.38	3.34	3.86	2.03	2.86	0.001
8	4.33	3.49	3.84	2.20	3.04	0.001
9	4.29	3.17	3.81	1.99	2.94	0.001
10	4.17	3.31	3.72	2.47	3.20	0.001
11	4.25	3.32	3.71	2.21	3.02	0.001
12	4.27	3.44	3.77	2.42	2.98	0.001
13	4.40	3.58	3.96	2.37	3.10	0.001
14	4.12	3.33	3.53	2.38	2.72	0.001
15	4.15	3.39	3.60	2.23	2.86	0.001
16	4.22	3.29	3.61	2.07	2.73	0.001
17	4.34	3.56	3.82	2.41	3.01	0.001
18	4.25	3.79	3.97	3.06	3.71	0.001
19	4.26	3.50	3.85	2.63	3.32	0.001
20	4.21	3.37	3.75	2.67	3.42	0.001
21	4.36	3.46	3.87	2.32	3.14	0.001
22	4.67	4.17	4.40	3.36	4.05	0.001
23	4.57	3.87	4.20	2.95	3.70	0.001
24	4.10	3.33	3.55	2.36	2.85	0.001
25	4.28	3.29	3.70	1.97	2.82	0.001
26	4.07	3.29	3.70	1.97	2.85	0.001
27	4.31	3.44	3.88	2.88	3.31	0.001
28	4.37	3.38	3.85	2.74	3.24	0.001
29	4.27	3.18	3.69	2.32	3.02	0.001
n	275	111	320	20	108	834

Tabla II.3.2.22 Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 90

Analizando esta solución de cinco grupos, encontramos que los perfiles son prácticamente paralelos a excepción de los grupos 2 y 5, que llegan a cruzarse en algunos de los centroides. Los cruzamientos se producen claramente en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones y en el ítem 18 -la bibliografía que recomienda es accesible-.

Por otra parte, las distancias de nuevo son menores entre los grupos con mayor valoración, mientras tienden a pronunciarse en los grupos de centroides más bajos, siendo éstas máximas en el grupo 4 al compararlo con el 5, como podemos identificar en el gráfico II.3.2.7. De igual forma se puede identificar que el grupo mejor valorado es el 1, con una valoración media máxima de 4.69 y mínima de 4.07, mientras que el grupo que ha resultado peor valorado ha sido el 4, con un máximo de 3.36 y un valor mínimo en las valoraciones de 1.97. En ambos casos los ítems mejor valorados han sido el 1 -asiste a clase- y los peor valorados el 26 -el sistema de evaluación es adecuado-. Así, podemos ordenar los grupos intermedios de esta forma: el segundo en valoración es el 3, (min= 3.53, máx= 4.52), el tercer grupo es el 2 (min= 3.17, máx= 4.17) y el cuarto grupo es el 5 (min= 2.72, máx= 4.42).

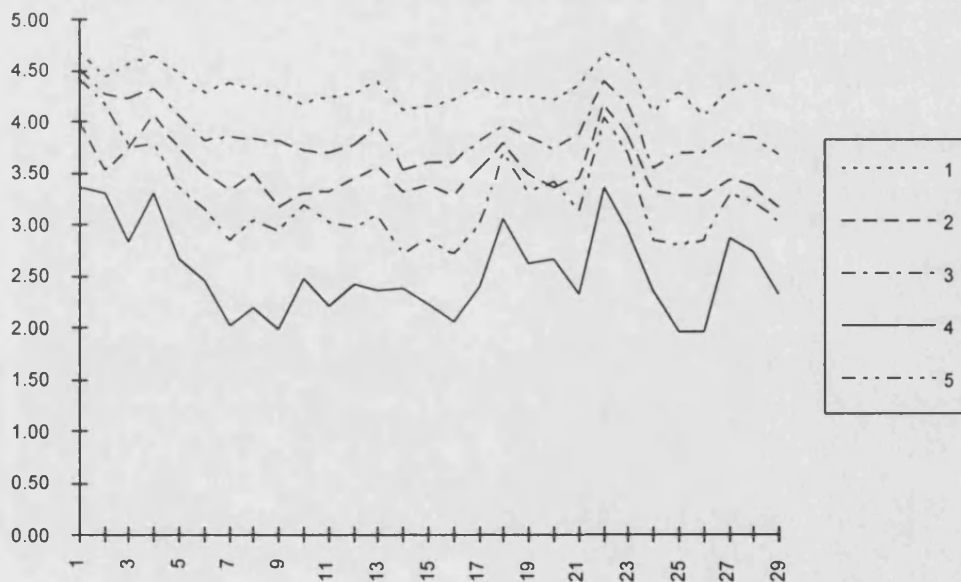


Gráfico II.3.2.7: Perfiles de los centroides de 5 grupos por ítems en el año 90

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis efectuado por dimensiones, las distancias son mayores en la dimensión de desarrollo de la clase y en el apartado de evaluación, mientras que estas distancias son menores en los apartados de Cumplimiento con las obligaciones.

Dim	1	2	3	4	5	Sign
<b>1</b>	4.35	3.31	4.14	3.47	4.58	0.001
<b>2</b>	4.08	3.80	3.62	2.90	4.48	0.001
<b>3</b>	3.77	3.42	3.18	2.43	4.26	0.001
<b>4</b>	3.87	3.53	3.49	2.87	4.29	0.001
<b>5</b>	3.98	3.65	3.51	2.82	4.42	0.001
<b>6</b>	3.75	3.54	3.09	2.65	4.29	0.001
<b>n</b>	327	52	160	35	260	834

Tabla II.3.2.23. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 90

Vemos que los grupos 2, 3 y 4 se cruzan en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones, con un valor del grupo 2 más bajo que el de los anteriores (centroides de 3.31, 4.14 y 3.47, respectivamente). Los grupos convergen en 4 iteraciones.

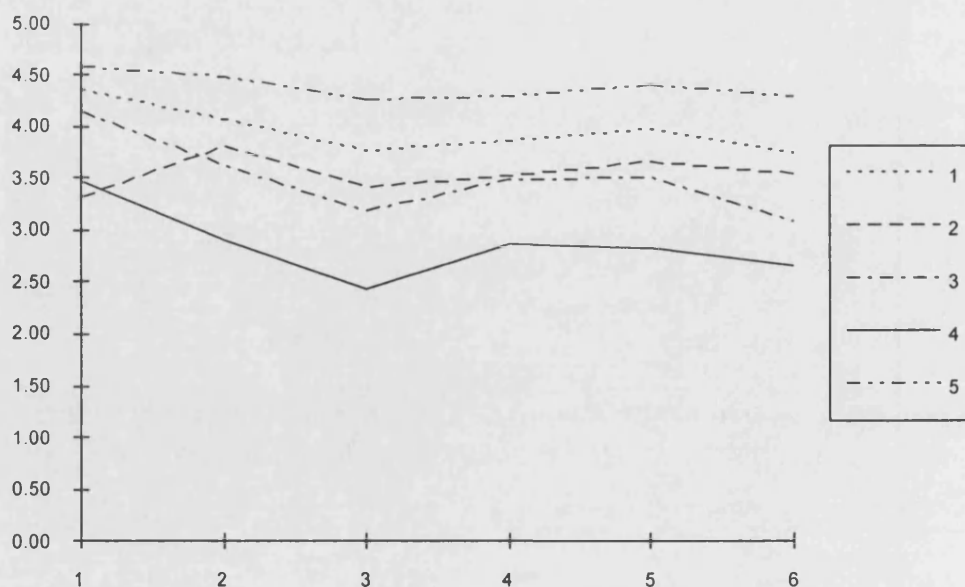


Gráfico II.3.2.8: Perfiles de los centroides de 5 grupos por dimensiones en el año 90

<	Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92	
Grupo 1	med	0.62	27.89	0.93	3.93	3.88	3.83
	dt	0.49	24.98	0.07	0.19	0.39	0.47
Grupo 2	med	0.62	26.87	0.93	3.52	3.57	3.58
	dt	0.49	20.03	0.05	0.23	0.47	0.43
Grupo 3	med	0.67	27.83	0.93	3.38	3.47	3.41
	dt	0.47	26.02	0.08	0.22	0.42	0.57
Grupo 4	med	0.57	22.06	0.92	2.66	3.37	3.21
	dt	0.50	16.64	0.09	0.40	0.62	0.70
Grupo 5	med	0.66	28.14	0.91	4.38	4.26	4.21
	dt	0.47	28.32	0.09	0.20	0.33	0.40
F		0.65	0.77	0.04	0.00	0.00	0.00
Levene		0.07	0.14	0.18	0.00	0.00	0.00
Sign		ns	ns	ns	todas	232434 ns	2334ns

Tabla II.3.2.24. Comparación de medias para la solución de cinco grupos, obtenida en las valoraciones del año 90, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 232434= diferencias entre los grupos 2-3, 2-4 y 3-4.

## b) Características de los grupos.

En el análisis de posibles variables asociadas, no existen diferencias significativas entre los grupos por sexo del profesor, número de encuestas o nivel de consistencia entre las valoraciones, mientras que entre los grupos sí existen diferencias a nivel de medias de los tres años.

Analizando las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los cinco grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que son bastante estables los niveles de valoración -salvo quizá el grupo 4-. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares -ver tabla II.3.2.24-.

Los Centros en los que se aglutina mayor porcentaje de profesores en el grupo de mejor evaluados (grupo 5) son los de Filosofía y Ciencias de la Educación (55.3%), E.U. Enfermería (63%), E.U. Trabajo Social (48.3%) y la E.U. de Magisterio (58.7%), mientras que en los restantes se agrupan fundamentalmente en el segundo grupo mejor valorado. El Centro en el que el grupo mejor valorado tiene menos profesores es el de Económicas y Empresariales (5.8%). En el otro extremo, los Centros que agrupan el mayor número de profesores en la categoría con valoraciones menores es Farmacia (11.1%) -ver tablas II.3.2.25 y 26-.



frec. % filas % cols % tot	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
CENTRO						
Fac.	14	3	12	3	10	42
Físicas	33.3	7.1	28.6	7.1	23.8	5.0
	4.3	5.8	7.5	8.6	3.8	
	1.7	.4	1.4	.4	1.2	
Fac.	15	2	7	3	7	34
Quim	44.1	5.9	20.6	8.8	20.6	4.1
	4.6	3.8	4.4	8.6	2.7	
	1.8	.2	.8	.4	.8	
Fac.	25	3	12	1	16	57
Derecho	43.9	5.3	21.1	1.8	28.1	6.8
	7.6	5.8	7.5	2.9	6.2	
	3.0	.4	1.4	.1	1.9	
Fac.	31	3	11	3	22	70
Geogr.	44.3	4.3	15.7	4.3	31.4	8.4
Hist.	9.5	5.8	6.9	8.6	8.5	
	3.7	.4	1.3	.4	2.6	
Fac.	29	7	27	2	4	69
Econom	42.0	10.1	39.1	2.9	5.8	8.3
	8.9	13.5	16.9	5.7	1.5	
	3.5	.8	3.2	.2	.5	
Fac.	16	7	9	4	13	49
Filología	32.7	14.3	18.4	8.2	26.5	5.9
	4.9	13.5	5.6	11.4	5.0	
	1.9	.8	1.1	.5	1.6	
Fac.	27	3	9	5	14	58
Biolog.	46.6	5.2	15.5	8.6	24.1	7.0
	8.3	5.8	5.6	14.3	5.4	
	3.2	.4	1.1	.6	1.7	
E.U.	16	2	10	2	4	34
Empres	47.1	5.9	29.4	5.9	11.8	4.1
	4.9	3.8	6.3	5.7	1.5	
	1.9	.2	1.2	.2	.5	
Fac.	24	1	19	1	13	58
Medicina	41.4	1.7	32.8	1.7	22.4	7.0
	7.3	1.9	11.9	2.9	5.0	
	2.9	.1	2.3	.1	1.6	
Fac.	19	1	17	7	19	63
Farm.	30.2	1.6	27.0	11.1	30.2	7.6
	5.8	1.9	10.6	20.0	7.3	
	2.3	.1	2.0	.8	2.3	
Column	327	52	160	35	260	834
Total	39.2	6.2	19.2	4.2	31.2	100.0

Tabla II.3.2.25 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

frec. % filas % cols % tot	1	2	3	4	5	Filas Total
<b>CENTRO</b>						
Fac.	11		3	3	21	38
Filosof	28.9		7.9	7.9	55.3	4.6
CC Educ.	3.4		1.9	8.6	8.1	
	1.3		.4	.4	2.5	
E.U.	6	2	2		17	27
Enfermeria	22.2	7.4	7.4		63.0	3.2
	1.8	3.8	1.3		6.5	
	.7	.2	.2		2.0	
E.U.	11	2	2		14	29
Trabajo	37.9	6.9	6.9		48.3	3.5
Social	3.4	3.8	1.3		5.4	
	1.3	.2	.2		1.7	
E.U.	27	1	3		44	75
Form.	36.0	1.3	4.0		58.7	9.0
Prof.	8.3	1.9	1.9		16.9	
EGB	3.2	.1	.4		5.3	
Fac.	30	8	6		19	63
Psicologia	47.6	12.7	9.5		30.2	7.6
	9.2	15.4	3.8		7.3	
	3.6	1.0	.7		2.3	
E.U.	8	2	1		7	18
Fisioterapia	44.4	11.1	5.6		38.9	2.2
	2.4	3.8	.6		2.7	
	1.0	.2	.1		.8	
Fac.	10		5		7	22
Exactas	45.5		22.7		31.8	2.6
	3.1		3.1		2.7	
	1.2		.6		.8	
Fac. Odontologia					2 100.0	2 .2
					.8	
					.2	
E.U.	8	5	5	1	7	26
Grad.	30.8	19.2	19.2	3.8	26.9	3.1
Social	2.4	9.6	3.1	2.9	2.7	
	1.0	.6	.6	.1	.8	
Columna	327	52	160	35	260	834
Total	39.2	6.2	19.2	4.2	31.2	100.0

Tabla II.3.2.26 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

Analizando las puntuaciones por Áreas, el Área en la que se agrupa mayor número de profesores en el grupo con valoraciones mejores (el 5) es la de Ciencias Psicopedagógicas, con el 47.7%, seguido del área de Ciencias de la Salud (37.10%). En el otro extremo, es en ciencias Humanas en la que mayor porcentaje de profesores se aglutina en el grupo de peores valoraciones (5.9%). No obstante, en general los grupos con mejores valoraciones son más numerosos -ver tabla II.3.2.27-

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS					Filas Total
	1	2	3	4	5	
C.C. Experim.	85 38.8 26.0 10.2	9 4.1 17.3 1.1	50 22.8 31.3 6.0	18 8.2 51.4 2.2	57 26.0 21.9 6.8	219 26.3
C.C. Sociales	89 41.4 27.2 10.7	19 8.8 36.5 2.3	56 26.0 35.0 6.7	6 2.8 17.1 .7	45 20.9 17.3 5.4	215 25.8
C.C. Psicoped.	68 38.6 20.8 8.2	9 5.1 17.3 1.1	12 6.8 7.5 1.4	3 1.7 8.6 .4	84 47.7 32.3 10.1	176 21.1
C.C. Humanas	47 39.5 14.4 5.6	10 8.4 19.2 1.2	20 16.8 12.5 2.4	7 5.9 20.0 .8	35 29.4 13.5 4.2	119 14.3
C.C. Salud	38 36.2 11.6 4.6	5 4.8 9.6 .6	22 21.0 13.8 2.6	1 1.0 2.9 .1	39 37.1 15.0 4.7	105 12.6
Columna Total	327 39.2	52 6.2	160 19.2	35 4.2	260 31.2	834 100.0

Tabla II.3.2.27 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 5 grupos

Por categorías docentes, no se encuentra ninguna tendencia de agrupamiento, aunque cabe señalar las categorías vacías en los grupos peor valorados en CEU, aunque en general los grupos más numerosos corresponden a los grupos mejor valorados -ver tabla II.3.2.28 -.

frecs. % filas % cols % tot	CAT. PROF.								filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	45 13.8 40.2	136 41.6 40.5	41 12.5 38.0	13 4.0 35.1	11 3.4 50.0	52 15.9 37.4	24 7.3 34.8	5 1.5 50.0	327 39.3
2	7 13.5 6.3	24 46.2 7.1	6 11.5 5.6	1 1.9 2.7		5 9.6 3.6	8 15.4 11.6	1 1.9 10.0	52 6.2
3	21 13.2 18.8	71 44.7 21.1	13 8.2 12.0	12 7.5 32.4	1 .6 4.5	20 12.6 14.4	20 12.6 29.0	1 .6 10.0	159 19.1
4	7 20.0 6.3	14 40.0 4.2	5 14.3 4.6	4 11.4 10.8		2 5.7 1.4	2 5.7 2.9	1 2.9 10.0	35 4.2
5	32 12.3 28.6	91 35.0 27.1	43 16.5 39.8	7 2.7 18.9	10 3.8 45.5	60 23.1 43.2	15 5.8 21.7	2 .8 20.0	260 31.2
Column112		336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.28 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 5 grupos

## • Solución para seis grupos en año 90

### a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

#### a.1. Por ítems.

En la solución obtenida para seis grupos en el análisis por ítems existen diferencias significativas ( $\alpha = 0.001$ ) en todos ellos, con perfiles diferenciales entre ellos -ver tabla II.3.2.29-. Los grupos se han formado a partir de cuatro iteraciones.

Ítem	1	2	3	4	5	6	Sign
1	4.33	4.20	4.36	3.40	4.70	4.59	0.001
2	4.07	3.87	4.01	3.36	4.45	4.35	0.001
3	3.74	3.80	4.13	2.86	4.60	4.32	0.001
4	3.71	4.14	4.14	3.40	4.67	4.47	0.001
5	3.30	3.84	3.84	2.73	4.51	4.23	0.001
6	3.11	3.56	3.63	2.51	4.33	3.97	0.001
7	2.76	3.54	3.45	2.13	4.41	4.14	0.001
8	3.01	3.54	3.62	2.23	4.36	4.02	0.001
9	2.82	3.43	3.37	2.11	4.30	4.08	0.001
10	3.14	3.42	3.55	2.49	4.21	3.86	0.001
11	2.98	3.35	3.56	2.25	4.30	3.86	0.001
12	2.97	3.42	3.62	2.43	4.32	3.92	0.001
13	3.06	3.67	3.68	2.43	4.42	4.16	0.001
14	2.74	3.21	3.49	2.34	4.20	3.63	0.001
15	2.86	3.36	3.47	2.34	4.23	3.73	0.001
16	2.67	3.34	3.37	2.06	4.27	3.83	0.001
17	3.08	3.36	3.83	2.38	4.40	3.92	0.001
18	3.73	3.76	3.95	3.10	4.30	4.00	0.001
19	3.32	3.51	3.71	2.67	4.31	3.97	0.001
20	3.37	3.45	3.65	2.72	4.26	3.85	0.001
21	3.08	3.54	3.67	2.39	4.41	4.03	0.001
22	4.06	4.13	4.37	3.37	4.68	4.47	0.001
23	3.75	3.79	4.19	2.94	4.62	4.26	0.001
24	2.86	3.25	3.50	2.38	4.18	3.64	0.001
25	2.82	3.27	3.55	1.99	4.35	3.85	0.001
26	2.99	2.78	3.62	2.27	4.17	3.51	0.001
27	3.40	3.23	3.96	2.83	4.37	3.92	0.001
28	3.33	3.10	3.97	2.68	4.44	3.90	0.001
29	3.14	2.84	3.84	2.26	4.35	3.74	0.001
n	98	108	152	22	220	234	834

Tabla II.3.2.29. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 90

Los perfiles resultantes se entremezclan en la mayoría de ellos

excepto en el grupo con centroides más altos y en el de centroides más bajos, mientras que en todos los demás se mezclan en diferentes ítems. En general, los ítems mejor valorados en los grupos son los referidos a Cumplimiento con las obligaciones, y concretamente el de asistencia a clase, excepto en el 2º grupo en el que el ítem con mejor valoración ha sido el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado".

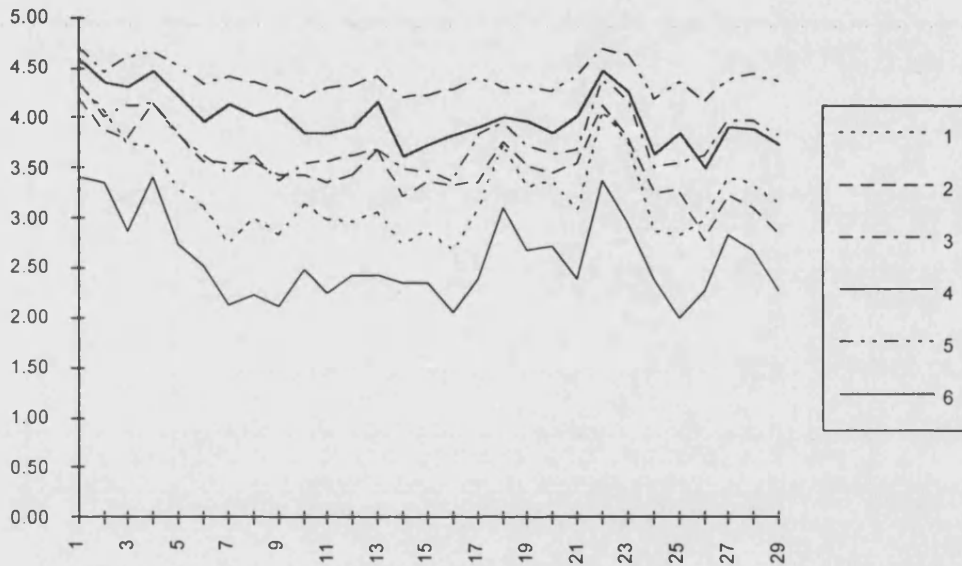


Gráfico II.3.2.9: Perfiles de los centroides de 6 grupos por ítems en el año 90

### a.2. Por Dimensiones.

En el análisis realizado por dimensiones, los grupos presentan diferencias significativas en todas las dimensiones, ajustándose los grupos en 5 iteraciones. Como se puede comprobar, los perfiles son paralelos excepto en el caso de los números 1, 2 y 3 -ver gráficos II.3.2.9-

Dim	1	2	3	4	5	6	Sign
1	4.28	3.29	4.06	4.38	4.60	3.30	0.001
2	3.96	3.80	3.44	4.14	4.51	2.85	0.001
3	3.57	3.41	3.01	3.84	4.30	2.33	0.001
4	3.72	3.53	3.39	3.93	4.32	2.73	0.001
5	3.76	3.66	3.38	4.07	4.46	2.73	0.001
6	3.29	3.54	3.07	3.91	4.33	2.57	0.001
n	154	50	113	272	220	25	834

Tabla II.3.2.30. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 90

El grupo 5 es el que resulta mejor valorado, con un centro mínimo de 4.30 y el máximo de 4.60, mientras que el que recibe valoraciones

medias más bajas es el 6º, con valores máximo y mínimo de 3.30 y 2.33, respectivamente. En general, las dimensiones que obtienen una mejor valoración son la I Cumplimiento con las Obligaciones excepto en el grupo 4 que es la dimensión 2 -Conocimiento/interrelación de la materia. Por otro lado, las dimensiones que reciben en casi todos los grupos menores valoraciones son la 3 -Desarrollo de la clase- excepto en los grupos 4 (que es Cumplimiento con las obligaciones) y 6 (Evaluación) -ver tabla II.3.2.30 y gráfico II.3.2.10-.

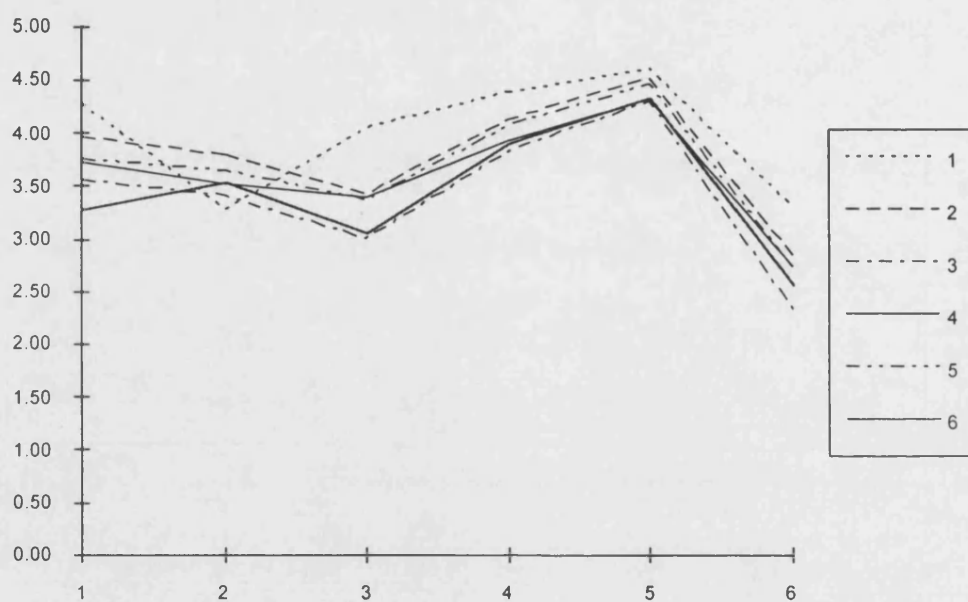


Gráfico II.3.2.10: Perfiles de los centroides de 6 grupos por dimensiones en el año 90

## b) Características de los grupos.

Respecto al análisis realizado por otras variables, no se encuentran diferencias significativas con respecto a sexo o número de valoraciones, ni en general respecto a los niveles de consistencia de las valoraciones excepto en la comparación entre los grupos 1 y 5. De igual forma, se encuentran diferencias significativas entre todos los grupos por niveles de medias y en la mayoría de grupos en las comparación por medias del 91 y 92 - ver tabla II.3.2.31-. La distribución de alumnos según el sexo es similar en todos los grupos, siendo el grupo seis el que presenta un N inferior.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos formados siguen una misma

tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien en general en los grupos de menor valoración media se observa mayor variabilidad en las fiabilidades.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.66	29.08	0.94	3.68	3.71	3.68
	dt	0.45	26.33	0.06	0.17	0.38	0.46
Grupo 2	med	0.62	26.54	0.93	3.52	3.56	3.58
	dt	0.49	20.40	0.05	0.24	0.47	0.44
Grupo 3	med	0.63	26.41	0.93	3.25	3.40	3.32
	dt	0.49	23.49	0.08	0.23	0.41	0.58
Grupo 4	med	0.64	27.91	0.92	4.02	3.97	3.90
	dt	0.48	25.33	0.08	0.18	0.38	0.47
Grupo 5	med	0.65	28.07	0.91	4.42	4.28	4.23
	dt	0.48	28.70	0.09	0.18	0.34	0.40
Grupo 6	med	0.60	19.76	0.93	2.56	3.24	3.15
	dt	0.50	14.64	0.05	0.43	0.65	0.76
	F	0.99	0.66	0.94	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.82	0.35	0.08	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	15 s	todas	122336 ns	122336 ns

Tabla II.3.2.31. Comparación de medias para la solución de tres grupos, obtenida en las valoraciones del año 90, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 15122336= diferencias entre los grupos 1-5, 1-2, 2-3 y 3-6.

Los Centros en los que se agrupan mayor número profesores en el grupo de mejor evaluados (grupo 5) son los de Filosofía y Ciencias de la Educación (52.6%), E.U. Enfermería (51.9%), E.U. Trabajo Social (41.4%) y la E.U. de Magisterio (56%), así como la Facultad de Odontología (100%), aunque únicamente hay dos profesores evaluados en este Centro, mientras que en los restantes se agrupan fundamentalmente en el segundo grupo mejor valorado (4). El Centro en el que el grupo mejor valorado tiene menos profesores es el de Económicas y Empresariales (2.9%). En el otro extremo, el Centro que agrupa el mayor número de profesores en la categoría con valoraciones menores es Farmacia (7.9%) -ver tablas II.3.2.32 y 33-.



frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac. Físicas	10 23.8 6.5 1.2	3 7.1 6.0 .4	8 19.0 7.1 1.0	10 23.8 3.7 1.2	9 21.4 4.1 1.1	2 4.8 8.0 .2	42 5.0
Fac. Químicas	10 29.4 6.5 1.2	1 2.9 2.0 .1	6 17.6 5.3 .7	10 29.4 3.7 1.2	5 14.7 2.3 .6	2 5.9 8.0 .2	34 4.1
Fac. Derecho	9 15.8 5.8 1.1	3 5.3 6.0 .4	9 15.8 8.0 1.1	24 42.1 8.8 2.9	11 19.3 5.0 1.3	1 1.8 4.0 .1	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	9 12.9 5.8 1.1	3 4.3 6.0 .4	7 10.0 6.2 .8	30 42.9 11.0 3.6	19 27.1 8.6 2.3	2 2.9 8.0 .2	70 8.4
Fac. Econom.	24 34.8 15.6 2.9	7 10.1 14.0 .8	16 23.2 14.2 1.9	18 26.1 6.6 2.2	2 2.9 .9 .2	2 2.9 8.0 .2	69 8.3
Fac. Filologia	7 14.3 4.5 .8	7 14.3 14.0 .8	9 18.4 8.0 1.1	13 26.5 4.8 1.6	10 20.4 4.5 1.2	3 6.1 12.0 .4	49 5.9
Fac. Biologicas	6 10.3 3.9 .7	2 3.4 4.0 .2	12 20.7 10.6 1.4	26 44.8 9.6 3.1	9 15.5 4.1 1.1	3 5.2 12.0 .4	58 7.0
E.U. Empres.	11 32.4 7.1 1.3	2 5.9 4.0 .2	5 14.7 4.4 .6	10 29.4 3.7 1.2	4 11.8 1.8 .5	2 5.9 8.0 .2	34 4.1
Fac. Medicina	11 19.0 7.1 1.3	1 1.7 2.0 .1	13 22.4 11.5 1.6	22 37.9 8.1 2.6	10 17.2 4.5 1.2	1 1.7 4.0 .1	58 7.0
Fac. Farmacia	15 23.8 9.7 1.8	1 1.6 2.0 .1	12 19.0 10.6 1.4	14 22.2 5.1 1.7	16 25.4 7.3 1.9	5 7.9 20.0 .6	63 7.6
Column Total	154 18.5	50 6.0	113 13.5	272 32.6	220 26.4	25 3.0	834 100.0

Tabla II.3.2.32 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac.	2	1	2	11	20	2	38
Filos.	5.3	2.6	5.3	28.9	52.6	5.3	4.6
CC. Educ.	1.3	2.0	1.8	4.0	9.1	8.0	
	.2	.1	.2	1.3	2.4	.2	
E.U.	2	2	1	8	14		27
Enfermeria	7.4	7.4	3.7	29.6	51.9		3.2
	1.3	4.0	.9	2.9	6.4		
	.2	.2	.1	1.0	1.7		
E.U.	3	2	2	10	12		29
Trabajo Social	10.3	6.9	6.9	34.5	41.4		3.5
	1.9	4.0	1.8	3.7	5.5		
	.4	.2	.2	1.2	1.4		
E.U.	11	1	1	20	42		75
Form.	14.7	1.3	1.3	26.7	56.0		9.0
Prof.	7.1	2.0	.9	7.4	19.1		
EGB	1.3	.1	.1	2.4	5.0		
Fac.	11	7	5	24	16		63
Psicologia	17.5	11.1	7.9	38.1	25.4		7.6
	7.1	14.0	4.4	8.8	7.3		
	1.3	.8	.6	2.9	1.9		
E.u.	3	2		7	6		18
Fisioterapia	16.7	11.1		38.9	33.3		2.2
	1.9	4.0		2.6	2.7		
	.4	.2		.8	.7		
Fac.	6		1	8	7		22
Exactas	27.3		4.5	36.4	31.8		2.6
	3.9		.9	2.9	3.2		
	.7		.1	1.0	.8		
Fac.					2		2
Odontologia					100.0		.2
					.9		
					.2		
E.U.	4	5	4	7	6		26
Grad.	15.4	19.2	15.4	26.9	23.1		3.1
Social	2.6	10.0	3.5	2.6	2.7		
	.5	.6	.5	.8	.7		
Column	154	50	113	272	220	25	834
Total	18.5	6.0	13.5	32.6	26.4	3.0	100.0

Tabla II.3.2.33 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

Por áreas, el mayor porcentaje de profesores tiende a agruparse en los grupos que por su perfil tienen una mejor valoración, destacando que el mayor porcentaje de profesores se aglutinan en el grupo 4 (2º en valoraciones) en todas las áreas excepto en Psicopedagógicas, que se sitúan en el grupo 5 (el mejor valorado). En los grupos 3 y 6 (5º y 6º por valoración) se concentran el 9% del total, mientras que en el 6 (6º) se sitúa el 3% del total. De esta forma, el mayor porcentaje de profesores en el último grupo es el de Ciencias Humanas (5.5%) -ver tabla II.3.2.34.

No se puede establecer ninguna tendencia de agrupamiento por Categorías Docentes, como podemos comprobar en la tabla II.3.2.35.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
C.C. Experim.	47 21.5 30.5 5.6	7 3.2 14.0 .8	39 17.8 34.5 4.7	68 31.1 25.0 8.2	46 21.0 20.9 5.5	12 5.5 48.0 1.4	219 26.3
C.C. Sociales	51 23.7 33.1 6.1	19 8.8 38.0 2.3	36 16.7 31.9 4.3	69 32.1 25.4 8.3	35 16.3 15.9 4.2	5 2.3 20.0 .6	215 25.8
C.C. Psicoped.	24 13.6 15.6 2.9	9 5.1 18.0 1.1	8 4.5 7.1 1.0	55 31.3 20.2 6.6	78 44.3 35.5 9.4	2 1.1 8.0 .2	176 21.1
C.C. Humanas	16 13.4 10.4 1.9	10 8.4 20.0 1.2	16 13.4 14.2 1.9	43 36.1 15.8 5.2	29 24.4 13.2 3.5	5 4.2 20.0 .6	119 14.3
C.C. Salud	16 15.2 10.4 1.9	5 4.8 10.0 .6	14 13.3 12.4 1.7	37 35.2 13.6 4.4	32 30.5 14.5 3.8	1 1.0 4.0 .1	105 12.6
Column Total	154 18.5	50 6.0	113 13.5	272 32.6	220 26.4	25 3.0	834 100.0

Tabla II.3.2.34 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	20	65	15	5	5	30	12	2	154
	13.0	42.2	9.7	3.2	3.2	19.5	7.8	1.3	18.5
	17.9	19.3	13.9	13.5	22.7	21.6	17.4	20.0	
2	7	22	6	1		5	8	1	50
	14.0	44.0	12.0	2.0		10.0	16.0	2.0	6.0
	6.3	6.5	5.6	2.7		3.6	11.6	10.0	
3	17	47	10	12		10	15	1	112
	15.2	42.0	8.9	10.7		8.9	13.4	.9	13.4
	15.2	14.0	9.3	32.4		7.2	21.7	10.0	
4	37	114	39	12	7	38	21	4	272
	13.6	41.9	14.3	4.4	2.6	14.0	7.7	1.5	32.7
	33.0	33.9	36.1	32.4	31.8	27.3	30.4	40.0	
5	26	78	34	5	10	54	12	1	220
	11.8	35.5	15.5	2.3	4.5	24.5	5.5	.5	26.4
	23.2	23.2	31.5	13.5	45.5	38.8	17.4	10.0	
6	5	10	4	2		2	1	1	25
	20.0	40.0	16.0	8.0		8.0	4.0	4.0	3.0
	4.5	3.0	3.7	5.4		1.4	1.4	10.0	
Colu	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.35 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 6 grupos



---

***II.3.2.2 Aplicación Año 91***

• Solución para dos grupos en año 91

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items.

Los dos grupos formados a partir de las valoraciones del año 91 convergen en 2 iteraciones, presentando perfiles de valoración prácticamente paralelos -ver tabla II.3.2.36 y gráfico II.3.2.12-.

Item	1	2	Sign
1	4.21	4.61	0.001
2	3.91	4.35	0.001
3	3.84	4.45	0.001
4	4.02	4.56	0.001
5	3.67	4.37	0.001
6	3.48	4.17	0.001
7	3.27	4.22	0.001
8	3.35	4.18	0.001
9	3.20	4.13	0.001
10	3.30	4.05	0.001
11	3.26	4.13	0.001
12	3.33	4.13	0.001
13	3.45	4.25	0.001
14	3.13	3.95	0.001
15	3.23	4.01	0.001
16	3.08	4.04	0.001
17	3.40	4.22	0.001
18	3.76	4.21	0.001
19	3.48	4.19	0.001
20	3.47	4.11	0.001
21	3.41	4.20	0.001
22	4.06	4.57	0.001
23	3.79	4.47	0.001
24	3.19	3.98	0.001
25	3.16	4.13	0.001
26	3.04	3.96	0.001
27	3.44	4.21	0.001
28	3.33	4.25	0.001
29	3.12	4.14	0.001
n	368	466	834

Tabla II.3.2.36. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 91

De nuevo los ítems en los que se da menos separación entre sus centroides son los de Cumplimiento con las obligaciones, el ítem 4 "Conoce su materia y está al día" y en los ítems referidos a respeto por los estudiantes y en el ítem 18 "La bibliografía que recomienda es accesible". En los dos grupos los ítems mejor valorados son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" (4.21 y 4.61, respectivamente), mientras que los que menor valoración media reciben son el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (3.04) y el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" (3.95) respectivamente.

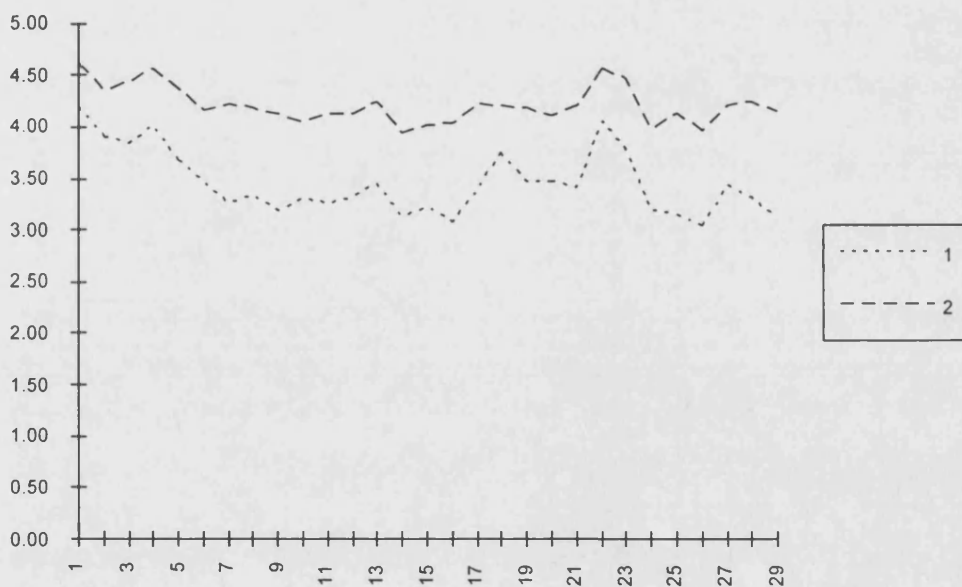


Gráfico II.3.2.11: Perfiles de los centroides de 2 grupos por centros en el año 91

### a.2. Por Dimensiones.

En cuanto al análisis realizado por dimensiones, los dos grupos convergen en tres iteraciones, siendo el grupo 2 el que resulta mejor valorado, con unos valores máximos y mínimos de 4.5 y 4.13 respectivamente, correspondiente a las dimensiones de Cumplimiento con las obligaciones y Desarrollo de la clase respectivamente. En el otro grupo es la dimensión de Cumplimiento con las obligaciones (3.98) la mejor valorada, mientras que la que menor valoración recibe es la correspondiente a evaluación (3.25). Los dos perfiles resultan prácticamente paralelos, siendo en las dimensiones de evaluación y desarrollo de la clase donde mayor divergencia se produce.



Dim	1	2	Sign
1	3.98	4.50	0.001
2	3.74	4.38	0.001
3	3.31	4.13	0.001
4	3.55	4.20	0.001
5	3.56	4.31	0.001
6	3.25	4.18	0.001
n	389	445	834

Tabla II.3.2.37. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 91

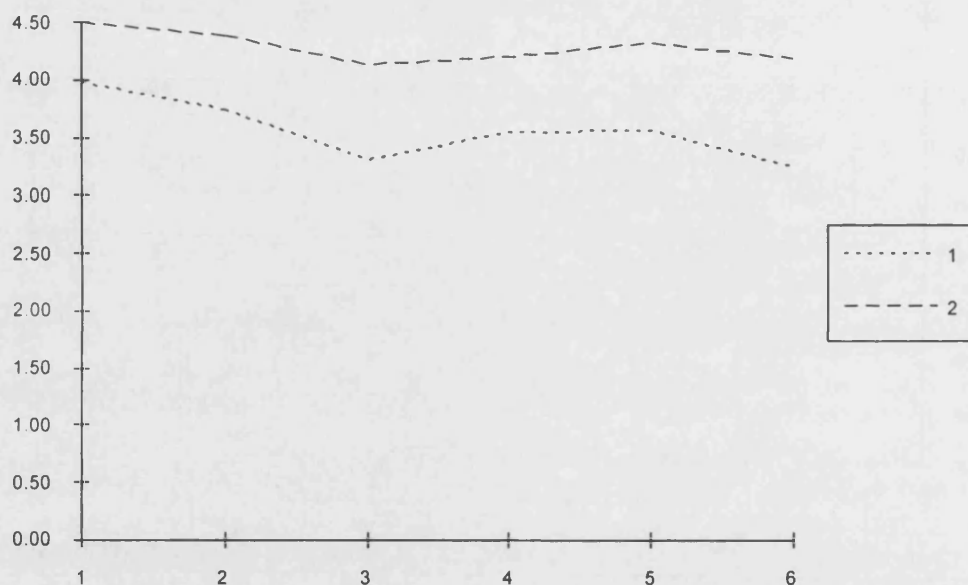


Gráfico II.3.2.12: Perfiles de los centroides de 2 grupos por dimensiones en el año 91

## b) Características de los grupos.

En el análisis de otras variables, podemos ver que no existen diferencias significativas por sexo, mientras que podemos señalar diferencias significativas en cuanto al número de valoraciones, así como por las valoraciones medias en los tres años. De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores, con evaluaciones con N similares.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una misma tendencia en

los dos años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien en el grupo de menor valoración media se observa mayor variabilidad en las fiabilidades.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.63	40.30	0.94	3.62	3.46	3.54
	dt	0.48	36.48	0.04	0.47	0.36	0.55
Grupo 2	med	0.65	35.19	0.93	4.12	4.25	4.08
	dt	0.48	33.16	0.06	0.39	0.26	0.46
	F	0.46	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.15	0.13	0.01	0.00	0.00	0.01
	Sign	ns	s	s	s	s	s

Tabla II.3.2.38 Comparación de medias para la solución de dos grupos, obtenida en las valoraciones del año 91, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas.

Por Centros, las mayores diferencias entre los dos grupos a favor de los mejor evaluados se dan en los siguientes: Geografía e Historia (68.6%), Filosofía y Ciencias de la Educación (89.5%), E.U. Enfermería (85.2%). Por otro lado, los mayores porcentajes de profesores en el grupo peor evaluado se sitúan en los centros de Económicas y Empresariales (85.5%) y E.U. Graduado Social (65.4%) -ver tablas II.3.2.39 y 40-.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		filas Total
	1	2	
Fac. Físicas	25 59.5 6.4 3.0	17 40.5 3.8 2.0	42 5.0
Fac. Químicas	22 64.7 5.7 2.6	12 35.3 2.7 1.4	34 4.1
Fac. Derecho	29 50.9 7.5 3.5	28 49.1 6.3 3.4	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	22 31.4 5.7 2.6	48 68.6 10.8 5.8	70 8.4
Fac. Econom	59 85.5 15.2 7.1	10 14.5 2.2 1.2	69 8.3
Fac. Filologia	20 40.8 5.1 2.4	29 59.2 6.5 3.5	49 5.9
Fac. Biologicas	28 48.3 7.2 3.4	30 51.7 6.7 3.6	58 7.0
E.U. Empres.	23 67.6 5.9 2.8	11 32.4 2.5 1.3	34 4.1
Fac. Medicina	23 39.7 5.9 2.8	35 60.3 7.9 4.2	58 7.0
Fac. Farmacia	28 44.4 7.2 3.4	35 55.6 7.9 4.2	63 7.6
Columna Total	389 46.6	445 53.4	834 100.0

Tabla II.3.2.39 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

frec.			
% filas			
%cols			
% tot	1	2	Total
CENTRO			
Fac.	4	34	38
Filos.	10.5	89.5	4.6
CC.Educ.	1.0	7.6	
	.5	4.1	
E.U.	4	23	27
Enfermeria	14.8	85.2	3.2
	1.0	5.2	
	.5	2.8	
E.U.	13	16	29
Trabajo	44.8	55.2	3.5
Social	3.3	3.6	
	1.6	1.9	
E.U.	25	50	75
Form.	33.3	66.7	9.0
Prof	6.4	11.2	
EGB	3.0	6.0	
Fac.	30	33	63
Psicologia	47.6	52.4	7.6
	7.7	7.4	
	3.6	4.0	
E.U.	7	11	18
Fisioterapia	38.9	61.1	2.2
	1.8	2.5	
	.8	1.3	
Fac.	9	13	22
Exactas	40.9	59.1	2.6
	2.3	2.9	
	1.1	1.6	
Fac.	1	1	2
Odontologia	50.0	50.0	.2
	.3	.2	
	.1	.1	
Fac.	17	9	26
Grad.	65.4	34.6	3.1
Social	4.4	2.0	
	2.0	1.1	
Columna	389	445	834
Total	46.6	53.4	100.0
Tabla II.3.2.40 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos			

Por áreas, la diferencia entre los dos grupos se da en las áreas de Experimentales y de Sociales hacia el grupo 1 (2º en cuanto a valoración), siendo Sociales el área en la que se produce mayor desequilibrio (65.5%). En el otro extremo, en las restantes áreas se aglutinan mayor número de profesores en el grupo mejor evaluado -ver tabla II.3.2.41-.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS		
	1	2	Total
C.C.	112	107	219
Experim.	51.1	48.9	26.3
	28.8	24.0	
	13.4	12.8	
C.C.	141	74	215
Sociales	65.6	34.4	25.8
	36.2	16.6	
	16.9	8.9	
C.C.	59	117	176
Psicoped.	33.5	66.5	21.1
	15.2	26.3	
	7.1	14.0	
C.C.	42	77	119
Humanas	35.3	64.7	14.3
	10.8	17.3	
	5.0	9.2	
C.C.	35	70	105
Salud	33.3	66.7	12.6
	9.0	15.7	
	4.2	8.4	
Columna	389	445	834
Total	46.6	53.4	100.0

Tabla II.3.2.41 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 2 grupos

Por categorías docentes no podemos identificar ninguna tendencia clara, aunque cabe señalar que en general el grupo mejor valorado es más numeroso en todas las categorías excepto en la de Ayudante de Universidad y en la de TEU interino y en la de Ayudante de Escuela Universitaria, en la que la tendencia se invierte -ver tabla II.3.2.42-.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	57	147	52	21	6	59	40	7	389
	14.7	37.8	13.4	5.4	1.5	15.2	10.3	1.8	46.7
	50.9	43.8	48.1	56.8	27.3	42.4	58.0	70.0	
2	55	189	56	16	16	80	29	3	444
	12.4	42.6	12.6	3.6	3.6	18.0	6.5	.7	53.3
	49.1	56.3	51.9	43.2	72.7	57.6	42.0	30.0	
Colum	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.42 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 2 grupos

• Solución para tres grupos en año 91

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Ítems.

La solución para tres grupos resultante en las valoraciones de los profesores para el año 91 converge en tres iteraciones, resultando significativas las diferencias entre los grupos al 0.001 en todos los ítems. Los perfiles de valoración son prácticamente paralelos, con el grupo 2 que recibe mejores valoraciones y el 1 con unos centroides más bajos.

Item	1	2	3	Sign
1	4.02	4.66	4.31	0.001
2	3.76	4.41	4.00	0.001
3	3.48	4.51	4.04	0.001
4	3.63	4.60	4.22	0.001
5	3.22	4.43	3.92	0.001
6	3.04	4.24	3.71	0.001
7	2.67	4.30	3.60	0.001
8	2.86	4.26	3.62	0.001
9	2.66	4.21	3.51	0.001
10	2.89	4.13	3.52	0.001
11	2.81	4.21	3.53	0.001
12	2.87	4.21	3.58	0.001
13	2.94	4.31	3.73	0.001
14	2.73	4.05	3.36	0.001
15	2.79	4.09	3.47	0.001
16	2.64	4.13	3.36	0.001
17	2.98	4.31	3.65	0.001
18	3.50	4.26	3.90	0.001
19	3.05	4.26	3.71	0.001
20	3.17	4.18	3.64	0.001
21	2.95	4.28	3.66	0.001
22	3.70	4.62	4.24	0.001
23	3.38	4.54	4.01	0.001
24	2.82	4.07	3.40	0.001
25	2.64	4.24	3.45	0.001
26	2.69	4.05	3.28	0.001
27	3.10	4.29	3.67	0.001
28	2.92	4.33	3.60	0.001
29	2.65	4.23	3.43	0.001
n	106	378	350	834

Tabla II.3.2.43. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 3 grupos en el año 91

En los tres grupos los ítems mejor valorados son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", siendo los ítems con menor valoración en el grupo 1 el 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", en el 2 el 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" y en el 3 el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado".

Las distancias entre los grupos son menores en los ítems referidos a cumplimiento con las obligaciones y en los de respeto hacia el estudiante, así como en el 18 "La bibliografía que recomienda es accesible".

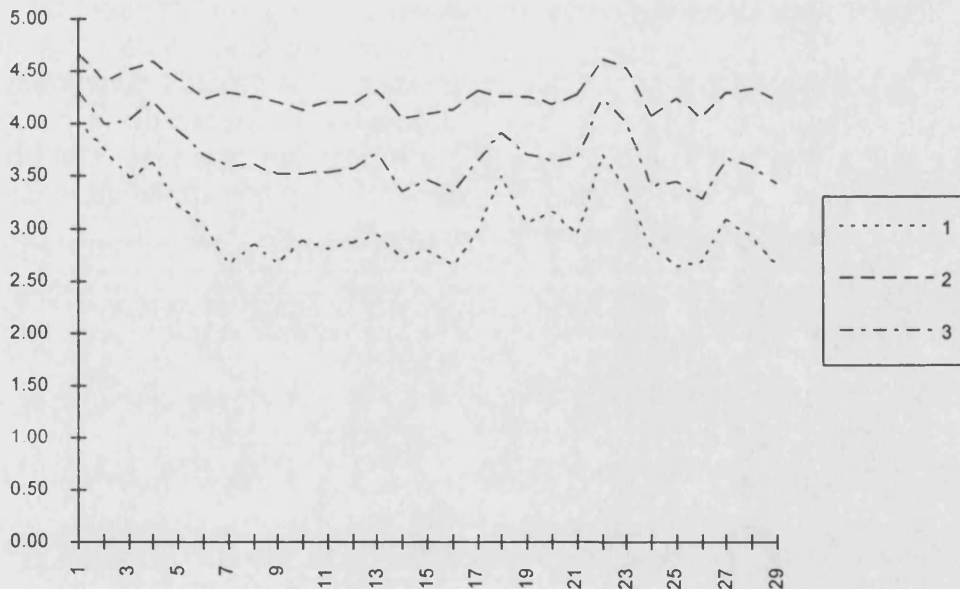


Gráfico II.3.2.13: Perfiles de los centroides de 3 grupos por ítems en el año 91

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis por dimensiones, los tres grupos convergen en cuatro iteraciones, con tres perfiles de valoración paralelos, y con diferencias significativas entre los grupos al 0.001. El grupo 2 es el que resulta con centroides más altos, siendo el 1 el que presenta un perfil más bajo -ver tabla II.3.2.44-.



Dim	1	2	3	Sign
1	3.69	4.56	4.17	0.001
2	3.35	4.45	3.98	0.001
3	2.89	4.22	3.58	0.001
4	3.21	4.27	3.77	0.001
5	3.18	4.40	3.81	0.001
6	2.89	4.26	3.54	0.001
n	124	348	362	834

Tabla II.3.2.44. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 3 grupos en el año 91

Las dimensiones mejor valoradas en los tres grupos son las de Cumplimiento con las Obligaciones, con valores máximos para cada uno de los grupos de 3.69, 4.56 y 4.17, mientras que los valores mínimos son para cada grupo de 2.89 en las dimensiones de desarrollo de la clase y Evaluación; 4.22 en la dimensión de Desarrollo de la clase y de 3.54 en la de Evaluación en el grupo 3, aunque la dimensión de desarrollo de la clase se sitúa muy cerca en cuanto al centroide (3.58).

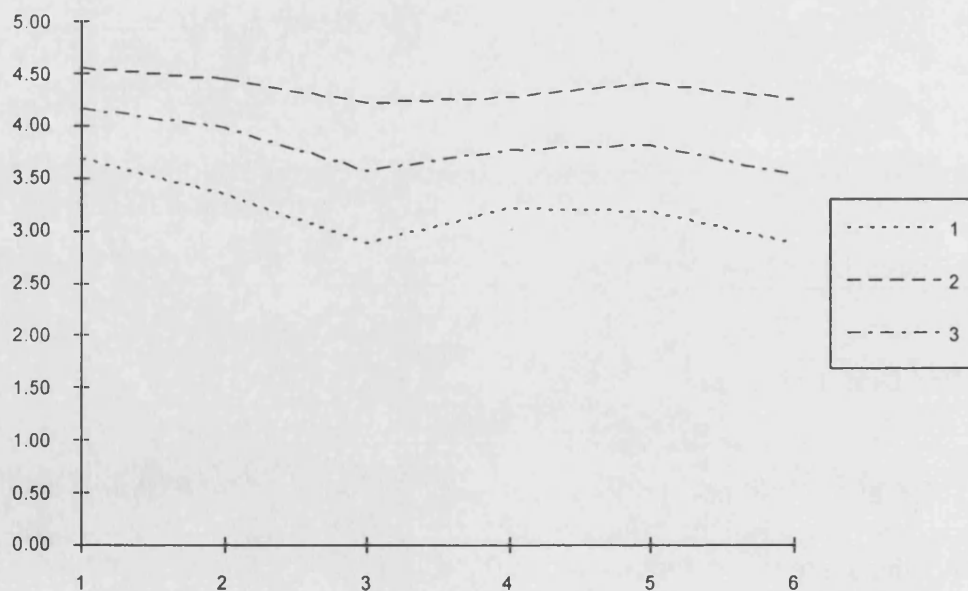


Gráfico II.3.2.14: Perfiles de los centroides de 3 grupos por dimensiones en el año 91

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.65	43.06	0.95	3.37	3.05	3.32
	dt	0.48	39.50	0.03	0.51	0.33	0.60
Grupo 2	med	0.65	35.47	0.92	4.19	4.33	4.16
	dt	0.48	34.63	0.07	0.36	0.21	0.44
Grupo 3	med	0.63	37.83	0.94	3.77	3.73	3.68
	dt	0.48	33.13	0.04	0.40	0.21	0.49
	F	0.92	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.72	0.17	0.00	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	13 ns	todas	todas	todas

Tabla II.3.2.45. Comparación de medias para la solución de tres grupos, obtenida en las valoraciones del año 91, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.

Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 13= diferencias entre los grupos 1-3.

## b) Características de los grupos.

Respecto al análisis de otras variables, no se encuentran diferencias significativas en cuanto a sexo del profesor o número de valoraciones, mientras que el nivel de consistencia interna de las respuestas sí presenta diferencias excepto en las comparaciones entre el grupo 1 y el 3, siendo los tres grupos resultantes significativamente diferentes al compararlos por los promedios de valoración obtenidos en los tres años. De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los tres grupos de profesores, con evaluaciones con N similares.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables.

En el análisis por Centros, encontramos que los grupos con centroides más altos comparativamente son los de Geografía e Historia (57.1%), Filosofía y Ciencias de la Educación (65.8%), E.U. Enfermería (70.4%), E.U. de Magisterio (60%), mientras que los que presentan categorías en este sentido con menores porcentajes son Económicas y Empresariales (4.3%) y la Facultad de Odontología (0%). Por otro lado, encontramos que el mayor porcentaje de valoraciones sobre profesores en el grupo con menores valoraciones se da en Físicas (23.8%), Químicas (23.5%), E.U. de Fisioterapia (27.8%), Odontología (50%) y E.U. Graduado Social -ver tablas II.3.2.45 y 46-.

frec. % filas % Cols. % tot CENTRO	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
Fac.	10	10	22	42
Físicas	23.8	23.8	52.4	5.0
	8.1	2.9	6.1	
	1.2	1.2	2.6	
Fac.	8	11	15	34
Químicas	23.5	32.4	44.1	4.1
	6.5	3.2	4.1	
	1.0	1.3	1.8	
Fac.	8	22	27	57
Derecho	14.0	38.6	47.4	6.8
	6.5	6.3	7.5	
	1.0	2.6	3.2	
Fac.	8	40	22	70
Geograf.	11.4	57.1	31.4	8.4
Hist.	6.5	11.5	6.1	
	1.0	4.8	2.6	
Fac.	14	3	52	69
Econom.	20.3	4.3	75.4	8.3
	11.3	.9	14.4	
	1.7	.4	6.2	
Fac.	10	20	19	49
Filología	20.4	40.8	38.8	5.9
	8.1	5.7	5.2	
	1.2	2.4	2.3	
Fac.	8	23	27	58
Biológicas	13.8	39.7	46.6	7.0
	6.5	6.6	7.5	
	1.0	2.8	3.2	
E.U.	7	9	18	34
Empres.	20.6	26.5	52.9	4.1
	5.6	2.6	5.0	
	.8	1.1	2.2	
Fac.	5	29	24	58
Medicina	8.6	50.0	41.4	7.0
	4.0	8.3	6.6	
	.6	3.5	2.9	
Fac.	10	30	23	63
Farmacia	15.9	47.6	36.5	7.6
	8.1	8.6	6.4	
	1.2	3.6	2.8	
Columna	124	348	362	834
Total	14.9	41.7	43.4	100.0

Tabla II.3.2.46 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

Por áreas, las de Ciencias Psicopedagógicas, Humanas y Salud tienen un mayor porcentaje de profesores en el grupo con mejores valoraciones (grupo 2), mientras que las de Ciencias Experimentales y Sociales tienen un mayor porcentaje de profesores en el segundo grupo con mejores valoraciones. El menor porcentaje de profesores en el último grupo en cuanto a valoraciones es el área de CC Psicopedagógicas -ver tabla II.3.2.47-.

frec. % filas % Cols. % tot	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
CENTRO				
Fac.	2	25	11	38
Filos.	5.3	65.8	28.9	4.6
CC Educ.	1.6	7.2	3.0	
	.2	3.0	1.3	
E.U.	1	19	7	27
Enfermería	3.7	70.4	25.9	3.2
	.8	5.5	1.9	
	.1	2.3	.8	
E.U.	3	14	12	29
Trabajo	10.3	48.3	41.4	3.5
Social	2.4	4.0	3.3	
	.4	1.7	1.4	
E.U.	5	45	25	75
Form.	6.7	60.0	33.3	9.0
Prof.	4.0	12.9	6.9	
EGB	.6	5.4	3.0	
Fac.	7	22	34	63
Psicología	11.1	34.9	54.0	7.6
	5.6	6.3	9.4	
	.8	2.6	4.1	
E.U.	5	10	3	18
Fisioterapia	27.8	55.6	16.7	2.2
	4.0	2.9	.8	
	.6	1.2	.4	
Fac.	4	11	7	22
Exactas	18.2	50.0	31.8	2.6
	3.2	3.2	1.9	
	.5	1.3	.8	
Fac.	1		1	2
Odontología	50.0	50.0	.2	
	.8		.3	
	.1		.1	
Fac.	8	5	13	26
Grad.	30.8	19.2	50.0	3.1
Social	6.5	1.4	3.6	
	1.0	.6	1.6	
Columna	124	348	362	834
Total	14.9	41.7	43.4	100.0

Tabla II.3.2.47 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

En la categorización por niveles docentes, vemos que de nuevo en todas las categorías de profesorado son los grupos mejor valorados los más numerosos, no pudiendo identificar ninguna tendencia respecto a sus valoraciones, salvo el 54.5% de los CEU que están en el grupo mejor valorado, porcentaje algo superior al resto de las categorías -ver tabla II.3.2.48-.

frec. % filas % Cols. % tot AREA	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
C.C. Experim.	40 18.3 32.3 4.8	85 38.8 24.4 10.2	94 42.9 26.0 11.3	219 26.3
C.C. Sociales	40 18.6 32.3 4.8	53 24.7 15.2 6.4	122 56.7 33.7 14.6	215 25.8
C.C. Psicoped.	14 8.0 11.3 1.7	92 52.3 26.4 11.0	70 39.8 19.3 8.4	176 21.1
C.C. Humanas	18 15.1 14.5 2.2	60 50.4 17.2 7.2	41 34.5 11.3 4.9	119 14.3
C.C. Salud	12 11.4 9.7 1.4	58 55.2 16.7 7.0	35 33.3 9.7 4.2	105 12.6
Columna Total	124 14.9	348 41.7	362 43.4	834 100.0
Tabla II.3.2.48 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 3 grupos				

frec. % filas %cols % tot	CAT.PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	18 14.5 16.1	45 36.3 13.4	19 15.3 17.6	6 4.8 16.2		19 15.3 13.7	15 12.1 21.7	2 1.6 20.0	124 14.9
2	41 11.8 36.6	146 42.1 43.5	44 12.7 40.7	12 3.5 32.4	12 3.5 54.5	67 19.3 48.2	22 6.3 31.9	3 .9 30.0	347 41.7
3	53 14.6 47.3	145 40.1 43.2	45 12.4 41.7	19 5.2 51.4	10 2.8 45.5	53 14.6 38.1	32 8.8 46.4	5 1.4 50.0	362 43.5
Column	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.49 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 3 grupos

• Solución para cuatro grupos en año 91

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items.

La solución de cuatro grupos resultante para el análisis en el año 91 converge en cinco iteraciones, con perfiles diferenciados y diferencias significativas al 0.001 en todos los ítems, siendo prácticamente paralelos.

Ítem	1	2	3	4	Sign
1	4.45	4.70	3.99	4.28	0.001
2	4.19	4.45	3.74	3.96	0.001
3	4.24	4.49	3.41	3.96	0.001
4	4.37	4.67	3.53	4.17	0.001
5	4.16	4.51	3.12	3.81	0.001
6	3.93	4.33	2.95	3.61	0.001
7	3.92	4.42	2.56	3.44	0.001
8	3.93	4.36	2.78	3.47	0.001
9	3.87	4.31	2.57	3.33	0.001
10	3.79	4.22	2.82	3.41	0.001
11	3.84	4.33	2.73	3.39	0.001
12	3.86	4.32	2.79	3.45	0.001
13	3.96	4.43	2.84	3.62	0.001
14	3.58	4.21	2.67	3.26	0.001
15	3.70	4.21	2.71	3.37	0.001
16	3.75	4.26	2.61	3.14	0.001
17	3.91	4.44	2.92	3.51	0.001
18	4.04	4.33	3.47	3.84	0.001
19	3.96	4.34	2.99	3.60	0.001
20	3.89	4.25	3.12	3.55	0.001
21	3.93	4.38	2.88	3.55	0.001
22	4.39	4.70	3.65	4.16	0.001
23	4.23	4.63	3.33	3.91	0.001
24	3.64	4.21	2.76	3.30	0.001
25	3.77	4.38	2.57	3.30	0.001
26	3.66	4.15	2.65	3.13	0.001
27	3.97	4.38	3.05	3.53	0.001
28	3.98	4.42	2.89	3.43	0.001
29	3.86	4.32	2.61	3.23	0.001
n	245	262	86	241	834

Tabla II.3.2.50. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 91

El grupo con valoraciones medias mejores es el 2, con valores máximos y mínimos de 4.70 y 4.15, mientras que es el 3 el grupo que presenta centroides más bajos, con valores de 2.56 mínimo y 3.99 máximo. El ítem que en los cuatro grupos reciben una valoración más alta es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", mientras que los valores mínimos son para el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" en los grupos 2 y 4 y 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" en el grupo 1 y el 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección" en el grupo 3, el peor valorado.

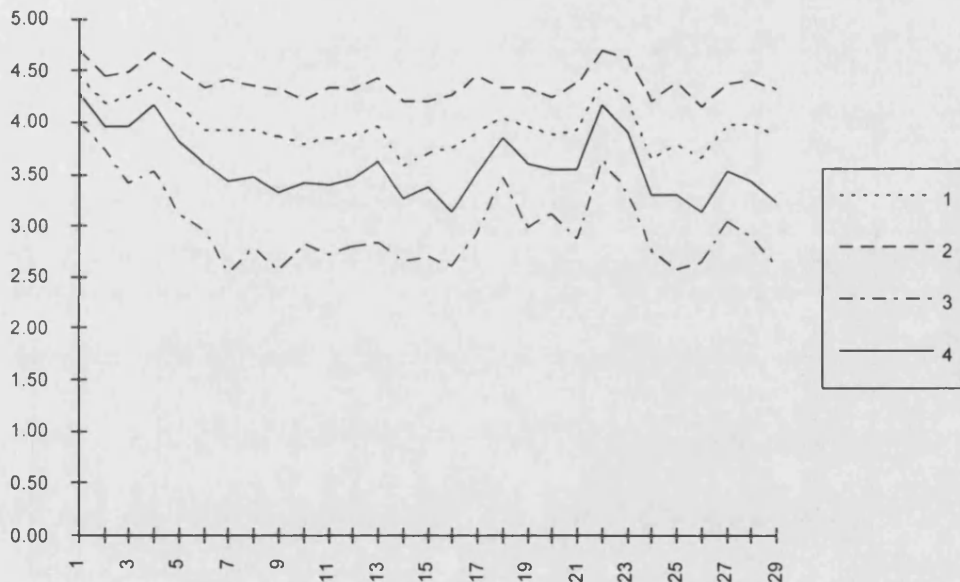


Gráfico II.3.2.15. Perfiles de los centroides de 4 grupos por ítems en el año 91

Las diferencias son mínimas entre los valores del ítem 1 en todos los grupos, mientras que la diferencia máxima entre el grupo mejor y peor valorado se dan en el ítem 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección".

### a.2. Por Dimensiones.

En el análisis por dimensiones, se han necesitado nueve iteraciones para converger, presentando los grupos perfiles prácticamente paralelos. Las dimensiones que resultan mejor valoradas en los cuatro grupos son la de cumplimiento con las Obligaciones, con un valor máximo en el grupo 2



de 4.62 y el valor mínimo en 3.65. El grupo mejor valorado es el 2, mientras que el que peores centroides tiene es el 3. Las dimensiones que reciben menor valoración en los grupos mejor y peor evaluados son la de Desarrollo de la Clase y evaluación en el grupo 3. De esta forma, las mayores distancias se dan en la dimensión de Desarrollo de la Clase y las menores en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones.

Dim	1	2	3	4	Sign
1	4.35	4.62	3.65	4.09	0.001
2	4.21	4.53	3.27	3.89	0.001
3	3.89	4.34	2.80	3.46	0.001
4	4.02	4.35	3.12	3.67	0.001
5	4.08	4.51	3.08	3.71	0.001
6	3.98	4.36	2.77	3.37	0.001
n	233	227	93	281	834

Tabla II.3.2.51. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 91

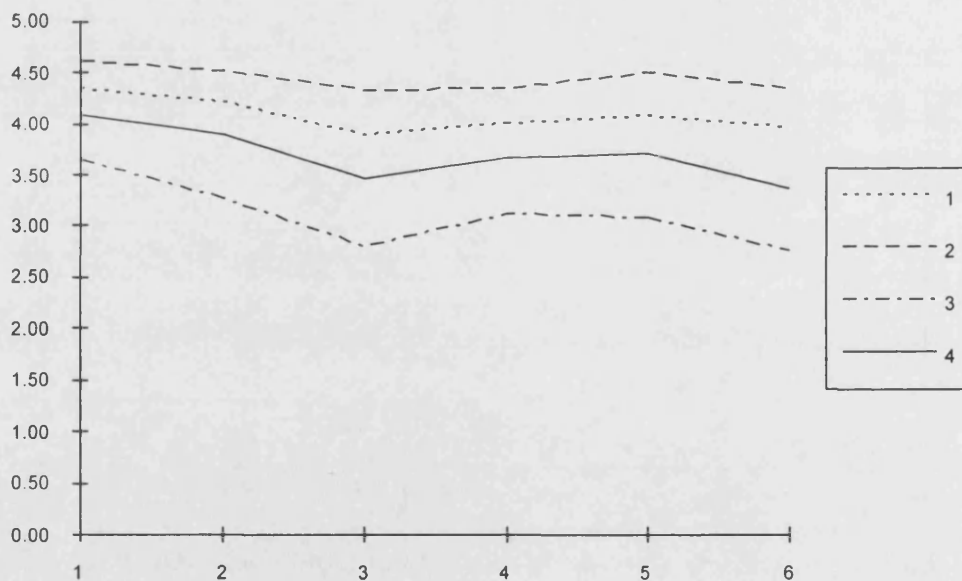


Gráfico II.3.2.16: Perfiles de los centroides de 4 grupos en el año 91

## b) Características de los grupos.

Respecto al análisis de variables externas, encontramos que las diferencias no son significativas al comparar los grupos por sexo del profesor, y el número de valoraciones que reciben, mientras que presentan diferencias significativas entre los grupos al compararlos por el nivel de

consistencia y las comparaciones efectuadas por las valoraciones medias en cada año -ver tabla II.3.2.52-. Así, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los grupos de profesores, con evaluaciones con N similares, siendo el grupo tres un poco más elevado.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración son bastante estables atendiendo a su distribución longitudinal.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de a similares.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.67	36.32	0.94	3.97	4.03	3.89
	dt	0.47	32.18	0.04	0.37	0.16	0.46
Grupo 2	med	0.63	34.74	0.92	4.25	4.44	4.25
	dt	0.48	34.42	0.08	0.36	0.17	0.39
Grupo 3	med	0.66	43.91	0.95	3.32	2.96	3.22
	dt	0.48	39.81	0.02	0.50	0.31	0.59
Grupo 4	med	0.62	38.95	0.94	3.71	3.61	3.63
	dt	0.49	35.32	0.04	0.43	0.20	0.51
	F	0.73	0.15	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.15	0.36	0.00	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	131434 ns	todas	todas	todas

Tabla II.3.2.52. Comparación de medias para la solución de cuatro grupos, obtenida en las valoraciones del año 91, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación. Diferencias ns= no significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 131434= diferencias entre los grupos 1-3, 1-4 y 3-4.

Por Centros, los mayores porcentajes de profesores en los grupos mejor evaluados se dan en Filosofía y Ciencias de la Educación (50%), E.U. Enfermería (48.1%) y E.U. de Magisterio (49.3%), mientras que el menor se da de nuevo en Económicas y Empresariales (2.9%) si exceptuamos Odontología con ninguna frecuencia en este apartado, aunque únicamente hay dos profesores evaluados. En el extremo opuesto, encontramos que es Físicas (21.4%), E.U. de Fisioterapia (22.2%) y E.U. Graduado Social (23.1%) en los que se da un mayor porcentaje en el grupo de peor evaluados -ver tablas II.3.2.53 y 54-..

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac. Físicas	15 35.7 6.4 1.8	4 9.5 1.8 .5	9 21.4 9.7 1.1	14 33.3 5.0 1.7	42 5.0
Fac. Químicas	8 23.5 3.4 1.0	4 11.8 1.8 .5	6 17.6 6.5 .7	16 47.1 5.7 1.9	34 4.1
Fac. Derecho	15 26.3 6.4 1.8	14 24.6 6.2 1.7	4 7.0 4.3 .5	24 42.1 8.5 2.9	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	22 31.4 9.4 2.6	28 40.0 12.3 3.4	6 8.6 6.5 .7	14 20.0 5.0 1.7	70 8.4
Fac. Econom.	10 14.5 4.3 1.2	2 2.9 .9 .2	12 17.4 12.9 1.4	45 65.2 16.0 5.4	69 8.3
Fac. Filología	14 28.6 6.0 1.7	16 32.7 7.0 1.9	6 12.2 6.5 .7	13 26.5 4.6 1.6	49 5.9
Fac. Biologicas	13 22.4 5.6 1.6	17 29.3 7.5 2.0	7 12.1 7.5 .8	21 36.2 7.5 2.5	58 7.0
E.U. Empres.	10 29.4 4.3 1.2	3 8.8 1.3 .4	4 11.8 4.3 .5	17 50.0 6.0 2.0	34 4.1
Fac. Medicina	17 29.3 7.3 2.0	19 32.8 8.4 2.3	3 5.2 3.2 .4	19 32.8 6.8 2.3	58 7.0
Fac. Farmacia	15 23.8 6.4 1.8	20 31.7 8.8 2.4	9 14.3 9.7 1.1	19 30.2 6.8 2.3	63 7.6
Columna Total	233 27.9	227 27.2	93 11.2	281 33.7	834 100.0

Tabla II.3.2.53 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac.	15	19	1	3	38
Filos.	39.5	50.0	2.6	7.9	4.6
CC. Educ.	6.4	8.4	1.1	1.1	
	1.8	2.3	.1	.4	
E.U.	11	13		3	27
Enfermeria	40.7	48.1	11.1	3.2	
	4.7	5.7	1.1		
	1.3	1.6		.4	
E.U.	9	9	2	9	29
Trabajo	31.0	31.0	6.9	31.0	3.5
Social	3.9	4.0	2.2	3.2	
	1.1	1.1	.2	1.1	
E.U.	13	37	5	20	75
Form.	17.3	49.3	6.7	26.7	9.0
Prof.	5.6	16.3	5.4	7.1	
EGB	1.6	4.4	.6	2.4	
Fac.	25	9	5	24	63
Psicologia	39.7	14.3	7.9	38.1	7.6
	10.7	4.0	5.4	8.5	
	3.0	1.1	.6	2.9	
E.U.	6	5	4	3	18
Fisioterapia	33.3	27.8	22.2	16.7	2.2
	2.6	2.2	4.3	1.1	
	.7	.6	.5	.4	
Fac.	8	5	3	6	22
Exactas	36.4	22.7	13.6	27.3	2.6
	3.4	2.2	3.2	2.1	
	1.0	.6	.4	.7	
Fac.	1		1		2
Odontologia	50.0		50.0		.2
	.4		1.1		
	.1		.1		
E.U.	6	3	6	11	26
Grad.	23.1	11.5	23.1	42.3	3.1
Social	2.6	1.3	6.5	3.9	
	.7	.4	.7	1.3	
Columna	233	227	93	281	834
Total	27.9	27.2	11.2	33.7	100.0

Tabla II.3.2.54 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
C.C. Experim.	59 26.9 25.3 7.1	50 22.8 22.0 6.0	34 15.5 36.6 4.1	76 34.7 27.0 9.1	219 26.3
C.C. Sociales	50 23.3 21.5 6.0	31 14.4 13.7 3.7	28 13.0 30.1 3.4	106 49.3 37.7 12.7	215 25.8
C.C. Psicoped.	53 30.1 22.7 6.4	65 36.9 28.6 7.8	11 6.3 11.8 1.3	47 26.7 16.7 5.6	176 21.1
C.C. Humanas	36 30.3 15.5 4.3	44 37.0 19.4 5.3	12 10.1 12.9 1.4	27 22.7 9.6 3.2	119 14.3
C.C. Salud	35 33.3 15.0 4.2	37 35.2 16.3 4.4	8 7.6 8.6 1.0	25 23.8 8.9 3.0	105 12.6
Columna Total	233 27.9	227 27.2	93 11.2	281 33.7	834 100.0
Tabla II.3.2.55 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 4 grupos					

Por áreas, es en Ciencias Psicopedagógicas con el 36.9%, en Ciencias Humanas (37%) y en Ciencias de la Salud (35.2%) donde se agrupan un número mayor de profesores en el grupo mejor evaluado (2), mientras que es en las áreas de Experimentales y en Sociales donde es mayor el porcentaje de profesores en los grupos peor valorados (15.5% y 13% respectivamente), como se puede comprobar en la tabla II.3.2.55-. No se puede señalar ninguna tendencia clara en el agrupamiento en función de las categorías docentes como no sea la de que los grupos con mejor valoración son los más numerosos en todas las categorías. Sin embargo, el grupo de los CEU participa en el 45.5% en el grupo mejor evaluado -ver tabla II.3.2.56.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	26 11.2 23.2	104 44.8 31.0	31 13.4 28.7	9 3.9 24.3	6 2.6 27.3	36 15.5 27.5	19 8.2 10.0	1 .4	232 27.9
2	31 13.7 27.7	89 39.2 26.5	27 11.9 25.0	7 3.1 18.9	10 4.4 45.5	48 21.1 34.5	13 5.7 18.8	2 .9 20.0	227 27.3
3	13 14.0 11.6	35 37.6 10.4	13 14.0 12.0	5 5.4 13.5		15 16.1 10.8	10 10.8 14.5	2 2.2 20.0	93 11.2
4	42 14.9 37.5	108 38.4 32.1	37 13.2 34.3	16 5.7 43.2	6 2.1 27.3	40 14.2 28.8	27 9.6 39.1	5 1.8 50.0	281 33.7
Colum	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.56 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 4 grupos

• Solución para cinco grupos en año 91

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por ítems.

Los cinco grupos identificados en el análisis cluster realizado por ítems convergen en tres iteraciones, presentando un perfil de valoración prácticamente paralelo como podemos ver en el gráfico II.3.2.17.

Ítem	1	2	3	4	5	Sign
1	3.16	4.70	4.05	4.45	4.29	0.001
2	3.03	4.45	3.80	4.20	3.96	0.001
3	2.54	4.59	3.50	4.24	3.97	0.001
4	3.14	4.67	3.59	4.37	4.17	0.001
5	2.41	4.51	3.20	4.16	3.82	0.001
6	2.20	4.33	3.02	3.93	3.63	0.001
7	1.75	4.42	2.64	3.93	3.46	0.001
8	1.83	4.36	2.88	3.93	3.48	0.001
9	1.74	4.31	2.64	3.87	3.36	0.001
10	2.08	4.22	2.89	3.79	3.43	0.001
11	1.92	4.33	2.81	3.84	3.40	0.001
12	1.98	4.32	2.88	3.87	3.46	0.001
13	2.11	4.43	2.92	3.93	3.63	0.001
14	1.85	4.21	2.74	3.58	3.28	0.001
15	2.14	4.21	2.76	3.70	3.40	0.001
16	1.69	4.26	2.66	3.75	3.17	0.001
17	1.94	4.44	3.00	3.91	3.53	0.001
18	2.83	4.33	3.54	4.05	3.84	0.001
19	2.35	4.34	3.06	3.97	3.61	0.001
20	2.53	4.25	3.19	3.89	3.56	0.001
21	1.97	4.38	2.97	3.94	3.56	0.001
22	2.50	4.70	3.76	4.39	4.17	0.001
23	2.22	4.63	3.44	4.23	3.92	0.001
24	1.96	4.21	2.83	3.64	3.31	0.001
25	1.67	4.38	2.65	3.78	3.32	0.001
26	2.06	4.15	2.73	3.67	3.13	0.001
27	2.23	4.38	3.14	3.98	3.53	0.001
28	2.08	4.42	2.98	3.99	3.42	0.001
29	1.88	4.32	2.70	3.87	3.23	0.001
n	6	262	86	241	239	834

Tabla II.3.2.57. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 91

El grupo que resulta con centroides más altos es el 2, con un valor mínimo de 4.15 correspondiente al ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" y un valor máximo de 4.70 que corresponde al ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", que también es el ítem mejor valorado en los demás grupos. El grupo que obtiene en la solución resultante unos centroides más bajos es el 1, con un valor mínimo de 1.67 que corresponde al ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades", mientras que el valor máximo es de 3.16. Por tanto, la máxima diferencia entre estos dos grupos se centran en el ítem 25 y la mínima en el ítem 2 "Es puntual". Podemos ver en el gráfico II.3.2.17 que los valores del grupo 1 (con centroides más bajos) se acercan ya a valores cercanos a 2.

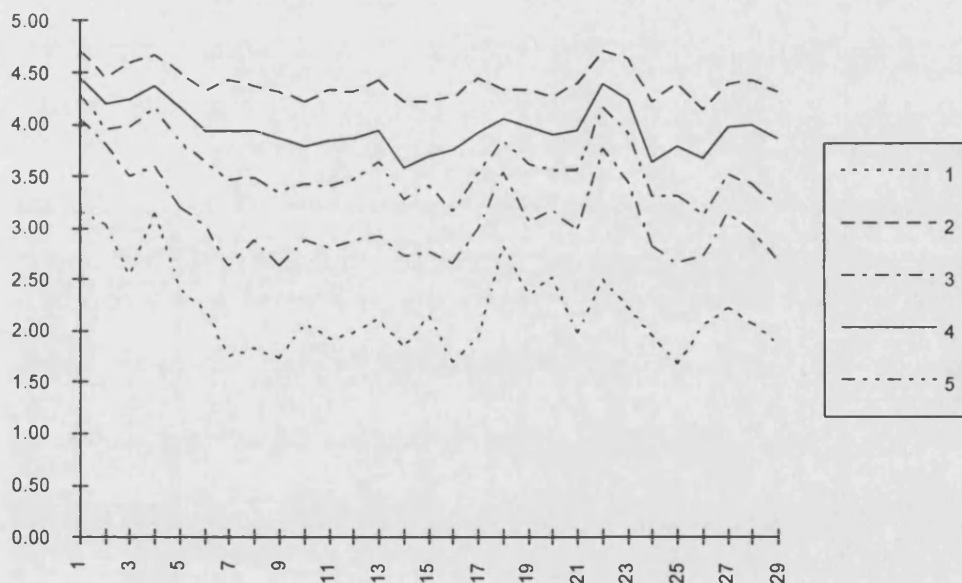


Gráfico II.3.2.17: Perfiles de los centroides de 5 grupos por ítems en el año 91

Dim	1	2	3	4	5	Sign
1	3.70	4.62	4.23	4.37	3.28	0.001
2	3.22	4.53	3.88	4.21	3.89	0.001
3	2.76	4.34	3.44	3.89	3.51	0.001
4	3.10	4.36	3.67	4.02	3.62	0.001
5	3.06	4.51	3.72	4.09	3.61	0.001
6	2.75	4.36	3.33	3.97	3.56	0.001
n	85	225	240	232	52	834

Tabla II.3.2.58. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 91



### a.2. Por Dimensiones.

Por dimensiones encontramos que los grupos convergen en seis iteraciones, presentando niveles paralelos de valoración, siendo los grupos formados significativamente diferentes. El grupo mejor valorado en cuanto a los centroides es el 2, con valores máximo y mínimo de 4.62 y 4.34, correspondientes a las dimensiones de Cumplimiento con las Obligaciones y de Desarrollo de la Clase, respectivamente. En el otro extremo, el grupo con centroides más bajos es el 1, con valores máximo y mínimo de 3.70 (Cumplimiento con las Obligaciones) y 6 (Evaluación). De esta forma, las distancias son máximas entre los centroides de las dimensiones de Desarrollo de la Clase y de Evaluación, siendo mínimas en Cumplimiento con las Obligaciones. Los grupos 3 y 5 se cruzan en casi todas las dimensiones.

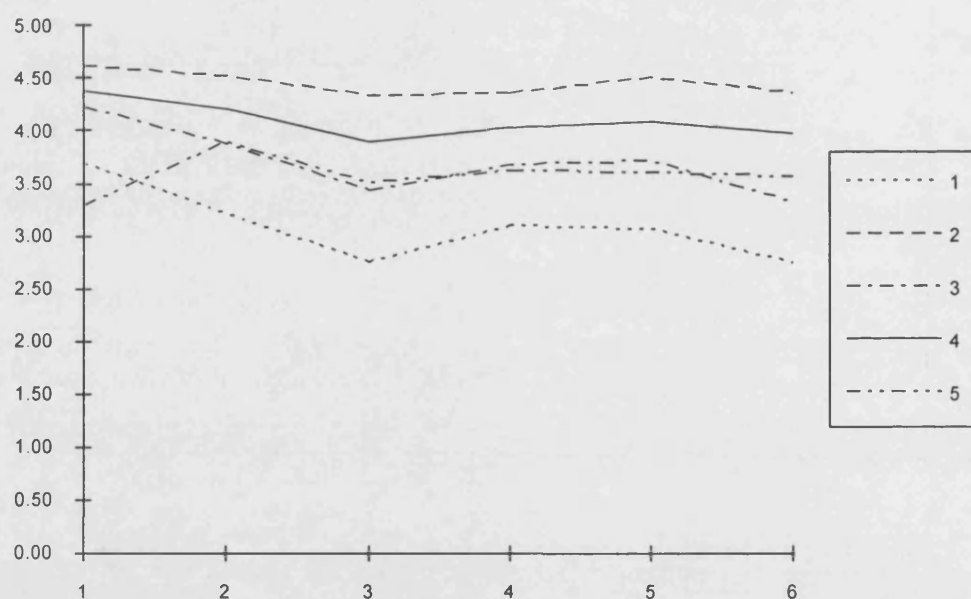


Gráfico II.3.2.18: Perfiles de los centroides de 5 grupos por dimensiones en el año 91

En cuanto al análisis de variables externas, encontramos que no hay diferencias significativas por sexo del profesor o por número de encuestas, mientras que existen diferencias entre los grupos 1º y 2º y 2º y 3º en la comparación por alfa, siendo prácticamente todos los grupos significativos en la comparación por valoración media en los tres años.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.68	44.09	0.95	3.30	2.93	3.20
	dt	0.47	40.53	0.02	0.51	0.32	0.59
Grupo 2	med	0.64	34.18	0.92	4.25	4.44	4.25
	dt	0.48	33.44	0.08	0.36	0.17	0.39
Grupo 3	med	0.61	39.88	0.94	3.71	3.60	3.61
	dt	0.49	35.80	0.04	0.40	0.20	0.52
Grupo 4	med	0.65	36.29	0.94	3.98	4.04	3.88
	dt	0.48	32.20	0.04	0.37	0.16	0.46
Grupo 5	med	0.69	37.50	0.94	3.71	3.56	3.72
	dt	0.47	36.37	0.05	0.49	0.24	0.44
	F	0.71	0.17	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.05	0.28	0.00	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	1223 s	35 ns	35 ns	3545 ns

Tabla II.3.2.59 Comparación de medias para la solución de cinco grupos, obtenida en las valoraciones del año 91, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas;  
12233545= diferencias entre los grupos 1-2, 2-3, 3-5 y 4-5.

De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los grupos de profesores, con evaluaciones con N similares.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos siguen una tendencia similar en todos los años considerados, de forma que, como en otros casos, se aprecia que los niveles de valoración son bastante estables. Analizando la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares.

Los centros que tienen el mayor porcentaje de profesores en el grupo mejor evaluado son Geografía e Historia (40%), Filosofía y Ciencias de la Educación (50%), E.U. Enfermería (48.1%), E.U. de Magisterio (49.3%). En cambio, los que presentan un porcentaje menor en este mismo grupo es Económicas y Empresariales (1.4%). En el polo opuesto los centros que presentan un porcentaje elevado de profesores en el grupo peor evaluado son Físicas (21.4%), Químicas (17.6%), Económicas y Empresariales (17.4%), E.U. de Fisioterapia (16.7%), E.U. Graduado Social (15.4%), exceptuando Odontología debido a su escaso N. Los resultados se recogen en las tablas II.3.2.60 y II.3.2.61.

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac. Físicas	9 21.4 10.6 1.1	4 9.5 1.8 .5	12 28.6 5.0 1.4	15 35.7 6.5 1.8	2 4.8 3.8 .2	42 5.0
Fac. Químicas	6 17.6 7.1 .7	4 11.8 1.8 .5	14 41.2 5.8 1.7	9 26.5 3.9 1.1	1 2.9 1.9 .1	34 4.1
Fac. Derecho	3 5.3 3.5 .4	14 24.6 6.2 1.7	21 36.8 8.8 2.5	15 26.3 6.5 1.8	4 7.0 7.7 .5	57 6.8
Fac. Geograf Hist.	6 8.6 7.1 .7	28 40.0 12.4 3.4	11 15.7 4.6 1.3	21 30.0 9.1 2.5	4 5.7 7.7 .5	70 8.4
Fac. Econom.	12 17.4 14.1 1.4	1 1.4 .4 .1	38 55.1 15.8 4.6	11 15.9 4.7 1.3	7 10.1 13.5 .8	69 8.3
Fac. Filología	6 12.2 7.1 .7	16 32.7 7.1 1.9	12 24.5 5.0 1.4	14 28.6 6.0 1.7	1 2.0 1.9 .1	49 5.9
Fac. Biologicas	7 12.1 8.2 .8	16 27.6 7.1 1.9	13 22.4 5.4 1.6	14 24.1 6.0 1.7	8 13.8 15.4 1.0	58 7.0
E.U. Empres.	4 11.8 4.7 .5	3 8.8 1.3 .4	14 41.2 5.8 1.7	9 26.5 3.9 1.1	4 11.8 7.7 .5	34 4.1
Fac. Medicina	3 5.2 3.5 .4	19 32.8 8.4 2.3	18 31.0 7.5 2.2	16 27.6 6.9 1.9	2 3.4 3.8 .2	58 7.0
Fac. Farmacia	9 14.3 10.6 1.1	20 31.7 8.9 2.4	18 28.6 7.5 2.2	16 25.4 6.9 1.9		63 7.6
Column Total	85 10.2	225 27.0	240 28.8	232 27.8	52 6.2	834 100.0

Tabla II.3.2.60 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac.	1	19	2	14	2	38
Filos.	2.6	50.0	5.3	36.8	5.3	4.6
CC. Educ.	1.2	8.4	.8	6.0	3.8	
	.1	2.3	.2	1.7	.2	
E.U.		13	3	11		27
Enfermeria		48.1	11.1	40.7		3.2
		5.8	1.3	4.7		
		1.6	.4	1.3		
E.U.	2	9	10	8		29
Trabajo	6.9	31.0	34.5	27.6		3.5
Social	2.4	4.0	4.2	3.4		
	.2	1.1	1.2	1.0		
E.U.	3	37	17	14	4	75
Form	4.0	49.3	22.7	18.7	5.3	9.0
Prof.	3.5	16.4	7.1	6.0	7.7	
EGB	.4	4.4	2.0	1.7	.5	
Fac.	3	9	16	24	11	63
Psicologia	4.8	14.3	25.4	38.1	17.5	7.6
	3.5	4.0	6.7	10.3	21.2	
	.4	1.1	1.9	2.9	1.3	
E.U.	3	5	4	6		18
Fisioterapia	16.7	27.8	22.2	33.3		2.2
	3.5	2.2	1.7	2.6		
	.4	.6	.5	.7		
Fac.	3	5	6	8		22
Exactas	13.6	22.7	27.3	36.4		2.6
	3.5	2.2	2.5	3.4		
	.4	.6	.7	1.0		
Fac.	1			1		2
Odontologia	50.0			50.0		.2
	1.2			.4		
	.1			.1		
E.U.	4	3	11	6	2	26
Grad.	15.4	11.5	42.3	23.1	7.7	3.1
Social	4.7	1.3	4.6	2.6	3.8	
	.5	.4	1.3	.7	.2	
Column	85	225	240	232	52	834
Total	10.2	27.0	28.8	27.8	6.2	100.0

Tabla II.3.2.61 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

Por áreas, las que presentan un mayor porcentaje de profesores en las categorías mejor evaluadas (grupo 2) son las de Ciencias Psicopedagógicas (36.9%), Ciencias Humanas (37%) y Ciencias de la Salud (35.2%), mientras que las que agrupan un mayor porcentaje en las categorías de peor valoración son las de Ciencias Experimentales (15.5%) y Ciencias Sociales (11.6%) -ver tabla II.3.2.62.

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
CC. Experim.	34 15.5 40.0 4.1	49 22.4 21.8 5.9	63 28.8 26.3 7.6	62 28.3 26.7 7.4	11 5.0 21.2 1.3	219 26.3
CC Sociales	25 11.6 29.4 3.0	30 14.0 13.3 3.6	94 43.7 39.2 11.3	49 22.8 21.1 5.9	17 7.9 32.7 2.0	215 25.8
CC Psicoped.	7 4.0 8.2 .8	65 36.9 28.9 7.8	35 19.9 14.6 4.2	52 29.5 22.4 6.2	17 9.7 32.7 2.0	176 21.1
C.C. Humanas	12 10.1 14.1 1.4	44 37.0 19.6 5.3	23 19.3 9.6 2.8	35 29.4 15.1 4.2	5 4.2 9.6 .6	119 14.3
C.C. Salud	7 6.7 8.2 .8	37 35.2 16.4 4.4	25 23.8 10.4 3.0	34 32.4 14.7 4.1	2 1.9 3.8 .2	105 12.6
Colum Total	85 10.2	225 27.0	240 28.8	232 27.8	52 6.2	834 100.0

Tabla II.3.2.62 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 5 grupos

Por categorías del profesorado, no se puede señalar ninguna tendencia que permita discriminar los grupos, reseñando únicamente de nuevo que los grupos con mejores valoraciones son los más numerosos en todos los niveles, aunque cabe señalar la presencia en el grupo mejor evaluado del 45.5% de los CEU y del 34.5% de los TEU, tal como podemos comprobar en la tabla II.3.2.63.

frec. % filas %cols % tot	CAT.PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	13 15.3 11.6	33 38.8 9.8	11 12.9 10.2	6 7.1 16.2		14 16.5 10.1	6 7.1 8.7	2 2.4 20.0	85 10.2
2	31 13.8 27.7	88 39.1 26.2	27 12.0 25.0	7 3.1 18.9	10 4.4 45.5	48 21.3 34.5	12 5.3 17.4	2 .9 20.0	225 27.0
3	36 15.0 32.1	85 35.4 25.3	32 13.3 29.6	15 6.3 40.5	4 1.7 18.2	39 16.3 28.1	24 10.0 34.8	5 2.1 50.0	240 28.8
4	24 10.4 21.4	104 45.0 31.0	33 14.3 30.6	9 3.9 24.3	7 3.0 31.8	34 14.7 24.5	19 8.2 27.5	1 .4 10.0	231 27.7
5	8 15.4 7.1	26 50.0 7.7	5 9.6 4.6		1 1.9 4.5	4 7.7 2.9	8 15.4 11.6		52 6.2
Colum	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.63 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 5 grupos

• Solución para seis grupos en año 91

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items.

Item	1	2	3	4	5	6	Sign
1	4.50	4.70	3.16	4.04	4.36	4.17	0.001
2	4.25	4.45	3.03	3.77	4.03	3.87	0.001
3	4.27	4.60	2.54	3.48	4.04	3.90	0.001
4	4.41	4.67	3.14	3.57	4.09	4.29	0.001
5	4.19	4.52	2.41	3.19	3.74	4.00	0.001
6	3.95	4.34	2.20	3.01	3.56	3.77	0.001
7	3.97	4.42	1.75	2.64	3.33	3.72	0.001
8	3.96	4.36	1.83	2.87	3.44	3.64	0.001
9	3.90	4.31	1.74	2.65	3.25	3.60	0.001
10	3.83	4.23	2.08	2.87	3.53	3.48	0.001
11	3.87	4.34	1.92	2.80	3.38	3.50	0.001
12	3.89	4.33	1.98	2.88	3.46	3.53	0.001
13	4.01	4.44	2.11	2.92	3.51	3.83	0.001
14	3.61	4.23	1.85	2.75	3.14	3.49	0.001
15	3.73	4.22	2.14	2.77	3.29	3.58	0.001
16	3.77	4.26	1.69	2.67	3.08	3.45	0.001
17	3.94	4.46	1.94	3.00	3.53	3.60	0.001
18	4.06	4.33	2.83	3.53	3.92	3.78	0.001
19	3.99	4.35	2.35	3.06	3.65	3.61	0.001
20	3.92	4.26	2.53	3.17	3.61	3.52	0.001
21	3.98	4.39	1.97	2.96	3.56	3.60	0.001
22	4.40	4.71	2.50	3.74	4.24	4.12	0.001
23	4.25	4.64	2.22	3.42	3.98	3.87	0.001
24	3.67	4.23	1.96	2.83	3.25	3.43	0.001
25	3.82	4.39	1.70	2.65	3.28	3.45	0.001
26	3.74	4.16	2.06	2.71	3.36	2.82	0.001
27	4.01	4.39	2.23	3.13	3.75	3.28	0.001
28	4.06	4.43	2.08	2.98	3.72	3.04	0.001
29	3.93	4.32	1.88	2.70	3.53	2.85	0.001
n	218	253	6	84	163	110	834

Tabla II.3.2.64. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 91

Las diferencias entre los 6 grupos formados a partir de 4 iteraciones son significativas en todos los ítems analizados, formándose perfiles diferenciados en cuanto a valoración. Estos perfiles son en general bastante paralelos aunque se cruzan en algunos, fundamentalmente los grupos 5 y 6. El grupo con centroides mayores es el 2, con un valor máximo de 4.71 en el ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes", y un valor mínimo de 4.16 en el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado". En el otro extremo, el grupo con centroides menores es el 3, con valores máximo y mínimo de 31.6 y 1.69 respectivamente en los ítems 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y 16 "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones". La diferencia máxima entre estos ítems se da en el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" y la distancia mínima en el ítem 2 "Es puntual".

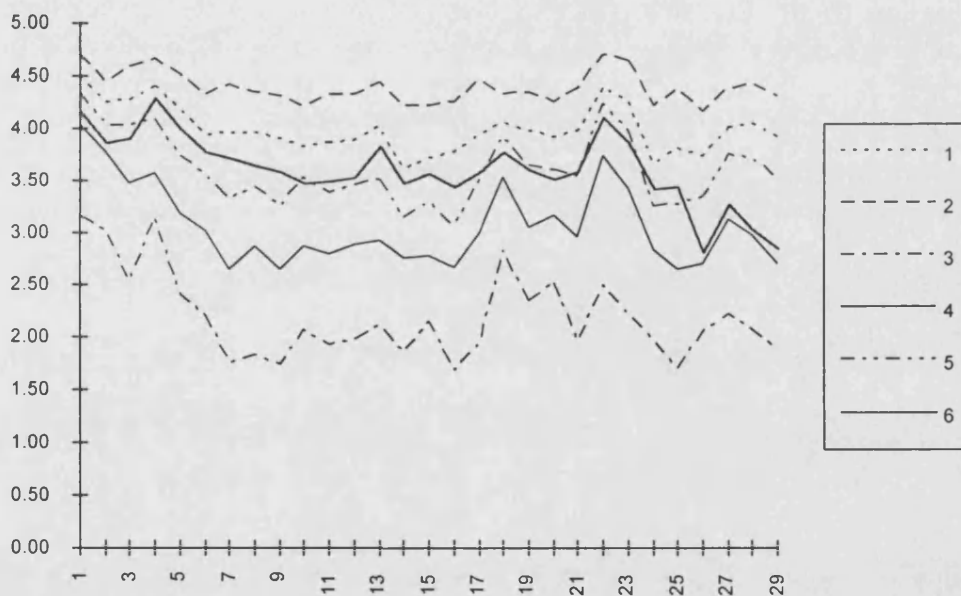


Gráfico II.3.2.19: Perfiles de los centroides de 2 grupos por ítems en el año 91

### a.2. Por Dimensiones.

En el análisis por dimensiones, encontramos que los grupos se han formado con 3 iteraciones, con diferencias significativas entre todos ellos y en todas las dimensiones, aunque podemos ver que los perfiles intermedios tienden a cruzarse, lo que indica el desajuste de esta solución.



Dim	1	2	3	4	5	6	Sign
1	2.91	4.62	4.36	3.27	4.23	3.79	0.001
2	2.58	4.52	4.21	3.90	3.90	3.30	0.001
3	1.91	4.33	3.89	3.52	3.46	2.86	0.001
4	2.42	4.35	4.02	3.62	3.68	3.19	0.001
5	2.09	4.51	4.08	3.62	3.73	3.16	0.001
6	2.06	4.36	3.97	3.57	3.34	2.83	0.001
n	6	231	226	51	230	90	834

Tabla II.3.2.65 Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 91

Por otro lado, el grupo que resulta con unos centroides mayores es el 2, con la dimensión 1 Cumplimiento con las Obligaciones como mejor puntuada y la 3 Desarrollo de la Clase con una puntuación menor. El grupo que recibe unas valoraciones menores es el 1, con unos valores máximo y mínimo de 2.91 en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones y de 1.91 en la de Desarrollo de la clase respectivamente. La distancia mínima entre los dos grupos se sitúa en la primera dimensión mientras que la máxima se da en las dimensiones de Desarrollo de la Clase y de Actitud del Profesor.

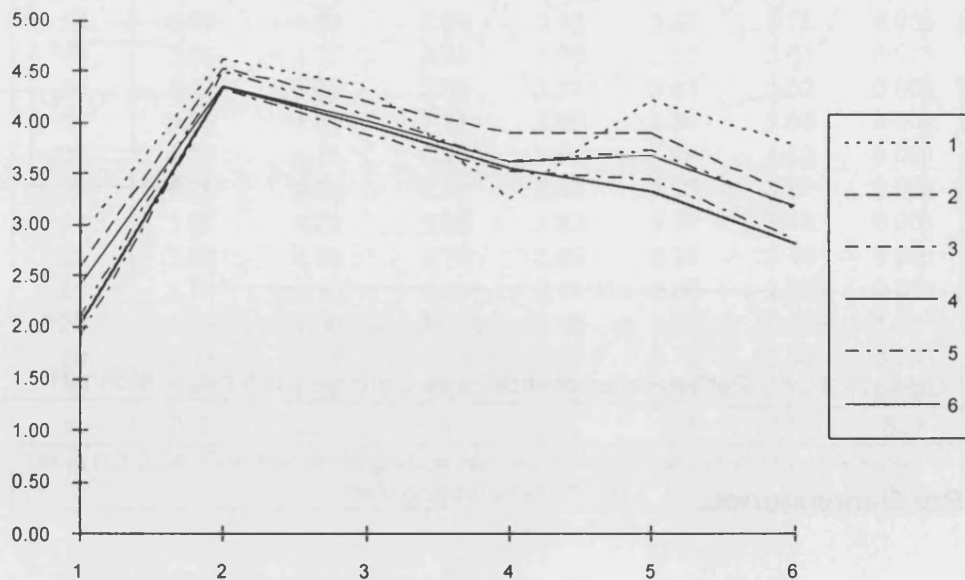


Gráfico II.3.2.20: Perfiles de los centroides de 2 grupos por dimensiones en el año 91

## b) Características de los grupos.

Respecto al análisis de otras variables externas, encontramos que los grupos formados a partir del sexo del profesor o del número de encuestas de cada profesor no presentan diferencias significativas, los formados a partir de los niveles de alfa no son significativos excepto las diferencias entre los grupos 2-5 y 2-6, mientras que los grupos formados a partir de las medias obtenidas en los tres años son diferentes estadísticamente, con algunas excepciones que se plasman en el Cuadro II.3.2.66.

De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es muy parecida en los grupos de profesores considerados, siendo algo más elevados en los grupos 1 y 6 y con evaluaciones con N similares, siendo algo más elevados de nuevo en los grupos 1 y 6.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar como en soluciones anteriores, que las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años. Con alguna excepción como en los grupos con menor valoración -1 y 6-. Teniendo en cuenta la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.83	44.50	0.95	3.03	2.11	2.87
	dt	0.41	38.06	0.02	0.59	0.22	0.77
Grupo 2	med	0.64	35.12	0.92	4.25	4.44	4.25
	dt	0.48	34.81	0.08	0.36	0.17	0.39
Grupo 3	med	0.65	35.39	0.94	3.97	4.03	3.88
	dt	0.48	30.69	0.04	0.37	0.16	0.46
Grupo 4	med	0.71	38	0.94	3.72	3.57	3.73
	dt	0.46	36.55	0.05	0.49	0.24	0.44
Grupo 5	med	0.61	39.74	0.94	3.71	3.62	3.62
	dt	0.49	35.83	0.04	0.39	0.19	0.51
Grupo 6	med	0.66	46.60	0.95	3.35	3.03	3.25
	dt	0.48	4.24	0.02	0.51	0.23	0.60
	F	0.73	0.32	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.00	0.33	0.01	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	2526 s	1645ns	45 ns	163445 ns

Tabla II.3.2.66. Comparación de medias para la solución de seis grupos, obtenida en las valoraciones del año 91, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.

Diferencias ns= no significativas; s= significativas;  
2526164534= diferencias entre los grupos 2-5, 2-6, 1-6, 4-5 y 3-4

Por Centros, los mayores porcentajes en el grupo que recibe mayor

valoración son Geografía e Historia (40%), Farmacia (31.7%), Filosofía y CC. Educación (52.6%), E.U. Enfermería (48.1%) y E.U. Magisterio (49.3%), siendo Económicas y Empresariales el que presenta un menor porcentaje en esta categoría. Al ser el sexto grupo por valoraciones (nº 1) prácticamente residual, el mayor porcentaje de profesores en el grupo 5º por valoraciones se da en los centros de Físicas (21.4%) y E.U. Fisioterapia (2.2%) -ver tablas II.3.2.67 y 68-.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac. Físicas	1 2.4 16.7 .1	4 9.5 1.7 .5	15 35.7 6.6 1.8	2 4.8 3.9 .2	11 26.2 4.8 1.3	9 21.4 10.0 1.1	42 5.0
Fac. Químicas	1 2.9 16.7 .1	4 11.8 1.7 .5	9 26.5 4.0 1.1	1 2.9 2.0 .1	14 41.2 6.1 1.7	5 14.7 5.6 .6	34 4.1
Fac. Derecho		14 24.6 6.1 1.7	15 26.3 6.6 1.8	3 5.3 5.9 .4	20 35.1 8.7 2.4	5 8.8 5.6 .6	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.		28 40.0 12.1 3.4	21 30.0 9.3 2.5	4 5.7 7.8 .5	10 14.3 4.3 1.2	7 10.0 7.8 .8	70 8.4
Fac. Econom.		2 2.9 .9 .2	10 14.5 4.4 1.2	7 10.1 13.7 .8	38 55.1 16.5 4.6	12 17.4 13.3 1.4	69 8.3
Fac. Filología		17 34.7 7.4 2.0	13 26.5 5.8 1.6	1 2.0 2.0 .1	11 22.4 4.8 1.3	7 14.3 7.8 .8	49 5.9
Fac. Biologicas		17 29.3 7.4 2.0	13 22.4 5.8 1.6	8 13.8 15.7 1.0	13 22.4 5.7 1.6	7 12.1 7.8 .8	58 7.0
E.U. Empres.		3 8.8 1.3 .4	9 26.5 4.0 1.1	4 11.8 7.8 .5	13 38.2 5.7 1.6	5 14.7 5.6 .6	34 4.1
Fac. Medicina	1 1.7 16.7 .1	19 32.8 8.2 2.3	16 27.6 7.1 1.9	2 3.4 3.9 .2	17 29.3 7.4 2.0	3 5.2 3.3 .4	58 7.0
Fac. Farmacia		20 31.7 8.7 2.4	16 25.4 7.1 1.9		18 28.6 7.8 2.2	9 14.3 10.0 1.1	63 7.6
Column Total	6 .7	231 27.7	226 27.1	51 6.1	230 27.6	90 10.8	834 100.0

Tabla II.3.2.67 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac.		20	13	2	2	1	38
Filos.		52.6	34.2	5.3	5.3	2.6	4.6
CC Educ.		8.7	5.8	3.9	.9	1.1	
		2.4	1.6	.2	.2	.1	
E.U.		13	11		3		27
Enfermería		48.1	40.7		11.1		3.2
		5.6	4.9		1.3		
		1.6	1.3		.4		
E.U.		9	8		10	2	29
Trabajo		31.0	27.6		34.5	6.9	3.5
Social		3.9	3.5		4.3	2.2	
		1.1	1.0		1.2	.2	
E.U.	1	37	14	4	16	3	75
Form.	1.3	49.3	18.7	5.3	21.3	4.0	9.0
Prof.	16.7	16.0	6.2	7.8	7.0	3.3	
EGB	.1	4.4	1.7	.5	1.9	.4	
Fac.		11	22	11	16	3	63
Psicología		17.5	34.9	17.5	25.4	4.8	7.6
		4.8	9.7	21.6	7.0	3.3	
		1.3	2.6	1.3	1.9	.4	
E.U.	1	5	6		2	4	18
Fisioterapia	5.6	27.8	33.3		11.1	22.2	2.2
	16.7	2.2	2.7		.9	4.4	
	.1	.6	.7		.2	.5	
Fac.		5	8		5	4	22
Exactas		22.7	36.4		22.7	18.2	2.6
		2.2	3.5		2.2	4.4	
		.6	1.0		.6	.5	
Fac.			1			1	2
Odontología			50.0			50.0	.2
			.4			1.1	
			.1			.1	
Fac.	1	3	6	2	11	3	26
Grad.	3.8	11.5	23.1	7.7	42.3	11.5	3.1
Social	16.7	1.3	2.7	3.9	4.8	3.3	
	.1	.4	.7	.2	1.3	.4	
Column	6	231	226	51	230	90	834
Total	.7	27.7	27.1	6.1	27.6	10.8	100.0

Tabla II.3.2.68 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

En el análisis por áreas, destaca que en Ciencias Psicopedagógicas, Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud el mayor porcentaje se da en el grupo con valoraciones mejores (grupo 2), mientras que el grupo peor valorado tiene muy pocas frecuencias, siendo Humanas la que no tiene ningún profesor en este grupo.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
C.C. Experim.	2 .9 33.3 .2	50 22.8 21.6 6.0	61 27.9 27.0 7.3	11 5.0 21.6 1.3	61 27.9 26.5 7.3	34 15.5 37.8 4.1	219 26.3
C.C. Sociales	1 .5 16.7 .1	31 14.4 13.4 3.7	48 22.3 21.2 5.8	16 7.4 31.4 1.9	92 42.8 40.0 11.0	27 12.6 30.0 3.2	215 25.8
C.C. Psicoped.	1 .6 16.7 .1	68 38.6 29.4 8.2	49 27.8 21.7 5.9	17 9.7 33.3 2.0	34 19.3 14.8 4.1	7 4.0 7.8 .8	176 21.1
C.C. Humanas		45 37.8 19.5 5.4	34 28.6 15.0 4.1	5 4.2 9.8 .6	21 17.6 9.1 2.5	14 11.8 15.6 1.7	119 14.3
C.C. Salud	2 1.9 33.3 .2	37 35.2 16.0 4.4	34 32.4 15.0 4.1	2 1.9 3.9 .2	22 21.0 9.6 2.6	8 7.6 8.9 1.0	105 12.6
Column Total	6 .7	231 27.7	226 27.1	51 6.1	230 27.6	90 10.8	834 100.0

Tabla II.3.2.69 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 6 grupos

Por categorías docentes, no se encuentran tendencias claras de agrupamiento, aunque cabe señalar que las categorías más numerosas en el grupo mejor evaluado (grupo 2) son los CEU (45.5%) y los TEU (34.5%) -ver tabla II.3.2.70-.

frec. % filas %cois % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	1 16.7 .9	1 16.7 .3	1 16.7 .9			1 16.7 .7	2 33.3 2.9		6 .7
2	31 13.4 27.7	91 39.4 27.1	28 12.1 25.9	7 3.0 18.9	10 4.3 45.5	48 20.8 34.5	14 6.1 20.3	2 .9 20.0	231 27.7
3	24 10.7 21.4	101 44.9 30.1	32 14.2 29.6	9 4.0 24.3	7 3.1 31.8	34 15.1 24.5	17 7.6 24.6	1 .4 10.0	225 27.0
4	8 15.7 7.1	26 51.0 7.7	4 7.8 3.7		1 2.0 4.5	4 7.8 2.9	8 15.7 11.6	6.1 	51 6.1
5	35 15.2 31.3	81 35.2 24.1	29 12.6 26.9	15 6.5 40.5	4 1.7 18.2	37 16.1 26.6	24 10.4 34.8	5 2.2 50.0	230 27.6
6	13 14.4 11.6	36 40.0 10.7	14 15.6 13.0	6 6.7 16.2		15 16.7 10.8	4 4.4 5.8	2 2.2 20.0	90 10.8
Colum Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.70 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 6 grupos



### ***II.3.2.3 Aplicación Año 92***

---



• Solución para dos grupos en año 92

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Ítems.

Los dos grupos resultan de aplicar 2 iteraciones en las variables originales y presentan unos perfiles prácticamente paralelos, con el grupo 2 con centroides algo superiores (entre 3.83 y 4.56) que el grupo 1 (2.82 y 4.07).

Item	1	2	Sign
1	4.07	4.56	0.001
2	3.76	4.28	0.001
3	3.61	4.36	0.001
4	3.78	4.52	0.001
5	3.43	4.29	0.001
6	3.24	4.10	0.001
7	2.96	4.07	0.001
8	3.06	4.04	0.001
9	2.94	4.00	0.001
10	3.05	3.94	0.001
11	3.01	3.99	0.001
12	3.04	4.01	0.001
13	3.16	4.16	0.001
14	2.87	3.85	0.001
15	2.97	3.92	0.001
16	2.86	3.87	0.001
17	3.11	4.10	0.001
18	3.56	4.13	0.001
19	3.25	4.08	0.001
20	3.31	4.04	0.001
21	3.16	4.09	0.001
22	3.80	4.48	0.001
23	3.53	4.35	0.001
24	2.95	3.87	0.001
25	2.86	3.98	0.001
26	2.82	3.83	0.001
27	3.25	4.11	0.001
28	3.09	4.06	0.001
29	2.85	3.95	0.001
n	259	575	834

Tabla II.3.2.71. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 92

En los dos grupos resultantes los ítems en los que se observan los centroides máximos y mínimos son el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con diferencias en los dos grupos mayores en las dimensiones de desarrollo de la clase, en Actitud del profesor y en Evaluación.

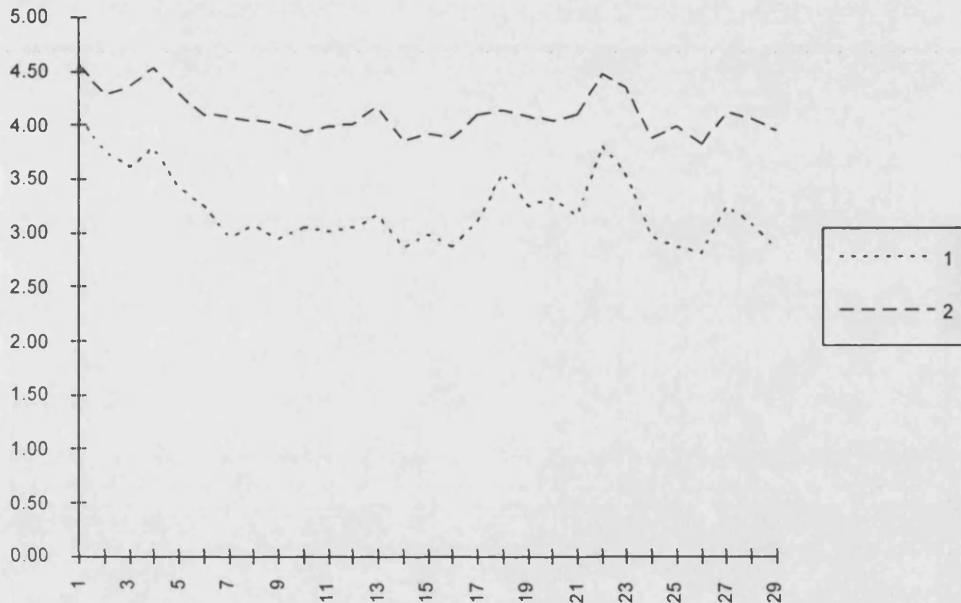


Gráfico II.3.2.21: Perfiles de los centroides de 2 grupos por ítems en el año 92

Dim	1	2	Sign
1	4.45	3.83	0.001
2	4.34	3.57	0.001
3	4.03	3.10	0.001
4	4.13	3.39	0.001
5	4.22	3.36	0.001
6	4.05	3.07	0.001
n	522	312	834

Tabla II.3.2.72. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 2 grupos en el año 92

### a.2. Por Dimensiones.

Analizando las valoraciones por dimensiones, se obtienen los dos grupos a partir de 3 iteraciones, con perfiles prácticamente paralelos y presentando las diferencias mayores en las dimensiones 6 Evaluación y 3 Desarrollo de la Clase, y con los máximos centroides en la dimensión 1 Cumplimiento con las Obligaciones (4.45 y 3.83) respectivamente y en la 3 Desarrollo del Curso (4.03 para el grupo 1) y Evaluación (3.07 para el grupo 2).

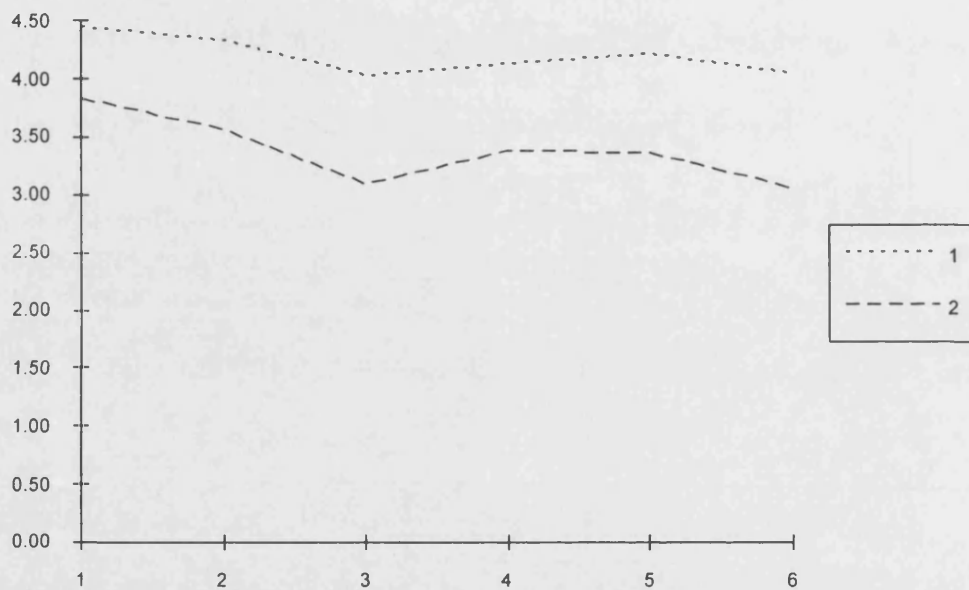


Gráfico II.3.2.22: Perfiles de los centroides de 2 grupos por dimensiones en el año 92

### b) Características de los grupos.

En el análisis de las diferencias en otras variables, no se encuentran diferencias significativas por razón de sexo del profesor o número de encuestas, mientras sí las hay a nivel de alfa y de las valoraciones medias para los tres años analizados.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.64	32.44	0.93	4.05	4.06	4.17
	dt	0.48	33.72	0.07	0.43	0.43	0.32
Grupo 2	med	0.65	33.82	0.94	3.61	3.59	3.26
	dt	0.48	32.61	0.06	0.47	0.48	0.45
	F	0.74	0.56	0.00	0.00	0.00	0.00
	Leven	0.50	0.89	0.03	0.21	0.23	0.00
		ns	ns	s	s	s	s

Tabla II.3.2.73. Comparación de medias para la solución de dos grupos, obtenida en las valoraciones del año 92, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas.

La distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores, con evaluaciones con N similares.

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración son bastante estables a nivel longitudinal. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones son prácticamente idénticas.

En el análisis por áreas, destaca que en todas ellas el grupo con mayor número de profesores es el mejor evaluado, siendo el área de Ciencias Sociales la que presenta un porcentaje más equilibrado con el otro grupo (53%), mientras que es en Ciencias Psicopedagógicas donde se da un desequilibrio mayor (76.1%) -ver tabla II.3.2.75-.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
Fac.	21	21	42
Físicas	50.0	50.0	5.0
	4.0	6.7	
	2.5	2.5	
Fac.	19	15	34
Químicas	55.9	44.1	4.1
	3.6	4.8	
	2.3	1.8	
Fac.	41	16	57
Derecho	71.9	28.1	6.8
	7.9	5.1	
	4.9	1.9	
Fac.	42	28	70
Geograf.	60.0	40.0	8.4
Hist.	8.0	9.0	
	5.0	3.4	
Fac.	19	50	69
Econom.	27.5	72.5	8.3
	3.6	16.0	
	2.3	6.0	
Fac.	30	19	49
Filología	61.2	38.8	5.9
	5.7	6.1	
	3.6	2.3	
Fac.	39	19	58
Biológicas	67.2	32.8	7.0
	7.5	6.1	
	4.7	2.3	
E.U.	20	14	34
Empres.	58.8	41.2	4.1
	3.8	4.5	
	2.4	1.7	
Fac.	31	27	58
Medicina	53.4	46.6	7.0
	5.9	8.7	
	3.7	3.2	
Fac.	46	17	63
Farmacia	73.0	27.0	7.6
	8.8	5.4	
	5.5	2.0	
Columna	522	312	834
Total	62.6	37.4	100.0

Tabla II.3.2.74 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
Fac.	28	10	38
Filos.	73.7	26.3	4.6
CC Educ.	5.4	3.2	
	3.4	1.2	
E.U.	20	7	27
Enfermeria	74.1	25.9	3.2
	3.8	2.2	
	2.4	.8	
E.U.	21	8	29
Trabajo	72.4	27.6	3.5
Social	4.0	2.6	
	2.5	1.0	
E.U.	61	14	75
Form.	81.3	18.7	9.0
Prof.	11.7	4.5	
EGB	7.3	1.7	
Fac.	45	18	63
Psicologia	71.4	28.6	7.6
	8.6	5.8	
	5.4	2.2	
E.U.	11	7	18
Fisioterapia	61.1	38.9	2.2
	2.1	2.2	
	1.3	.8	
Fac.	14	8	22
Exactas	63.6	36.4	2.6
	2.7	2.6	
	1.7	1.0	
Fac.	1	1	2
Odontologia	50.0	50.0	.2
	.2	.3	
	.1	.1	
E.U.	13	13	26
Grad.	50.0	50.0	3.1
Social	2.5	4.2	
	1.6	1.6	
Columna	522	312	834
Total	62.6	37.4	100.0

Tabla II.3.2.75 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

Por categorías, no se pueden definir agrupamientos claros, aunque cabe señalar que las mayores diferencias entre el grupo mejor y peor valorado (coinciden con su número) se dan en las categorías de Asociados y las de TEU, y sobre todo en la de CEU con el 90.9% de los profesores en el primer grupo. Es en la categoría de Ayudantes de Escuela donde se invierten las categorías, teniendo más el grupo con menor valoración -ver tabla II.3.2.76-.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
C.C. Experim.	139 63.5 26.6 16.7	80 36.5 25.6 9.6	219 26.3
C.C. Sociales	114 53.0 21.8 13.7	101 47.0 32.4 12.1	215 25.8
C.C. Psicoped.	134 76.1 25.7 16.1	42 23.9 13.5 5.0	176 21.1
C.C. Humanas	72 60.5 13.8	47 39.5 15.1	119 14.3
C.C. Salud	63 60.0 12.1 7.6	42 40.0 13.5 5.0	105 12.6
Columna Total	522 62.6	312 37.4	834 100.0

Tabla II.3.2.76 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 2 grupos

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	65 12.5 58.0	205 39.3 61.0	78 15.0 72.2	19 3.6 51.4	20 3.8 90.9	91 17.5 65.5	39 7.5 56.5	4 .8 40.0	521 62.5
2	47 15.1 42.0	131 42.0 39.0	30 9.6 27.8	18 5.8 48.6	2 .6 9.1	48 15.4 34.5	30 9.6 43.5	6 1.9 60.0	312 37.5
Col Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.77 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 2 grupos

• Solución para dos grupos en año 92

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por ítems.

Item	1	2	3	Sign
1	4.31	4.66	3.77	0.001
2	4.00	4.40	3.49	0.001
3	3.98	4.52	3.22	0.001
4	4.19	4.64	3.36	0.001
5	3.88	4.45	2.96	0.001
6	3.69	4.27	2.75	0.001
7	3.51	4.30	2.38	0.001
8	3.53	4.26	2.60	0.001
9	3.46	4.24	2.37	0.001
10	3.49	4.13	2.59	0.001
11	3.47	4.21	2.53	0.001
12	3.51	4.22	2.58	0.001
13	3.68	4.35	2.62	0.001
14	3.32	4.06	2.47	0.001
15	3.42	4.13	2.55	0.001
16	3.29	4.13	2.43	0.001
17	3.58	4.32	2.67	0.001
18	3.84	4.26	3.35	0.001
19	3.65	4.26	2.85	0.001
20	3.65	4.20	2.93	0.001
21	3.63	4.30	2.64	0.001
22	4.15	4.61	3.49	0.001
23	3.95	4.52	3.12	0.001
24	3.38	4.08	2.55	0.001
25	3.39	4.23	2.37	0.001
26	3.27	4.04	2.51	0.001
27	3.65	4.29	2.91	0.001
28	3.56	4.25	2.70	0.001
29	3.37	4.16	2.45	0.001
n	391	353	90	834

Tabla II.3.2.78. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 3 grupos en el año 92

Han sido necesarias tres iteraciones para que resultase la solución de tres grupos en el análisis cluster realizado, con perfiles de los grupos prácticamente paralelos como podemos ver en el gráfico II.3.2.23 y dándose las mayores diferencias entre los ítems de los grupos de mayores centroides (2) y el de menor (3) en el ítem 7 “Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección”, y con diferencias mínimas entre los grupos en el ítem 1 “Asiste a clase y si falta lo justifica”. En los tres grupos



el ítem con un centro mayor es el 1 (4.31, 4.66 y 3.77, respectivamente) y el ítem que tiene un centro menor en el grupo 2 es el 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" (4.04) y en el grupo 3 el 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" (2.37). De nuevo se observan las mayores diferencias entre los dos perfiles extremos en las dimensiones de desarrollo de la clase, actitud del profesor y evaluación.

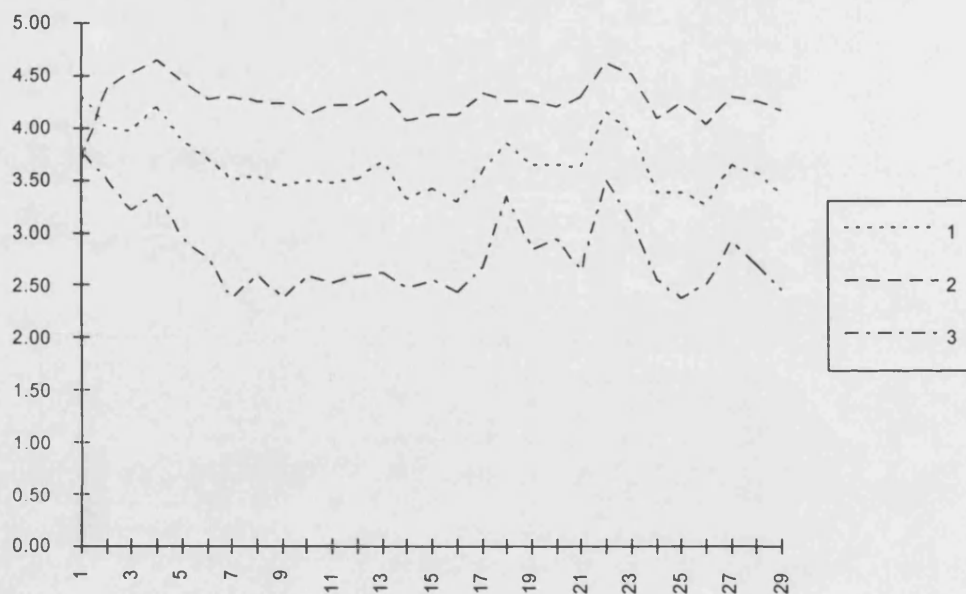


Gráfico II.3.2.23: Perfiles de los centroides de 3 grupos por ítems en el año 92

## a.2. Por dimensiones

Para los tres grupos resultantes del análisis realizado por dimensiones han sido necesarias dos iteraciones, presentando los tres grupos perfiles paralelos. De esta forma, las mayores diferencias se producen en la dimensión 3 (Desarrollo de la Clase) y en los dos grupos extremos coinciden las dimensiones en las que se dan los centroides máximos y mínimos, siendo para el caso de máximo la dimensión 1 "Cumplimiento con las Obligaciones" y en el caso de mínimo la dimensión 3 "Desarrollo de la Clase" -ver tabla II.3.2.79-.

Dim	1	2	3	Sign
1	3.21	4.49	4.03	0.001
2	2.75	4.40	3.82	0.001
3	2.35	4.13	3.35	0.001
4	2.78	4.19	3.59	0.001
5	2.65	4.30	3.60	0.001
6	2.48	4.14	3.31	0.001
n	54	430	350	834

Tabla II.3.2.79. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 3 grupos en el año 92

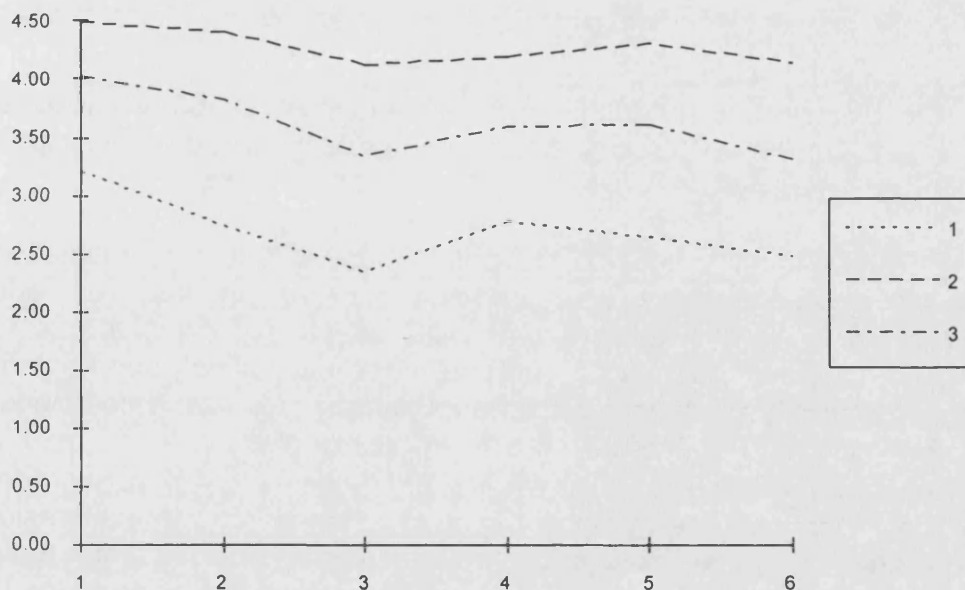


Gráfico II.3.2.24: Perfiles de los centroides de 3 grupos por dimensiones en el año 92

## b) Características de los grupos

Analizando los grupos por las variables externas, encontramos que no hay diferencias estadísticas significativas por sexo del profesor, número de valoraciones ni en general por niveles de alfa, excepto entre los grupos 2 y 3 en los que sí se dan diferencias. Sin embargo, se dan diferencias significativas entre todos los grupos al comparar los grupos por niveles medios obtenidos en cada año.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.63	28.69	0.94	3.34	3.29	2.52
	dt	0.49	19.85	0.03	0.58	0.54	0.36
Grupo 2	med	0.65	32.75	0.93	4.09	4.11	4.25
	dt	0.48	33.65	0.07	0.42	0.41	0.27
Grupo 3	med	0.63	33.86	0.94	3.72	3.69	3.50
	dt	0.48	34.50	0.07	0.44	0.44	0.29
	F	0.87	0.56	0.01	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.57	0.07	0.08	0.07	0.09	0.00
	Sign	ns	ns	23 s	todas	todas	todas

Tabla II.3.2.80 Comparación de medias para la solución de dos grupos, obtenida en las valoraciones del año 92, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre los grupos; 23= diferencias entre los grupos 2-3.

De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores; las evaluaciones presentan N similares.

Por otra parte, asimismo, se puede observar que las medias de todos los grupos siguen una tendencia similar en los tres años considerados, de forma que, globalmente, se puede entender que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  prácticamente iguales.

Por Centros, los grupos 2 y 3 (1º y 2º en valoración, respectivamente) se mantienen bastante equilibrados en cuanto a sus categorías, resultando el grupo 1 con muy pocas frecuencias en todos los centros, llegando incluso a no tener ningún profesor en estas categorías (E.U. Enfermería, Matemáticas u Odontología -con dos profesores-). Los mayores desequilibrios en los dos grupos se dan en Económicas y Empresariales (78.3% en el grupo 3) o E.U. de Magisterio (76% en el grupo 2) -ver tablas II.3.2.81 y II.3.2.82-.

frec. % filas % Cols. % tot CENTRO	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
Fac. Físicas	5 11.9 9.3 .6	18 42.9 4.2 2.2	19 45.2 5.4 2.3	42 5.0
Fac. Químicas	4 11.8 7.4 .5	18 52.9 4.2 2.2	12 35.3 3.4 1.4	34 4.1
Fac. Derecho	6 10.5 11.1 .7	31 54.4 7.2 3.7	20 35.1 5.7 2.4	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	3 4.3 5.6 .4	31 44.3 7.2 3.7	36 51.4 10.3 4.3	70 8.4
Fac. Econom.	3 4.3 5.6 .4	12 17.4 2.8 1.4	54 78.3 15.4 6.5	69 8.3
Fac. Filología	5 10.2 9.3 .6	25 51.0 5.8 3.0	19 38.8 5.4 2.3	49 5.9
Fac. Biologicas	3 5.2 5.6 .4	37 63.8 8.6 4.4	18 31.0 5.1 2.2	58 7.0
E.U. Empres.	4 11.8 7.4 .5	15 44.1 3.5 1.8	15 44.1 4.3 1.8	34 4.1
Fac. Medicina	9 15.5 16.7 1.1	25 43.1 5.8 3.0	24 41.4 6.9 2.9	58 7.0
Fac. Farmacia	3 4.8 5.6 .4	38 60.3 8.8 4.6	22 34.9 6.3 2.6	63 7.6
Columna Total	54 6.5	430 51.6	350 42.0	834 100.0

Tabla II.3.2.81 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

frec. % filas % Cols. % tot CENTRO	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
Fac.	1	23	14	38
Filos.	2.6	60.5	36.8	4.6
CC Educ.	1.9	5.3	4.0	
	.1	2.8	1.7	
E.U.		17	10	27
Enfermeria		63.0	37.0	3.2
		4.0	2.9	
		2.0	1.2	
E.U.	1	17	11	29
Trabajo	3.4	58.6	37.9	3.5
Social	1.9	4.0	3.1	
	.1	2.0	1.3	
E.U.	2	57	16	75
Form.	2.7	76.0	21.3	9.0
Prof.	3.7	13.3	4.6	
EGB	.2	6.8	1.9	
Fac.	2	37	24	63
Psicologia	3.2	58.7	38.1	7.6
	3.7	8.6	6.9	
	.2	4.4	2.9	
E.U.	2	8	8	18
Fisioterapia	11.1	44.4	44.4	2.2
	3.7	1.9	2.3	
	.2	1.0	1.0	
Fac.		10	12	22
Exactas		45.5	54.5	2.6
		2.3	3.4	
		1.2	1.4	
Fac.		1	1	2
Odontologia		50.0	50.0	.2
		.2	.3	
		.1	.1	
E.U.	1	10	15	26
Graduado	3.8	38.5	57.7	3.1
Social	1.9	2.3	4.3	
	.1	1.2	1.8	
Columna	54	430	350	834
Total	6.5	51.6	42.0	100.0

Tabla II.3.2.82 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

En el análisis por áreas, en casi todas el mayor agrupamiento se produce en el apartado mejor evaluado, es en el área de Ciencias Sociales donde el grupo mayor es el segundo mejor evaluado (53.5%). El mayor porcentaje del grupo con menores valoraciones se sitúa en el área de Ciencias de la Salud (10.5%) -ver tabla II.3.2.83-.

frec. % filas % Cols. % tot AREA	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
C.C.	15	121	83	219
Experim.	6.8	55.3	37.9	26.3
	27.8	28.1	23.7	
	1.8	14.5	10.0	
C.C.	15	85	115	215
Sociales	7.0	39.5	53.5	25.8
	27.8	19.8	32.9	
	1.8	10.2	13.8	
C.C.	5	117	54	176
Psicoped.	2.8	66.5	30.7	21.1
	9.3	27.2	15.4	
	.6	14.0	6.5	
C.C.	8	56	55	119
Humanas	6.7	47.1	46.2	14.3
	14.8	13.0	15.7	
	1.0	6.7	6.6	
C.C.	11	51	43	105
Salud	10.5	48.6	41.0	12.6
	20.4	11.9	12.3	
	1.3	6.1	5.2	
Columna	54	430	350	834
Total	6.5	51.6	42.0	100.0

Tabla II.3.2.83 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 3 grupos

Por categorías, destaca CEU en el grupo mejor valorado, con el 77.3% y ninguno en el grupo con peor valoración, o el 20% de los Ay. de EU en ese grupo, aunque en general no podemos identificar una tendencia clara -ver tabla II.3.2.84 -.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	7	16	8	5		9	7	2	54
	13.0	29.6	14.8	9.3		16.7	13.0	3.7	6.5
	6.3	4.8	7.4	13.5		6.5	10.1	20.0	
2	55	174	63	14	17	73	30	4	430
	12.8	40.5	14.7	3.3	4.0	17.0	7.0	.9	51.6
	49.1	51.8	58.3	37.8	77.3	52.5	43.5	40.0	
3	50	146	37	18	5	57	32	4	349
	14.3	41.8	10.6	5.2	1.4	16.3	9.2	1.1	41.9
	44.6	43.5	34.3	48.6	22.7	41.0	46.4	40.0	
Colu	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.84 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 3 grupos

• Solución para cuatro grupos en año 92

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items.

Item	1	2	3	4	Sign
1	4.22	4.74	3.63	4.44	0.001
2	3.92	4.52	3.32	4.11	0.001
3	3.79	4.61	3.05	4.23	0.001
4	4.02	4.71	3.12	4.41	0.001
5	3.67	4.55	2.76	4.14	0.001
6	3.48	4.38	2.54	3.93	0.001
7	3.24	4.43	2.16	3.85	0.001
8	3.27	4.40	2.42	3.84	0.001
9	3.19	4.39	2.19	3.77	0.001
10	3.28	4.27	2.41	3.73	0.001
11	3.25	4.36	2.32	3.76	0.001
12	3.26	4.35	2.52	3.80	0.001
13	3.42	4.45	2.40	3.99	0.001
14	3.08	4.21	2.27	3.62	0.001
15	3.20	4.24	2.37	3.72	0.001
16	3.08	4.30	2.25	3.60	0.001
17	3.32	4.44	2.50	3.91	0.001
18	3.70	4.34	3.25	4.00	0.001
19	3.44	4.39	2.72	3.89	0.001
20	3.49	4.33	2.81	3.85	0.001
21	3.41	4.42	2.44	3.90	0.001
22	3.95	4.65	3.34	4.40	0.001
23	3.72	4.49	2.95	4.23	0.001
24	3.17	4.21	2.35	3.67	0.001
25	3.11	4.37	2.16	3.75	0.001
26	2.99	4.20	2.39	3.61	0.001
27	3.41	4.40	2.79	3.95	0.001
28	3.28	4.40	2.58	3.85	0.001
29	3.05	4.33	2.33	3.72	0.001
n	231	233	59	311	834

Tabla II.3.2.85. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 92

La solución de los cuatro grupos resulta de cuatro iteraciones. Los perfiles son prácticamente paralelos sin ningún cruzamiento entre los centroides. El ítem en el que se dan los valores máximos en los cuatro grupos es el 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica", con valores de 4.22, 4.74, 3.63 y 4.44 para cada grupo resultante. El grupo con centroides más altos es el 2, que presenta un valor mínimo en el ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado" de 4.20, mientras que el



grupo con centroides menores es el 3, con el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" con un centro más bajo (2.16). De esta forma, el ítem en el que se dan menores diferencias entre los centroides de los grupos extremos es el 18 "La bibliografía que recomienda es accesible", mientras que el ítem en el que la diferencia entre los centroides es mayor es el 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección", aunque también se dan diferencias notables en el ítem 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada" y en el 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades".

### a.2. Por Dimensiones.

Por dimensiones en este perfil, encontramos que las mayores diferencias se dan en Desarrollo de la Clase, Actitud del Profesor y Evaluación, siendo las diferencias mínimas en la dimensión de Cumplimiento con las Obligaciones.

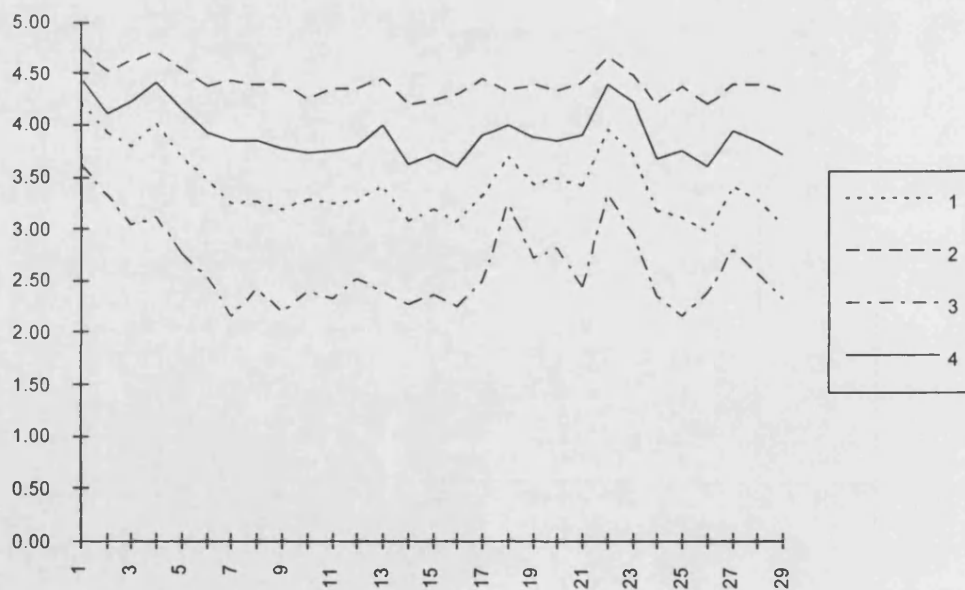


Gráfico II.3.2.25: Perfiles de los centroides de 4 grupos por ítems en el año 92

Dim	1	2	3	4	Sign
1	4.65	3.93	3.18	4.26	0.001
2	4.55	3.69	2.64	4.15	0.001
3	4.33	3.21	2.28	3.77	0.001
4	4.38	3.47	2.71	3.91	0.001
5	4.45	3.45	2.59	4.00	0.001
6	4.36	3.12	2.38	3.78	0.001
n	230	232	45	327	834

Tabla II.3.2.86 Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 4 grupos en el año 92

La solución de cuatro grupos resultante converge en 4 iteraciones, en el análisis por dimensiones. Los perfiles resultantes no se entrelazan en ninguna dimensión. En los cuatro grupos formados los valores máximos se dan en la Dimensión 1 "Cumplimiento con las Obligaciones", con centroides de 4.65, 3.93, 3.18 y 4.26 para cada grupo, y los mínimos en la dimensión 3 "Desarrollo de la Clase", con centroides de 4.33, 3.21, 2.28 y 3.77, respectivamente. La mayor diferencia entre los grupos extremos (1 y 3) se da en la dimensión de Desarrollo de la Clase, mientras que la menor en la dimensión 1 "Cumplimiento con las Obligaciones" -ver tabla II.3.2.86 y gráfico II.3.2.26.

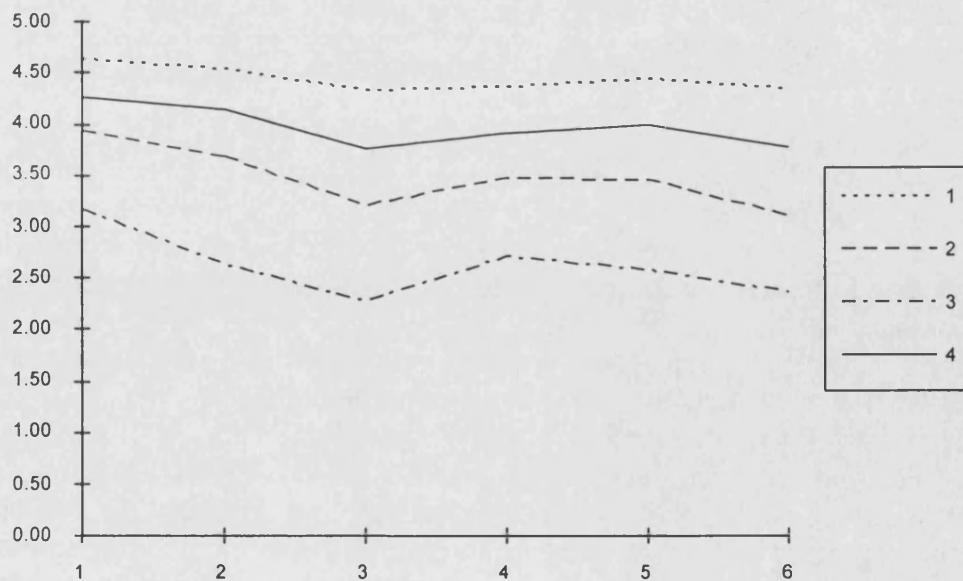


Gráfico II.3.2.26: Perfiles de los centroides de 4 grupos por dimensiones en el año 92

## b) Características de los grupos.

Con referencia al análisis de otras variables externas, encontramos que no hay diferencias significativas por sexo del profesor, por número de encuestas por profesor ni por  $\alpha$ , si exceptuamos las que se encuentran entre los grupos 1 y 2. En cambio, analizando los grupos en función de la valoración media para cada año, encontramos diferencias entre todos los grupos.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.65	32.15	0.92	4.23	4.27	4.45
	dt	0.78	34.37	0.09	0.35	0.34	0.19
Grupo 2	med	0.66	33.09	0.94	3.65	3.63	3.35
	dt	0.47	32.41	0.07	0.44	0.45	0.28
Grupo 3	med	0.58	29.60	0.94	3.32	3.22	2.44
	dt	0.50	21.16	0.07	0.58	0.51	0.34
Grupo 4	med	0.63	33.89	0.93	3.89	3.87	3.92
	dt	0.48	34.57	0.06	0.44	0.42	0.20
	F	0.68	0.84	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.18	0.42	0.01	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	12 s	todas	todas	todas

Tabla II.3.2.87 Comparación de medias para la solución de cuatro grupos, obtenida en las valoraciones del año 92, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación. Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 12= diferencias entre los grupos 1-2.

Así, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores. No se observan diferencias tampoco en cuanto a los tamaños de clase. Las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, pudiendo considerar que los niveles de valoración -desde un punto de vista longitudinal- son bastante estables. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  prácticamente idénticos.

En general, el grupo más numeroso en el análisis efectuado por Centros es el 4, 2º en valoración, excepto en los centros Filología, Farmacia y en la E.U. de Magisterio en los que los grupos con frecuencias más altas se sitúan en el grupo 1, correspondiente también al mejor evaluado. En el grupo 3, con menores valoraciones, destacan por encima del 10% los centros de Químicas, Filología, Medicina y E.U. de Fisioterapia, mientras que los centros de E.U. Enfermería, E.U. Trabajo Social, Matemáticas y Odontología muestran esta categoría vacía -ver tablas II.3.2.88 y II.3.2.89-.

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac. Físicas	8 19.0 3.5 1.0	16 38.1 6.9 1.9	3 7.1 6.7 .4	15 35.7 4.6 1.8	42 5.0
Fac. Químicas	7 20.6 3.0 .8	11 32.4 4.7 1.3	4 11.8 8.9 .5	12 35.3 3.7 1.4	34 4.1
Fac. Derecho	19 33.3 8.3 2.3	10 17.5 4.3 1.2	6 10.5 13.3 .7	22 38.6 6.7 2.6	57 6.8
Fac. Geograf Hist.	18 25.7 7.8 2.2	24 34.3 10.3 2.9	2 2.9 4.4 .2	26 37.1 8.0 3.1	70 8.4
Fac. Econom.	2 2.9 .9 .2	38 55.1 16.4 4.6	3 4.3 6.7 .4	26 37.7 8.0 3.1	69 8.3
Fac. Filología	16 32.7 7.0 1.9	13 26.5 5.6 1.6	5 10.2 11.1 .6	15 30.6 4.6 1.8	49 5.9
Fac. Biologicas	16 27.6 7.0 1.9	14 24.1 6.0 1.7	3 5.2 6.7 .4	25 43.1 7.6 3.0	58 7.0
E.U. Empres.	7 20.6 3.0 .8	10 29.4 4.3 1.2	3 8.8 6.7 .4	14 41.2 4.3 1.7	34 4.1
Fac. Medicina	13 22.4 5.7 1.6	17 29.3 7.3 2.0	7 12.1 15.6 .8	21 36.2 6.4 2.5	58 7.0
Fac. Farmacia	24 38.1 10.4 2.9	15 23.8 6.5 1.8	2 3.2 4.4 .2	22 34.9 6.7 2.6	63 7.6
Columna Total	230 27.6	232 27.8	45 5.4	327 39.2	834 100.0

Tabla II.3.2.88 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac.	13	7	1	17	38
Filos.	34.2	18.4	2.6	44.7	4.6
CC. Educ.	5.7	3.0	2.2	5.2	
	1.6	.8	.1	2.0	
E.U.	8	5		14	27
Enfermeria	29.6	18.5		51.9	3.2
	3.5	2.2		4.3	
	1.0	.6		1.7	
E.U.	9	6		14	29
Trabajo	31.0	20.7		48.3	3.5
Social	3.9	2.6		4.3	
	1.1	.7		1.7	
E.U.	44	12	2	17	75
Form.	58.7	16.0	2.7	22.7	9.0
Prof.	19.1	5.2	4.4	5.2	
EGB	5.3	1.4	.2	2.0	
Fac.	11	14	1	37	63
Psicologia	17.5	22.2	1.6	58.7	7.6
	4.8	6.0	2.2	11.3	
	1.3	1.7	.1	4.4	
Fac.	4	5	2	7	18
Fisioterapia	22.2	27.8	11.1	38.9	2.2
	1.7	2.2	4.4	2.1	
	.5	.6	.2	.8	
Fac.	5	5		12	22
Exactas	22.7	22.7		54.5	2.6
	2.2	2.2		3.7	
	.6	.6		1.4	
Fac.	1	1			2
Odontologia	50.0	50.0			.2
	.4	.4			
	.1	.1			
E.U.	5	9	1	11	26
Grad	19.2	34.6	3.8	42.3	3.1
Social	2.2	3.9	2.2	3.4	
	.6	1.1	.1	1.3	
Columna	230	232	45	327	834
Total	27.6	27.8	5.4	39.2	100.0

Tabla II.3.2.89 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
C.C.	60	61	12	86	219
Experim.	27.4	27.9	5.5	39.3	26.3
	26.1	26.3	26.7	26.3	
	7.2	7.3	1.4	10.3	
CC.	42	73	13	87	215
Sociales	19.5	34.0	6.0	40.5	25.8
	18.3	31.5	28.9	26.6	
	5.0	8.8	1.6	10.4	
CC.	68	33	4	71	176
Psicoped.	38.6	18.8	2.3	40.3	21.1
	29.6	14.2	8.9	21.7	
	8.2	4.0	.5	8.5	
CC.	34	37	7	41	119
Humanas	28.6	31.1	5.9	34.5	14.3
	14.8	15.9	15.6	12.5	
	4.1	4.4	.8	4.9	
CC.					
Salud	26	28	9	42	105
	24.8	26.7	8.6	40.0	12.6
	11.3	12.1	20.0	12.8	
	3.1	3.4	1.1	5.0	
Columna	230	232	45	327	834
Total	27.6	27.8	5.4	39.2	100.0

Tabla II.3.2.90 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 4 grupos

Analizando la distribución por áreas no existen grandes diferencias entre ellas a nivel de grupos, siendo el grupo más numeroso en todas el 2º en valoración (nº4). El grupo 3, con valoraciones menores, tiene en general pocos profesores, destacando el hecho de que los centros E.U. Enfermería, E.U. Trabajo Social, Matemáticas y Odontología no tengan ninguna frecuencia en este apartado -ver tabla II.3.2.90-. Destacan de nuevo el grupo de CEU en el análisis por categorías al estar el 50% en el grupo mejor evaluado, aunque contribuyen a ese grupo en el 4.8%. No cabe señalar de nuevo el 20% de los Ayudantes de Escuela se sitúen en el grupo con menor valoración. En general, no se define una tendencia clara, como se puede comprobar en la tabla II.3.2.91.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.	Ay. E.	
1	32	83	34	5	11	51	11	3	230
	13.9	36.1	14.8	2.2	4.8	22.2	4.8	1.3	27.6
	28.6	24.7	31.5	13.5	50.0	36.7	15.9	30.0	
2	37	101	20	14	2	35	19	4	232
	15.9	43.5	8.6	6.0	.9	15.1	8.2	1.7	27.9
	33.0	30.1	18.5	37.8	9.1	25.2	27.5	40.0	
3	4	14	7	3		8	7	2	45
	8.9	31.1	15.6	6.7	5.4	17.8	15.6	4.4	5.4
	3.6	4.2	6.5	8.1		5.8	10.1	20.0	
4	39	138	47	15	9	45	32	1	326
	12.0	42.3	14.4	4.6	2.8	13.8	9.8	.3	39.1
	34.8	41.1	43.5	40.5	40.9	32.4	46.4	10.0	
Colu	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.91 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 4 grupos

• Solución para cinco grupos en año 92

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por Items.

La solución de 5 grupos converge en 2 iteraciones, con perfiles prácticamente paralelos y sin que se entrecrucen ninguno de ellos. De esta forma, podemos ver que el grupo que concentra unos valores medios superiores en la escala de valoración es el 1, con un valor máximo de 4.74 correspondiente al ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" y uno mínimo de 4.21 que corresponde al ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado".

Item	1	2	3	4	5	Sign
1	4.74	3.95	3.43	4.27	4.44	0.001
2	4.53	3.65	3.17	3.92	4.14	0.001
3	4.61	3.47	2.70	3.87	4.25	0.001
4	4.71	3.69	2.65	4.07	4.43	0.001
5	4.56	3.24	2.37	3.77	4.15	0.001
6	4.38	3.01	2.18	3.57	3.96	0.001
7	4.45	2.62	1.90	3.36	3.88	0.001
8	4.41	2.79	2.14	3.39	3.86	0.001
9	4.41	2.58	1.98	3.30	3.81	0.001
10	4.27	2.82	2.07	3.36	3.76	0.001
11	4.37	2.76	2.02	3.34	3.79	0.001
12	4.36	2.82	2.10	3.37	3.83	0.001
13	4.46	2.89	2.09	3.52	4.02	0.001
14	4.22	2.65	2.11	3.17	3.65	0.001
15	4.25	2.78	2.06	3.28	3.75	0.001
16	4.31	2.59	2.09	3.17	3.63	0.001
17	4.44	2.93	2.20	3.41	3.95	0.001
18	4.35	3.50	2.99	3.75	4.02	0.001
19	4.39	3.04	2.46	3.53	3.92	0.001
20	4.33	3.12	2.51	3.56	3.88	0.001
21	4.43	2.88	2.16	3.50	3.93	0.001
22	4.65	3.75	2.92	4.00	4.43	0.001
23	4.60	3.39	2.59	3.80	4.26	0.001
24	4.22	2.79	2.07	3.24	3.69	0.001
25	4.38	2.62	1.86	3.21	3.78	0.001
26	4.21	2.72	2.03	3.05	3.66	0.001
27	4.40	3.13	2.46	3.48	3.99	0.001
28	4.41	2.93	2.18	3.38	3.90	0.001
29	4.33	2.66	1.97	3.16	3.76	0.001
n	226	70	27	223	288	834

Tabla II.3.2.92. Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 92



En el otro extremo, el grupo 3 recibe las menores valoraciones medias, con un valor máximo también en el ítem 1 de 3.43 y valores mínimos de 1.86 en el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades".

Las diferencias máximas entre ítems se dan en el ítem 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección" entre los grupos extremos aunque también se dan diferencias elevadas entre los ítems 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada", 11 "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura", 13 "El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen", 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" y 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase". En cuanto a dimensiones, encontramos que las mayores diferencias se puntualizan en los ítems de las dimensiones de desarrollo de la Clase, Actitud del profesor y Evaluación.

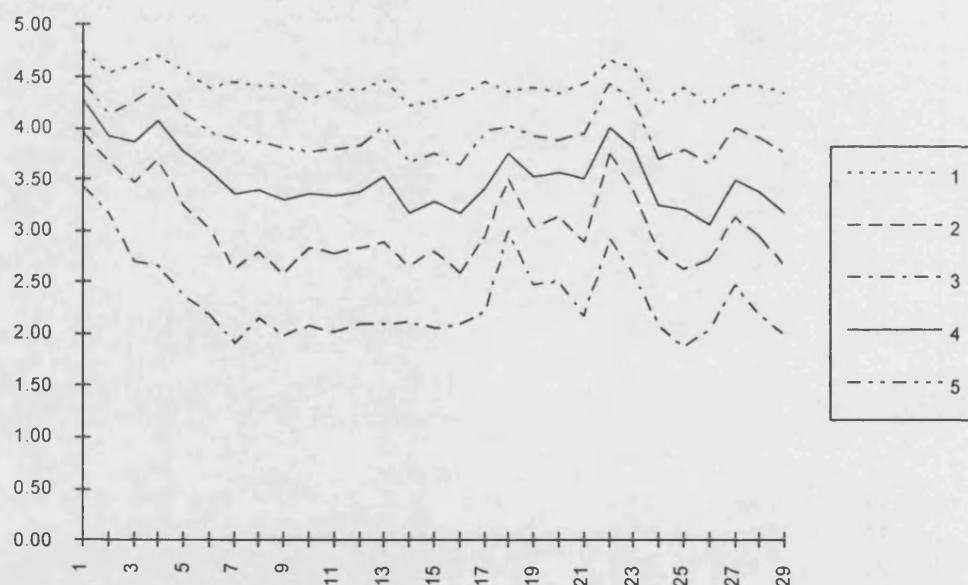


Gráfico II.3.2.27: Perfiles de los centroides de 5 grupos por ítems en el año 92

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis efectuado por dimensiones, los grupos han resultado de 6 iteraciones, presentado perfiles prácticamente paralelos y sin ningún centro cruzándose en ninguna dimensión. De esta forma, podemos ver que el grupo con valoraciones medias mayores es el 2, mientras que el grupo que resulta con centroides inferiores a todos los demás es el 1.

Dim	1	2	3	4	5	Sign
1	3.20	4.67	4.19	4.25	3.61	0.001
2	2.49	4.56	3.87	4.19	3.45	0.001
3	2.17	4.34	3.39	3.83	2.98	0.001
4	2.58	4.39	3.65	3.94	3.26	0.001
5	2.45	4.47	3.63	4.05	3.25	0.001
6	2.21	4.38	3.22	3.84	3.08	0.001
n	34	218	181	291	110	834

Tabla II.3.2.93. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 5 grupos en el año 92

En otro orden de cosas, encontramos que en todos los grupos los centroides máximos se sitúan en la dimensión 1 "Cumplimiento con las Obligaciones", con un valor máximo del grupo 2 de 4.67 y el mínimo en el grupo 1 de 3.20. De igual forma, encontramos que la dimensión en la que la valoración mínima es más frecuente es 3 "Desarrollo de la Clase", con un rango que oscila entre 4.34 en el grupo 2 y 2.17 del grupo 1. Las diferencias máximas entre dimensiones de los grupos extremos se dan en Desarrollo de la Clase y en Evaluación, mientras que las mínimas en "Cumplimiento con las Obligaciones".

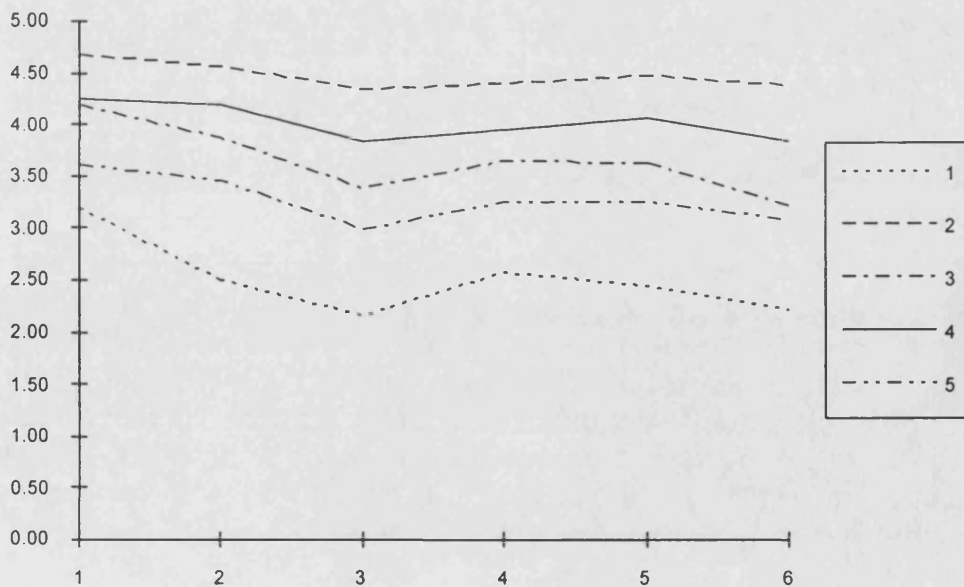


Gráfico II.3.2.28: Perfiles de los centroides de 5 grupos por dimensiones en el año 92

## b) Características de los grupos.

Respecto al análisis realizado de otras variables, no se encuentran diferencias significativas al comparar los grupos por sexo del profesor, número de encuestas recogidas por profesor o por nivel de consistencia interna de las valoraciones, excepto entre los grupos 2 y 5. Por otro lado, las comparaciones entre los grupos por valoración media en cada año si resultan significativas en casi todos los casos, excepto en las que se señalan en la Tabla II.3.2.94.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.62	29.53	0.94	3.26	3.19	2.31
	dt	0.49	23.29	0.07	0.63	0.56	0.29
Grupo 2	med	0.65	32.05	0.92	4.24	4.27	4.46
	dt	0.48	34.72	0.09	0.35	0.34	0.19
Grupo 3	med	0.61	33.67	0.94	3.73	3.68	3.53
	dt	0.49	32.35	0.08	0.40	4.07	0.24
Grupo 4	med	0.63	34.54	0.93	3.91	3.91	3.97
	dt	0.48	35.56	0.06	0.44	0.42	0.18
Grupo 5	med	0.71	30.45	0.95	3.57	3.57	3.15
	dt	0.46	28.19	0.03	0.47	0.48	0.25
	F	0.54	0.76	0.00	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.00	0.23	0.01	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	25 s	35 ns	35 ns	todas

Tabla II.3.2.94. Comparación de medias para la solución de cinco grupos, obtenida en las valoraciones del año 92, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas; todas= diferencias significativas entre todos los grupos; 25 y 35= diferencias entre los grupos 2-5 y 3-5.

La distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los grupos de profesores, con evaluaciones con N similares. Teniendo en cuenta las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos resultantes siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que, en general, se puede entender que los niveles de valoración desde un punto de vista longitudinal son bastante estables. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares.

Por Centros cabe destacar que la mayoría de frecuencias se engloba en el grupo 4 (2º mejor valorado), aunque en el caso de Económicas y Empresariales la categoría con mayor número de profesores está en el grupo 3 (3º), destacando además que es el centro con menos profesores englobados en el grupo 2 (1º) (2.9%). En general, los grupos 2 (1º), 3 (3º) y 4 (2º) están bastante equilibrados y podemos señalar las

categorías vacías en el grupo peor evaluado (1) en los centros de E.U. Enfermería, E.U. Trabajo Social, Psicología, Matemáticas y Odontología - ver tabla II.3.2.95 y 96-

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac. Físicas	2 4.8 5.9 .2	8 19.0 3.7 1.0	13 31.0 7.2 1.6	13 31.0 4.5 1.6	6 14.3 5.5 .7	42 5.0
Fac. Químicas	3 8.8 8.8 .4	7 20.6 3.2 .8	9 26.5 5.0 1.1	11 32.4 3.8 1.3	4 11.8 3.6 .5	34 4.1
Fac. Derecho	4 7.0 11.8 .5	18 31.6 8.3 2.2	8 14.0 4.4 1.0	22 38.6 7.6 2.6	5 8.8 4.5 .6	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	2 2.9 5.9 .2	17 24.3 7.8 2.0	11 15.7 6.1 1.3	26 37.1 8.9 3.1	14 20.0 12.7 1.7	70 8.4
Fac. Econom.	3 4.3 8.8 .4	2 2.9 .9 .2	38 55.1 21.0 4.6	14 20.3 4.8 1.7	12 17.4 10.9 1.4	69 8.3
Fac. Filología	4 8.2 11.8 .5	16 32.7 7.3 1.9	11 22.4 6.1 1.3	11 22.4 3.8 1.3	7 14.3 6.4 .8	49 5.9
Fac. Biológicas	2 3.4 5.9 .2	15 25.9 6.9 1.8	10 17.2 5.5 1.2	25 43.1 8.6 3.0	6 10.3 5.5 .7	58 7.0
E.U. Empres.	2 5.9 5.9 .2	7 20.6 3.2 .8	9 26.5 5.0 1.1	12 35.3 4.1 1.4	4 11.8 3.6 .5	34 4.1
Fac. Medicina	6 10.3 17.6 .7	12 20.7 5.5 1.4	13 22.4 7.2 1.6	18 31.0 6.2 2.2	9 15.5 8.2 1.1	58 7.0
Fac. Farmacia	1 1.6 2.9 .1	23 36.5 10.6 2.8	11 17.5 6.1 1.3	20 31.7 6.9 2.4	8 12.7 7.3 1.0	63 7.6
Columna Total	34 4.1	218 26.1	181 21.7	291 34.9	110 13.2	834 100.0

Tabla II.3.2.95 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac.	1	13	5	15	4	38
Filos.	2.6	34.2	13.2	39.5	10.5	4.6
CC. Educ.	2.9	6.0	2.8	5.2	3.6	
	.1	1.6	.6	1.8	.5	
Fac.		6	6	13	2	27
Enfermeria		22.2	22.2	48.1	7.4	3.2
		2.8	3.3	4.5	1.8	
		.7	.7	1.6	.2	
E.U.		9	5	11	4	29
Trabajo		31.0	17.2	37.9	13.8	3.5
Social		4.1	2.8	3.8	3.6	
		1.1	.6	1.3	.5	
E.U.	2	43	9	18	3	75
Form.	2.7	57.3	12.0	24.0	4.0	9.0
Prof.	5.9	19.7	5.0	6.2	2.7	
EGB	.2	5.2	1.1	2.2	.4	
Fac.		9	10	37	7	63
Psicologia		14.3	15.9	58.7	11.1	7.6
		4.1	5.5	12.7	6.4	
		1.1	1.2	4.4	.8	
E.U.	1	4	1	6	6	18
Fisioterapia	5.6	22.2	5.6	33.3	33.3	2.2
	2.9	1.8	.6	2.1	5.5	
	.1	.5	.1	.7	.7	
Fac.		4	8	8	2	22
Exactas		18.2	36.4	36.4	9.1	2.6
		1.8	4.4	2.7	1.8	
		.5	1.0	1.0	.2	
E.U.		1	1			2
Odontologia		50.0	50.0			.2
		.5	.6			
		.1	.1			
E.U.	1	4	3	11	7	26
Grad.	3.8	15.4	11.5	42.3	26.9	3.1
Social	2.9	1.8	1.7	3.8	6.4	
	.1	.5	.4	1.3	.8	
Columna	34	218	181	291	110	834
Total	4.1	26.1	21.7	34.9	13.2	100.0

Tabla II.3.2.96 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

Respecto a la distribución por áreas, no hay una tendencia clara de agrupamiento, destacando en el grupo mejor valorado los 36.9% del área de Ciencias Psicopedagógicas. De igual forma, encontramos que el grupo con valoraciones más bajas (1) es a la vez el menos numeroso tanto a nivel global como por áreas, no destacando especialmente ninguna.

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
CC.	8	57	51	77	26	219
Experim.	3.7	26.0	23.3	35.2	11.9	26.3
	23.5	26.1	28.2	26.5	23.6	
	1.0	6.8	6.1	9.2	3.1	
CC.	10	40	63	70	32	215
Sociales	4.7	18.6	29.3	32.6	14.9	25.8
	29.4	18.3	34.8	24.1	29.1	
	1.2	4.8	7.6	8.4	3.8	
CC.	3	65	24	70	14	176
Psicoped.	1.7	36.9	13.6	39.8	8.0	21.1
	8.8	29.8	13.3	24.1	12.7	
	.4	7.8	2.9	8.4	1.7	
CC.	6	33	22	37	21	119
Humanas	5.0	27.7	18.5	31.1	17.6	14.3
	17.6	15.1	12.2	12.7	19.1	
	.7	4.0	2.6	4.4	2.5	
CC.	7	23	21	37	17	105
Salud	6.7	21.9	20.0	35.2	16.2	12.6
	20.6	10.6	11.6	12.7	15.5	
	.8	2.8	2.5	4.4	2.0	
Columna	34	218	181	291	110	834
Total	4.1	26.1	21.7	34.9	13.2	100.0

Tabla II.3.2.97 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 5 grupos

Por categorías docentes, no podemos definir una tendencia clara, aunque se pueden señalar algunos aspectos como que los CEU estén en el 45.5% en el grupo mejor valorado o que los Ay. de Escuela estén en el 20% en el grupo peor valorado (aunque en realidad representa 2 profesores) -ver tabla II.3.2.98.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I.	Ay. E.	
1	4 11.8 3.6	9 26.5 2.7	5 14.7 4.6	3 8.8 8.1		7 20.6 5.0	4 11.8 5.8	2 5.9 20.0	34 4.1
2	32 14.7 28.6	77 35.3 22.9	32 14.7 29.6	5 2.3 13.5	10 4.6 45.5	49 22.5 35.3	10 4.6 14.5	3 1.4 30.0	218 26.2
3	20 11.0 17.9	84 46.4 25.0	15 8.3 13.9	12 6.6 32.4	3 1.7 13.6	31 17.1 22.3	12 6.6 17.4	4 2.2 40.0	181 21.7
4	32 11.0 28.6	127 43.8 37.8	41 14.1 38.0	13 4.5 35.1	8 2.8 36.4	37 12.8 26.6	31 10.7 44.9	1 .3 10.0	290 34.8
5	24 21.8 21.4	39 35.5 11.6	15 13.6 13.9	4 3.6 10.8	1 .9 4.5	15 13.6 10.8	12 10.9 17.4		110 13.2
Colu	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.98 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 5 grupos

• Solución para seis grupos en año 92

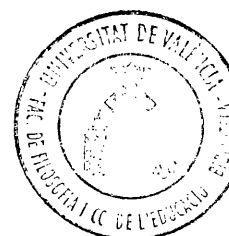
a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

a.1. Por ítems.

La solución de seis grupos converge en 4 iteraciones. Los perfiles diferenciados en cuanto a centroides prácticamente paralelos excepto en los grupos 2, 3 y 4, que se entrecruzan en algunos ítems.

Ítem	1	2	3	4	5	6	Sign
1	4.77	4.19	3.54	4.38	3.93	4.54	0.001
2	4.56	3.79	3.27	4.03	3.67	4.27	0.001
3	4.64	4.10	2.80	3.91	3.57	4.31	0.001
4	4.73	4.30	2.79	4.14	3.73	4.50	0.001
5	4.57	3.95	2.48	3.82	3.34	4.28	0.001
6	4.41	3.76	2.28	3.64	3.13	4.05	0.001
7	4.46	3.45	1.96	3.48	2.81	4.06	0.001
8	4.44	3.58	2.20	3.45	2.96	4.00	0.001
9	4.42	3.32	2.03	3.45	2.76	4.00	0.001
10	4.30	3.51	2.17	3.46	2.93	3.87	0.001
11	4.39	3.59	2.10	3.42	2.91	3.90	0.001
12	4.38	3.70	2.17	3.42	2.95	3.92	0.001
13	4.48	3.76	2.16	3.59	3.05	4.14	0.001
14	4.25	3.64	2.13	3.15	2.83	3.73	0.001
15	4.28	3.66	2.18	3.31	2.87	3.84	0.001
16	4.33	3.33	2.15	3.22	2.78	3.79	0.001
17	4.47	3.93	2.27	3.29	3.09	4.01	0.001
18	4.36	3.97	3.03	3.77	3.56	4.07	0.001
19	4.42	3.76	2.49	3.61	3.14	4.00	0.001
20	4.36	3.74	2.57	3.63	3.21	3.94	0.001
21	4.45	3.70	2.23	3.58	3.03	4.04	0.001
22	4.67	4.36	3.02	4.03	3.82	4.46	0.001
23	4.62	4.23	2.67	3.79	3.53	4.30	0.001
24	4.25	3.67	2.13	3.25	2.90	3.76	0.001
25	4.41	3.63	1.94	3.24	2.79	3.89	0.001
26	4.27	3.84	2.10	3.02	2.82	3.61	0.001
27	4.46	4.08	2.51	3.74	3.23	3.96	0.001
28	4.47	4.04	2.28	3.36	3.08	3.85	0.001
29	4.41	3.93	2.06	3.14	2.83	3.71	0.001
n	199	99	34	184	98	220	834

Tabla II.3.2.99 Centroides de grupos por ítems, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 92





En general, es el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" el que tiene en todos los grupos centroides más altos excepto en el 2 que corresponde al ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" (4.36), oscilando entre el 4.77 del grupo 1 y 3.54 del grupo 3. De igual forma, encontramos que el valor mínimo corresponde al ítem 24 "Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos" en el grupo 1 (4.25) y el mínimo al ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" (1.94) en el grupo 3. La mayor diferencia entre los ítems de los grupos extremos (1 y 3, con valoraciones mejores y peores, respectivamente) se da en el ítem 7 "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección", aunque también se dan fuertes diferencias en los ítems 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" o 29 "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase", mientras que la diferencia mínima se da en el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica".

Cabe señalar también que en el grupo que podemos denominar como mejores valoraciones se obtienen valores muy parecidos, sin grandes oscilaciones, mientras que en el grupo de peores valoraciones se perfilan altibajos en las valoraciones, como se puede identificar en el gráfico II.3.2.29.

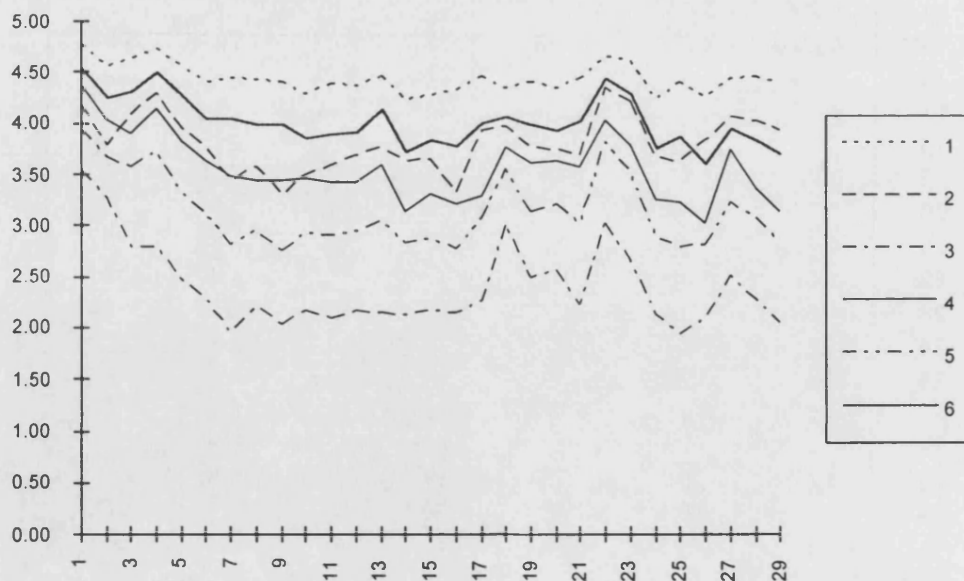


Gráfico II.3.2.29: Perfiles de los centroides de 6 grupos por ítems en el año 92

## a.2. Por Dimensiones.

En el análisis realizado por dimensiones se han ajustado los seis grupos en cuatro iteraciones. Los perfiles se cruzan en los grupos 3, 4 y 6, lo que demuestra la poca estabilidad de las dimensiones resultantes. No obstante, se perfilan los otros grupos que pueden responder a medias de valoraciones, por lo que el grupo 2 resulta con centroides más elevados, mientras que el grupo 6 corresponde al grupo con menores valoraciones. De esta forma, en los dos grupos extremos las dimensiones que obtienen los centroides máximos es la 1 "Cumplimiento con las Obligaciones" con centroides de 4.65 y 3.07 respectivamente, mientras que la dimensión 3 "Desarrollo de la Clase" con centroides de 4.35 y 2.07 respectivamente la que recibe en ambos valoraciones más bajas.

Las diferencias máximas entre los dos grupos extremos se dan en la dimensión 3 "Desarrollo de la Clase", aunque también se producen distancias notables entre las dimensiones 6 "Evaluación" y 2 "Conocimiento-interrelación de la materia". En el otro extremo, la diferencia es mínima entre los valores correspondientes a las dimensiones de "Cumplimiento con las Obligaciones" y "Materiales y Programa".

Dim	1	2	3	4	5	6	Sign
1	3.07	4.65	3.28	4.19	4.32	3.59	0.001
2	2.39	4.56	3.88	3.79	4.18	3.30	0.001
3	2.07	4.35	3.46	3.32	3.80	2.78	0.001
4	2.51	4.39	3.60	3.59	3.94	3.10	0.001
5	2.34	4.47	3.67	3.56	4.04	3.09	0.001
6	2.15	4.38	3.57	3.18	3.81	2.82	0.001
n	26	218	53	177	293	67	834

Tabla II.3.2.100 Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 6 grupos en el año 92

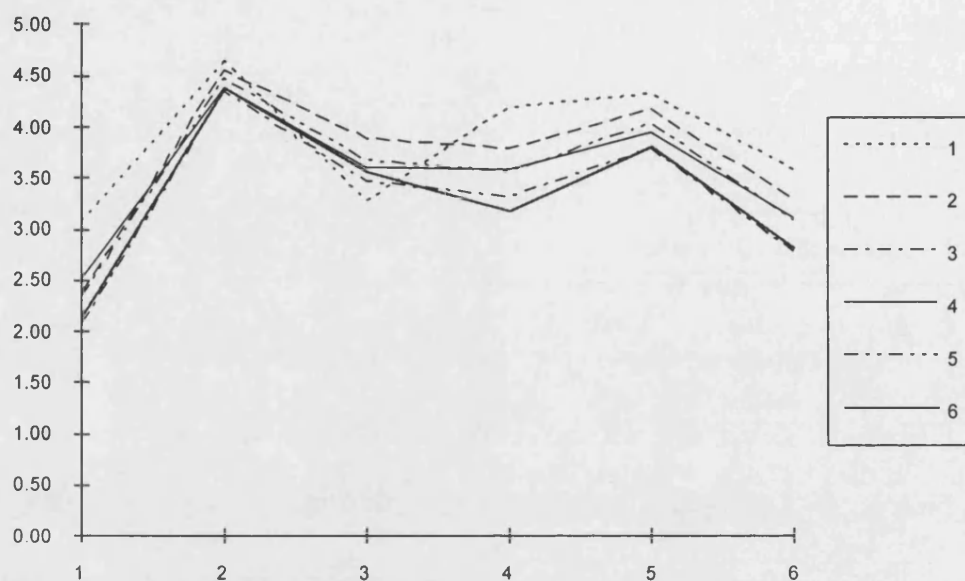


Gráfico II.3.2.30. Perfiles de los centroides de 6 grupos por dimensiones en el año 92

#### b) Características de los grupos.

Analizando los grupos formados por otras variables externas, no se encuentran diferencias significativas por razón de sexo del profesor, número de encuestas o consistencia interna de las valoraciones para cada profesor (excepto entre los grupos 2 y 4), mientras sí existen diferencias significativas en general entre los grupos por su valoración media para cada año.

De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es muy parecida en los seis grupos de profesores; así como las evaluaciones corresponden a N similares.

Observando las características de las evaluaciones, las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años. Los niveles de consistencia interna de las valoraciones son, en general, similares.

		Sexo	N	Alfa	m90	m91	m92
Grupo 1	med	0.62	29.08	0.95	3.19	3.16	2.23
	dt	0.50	22.08	0.04	0.70	0.61	0.26
Grupo 2	med	0.64	32.75	0.92	4.25	4.28	4.46
	dt	0.48	34.69	0.09	0.34	0.34	0.18
Grupo 3	med	0.70	37	0.92	3.71	3.75	3.56
	dt	0.46	37.51	0.11	0.48	0.43	0.26
Grupo 4	med	0.59	33.97	0.94	3.70	3.65	3.48
	dt	0.49	31.95	0.05	0.40	0.43	0.24
Grupo 5	med	0.65	32.65	0.93	3.91	3.90	3.96
	dt	0.48	33.76	0.06	0.44	0.41	0.20
Grupo 6	med	0.72	30.60	0.95	3.52	3.46	2.94
	dt	0.45	30.77	0.05	0.45	0.45	0.24
F		0.46	0.89	0.00	0.00	0.00	0.00
Levene		0.00	0.35	0.00	0.00	0.00	0.01
Sign		ns	ns	24 s	353646 ns	16343546 ns	34 ns

Tabla II.3.2.101. Comparación de medias para la solución de seis grupos, obtenida en las valoraciones del año 92, respecto a las variables sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global en los tres años de aplicación.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas;  
24, 35, 36, 46, 16 y 34.= diferencias significativas entre los grupos 2-4, 3-5, 3-6, 4-6, 1-6 y 3-4.

Por áreas no se puede señalar ninguna tendencia de agrupamiento, mientras que por centros en general son los grupos valorados como intermedios los que obtienen mayores frecuencias, destacando los grupos 5 (3º), 3(2º) y algo menos numeroso, el 2 (1º). En general, el grupo puntuado como peor es el que tiene menos frecuencia, y cabe señalar los casos de los centros Económicas y Empresariales, E.U. Estudios Empresariales y E.U. de Fisioterapia los que presentan el grupo 6 (5º) por encima del 10% -ver tablas II.3.2.102, 103 y 104-..

frec. % filas %cols % tot	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
CENTRO							
Fac.	2	7		14	14	5	42
Físicas	4.8	16.7		33.3	33.3	11.9	5.0
	7.7	3.2		7.9	4.8	7.5	
	.2	.8		1.7	1.7	.6	
Fac.	3	7		9	12	3	34
Químicas	8.8	20.6		26.5	35.3	8.8	4.1
	11.5	3.2		5.1	4.1	4.5	
	.4	.8		1.1	1.4	.4	
Fac.	3	19	2	8	20	5	57
Derecho	5.3	33.3	3.5	14.0	35.1	8.8	6.8
	11.5	8.7	3.8	4.5	6.8	7.5	
	.4	2.3	.2	1.0	2.4	.6	
Fac.	2	16	4	17	25	6	70
Geograf.	2.9	22.9	5.7	24.3	35.7	8.6	8.4
Hist.	7.7	7.3	7.5	9.6	8.5	9.0	
	.2	1.9	.5	2.0	3.0	.7	
Fac.	2	2	8	32	18	7	69
Econom.	2.9	2.9	11.6	46.4	26.1	10.1	8.3
	7.7	.9	15.1	18.1	6.1	10.4	
	.2	.2	1.0	3.8	2.2	.8	
Fac.	4	16	4	9	13	3	49
Filología	8.2	32.7	8.2	18.4	26.5	6.1	5.9
	15.4	7.3	7.5	5.1	4.4	4.5	
	.5	1.9	.5	1.1	1.6	.4	
Fac.	1	15	3	10	25	4	58
Biologicas	1.7	25.9	5.2	17.2	43.1	6.9	7.0
	3.8	6.9	5.7	5.6	8.5	6.0	
	.1	1.8	.4	1.2	3.0	.5	
E.U.	1	7	2	8	12	4	34
Empres.	2.9	20.6	5.9	23.5	35.3	11.8	4.1
	3.8	3.2	3.8	4.5	4.1	6.0	
	.1	.8	.2	1.0	1.4	.5	
Fac.	4	12	5	10	19	8	58
Medicina	6.9	20.7	8.6	17.2	32.8	13.8	7.0
	15.4	5.5	9.4	5.6	6.5	11.9	
	.5	1.4	.6	1.2	2.3	1.0	
Fac.		23	1	13	21	5	63
Farmacia		36.5	1.6	20.6	33.3	7.9	7.6
		10.6	1.9	7.3	7.2	7.5	
		2.8	.1	1.6	2.5	.6	
Columna	26	218	53	177	293	67	834
Total	3.1	26.1	6.4	21.2	35.1	8.0	100.0

Tabla II.3.2.102 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
CENTRO							
Fac.	1	13	3	4	15	2	38
Filos.	2.6	34.2	7.9	10.5	39.5	5.3	4.6
CC. Educ.	3.8	6.0	5.7	2.3	5.1	3.0	
	.1	1.6	.4	.5	1.8	.2	
E.U.		7	2	4	13	1	27
Enfermeria		25.9	7.4	14.8	48.1	3.7	3.2
		3.2	3.8	2.3	4.4	1.5	
		.8	.2	.5	1.6	.1	
E.U.		9		5	12	3	29
Trabajo Social		31.0	17.2	41.4	10.3	3.5	
		4.1	2.8	4.1	4.5		
		1.1		.6	1.4	.4	
E.U.	1	42	1	11	18	2	75
Form.	1.3	56.0	1.3	14.7	24.0	2.7	9.0
Prof.	3.8	19.3	1.9	6.2	6.1	3.0	
EGB	.1	5.0	.1	1.3	2.2	.2	
E.U.		10	10	9	31	3	63
Psicologia		15.9	15.9	14.3	49.2	4.8	7.6
		4.6	18.9	5.1	10.6	4.5	
		1.2	1.2	1.1	3.7	.4	
E.U.	1	4	2	2	7	2	18
Fisioterapia	5.6	22.2	11.1	11.1	38.9	11.1	2.2
	3.8	1.8	3.8	1.1	2.4	3.0	
	.1	.5	.2	.2	.8	.2	
Fac.		4	2	8	8		22
Exactas		18.2	9.1	36.4	36.4		2.6
		1.8	3.8	4.5	2.7		
		.5	.2	1.0	1.0		
Fac.		1		1			2
Odontologia		50.0		50.0			.2
		.5		.6			
		.1		.1			
E.U.	1	4	4	3	10	4	26
Grad.	3.8	15.4	15.4	11.5	38.5	15.4	3.1
Social	3.8	1.8	7.5	1.7	3.4	6.0	
	.1	.5	.5	.4	1.2	.5	
Columna	26	218	53	177	293	67	834
Total	3.1	26.1	6.4	21.2	35.1	8.0	100.0

Tabla II.3.2.103 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
CC	6	56	6	54	80	17	219
Experim.	2.7	25.6	2.7	24.7	36.5	7.8	26.3
	23.1	25.7	11.3	30.5	27.3	25.4	
	.7	6.7	.7	6.5	9.6	2.0	
CC.	7	41	16	56	72	23	215
Sociales	3.3	19.1	7.4	26.0	33.5	10.7	25.8
	26.9	18.8	30.2	31.6	24.6	34.3	
	.8	4.9	1.9	6.7	8.6	2.8	
C.C.	2	65	14	24	64	7	176
Psicoped.	1.1	36.9	8.0	13.6	36.4	4.0	21.1
	7.7	29.8	26.4	13.6	21.8	10.4	
	.2	7.8	1.7	2.9	7.7	.8	
C.C.	6	32	8	26	38	9	119
	5.0	26.9	6.7	21.8	31.9	7.6	14.3
	23.1	14.7	15.1	14.7	13.0	13.4	
	.7	3.8	1.0	3.1	4.6	1.1	
C.C.	5	24	9	17	39	11	105
Salud	4.8	22.9	8.6	16.2	37.1	10.5	12.6
	19.2	11.0	17.0	9.6	13.3	16.4	
	.6	2.9	1.1	2.0	4.7	1.3	
Columna	26	218	53	177	293	67	834
Total	3.1	26.1	6.4	21.2	35.1	8.0	100.0

Tabla II.3.2.104 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 6 grupos

En el análisis por categorías docentes, no se puede distinguir una línea clara de distribución salvo lo mencionado que los grupos mejor evaluados suelen ser más numerosos en todas las categorías contempladas -ver tabla II.3.2.105-.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	3	7	5	2		5	3	1	26
	11.5	26.9	19.2	7.7		19.2	11.5	3.8	3.1
	2.7	2.1	4.6	5.4		3.6	4.3	10.0	
2	31	77	33	5	10	49	10	3	218
	14.2	35.3	15.1	2.3	4.6	22.5	4.6	1.4	26.2
	27.7	22.9	30.6	13.5	45.5	35.3	14.5	30.0	
3	11	24	2			7	9		53
	20.8	45.3	3.8			13.2	17.0		6.4
	9.8	7.1	1.9			5.0	13.0		
4	18	84	15	12	4	29	11	4	177
	10.2	47.5	8.5	6.8	2.3	16.4	6.2	2.3	21.2
	16.1	25.0	13.9	32.4	18.2	20.9	15.9	40.0	
5	35	122	44	13	8	40	29	1	292
	12.0	41.8	15.1	4.5	2.7	13.7	9.9	.3	35.1
	31.3	36.3	40.7	35.1	36.4	28.8	42.0	10.0	
6	14	22	9	5		9	7	1	67
	20.9	32.8	13.4	7.5		13.4	10.4	1.5	8.0
	12.5	6.5	8.3	13.5		6.5	10.1	10.0	
Col	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.105 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 6 grupos





---

***II.3.2.4 Aplicación conjunta de los tres períodos  
(únicamente por dimensiones).***

• Solución para dos grupos

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

En el análisis por dimensiones, podemos determinar dos perfiles prácticamente paralelos y que no apuntan ninguna tendencia en la evolución en los tres años, de forma que prácticamente se obtiene el mismo perfil en los tres años.

dim	1	2	Sign
d190	4.00	4.44	0.001
d290	3.66	4.27	0.001
d390	3.28	3.99	0.001
d490	3.52	4.06	0.001
d590	3.58	4.17	0.001
d690	3.28	3.99	0.001
d191	3.99	4.41	0.001
d291	3.70	4.30	0.001
d391	3.27	4.02	0.001
d491	3.52	4.10	0.001
d591	3.54	4.20	0.001
d691	3.25	4.02	0.001
d192	3.89	4.40	0.001
d292	3.61	4.30	0.001
d392	3.15	3.99	0.001
d492	3.43	4.09	0.001
d592	3.42	4.17	0.001
d692	3.16	3.98	0.001
n	302	532	834

Tabla II.3.2.106. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 2 grupos en los tres años

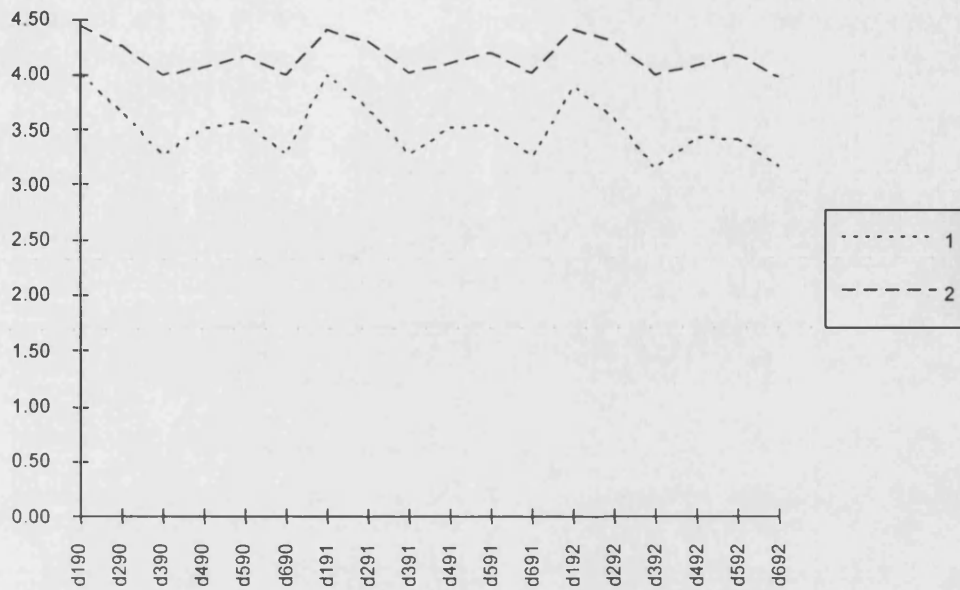


Gráfico II.3.2.31: Perfiles de los centroides de 2 grupos por ítems en los tres años

### b) Características de los grupos.

Por variables externas, podemos identificar diferencias significativas entre los dos grupos por niveles de alfa en el año 91, y por los valores medios en los tres años.

		Sexo	alfa90	alfa91	alfa92	med90	med91	med92
Grupo 1	med	0.63	0.93	0.94	0.99	3.46	3.43	3.32
	dt	0.48	0.06	0.03	0.40	0.43	0.41	0.50
Grupo 2	med	0.64	0.93	0.93	0.95	4.13	4.14	4.11
	dt	0.48	0.42	0.06	0.42	0.34	0.34	0.38
	F	0.72	0.83	0.00	0.26	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.48	0.36	0.00	0.26	0.00	0.01	0.00
		ns	ns	s	ns	s	s	s

Tabla II.3.2.107. Comparación de medias para la solución de dos grupos por sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global de 90 a 92 en evolución 90/92.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas.

La distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores. Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una misma tendencia en los tres años se puede apreciar que los niveles de valoración son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, con la aplicación del 92 con niveles algo superiores en a.- ver tabla II.3.2.107-.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
Fac. Físicas	20 47.6 6.6 2.4	22 52.4 4.1 2.6	42 5.0
Fac. Químicas	17 50.0 5.6 2.0	17 50.0 3.2 2.0	34 4.1
Fac. Derecho	21 36.8 7.0 2.5	36 63.2 6.8 4.3	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	20 28.6 6.6 2.4	50 71.4 9.4 6.0	70 8.4
Fac. Econom.	47 68.1 15.6 5.6	22 31.9 4.1 2.6	69 8.3
Fac. Filología	22 44.9 7.3 2.6	27 55.1 5.1 3.2	49 5.9
Fac. Biologicas	22 37.9 7.3 2.6	36 62.1 6.8 4.3	58 7.0
EU. Empres.	17 50.0 5.6 2.0	17 50.0 3.2 2.0	34 4.1
Fac. Medicina	20 34.5 6.6 2.4	38 65.5 7.1 4.6	58 7.0
Fac. Farmacia	22 34.9 7.3 2.6	41 65.1 7.7 4.9	63 7.6
Columna Total	302 36.2	532 63.8	834 100.0

Tabla II.3.2.108 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

En el análisis realizado por centros, encontramos que en general los grupos formados tienen el mismo N en casi todos los centros considerados, aunque destacan algunos centros como la Fac. de Económicas y Empresariales en que el grupo más numeroso es el que está peor evaluado en cambio en otros centros ocurre lo contrario, como en Geografía e Historia o en Facultad de Ciencias Biológicas o en los centros del área de CC Psicopedagógicas -ver tablas II.3.2.108 y 109-.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
Fac.	5	33	38
Filos.	13.2	86.8	4.6
CC. Educ	1.7	6.2	
	.6	4.0	
E.U.	5	22	27
Enfermería	18.5	81.5	3.2
	1.7	4.1	
	.6	2.6	
E.U.	8	21	29
Trabajo	27.6	72.4	3.5
Social	2.6	3.9	
	1.0	2.5	
EU.	11	64	75
Form.	14.7	85.3	9.0
Prof.	3.6	12.0	
EGB.	1.3	7.7	
Fac.	16	47	63
Psicología	25.4	74.6	7.6
	5.3	8.8	
	1.9	5.6	
E.U.	5	13	18
Fisioterapia	27.8	72.2	2.2
	1.7	2.4	
	.6	1.6	
Fac.	9	13	22
Exactas	40.9	59.1	2.6
	3.0	2.4	
	1.1	1.6	
Fac.	1	1	2
Odontología	50.0	50.0	.2
	.3	.2	
	.1	.1	
E.U.	14	12	26
Grad.	53.8	46.2	3.1
Social	4.6	2.3	
	1.7	1.4	
Columna	302	532	834
Total	36.2	63.8	100.0

Tabla II.3.2.109 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 2 grupos

Por áreas académicas, encontramos que los grupos formados son similares en las áreas de CC Experimentales y en Sociales, mientras que son más numerosos los grupos mejor evaluados en las restantes -ver tabla II.3.2.110-.

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS		Filas Total
	1	2	
CC. Experim.	90 41.1 29.8 10.8	129 58.9 24.2 15.5	219 26.3
CC. Sociales	107 49.8 35.4 12.8	108 50.2 20.3 12.9	215 25.8
CC. Psicoped.	32 18.2 10.6 3.8	144 81.8 27.1 17.3	176 21.1
CC. Humanas	42 35.3 13.9 5.0	77 64.7 14.5 9.2	119 14.3
CC. Salud	31 29.5 10.3 3.7	74 70.5 13.9 8.9	105 12.6
Columna Total	302 36.2	532 63.8	834 100.0

Tabla II.3.2.110 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 2 grupos

Analizando la distribución por Categorías Docentes, encontramos que en general los grupos más numerosos son los mejor evaluados (grupo 2), con la excepción de los TEU Interinos y los Ayudantes de EU. en los que los grupos mayoritarios son los que obtienen una valoración media inferior -ver tabla II.3.2.111-.

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	42 13.9 37.5	119 39.4 35.4	32 10.6 29.6	18 6.0 48.6	3 1.0 13.6	47 15.6 33.8	35 11.6 50.7	6 2.0 60.0	302 36.3
2	70 13.2 62.5	217 40.9 64.6	76 14.3 70.4	19 3.6 51.4	19 3.6 86.4	92 17.3 66.2	34 6.4 49.3	4 .8 40.0	531 63.7
Colu Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.111 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 2 grupos

• Solución para tres grupos

**a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.**

Lo mismo ocurre en los tres grupos formados a partir de 3 iteraciones, en los que se observan perfiles casi paralelos, aunque con una ligera tendencia en el grupo peor valorado a bajar los centroides en el año 92. En los dos primeros grupos se mantienen los perfiles.

dim	1	2	3	Sign
d190	4.22	4.53	3.81	0.001
d290	3.96	4.37	3.46	0.001
d390	3.60	4.12	3.07	0.001
d490	3.77	4.16	3.34	0.001
d590	3.84	4.30	3.40	0.001
d690	3.58	4.14	3.11	0.001
d191	4.17	4.52	3.82	0.001
d291	3.99	4.42	3.47	0.001
d391	3.59	4.19	3.03	0.001
d491	3.77	4.23	3.35	0.001
d591	3.82	4.35	3.34	0.001
d691	3.57	4.20	3.04	0.001
d192	4.15	4.53	3.60	0.001
d292	3.97	4.42	3.29	0.001
d392	3.55	4.16	2.83	0.001
d492	3.75	4.21	3.17	0.001
d592	3.79	4.31	3.13	0.001
d692	3.52	4.17	2.86	0.001
n	366	338	130	834

Tabla II.3.2.112. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 3 grupos en los tres años

**b) Características de los grupos.**

Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los tres grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, por lo que en general se puede entender que los niveles de valoración son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien en el 92 los niveles de



$\alpha$  son ligeramente más elevados.

En cuanto al agrupamiento realizado en función de las dimensiones y para los centros considerados, encontramos que en general los grupos 1 y 2 -que obtienen una valoración general más elevada que el 3- tienen aproximadamente el mismo número de profesores en cada uno de ellos y en cada centro, tendiendo a ser el grupo 2 el más numeroso, mientras que en todos los centros el grupo 3 es menos numeroso excepto en Económicas y Empresariales, donde es el 2º grupo más numeroso, mientras que el grupo 2, el que obtiene un nivel más elevado, es el menos numeroso -ver tabla II.3.2.114 y 115-.

En general, no se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos formados por sexo del profesor o por niveles de fiabilidad para cada año, mientras que si se encuentran por las medias de las valoraciones para cada profesor.

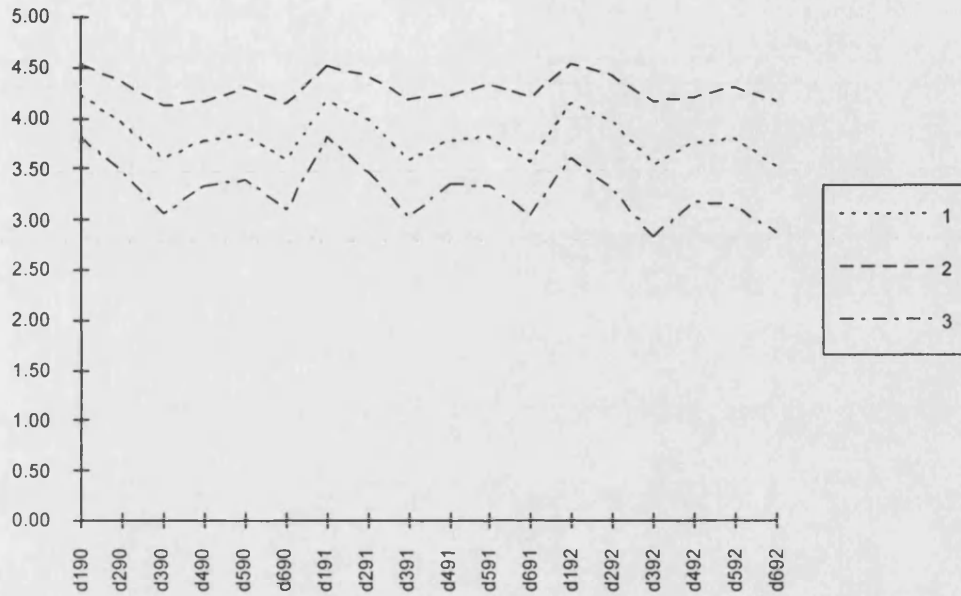


Gráfico II.3.2.33: Perfiles de los centroides de 3 grupos por dimensiones en los tres años

De esta forma, la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los tres grupos de profesores.

		Sexo	alfa90	alfa91	alfa92	med90	med91	med92
Grupo 1	med	0.64	0.93	0.94	0.94	3.76	3.74	3.70
	dt	0.48	0.07	0.04	0.05	0.35	0.31	0.33
Grupo 2	med	0.65	0.94	0.93	0.95	4.25	4.29	4.28
	dt	0.48	0.52	0.07	0.52	0.28	0.28	0.31
Grupo 3	med	0.62	0.93	0.94	0.96	3.24	3.21	2.99
	dt	0.49	0.08	0.04	0.37	0.47	0.44	0.53
	F	0.84	0.77	0.00	0.12	0.00	0.00	0.00
	Levene	0.50	0.42	0.04	0.00	0.00	0.00	0.00
	Sign	ns	ns	13 ns	ns	s	s	s

Tabla II.3.2.113 Comparación de medias para la solución de tres grupos por sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global de 90 a 92 en evolución 90/92.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas; 13= diferencias entre los grupos 1-3.

frec. % filas % Cols. % tot CENTRO	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
Fac. Físicas	19 45.2 5.2 2.3	12 28.6 3.6 1.4	11 26.2 8.5 1.3	42 5.0
Fac. Químicas	13 38.2 3.6 1.6	13 38.2 3.8 1.6	8 23.5 6.2 1.0	34 4.1
Fac. Derecho	23 40.4 6.3 2.8	24 42.1 7.1 2.9	10 17.5 7.7 1.2	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	32 45.7 8.7 3.8	31 44.3 9.2 3.7	7 10.0 5.4 .8	70 8.4
Fac. Econom.	51 73.9 13.9 6.1	3 4.3 .9 .4	15 21.7 11.5 1.8	69 8.3
Fac. Filología	18 36.7 4.9 2.2	19 38.8 5.6 2.3	12 24.5 9.2 1.4	49 5.9
Fac. Biológicas	24 41.4 6.6 2.9	24 41.4 7.1 2.9	10 17.2 7.7 1.2	58 7.0
Fac. Empres	18 52.9 4.9 2.2	9 26.5 2.7 1.1	7 20.6 5.4 .8	34 4.1
Fac. Medicina	24 41.4 6.6 2.9	22 37.9 6.5 2.6	12 20.7 9.2 1.4	58 7.0
Fac. Farmacia	23 36.5 6.3 2.8	28 44.4 8.3 3.4	12 19.0 9.2 1.4	63 7.6
Columna Total	366 43.9	338 40.5	130 15.6	834 100.0

Tabla II.3.2.114 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

frec. % filas % Cols. % tot	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
<b>CENTRO</b>				
Fac.	13	23	2	38
Filos.	34.2	60.5	5.3	4.6
CC.Educ.	3.6	6.8	1.5	
	1.6	2.8	.2	
EU.	11	16		27
Enfermeria	40.7	59.3		3.2
	3.0	4.7		
	1.3	1.9		
EU.	11	16	2	29
Trabajo Social	37.9	55.2	6.9	3.5
	3.0	4.7	1.5	
	1.3	1.9	.2	
EU.	18	52	5	75
Form.	24.0	69.3	6.7	9.0
Prof.	4.9	15.4	3.8	
EGB	2.2	6.2	.6	
Fac.	36	22	5	63
Psicologia	57.1	34.9	7.9	7.6
	9.8	6.5	3.8	
	4.3	2.6	.6	
E.U.	6	8	4	18
Fisioterapia	33.3	44.4	22.2	2.2
	1.6	2.4	3.1	
	.7	1.0	.5	
Fac.	12	9	1	22
Exactas	54.5	40.9	4.5	2.6
	3.3	2.7	.8	
	1.4	1.1	.1	
Fac.	1	1		2
Odontologia	50.0	50.0		.2
	.3	.3		
	.1	.1		
E.U.	13	6	7	26
Grad.	50.0	23.1	26.9	3.1
Socia	3.6	1.8	5.4	
	1.6	.7	.8	
Columna	366	338	130	834
Total	43.9	40.5	15.6	100.0

Tabla II.3.2.115 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 3 grupos

Por Areas, encontramos un patrón similar, con el grupo 2 -el mejor valorado- más numeroso, seguido a poca distancia por el grupo 1 y siendo el grupo 3 -el que obtiene valoraciones más bajas- el menos numeroso. Esta tendencia se ve rota por el caso de CC Sociales, en el que el grupo más numeroso es el 1. -ver tabla II.3.2.116-.

frec. % filas % Cols. % tot AREA	GRUPOS			Filas Total
	1	2	3	
CC. Experim.	91 41.6 24.9 10.9	86 39.3 25.4 10.3	42 19.2 32.3 5.0	219 26.3
CC. Sociales	116 54.0 31.7 13.9	58 27.0 17.2 7.0	41 19.1 31.5 4.9	215 25.8
CC. Psicoped.	67 38.1 18.3 8.0	97 55.1 28.7 11.6	12 6.8 9.2 1.4	176 21.1
CC. Humanas	50 42.0 13.7 6.0	50 42.0 14.8 6.0	19 16.0 14.6 2.3	119 14.3
CC. Salud	42 40.0 11.5 5.0	47 44.8 13.9 5.6	16 15.2 12.3 1.9	105 12.6
Columna Total	366 43.9	338 40.5	130 15.6	834 100.0

Tabla II.3.2.116 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 2 grupos

Por categorías docentes, se observa una tendencia similar, con los dos primeros grupos -1 y 2- con valoraciones medias algo superiores que el tercero, con un n similar en cada grupo, mientras que el grupo 3 -el de menor valoración- también es el menos numeroso. Cabe señalar que el grupo de CEU no hay ningún profesor en el grupo de peor valorados, aunque no podemos diferenciar ninguna tendencia clara que permita diferenciar entre categorías de profesorado -ver tabla II.3.2.117-.

frec. % filas %cols	CAT. PROF.								Filas Total
	% tot	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	
1	50	152	44	19	8	54	32	6	365
	13.7	41.6	12.1	5.2	2.2	14.8	8.8	1.6	43.8
	44.6	45.2	40.7	51.4	36.4	38.8	46.4	60.0	
2	41	132	49	11	14	67	22	2	338
	12.1	39.1	14.5	3.3	4.1	19.8	6.5	.6	40.6
	36.6	39.3	45.4	29.7	63.6	48.2	31.9	20.0	
3	21	52	15	7		18	15	2	130
	16.2	40.0	11.5	5.4		13.8	11.5	1.5	15.6
	18.8	15.5	13.9	18.9		12.9	21.7	20.0	
Colu	112	336	108	37	22	139	69	10	833
Total	13.4	40.3	13.0	4.4	2.6	16.7	8.3	1.2	100.0

Tabla II.3.2.117 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 3 grupos

• Solución para cuatro grupos

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

La solución de cuatro grupos se forma a partir de cuatro iteraciones. El grupo con peores valoraciones se ve claramente que tiende a bajar en sus evaluaciones sobre todo en el año 92. Los otros grupos mantienen aproximadamente los mismos valores para las dimensiones en los tres años.

dim	1	2	3	4	Sign
d190	3.87	4.54	3.89	4.29	0.001
d290	3.23	4.38	3.60	4.06	0.001
d390	2.89	4.14	3.19	3.72	0.001
d490	3.27	4.17	3.43	3.86	0.001
d590	3.31	4.32	3.48	3.94	0.001
d690	3.10	4.15	3.15	3.71	0.001
d191	3.81	4.55	3.91	4.21	0.001
d291	3.24	4.44	3.65	4.05	0.001
d391	2.90	4.22	3.20	3.68	0.001
d491	3.28	4.26	3.45	3.84	0.001
d591	3.29	4.38	3.47	3.89	0.001
d691	2.98	4.23	3.15	3.68	0.001
d192	3.17	4.55	3.92	4.17	0.001
d292	2.53	4.45	3.72	4.01	0.001
d392	2.18	4.20	3.23	3.61	0.001
d492	2.61	4.24	3.49	3.80	0.001
d592	2.52	4.34	3.50	3.83	0.001
d692	2.29	4.20	3.22	3.58	0.001
n	35	304	167	328	834

Tabla II.3.2.118. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 4 grupos en los tres años

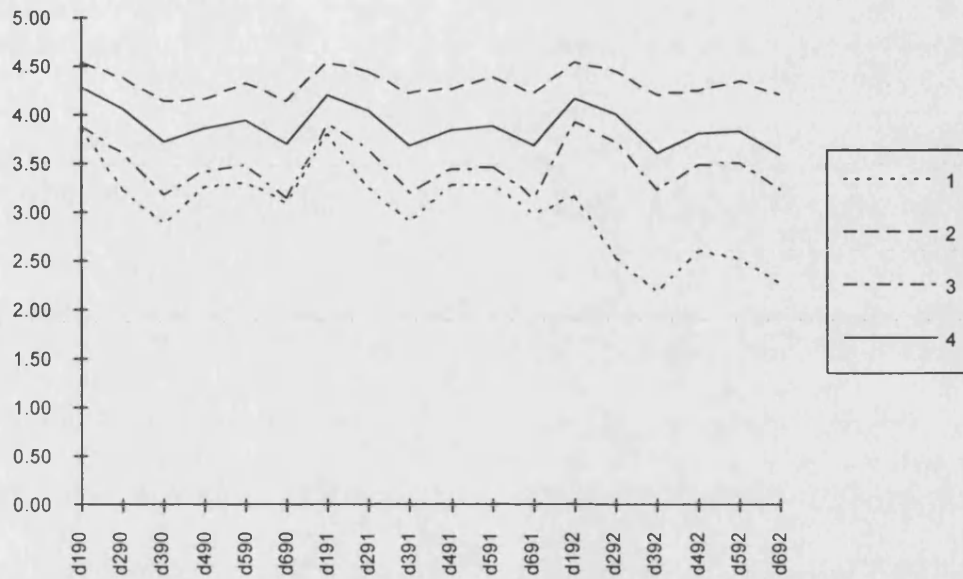


Gráfico II.3.2.33: Perfiles de los centroides de 4 grupos por dimensiones en los tres años

### b) Características de los grupos.

No se encuentran diferencias significativas entre los grupos por sexo del profesor y en general por niveles de consistencia interna en los tres años, aunque sí a nivel de medias de valoraciones en los tres años. La distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los cuatro grupos de profesores.

		Sexo	alfa90	alfa91	alfa92	med90	med91	med92
Grupo 1	med	0.60	0.93	0.93	0.95	3.14	3.13	2.36
	dt	0.50	0.05	0.05	0.03	0.58	0.52	0.32
Grupo 2	med	0.66	0.95	0.92	0.95	4.27	4.31	4.32
	dt	0.48	0.05	0.07	0.05	0.28	0.26	0.29
Grupo 3	med	0.63	0.93	0.95	0.94	3.34	3.34	3.39
	dt	0.48	0.07	0.03	0.20	0.38	0.38	0.39
Grupo 4	med	0.63	0.92	0.94	0.94	3.89	3.83	3.75
	dt	0.48	0.08	0.05	0.05	0.31	0.30	0.34
F		0.85	0.80	0.00	0.39	0.00	0.00	0.00
Levene		0.38	0.61	0.01	0.06	0.00	0.00	0.00
Sign		ns	ns	2324 s	ns	s	s	s

Tabla II.3.2.119. Comparación de medias para la solución de cuatro grupos por sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global de 90 a 92 en evolución 90/92.

Diferencias ns= no significativas; s= significativas; 2324: diferencias entre los grupos 2-3 y 2-4.



Atendiendo a las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los grupos siguen una misma tendencia en los tres años considerados, de forma que se puede identificar que los niveles de valoración son bastante estables a nivel longitudinal.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, aunque con cierta variación en sus variabilidades.

En el análisis realizado por Centros docentes, encontramos que en prácticamente todos éstos, aparece el grupo 1 -4º en función de las valoraciones como menos numeroso, con algunos centros con este grupo vacío. En general, son los grupos 2 y 4 - 1º y 2º en cuanto a su valoración- los más numerosos, con algunas excepciones -ver tablas II.3.2.120 y 121-. Esta tendencia se ve refrendada por el análisis por áreas -ver tabla II.3.2.122- y por el análisis por categorías del profesor, en el que no podemos diferenciar una diferenciación clara entre las categorías -ver tabla II.3.2.123-.

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac Físicas	3 7.1 8.6 .4	9 21.4 3.0 1.1	13 31.0 7.8 1.6	17 40.5 5.2 2.0	42 5.0
Fac Químicas	4 11.8 11.4 .5	12 35.3 3.9 1.4	7 20.6 4.2 .8	11 32.4 3.4 1.3	34 4.1
Fac Derecho	3 5.3 8.6 .4	22 38.6 7.2 2.6	11 19.3 6.6 1.3	21 36.8 6.4 2.5	57 6.8
Fac Geograf. Hist.	2 2.9 5.7 .2	25 35.7 8.2 3.0	8 11.4 4.8 1.0	35 50.0 10.7 4.2	70 8.4
Fac Econom.	3 4.3 8.6 .4	3 4.3 1.0 .4	28 40.6 16.8 3.4	35 50.7 10.7 4.2	69 8.3
Fac Filología	4 8.2 11.4 .5	16 32.7 5.3 1.9	12 24.5 7.2 1.4	17 34.7 5.2 2.0	49 5.9
Fac Biológicas	3 5.2 8.6 .4	22 37.9 7.2 2.6	12 20.7 7.2 1.4	21 36.2 6.4 2.5	58 7.0
EU Empres.	3 8.8 8.6 .4	7 20.6 2.3 .8	11 32.4 6.6 1.3	13 38.2 4.0 1.6	34 4.1
Fac Medicina	4 6.9 11.4 .5	19 32.8 6.3 2.3	12 20.7 7.2 1.4	23 39.7 7.0 2.8	58 7.0
Fac Farmacia	1 1.6 2.9 .1	26 41.3 8.6 3.1	16 25.4 9.6 1.9	20 31.7 6.1 2.4	63 7.6
Columna Total	35 4.2	304 36.5	167 20.0	328 39.3	834 100.0

Tabla II.3.2.120 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
Fac	1	20	1	16	38
Filos.	2.6	52.6	2.6	42.1	4.6
CC. Educ.	2.9	6.6	.6	4.9	
	.1	2.4	.1	1.9	
E.U.		16	1	10	27
Enfermeria		59.3	3.7	37.0	3.2
		5.3	.6	3.0	
		1.9	.1	1.2	
E.U.		14	3	12	29
Trabajo		48.3	10.3	41.4	3.5
Social		4.6	1.8	3.7	
		1.7	.4	1.4	
E.U.	2	50	5	18	75
Form.	2.7	66.7	6.7	24.0	9.0
Prof.	5.7	16.4	3.0	5.5	
EGB	.2	6.0	.6	2.2	
Fac.		20	11	32	63
Psicologia		31.7	17.5	50.8	7.6
		6.6	6.6	9.8	
		2.4	1.3	3.8	
EU.	1	8	3	6	18
Fisioterapia	5.6	44.4	16.7	33.3	2.2
	2.9	2.6	1.8	1.8	
	.1	1.0	.4	.7	
Fac.		9	3	10	22
Exactas		40.9	13.6	45.5	2.6
		3.0	1.8	3.0	
		1.1	.4	1.2	
Fac		1		1	2
Odontologia		50.0		50.0	.2
		.3		.3	
		.1		.1	
EU.	1	5	10	10	26
Grad.	3.8	19.2	38.5	38.5	3.1
Social	2.9	1.6	6.0	3.0	
	.1	.6	1.2	1.2	
Columna	35	304	167	328	834
Total	4.2	36.5	20.0	39.3	100.0

Tabla II.3.2.121 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 4 grupos

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS				Filas Total
	1	2	3	4	
CC. Experim.	11 5.0 31.4 1.3	78 35.6 25.7 9.4	51 23.3 30.5 6.1	79 36.1 24.1 9.5	219 26.3
CC. Sociales	10 4.7 28.6 1.2	51 23.7 16.8 6.1	63 29.3 37.7 7.6	91 42.3 27.7 10.9	215 25.8
CC. Psicoped.	3 1.7 8.6 .4	90 51.1 29.6 10.8	17 9.7 10.2 2.0	66 37.5 20.1 7.9	176 21.1
CC. Humanas	6 5.0 17.1 .7	41 34.5 13.5 4.9	20 16.8 12.0 2.4	52 43.7 15.9 6.2	119 14.3
CC. Salud	5 4.8 14.3 .6	44 41.9 14.5 5.3	16 15.2 9.6 1.9	40 38.1 12.2 4.8	105 12.6
Columna Total	35 4.2	304 36.5	167 20.0	328 39.3	834 100.0

Tabla II.3.2.122 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 4 grupos

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	4 11.4 3.6	9 25.7 2.7	5 14.3 4.6	3 8.6 8.1		8 22.9 5.8	5 14.3 7.2	1 2.9 10.0	35 4.2
2	38 12.5 33.9	119 39.1 35.4	41 13.5 38.0	9 3.0 24.3	14 4.6 63.6	63 20.7 45.3	18 5.9 26.1	2 .7 20.0	304 36.5
3	25 15.0 22.3	67 40.1 19.9	18 10.8 16.7	10 6.0 27.0		23 13.8 16.5	21 12.6 30.4	3 1.8 30.0	167 20.0
4	45 13.8 40.2	141 43.1 42.0	44 13.5 40.7	15 4.6 40.5	8 2.4 36.4	45 13.8 32.4	25 7.6 36.2	4 1.2 40.0	327 39.3
Col Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.123 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 4 grupos

• Solución para cinco grupos

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

Los cinco grupos formados a partir de cinco iteraciones presenta interacciones entre los perfiles sobre todo en los grupos intermedios en cuanto a su nivel de valoración, acentuándose la tendencia descrita en las soluciones anteriores de bajada de las valoraciones en el último grupo por nivel de evaluación, mientras que los niveles se mantienen por años.

dim	1	2	3	4	5	Sign
d190	4.57	4.18	3.78	3.89	4.39	0.001
d290	4.39	3.84	3.59	3.25	4.26	0.001
d390	4.15	3.45	3.17	2.92	3.99	0.001
d490	4.19	3.67	3.39	3.28	4.04	0.001
d590	4.33	3.69	3.46	3.31	4.19	0.001
d690	4.15	3.38	3.16	3.12	4.04	0.001
d191	4.60	4.22	3.77	3.84	4.23	0.001
d291	4.47	3.96	3.56	3.23	4.18	0.001
d391	4.25	3.55	3.09	2.90	3.86	0.001
d491	4.29	3.75	3.36	3.28	3.96	0.001
d591	4.41	3.78	3.36	3.27	4.07	0.001
d691	4.25	3.51	3.05	2.96	3.90	0.001
d192	4.62	4.24	3.76	3.17	4.13	0.001
d292	4.51	3.97	3.63	2.49	4.06	0.001
d392	4.28	3.55	3.13	2.15	3.68	0.001
d492	4.32	3.78	3.41	2.58	3.81	0.001
d592	4.42	3.79	3.40	2.47	3.88	0.001
d692	4.30	3.53	3.14	2.23	3.65	0.001
n	247	233	114	33	207	0.001

Tabla II.3.2.124 Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 5 grupos en los tres años

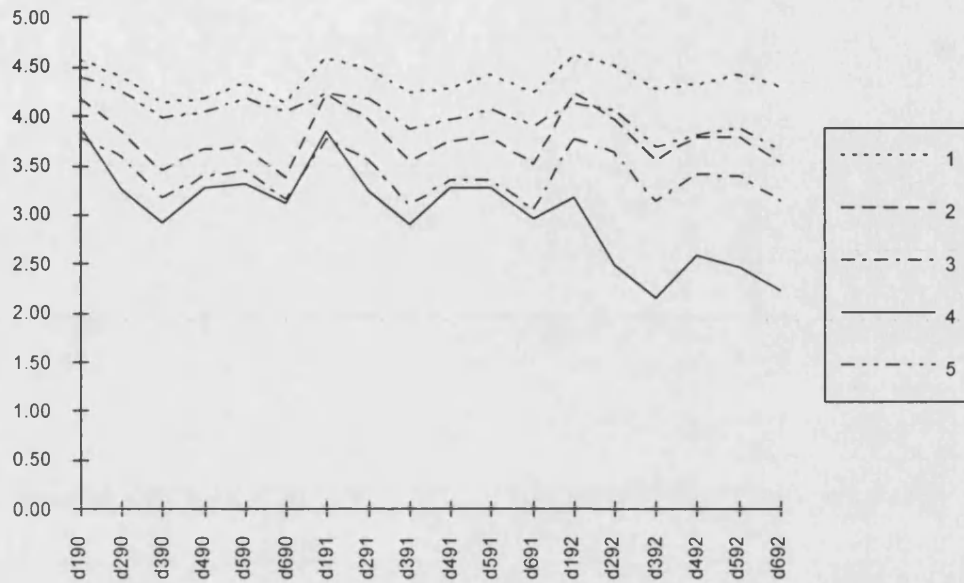


Gráfico II.3.2.35: Perfiles de los centroides de 5 grupos por dimensiones en los tres años

### b) Características de los grupos.

No se encuentran diferencias significativas entre los grupos formados por influencia del sexo del profesor ni por los niveles de alfa en cada año, aunque sí hay diferencias a nivel de medias de valoraciones para los tres años.

Atendiendo a la distribución de alumnos según el sexo es prácticamente igual en los dos grupos de profesores.

Considerando las características de las evaluaciones se puede observar que las medias de los dos grupos siguen una tendencia similar en los tres años considerados, de forma que, en general, se puede entender que los niveles de valoración -a nivel longitudinal- son bastante estables.

En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares, si bien es en el 92 donde encontramos niveles algo más elevados, con una variabilidad algo mayor - ver tabla II.3.2.125-.

		Sexo	alfa90	alfa91	alfa92	med90	med91	med92
Grupo 1	med	0.65	0.91	0.93	0.96	4.28	4.35	4.40
	dt	0.48	0.08	0.05	0.06	0.29	0.25	0.23
Grupo 2	med	0.65	0.93	0.94	0.94	3.63	3.70	3.71
	dt	0.48	0.07	0.03	0.04	0.29	0.28	0.33
Grupo 3	med	0.61	0.93	0.95	0.98	3.31	3.23	3.28
	dt	0.49	0.08	0.03	0.06	0.42	0.38	0.40
Grupo 4	med	0.61	0.93	0.93	0.95	3.16	3.12	2.33
	dt	0.50	0.05	0.05	0.03	0.59	0.54	0.30
Grupo 5	med	0.64	0.96	0.93	0.93	4.14	4.00	3.81
	dt	0.48	0.66	0.08	0.08	0.23	0.30	0.34
F		0.91	0.60	0.00	0.30	0.00	0.00	0.00
Levene		0.52	0.37	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00
Sign		ns	ns	1213 s	ns	34 ns	34 ns	25 ns

Tabla II.3.2.125. Comparación de medias para la solución de cinco grupos por sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global de 90 a 92 en evolución 90/92.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas;  
12, 13, 34 y 25= diferencias significativas entre los grupos 1-2, 1-3, 3-4 y 2-5.

En cuanto al análisis realizado por Centros Docentes, encontramos que la tendencia en casi todos los centros los grupos más numerosos son el 1º, 2º y 3º en cuanto a su valoración, que corresponden a los grupos 1, 5 y 2 respectivamente. No se puede identificar una clara diferenciación por centros salvo el hecho de que en algunos esta tendencia descrita puede cambiar en grupos puntuales -ver tablas II.4.2.126 y II.4.2.127-. Por áreas encontramos de nuevo esta tendencia, siendo el grupo menos numeroso el 4, 5º en cuanto a su valoración media -ver tablas II.3.2.125 y II.3.2.128-. Por categorías docentes esta tendencia se ve refrendada, no pudiendo identificar ninguna categoría que se diferencie esencialmente del resto -ver tabla II.3.2.129-.

frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac Físicas	8 19.0 3.2 1.0	16 38.1 6.9 1.9	7 16.7 6.1 .8	3 7.1 9.1 .4	8 19.0 3.9 1.0	42 5.0
Fac Químicas	9 26.5 3.6 1.1	10 29.4 4.3 1.2	4 11.8 3.5 .5	4 11.8 12.1 .5	7 20.6 3.4 .8	34 4.1
Fac Derecho	20 35.1 8.1 2.4	15 26.3 6.4 1.8	7 12.3 6.1 .8	3 5.3 9.1 .4	12 21.1 5.8 1.4	57 6.8
Fac Geograf. Hist.	20 28.6 8.1 2.4	17 24.3 7.3 2.0	6 8.6 5.3 .7	2 2.9 6.1 .2	25 35.7 12.1 3.0	70 8.4
Fac Econom	2 2.9 .8 .2	38 55.1 16.3 4.6	15 21.7 13.2 1.8	3 4.3 9.1 .4	11 15.9 5.3 1.3	69 8.3
Fac Filología	16 32.7 6.5 1.9	14 28.6 6.0 1.7	10 20.4 8.8 1.2	4 8.2 12.1 .5	5 10.2 2.4 .6	49 5.9
Fac. Biológicas	16 27.6 6.5 1.9	15 25.9 6.4 1.8	11 19.0 9.6 1.3	2 3.4 6.1 .2	14 24.1 6.8 1.7	58 7.0
EU. Empres.	6 17.6 2.4 .7	10 29.4 4.3 1.2	8 23.5 7.0 1.0	2 5.9 6.1 .2	8 23.5 3.9 1.0	34 4.1
Fac Medicina	15 25.9 6.1 1.8	15 25.9 6.4 1.8	8 13.8 7.0 1.0	4 6.9 12.1 .5	16 27.6 7.7 1.9	58 7.0
Fac. Farmacia	22 34.9 8.9 2.6	23 36.5 9.9 2.8	11 17.5 9.6 1.3	1 1.6 3.0 .1	6 9.5 2.9 .7	63 7.6
Colum Total	247 29.6	233 27.9	114 13.7	33 4.0	207 24.8	834 100.0

Tabla II.3.2.126 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos



frec. % filas % cols % tot CENTRO	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
Fac	15	5	1	1	16	38
Filos.	39.5	13.2	2.6	2.6	42.1	4.6
CC.Educ.	6.1	2.1	.9	3.0	7.7	
	1.8	.6	.1	.1	1.9	
EU	13	7			7	27
Enfermería	48.1	25.9			25.9	3.2
	5.3	3.0			3.4	
	1.6	.8			.8	
EU:	10	7	2		10	29
Trabajo	34.5	24.1	6.9		34.5	3.5
Social	4.0	3.0	1.8		4.8	
	1.2	.8	.2		1.2	
EU:	47	9	3	2	14	75
Form	62.7	12.0	4.0	2.7	18.7	9.0
Prof	19.0	3.9	2.6	6.1	6.8	
EGB	5.6	1.1	.4	.2	1.7	
Fac	11	15	8		29	63
Psicología	17.5	23.8	12.7		46.0	7.6
	4.5	6.4	7.0		14.0	
	1.3	1.8	1.0		3.5	
EU	5	3	3	1	6	18
Fisioterapia	27.8	16.7	16.7	5.6	33.3	2.2
	2.0	1.3	2.6	3.0	2.9	
	.6	.4	.4	.1	.7	
Fac.	7	8	2		5	22
Exactas	31.8	36.4	9.1		22.7	2.6
	2.8	3.4	1.8		2.4	
	.8	1.0	.2		.6	
Fac	1	1				2
Odontología	50.0	50.0				.2
	.4	.4				
	.1	.1				
EU	4	5	8	1	8	26
Grad	15.4	19.2	30.8	3.8	30.8	3.1
Social	1.6	2.1	7.0	3.0	3.9	
	.5	.6	1.0	.1	1.0	
Colum	247	233	114	33	207	834
Total	29.6	27.9	13.7	4.0	24.8	100.0

Tabla II.3.2.127 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 5 grupos

frec. % filas % cols % tot AREA	GRUPOS					filas Total
	1	2	3	4	5	
CC. Experim.	62 28.3 25.1 7.4	72 32.9 30.9 8.6	35 16.0 30.7 4.2	10 4.6 30.3 1.2	40 18.3 19.3 4.8	219 26.3
CC. Sociales	42 19.5 17.0 5.0	75 34.9 32.2 9.0	40 18.6 35.1 4.8	9 4.2 27.3 1.1	49 22.8 23.7 5.9	215 25.8
CC. Psicoped.	73 41.5 29.6 8.8	29 16.5 12.4 3.5	12 6.8 10.5 1.4	3 1.7 9.1 .4	59 33.5 28.5 7.1	176 21.1
CC. Humanas	36 30.3 14.6 4.3	31 26.1 13.3 3.7	16 13.4 14.0 1.9	6 5.0 18.2 .7	30 25.2 14.5 3.6	119 14.3
CC. Salud	34 32.4 13.8 4.1	26 24.8 11.2 3.1	11 10.5 9.6 1.3	5 4.8 15.2 .6	29 27.6 14.0 3.5	105 12.6
Colu Total	247 29.6	233 27.9	114 13.7	33 4.0	207 24.8	834 100.0

Tabla II.3.2.128 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 5 grupos

frec. % filas %cols % tot	GRUPOS								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	31 12.6 27.7	93 37.7 27.7	31 12.6 28.7	7 2.8 18.9	14 5.7 63.6	56 22.7 40.3	13 5.3 18.8	2 .8 20.0	247 29.7
2	30 12.9 26.8	104 44.8 31.0	28 12.1 25.9	11 4.7 29.7	6 2.6 27.3	29 12.5 20.9	20 8.6 29.0	4 1.7 40.0	232 27.9
3	18 15.8 16.1	46 40.4 13.7	12 10.5 11.1	7 6.1 18.9		15 13.2 10.8	14 12.3 20.3	2 1.8 20.0	114 13.7
4	4 12.1 3.6	9 27.3 2.7	5 15.2 4.6	3 9.1 8.1		7 21.2 5.0	4 12.1 5.8	1 3.0 10.0	33 4.0
5	29 14.0 25.9	84 40.6 25.0	32 15.5 29.6	9 4.3 24.3	2 1.0 9.1	32 15.5 23.0	18 8.7 26.1	1 .5 10.0	207 24.8
Colu Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.129 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 5 grupos

• Solución para seis grupos

a) Descripción de los perfiles de grupo por ítem y dimensión.

Se han necesitado 7 iteraciones para formar los seis grupos definidos en la evolución por años, en los que se puede observar en el gráfico II.3.2.39 que los perfiles de grupos tienden a mezclarse, aunque de nuevo el grupo con peores valoraciones tiende a tener centroides más bajos en el 92.

dim	1	2	3	4	5	6	Sign
d190	3.67	4.58	4.42	4.22	3.86	4.09	0.001
d290	3.54	4.42	4.27	3.92	3.19	3.74	0.001
d390	3.09	4.19	3.99	3.60	2.89	3.30	0.001
d490	3.31	4.21	4.05	3.75	3.24	3.59	0.001
d590	3.33	4.37	4.16	3.85	3.30	3.61	0.001
d690	3.00	4.20	3.99	3.55	3.08	3.36	0.001
d191	3.68	4.52	4.26	4.25	3.77	4.15	0.001
d291	3.53	4.50	4.20	3.99	3.14	3.88	0.001
d391	3.04	4.29	3.88	3.62	2.81	3.43	0.001
d491	3.31	4.32	3.97	3.79	3.19	3.69	0.001
d591	3.25	4.45	4.06	3.86	3.17	3.72	0.001
d691	2.94	4.29	3.88	3.60	2.86	3.47	0.001
d192	3.72	4.63	4.25	3.94	3.17	4.34	0.001
d292	3.69	4.54	4.17	3.65	2.45	4.11	0.001
d392	3.19	4.31	3.81	3.19	2.14	3.70	0.001
d492	3.44	4.35	3.92	3.45	2.57	3.91	0.001
d592	3.41	4.45	4.01	3.43	2.45	3.98	0.001
d692	3.16	4.33	3.78	3.09	2.17	3.80	0.001
n	81	213	223	154	29	134	834

Tabla II.3.2.130. Centroides de grupos por dimensiones, significación y n en una solución de 6 grupos en los tres años

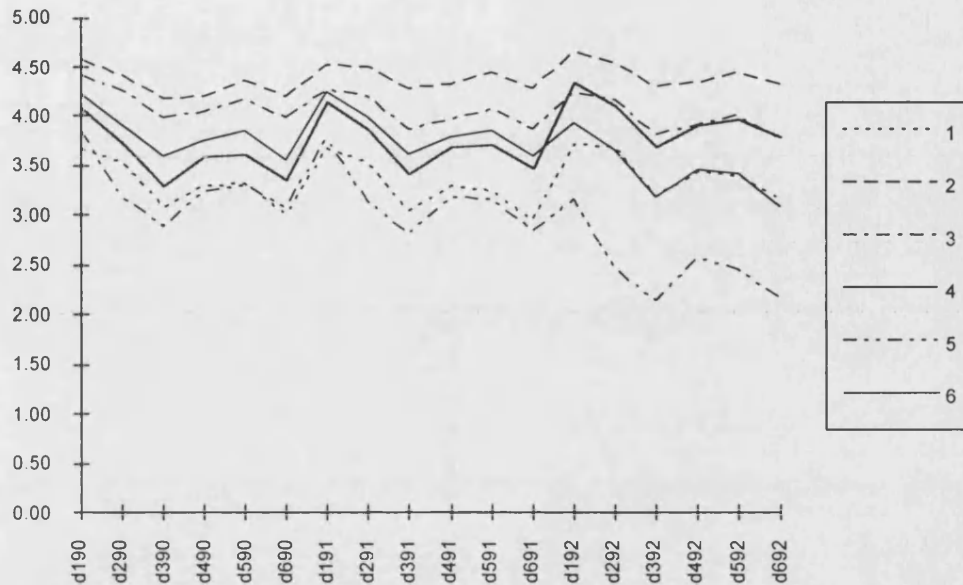


Gráfico II.3.2.39: Perfiles de los centroides de 6 grupos por dimensiones en los tres años

#### b) Características de los grupos.

No se encuentran diferencias significativas entre los grupos formados por influencia del sexo del profesor ni por los niveles de alfa en cada año, aunque sí hay diferencias a nivel de medias de valoraciones para los tres años.

Analizando los datos por sexo, no se encuentran diferencias entre los grupos formados, con niveles similares. Las tendencias en las medias de valoración son similares en los grupos considerados, pudiendo observar que los niveles de valoración son bastante estables. En cuanto a la consistencia interna de las valoraciones, encontramos niveles medios de  $\alpha$  similares.

		Sexo	alfa90	alfa91	alfa92	med90	med91	med92
Grupo 1	med	0.64	0.92	0.95	0.94	3.19	3.15	3.31
	dt	0.48	0.09	0.04	0.04	0.42	0.40	0.41
Grupo 2	med	0.65	0.91	0.92	0.96	3.32	4.39	4.43
	dt	0.48	0.09	0.06	0.05	0.28	0.22	0.22
Grupo 3	med	0.64	0.97	0.93	0.93	4.13	4.00	3.93
	dt	0.48	0.63	0.08	0.08	0.24	0.30	0.28
Grupo 4	med	0.65	0.93	0.94	0.94	3.78	3.77	3.34
	dt	0.48	0.07	0.03	0.05	0.28	0.29	0.32
Grupo 5	med	0.59	0.93	0.93	0.95	3.12	3.02	2.29
	dt	0.50	0.05	0.05	0.04	0.56	0.46	0.27
Grupo 6	med	0.63	0.93	0.94	0.94	3.51	3.63	3.89
	dt	0.48	0.07	0.03	0.04	0.30	0.32	0.26
F		0.99	0.68	0.00	0.23	0.00	0.00	0.00
Levene		0.89	0.67	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00
Sign		ns	ns	1224 s	ns	15 ns	15 ns	1436 ns

Tabla II.3.2.131. Comparación de medias para la solución de seis grupos por sexo, nº de encuestas, fiabilidad y promedios de valoración global de 90 a 92 en evolución 90/92.  
Diferencias ns= no significativas; s= significativas;  
12, 24, 15, 14 y 36= diferencias entre los grupos 1-2, 2-4, 1-5, 1-4 y 3-6.

En cuanto al análisis realizado por Centros Docentes, podemos identificar una tendencia en cuando que los grupos más numerosos son en general los que obtienen una valoración media superior, aunque por centros no se puede identificar grandes diferencias entre ellos, no así por grupos, excepto en centros puntuales donde por su N pequeño se identifican celdillas en blanco -ver tablas II.3.2.132 y II.3.2.133-. Por otro lado, en el análisis realizado por áreas no podemos afirmar que sea una determinada área la que tenga unas características diferenciales respecto a los demás, siendo el grupo 5 -el de menor valoración media- el que menor n tiene, destacando las áreas de CC Experimentales y Sociales -ver tabla II.3.2.134. Por categorías docentes, no se puede definir ninguna que actúe de forma diferente que el resto -ver tabla II.3.2.135.

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac. Físicas	7 16.7 8.6 .8	6 14.3 2.8 .7	11 26.2 4.9 1.3	9 21.4 5.8 1.1	2 4.8 6.9 .2	7 16.7 5.2 .8	42 5.0
Fac. Químicas	3 8.8 3.7 .4	9 26.5 4.2 1.1	5 14.7 2.2 .6	7 20.6 4.5 .8	4 11.8 13.8 .5	6 17.6 4.5 .7	34 4.1
Fac. Derecho	4 7.0 4.9 .5	13 22.8 6.1 1.6	18 31.6 8.1 2.2	9 15.8 5.8 1.1	3 5.3 10.3 .4	10 17.5 7.5 1.2	57 6.8
Fac. Geograf. Hist.	5 7.1 6.2 .6	18 25.7 8.5 2.2	21 30.0 9.4 2.5	15 21.4 9.7 1.8	2 2.9 6.9 .2	9 12.9 6.7 1.1	70 8.4
fac. Econom.	11 15.9 13.6 1.3	1 1.4 .5 .1	12 17.4 5.4 1.4	29 42.0 18.8 3.5	2 2.9 6.9 .2	14 20.3 10.4 1.7	69 8.3
Fac. Filología	6 12.2 7.4 .7	14 28.6 6.6 1.7	7 14.3 3.1 .8	8 16.3 5.2 1.0	3 6.1 10.3 .4	11 22.4 8.2 1.3	49 5.9
Fac. Biologicas	8 13.8 9.9 1.0	13 22.4 6.1 1.6	20 34.5 9.0 2.4	7 12.1 4.5 .8	2 3.4 6.9 .2	8 13.8 6.0 1.0	58 7.0
Fac. Empres.	2 5.9 2.5 .2	4 11.8 1.9 .5	9 26.5 4.0 1.1	7 20.6 4.5 .8	2 5.9 6.9 .2	10 29.4 7.5 1.2	34 4.1
Fac. Medicina	5 8.6 6.2 .6	13 22.4 6.1 1.6	15 25.9 6.7 1.8	14 24.1 9.1 1.7	3 5.2 10.3 .4	8 13.8 6.0 1.0	58 7.0
Fac. Farmacia	9 14.3 11.1 1.1	20 31.7 9.4 2.4	9 14.3 4.0 1.1	9 14.3 5.8 1.1	1 1.6 3.4 .1	15 23.8 11.2 1.8	63 7.6
Columna Total	81 9.7	213 25.5	223 26.7	154 18.5	29 3.5	134 16.1	834 100.0

Tabla II.3.2.132 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot CENTRO	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
Fac.	1	13	15	4	1	4	38
Filos.	2.6	34.2	39.5	10.5	2.6	10.5	4.6
CC. Educ.	1.2	6.1	6.7	2.6	3.4	3.0	
	.1	1.6	1.8	.5	.1	.5	
E.U.		13	6	3		5	27
Enfermería		48.1	22.2	11.1	3.2	18.5	3.2
		6.1	2.7	1.9		3.7	
		1.6	.7	.4		.6	
EU:	1	9	9	6		4	29
Trabajo	3.4	31.0	31.0	20.7	3.5	13.8	3.5
Social	1.2	4.2	4.0	3.9		3.0	
	.1	1.1	1.1	.7		.5	
EU.	3	41	18	7	2	4	75
Form.	4.0	54.7	24.0	9.3	2.7	5.3	9.0
Prof	3.7	19.2	8.1	4.5	6.9	3.0	
EGB	.4	4.9	2.2	.8	.2	.5	
Fac.	6	11	27	9		10	63
Psicología	9.5	17.5	42.9	14.3	7.6	15.9	7.6
	7.4	5.2	12.1	5.8		7.5	
	.7	1.3	3.2	1.1		1.2	
EU.	3	5	6	2	1	1	18
Fisioterapia	16.7	27.8	33.3	11.1	5.6	5.6	2.2
	3.7	2.3	2.7	1.3	3.4	.7	
	.4	.6	.7	.2	.1	.1	
Fac.	1	7	5	5		4	22
Exactas	4.5	31.8	22.7	22.7		18.2	2.6
	1.2	3.3	2.2	3.2		3.0	
	.1	.8	.6	.6		.5	
Fac.		1		1			2
Odontología		50.0		50.0			.2
		.5		.6			
		.1		.1			
EU.	6	2	10	3	1	4	26
Grad.	23.1	7.7	38.5	11.5	3.8	15.4	3.1
Social	7.4	.9	4.5	1.9	3.4	3.0	
	.7	.2	1.2	.4	.1	.5	
Col	81	213	223	154	29	134	834
Total	9.7	25.5	26.7	18.5	3.5	16.1	100.0

Tabla II.3.2.133 Frecuencias y porcentajes por Centros en una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot AREA	GRUPOS						Filas Total
	1	2	3	4	5	6	
CC. Experim.	28 12.8 34.6 3.4	55 25.1 25.8 6.6	50 22.8 22.4 6.0	37 16.9 24.0 4.4	9 4.1 31.0 1.1	40 18.3 29.9 4.8	219 26.3
CC. Sociales	24 11.2 29.6 2.9	29 13.5 13.6 3.5	58 27.0 26.0 7.0	54 25.1 35.1 6.5	8 3.7 27.6 1.0	42 19.5 31.3 5.0	215 25.8
CC. Psicoped.	10 5.7 12.3 1.2	65 36.9 30.5 7.8	60 34.1 26.9 7.2	20 11.4 13.0 2.4	3 1.7 10.3 .4	18 10.2 13.4 2.2	176 21.1
CC. Humanas	11 9.2 13.6 1.3	32 26.9 15.0 3.8	28 23.5 12.6 3.4	23 19.3 14.9 2.8	5 4.2 17.2 .6	20 16.8 14.9 2.4	119 14.3
CC. Salud	8 7.6 9.9 1.0	32 30.5 15.0 3.8	27 25.7 12.1 3.2	20 19.0 13.0 2.4	4 3.8 13.8 .5	14 13.3 10.4 1.7	105 12.6
Colu Total	81 9.7	213 25.5	223 26.7	154 18.5	29 3.5	134 16.1	834 100.0

Tabla II.3.2.134 Frecuencias y porcentajes por Areas para una solución de 6 grupos

frec. % filas %cols % tot	CAT. PROF.								Filas Total
	C.U.	T.U.	Asoc.	Ay. U.	C.E.U.	T.E.U.	T.E.U.I	Ay. E.	
1	13 16.0 11.6	38 46.9 11.3	7 8.6 6.5	4 4.9 10.8		9 11.1 6.5	10 12.3 14.5		81 9.7
2	26 12.2 23.2	81 38.0 24.1	27 12.7 25.0	6 2.8 16.2	13 6.1 59.1	49 23.0 35.3	9 4.2 13.0	2 .9 20.0	213 25.6
3	28 12.6 25.0	91 40.8 27.1	37 16.6 34.3	8 3.6 21.6	4 1.8 18.2	35 15.7 25.2	19 8.5 27.5	1 .4 10.0	223 26.8
4	24 15.6 21.4	68 44.2 20.2	14 9.1 13.0	8 5.2 21.6	2 1.3 9.1	22 14.3 15.8	11 7.1 15.9	5 3.2 50.0	154 18.5
5	4 13.8 3.6	8 27.6 2.4	5 17.2 4.6	2 6.9 5.4		6 20.7 4.3	3 10.3 4.3	1 3.4 10.0	29 3.5
6	17 12.8 15.2	50 37.6 14.9	18 13.5 16.7	9 6.8 24.3	3 2.3 13.6	18 13.5 12.9	17 12.8 24.6	1 .8 10.0	133 16.0
Colu Total	112 13.4	336 40.3	108 13.0	37 4.4	22 2.6	139 16.7	69 8.3	10 1.2	833 100.0

Tabla II.3.2.135 Frecuencias y porcentajes por Categoría del profesor para una solución de 6 grupos





---

***II.3.2.5.-Síntesis de Resultados***

De la exploración desarrollada basándonos en Análisis Cluster de K-medias, se pueden sintetizar los siguientes resultados relevantes. En primer lugar el instrumento permite identificar perfiles docentes convenientemente graduados de acuerdo con el nivel de calidad percibida por los estudiantes -ver gráficas desde la III.14 hasta la III.23-. No obstante, hay que realizar algunas consideraciones.

- En cuanto al número de perfiles, se aprecia que se gradúan normalmente bien hasta cuatro tipos.
- Generalmente, las tipologías de cinco y seis grupos en las tres aplicaciones presentan interacciones entre los perfiles de dos o más grupos.
- Así, estimamos como soluciones de tipologías más adecuadas las de dos a cuatro grupos.
- En todas las soluciones analizadas hay diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha= 0.001$ ) en todas las variables entre los perfiles de los grupos.
- Los perfiles de los grupos son prácticamente paralelos. Ello hace pensar que el estudiante gradúa su valoración a través de todo el cuestionario.
- Este paralelismo, no obstante, se rompe progresivamente con el incremento del número de grupos, de forma que, aunque se mantienen en algunas dimensiones, en otras bajan ostensiblemente los valores de los centroides en los grupos de peor valoración, tanto en los análisis realizados por ítems como por dimensiones- ver gráficas II.3.2.40 hasta II.3.2.49-.
- Esto ocurre fundamentalmente en la Dimensión de Desarrollo de la Clase y, de forma asociada, en bastantes ocasiones con las de Evaluación y Actitud del Profesor. Dimensiones estas en las que se concentran la actuación docente que perciben más directamente los estudiantes.
- Generalmente, en la formación de grupos, se aprecia que, según se aumenta su número se definen más los grupos extremos de valoración. Sin embargo, y como hemos ido apreciando ya en el Análisis de Ítems, al producirse un elevado número de valoraciones en los niveles medio a alto, el grupo que mejor se define es el inferior. Este se suele situar en niveles Medios-Bajos

y Medios de la Escala Teórica ( es decir, entre 2.5 y 3).

- Este dato es importante tenerlo en cuenta sobre todo de cara a la definición de Estándares y Puntos de Corte.

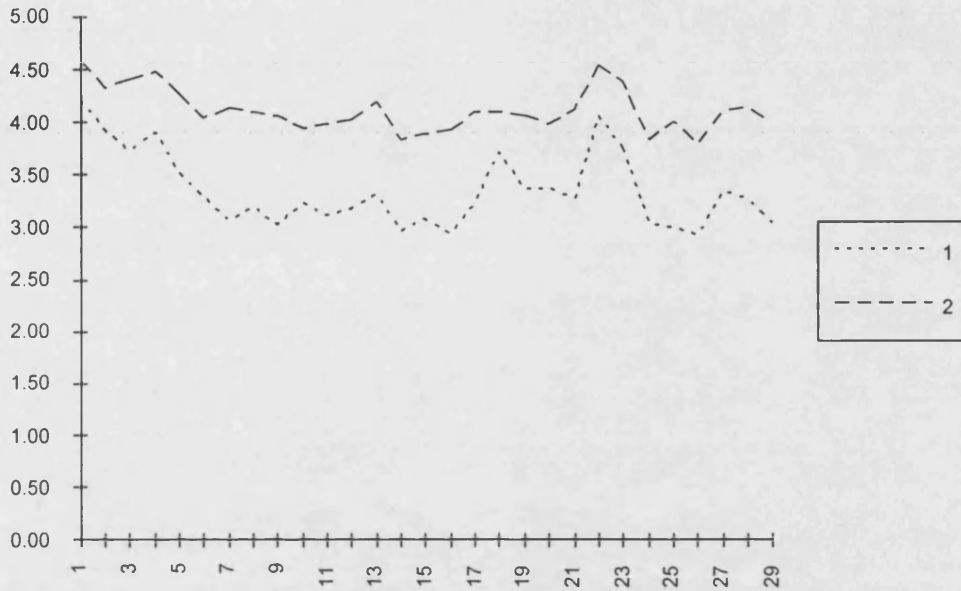


Gráfico II.3.2.40: Perfiles de los centroides de 2 grupos por ítems en el año 90

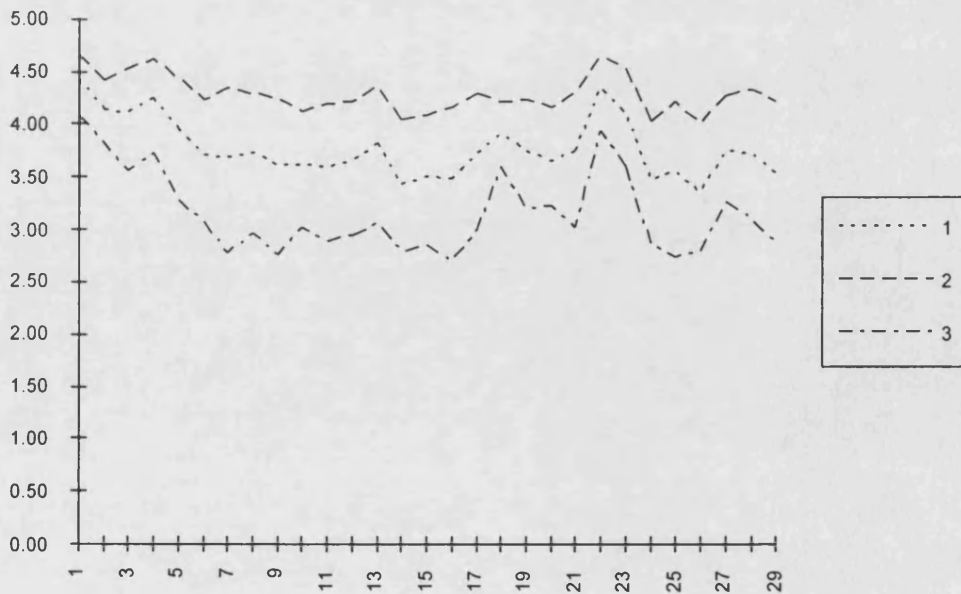


Gráfico II.3.2.41: Perfiles de los centroides de 3 grupos por ítems en el año 90

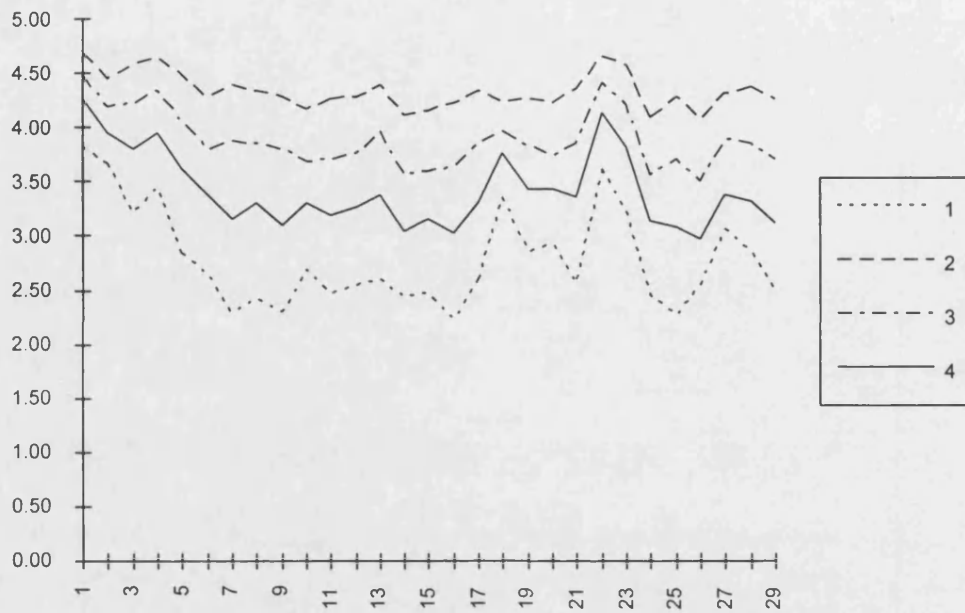


Gráfico II.3.2.42: Perfiles de los centroides de 4 grupos por ítems en el año 90

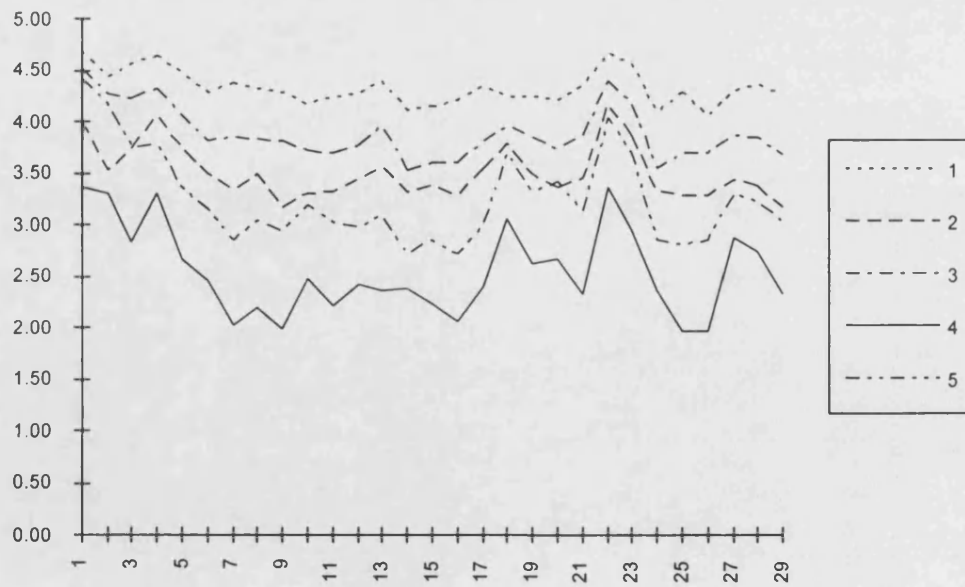


Gráfico II.3.2.43: Perfiles de los centroides de 5 grupos por ítems en el año 90

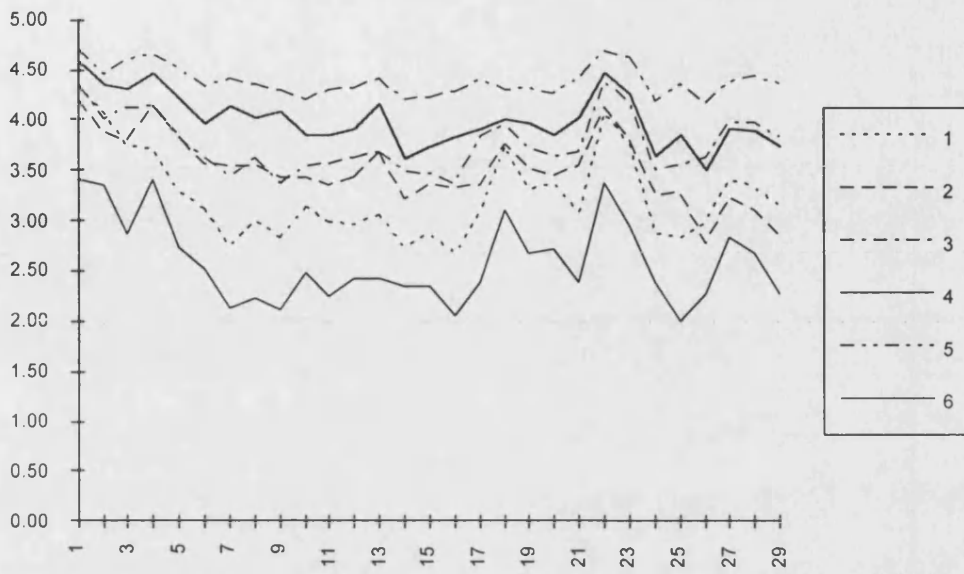


Gráfico II.3.2.44: Perfiles de los centroides de 6 grupos por ítems en el año 90

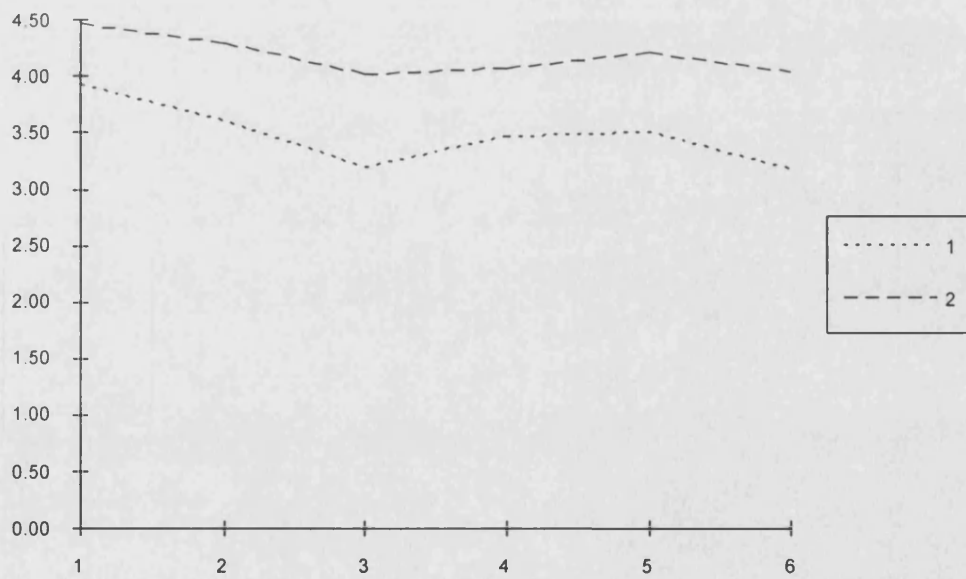


Gráfico II.3.2.45: Perfiles de los centroides de 2 grupos por dimensiones en el año 90

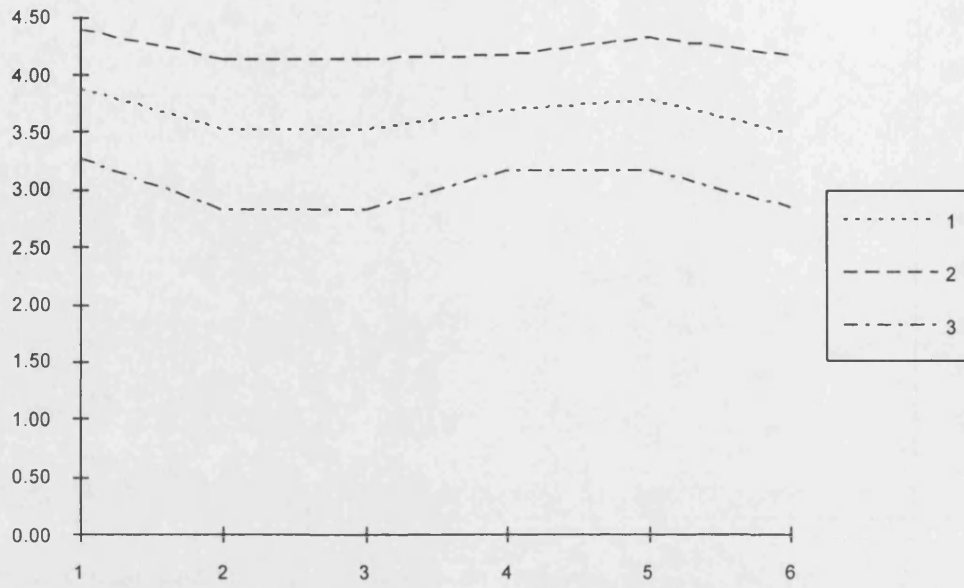


Gráfico II.3.2.46: Perfiles de los centroides de 3 grupos por dimensiones en el año 90

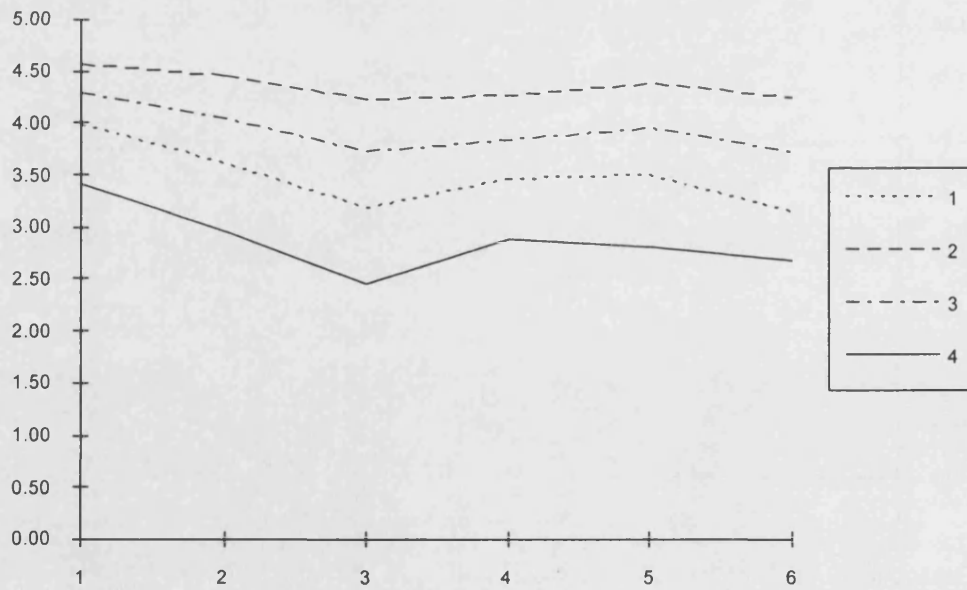


Gráfico II.3.2.47: Perfiles de los centroides de 4 grupos por dimensiones en el año 90

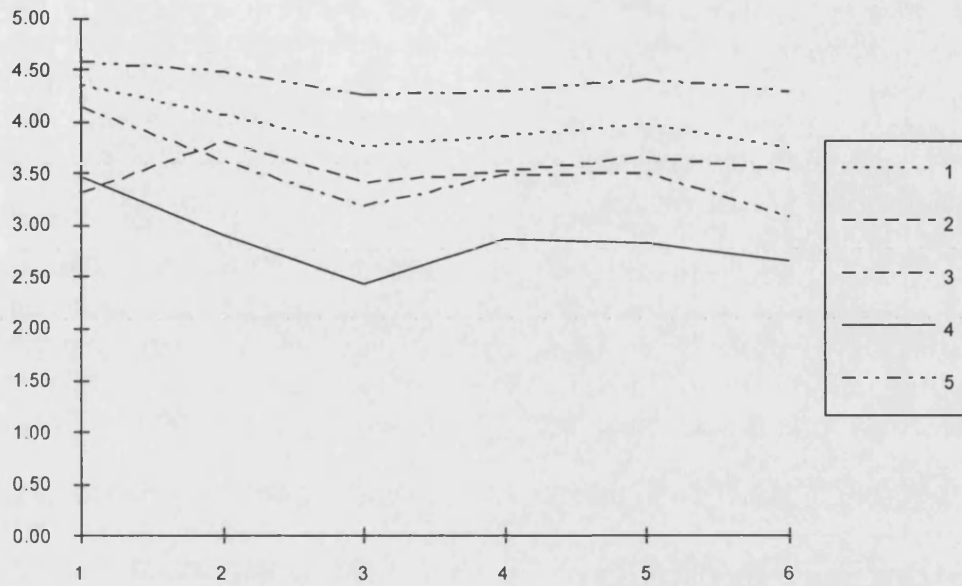


Gráfico II.3.2.48: Perfiles de los centroides de 5 grupos por dimensiones en el año 90

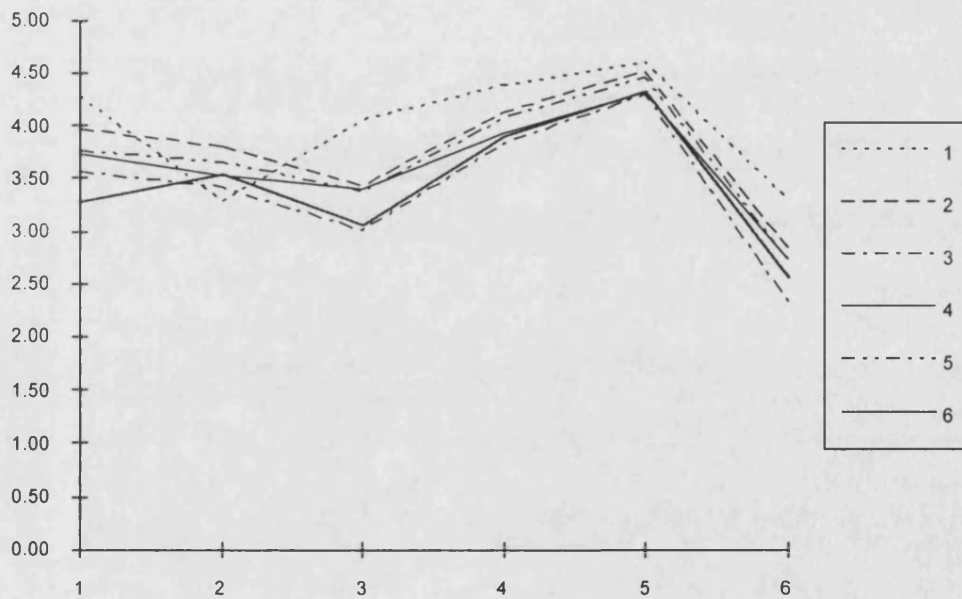


Gráfico II.3.2.49: Perfiles de los centroides de 6 grupos por dimensiones en el año 90



- En el apartado de dimensiones por los tres años, encontramos que los perfiles son prácticamente paralelos, excepto de nuevo a partir de los cinco agrupamientos, en los que tienden a mezclarse. En general, las dimensiones se mantienen estables en los tres años, aunque parece que cuando hay más grupos, los perfiles del 92 tienden a caer, lo que indicaría que bajan las calificaciones para este grupo de profesores en el último año.
- En los análisis realizados para detectar si existen diferencias significativas entre los grupos formados en función de otras variables, en general no han resultado diferencias significativas por sexo del profesor, por número de encuestas, ni en la mayor parte por niveles de alfa en los grupos. Sin embargo, las diferencias son en la mayoría de las ocasiones significativas en función de los valores medios obtenidos en los tres años. Así, teniendo en cuenta que la unidad de Análisis en este caso es la Evaluación de cada profesor durante tres años, en la misma asignatura, este dato apunta a un mantenimiento sustancial de las tendencias observadas en las evaluaciones individuales.
- Por Centros, se han ido definiendo las agrupaciones de forma que algunos centros docentes han generado normalmente grupos mayores de valoración positiva, entre los que podemos citar Filosofía y Ciencias de la Educación, E.U. Enfermería, E.U. Trabajo Social y E.U. de Magisterio como los que en todos los agrupamientos y en todos los años han presentado grupos más numerosos en las categorías mejor evaluadas. En el otro extremo, algunos centros han definido grupos más numerosos de profesores en las categorías peor evaluadas, destacando en los análisis el centro de Económicas y Empresariales o en general los centros de Físicas, Químicas o en algunos casos Farmacia.
- Así, analizando los agrupamientos en función del área académica, encontramos también las mismas tendencias, siendo el área que presenta unas categorías de profesores bien evaluados más numerosas las de Ciencias Psicopedagógicas, seguidas de Ciencias de la Salud y a continuación Ciencias Humanas. Las áreas que forman grupos numerosos con menor evaluación en general son Ciencias Experimentales y sobre todo Ciencias Sociales.
- Por categorías docentes, no se han encontrado agrupamientos que permitan señalar una tendencia clara en los datos como para poder afirmar que los profesores de una determinada categoría docente se engloban más en grupos puntuales.
- En el árbol de agrupamientos, podemos ver que los grupos se van constituyendo de forma que los grupos con valoraciones más altas van generando grupos que en general están valorados también por encima

que los formados a partir de los grupos con valoraciones menores, como se puede apreciar en los gráficos siguientes.

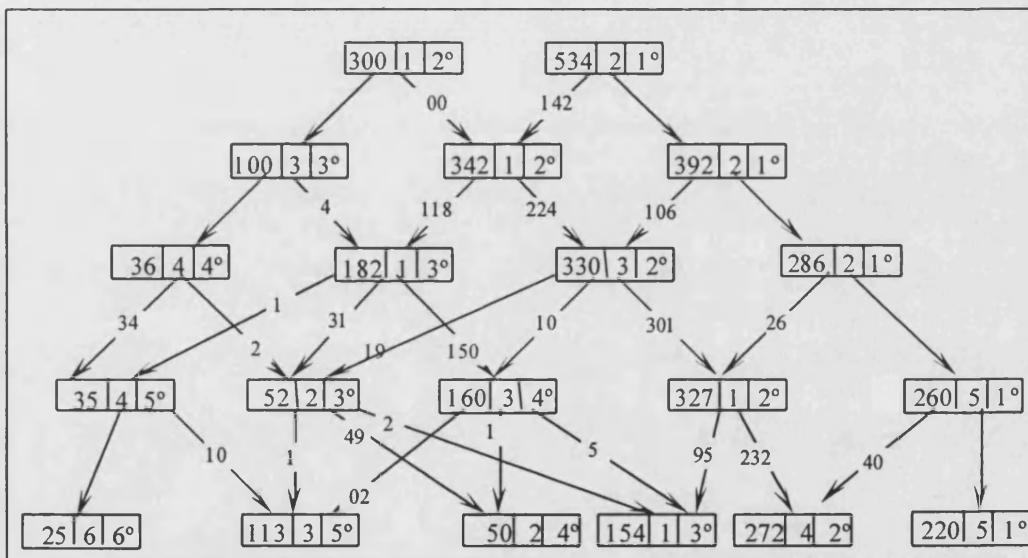
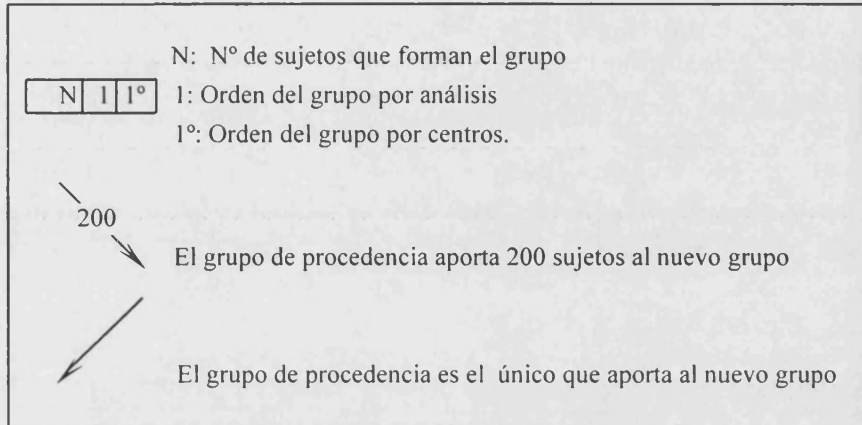


Gráfico II.3.2.50: Aportaciones por n para cada grupo. Año 90

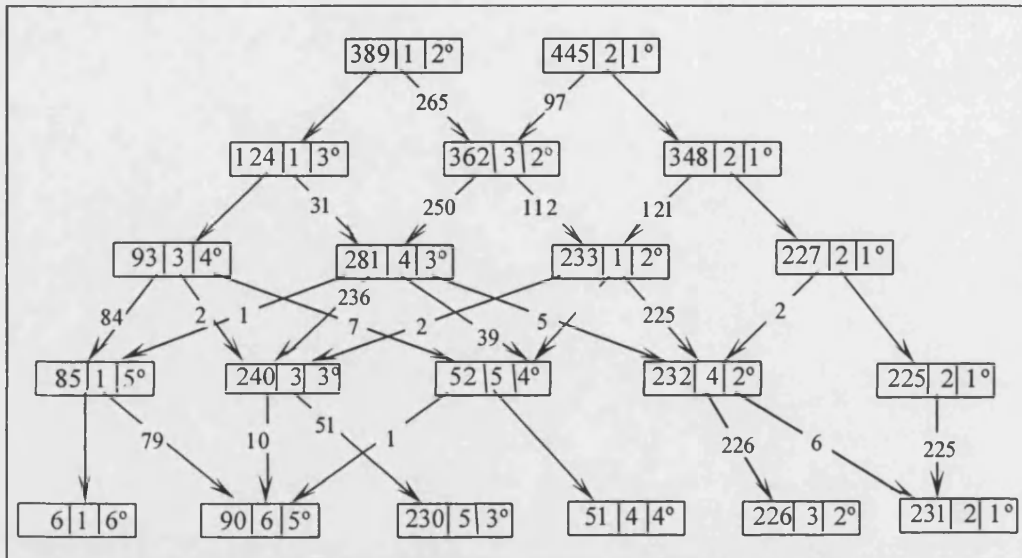


Gráfico II.3.2.51: Aportaciones por n para cada grupo. Año 91

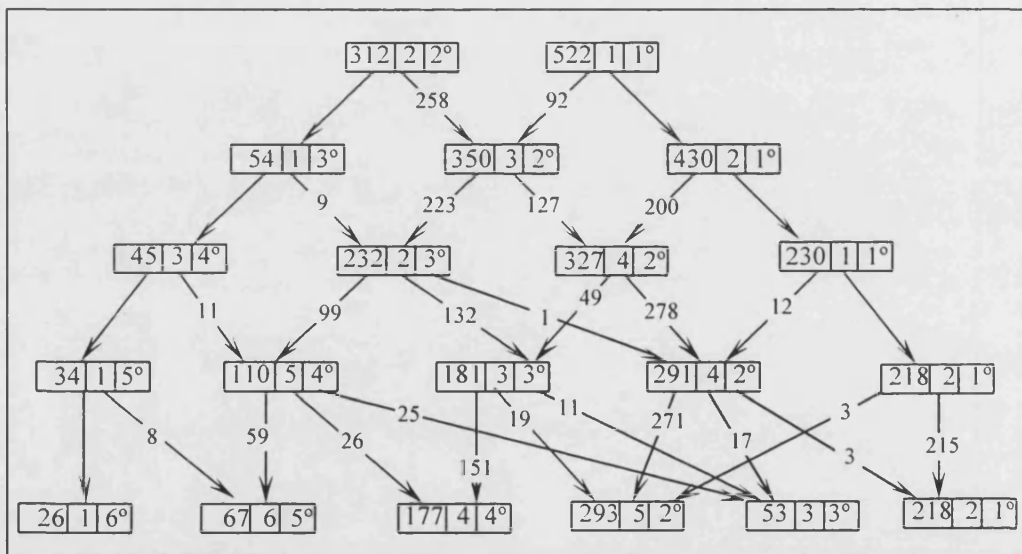


Gráfico II.3.2.52: Aportaciones por n para cada grupo. Año 92

- En general, se puede afirmar que este instrumento permite establecer tipologías de calidad docente, tanto por ítems como por dimensiones. Ello puede apoyar su uso, tanto considerando las dimensiones de valoración, como de forma conjunta. No obstante, esta consecuencia debe ser sopesada teniendo en cuenta los estudios factoriales y la aproximación que deviene de la Entrevista.

---

### ***II.3.3 Entrevista***

### **II.3.3.0. Introducción**

---

Uno de los aspectos que nos podemos encontrar en el estudio de los cuestionarios de valoración del profesorado es qué valoran los estudiantes cuando rellenan las encuestas, en qué están pensando, cuáles son las conductas docentes que tienen en cuenta para asignar una puntuación determinada al profesor, porqué a un mismo profesor se le puede valorar con los dos extremos de la escala de puntuación en ítems inicialmente objetivos como pueden ser la asistencia a clase o la puntualidad. Para intentar establecer cuáles son los motivos para que ocurra ésto, se planteó la realización de una entrevista a los alumnos.

Se realizaron entrevistas a alumnos de diferentes facultades para intentar determinar qué conductas docentes puntuaban al valorar la docencia universitaria.

Buscábamos por tanto una adaptación de los constructos según los define originalmente Kelly (1955): "Un constructo es como un eje de referencia, una dimensión básica de valoración, a menudo no verbal, con frecuencia no simbolizada y ocasionalmente no significada de ninguna forma excepto por el proceso elemental que gobierna. Conductualmente puede ser explicada como un canal abierto de movimiento, y el sistema de constructos proporciona a cada hombre su propia red personal de senderos de acción, sirviendo tanto para limitar sus movimientos como para abrirlos a sendas de libertad que de otra forma no existirían psicológicamente". De esta forma, intentamos que los alumnos definiesen qué conductas docentes específicas -qué ejes de referencia- utilizaban para valorar cada uno de los ítems. Hemos de tener en cuenta por tanto que cuando nos estamos refiriendo a constructos en realidad nos referimos a una conducta docente específica que los alumnos entienden que el profesor debe cumplir para ser bien evaluado. En este sentido, resulta útil recordar la premisa de que el constructo para ser identificado debe ser verbalizado, y que por tanto en realidad se trata de etiquetas verbales para definir determinadas conductas.

En el caso de nuestras entrevistas el principal problema era la formación de entrevistadores con los suficientes criterios para identificar esas conductas docentes y a la vez determinar si las entrevistas podían ser identificadas como valiosas a nivel de fiabilidad y de validez de los datos obtenidos por este procedimiento.

Para ello se entrenó en aspectos relacionados con entrevista a un grupo de 40 alumnos de 5º de CC. de la Educación para intentar aumentar el grado de validez y fiabilidad del procedimiento. El

entrenamiento consistió en un seminario de 30 horas de duración en el que se ponía especial énfasis en los aspectos de sinceridad, empatía, establecimiento de rapport, confidencialidad de las entrevistas, etc. así como en aquellas técnicas necesarias para identificar en qué conductas se fijan los sujetos para evaluar al profesorado, como sondas o embudos.

Los objetivos de este Seminario de preparación era formar a los entrevistadores en primer lugar en aspectos relacionados con la evaluación del profesorado universitario. Para ello se incluía un primer bloque de contenidos en el que se hacía especial énfasis en la evaluación del profesorado, cuyos contenidos fueron:

0. Introducción
1. La evaluación del profesor. Características y definición.
3. Formas de evaluar al profesor universitario
2. Los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia.
  - definición
  - Formas de aplicación
  - Formas de establecer su fiabilidad
  - Formas de establecer su validez

A este primer bloque se dedicaron 10 horas del total. Evidentemente, no se pretendía formar expertos en el tema, sino hacer una introducción general a los objetivos que se perseguían con nuestra investigación, a la par que proporcionar una introducción de los contenidos del tema.

El segundo bloque estaba diseñado especialmente para formar a los entrevistadores en conceptos y formas de aplicar entrevistas. Para ello se diseñó un apartado en el que se intentó incluir los diversos aspectos en los que el entrevistador puede encontrarse en una situación de entrevista. Los contenidos fueron:

1. Introducción
2. Breve síntesis histórica
3. Concepto de entrevista
4. Ventajas y desventajas de la entrevista
5. Tipos de entrevista
6. El campo experimental
  - 6.1 Condicionamiento verbal
  - 6.2 La "anatomía de la entrevista".
  - 6.3 Modelado
  - 6.4 Instrucciones
7. El entrevistador
  - 7.1 Conocimientos
  - 7.2 Capacidades

- 7.3 Cualidades
- 7.4 Las necesidades personales del entrevistador
- 7.5 La interacción
- 7.6 El entrevistado
- 7.7 Errores más comunes del entrevistador
- 8. Programa de la entrevista
  - 8.1 Tipos de información y de reactivos contenidos en los programas.
- 9. Criterios que rigen la redacción de preguntas
- 10. Fiabilidad y validez de la entrevista.
  - 10.1 Fiabilidad
  - 10.2 Validez
- 11. Sesgos y recomendaciones.
- 12. Comunicación no verbal.
- 13. El curso de la entrevista.
  - 13.1 Preparación de la entrevista
  - 13.2 Comienzo de la entrevista
  - 13.3 El cuerpo de la entrevista
  - 13.4 Cierre de la entrevista
- 14. El modelo conductual de la entrevista.
- 15. La Teoría de Constructos Personales de Kelly.
- 16. Constructos y elementos. Forma de elicitarlos.
- 17. Construcción de una rejilla
- 18. Análisis superficial y profundo de la rejilla.

En esta primera fase, los entrevistadores entregaban al entrevistado un cuestionario en el que debían indicar qué conductas docentes tenían en cuenta para valorar al profesor. En la primera parte de la entrevista, se pedía al entrevistado que señalara sobre el Cuestionario de Evaluación de la Docencia que se utilizaba en la Universidad la puntuación que obtendría el peor profesor que había tenido, la puntuación que obtendría el profesor que consideraba mejor y finalmente la puntuación que obtendría el profesor ideal. La segunda parte constaba de una entrevista en la que al alumno entrevistado se le pedía que indicara en qué se parecían las conductas docentes de dos de los profesores (el que consideraban bueno y el ideal) y en qué se diferenciaban del que consideraban mal profesor. De esta primera entrevista se elicitaron una serie de constructos que, sometidos al juicio de un grupo de expertos, redujo a un total de 56, que se utilizaron posteriormente en la segunda fase. En general los resultados de la segunda parte fueron tan dispersos que no se pudo estructurar en un listado coherente de conductas docentes, y se decidió repetir la experiencia con una guía de entrevista más estructurada.

La segunda fase se desarrolló en el curso siguiente y consistió en un nuevo seminario de entrenamiento de entrevistadores de 30 horas similar al anterior. La entrevista constaba de tres partes diferenciadas: En la primera los entrevistadores debían entregar a los entrevistados un cuestionario de evaluación del profesor en el que los alumnos debían valorar la importancia que otorgaban a cada uno de los items del cuestionario para evaluar al profesor. En la segunda parte debían identificar en qué conducta/s se fijan cuando evalúan al profesor en cada uno de los items. Por último, se les pasaba el cuestionario en el que se hacían preguntas específicas sobre puntualidad, asistencia, atención a alumnos así como otros aspectos como tipos de examen, tipos de clase, etc. El sentido de estas preguntas era el de contextualizar las otras respuestas, de forma que nos pudiese dar una información sobre qué perfil de alumno estaba respondiendo la encuesta. Además, estas preguntas fueron ya realizadas en los estudios de contextualización del sistema de evaluación (Jornet et al, 1988). Para finalizar se les pedía a los entrevistados que rellenasen una adaptación de diferencial semántico elicitado a partir de las entrevistas de la primera fase.

De esta forma, se identificaron 56 constructos definidos bipolarmente por oposición y se intentó definirlos de forma que no denotaran ninguno de los aspectos negativos o que ninguno de ellos sugiriera respuestas en cualquiera de los puntos que conocemos (deseabilidad social, etc.) y en términos de conductas observables. Una vez definidos y rotulados los constructos. Estos constructos se pusieron al final de la entrevista para evitar que pudiese contaminar los apartados anteriores en cuanto a facilitador de respuestas o de comportamientos.

Por el tipo de información se ha optado por ofrecer una descripción de los resultados lo más objetiva posible, intentando en cualquier caso realizar las mínimas interpretaciones a partir de los datos, de forma que en todos los casos se ofrecerán las respuestas tal como han sido dadas, realizando agrupaciones de éstas, siempre que sea pertinente y que no se altere la información, ofreciendo a continuación una explicación somera de los resultados, de forma que sea el lector el que extraiga sus conclusiones y pueda ver si los resultados son valiosos en sí mismos. Ello hace que el tipo de exposición al ser descriptiva pueda en alguna ocasión resultar algo monótona, por lo que esperamos que no llegue a ser tediosa y pedimos disculpas si así resulta.



---

***Guía de entrevista para el entrevistador***

## Seminario de Evaluación del Profesorado Universitario.

### **1. Presentación**

El objetivo de este trabajo es intentar determinar cuáles son los motivos que conducen a un estudiante a valorar de forma diferente a sus profesores a través de las preguntas de este Cuestionario.

Queremos identificar qué tipo de comportamientos del profesor están a la base de una valoración positiva o negativa en opinión de los estudiantes.

Dado que la participación en este proyecto es voluntaria, esperamos que respondas con sinceridad a las preguntas que vamos a formularte y si en tu opinión hay algún aspecto que no te preguntamos y que consideras que debería tenerse en cuenta para la evaluación correcta del profesorado, no dudes en indicárnoslo. Asimismo, indícanos las cuestiones que no deberían considerarse a la hora de evaluar a un profesor.

Te agradecemos sinceramente tu colaboración, que sin duda contribuirá a lograr una mejor docencia universitaria.

### **2. Dar el cuestionario**

Conocerás este Cuestionario que es el que normalmente se utiliza para evaluar al profesorado de la Universitat de València. Léelo con atención y valora cada una de las preguntas del Cuestionario según el grado de importancia que tú creas que tienen para cualificar la calidad del profesorado en nuestra Universitat.

### **3. Una vez cumplimentada la valoración del Cuestionario:**

Selecciona los items que has valorado con 5 puntos (Muy importante) y 4 puntos (Bastante importante) y explícame qué conductas debería hacer un buen profesor para que tú le puntuases positivamente (3 respuestas, aproximadamente) ¿Qué hace el profesor?¿Qué comportamientos característicos tiene, positivos o negativos?

NOTA: Las respuestas deben ser elicitadas en términos de comportamiento o conductas que realice el profesor.

A continuación nos detendremos en algunos de los apartados que componen el Cuestionario

**A. Cumplimiento con las obligaciones.**

La asistencia a clase es una conducta objetiva (o se va o no se va a clase). Sin embargo, a partir de anteriores evaluaciones, se observa que muchos profesores reciben valoraciones en este apartado que van desde los 5 puntos (Asiste siempre), hasta 1 (no asiste nunca). Ante esta situación:

a) En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que ha asistido siempre a clase o dar un 5 a un profesor que no ha asistido casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

---

---

---

b) ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma? ¿Conoces por qué lo hace?

---

---

---

c) Qué motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor.

---

---

---

**B. Puntualidad.**

Como en el caso anterior, la puntualidad también puede considerarse un hecho objetivo, aunque es posible que las faltas de puntualidad tengan diferente significado para diversas personas. A partir de evaluaciones anteriores se observa que el mismo profesor recibe valoraciones que van desde 5 (Siempre es puntual) a 1 (Nunca es puntual).

1) En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que ha sido siempre puntual o dar un 5 a un profesor que no es puntual casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

---

---

---

2) ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma? ¿Conoces por qué lo hace?

---

---

---

3) Qué motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor.

---

---

---

**C. Atención a alumnos**

a) El horario de atención a alumnos es un horario que el profesor debe cumplir semanalmente en el que el alumno puede preguntar dudas, etc. al profesor

**Anotar respuestas**

- ¿Conocías el horario a atención a alumnos? Si  No
- ¿Has ido alguna vez a este horario? Si  No
- ¿Has opinado sobre la atención a alumnos sin haber ido? Si  No

En caso afirmativo, ¿en qué te has basado para dar tu opinión?

---

---

Al igual que en los anteriores casos, el estar presente en el horario a atención de alumnos también puede considerarse un hecho objetivo, aunque es posible que este horario tenga diferente significado para diversas personas.

A partir de evaluaciones anteriores se observa que el mismo profesor recibe valoraciones que van desde 5 (Siempre está presente) a 1 (Nunca está presente)

1) En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que está siempre en el horario de atención a alumnos o dar un 5 a un profesor que no está casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

---

---

2) ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma? ¿Conoces por qué lo hace?

---

---

3) Qué motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor.

---

---

**D. Tipos de clase.**

1. En el cuadro de respuestas adjunto, señala cuál es el tipo de clase que ha recibido, e indica a continuación cuál te ha gustado más y por qué

Anotar respuestas

---



---



---

En función del tipo de clase que realiza, valora al profesor utilizando la siguiente escala. Valora únicamente aquellos tipos de clase que has tenido

**Escala de valoración:**

- He tenido asignaturas con este tipo de dar la clase (Indica cuántas)
- 1 Siempre es un buen profesor
- 2 Suele ser un buen profesor
- 3 Este tipo de clase es independiente de la calidad del profesor
- 4 Suelen ser profesores no muy buenos
- 5 Siempre son malos profesores

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| a) El profesor "dicta" la clase, leyendo un material llevado a propósito   | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| b) El profesor explica la clase, tomando como apoyo un esquema o guión   | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| c) El profesor divide la clase en explicación y coloquio, buscando la participación activa del alumno                                      | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| d) Utilizando "lecturas seleccionadas" como punto de partida, la clase es un coloquio en el que participan activamente los alumnos         | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| e) Explica algunos temas, otros los elaboran y explican los alumnos  | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| f) El profesor estructura la materia por trabajos, los cuales elaboran y explican los alumnos  | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| g) El profesor da en las clases una visión general o parcial del tema y para un estudio más detallado remite al alumno a un libro de texto | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |
| h) Otros. Indica cómo _____  | <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 |

**E. Tipos de Examen**

1. En el cuadro de respuestas adjunto, señala cuál es el tipo de examen que has recibido, e indica a continuación cuál te ha gustado más y porqué (Anotar respuestas)

En función del tipo de examen que realiza, valora al profesor utilizando la siguiente escala. Valora únicamente aquellos tipos de clase que has tenido

**Escala de valoración:**

He tenido asignaturas con este tipo de examen (Indica cuántas)

1 Siempre es un buen profesor

2 Suele ser un buen profesor

3 Este tipo de clase es independiente de la calidad del profesor

4 Suelen ser profesores no muy buenos

5 Siempre son malos profesores

La evaluación que realiza el profesor es:

a) Global, del conjunto de la materia

 1 2 3 4 5

b) Diferencia entre teoría y práctica

 1 2 3 4 5

c) Incluye el examen y notas del trabajo

 1 2 3 4 5

d) Otras formas. Indica cuáles

 1 2 3 4 5

El profesor realiza:

a) Un único examen final

 1 2 3 4 5

b) Examen final y Repesca

 1 2 3 4 5

c) Parciales

 1 2 3 4 5

d) Parciales y final

 1 2 3 4 5

e) Parcial/es, Final y Repesca

 1 2 3 4 5

f) No examina, no se sabe qué criterios usa para evaluar

 1 2 3 4 5

El examen que utiliza es:

a) Escrito, desarrollando un tema o cuestiones

 1 2 3 4 5

b) Prueba objetiva (con preguntas de V/F o de alternativas)

 1 2 3 4 5

c) Resolver problemas (sin material)

 1 2 3 4 5

d) Resolver problemas (con material: formularios, tablas, etc.)

 1 2 3 4 5

e) Entrevista individual

 1 2 3 4 5

f) No examina y no se sabe qué criterios utiliza

 1 2 3 4 5

g) Otras formas de examen.

 1 2 3 4 5

Cuando se evalúa la actividad docente de un profesor, es posible que esa valoración esté influida por características personales del mismo, de la asignatura, de la situación (o condiciones en que se desarrolla la docencia) o de la relación interpersonal que se establece entre profesor y estudiantes.

Parece claro que de todos los aspectos que hemos mencionado pueden identificarse factores cuya influencia sea negativa -por facilitar evaluaciones positivas o negativas, pero no realistas- y otros, cuya acción sea, en todo caso, reflejo de lo que es la actividad docente -una actividad en la que interactúa una compleja red de factores individuales y sociales-.

En este sentido, te planteamos a continuación una serie de aspectos contrapuestos para que nos informes acerca de si los tienes en cuenta cuando valoras a los profesores. Es decir, ¿crees que influyen estas características para evaluar a los profesores?

**Cuando finalicen, indicar:**

Indica si hay alguna característica que para tí es muy importante y que no ha aparecido en esta lista

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION**





### II.3.3.1 Descripción del grupo de entrevistados

Los entrevistados fueron 125 alumnos de diferentes facultades de la Universidad de Valencia. De estos, se descartaron 21 entrevistas por inconsistencias en sus respuestas, por estar incompletas o por otros motivos que hacían dudar de su fiabilidad o validez, aspecto que se cuidó al máximo. Al tratarse de una entrevista tan larga (aproximadamente dos horas para cada una), los entrevistadores debían mantener la atención del entrevistado durante largo tiempo y anotar no solo sus respuestas sino también sus reacciones o comentarios adicionales. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente comprobadas para determinar la consistencia de sus respuestas. Dadas las características de las entrevistas hacía inviable hacer una muestra estadísticamente significativa para toda la Universidad, por lo que se optó por entrevistar al número máximo de alumnos que pudiésemos. Por ello, no debe entenderse como muestra sino más bien como un grupo sin que cumpla ningún requisito estadístico que necesitaríamos en el caso de tratarse de una muestra.

#### Edad

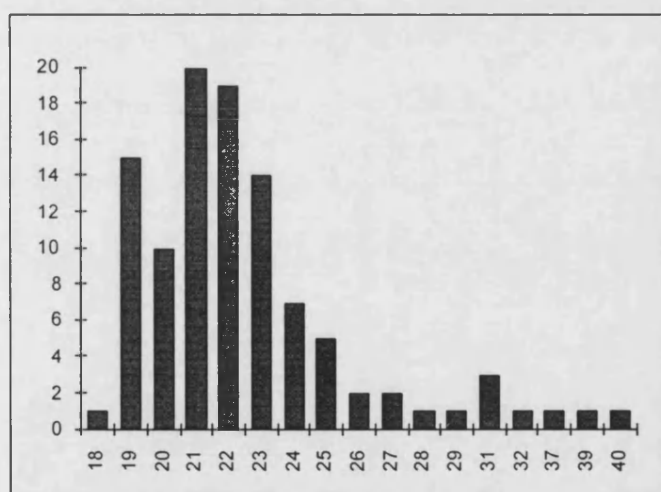


Gráfico II.3.3.1. Entrevistados por edad

Por edades, encontramos que los entrevistados se encuentran la mayoría en el intervalo de edad de 19 a 25 años, siendo los más numerosos los de 21 y 22 años (20 y 19, respectivamente, en términos de frecuencias). El rango de edades oscila entre los 18 y los 40 años.

#### Centros

Por pertenencia a las diferentes facultades, podemos observar que están representados estudiantes de todas ellas, aunque teniendo en cuenta que el elemento básico era la disponibilidad y la colaboración de los entrevistados, no se intentó equilibrar el grupo por centros, por lo que la

distribución es desigual, lo que ha llevado a que las facultades más representadas fuesen las de Filosofía y Ciencias de la Educación, Derecho y Psicología.

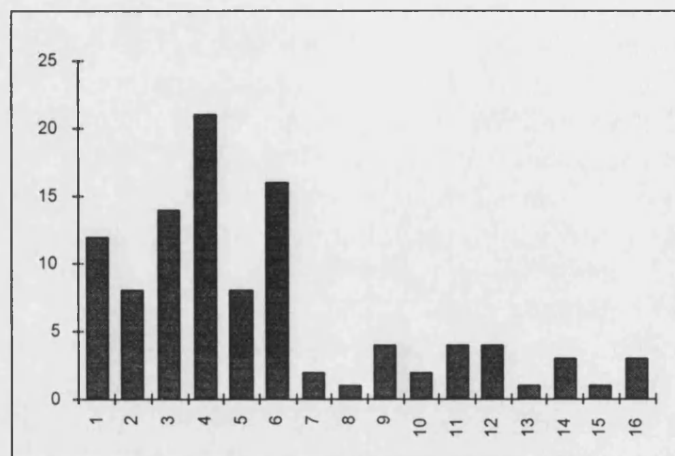


Gráfico II.3.3.2. Entrevistados por facultades

Centros:	n	%
1 Derecho	12	11.5
2 Económicas y Empresariales	8	7.7
3 Psicología	14	13.5
4 Filosofía y Ciencias Educación	21	20.2
5 Medicina	8	7.7
6 Geografía e Historia	16	15.4
7 Farmacia	2	1.9
8 Trabajo Social	1	1.0
9 Biológicas	4	3.8
10 CC. Químicas	2	1.9
11 E.U. Enfermería	4	3.8
12 Graduados Social	4	3.8
13 Magisterio	1	1.0
14 Físicas	3	2.9
15 Matemáticas	1	1.0
16 Filología	3	2.9
Total	104	100.0

Tabla II.3.3.1. Número y porcentaje de entrevistados por centro

Analizando la muestra por áreas, encontramos que 12 de los entrevistados cursan carreras pertenecientes al área de Ciencias Experimentales, 25 al área de Ciencias Sociales, 36 a la de Ciencias Psicopedagógicas, 19 a la de Ciencias Humanas y 12 al área de Ciencias de la Salud.

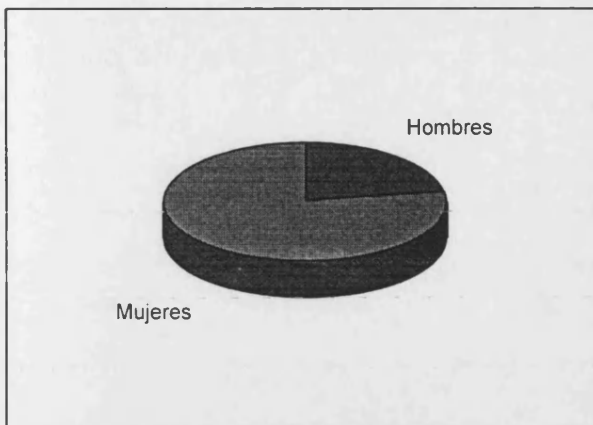


Gráfico II.3.3.3. Encuestados por sexo

Por sexo, los entrevistados han sido 81 mujeres (78%) y 23 hombres (22%).

En el análisis de respuestas de los entrevistados por curso, encontramos que los estudiantes de primer curso representan el 6% de los entrevistados, con 6 estudiantes. De segundo curso hay 23, que representan el 22% del total, 16 de tercero (15%), 28 de cuarto curso (27%), el 25% son de quinto curso (26), 3 de sexto curso (Medicina, 3%) y el 2% del Curso de Adaptación. De esta forma, vemos que por cursos se produce una buena representación por estudiantes, tal como se representa en el Gráfico II.3.3.4.

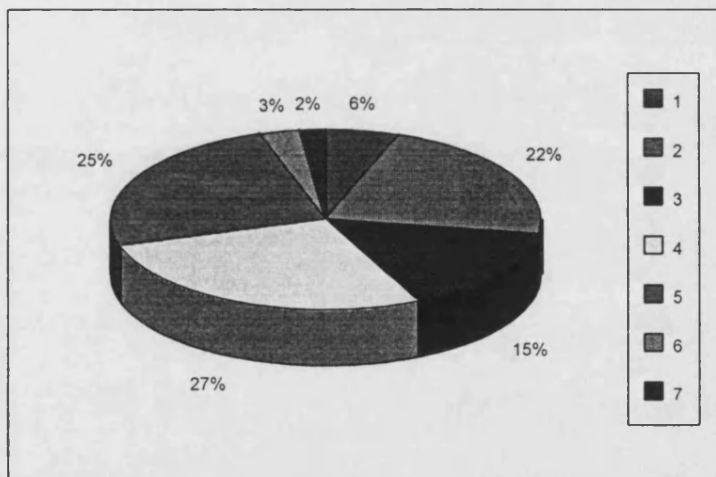


Gráfico II.3.3.4. Porcentaje de entrevistados por curso



---

***II.3.3.2 Resultados de las respuestas a las preguntas sobre tipos de clase, tipos de examen y tipos de evaluación***

Con el fin de contextualizar correctamente las respuestas de los alumnos entrevistados, realizamos una serie de preguntas que enlazaban con uno de los informes presentados en el trabajo de evaluación realizado sobre qué tipos de clase son los preferidos por los alumnos algunos tipos de examen, por lo que se ha creído conveniente presentar aquí las respuestas a fin de conocer a fondo las características de los entrevistados.

Por preguntas, para la pregunta D Tipos de clase, tendremos los siguientes apartados:

*D1) El profesor "dicta" la clase, leyendo un material llevado a propósito.*

En este apartado encontramos que 90 de los 104 entrevistados han contestado a esta pregunta al haber tenido en alguna ocasión algún profesor que explicara de esta forma. Así, encontramos que ninguno de los entrevistados opina que los profesores que utilizan este método son buenos profesores, 2 de los entrevistados valora como buen profesor al que suele explicar utilizando este procedimiento, 29 de ellos asigna la valoración de que este tipo de clase es independiente de la

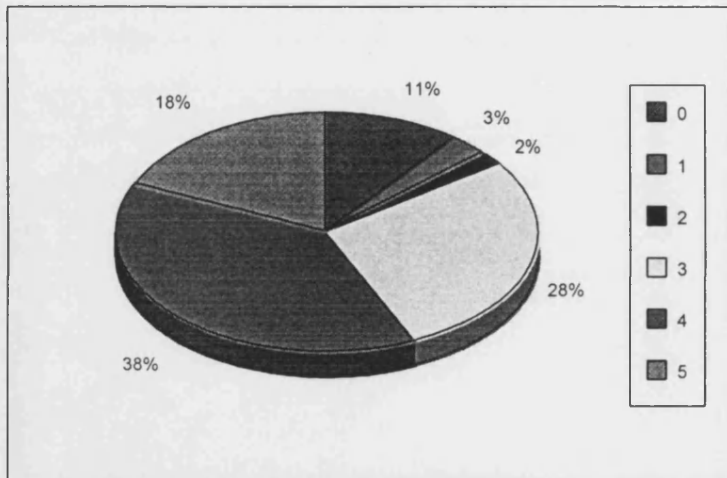
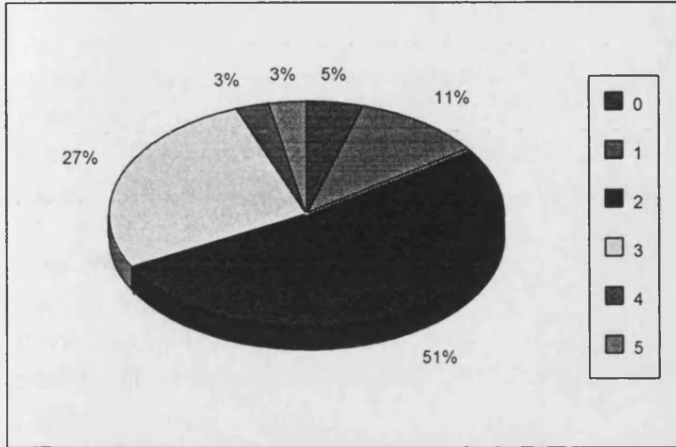


Gráfico II.3.3.5. Porcentaje de respuestas para la pregunta D1

calidad del profesor, 40 opina que son suelen ser profesores no muy buenos (el 45%) y el 21% opina que siempre son malos profesores -ver gráfico II.3.3.5-

*D2) El profesor explica la clase, tomando como apoyo un esquema o gui3n.*

El 5% de los entrevistados indican que no han tenido ning3n profesor

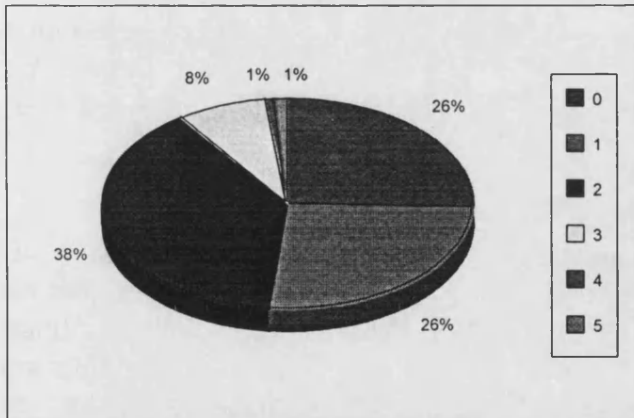


Gr3fico II.3.3.6. Porcentaje de respuestas para la pregunta D2

que haya utilizado este tipo de clase; 11 de los 104 entrevistados se3alan que los profesores que han utilizado este tipo de explicaci3n son siempre buenos profesores, mientras que el 51% expresa que suelen ser buenos profesores (54 de los 104). De los 104 entrevistados, 28 se3alan que esta forma de dar la clase no tiene nada que ver con la calidad del profesor (27%). Unicamente 6 de los entrevistados opinan que los

profesores que han tenido que utilizaban este tipo de clase en sus explicaciones suelen ser profesores no muy buenos o malos (3 frecuencias en cada uno de los apartados).

*D3) El profesor divide la clase en explicaci3n y coloquio, buscando la participaci3n activa del alumno*



Gr3fico II.3.3.7. Porcentaje de respuestas para la pregunta D3

De todos los entrevistados, 27 indican que no han tenido ning3n profesor que utilizara esta forma de dar la clase (26%), el mismo n3mero se3ala que los profesores que han tenido que impartían este tipo de dar la clase siempre eran buenos profesores, siendo 40 los que se3alan que suelen ser buenos profesores, por lo que la categoría de siempre son buenos profesores y de suelen ser buenos profesores representa el

64% del total de respuestas a esta pregunta. De igual forma, encontramos que 8 entrevistados se3ala que esta forma de dar la clase es independiente de la calidad del profesor (8%). Unicamente dos estudiantes se3alan que los



profesores que han tenido que impartían su docencia utilizando este tipo de clase son siempre o suelen ser malos profesores (2%).

*D4) Utilizando "lecturas seleccionadas" como punto de partida, la clase es un coloquio en el que participan activamente los alumnos.*

En este apartado son 43 los entrevistados que manifiestan no haber

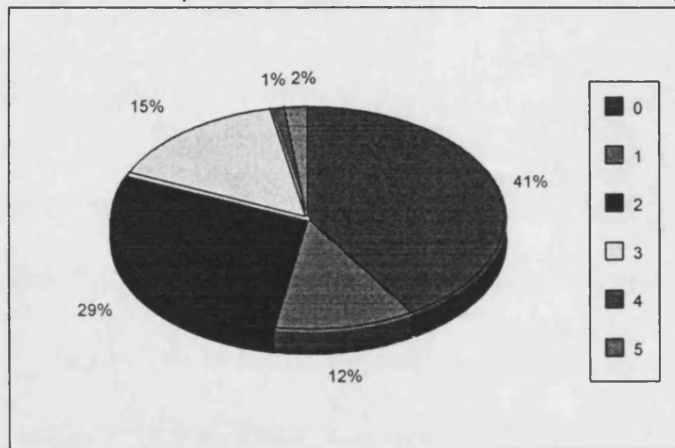


Gráfico II.3.3.8. Porcentaje de respuestas para la pregunta D4

tenido ningún profesor que utilizase esta forma de dar la clase, mientras que son 12 los que señalan que los profesores que han tenido con esta forma de impartir la clase siempre son buenos profesores (41.3%); 30 que manifiestan que suelen ser buenos profesores (11.5%), 16 indican que les parece

que no tiene que ver con la calidad del profesor y solo tres personas han manifestado que los profesores que han tenido solían ser o siempre eran malos profesores (1 y 2, respectivamente).

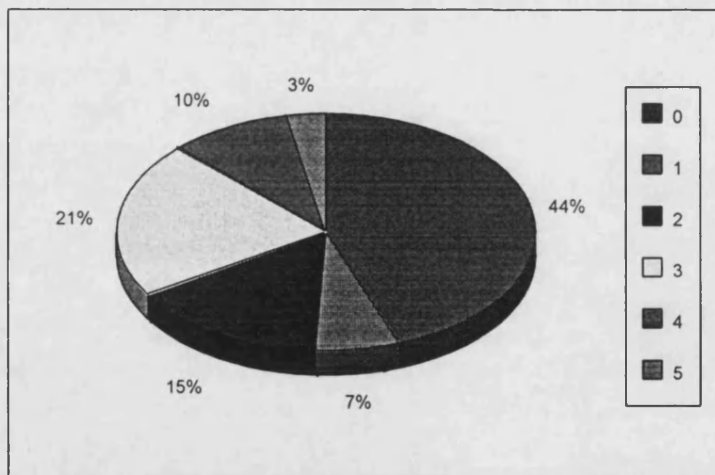


Gráfico II.3.3.9. Porcentaje de respuestas para la pregunta D5

*D5) Explica algunos temas, otros los elaboran y explican los alumnos*

De los entrevistados, 46 manifiestan que no han tenido nunca un profesor que les diese la clase de esta forma, representando el

44% del total. De igual forma, los entrevistados que señalan la opción 1 "Siempre es un buen profesor" son 7, y los que indican que normalmente son buenos profesores son 16, por lo que las opciones que indican acuerdo con la calidad del profesor representan el 20%. Veintidós entrevistados han

señalado la opción de que no tiene que ver con la calidad del profesor, 10 indican que normalmente son malos profesores y finalmente 3 señalan la quinta opción, nunca son buenos profesores.

*D6 El profesor estructura la materia por trabajos, los cuales elaboran y explican los alumnos*

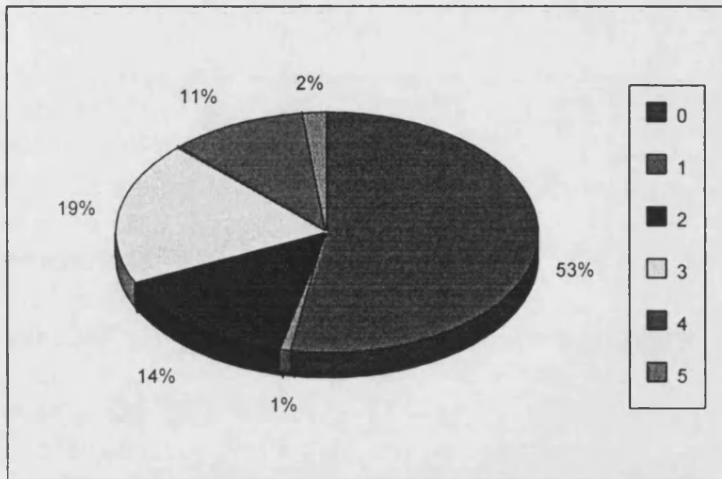


Gráfico II.3.3.10. Porcentaje de respuestas para la pregunta D6

En este apartado podemos observar división de opiniones entre los que han contestado que si han tenido algún profesor que haya impartido sus clases con esta metodología (49), con 1 de los entrevistados que indica que siempre son buenos profesores, 15 que indican la segunda opción, que suelen ser buenos profesores, 20

que declaran que la forma de dar la clase es independiente de la calidad del profesor, 11 señalan la cuarta opción, casi siempre son malos profesores y finalmente, 2 indican que son siempre malos profesores.

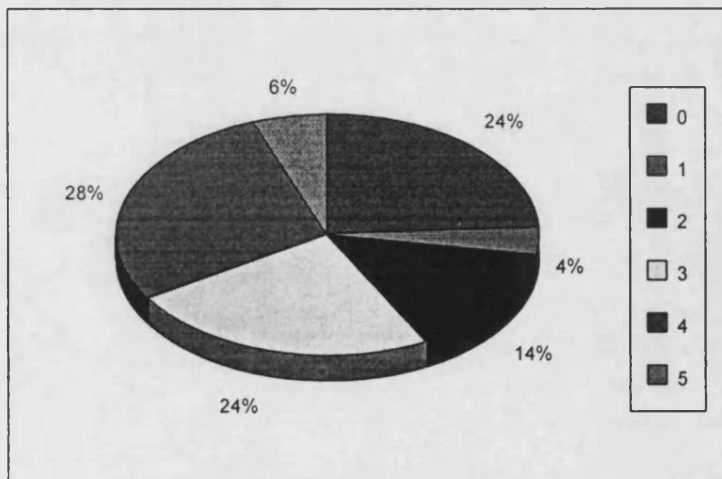


Gráfico II.3.3.11. Porcentaje de respuestas para la pregunta D7

*D7. El profesor da en las clases una visión general o parcial del tema para un estudio más detallado remite al alumno a un libro de texto.*

En este apartado son 25 los entrevistados que manifiestan no haber tenido nunca este tipo de docencia en su carrera, con 4 personas que se colocan en el primer apartado

“siempre son buenos profesores”, 15 que indican que los profesores que dan la clase de esta forma suelen ser buenos profesores, 25 (24%) señalan que esta forma de dar la clase es independiente de la calidad del profesor, 29 de los entrevistados señalan que suelen ser malos profesores los que imparten este tipo de clases y finalmente son 6 los que indican que siempre son malos profesores.

#### D8 Otros.

Respecto al apartado h, Otros, encontramos que el 79% de los encuestados manifiesta no haber tenido otro tipo de clase, siendo 3 alumnos los que indican que los profesores que ha tenido que impartían este tipo de

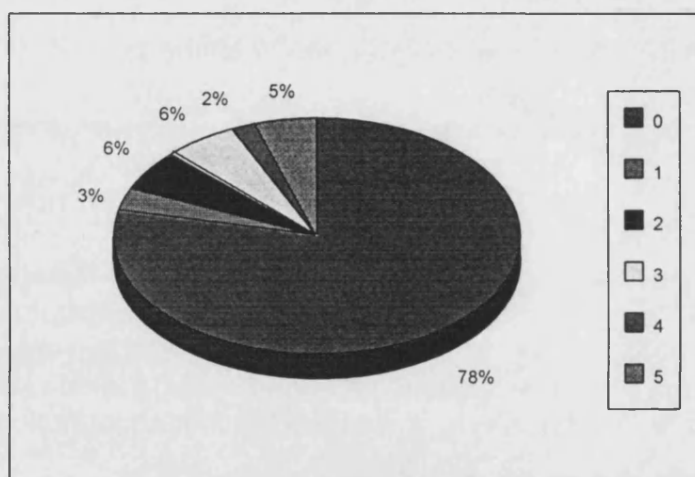


Gráfico II.3.3.12. Porcentaje de respuestas para la pregunta D8

clase siempre eran buenos profesores, 6 que suelen ser buenos profesores (opción 2), 6 que este tipo de clase es independiente de la calidad del profesor, siendo 7 los que señalan que siempre o normalmente son malos profesores. Las respuestas al apartado de “otros” señalan por ejemplo:

- Explicar

sobre el libro de texto

- Explicar y dictar en pizarra
- Diferenciar entre teóricas y prácticas
- El profesor no hace nada: se hace lo que los alumnos quieren y se autoevalúa
- Tipo conferencia, pensando en voz alta
- Explicación de experiencias con poca materia
- El alumno elabora sus propios temas
- Clases sin preparar
- Explica sin guión, lo que quiere

Item	Med	DT	C.V.	Min	Max	N	Sim	Cur
D1 "dicta" la clase	3.75	0.92	24.53	1	5	93	-0.70	0.95
D2 Explica c. esqu.	2.32	0.83	35.78	1	5	99	0.96	1.87
D3 Expl/coloquio	1.82	0.77	42.31	1	5	77	1.21	2.96
D4 Lect. selecc.	2.20	0.89	40.45	1	5	61	0.91	1.68
D5 Exp. prof/alum	2.76	1.05	38.04	1	5	58	0.13	-0.39
D6 Trabajos alumn	2.96	0.89	30.07	1	5	49	0.27	-0.36
D7 Visió gral + libr	3.23	1.01	31.27	1	5	79	-0.32	-0.45
D8 Otros	3.00	1.38	46.00	1	5	22	0.24	-1.11

Tabla II.3.3.2. Descriptivos para el apartado Tipos de Clase

Como resumen de este apartado, se ofrecen los descriptivos de cada ítem en la tabla II.3.3.2. En ésta se pueden ver los principales estadísticos de las preguntas del apartado de Tipos de Clase. Así, podemos observar que el tipo de clase que los estudiantes han tenido en más ocasiones es el D2 "El profesor explica la clase, tomando como apoyo un esquema o guión" y el D1 "El profesor dicta la clase, leyendo un material llevado a propósito", mientras las que menos han tenido ha sido las de D8 "Otros". El tipo de clase en la que los alumnos consideran que los profesores que la imparten son siempre buenos es la D3 "El profesor divide la clase en explicación y coloquio, buscando la participación activa del alumno", seguida de la D4 "Utilizando 'lecturas seleccionadas' como punto de partida, la clase es un coloquio en el que participan activamente los alumnos". En cambio, el tipo de clase que los alumnos consideran que los profesores que las imparten son siempre o casi siempre malos es la D1, "El profesor dicta la clase, leyendo un material llevado a propósito". En general, las respuestas son algo heterogéneas, y parece que hay cierta tendencia en las respuestas a agruparse hacia las parte baja de la escala, la de siempre o casi siempre son buenos profesores, excepto en los tipos D1 y D7, en los que sus índices de simetría nos indican la tendencia contraria.

Resulta algo extraño que sean precisamente los tipos de clase más utilizados los que en opinión de los alumnos tengan en general una tendencia a ser evaluados como malos profesores.

### E. Tipos de examen

La evaluación que realiza el profesor es:

E11 Global, del conjunto de la materia.

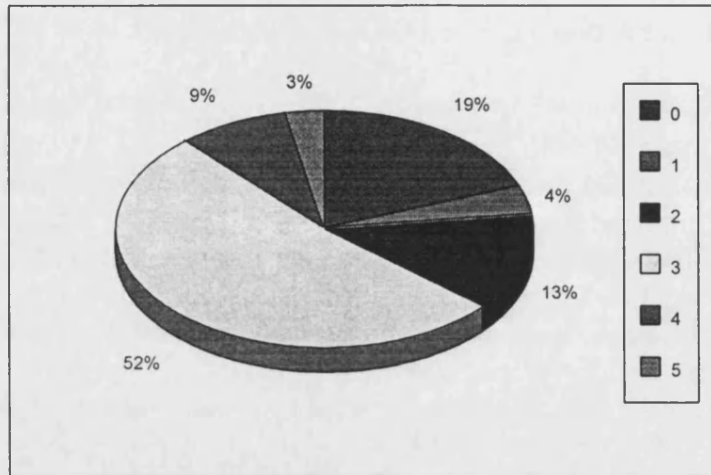


Gráfico II.3.3.13. Porcentaje de respuestas para la pregunta E11

En este apartado, 20 de los encuestados han manifestado que no han tenido nunca este tipo de examen, 4 indican que los profesores que utilizan este tipo de evaluación siempre son buenos profesores, 14 señalan que suelen ser buenos

profesores (2 en la escala de puntuación), 54 señalan que es independiente de la calidad del profesor, 9 que suelen ser malos profesores y 3 que siempre son malos profesores. Los resultados quedan plasmados en el gráfico II.3.3.13

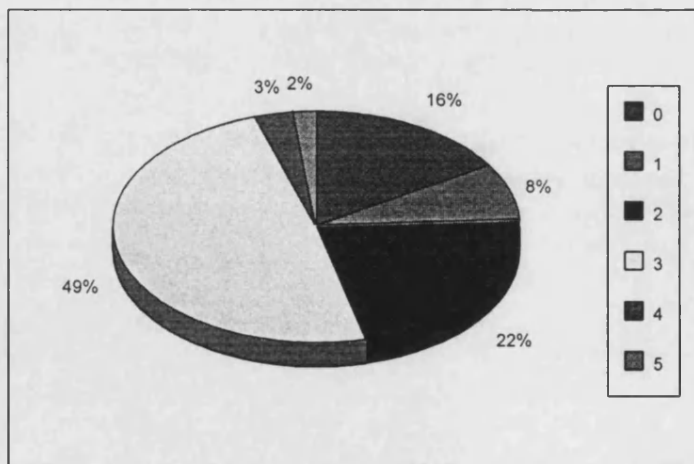


Gráfico II.3.3.14. Porcentaje de respuestas para la pregunta E12

E12 Diferencia entre teoría y práctica

De los 104 entrevistados, 17 señalan que no han tenido este tipo de examen, siendo 8 los que indican que los profesores que han tenido que realizaban este tipo de examen siempre eran buenos profesores (1 en la escala de valoración), 23 que suelen ser buenos

profesores, 51 que no tiene influencia esta forma de examinar en si es buen o mal profesor, 3 que señalan que no suelen ser buenos profesores y 2 que indican que siempre son malos profesores.

### E13 Incluye el examen y notas del trabajo

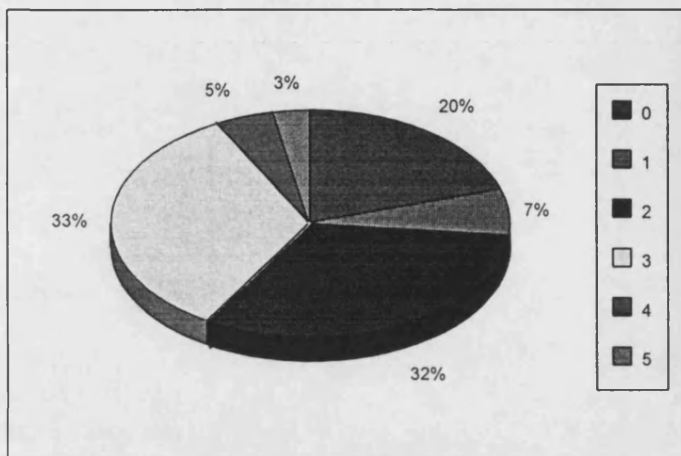


Gráfico II.3.3.15. Porcentaje de respuestas para la pregunta E13

En este apartado, son 21 los estudiantes que manifiestan en la entrevista no haber tenido este tipo de evaluación, con 7 que señalan que los profesores que han tenido que utilizaban este tipo de evaluación siempre eran buenos profesores, 33 que solían ser buenos profesores, 35 señalan el 3 en la escala de

valoración ("Este tipo de evaluación es independiente de la calidad del profesor"); 5 señalan que los profesores que utilizan este tipo de evaluación suelen ser malos profesores y 3 que indican que siempre son malos profesores.

### E14 Otras formas.

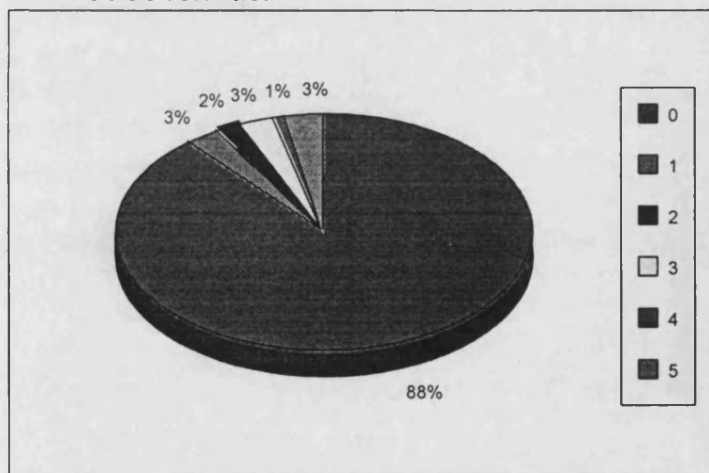


Gráfico II.3.3.16. Porcentaje de respuestas para la pregunta E14

De los entrevistados, 95 indican que no han tenido otras formas de examen, con 5 señalando que los profesores que han tenido que utilizan este tipo de evaluación siempre o casi siempre son buenos profesores, 3 señalando que no influye en la calidad y 1 que indica que siempre

es mal profesor.

Item	Med	DT	C.V.	Min	Max	N	Sim	Cur
E11 Global	2.92	0.78	26.71	1	5	84	-0.01	1.55
E12 Teor/prác	2.63	0.79	30.04	1	5	87	-0.09	1.12
E13 Ex y trab.	2.57	0.87	33.85	1	5	83	0.53	0.81
E14 Otras	2.22	1.09	49.10	1	4	9	0.19	-1.23

Tabla II.3.3.3. Estadísticos sobre evaluación

Los tres tipos de evaluación presentados se pueden considerar como igualmente utilizados en nuestra Universidad, con frecuencias similares. no podemos afirmar que exista una clara tendencia entre los tipos de evaluación a la hora de definir si son mejor o peor profesores, tal como se observa en la tabla II.3.3.3.

### ***El profesor realiza:***

#### *E21 Un único examen final*

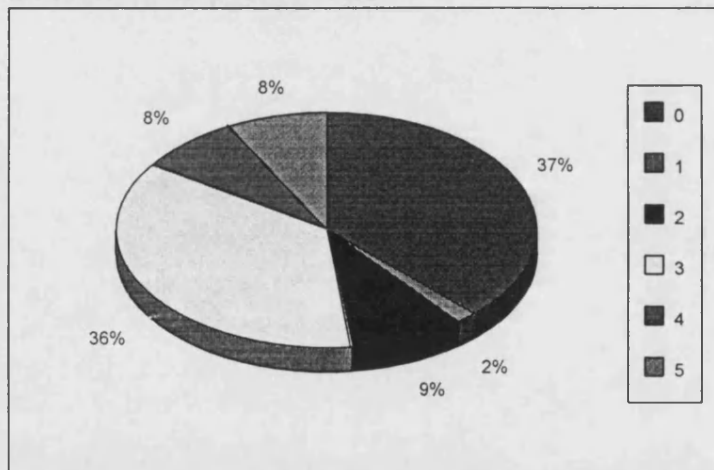


Gráfico II.3.3.17. Porcentaje de respuestas para la pregunta E21

En este apartado, 39 entrevistados indican que no han tenido nunca este tipo de examen, 2 indican que los profesores que han utilizado este tipo de examen siempre son buenos profesores, 9 señalan que suelen ser buenos profesores, 38 han señalado que este tipo de examen suele ser independiente de la calidad del profesor, y 16 señalan que los

profesores que han tenido que utilizaban este tipo de examen suelen ser o siempre son malos profesores (16%)

## E22 Examen final y repesca

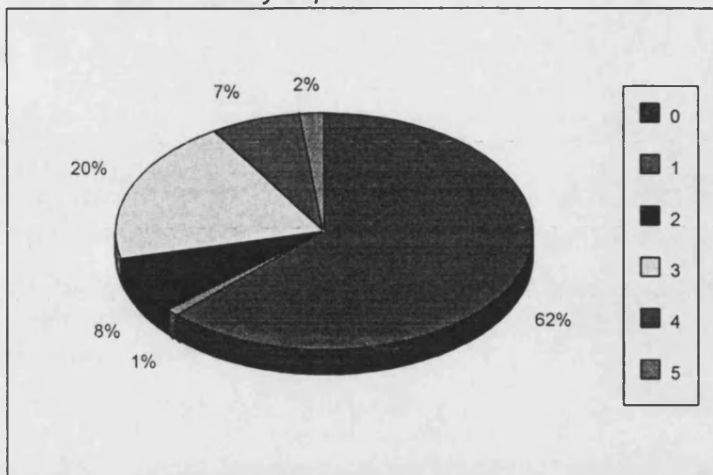


Gráfico II.3.3.18. Porcentaje de respuestas para la pregunta E22

Del conjunto de entrevistados, 65 señala que no ha tenido nunca este tipo de evaluación, con 9 señalando que siempre son o suelen ser buenos profesores (1 y 8, respectivamente), 21 indican que esta forma de evaluación es independiente de la calidad del profesor, y 11 señalan las opciones 3 y 4 de la escala de valoración,

representando el 9% de los entrevistados -ver gráfico II.3.3.18-.

## E23 Parciales

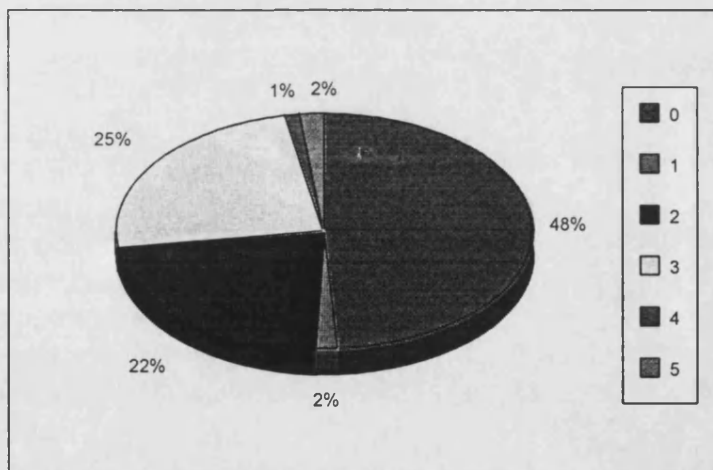


Gráfico II.3.3.19. Porcentaje de respuestas para la pregunta E23

La mitad de los entrevistados (52) indica que nunca ha tenido profesores que basaran su evaluación únicamente en parciales siendo 2 los que señalan que los profesores que utilizan esta forma de evaluación siempre son buenos profesores, 23 que señalan que suelen ser buenos profesores, 26 que esta forma de

evaluación es independiente de la calidad del profesor y solo uno que señala que esta forma de evaluación suele corresponder a profesores con valoración negativa.



E24 Parciales y final

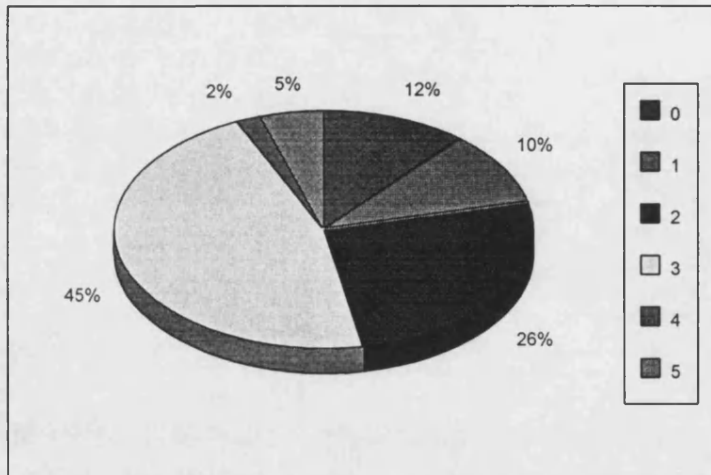


Gráfico II.3.3.20. Porcentaje de respuestas para la pregunta E24

independiente de la calidad del profesor, y 7 que los profesores que han tenido que utilizaban este tipo de examen solían ser o siempre eran malos profesores (Opciones 4 y 5 en la escala de valoración).

E25 Parcial/es, final y Repesca

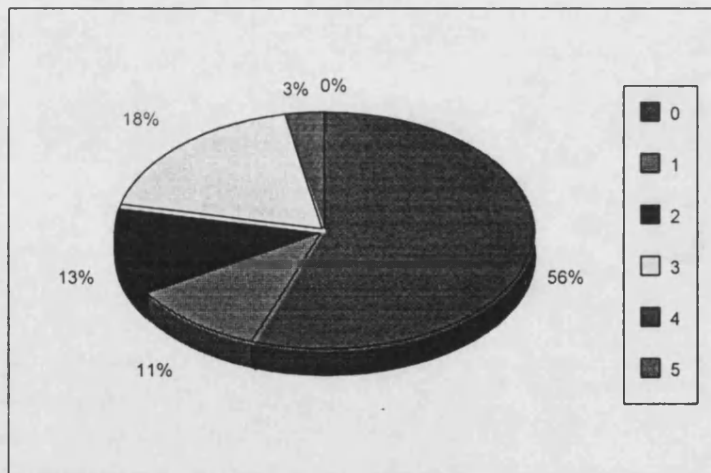


Gráfico II.3.3.21. Porcentaje de respuestas para la pregunta E25

de los entrevistados señala la opción 4 de la escala de puntuación, suele ser

Solo 12 de los estudiantes entrevistados señala que no han tenido ninguna asignatura en que la evaluación se base en parciales y final, con 10 de los estudiantes señalando que los profesores siempre son buenos profesores, 27 que suelen ser buenos profesores, 48 (46%) señalan que este tipo de evaluaciones es

El 56% de los estudiantes entrevistados muestra que no ha tenido este tipo de examen, siendo 11 los que opinan que siempre eran buenos profesores, 13 que suelen ser buenos profesores los que utilizan este sistema de evaluación y 19 los que señalan que no tiene nada que ver con la calidad del profesor. Por otra parte, únicamente 4

un mal profesor, no habiendo ninguna frecuencia en la valoración de siempre son malos profesores.

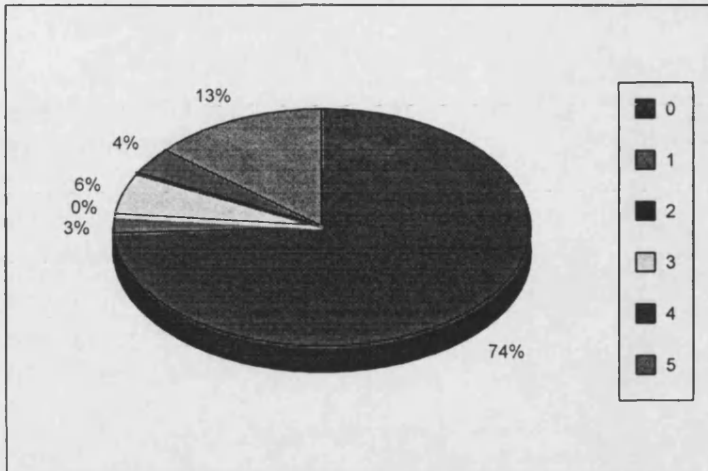


Gráfico II.3.3.22. Porcentaje de respuestas para la pregunta E26

E26 *No examina, no se sabe qué criterios utiliza para evaluar*

Casi tres cuartos de los entrevistados (74%) indica que no ha tenido ningún profesor con esta definición, siendo 3 los que señalan que siempre son buenos profesores, 6 que la calidad del profesor es independiente de este tipo de evaluación, 4

señalan que suelen ser malos profesores y finalmente 14 que siempre son malos profesores (puntuación 5 en la escala de valoración).

Item	Med	DT	C.V.	Min	Max	N	Sim	Cur
E21 Un solo exam	3.17	0.93	29.34	1	5	65	0.38	0.43
E22 Final y repesc	3.03	0.84	27.72	1	5	39	0.23	0.56
E23 Parciales	2.50	0.61	24.40	1	4	52	-0.27	-0.29
E24 Parc. y final	2.62	0.91	34.73	1	5	92	0.39	1.00
E25 Parc, fin , rep	2.30	0.92	40.00	1	4	46	-0.11	-1.00
E26 No examina	3.96	1.34	33.84	1	5	27	-1.16	0.37

Tabla II.3.3.4. Descriptivos para tipo de evaluación

Los alumnos entrevistados señalan que el tipo de examen más frecuente en nuestra Universidad es el de parciales y final, seguida a bastante distancia de un solo examen y de parciales sin final. La que menos se utiliza es la de final con repesca y la de no examinar, o no tener claro los alumnos los criterios que tiene para evaluar. Por otro lado, los entrevistados señalan que los mejores profesores suelen ser los que más oportunidades dan para evaluar: los que realizan parciales, final y repesca, seguidos a poca distancia de los que realizan parciales y los de parciales y final. Creen que no tiene que ver con la calidad docente los que realizan final y repesca y opinan que suelen ser malos profesores los que no examinan o no exponen los criterios que tienen para evaluar.

**El examen que utiliza es**

E31 Escrito, desarrollando un tema o cuestiones.

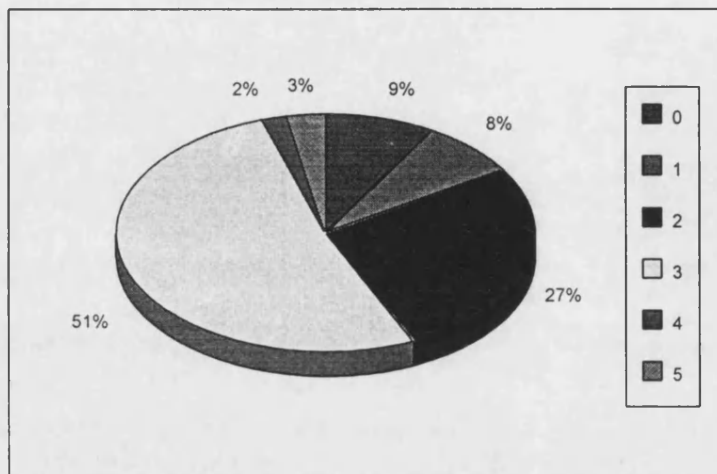


Gráfico II.3.3.23. Porcentaje de respuestas para la pregunta E31

Únicamente 9 de los 104 entrevistados señala que no han tenido ningún profesor que realizara este tipo de evaluación, con 8 de ellos que indica que los profesores son siempre buenos, 28 que señala que los profesores suelen ser buenos (puntuación 2 en la escala de valoración), el 52% (54) indica que esta forma de evaluar es independiente de la

calidad del profesor y únicamente 5 de los entrevistados señala que los profesores que realizan este tipo de evaluación son o suelen ser malos.

E32 Prueba objetiva (con preguntas de V/F o de alternativas)

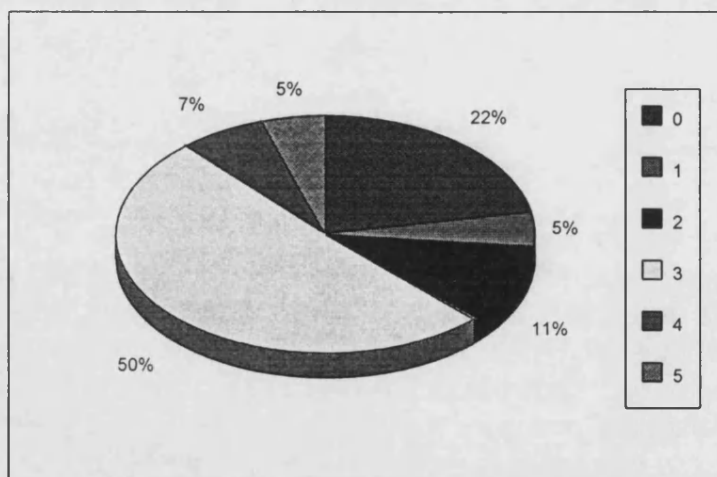


Gráfico II.3.3.24. Porcentaje de respuestas para la pregunta E32

Con respecto a este apartado, encontramos que 23 de los 104 entrevistados señala que no ha tenido ningún profesor que realizara este tipo de evaluación, con 5 de los entrevistados que indica que siempre son buenos

profesores (opción 1 en la escala); 11 de ellos indica que suelen ser buenos profesores, 53 que no tiene relación esta forma de evaluar con ser buen o

mal profesor, y 12 de ellos que señalan que los profesores que utilizan esta forma de evaluación son malos o suelen serlo -ver gráfico II.3.3.24-.

### E33 Resolver problemas (sin material)

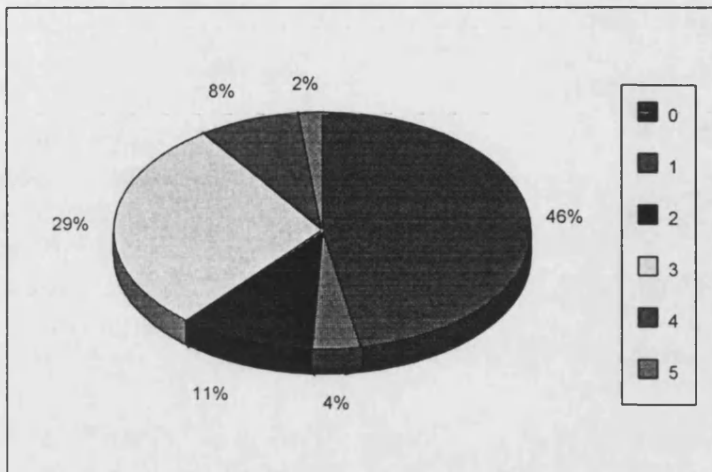


Gráfico II.3.3.25. Porcentaje de respuestas para la pregunta E33

Prácticamente el 50% de los entrevistados indican que no han tenido en ninguna de sus asignaturas esta forma de evaluación, siendo 4 los que señalan que los profesores que utilizan esta forma de evaluación siempre son buenos, 11 que señalan que los profesores emplean la resolución

de problemas sin material suelen ser buenos profesores, 30 que señalan la opción de respuesta 3, no incide tener esta forma de evaluación con la calidad docente, 8 que señalan que suelen ser buenos los profesores que se basan en este tipo de evaluación y solo 2 los que han optado por señalar que son siempre malos.

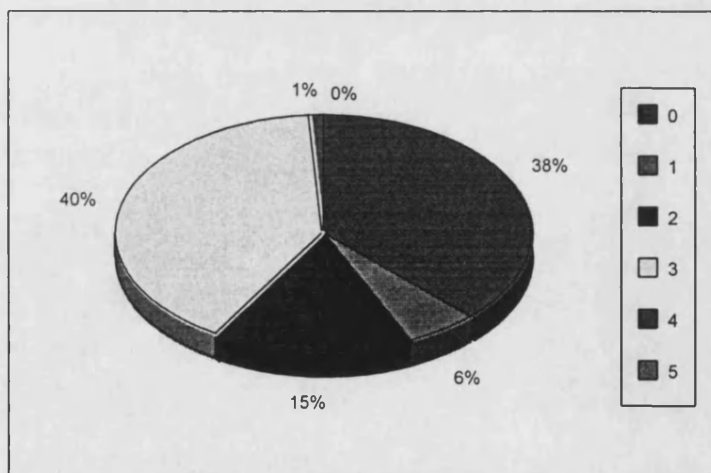


Gráfico II.3.3.26. Porcentaje de respuestas para la pregunta E34

### E34 Resolver problemas (con material : formularios, tablas, etc.)

Treinta y nueve estudiantes indican que no han tenido nunca esta forma de evaluación; 22 señalan que los profesores que utilizan este método son siempre o suelen ser buenos, 42 de los estudiantes han optado por señalar que

esta forma de evaluación no tiene nada que ver con la calidad docente y sólo

1 de los entrevistados considera que el profesor que ha tenido con esta forma de evaluar suele ser malo, dejando en blanco la opción 5 de la escala, son siempre malos -ver gráfico II.3.3.26.

E35 Entrevista individual

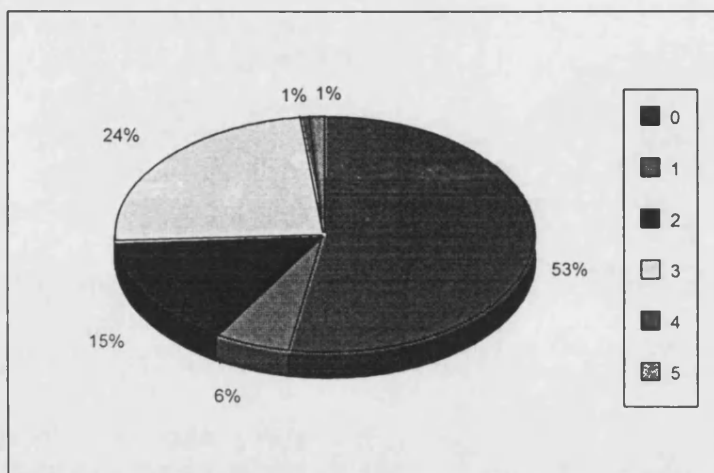


Gráfico II.3.3.27. Porcentaje de respuestas para la pregunta e35

El 53% de los entrevistados señala que no han tenido una entrevista individual como forma de evaluar una asignatura. De entre los que si han tenido esta forma de evaluar, 6 señalan que los profesores que la utilizan son siempre buenos, 16 que suelen serlo, 25 que no tiene relación utilizar esta

forma de evaluación con la calidad docente y únicamente dos señalan que son malos profesores siempre o normalmente, rellenando cada uno una categoría de respuesta.

E36 No examina y no se sabe qué criterios utiliza

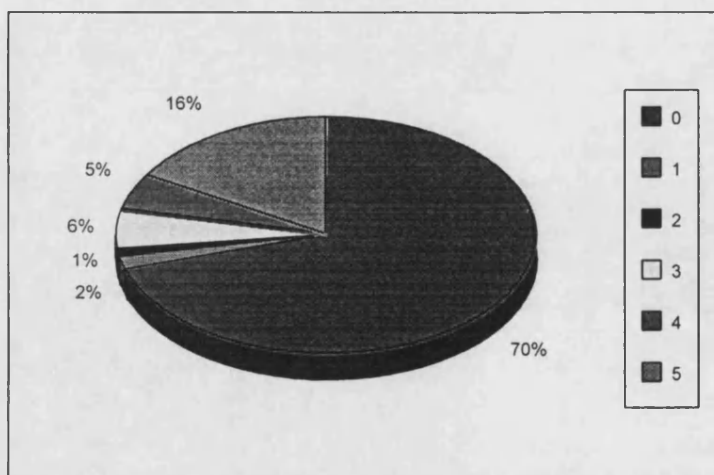


Gráfico II.3.3.28. Porcentaje de respuestas para la pregunta E36

Una gran mayoría de los entrevistados señalan que no han tenido esta forma de evaluación en ninguna de sus asignaturas (73). Tres de ellos indican que siempre o casi siempre son buenos profesores, 6 que es independiente de la cáteda, 5 que normalmente son malos profesores y 17 que son

siempre malos profesores.

### E37 Otras formas de examen

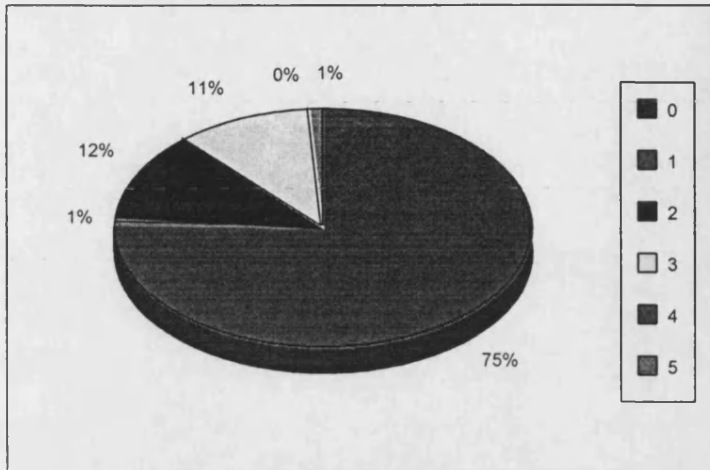


Gráfico II.3.3.29. Porcentaje de respuestas para la pregunta E37

De los 104 entrevistados, 79 (76%) señalan que no han tenido otras formas de examen con sus profesores. Trece de ellos señalan que los profesores que han utilizado estas formas de examen son siempre o casi siempre buenos profesores (1 y 12, respectivamente); 11 señalan que no tiene relación esta forma de

examen con la calidad del profesor y 1 que siempre es un mal profesor. Entre las respuestas figuran combinaciones de diferentes formas de examen ya señaladas.

Item	Med	DT	C.V.	Min	Max	N	Sim	Cur
E31 Desarrollo	2.62	0.80	30.53	1	5	95	0.16	1.41
E32 Prue. objetiva	2.95	0.85	28.81	1	5	81	0.09	1.48
E33 Problemas s/mat	2.87	0.88	30.66	1	5	55	-0.08	0.55
E34 Problemas c/mat	2.58	0.68	26.36	1	4	65	-1.08	0.42
E35 Entrevista	2.49	0.82	32.93	1	5	49	0.03	0.84
E36 No examina	4.10	1.22	29.76	1	5	31	-1.25	0.77
E37 Otros	2.52	0.77	30.56	1	5	25	1.12	3.37

Tabla II.3.3.5. Descriptivos sobre tipos de examen

Finalmente, sobre los tipos de examen, encontramos que el más frecuente es el de desarrollo, seguido de cerca por las pruebas objetivas. A cierta distancia se sitúan ya los de problemas con y sin material, siendo los menos frecuentes la opción de Otros o la de no examina, no se sabe qué criterios utiliza para evaluar. Por otra parte, encontramos que en general los tipos de examen más utilizados corresponden con la opinión de que son buenos profesores, sobre todos en el caso de Entrevista, los exámenes con material o el examen de desarrollo, siendo las opciones de No examina la que más tienden a opinar los alumnos que son malos profesores. Las opiniones son en general homogéneas, subrayándolo los índices de forma que se presentan en la tabla resumen - II.3.3.5.



### **II.3.3.3 Importancia percibida de los items del Cuestionario**



En este apartado se pedía a los alumnos entrevistados que valoraran cada uno de los ítems del Cuestionario en función del grado de importancia que otorgaba para cualificar la calidad del profesorado en la Universidad. A continuación se expone un análisis pormenorizado de las respuestas ítem a ítem. Se han agrupado los ítems para su exposición en función de las dimensiones originales del Cuestionario para facilitar su lectura.

*Cumplimiento con las obligaciones*

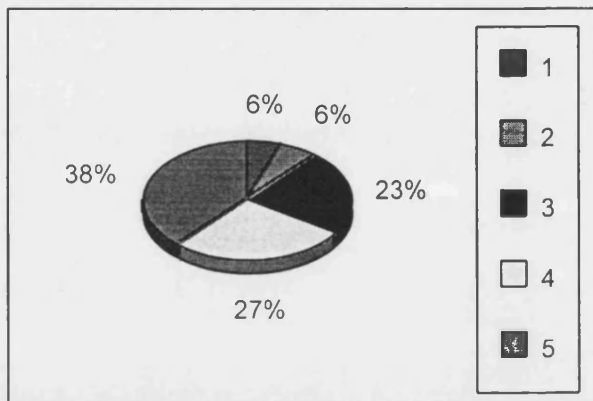


Gráfico II.3.3.30. Respuestas sobre importancia del ítem 1.

Respecto al ítem 1, "Asiste a clase y si falta lo justifica", el 12% de los entrevistados le otorga poca importancia en la evaluación del profesor, mientras que el número de ellos que señala que tiene bastante o mucha importancia es de 68. A nivel de respuestas, encontramos que la media se sitúa en 3.87, con opiniones homogéneas (C.V.= 30.23%; Curtosis= .01), y una distribución de opiniones claramente asimétrica negativa (as= -0.86), lo cual indica un agrupamiento hacia los valores superiores de la escala.

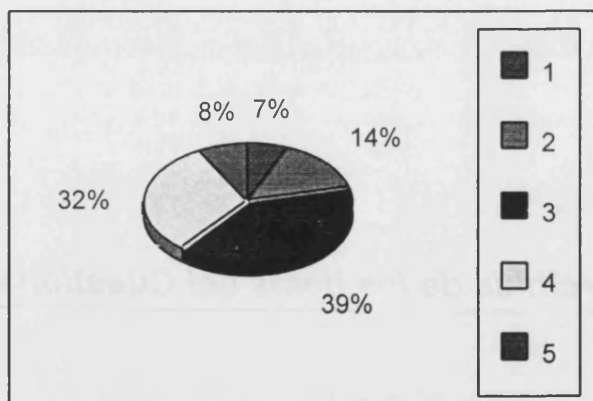


Gráfico II.3.3.31. Respuestas sobre importancia del ítem 2.

En el ítem 2 "Es puntual", 22 de los entrevistados señalan que este ítem tiene poca o ninguna importancia para evaluar al profesor, siendo 41 de ellos los que han elegido la opción de que tiene algo de importancia. Los que señalan que tiene bastante o mucha importancia son 41. La media de respuestas se sitúa en 3.09, con opiniones bastante homogéneas (C.V.= 31.35%), que señalan también sus índices de simetría y apuntamiento (0.24 y 0.47, respectivamente).

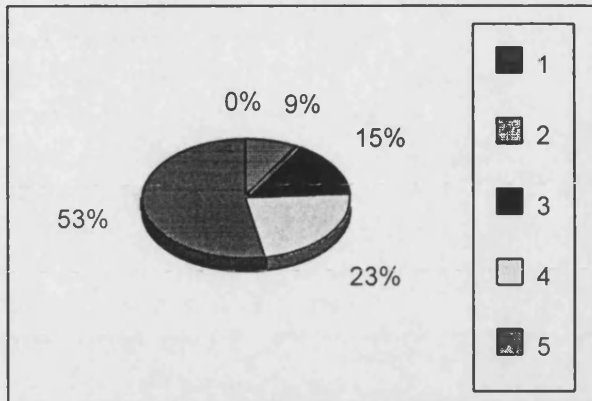


Gráfico II.3.3.32. Respuestas sobre importancia del ítem 3.

En el ítem 3, "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes", los estudiantes han señalado que consideran que este ítem tiene poca importancia en un 8.7%, no habiendo ninguno que haya señalado la opción de ninguna importancia. Los que consideran que el ítem tiene bastante o mucha importancia representan el 76%. La opinión media se sitúa en 4.20, con opiniones en

general muy homogéneas (C.V.= 23.81%), con una clara tendencia a agruparse hacia la parte alta de la escala.

#### Conocimiento inter-relación de la materia

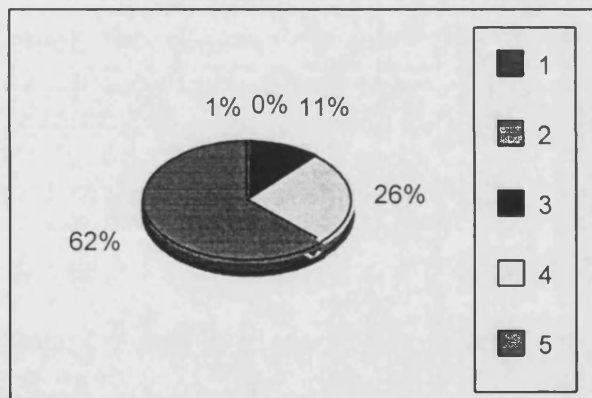


Gráfico II.3.3.33. Respuestas sobre importancia del ítem 4.

De muy importante puede ser considerado el ítem 4 "Conoce su materia y está al día" según los alumnos, con el 89% de las opiniones en el apartado de bastante o muy importante, y sólo 1 opinión en el apartado de no importante, situándose la media de respuesta en 4.49 con opiniones muy homogéneas, con un coeficiente de variación de Pearson de 16.93%, con un índice de apuntamiento de 3.24.

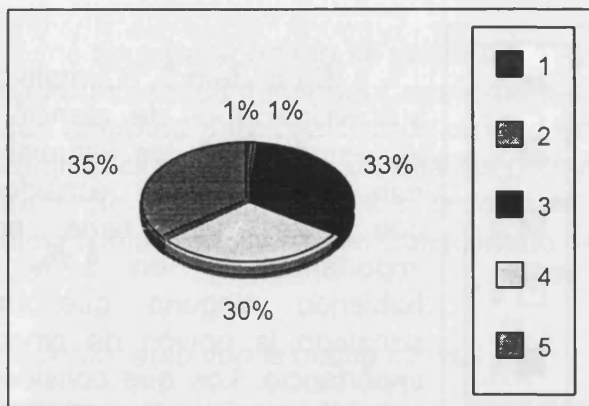


Gráfico II.3.3.34. Respuestas sobre importancia del ítem 5.

De nuevo los entrevistados consideran que el ítem 5 "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos" es muy importante para evaluar al profesorado, con únicamente dos de ellos que señalan que no es importante. Por contra, 68 de ellos señalan que este ítem es bastante o muy importante para evaluar al profesor, con una valoración media de 3.98 y opiniones muy

homogéneas (C.V.= 22.61%), aunque las opiniones en este caso se dispersan algo, siendo una distribución platicúrtica (Curtosis= -0.52)

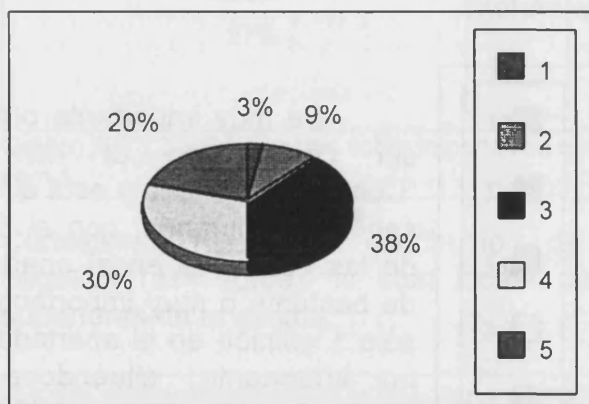


Gráfico II.3.3.35. Respuestas sobre importancia del ítem 6.

Como importante se puede señalar este ítem a la hora de valorar la actuación docente de los profesores, con el 11.5% de los entrevistados que señalan que el ítem 6 "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos" es poco o nada importante, y el 50% de ellos que señalan que es bastante o muy importante. La opinión media es 3.56 y el nivel de opinión

bastante homogéneo, tal como lo señala el coeficiente de variación de 28.09% y su nivel de curtosis, de -0.27. De igual forma, las opiniones tienen una ligera tendencia a situarse hacia el extremo superior de la escala (Simetría= -0.25)

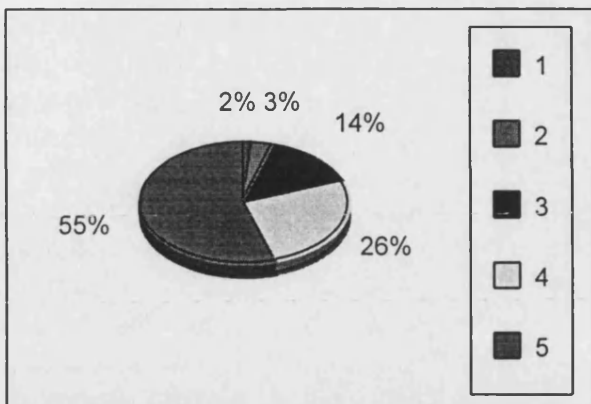


Gráfico II.3.3.36. Respuestas sobre importancia del ítem 7.

El ítem 7 “Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección”, se considera que es bastante o muy importante por el 81% de los entrevistados, señalando la opción de poco o nada importante el 4.8%. De esta forma, la media de las opiniones se sitúa en 4.29, con opiniones homogéneas (C.V.= 22.14%) y una clara tendencia de éstas hacia los valores altos de la escala y a agruparse en torno a

la media (simetría= -1.37; curtosis= 1.58).

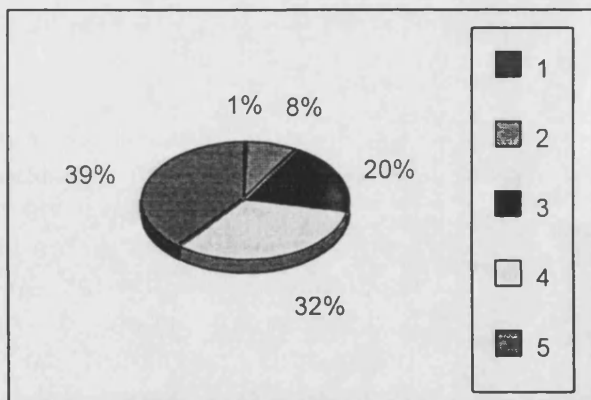


Gráfico II.3.3.37. Respuestas sobre importancia del ítem 8.

“En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes”, el ítem 8, es considerado como importante para valorar al profesor por 74 alumnos del total de entrevistados, con 9 de ellos que considera que es poco o nada importante. De igual forma, obtiene una opinión media de 4.01 y opiniones muy homogéneas (C.V.= 24.94%), con tendencia a agruparse hacia valores superiores y un nivel

normal de distribución (Simetría= -0.73 y Curtosis= -0.27).

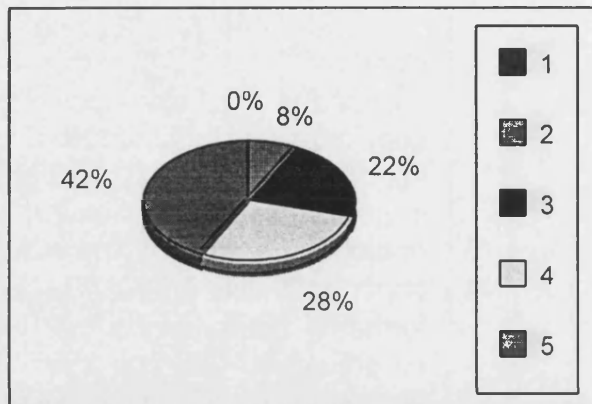


Gráfico II.3.3.38. Respuestas sobre importancia del ítem 9.

opción de nada importante. Cabe señalar que la opinión media se sitúa en 4.05, y un nivel de opiniones homogéneo (C.V.= 24.20%), con una clara tendencia a agruparse hacia los valores más altos (simetría= -0.60), aunque con una distribución que podemos definir como mesocúrtica.

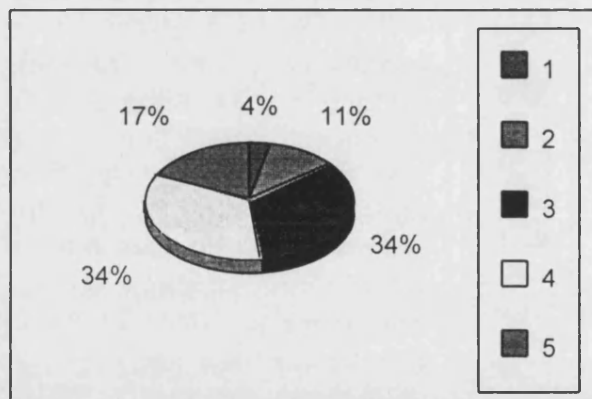


Gráfico II.3.3.39. Respuestas sobre importancia del ítem 10.

(C.V.= 29.06% y con una distribución de respuestas que aproximadamente sigue una curva normal.

El ítem 9 "La estructura de la clase es clara, lógica y organizada", se considera como importante para evaluar al profesor en función de las opiniones de los estudiantes, con un 71% de los entrevistados que señalan la opción de bastante o muy importante, mientras que únicamente 8 de los entrevistados han elegido la opción de que no es importante para evaluar al profesor, no habiendo ningún registro en la

En el ítem 10 "El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples" las respuestas en los apartados de poco o nada importantes se sitúan en 15, mientras que son 54 los entrevistados que opinan que este ítem es bastante o muy importante. La opinión media es de 3.51, lo que lo sitúa en la categoría de algo importante, con opiniones homogéneas

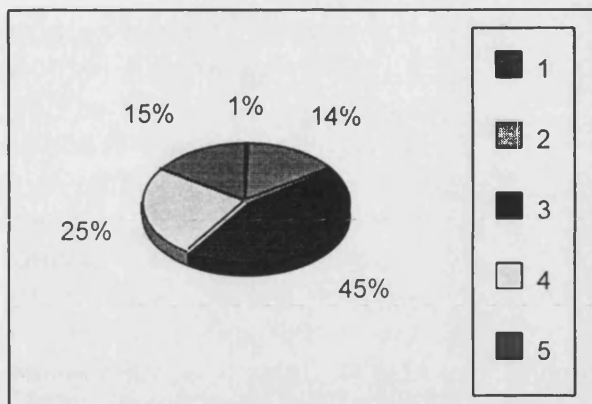


Gráfico II.3.3.40. Respuestas sobre importancia del ítem 11.

Las respuestas sobre la importancia del ítem 11 "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura" se agrupan fundamentalmente en la opción media de la escala, con 46 de los entrevistados que señalan que el ítem es algo importante para evaluar al profesor, 16 de ellos señalan que no lo consideran importante y 42 que tiene bastante o mucha importancia para su evaluación. La media en

este aspecto es de 3.39, con opiniones homogéneas (C.V.= 28.02%) y una distribución en las opiniones bastante dispersa (simetría= 0.17; curtosis= -0.55).

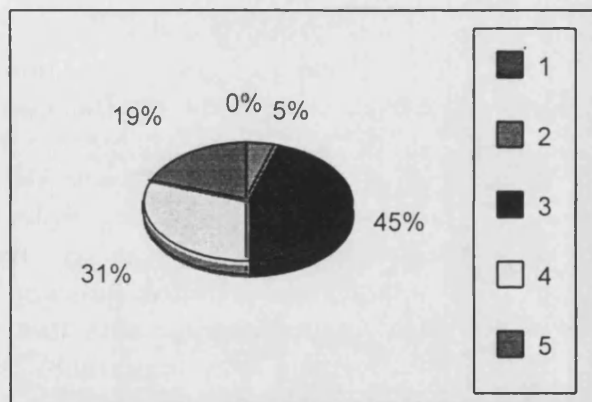


Gráfico II.3.3.41. Respuestas sobre importancia del ítem 12.

En este ítem 12 "El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios" no se ha señalado ninguna opinión en la categoría de nada importante, con sólo 5 frecuencias en la opción de poco importante. Las opciones de bastante y muy importante suponen 52 de las 104 respuestas, por lo que podemos ver que de nuevo este ítem lo podemos situar en la categoría

de algo importante, con una ligera tendencia a bastante importante. Esta situación la confirma su media, 3.64, con opiniones homogéneas (C.V.= 23.35%).

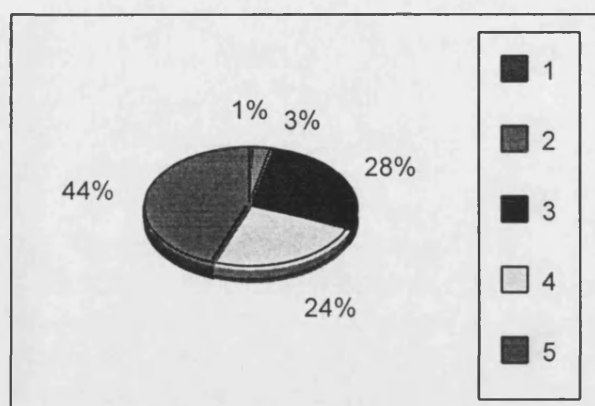


Gráfico II.3.3.42. Respuestas sobre importancia del ítem 13.

Las respuestas en el ítem 13 "El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen" tienden a considerar que el ítem es bastante o muy importante, con 71 frecuencias en estos apartados y siendo 46 las que se han situado en el apartado de muy importante, con sólo 4 de las respuestas en la parte baja de la escala. Por otro lado, su media de 4.08 y la homogeneidad de respuestas (C.V.= 23.53%) hacen que este ítem se considere como bastante

importante, con una clara tendencia a agruparse en la parte superior de la escala como lo demuestran sus índices de forma (-0.62 y -0.48, respectivamente).

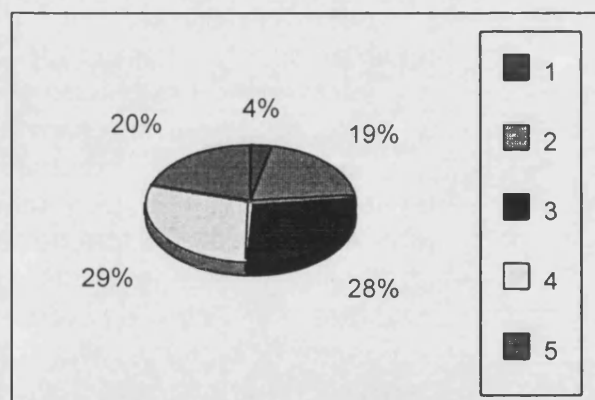


Gráfico II.3.3.43. Respuestas sobre importancia del ítem 14.

De los alumnos entrevistados, 24 opinan que el ítem 14 "El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase" es poco o nada importante, mientras que son 51 los que creen que este ítem es bastante o muy importante para evaluar al profesor. La media de respuestas es de 3.42, con opiniones que aún pueden ser consideradas como homogéneas (C.V.= 33.04%), aunque con

tendencia a la dispersión.

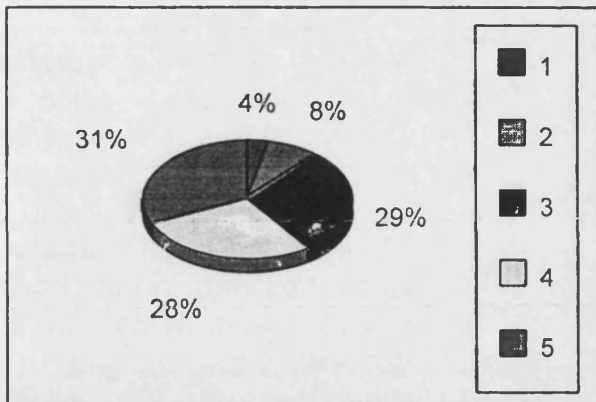


Gráfico II.3.3.44. Respuestas sobre importancia del ítem 15.

al respecto es de 3.76, con mucha homogeneidad en las respuestas (C.V.= 29.26%).

El ítem 15 "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional" es valorado como importante o muy importante por 62 de los alumnos entrevistados, mientras que son 12 los que consideran que tiene poca o ninguna importancia. Por otro lado, la media de opiniones

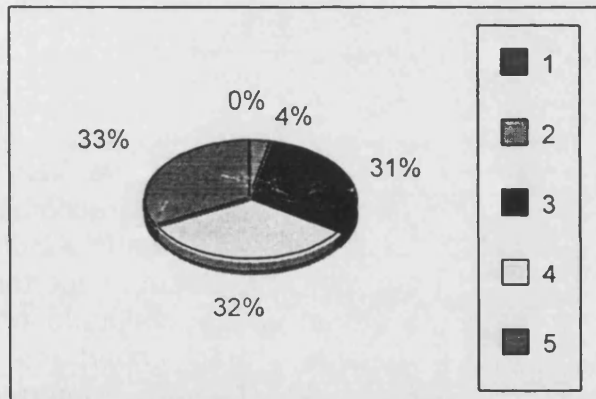


Gráfico II.3.3.45. Respuestas sobre importancia del ítem 16.

respuestas elevado (C.V.= 22.59%), agrupándose de nuevo las respuestas hacia la parte alta de la escala.

"Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones", ítem 16, es señalado por 68 personas como importante para valorar al profesorado universitario, mientras que tan sólo 4 de los entrevistados afirma que no tiene importancia. La media de valoraciones es de 3.94 -tendente a importante- con un nivel de homogeneidad en las



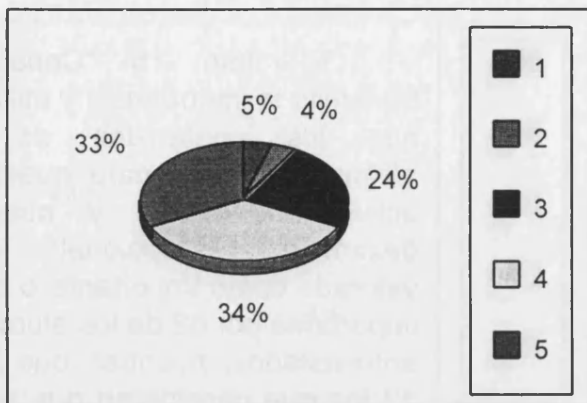


Gráfico II.3.3.46. Respuestas sobre importancia del ítem 17.

El ítem 17 “La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea” es valorado como importante por el 67.3% de los entrevistados, con sólo 9 respuestas en el apartado de poco o nada importante. Por otro lado, su media es de 3.87 y las opiniones en general muy homogéneas (C.V.= 27.65%), con tendencia a agruparse hacia los valores altos de la escala (Simetría= -0.89; curtosis= 0.48).

### Materiales y Programa

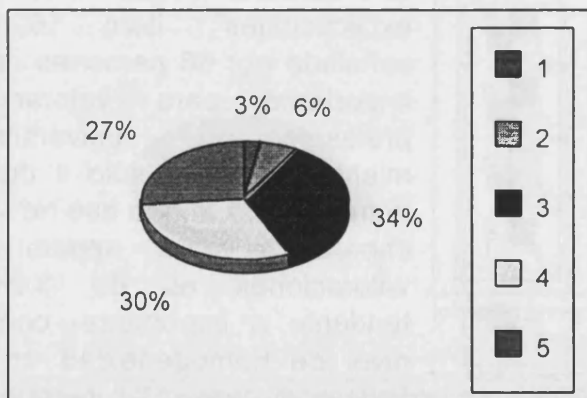


Gráfico II.3.3.47. Respuestas sobre importancia del ítem 18.

Con respecto al ítem 18 “La bibliografía que recomienda es accesible”, 9 alumnos indican que no lo consideran importante, mientras que es valorado como bastante o muy importante por 59 de ellos. La puntuación media es 3.72, con opiniones homogéneas (C.V.= 27.42%) y de nuevo una ligera tendencia a valorar hacia la parte alta de la escala de puntuación, aunque

las puntuaciones están algo dispersas.

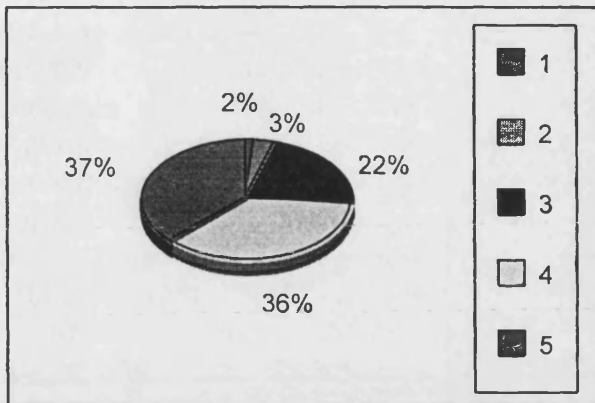


Gráfico II.3.3.48. Respuestas sobre importancia del ítem 19.

Como importante puede ser considerado el peso del ítem 19 "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados" a la hora de valorar al profesor en función de las opiniones de los alumnos entrevistados, con 76 de ellos que lo valoran como bastante o muy importante, y 23 de ellos que le otorgan cierta importancia. En cambio, sólo 5 de los respondientes le dan poca o ninguna importancia. La media

de valoraciones se sitúa en 4.04, con valoraciones muy homogéneas (C.V.= 23.27%), y una clara tendencia a agruparse en los valores altos de la escala.

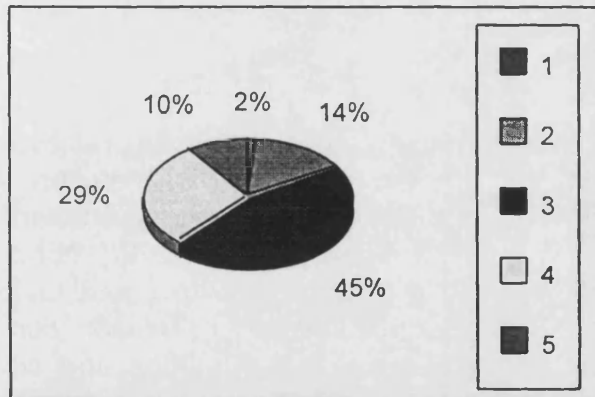


Gráfico II.3.3.49. Respuestas sobre importancia del ítem 20.

La tendencia de respuesta en el ítem 20 "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso" señala que tiene algo de importancia en la evaluación del profesorado, con 17 de los entrevistados que indica que tiene poca o ninguna importancia, 47 de ellos que le otorgan algo de importancia, mientras que son 40 los que opinan que tiene mucha o bastante importancia. El valor medio de respuestas es 3.30,

con opiniones homogéneas (C.V.= 27.27%) y distribuidos prácticamente de forma normal (simetría= 0.02; curtosis= -0.13).

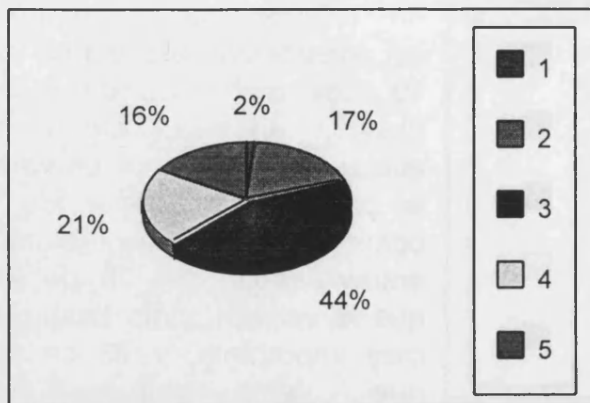


Gráfico II.3.3.50. Respuestas sobre importancia del ítem 21.

Las respuestas en el ítem 21 "El profesor explica y razona los contenidos de la asignatura" se agrupan fundamentalmente en la parte media-superior de la escala, esto es, los entrevistados otorgan una importancia medio-alta al ítem para evaluar al profesor, con 20 de los entrevistados que señalan su no importancia, 45 que señalan que tiene algo de importancia y 39 que le otorgan una importancia elevada. La opinión media es de

3.33, con opiniones homogéneas (C.V.= 30.33%).

#### Actitud del profesor

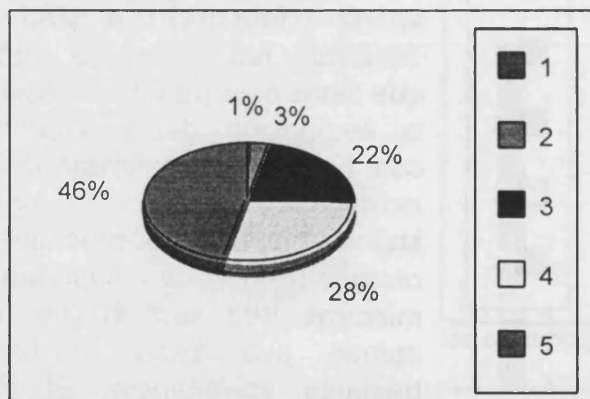


Gráfico II.3.3.51. Respuestas sobre importancia del ítem 22.

Las respuestas relativas al ítem 22 "El profesor es respetuoso con los estudiantes" indican que se le concede mucha importancia a este ítem para valorar al profesor, con 77 de los entrevistados que sitúan su valoración en las categorías de bastante importante a muy importante, mientras que únicamente 4 de ellos señalan las opciones de poca o ninguna

importancia. La valoración media es de 4.15, con opiniones homogéneas (C.V.= 22.41%).

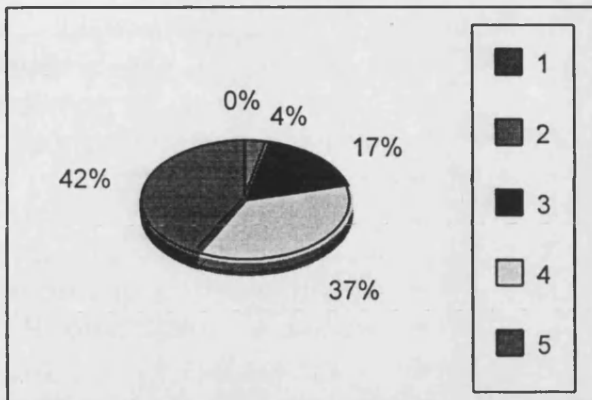


Gráfico II.3.3.52 Respuestas sobre importancia del ítem 23.

En el ítem 23, "Es accesible y está dispuesto a ayudar", los entrevistados de nuevo centran sus opiniones en indicar la importancia de este ítem para valorar al profesor, con 82 de los 104 entrevistados que han optado por señalar que tiene bastante o mucha importancia, mientras que sólo 4 de ellos han indicado que tiene poca o ninguna importancia. La valoración media es de 4.17, con una gran homogeneidad en las respuestas (C.V.= 20.38%), y con una clara tendencia hacia los valores altos en las valoraciones (simetría= -0.73) -ver gráfico II.3.3.52-.

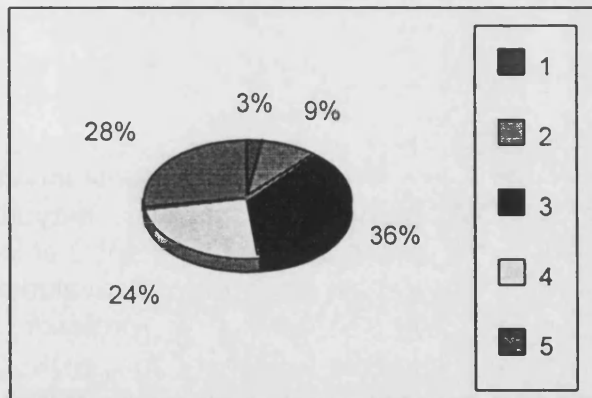


Gráfico II.3.3.53. Respuestas sobre importancia del ítem 24.

"Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos", ítem 24, es percibido por 54 de los estudiantes como bastante o muy importante, con 11 de las respuestas que consideran que no tiene excesiva importancia para evaluar al profesor. Por otro lado, la media de las valoraciones es de 3.65, con opiniones igualmente

homogéneas (C.V.=29.32%) -ver gráfico II.3.3.53-.

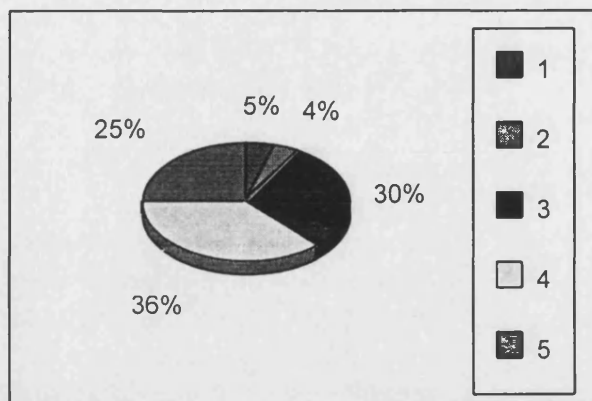


Gráfico II.3.3.54. Respuestas sobre importancia del ítem 25.

(C.V.= 27.88%).

La mayoría de los entrevistados (64) señalan que el ítem 25 "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades" es importante o bastante importante para evaluar al profesor, con 31 de ellos que señala que es algo importante y únicamente 9 de ellos que señala la opción de poca o ninguna importancia -ver gráfico II.3.3.58-. La media en las valoraciones es de 3.73 y las opiniones muy homogéneas

### Evaluación

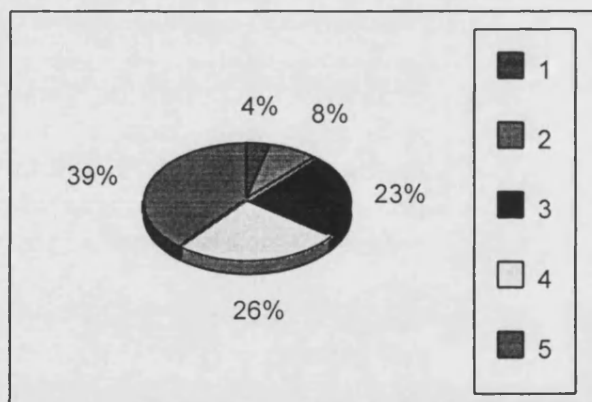


Gráfico II.3.3.55. Respuestas sobre importancia del ítem 26.

Los estudiantes entrevistados otorgan mayoritariamente gran importancia al ítem 26 "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado", con 65 de ellos que señalan que tiene bastante o mucha importancia. Sólo 11 señalan la opción de poca o ninguna importancia -ver gráfico II.3.3.59, con una media en la valoración de 3.89 y unos niveles de homogeneidad elevados (C.V.= 29.31%).

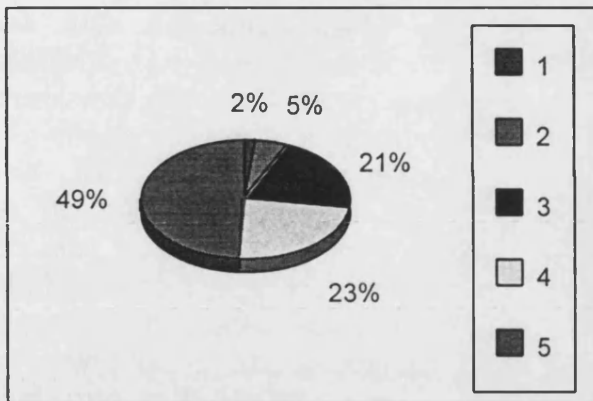


Gráfico II.3.3.56. Respuestas sobre importancia del ítem 27.

De nuevo los estudiantes han señalado como importante el ítem 27 "El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error", con 72 de las respuestas agrupadas en las dos categorías superiores de la escala de valoración, mientras que únicamente 7 de los respondientes han optado por los dos niveles inferiores -ver gráfico II.3.3.60-. Por otro lado, la valoración media es de muy

importante, con opiniones en general muy homogéneas (Media= 4.12, C.V.= 25.24%).

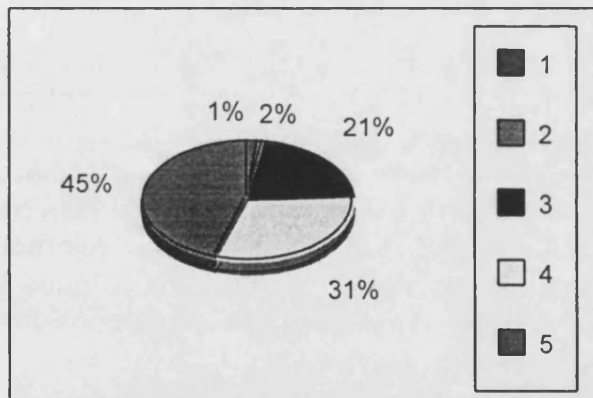


Gráfico II.3.3.57. Respuestas sobre importancia del ítem 28.

El ítem 28 "La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso" es considerado igualmente importante para evaluar al profesor, con 76 de las respuestas agrupadas en los apartados de bastante o muy importante, y sólo 3 en la de nada o poco importante y una valoración media de 4.16. En general, las opiniones al respecto han sido muy homogéneas (C.V.= 22.36%) y

concentradas en torno a la media y a la parte alta de la escala de valoración (Simetría= -1.02; curtosis= -0.29).

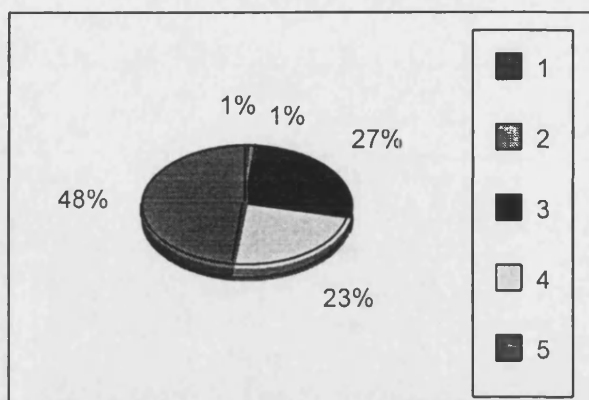


Gráfico II.3.3.58. Respuestas sobre importancia del ítem 29.

De nuevo en este ítem encontramos que los estudiantes han señalado que lo consideran importante para valorar al profesor (ítem 29, "El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase"), con 71 de las respuestas agrupadas en las categorías de importante -ver gráfico II.3.3.62-. Por otro lado, cabe señalar que sólo dos de las respuestas se han plasmado en los apartados de no importante y

que su puntuación media ha sido de 4.16, con niveles de homogeneidad elevados (C.V.= 22.36%).

Finalmente, podemos observar que en general todos los ítems del cuestionario son considerados por los estudiantes entrevistados dentro de las categorías de importancia, oscilando sus medias entre 3.19 del ítem 2 "Es puntual", hasta la valoración de 4.49 que otorgan a la importancia del ítem 4 "Conoce su materia y está al día". Por dimensiones -sombreadas para su análisis en la tabla II.3.3.6-, observamos que la que menos valoración obtiene en general (aunque dentro de la importancia otorgada a todos los ítems) es la referida a materiales y programa, mientras que la que consideran en conjunto más importante es la de *evaluación*.

De igual forma podemos observar que las opiniones son muy homogéneas, con coeficientes de variación que no sobrepasan en ningún caso el 33% y todos los ítems con clara tendencia a agruparse hacia los valores altos en la distribución, además de a concentrarse en torno a la media, como señalan sus índices de asimetría y de apuntamiento.

Item	Med	Dv. Tip.	C.V.	Min	Max	Asim.	Curtosis
1	3.87	1.17	30.23	1	5	-0.86	0.01
2	3.19	1.00	31.35	1	5	0.24	0.47
3	4.20	1.00	23.81	2	5	-0.96	0.47
4	4.49	0.76	16.93	1	5	-1.64	3.24
5	3.98	0.90	22.61	1	5	-0.37	-0.52
6	3.56	1.00	28.09	1	5	-0.25	-0.27
7	4.29	0.95	22.14	1	5	-1.37	1.58
8	4.01	1.00	24.94	1	5	-0.73	-0.27
9	4.05	0.98	24.20	2	5	-0.60	-0.80
10	3.51	1.02	29.06	1	5	-0.39	-0.20
11	3.39	0.95	28.02	1	5	0.17	-0.55
12	3.64	0.85	23.35	2	5	0.27	-0.83
13	4.08	0.96	23.53	1	5	-0.62	-0.48
14	3.42	1.13	33.04	1	5	-0.20	-0.85
15	3.76	1.10	29.26	1	5	-0.57	-0.32
16	3.94	0.89	22.59	2	5	-0.22	-1.05
17	3.87	1.07	27.65	1	5	-0.89	0.48
18	3.72	1.02	27.42	1	5	-0.21	-0.42
19	4.04	0.94	23.27	1	5	-0.85	-0.57
20	3.30	0.90	27.27	1	5	0.02	-0.13
21	3.33	1.01	30.33	1	5	0.17	-0.58
22	4.15	0.93	22.41	1	5	0.03	-0.83
23	4.17	0.85	20.38	2	5	-0.73	-0.29
24	3.65	1.07	29.32	1	5	-0.29	-0.57
25	3.73	1.04	27.88	1	5	0.40	-0.72
26	3.89	1.14	29.31	1	5	-0.23	-0.76
27	4.12	1.04	25.24	1	5	-0.97	0.18
28	4.16	0.93	22.36	1	5	-1.02	0.97
29	4.16	0.93	22.36	1	5	-0.71	-0.29

Tabla II.3.3.6. Estadísticos sobre la importancia percibida de los ítems en el Cuestionario.

La importancia percibida por los ítems es un tema fundamental para analizar la validez del Cuestionario. Si los ítems se percibe que son importantes en general por los alumnos, éstos los valorarán de forma más efectiva y sincera que si lo hacen considerando que éstos no tienen importancia en la ejecución docente. Estos resultados están relacionados con la percepción que los alumnos tienen de la evaluación mediante encuestas, de la que hablamos en otro apartado. Estos resultados son congruentes con los de Marsh reporta en una investigación reciente al hablar de puntuaciones de importancia (Marsh, 1995).





***II.3.3.4 Resultados de las respuestas al diferencial semántico  
por constructos***

---

Para facilitar la exposición de los resultados, se han agrupado los constructos en función de su temática. De esta forma, tendremos los factores referidos a la asignatura, al estilo docente, a materiales y programa, a evaluación y a las características del profesor. En el cuestionario original se presentaban en algún caso con otro orden, que queda señalado en el número de referencia.

### Factores referidos a la Asignatura

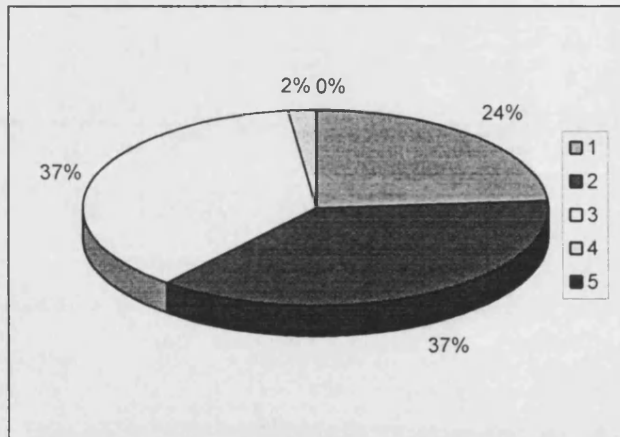


Gráfico II.3.3.59. Porcentajes de respuesta para el constructo 1

En el constructo "La asignatura me gusta / la asignatura no me gusta", encontramos que mayoritariamente los alumnos encuestados responden que tienden a evaluar mejor a los profesores de las asignaturas que les gustan (el 60.6% así lo indica) con 25 de los encuestados que señalan que valoran siempre mejor a los profesores de estas asignaturas, 38 que lo hacen

casi siempre mejor -ver gráfico II.3.3.59-. El número de entrevistados que señalan que no lo tienen en cuenta para evaluar al profesor es de 39 (el 38%), mientras que únicamente dos de los entrevistados señalan que valoran siempre mejor a los profesores de las asignaturas que menos les gustan.

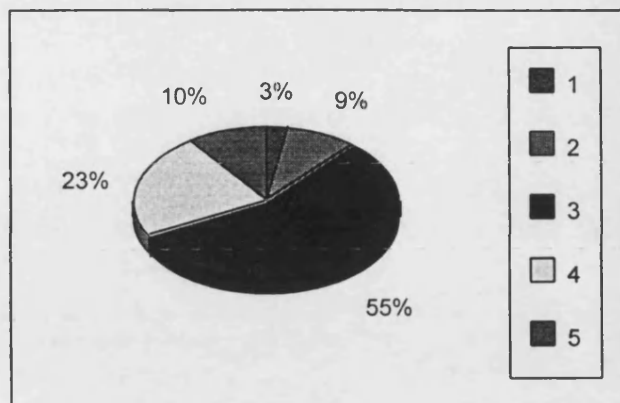


gráfico II.3.3.60. Porcentajes de respuesta para el constructo 3

Los entrevistados en el constructo "la materia es difícil / la materia es fácil" indican el 11.5% que valoran siempre o casi siempre mejor a los profesores que imparten materias difíciles, siendo 3 los que indican que los valoran siempre mejor y 9 que lo hacen casi siempre. El 55% de los entrevistados indican que no tienen en cuenta para valorar al profesor la dificultad de la asignatura, mientras que el 31.7% de los entrevistados indica que valora casi siempre mejor (23%) o siempre (9.6%) a los profesores cuyas asignaturas son fáciles -ver gráfico II.3.3.60-. De esta forma, podemos observar que los alumnos en general no tienen en cuenta la dificultad de la asignatura para valorar al profesor, con cierta tendencia a valorar mejor al profesor que imparte las asignaturas fáciles.

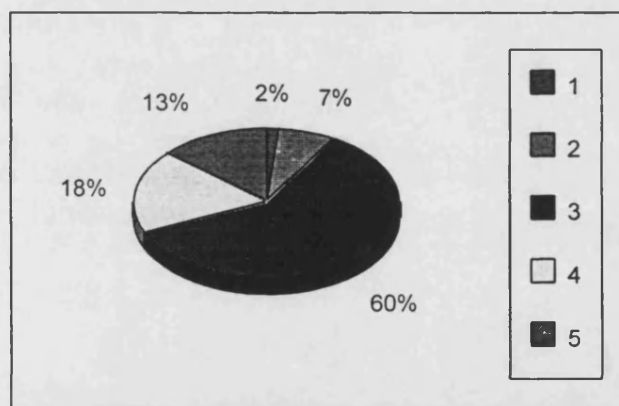


gráfico II.3.3.61. Porcentajes de respuesta para el constructo 4

“El número de alumnos es elevado / El número de alumnos es escaso” es el siguiente constructo considerado, con 9 de los entrevistados que señalaron que puntuaban siempre (2) o casi siempre (7) mejor a los profesores que impartían asignaturas en las que el número de alumnos era elevado (8.7%), mientras que el 60% indicaba que no tenían en cuenta el número de alumnos en el aula para valorar al profesor. De los 104 entrevistados, 19 señalaba que casi siempre valoraba mejor al profesor que tenían un número de alumnos escaso, mientras que 14 de ellos valoraba siempre mejor al profesor con un número de alumnos escaso. Así, podemos indicar que los alumnos no tienen en cuenta el número de alumnos por aula para valorar al profesor, aunque con

los entrevistados en el constructo "la materia es difícil / la materia es fácil" indican el 11.5% que valoran siempre o casi siempre mejor a los profesores que imparten materias difíciles, siendo 3 los que indican que los valoran siempre mejor y 9 que lo hacen casi siempre. El 55% de los entrevistados indican que no tienen en cuenta para valorar al profesor la dificultad de la

asignatura, mientras que el 31.7% de los entrevistados indica que valora casi siempre mejor (23%) o siempre (9.6%) a los profesores cuyas asignaturas son fáciles -ver gráfico II.3.3.60-. De esta forma, podemos observar que los alumnos en general no tienen en cuenta la dificultad de la asignatura para valorar al profesor, con cierta tendencia a valorar mejor al profesor que imparte las asignaturas fáciles.

cierta tendencia a valorar mejor al profesor con asignaturas con pocos alumnos - ver gráfico II.3.3.61-

Respecto al constructo 5, "La asignatura es importante para el posterior desarrollo profesional / La asignatura es accesorio para el posterior desarrollo profesional" el 49% de los entrevistados indican que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor cuya asignatura consideran que es importante para el posterior desarrollo profesional, con 23 de los entrevistados que lo valora siempre mejor y 28 que considera que es

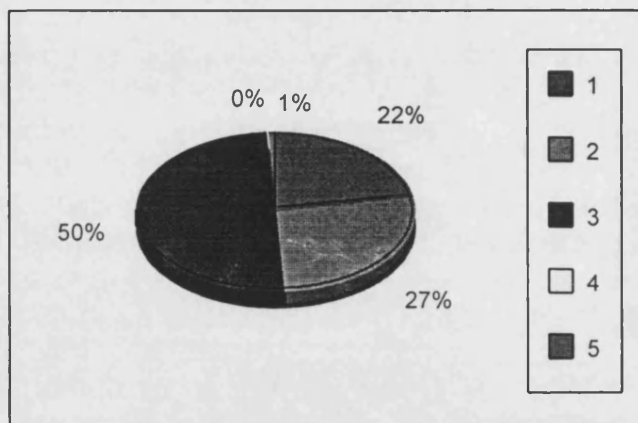


gráfico II.3.3.62. Porcentajes de respuesta para el constructo 5

importante a la hora de valorar al profesorado. El 50% de los entrevistados indica que este parámetro no se tiene en cuenta para valorar al profesor, siendo un solo entrevistado el que indicaba que valora siempre mejor al profesor cuya asignatura no es importante para el posterior desarrollo profesional -ver gráfico II.3.3.62-. De esta forma, podemos señalar que los alumnos tienden a valorar mejor los profesores que

imparten asignaturas importantes para el posterior desarrollo profesional.

En el constructo "La asignatura es importante en el conjunto de la carrera la asignatura es accesoria en el conjunto de la carrera" los entrevistados se decantan mayoritariamente hacia el primer polo del constructo, con el 45% indicando que lo valoran siempre o casi siempre mejor al profesorado que imparte asignaturas importantes en el conjunto de la carrera, 21 de ellos que los valora mejor siempre y 26 que los valora mejor casi siempre.

De los 104 entrevistados 55 indican que no lo tienen en cuenta a la hora de valorar al profesor (53%), mientras que sólo 2 de los entrevistados señaló que valoraba casi siempre mejor al profesor

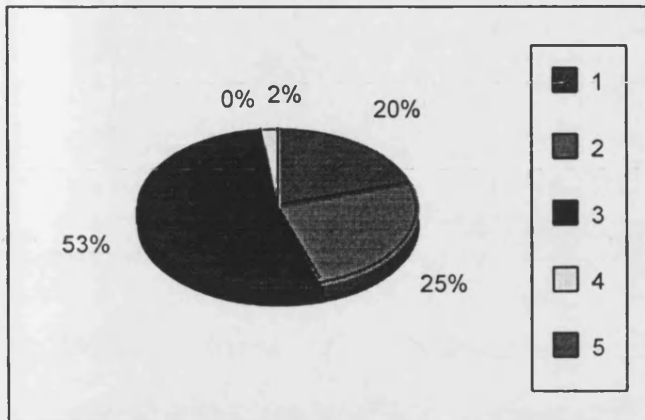


gráfico II.3.3.63. Porcentajes de respuesta para el constructo 6

cuya asignatura es accesoria en el conjunto de la carrera -ver gráfico II.3.3.63-. De esta forma, observamos que en general los alumnos no tienen en cuenta la importancia de la asignatura en el conjunto de la carrera, aunque existe una clara tendencia por opiniones a valorar al profesor cuya asignatura es importante en el conjunto de la carrera.

En "La asignatura es obligatoria /La asignatura es optativa", el séptimo constructo considerado, los resultados muestran claramente que los alumnos no tienen en cuenta la obligatoriedad/ optatividad de la asignatura a la hora de valorar al profesor, con 85 de los 104 entrevistados señalando la opción de "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor", con un 5% que indica que valora siempre mejor al profesor de asignaturas obligatorias y prácticamente un 14% que señala que valora mejor a los profesores de asignaturas de carácter optativo. Por lo tanto,

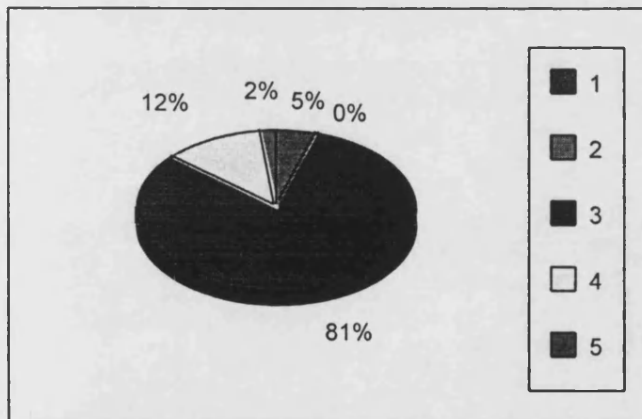


gráfico II.3.3.64. Porcentajes de respuesta para el constructo 7

en este constructo los resultados indican que no influye para evaluar al profesor.

n°		1	2	3	4	5	
1	La asignatura me gusta						La asignatura no me gusta
3	La materia es difícil						La materia es fácil
4	El número de alumnos es elevado						El número de alumnos es escaso
5	La asignatura es importante para el posterior desarrollo profesional						La asignatura es accesoria para el posterior desarrollo profesional
6	La asignatura es importante en el conjunto de la carrera						La asignatura es accesoria en el conjunto de la carrera
7	La asignatura es obligatoria						La asignatura es optativa

Tabla II.3.3.7. Factores referidos a la asignatura

En este primer grupo de constructos referidos a *características de las asignaturas*, los estudiantes tienden a valorar mejor casi siempre a los profesores cuya asignatura les gusta y las que consideran que son importantes tanto para el posterior desarrollo profesional y/o las que son importantes en el conjunto de la carrera (Constructos 1, 5 y 6; Medias= 2.17, 2.31 y 2.37, respectivamente), con opiniones algo heterogéneas (Coeficientes de Variación de 37.79%, 36.80% y 35.02%, respectivamente) aunque las tendencias de respuesta detectadas se centran fundamentalmente en la opción de "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor", como hemos visto. Por otro lado, indican que no influye en sus valoraciones sobre el profesor si la asignatura es fácil o difícil (Media= 3.28), si el número de alumnos es escaso o elevado (Media= 3.35) y si la asignatura es obligatoria u optativa (Media= 3.06), con niveles de homogeneidad bastante altos (C.V.= 26.22%, 26.05%, 20.26%, respectivamente).

Const	Med	Dv. Tp.	C.V.	Min	Max	Asim.	Kurtosis
1	2.17	0.82	37.79	1	4	-0.11	-1.07
3	3.28	0.86	26.22	1	5	0.07	0.59
4	3.34	0.87	26.05	1	5	0.35	0.41
5	2.31	0.85	36.80	1	5	-0.25	-0.47
6	2.37	0.83	35.02	1	4	-0.94	-0.56
7	3.06	0.62	20.26	1	5	-0.78	5.77

Tabla II.3.3.8 Descriptivos para los factores referidos a la Asignatura

De esta forma, encontramos en el apartado de factores referidos a la Asignatura que la tendencia en general es la de no tener en cuenta estos constructos para valorar al profesor, con opiniones en general homogéneas, aunque aproximadamente la mitad de los entrevistados han señalado que tienden a valorar mejor a los profesores cuyas asignaturas les gustan a los alumnos y las que consideran que son importantes en su desarrollo profesional y/o dentro del curso. Estas tendencias se ven confirmadas por el

análisis descriptivo exploratorio realizado, en el que vemos que los índices de asimetría y curtosis apuntan a un agrupamiento mayor en estos constructos. No se han encontrado diferencias significativas en los contrastes realizados entre áreas, ciclos o sexo.

### Constructos referidos al estilo docente

El segundo constructo considerado, "En sus explicaciones siempre se

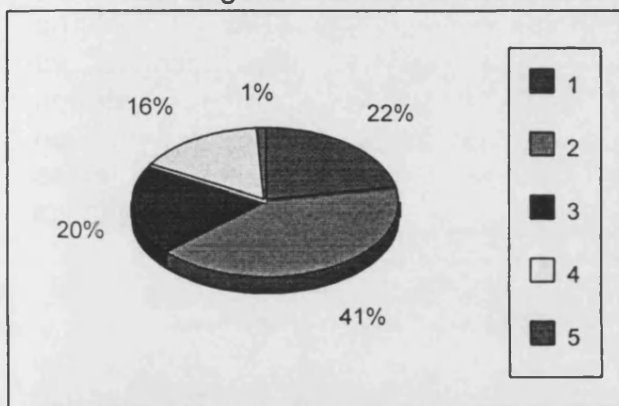


gráfico II.3.3.65. Porcentajes de respuesta para el constructo 2

ciñe a los contenidos de la asignatura / En sus explicaciones se extiende hacia otros temas, aunque sean de otras asignaturas" presenta un nivel de respuesta del 62.5% de los entrevistados que se decantan hacia el primer polo del constructo considerado, con 23 de ellos que opina que siempre valora mejor al profesor que en sus explicaciones se ciñe a los contenidos de la asignatura, 42 que tiende a valorarlo casi

siempre así, mientras que 21 de los entrevistados indica que no tiene en cuenta para valorar al profesor si éste se ciñe o no a los contenidos de la asignatura. Únicamente el 16.4% de los entrevistados indica que valora mejor siempre (1%) o casi siempre (15.4%) a los profesores que se extienden en sus explicaciones hacia otros temas, aunque sean de otras asignaturas -ver gráfico II.3.3.65. Así, en general los alumnos tienden a valorar mejor a los profesores que se ciñen a los contenidos de sus asignaturas.



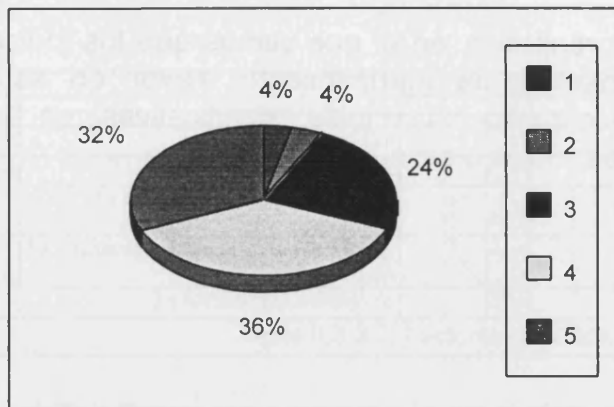


gráfico II.3.3.66. Porcentajes de respuesta para el constructo 8

Respecto al siguiente constructo, "La actividad docente de la asignatura va dirigida únicamente a aprobar los exámenes / la actividad docente de la asignatura va dirigida a una formación global" el 8% de los entrevistados señalan que valoran siempre o casi siempre mejor a los profesores cuya actividad docente va dirigida únicamente a aprobar los exámenes, el 24 % (25) señala que no influye cuando evalúan, y el 68% ha señalado que valoran siempre mejor al profesor cuya docencia va encaminada a una formación global, siendo 38 los que señalan que lo tienen en cuenta casi siempre para valorar a un profesor y 33 que lo tienen en cuenta siempre -ver gráfico II.3.3.66-. Así, claramente los estudiantes entrevistados tienden a valorar mejor a los profesores cuya docencia va encaminada a una formación global.

El 70.2% de los entrevistados revelan que valoran siempre o casi

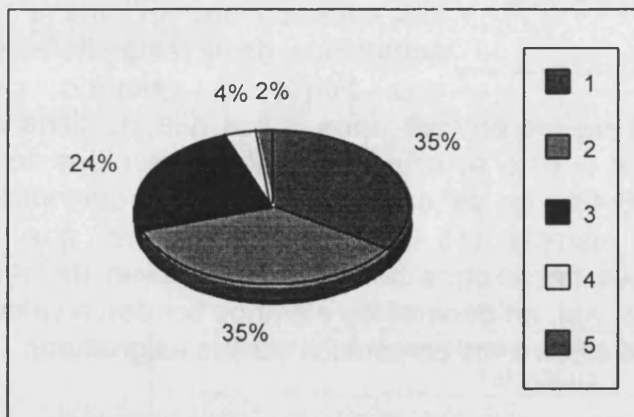


gráfico II.3.3.67. Porcentajes de respuesta para el constructo 9

siempre mejor al profesor que imparte asignaturas cuya asistencia a clase resulta útil para adquirir las ideas clave, con 36 de ellos que indican que valoran siempre al profesor que corresponde a este polo del constructo, y 37 (35.6%) que señalan que lo valoran casi siempre mejor. En cuanto a los que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor, son 25, el 24% los que no influye si la asistencia a clase les resulta útil para adquirir las ideas

clave. En el otro polo del constructo, encontramos que el 6% de los entrevistados informan de que valoran siempre o casi siempre mejor a los

profesores que imparten asignaturas cuya asistencia no es necesaria para entender las ideas clave -ver gráfico II.3.3.67-. De esta forma, parece que los alumnos tienden a valorar claramente mejor a los profesores en los que la asistencia a clase es útil para adquirir ideas clave.

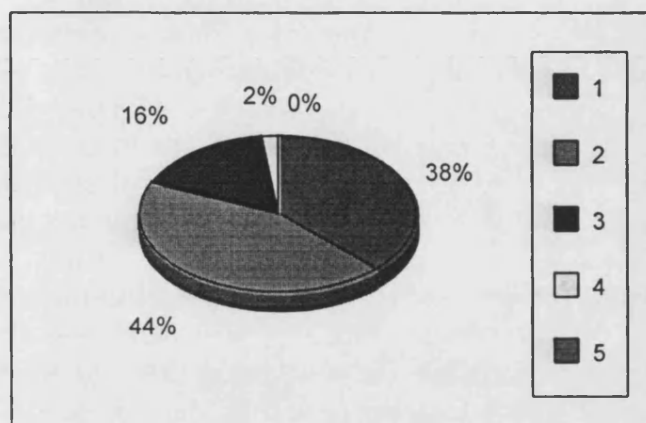


gráfico II.3.3.68. Porcentajes de respuesta para el constructo 10

En cuanto al constructo "La asistencia a clase me resulta útil para aclarar puntos oscuros / La asistencia a clase es poco importante para ir bien en la asignatura", encontramos que los entrevistados se decantan claramente de nuevo por el polo de asistencia a la hora de valorar mejor a los profesores. De esta forma, el 84% de los entrevistados indica que valora siempre o casi siempre mejor a los profesores que imparten materias en las que la asistencia a clase es útil para aclarar puntos oscuros,

con 39 entrevistados que señalan que valoran siempre mejor y 46 que lo hacen casi siempre. El 16% de los entrevistados señala que no lo tienen en cuenta a la hora de valorar al profesor, siendo únicamente dos los que se decantan por el polo opuesto, es decir, la asistencia a clase es poco importante para ir bien en la asignatura. Podemos señalar por tanto que los alumnos tienden a valorar mejor siempre a los profesores cuya asignatura requiere de su asistencia a clase para aclarar puntos oscuros.

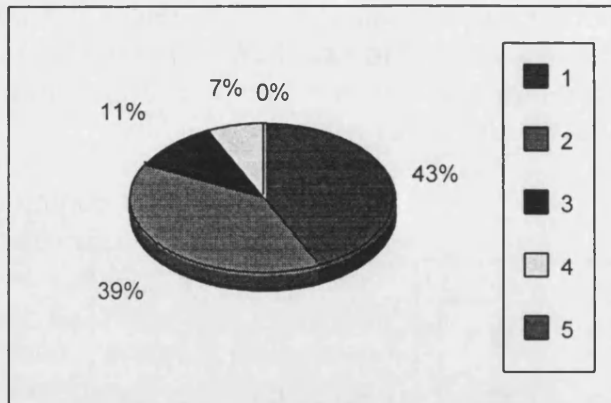


gráfico II.3.3.69. Porcentajes de respuesta para el constructo 11

Los entrevistados se decantan mayoritariamente por el polo del constructo nº 11 "utiliza un lenguaje sencillo y coloquial" con el 83% de las respuestas, contestando 45 la puntuación más extrema, "valoro siempre mejor", y 41 que lo hace casi siempre. Los que indican que no lo tiene en cuenta para valorar al profesor son 11, un 10.6%, mientras que el polo opuesto " Utiliza un

lenguaje técnico especializado" son únicamente 7 los que declaran puntuar casi siempre mejor al profesor que utiliza este tipo de lenguaje. En conclusión, podemos determinar que los entrevistados se decantan mayoritariamente por el profesor que utiliza un lenguaje claro y sencillo, frente a los que utilizan un lenguaje técnico especializado.

En el siguiente constructo, "El profesor pregunta si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas / El profesor sigue un ritmo constante de explicación en el que no cabe interrumpir para preguntar dudas" ha sido valorado mayoritariamente en el polo de preguntar si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas, con 71 respondientes que se decantan por este aspecto, el 68% de los entrevistados. Valoran también casi siempre mejor a los profesores que permiten clarificar conceptos el 26%

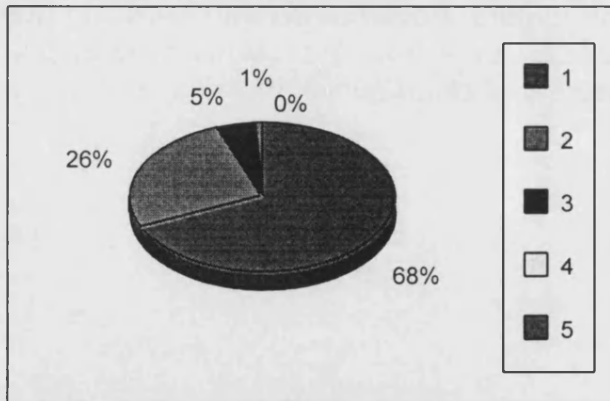


gráfico II.3.3.70. Porcentajes de respuesta para el constructo 12

de los entrevistados, quedando únicamente 5 entrevistados que no tienen en cuenta este constructo cuando evalúan al profesor y un solo alumno que se decanta por evaluar mejor casi siempre al profesor que sigue un ritmo constante de explicación sin opción a preguntar dudas -ver gráfico II.3.3.70. Sin duda, el profesor mejor evaluado será siempre el que pregunta si está claro lo

que explica y da opción a preguntar dudas.

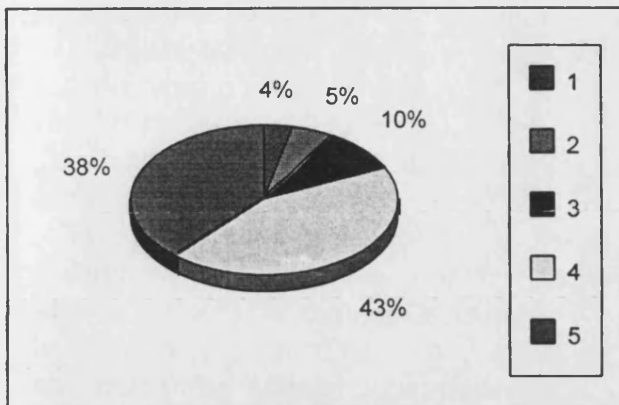


gráfico II.3.3.71. Porcentajes de respuesta para el constructo 13

Respecto al constructo 13, "El profesor responde siempre, aunque su respuesta no sea la correcta / El profesor reconoce su falta de información sobre una duda", los entrevistados se decantan mayoritariamente hacia el segundo polo del constructo, de forma que los entrevistados que indican que valoran siempre o casi

siempre mejor a los profesores que responden siempre, aunque su respuesta no sea la correcta son 9, el 8.7% del total, mientras que los que indican que no lo tienen en cuenta cuando evalúan son 10, el 9.6% del total de entrevistados. Por otra parte, 45 alumnos indican que valoran casi siempre mejor al profesor que reconoce su falta de información sobre un duda, siendo 40 los que indican que lo tienen en cuenta siempre cuando evalúan al profesor -ver gráfico II.3.3.71-. De esta forma, queda claramente definida la conducta docente de reconocer la falta de información cuando no se conoce la respuesta a una duda.

El constructo 14 queda definido por los polos "Contesta con rapidez

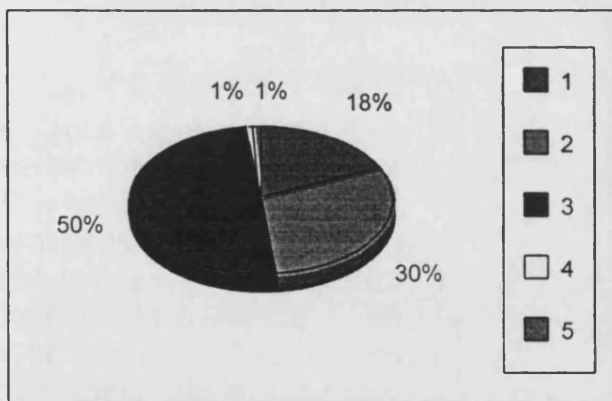


gráfico II.3.3.72. Porcentajes de respuesta para el constructo 14

las preguntas que realizamos / Tarda en contestar las preguntas que se le formulan" y los entrevistados formulan las siguientes respuestas: con respecto al primer polo, "Contesta con rapidez las preguntas que realizamos" encontramos que el 48.1% de los entrevistados señalan que valoran mejor siempre o casi siempre al profesor que realiza esta conducta, siendo 19 los que

señalan que es siempre y 31 los que indican que casi siempre. La mitad de los entrevistados señala que este constructo no les influye a la hora de evaluar al profesor, y únicamente dos personas señalan que valoran mejor al profesor que tarda en contestar las preguntas que se le formulan. De esta

forma, los alumnos tienden a valorar mejor al profesor que contesta con rapidez las preguntas que se le formulan.

“En sus explicaciones se esfuerza por adaptarse al nivel del alumno”, uno de los polos de este constructo, constituye el aspecto que claramente indican los entrevistados como influyente en la evaluación del profesorado, abarcando el 94.2% del total de respuestas las que indican que siempre o casi siempre lo tiene en cuenta

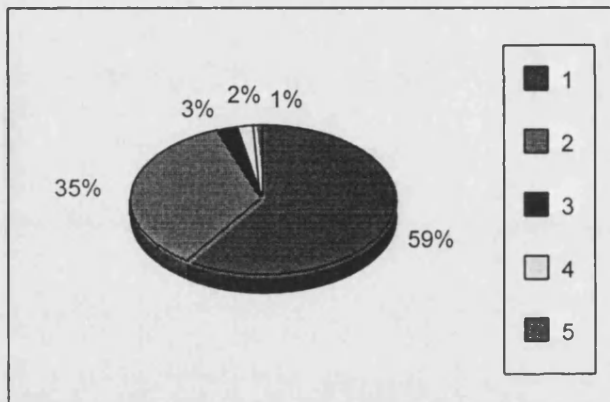


gráfico II.3.3.73. Porcentajes de respuesta para el constructo 15

influye a la hora de evaluar al profesor. Esta tendencia es clara hacia el extremo de la escala, siendo 62 los entrevistados que señalan que siempre lo tienen en cuenta, mientras que 36 lo señalan como casi siempre. En cualquier caso, son sólo 3 personas las que señalan que no lo tienen en cuenta para evaluar al profesor y tres de ellas que valoran más el otro

polo del constructo: “en sus explicaciones aspira a que nos ajustemos al su nivel”. Por tanto, la conducta docente que los alumnos entrevistados valoran como decisiva es que el profesor intente ajustarse en sus explicaciones al nivel de los alumnos.

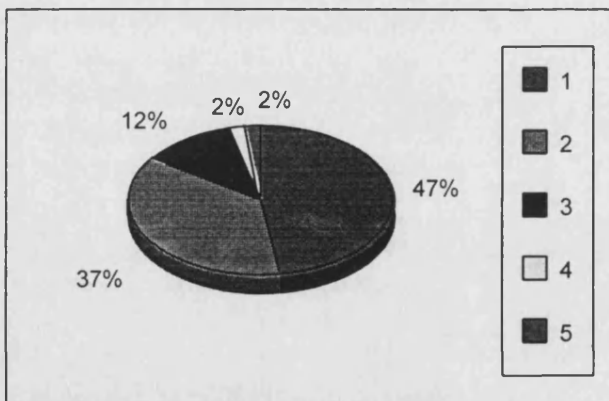


gráfico II.3.3.74. Porcentajes de respuesta para el constructo 16

Los entrevistados se decantan mayoritariamente hacia el polo de “Le entendemos perfectamente en sus explicaciones: es un buen orador, se explica con claridad”, con el 84.6% del total de alumnos entrevistados que señalan que este polo del constructo lo valoran siempre o casi siempre mejor en el profesor, señalando 12 que no

influye cuando evalúan y únicamente 4 personas señalan que valoran mejor el otro polo del constructo, “Le entendemos perfectamente en sus explicaciones: aunque no es un buen orador, se explica con claridad” -ver

gráfico II.3.3.74-. De esta forma, queda claro que los estudiantes valoran siempre mejor al profesor que, explicándose con claridad, es un buen orador.

Existe de nuevo mayoría de opinión en este constructo, hacia el polo "Explica todo lo necesario aunque tenga que clarificar lo de niveles inferiores", con un 90.4% de respuestas que señalan que valoran siempre o casi siempre mejor, con 57 personas señalando el punto de siempre (1) y 37 el de casi siempre (2).

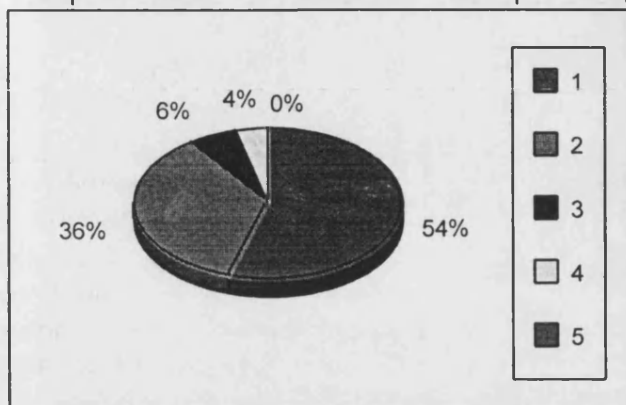


gráfico II.3.3.75. Porcentajes de respuesta para el constructo 17

Son 6 los encuestados que señalan que este constructo no influye cuando evalúan a los profesores. Por otra parte, el polo "Explica lo que corresponde a su nivel" parece influir menos cuando se trata de

evaluar al profesor, siendo cuatro los entrevistados que señalan que valoran mejor casi siempre (punto 4) -ver gráfico II.3.3.75-. Por tanto, el alumno valora mejor al profesor que le explica todo lo necesario aunque tenga que clarificar lo de niveles inferiores.

Los estudiantes entrevistados se decantaron claramente por uno de

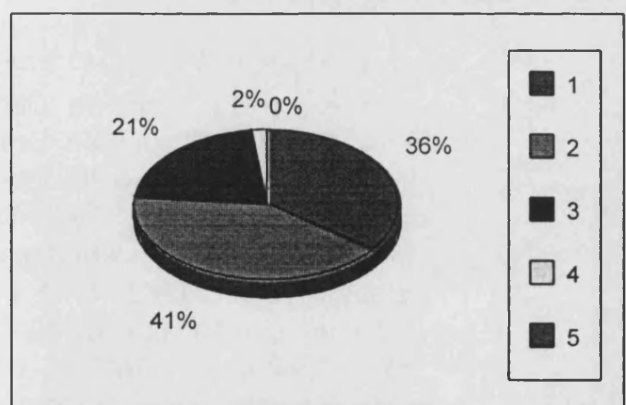


gráfico II.3.3.76. Porcentajes de respuesta para el constructo 18

los polos del constructo 18: "En sus explicaciones se ajusta al temario de la asignatura", con el 76.9% de las respuestas que indican que valoran mejor siempre o casi siempre al profesor que se ajusta al temario de la asignatura, siendo las respuestas del apartado de siempre (Punto 1) 37, que representan el 35.6%, las del apartado 4 (valoro mejor casi siempre) 43, el 41.3% de las

respuestas, 22 de los entrevistados señalan que no influye para evaluar y solamente el 2% de los entrevistados señalaron que valoraban mejor casi

siempre al profesor que mostraba la conducta señalada por el otro polo del constructo: "Explica solo algunos temas de los que componen el temario". Es, por tanto, el profesor que se ajusta al temario de la asignatura el que es valorado mejor -ver gráfico II.3.3.76.

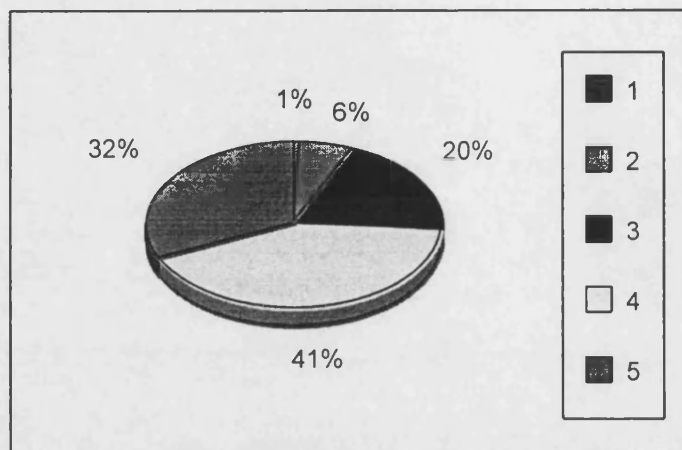


gráfico II.3.3.77. Porcentajes de respuesta para el constructo 19

En el constructo 19 "Explica fundamentalmente algunos temas y conceptos / Explica todos los conceptos por igual" únicamente el 6.7% de los entrevistados señalan que valoran mejor siempre o casi siempre al profesor que explica fundamentalmente lo que le gusta, siendo 21 (el 20.2%) de los entrevistados los que señalan que no este constructo no influye cuando evalúan al profesor, y 43 los que indican que valoran mejor casi siempre al profesor que explica todos los conceptos por igual. De igual forma, 33 de los entrevistados señalan que valoran siempre mejor al profesor que actúa de esta forma -ver gráfico II.3.3.77-. Así, la conducta docente que el alumno valora mejor en este constructo es que el profesor explique todos los conceptos por igual, no fundamentalmente lo que le gusta.

que explica fundamentalmente lo que le gusta, siendo 21 (el 20.2%) de los entrevistados los que señalan que no este constructo no influye cuando evalúan al profesor, y 43 los que indican que valoran mejor casi siempre al profesor que explica todos los conceptos por igual. De igual forma, 33 de los entrevistados señalan que valoran siempre mejor al profesor que actúa de esta forma -ver gráfico II.3.3.77-. Así, la conducta docente que el alumno valora mejor en este constructo es que el profesor explique todos los conceptos por igual, no fundamentalmente lo que le gusta.

El constructo 20 queda definido por los polos "El ritmo de clase permite tomar apuntes casi literalmente / El ritmo de clase no permite tomar apuntes literales" y los entrevistados se decantan mayoritariamente por la primer opción, con el 89.4% del total que afirman que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que muestra esta conducta. Son solo 9 los entrevistados que señalan que no lo tienen en cuenta a la hora

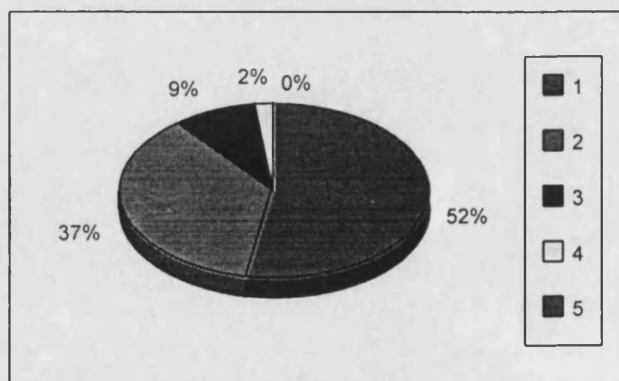


gráfico II.3.3.78. Porcentajes de respuesta para el constructo 20

El ritmo de clase permite tomar apuntes casi literalmente / El ritmo de clase no permite tomar apuntes literales" y los entrevistados se decantan mayoritariamente por la primer opción, con el 89.4% del total que afirman que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que muestra esta conducta. Son solo 9 los entrevistados que señalan que no lo tienen en cuenta a la hora

de evaluar la eficacia docente del profesor y sólo 2 (el 1.9%) que se decantan por el segundo polo cuando afirman que influye cuando evalúan al profesor.

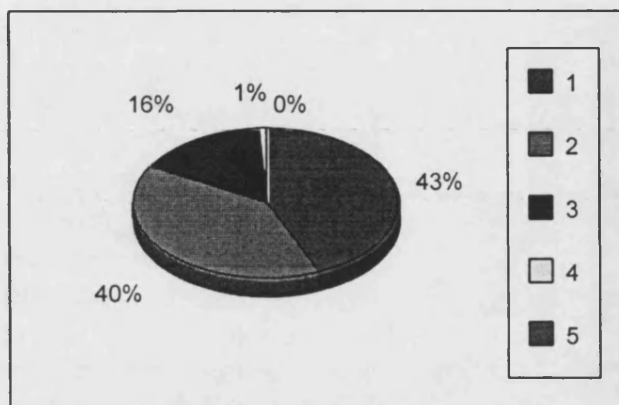


gráfico II.3.3.79. Porcentajes de respuesta para el constructo 38

Los entrevistados se decantan mayoritariamente por la opción de valorar mejor al profesor que comenta con los alumnos las últimas investigaciones técnicas y trabajos sobre la materia, con 90 frecuencias del total de 104, con 10 de los encuestados que indican que es un aspecto que no tienen en cuenta para evaluar al profesor y solamente dos de

ellos que señala que puntúa mejor siempre o casi siempre al profesor que se limita a explicar los contenidos de la materia, el otro polo del constructo elicitado -ver gráfico II.3.3.79-.

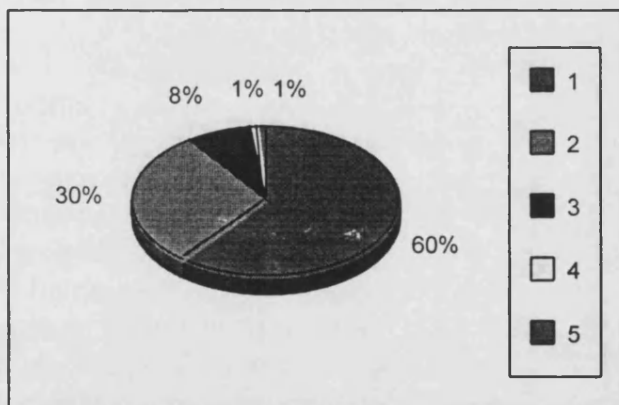


gráfico II.3.3.80. Porcentajes de respuesta para el constructo 21

El constructo nº 21 queda definido por los polos "Utiliza distintos tipos de clase / Su forma de dar la clase es siempre la misma, no introduce cambios", y los entrevistados decantan sus respuestas en las siguientes categorías: 94 de los 104 entrevistados declaran que el polo emergente de este constructo "Utiliza distintos tipos de clase", que representan el 90.4% del total

de respuestas, lo valoran mejor siempre el 60.6% de ellos y lo hacen casi siempre el 29.8%, mientras que los que indican que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor representan el 7.7% de los entrevistados, siendo sólo 2 de ellos los que indican que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que tiene siempre la misma forma de dar la clase, sin introducir cambios -ver gráfico II.3.3.80-. De esta forma, los entrevistados valoran mejor



al profesor que busca formas de mejorar la enseñanza, busca la innovación docente.

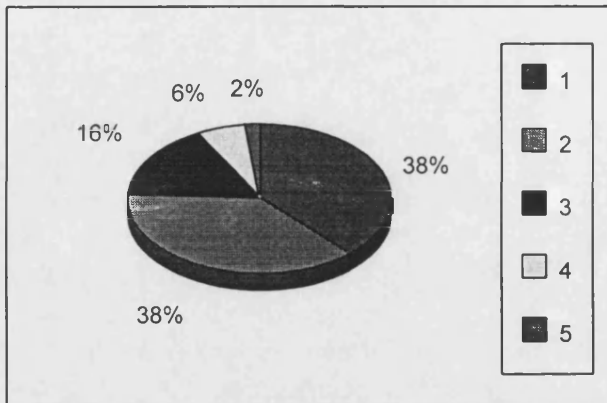


gráfico II.3.3.81. Porcentajes de respuesta para el constructo 22

En el constructo nº 22 "Sus clases parecen estar muy preparadas / Parece que sus clases se basan en su capacidad de improvisación" los entrevistados responden mayoritariamente (casi tres cuartos del total) que valoran siempre o casi siempre mejor a los profesores que parecen llevar las clases muy preparadas, con 40 respuestas

en la categoría de Siempre valoro mejor y 39 en la de Casi siempre valoro mejor. De los 104 entrevistados, 17 indica que no tiene en cuenta estas características para valorar al profesor y 8 que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que basa sus clases en su capacidad de improvisación, con un 6% de las respuestas en el apartado de Casi siempre valoro mejor y un 2% en el apartado extremo de valoro mejor siempre. De esta forma, encontramos que los profesores mejor evaluados son siempre o casi siempre los que parece en opinión de los alumnos que se han preparado previamente la clase -ver gráfico II.3.3.81-.

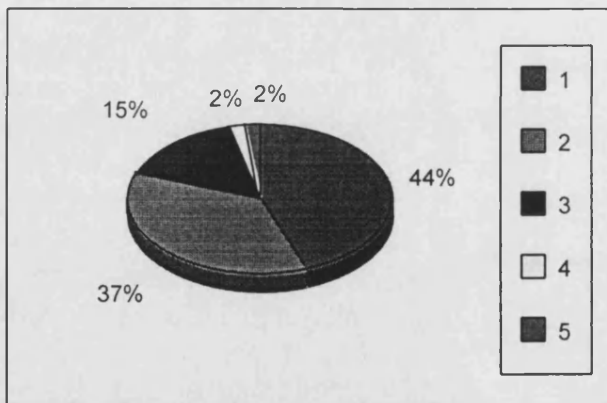


gráfico II.3.3.82. Porcentajes de respuesta para el constructo 23

"Reparte el tiempo de clase entre sus intervenciones y las de los estudiantes / El tiempo de clase se llena con la explicación que realiza el profesor" es el enunciado del constructo nº 23, que los alumnos entrevistados tienden a valorar mejor al profesor que motiva a sus alumnos a participar en la clase, con un 80.8% de las respuestas en las categorías de siempre valoro mejor (46) o casi siempre valoro mejor (38).

Son 16 los entrevistados que señalan que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor, que representa el 15.4% del total de respuestas. Únicamente 4 de los entrevistados señala que valoran siempre (2) o casi siempre (2) mejor al profesor que llena su

tiempo de clase con la explicación que realiza. Así, encontramos que los alumnos valoran mejor al profesor que reparte su tiempo de explicación con intervenciones de los alumnos para que participen en sus clases -ver gráfico II.3.3.82-.

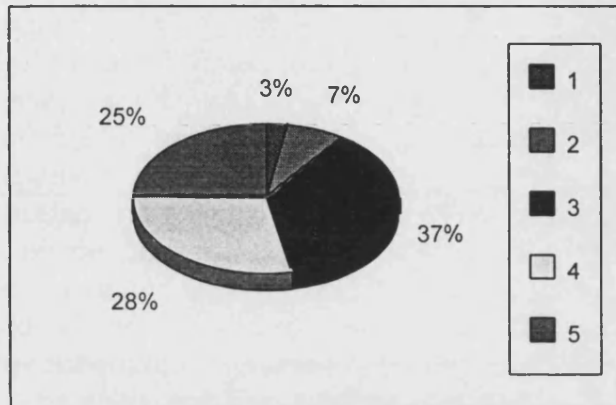


gráfico II.3.3.83. Porcentajes de respuesta para el constructo 35

afirma que no lo tiene en cuenta para valorar al profesor. En este sentido, observamos que son 10 los entrevistados que indican que valoran mejor al profesor que utiliza los mismos apuntes que los de años anteriores, mientras que 54 de ellos informan que cambia cada año -todo o parte- sus apuntes, lo que indica que la utilización de los mismos apuntes largo tiempo no favorece la valoración positiva por parte de los alumnos -ver gráfico II.3.3.83-.

Con respecto al constructo nº 35, "El profesor utiliza los mismos apuntes que los de años anteriores / El profesor cambia cada año -todo o parte- sus apuntes, los encuestados se decantan por la segunda opción, aunque existe un núcleo central importante que

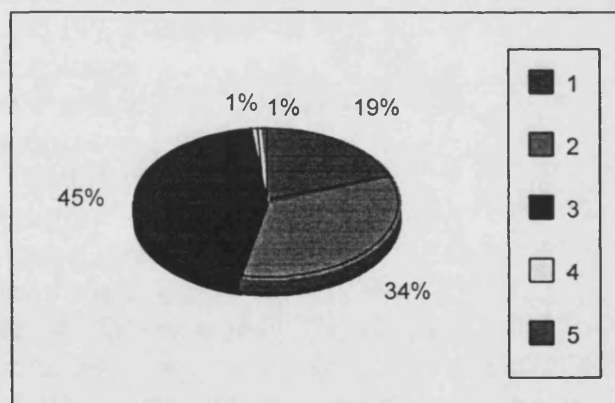


gráfico II.3.3.84. Porcentajes de respuesta para el constructo 36

en total. En el otro polo del constructo nº 36, "El profesor no utiliza medios audiovisuales" se definen solamente dos personas -ver gráfico II.3.3.84-.

Los que indican que valoran mejor al profesor que utiliza medios audiovisuales son 55 del total de entrevistados, con un núcleo importante de respuestas en el apartado de que su utilización no es tomada en cuenta por parte de los estudiantes para valorar al profesorado, 46

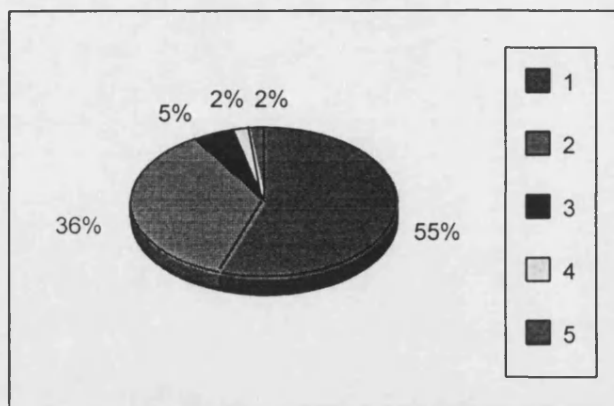


gráfico II.3.3.85. Porcentajes de respuesta para el constructo 39

Los estudiantes entrevistados se decantan claramente en señalar las opciones de valorar mejor siempre o casi siempre al profesor en el constructo nº 39, “El profesor tiene en cuenta las opiniones, sugerencias o intereses de los alumnos para estructurar la clase”, siendo 95 de ellos los que señalan estas opciones, 58 en la opción

más extrema. Por otra parte, 5 señala que no lo tiene en cuenta para valorar al profesor y 4 que indican que valoran mejor al profesor que “tiene su propio esquema de clase y no pide opiniones o sugerencias a los alumnos” -ver gráfico II.3.3.85-

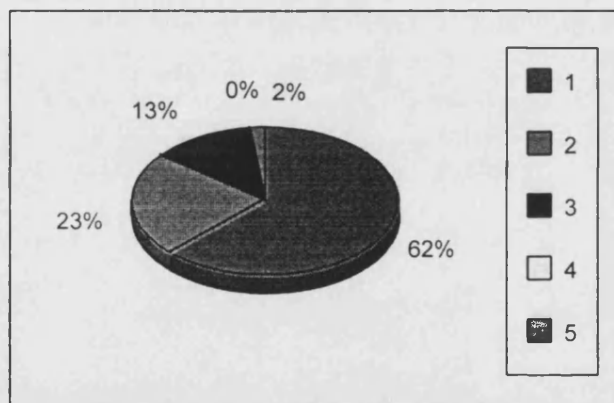


gráfico II.3.3.86. Porcentajes de respuesta para el constructo 40

En el constructo nº 40, “El profesor integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura / El profesor no integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura”, los entrevistados se han definido claramente por evaluar siempre mejor al profesor que

participa del primer polo, con un porcentaje de respuestas del 62.5%, siendo 24 los que señalan que lo valoran casi siempre mejor, representando por tanto el 85.6% del total los que han elegido esta opción. Los entrevistados que señalan la no importancia de este constructo para establecer sus valoraciones son 13, mientras que los que señalan el otro polo son 2 -ver gráfico II.3.3.86-

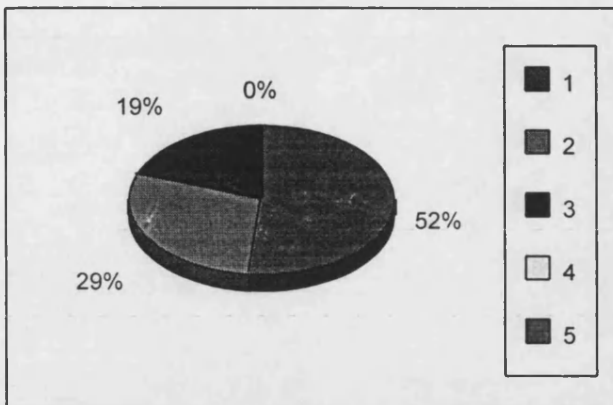


gráfico II.3.3.87. Porcentajes de respuesta para el constructo 47

Existe una fuerte tendencia a valorar mejor al profesor con el que "se puede hablar con el profesor fuera del aula y del horario de atención a alumnos", constructo nº 47, con 84 respuestas en estas categorías, 54 de ellas en el extremo de la escala. De los entrevistados, 20 señalan que

no lo tienen en cuenta para valorar y ninguno que valora mejor al profesor con el que "sólo se puede hablar dentro de los horario establecidos" -ver gráfico II.3.3.87.

nº		1	2	3	4	5	
2	En sus explicaciones siempre se ciñe a los contenidos de la asignatura						En sus explicaciones se extiende hacia otros temas, aunque sean de otras
8	La actividad docente de esta asignatura va dirigida únicamente a aprobar los						La actividad docente de la asignatura va dirigida a una formación global
9	La asistencia a clase me resulta útil para adquirir las ideas clave						Las ideas clave se pueden entender aunque no se asista a clase
10	La asistencia a clase me resulta útil para aclarar puntos oscuros						La asistencia a clase es poco importante para ir bien en la asignatura
11	Utiliza un lenguaje sencillo y coloquial						Utiliza un lenguaje técnico especializado
12	El profesor pregunta si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas						El profesor sigue un ritmo constante de explicación en el que no cabe interrumpir para preguntar dudas
13	El profesor responde siempre, aunque su respuesta no sea la correcta						El profesor reconoce su falta de información sobre una duda
14	Contesta con rapidez las preguntas que realizamos						Tarda en contestar las preguntas que se le formulan
15	En sus explicaciones se esfuerza por adaptarse al nivel del alumno						En sus explicaciones aspira a que nos ajustemos a su nivel
16	Le entendemos perfectamente en sus explicaciones: es un buen orador, se explica con claridad						Le entendemos perfectamente en sus explicaciones, aunque no es un buen orador, se explica con claridad
17	Explica todo lo necesario aunque tenga que clarificar lo de niveles inferiores						Explica lo que corresponde a su nivel
18	En sus explicaciones se ajusta al temario de la asignatura						Explica sólo algunos temas de los que componen el temario
19	Explica fundamentalmente algunos temas y conceptos						Explica todos los conceptos por igual
20	El ritmo de clase permite tomar apuntes casi literalmente						El ritmo de clase no permite tomar apuntes
38	El profesor nos comenta las últimas invest. técnicas y trabajos sobre la materia						El profesor se limita a explicar los contenidos de la materia
21	Utiliza distintos tipos de case						Su forma de dar la clase es siempre la misma, no introduce cambios
22	Sus clases parecen estar muy preparadas						Parece que sus clases se basan en su capacidad de improvisación
23	Reparte el trabajo de clase entre sus intervenciones y las de los estudiantes						El tiempo de clase se llena con la explicación que realiza el profesor
35	El profesor utiliza los mismos apuntes que los de años anteriores						El profesor renueva cada año -todo o parte- sus apuntes
36	El profesor utiliza medios audiovisuales						El profesor no utiliza medios audiovisuales
39	El profesor tiene en cuenta las opiniones, sugerencias o intereses de los alumnos para estructurar la clase						El profesor tiene su propio esquema de clase y no pide opiniones o sugerencias de los alumnos
40	El profesor integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura						El profesor no integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura
47	Se puede hablar con el profesor fuera del aula y del horario de atención a alumnos						Sólo se puede hablar con el profesor dentro de los horarios establecidos

Tabla II.3.3.9. Factores referidos al Estilo Docente

En este grupo, formado por los constructos relacionados con *Estilo Docente del Profesor*, los entrevistados han señalado que valoran siempre mejor al profesor que “pregunta si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas” (Constructo 12, Media= 1.39), el que “se esfuerza por adaptarse al nivel del alumno” (Constructo 15, Media= 1.5), ambas con opiniones heterogéneas (C.V.= 48.20% y 49.33%, respectivamente), debido

a la existencia de valores extremos en las categorías de respuesta de los otros polos --ver gráfico II.3.3.9 y II.3.3.10.

Const	Med	Dv. Tp.	C.V.	Min	Max	Asim.	Kurtosis
2	2.3	1.04	45.22	1	5	0.37	-0.59
8	3.89	1.03	26.48	1	5	-0.86	0.56
9	2.03	0.96	47.29	1	5	0.75	0.29
10	1.83	0.77	42.08	1	4	0.57	-0.29
11	1.81	0.88	48.62	1	4	1	0.36
12	1.39	0.67	48.20	1	5	2.24	4.25
13	4.08	1.01	24.75	1	4	-1.36	1.77
14	2.37	0.83	35.02	1	5	-0.25	-0.2
15	1.5	0.74	49.33	1	5	2	5.6
16	1.72	0.9	52.33	1	5	1.32	2.3
17	1.6	0.77	48.13	1	4	1.39	1.79
18	1.89	0.8	42.33	1	4	0.43	-0.67
19	3.97	0.92	23.17	1	5	-0.71	0.15
20	1.6	0.73	45.63	1	4	1.1	0.86
38	1.67	0.79	47.31	1	5	1.02	2.31
21	1.52	0.76	50.00	1	5	0.76	3.88
22	1.95	0.98	50.26	1	5	0.98	0.62
23	1.81	0.9	49.72	1	5	1.2	1.63
35	3.58	1.13	31.56	1	5	-0.71	0.77
36	2.28	0.85	37.28	1	5	-0.19	-0.04
39	1.59	0.83	52.20	1	5	1.94	4.82
40	1.56	0.86	55.13	1	4	1.75	3.48
47	1.67	0.78	46.71	1	3	0.65	-1.06

Tabla II.3.3.10. Descriptivos para los factores referidos al Estilo Docente

De igual forma, se sitúan en la categoría de Casi siempre los siguientes constructos: “en sus explicaciones se ciñe a los contenidos de la asignatura” (Constructo 2, Media= 2.3), frente a aquellos profesores en los que sus explicaciones se extiende hacia otros temas, aunque sean de otras asignaturas; “su actividad docente va dirigida a una formación global” (Constructo 8, Media= 3.88) aparece mejor valorado que los profesores que enfocan su asignatura únicamente a aprobar los exámenes, siendo además las diferencias significativas al 0.01 entre ciclos, con una mayor extremosidad de juicio en el segundo, y a nivel de áreas, con medias que oscilan entre 3.4 del área de Ciencias Sociales hasta 4.28 del área de Ciencias Psicopedagógicas. Los alumnos también tienden a concentrar su opinión media en la categoría de valoro mejor Casi siempre para los profesores en los que la asistencia a clase es importante para adquirir ideas

clave (Constructo 9, Media=2.03) o para aclarar puntos oscuros (Constructo 10, Media=1.83), los que reconocen su falta de información sobre una duda (13, Media=4.08), o contestan con rapidez las preguntas que realizan (Constructo 14, Media=2.37). Los profesores que utilizan un lenguaje sencillo y coloquial también son puntuados mejor casi siempre (Constructo 11, Media= 1.81), los que se les entiende perfectamente sus explicaciones, son buenos oradores, se explican con claridad (Constructo 16, Media=1.72), así como los profesores que explican todo lo necesario aunque tengan que clarificar lo de niveles inferiores (Constructo 17, Media=1.59); los que se ajustan al temario de la asignatura (Constructo 18, Media=1.89), que presenta diferencias significativas entre ciclos al 0.05, siendo los alumnos del primer ciclo los que mayor puntuación otorgan al profesor que se ajusta al temario). También los estudiantes valoran mejor casi siempre al profesor que explica todos los conceptos por igual, sin centrarse más en unos temas que en otros (Constructo 18, Media= 3.97), los que siguen un ritmo de clase que les permite tomar apuntes literales (Constructo 20, Media= 1.59), y los que comentan las últimas investigaciones técnicas y trabajos sobre la materia (Constructo 38, Media= 1.67, con diferencias significativas entre Ciclos al 0.05, con puntuaciones mayores en el segundo ciclo).

De igual forma, los estudiantes entrevistados señalan que valoran casi siempre mejor a los profesores que utilizan diferentes tipos de clase en oposición a los que su forma de dar la clase es siempre la misma, no introducen cambios (Constructo 21, Media= 1.52), los que parece que llevan la clase preparada frente a los que basan la explicación en su capacidad de improvisación (Constructo 22, Media= 1.95), los que reparten el tiempo de clase entre sus intervenciones y las de los alumnos frente a los que llenan el tiempo de clase con la intervención del profesor (Constructo 23, Media= 1.81), los que renuevan cada año total o parcialmente sus apuntes frente a los que utilizan los mismos todos los años (Constructo 35, Media=3.58), los que utilizan medios audiovisuales frente a los que no los suelen utilizar (Constructo 36, Media= 2.28) y los que tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para estructurar la clase en oposición a los que tienen su propio esquema de clase y no piden opiniones a los alumnos (Constructo 39, Media 1.59). De igual forma se puntúa mejor casi siempre a los profesores que integran información sobre salidas profesionales o temas relacionados (Constructo 40, Media= 1.56) y los que se puede hablar con el profesor fuera del aula y del horario establecidos.

Las opiniones en general son algo heterogéneas, oscilando sus coeficientes de variación entre la homogeneidad de respuestas de los constructos 19 (Explica fundamentalmente algunos conceptos/ explica todos los conceptos por igual; C.V.= 23.17%), el 13 (C.V.= 24.75%; responde

siempre/reconoce su falta de información) o el C.V.= 26.48% del constructo 8 (la actividad docente va dirigida a aprobar la asignatura/ formación global), hasta las restantes opiniones, ya heterogéneas, y que oscilan entre el C.V.= 35.02% del constructo 14 (se esfuerza por adaptarse al nivel del alumno) y el valor máximo de los coeficientes de variación, que se sitúa en el 55.13% en el caso del constructo 40 (integra información sobre salidas profesionales). Estos resultados se ven reforzados por los niveles de asimetría y curtosis que se presentan en la Tabla II.3.3.10, en los que podemos apreciar la mayor concentración de algunas opiniones alrededor de la media como por ejemplo en el constructo 13 o el 17 o el 21, 39 y 40.

### Factores referidos a Materiales y Programa

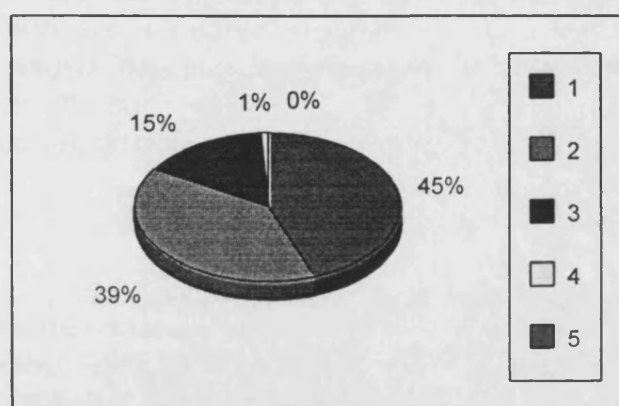


gráfico II.3.3.88. Porcentajes de respuesta para el constructo 37

Con respecto al constructo nº 37, existe una mayoritaria respuesta por la opción de valorar mejor al profesor que proporciona una bibliografía accesible, con 86 de las respuestas en este apartado, que representa el 83.7% del total. Por otra parte, sólo uno de los entrevistados optó por la respuesta de que

valora mejor al profesor cuya bibliografía no es accesible -ver gráfico II.3.3.88-.

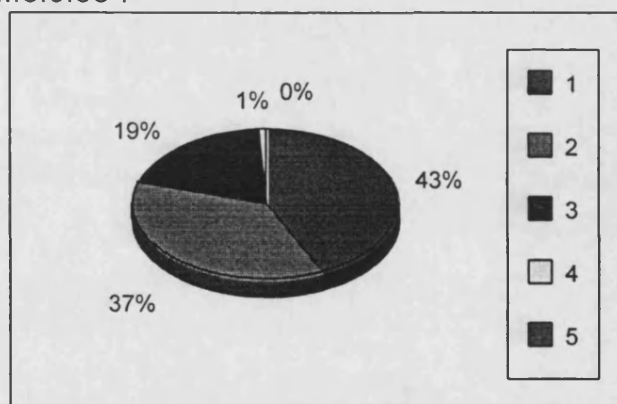


gráfico II.3.3.89. Porcentajes de respuesta para el constructo 52

Existe una clara importancia en el polo inicial del constructo nº 52, "El profesor da a conocer, comenta, el programa de la asignatura / El profesor no comenta el programa", con 83 de los entrevistados que señalan que valoran mejor al profesor que así actúa, siendo 20 los que indican que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor y sólo 1



señala que valora mejor al profesor que no comenta el programa -ver gráfico II.3.3.89.

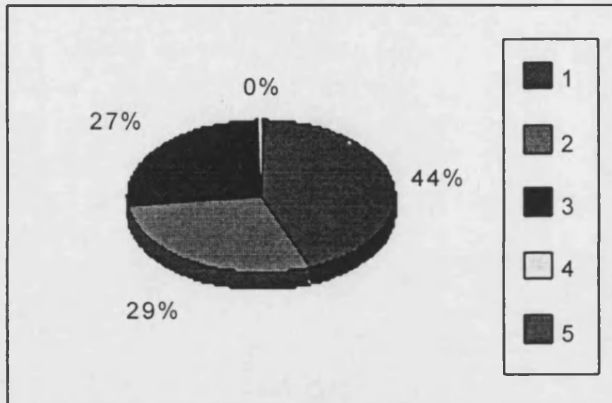


gráfico II.3.3.90. Porcentajes de respuesta para el constructo 53

De igual forma, existe una clara definición por parte de los alumnos a valorar mejor a los profesores que imparten asignaturas que tienen programa -constructo nº 53-, con 76 de ellos en esta categoría. De igual forma, encontramos que 28 señalan que no tienen en cuenta si la asignatura tiene o no programa y ninguno de los

encuestados señala que valora al profesor cuya asignatura no tiene programa -ver gráfico II.3.3.90-.

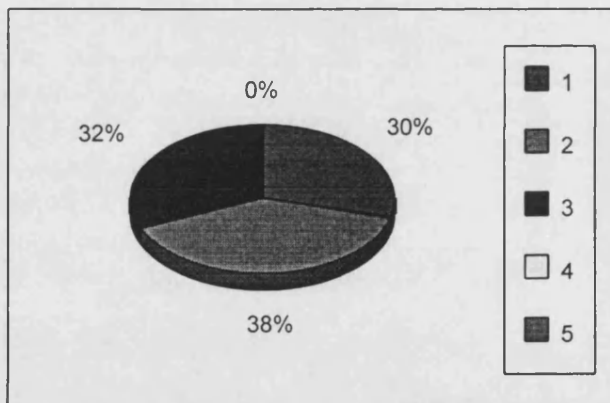


gráfico II.3.3.91. Porcentajes de respuesta para el constructo 54

De nuevo en este constructo se da que se valora mejor al profesor cuyo programa de asignatura incluye los criterios de evaluación, con el 68.3% de las opiniones en este apartado, siendo las que señalan que no influye para valora al profesor 33. Ninguno de los respondientes han señalado la opción de que

valoran mejor al profesor que imparte asignaturas cuyo programa no incluye los criterios de evaluación -ver gráfico II.3.3.91-.

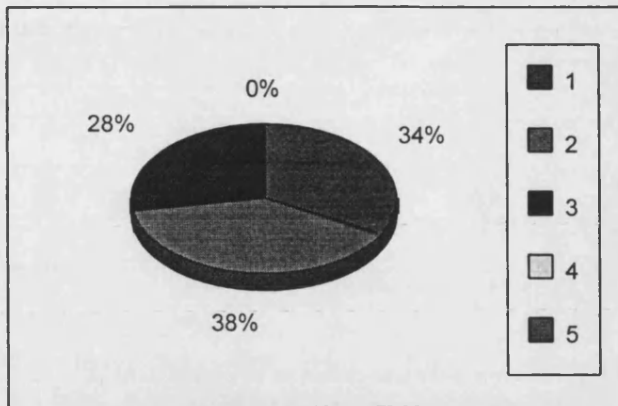


gráfico II.3.3.92. Porcentajes de respuesta para el constructo 55

Idéntico patrón de interpretación encontramos en el constructo nº 55, "El programa de la asignatura incluye temario / El programa de la asignatura no incluye temario", con el 72.1% de los entrevistados que señala que valoran mejor al profesor que incluye el temario en el programa, 29 que afirman que no influye para valorar al

profesor y ninguna respuesta en el polo opuesto -ver gráfico II.3.3.92-.

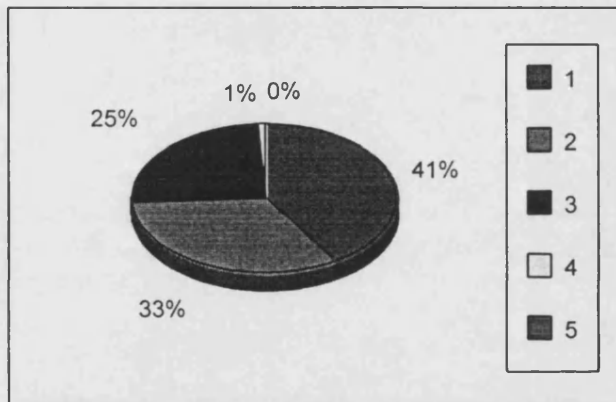


gráfico II.3.3.93. Porcentajes de respuesta para el constructo 56

Con respecto al constructo nº 56, "El programa de la asignatura incluye bibliografía / El programa de la asignatura no incluye bibliografía" las respuestas nuevamente señalan que valoran mejor al profesor que la incluye en su programa, con 77 frecuencias en esta categoría. De igual forma, encontramos que 26 de los

alumnos señalan que no lo tienen en cuenta y sólo 1 indica que valora mejor al profesor que no la incluye -ver gráfico II.3.3.93-.

En el tercer grupo, los factores referidos a *materiales y programa* -ver tablas II.3.3.11 y 12-, encontramos que los alumnos han señalado que valoran casi siempre mejor a los profesores cuya bibliografía es accesible (Constructo 37, Media= 1.72), los que dan a conocer el programa de la asignatura (Constructo 52, Media= 1.78), los profesores cuya asignatura tiene programa (Constructo 53, Media= 1.83), aquellos en los que el programa de la asignatura incluye los criterios de evaluación (constructo 54, Media= 2.02), temario (Constructo 55, Media= 1.94, con diferencias significativas al 0.05 por ciclo, siendo los alumnos del primer ciclo los que más se acercan al extremo), y bibliografía (Constructo 56, Media= 1.86).

n°		1	2	3	4	5	
37	La bibliografía es accesible						La bibliografía es difícil de encontrar
52	El profesor da a conocer el programa de la						El profesor no da a conocer el programa
53	La asignatura tiene programa						La asignatura no tiene programa
54	El programa de la asignatura incluye criterios de evaluación						El programa de la asignatura no incluye criterios de evaluación
55	El programa de la asignatura incluye temario						El programa de la asignatura no incluye temario
56	El programa de la asignatura incluye bibliografía						El programa de la asignatura no incluye bibliografía

Tabla II.3.3.11. Factores referidos a Materiales y Programa

De esta forma, las opiniones pueden en general considerarse como heterogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 39.11% del constructo 54 hasta el 45.36% del constructo 53, como también lo demuestran los índices de curtosis negativos. Las opiniones en general tienden a situarse en torno a la media, aunque con una ligera tendencia a agruparse dentro de los polos emergentes, hacia la puntuación de Casi siempre.

Const	Med	Dv. Tp.	C.V.	Min	Max	Asim.	Kurtosis
37	1.72	0.77	44.77	1	4	0.53	-0.41
52	1.78	0.79	44.38	1	4	0.54	-0.81
53	1.83	0.83	45.36	1	3	0.34	-1.47
54	2.02	0.79	39.11	1	3	-0.03	-1.38
55	1.94	0.79	40.72	1	3	0.1	-1.37
56	1.86	0.83	44.62	1	4	0.38	-1.16

Tabla II.3.3.12 Descriptivos para los factores referidos a Materiales y Programa

Así, podemos señalar que los alumnos han señalado preferir a los profesores que incluyen programa de asignatura, que lo comentan con los alumnos e incluye temario y criterios de evaluación, así como bibliografía accesible en librerías normales.

## Factores referidos a Evaluación

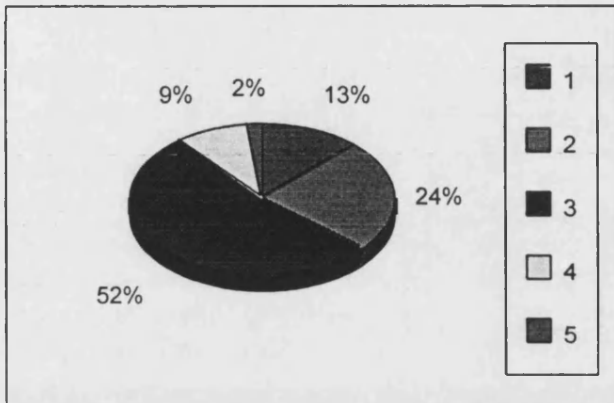


gráfico II.3.3.94. Porcentajes de respuesta para el constructo 24

El constructo nº 24 se rotula como "Exige poco / Exige mucho", y en él los estudiantes señalan que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que exige poco en su asignatura, con el 37.5% de las opiniones hacia este polo, con 13 de los entrevistados que señalan que siempre y 25 de ellos que señalan que casi siempre. La categoría de opinión más numerosa en este constructo se sitúa en "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor", con el 52% de las opiniones en este apartado. En cuanto a los entrevistados que señalan que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que exige mucho, son 9 los que indican que lo valoran casi siempre y 2 los que señalan que lo valoran siempre mejor, representando el 10.5% del total de entrevistados sus respuestas. De esta forma, podemos señalar que la mayoría de los entrevistados se decantan por la respuesta de "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor", aunque con una ligera tendencia a valorar mejor al profesor que exige poco en su asignatura -ver gráfico II.3.3.94-.

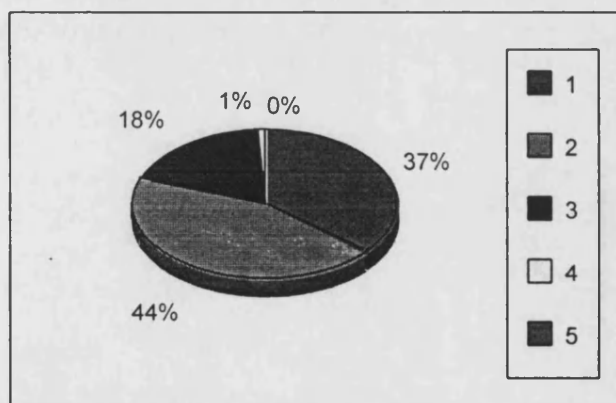


gráfico II.3.3.95. Porcentajes de respuesta para el constructo 25

Los entrevistados se decantan claramente en sus respuestas al valorar siempre o casi siempre mejor al profesor que incluye en "los contenidos de examen son siempre temas importantes", señalando 38 la opción de Siempre tengo en cuenta y 46 la de casi siempre, que representan respectivamente el 37% y el 44%, el 81% en total. La opción de "no lo tengo en cuenta para señalar al profesor la señalan 19, el 18.3% del total, y sólo 1 de los encuestados

señala que valora casi siempre mejor al polo del constructo “Suele sorprender incluyendo en el examen temas poco o nada importantes”. Así, en el constructo nº 25 los alumnos indican que valoran mejor al profesor que en el examen incluye temas o contenidos importantes en la explicación -ver gráfico II.3.3.95-.

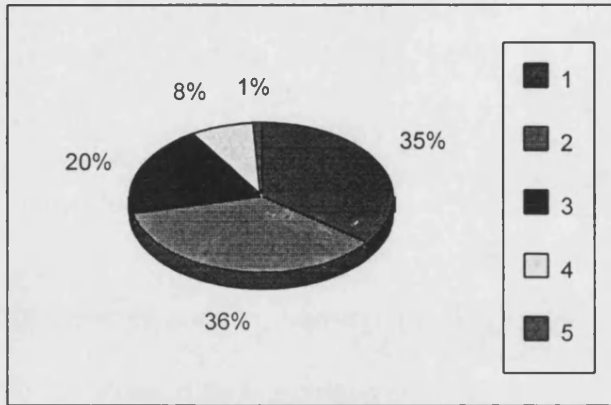


gráfico II.3.3.96. Porcentajes de respuesta para el constructo 26

En el constructo nº 26, “La calificación incluye además del examen otras posibilidades, como trabajos, seminarios, etc. / La calificación se obtiene únicamente por el examen”, los resultados indican que los alumnos encuestados se decantan mayoritariamente por el primer polo, “La calificación incluye otras

posibilidades, como trabajos, seminarios, etc.”, indicando 37 de ellos que valora mejor siempre al profesor que tiene en cuenta estos aspectos en la calificación, 37 también que valoran casi siempre mejor a este tipo de profesor, 21 de los entrevistados señalan que no tienen en cuenta este aspecto para valorar al profesor, mientras que 8 han señalado que valoran casi siempre mejor al profesor que basa su calificación únicamente en el examen y 1 de ellos que lo valora siempre mejor. Así, encontramos que los entrevistados han señalado mayoritariamente (71.2%) que tienden a valorar mejor al profesor que basa su calificación no sólo en el examen -ver gráfico II.3.3.96-.

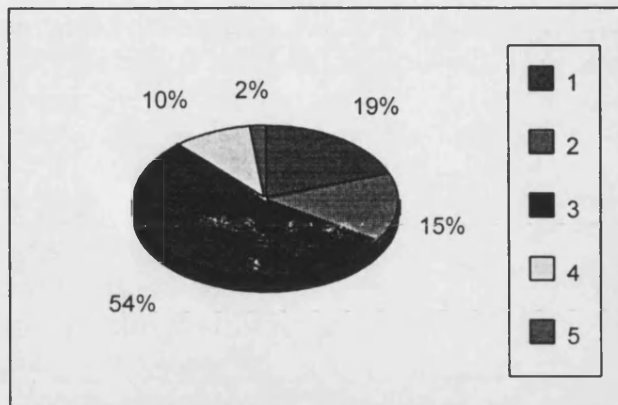


gráfico II.3.3.97. Porcentajes de respuesta para el constructo 27

El tipo de examen de desarrollo o tipo test que realiza el profesor (constructo nº 27, "El examen es de desarrollo / El examen es tipo test") parece que no se tiene en cuenta para valora al profesor, con 56 de los 104 respondientes que han señalado esta opción, que representa el 54% de las respuestas. Hacia el polo inicial del constructo, el profesor realiza un examen de desarrollo se decantan el 34.6% de los alumnos entrevistados, con 20 de ellos que valora siempre mejor y 16 que lo hace casi siempre. En el otro polo, "el examen es de tipo test", 12 señalan que valoran mejor al profesor que utiliza este tipo de examen, de los cuales 2 han indicado que lo valoraron mejor siempre. De esta forma, vemos que el tipo de examen no lo tienen en cuenta los alumnos entrevistados para valorar al profesor, aunque con una ligera tendencia hacia los profesores que realizan exámenes de desarrollo -ver gráfico II.3.3.97.

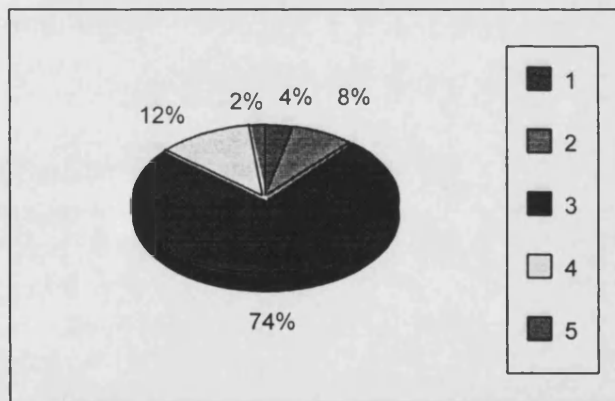


gráfico II.3.3.98. Porcentajes de respuesta para el constructo 28

"El examen es fundamentalmente teórico / El examen es fundamentalmente práctico", es la formulación del constructo nº 28, en el que encontramos que 12 de los entrevistados señalan que valoran mejor al profesor que realiza un examen fundamentalmente teórico, que representan el 11.5%, de los cuales 4 señalan que valoran mejor siempre a este profesor. Los entrevistados han señalado mayoritariamente (75%) que no tienen en cuenta si el examen es fundamentalmente teórico o práctico para valorar al profesor, mientras que son de nuevo 14 los que señalan que valoran mejor al profesor que plantea un examen fundamentalmente práctico (14%). El tipo de examen teórico o

El tipo de examen de desarrollo o tipo test que realiza el profesor (constructo nº 27, "El examen es de desarrollo / El examen es tipo test") parece que no se tiene en cuenta para valora al profesor, con 56 de los 104 respondientes que han señalado esta opción, que representa el 54% de las respuestas. Hacia el polo inicial del

"El examen es fundamentalmente teórico / El examen es fundamentalmente práctico", es la formulación del constructo nº 28, en el que encontramos que 12 de los entrevistados señalan que valoran mejor al profesor que realiza un examen fundamentalmente teórico, que representan el 11.5%, de los cuales 4 señalan que

práctico no se tiene en cuenta en opinión de los estudiantes entrevistados a la hora de valorar a un profesor -ver gráfico II.3.3.98-.

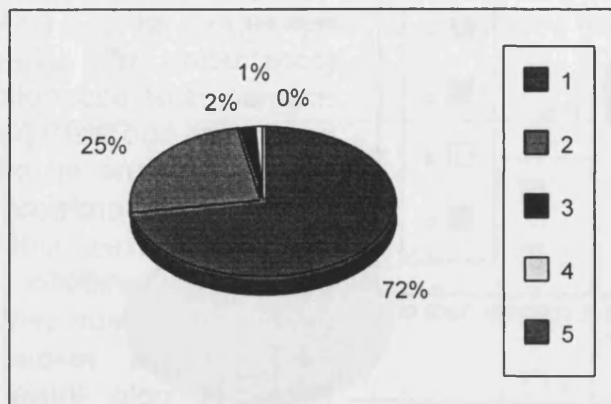


gráfico II.3.3.99. Porcentajes de respuesta para el constructo 29

En el constructo nº 29 "El profesor accede a la revisión de las calificaciones si considera que hay error / El profesor no accede fácilmente a la revisión de las calificaciones" los entrevistados se han decantado prácticamente en bloque hacia el primer polo, con el 97.1% de las respuestas en este sentido.

Así, 75 de ellos señala que valora siempre mejor al profesor que accede a revisar las calificaciones y 26 lo hace en casi todas las ocasiones. Las otras categorías de respuesta se puede condierar como anecdóticas: 2 de los entrevistados no lo tiene en cuenta para valorar al profesor y 1 valora mejor casi siempre al profesor que no accede a revisar las calificaciones. De esta forma podemos señalar que el profesor mejor evaluado es siempre el que accede a modificar las calificaciones si considera que puede haber un error - ver gráfico II.3.3.99-.

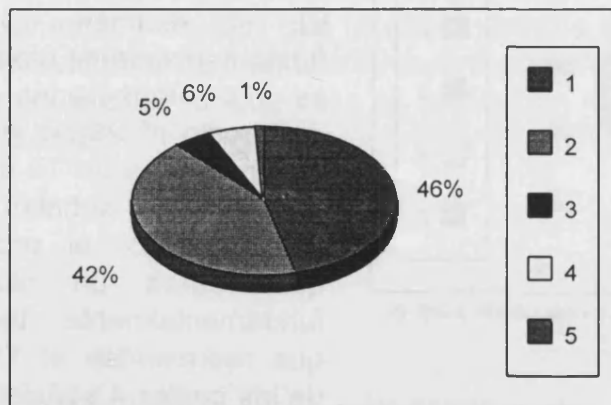


gráfico II.3.3.100. Porcentajes de respuesta para el constructo 30

Los entrevistados se decantan mayoritariamente por el primer polo del constructo nº 30, cuya formulación es "Los contenidos del examen se ajustan unicamente a lo dado en clase / Los contenidos de examen incluyen otros conceptos no dados en clase", con 92 de los entrevistados que declaran que valoran casi

siempre o siempre mejor al profesor que incluye en sus exámenes unicamente lo dado en clase, mientras que los que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor son cinco (el 5%), y 7 los que señalan que valoran

siempre (6) o casi siempre (1) mejor al profesor que incluye otros contenidos no dados en clase en el examen. De esta forma, los entrevistados han señalado mayoritariamente que valoran mejor al profesor que sólo incluye en examen contenidos dados en clase -ver gráfico II.3.3.100-.

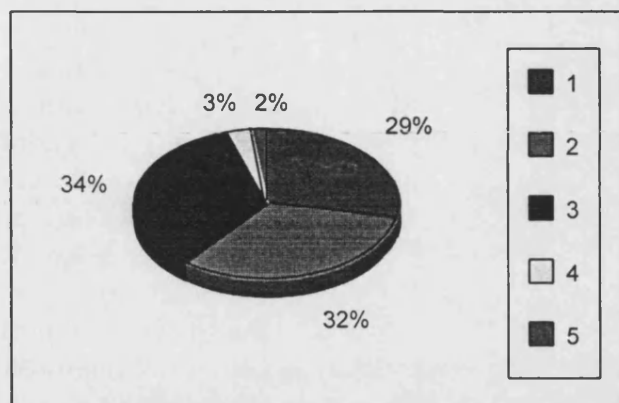


gráfico II.3.3.101. Porcentajes de respuesta para el constructo 31

Los resultados del análisis de las respuestas correspondientes al constructo nº 31, "El profesor entrega los resultados de los exámenes en un tiempo corto / El profesor tarda en entregar los resultados de los exámenes" indican que 63 de los 104 alumnos entrevistados han señalado

que valoran siempre (30) o casi siempre (33) mejor al profesor que entrega pronto los resultados de los exámenes, mientras que 36 de ellos (35%) ha señalado que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor. En el otro polo, únicamente 5 de ellos señala que valoran siempre o casi siempre mejor al profesor que tarda en entregar los resultados -ver gráfico II.3.3.101-.

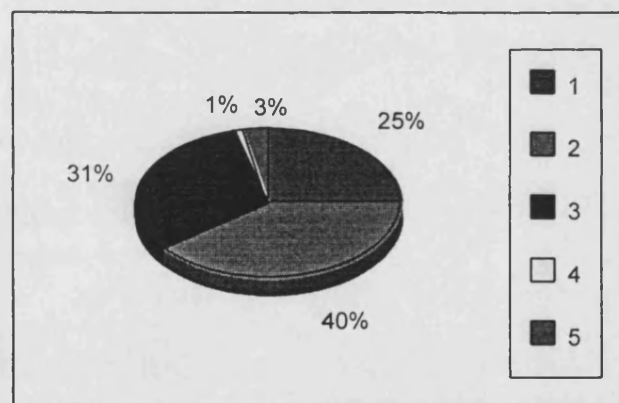


gráfico II.3.3.102. Porcentajes de respuesta para el constructo 32

"Los resultados del examen influyen en la forma en que el profesor enfoca el curso" es uno de los polos del constructo nº 32 e indican que valoran siempre o casi siempre mejor este comportamiento el 65% de los entrevistados, 32 de ellos que señala que no tiene en cuenta el tiempo de entrega de resultados para

valorar al profesor. Por otra parte, únicamente cuatro de los entrevistados señala que valoran mejor al profesor que tarda en entregar las calificaciones de los exámenes -ver gráfico II.3.3.102.



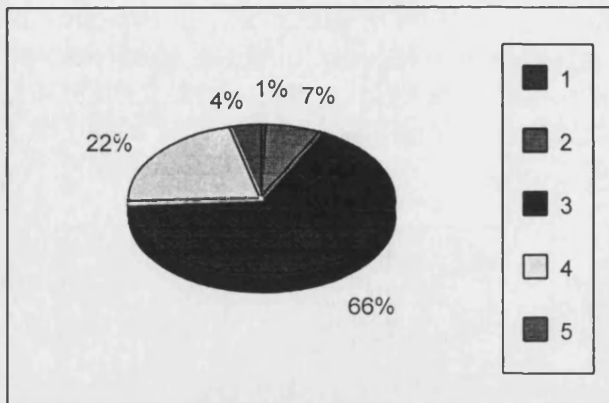


gráfico II.3.3.103. Porcentajes de respuesta para el constructo 33

Con respecto a la longitud de los exámenes (constructo nº 33) encontramos que los alumnos entrevistados han señalado mayoritariamente que no tienen en cuenta la longitud de los exámenes a la hora de valorar a los profesores, con ocho de los entrevistados que señalan que valoran mejor al profesor

que realiza exámenes largos, que representa el 8% del total, mientras que 17 responden que valoran mejor al profesor que realiza exámenes cortos -ver gráfico II.3.3.103-.

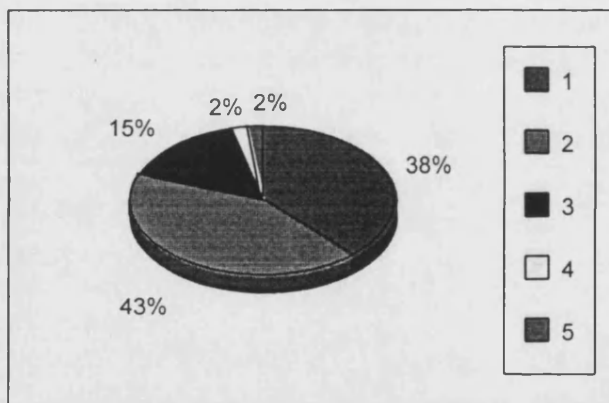


gráfico II.3.3.104. Porcentajes de respuesta para el constructo 34

Los estudiantes entrevistados han contestado mayoritariamente que valoran mejor al profesor que les da la oportunidad de comentar la valoración de los exámenes, con 84 de ellos que se centran en la categoría de siempre (40) o casi siempre (44), lo que representa en conjunto el 81% de las respuestas. En cambio, son 16 los que

afirman que no lo tienen en cuenta para valorar al profesor, y 4 los que dicen que valoran mejor al profesor con el que no tienen oportunidad de valorar los exámenes -ver gráfico II.3.3.104-.

Al considerar los factores referidos a Evaluación -ver tablas II.3.3.13 y II.3.3.14-, los alumnos entrevistados han señalado que valoran mejor a los profesores con las siguientes características, en contraste con los otros polos de los constructos elicitados. Valoran siempre mejor a los profesores que acceden a la revisión de las calificaciones si consideran que hay error frente a los que no acceden fácilmente a revisar los exámenes (Constructo 29, Media= 1.32), además con opiniones que pueden ser consideradas de

heterogéneas (C.V.= 42.42%), aunque en realidad por el efecto de la existencia de valores atípicos o extremos, ya que los índices de asimetría y de curtosis elevados y positivos nos indican que los valores tienden a agruparse en torno a la media y ligeramente por encima, esto es, hacia la parte central de la escala.

n°		1	2	3	4	5	
24	Aprueba fácilmente, exige poco						Es difícil aprobar, exige mucho
25	Los contenidos de examen son siempre temas importantes						Suele sorprender incluyendo en el examen temas poco o nada importantes
26	La calificación incluye además del examen otras posibilidades, como trabajos,						La calificación se obtiene únicamente por el examen
27	El examen es de desarrollo						El examen es tipo test
28	El examen es fundamentalmente teórico						El examen es fundamentalmente práctico
29	El profesor accede a la revisión de las calificaciones si considera que hay error						El profesor no accede fácilmente a la revisión de las calificaciones
30	Los contenidos de examen se ajustan únicamente a lo dado en clase						Los contenidos de examen incluyen otros conceptos no dados en clase
31	El profesor entrega los resultados de los exámenes en un tiempo corto						El profesor tarda en entregar los resultados de los exámenes
32	Los resultados del examen influyen en la forma en que el profesor enfoca el curso						Los resultados de los exámenes no influyen en el desarrollo posterior de la asignatura
33	Los exámenes son largos						Los exámenes son cortos
34	Los alumnos tienen oportunidad de comentar la valoración de los exámenes						Los alumnos no tienen oportunidad de comentar la valoración de los exámenes

Tabla II.3.3.13. Factores referidos a la Evaluación

Los alumnos entrevistados también señalan que valoran mejor casi siempre a los profesores que incluyen contenidos de examen de temas importantes (Constructo 25, Media 1.84), la calificación incluye otras posibilidades como trabajos, seminarios, etc. (Constructo 26, Media= 2.03, significativa a un nivel de 0.01 por Ciclos, siendo los de segundo ciclo los que la consideran más importante). De igual forma, se valora casi siempre mejor a aquellos profesores en los que sus contenidos de examen se ajustan únicamente a lo dado en clase (Constructo 30, Media= 1.73), que entrega los resultados de examen en un tiempo corto (Constructo 31, Media= 2.17, significativa al 0.05 por áreas), los que los resultados del examen influyen en la forma en que el profesor enfoca el curso (Constructo 32, Media= 2.13) y los que aquellos en los que los alumnos tienen oportunidad de comentar la valoración de los exámenes (Constructo 34, Media= 1.87). Las opiniones son en general heterogéneas, con coeficientes de variación que oscilan entre 40.76% del constructo 25 y el 50.29% del constructo 30, aunque en general las respuestas como ya hemos visto se agrupan en estos polos, siendo las puntuaciones de los polos opuestos atípicas.

Const	Med	Dv. Tp.	C.V.	Min	Max	Asim.	Kurtosis
24	2.61	0.92	35.25	1	5	-0.28	0.34
25	1.84	0.75	40.76	1	4	0.42	-0.66
26	2.03	0.98	48.28	1	5	0.7	-0.2
27	2.6	0.97	37.31	1	5	-0.28	-0.32
28	3	0.82	27.33	1	5	-0.43	3.45
29	1.32	0.56	42.42	1	4	1.94	4.57
30	1.73	0.87	50.29	1	5	1.45	2.24
31	2.17	0.95	43.78	1	5	0.41	-0.12
32	2.13	0.96	45.07	1	5	0.48	0.73
33	3.21	0.66	20.56	1	5	0.35	1.63
34	1.87	0.88	47.06	1	5	1.13	1.73

Tabla II.3.3.14. Descriptivos para los factores referidos a la Evaluación

Dentro de este apartado, encontramos que los alumnos entrevistados no tienen en cuenta para valorar al profesor si éste aprueba fácilmente o si es difícil aprobar (Constructo 24, Media 2.61, significativa al 0.01 por Ciclos, tendiendo los estudiantes del primer ciclo a puntuar mejor los profesores que aprueban fácilmente), si el examen es de desarrollo o tipo test (Constructo 27, Media= 2.6), si el examen es teórico o práctico (Constructo 28, Media= 3, significativa al 0.05 por áreas, con Experimentales la que mayor importancia otorga al examen tipo práctico, y los de Sociales y Salud los que se decantan fundamentalmente por el tipo teórico) o si los exámenes son largos o cortos (Constructo 33, Media= 3.21). En estos constructos encontramos que un menor nivel de heterogeneidad en las respuestas, con coeficientes de variación que oscilan entre 20.56% en el caso del constructo 33 (los exámenes son largos/ cortos ) hasta el 37.31% del constructo 27 (el examen es de desarrollo/tipo test). En cualquier caso, nos encontramos con un nivel de apuntamiento elevado en el constructo 28 y 33, mientras que los demás se puede considerar menores. Los niveles de asimetría son bastante bajos.

### Factores referidos a las características del profesor

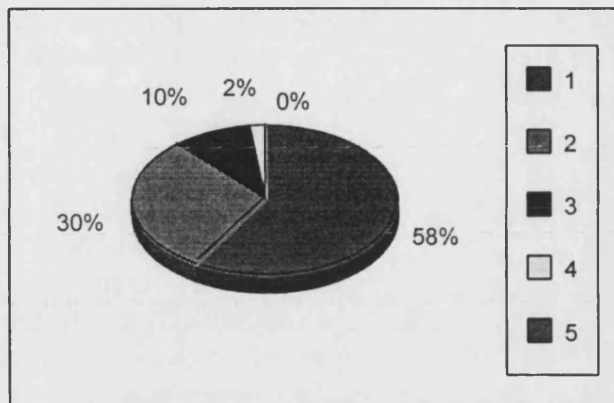


gráfico II.3.3.105. Porcentajes de respuesta para el constructo 41

“por su carácter serio mantiene una relación estrictamente profesional con los alumnos”. Son 10 los alumnos que señalan que no tienen en cuenta estos factores para valorar al profesor -ver gráfico II.3.3.105-.

La mayoría de los alumnos entrevistados (92) señala que valora mejor al profesor que “tiene un carácter cordial, abierto, establece fácilmente una relación personal con los alumnos”, siendo 61 los que señalan que valoran mejor siempre a este tipo de profesor, en oposición al 2% que señala que valora mejor casi siempre al profesor que

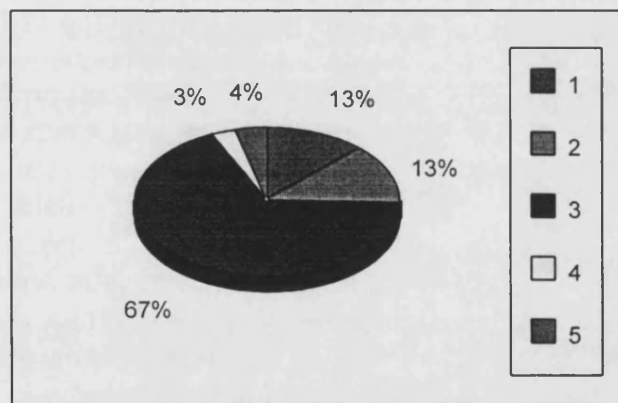


gráfico II.3.3.106. Porcentajes de respuesta para el constructo 42

profesor, como lo indica el 67.3% de las respuestas a este respecto. Esta opinión parece algo decantada en el polo inicial, con el 26% de las respuestas y únicamente 7 elecciones en las opciones de valorar mejor al profesor que se ocupa fundamentalmente de su docencia -ver gráfico II.3.3.106-.

Con respecto al constructo n° 42, “El profesor parece importante; su prestigio profesional va más allá de su actividad docente / El profesor se ocupa fundamentalmente de su docencia. Es poco conocido fuera de la Universidad”, las respuestas de los estudiantes indican que en general no se utiliza este aspecto para valorar al

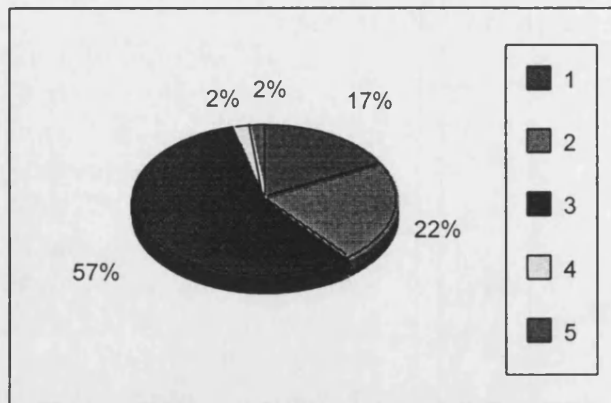


gráfico II.3.3.107. Porcentajes de respuesta para el constructo 43

profesor, con 59 respuestas en este apartado, que representan el 56.7% de la muestra. Únicamente cuatro respuestas se engloban en el apartado de valorar mejor al profesor que parece que tiene menos experiencia docente -ver gráfico II.3.3.107-.

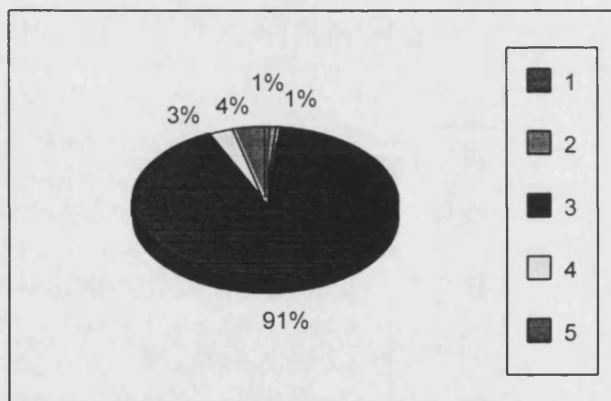


gráfico II.3.3.108. Porcentajes de respuesta para el constructo 44

Hay una cierta tendencia por parte de los alumnos encuestados a valorar mejor al profesor que parece que tiene más experiencia docente (41 frecuencias en los apartados), aunque la mayoría de respuestas se centra en la opción de no tener cuenta estos aspectos a la hora de valorar al

Los alumnos se definen claramente a la hora de indicar que no tienen en cuenta la edad del profesor para valorarlo, con 95 respuestas en este apartado, mientras que sólo 2 respuestas se contabilizan en el apartado de que valoran mejor al profesor más viejo y 7 en el opuesto -ver gráfico II.3.3.108-.

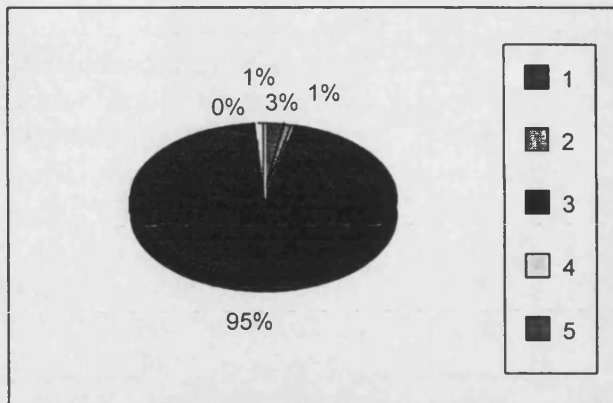


gráfico II.3.3.109. Porcentajes de respuesta para el constructo 45

La respuesta en el apartado de que no se tiene en cuenta si el profesor es del mismo sexo o de un sexo diferente al propio es prácticamente unánime: el 99% de los entrevistados así lo indican. Son 4 las personas que señalan que valoran mejor al profesor del mismo sexo, mientras que una sola respuesta se sitúa en la opción de que valora

mejor al profesor de un sexo diferente al propio -ver gráfico II.3.3.109-.

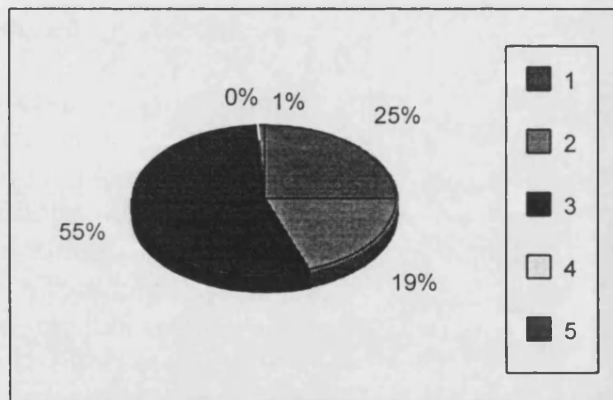


gráfico II.3.3.110 . Porcentajes de respuesta para el constructo 46

La categoría de respuesta con mayor frecuencia es la de "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor, con 56 respuestas, aunque se define una clara tendencia a valorar mejor por parte de los alumnos al profesor que entiende las lenguas de la Comunidad, con 46 respuestas en estos apartados. Solamente un

alumno se ha decantado por la opción de valorar mejor al profesor que únicamente entiende una lengua -ver gráfico II.3.3.110-.

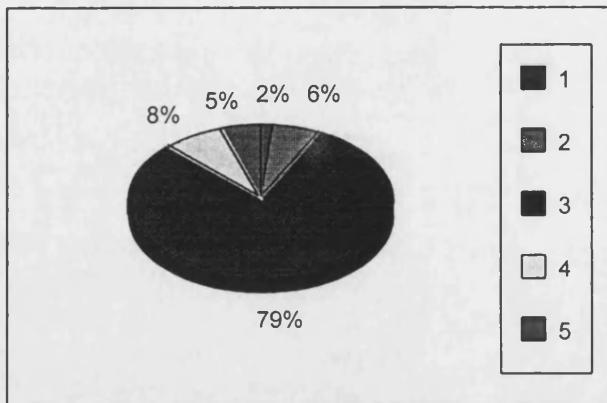


gráfico II.3.3.111. Porcentajes de respuesta para el constructo 48

La tendencia política no influye a la hora de valorar al profesor, en opinión de los estudiantes entrevistados, 83 de los cuales se decantan por esta opción. Hacia el polo "Políticamente, parece conservador", se decantan el 7.7% de las opiniones, mientras que afirman que valoran mejor al profesor que "políticamente, parece

progresista" el 12.5% de los encuestados -ver gráfico II.3.3.111.

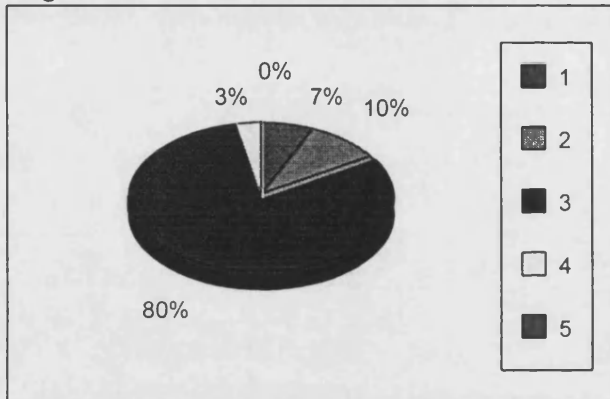


gráfico II.3.3.112. Porcentajes de respuesta para el constructo 49

Respecto a las ideas políticas tampoco hay un polo en el constructo elicitado que permita sugerir que se valora más unas que otras, con 84 respuestas en el apartado de "no lo tengo en cuenta para valorar al profesor", 17 alumnos que indican que valoran mejor siempre o casi siempre al profesor que

"parece que sus ideas políticas son de izquierda", y 3 que señalan que "parece que sus ideas políticas son de derecha" -ver gráfico II.3.3.112-

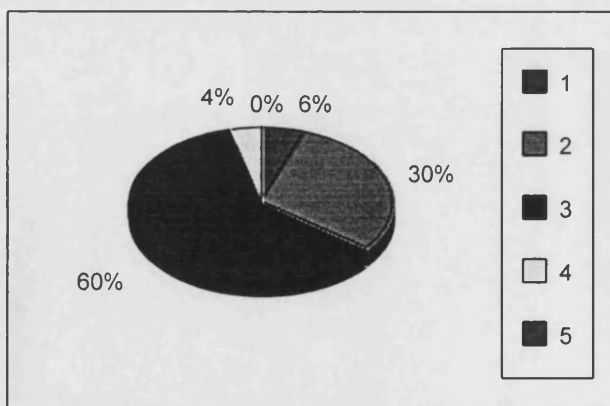


gráfico II.3.3.113. Porcentajes de respuesta para el constructo 50

Respecto al constructo nº 50, "Es muy crítico con el sistema establecido / Está de acuerdo con el sistema establecido" encontramos que los entrevistados se definen claramente por la opción de no tener en cuenta este aspecto para establecer las valoraciones del profesor, con 63 respuestas en este apartado, mientras que los

que valoran mejor al profesor crítico son 37 y los que valoran mejor el polo opuesto son únicamente 4, por lo que encontramos una ligera tendencia a valorar mejor al profesor que actúa de forma crítica con el sistema -ver gráfico II.3.3.113-.

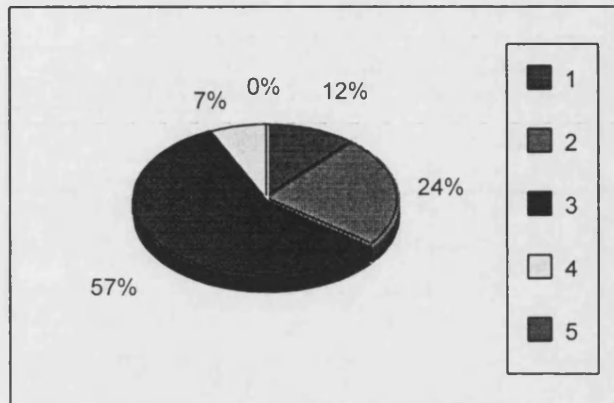


gráfico II.3.3.114. Porcentajes de respuesta para el constructo 51

Tampoco se tiene en cuenta si atendemos a los alumnos entrevistados el constructo "parece muy racional / parece muy irracional", la opción mayoritaria es la de no tenerlo en cuenta para evaluar al profesor, con 60 alumnos que así lo indican, aunque cabe señalar una clara tendencia a valorar mejor al profesor racional

(35.6%) frente al emocional (6.7%) -ver gráfico II.3.3.114-.

Finalmente, con respecto a los factores referidos a las *características del profesor* -ver tablas II.3.3.15 y II.3.3.16- encontramos que los estudiantes señalan que valoran mejor casi siempre a los profesores con carácter cordial, abierto, que les gusta relacionarse con los alumnos en oposición al profesor con un carácter más serio (Constructo 41, Media= 1.55); al profesor que parece que tiene mayor experiencia docente (Constructo 2.49, Media= 2.49), al profesor que entiende las lenguas de la Comunidad (Constructo 46, Media= 2.3). En todos ellos los niveles de respuesta son algo heterogéneos (C.V.= 48.39%, 34.94%, 39.57%, respectivamente), con índices de asimetría y apuntamiento cercanos a cero excepto en el caso del constructo 41.



n°		1	2	3	4	5	
41	El profesor tiene un carácter cordial, abierto, le gusta relacionarse con los alumnos						El profesor que por su carácter serio, mantiene una relación estrictamente profesional con sus alumnos
42	El profesor parece importante; su prestigio profesional va más allá de su actividad docente						El profesorse ocupa fundamentalmente de su docencia. Es poco conocido.
43	El profesor que parece que tiene más experiencia docente						El profesor que parece que tiene menos experiencia docente
44	El profesor más viejo						El profesor más joven
45	El profesor es de mi propio sexo						El profesor de un sexo diferente al mio
46	El profesor entiende las lenguas de la Comunidad						El profesor entiende únicamente una lengua
48	Políticamente, parece conservador						Políticamente, parece progresista
49	Parece que sus ideas políticas son de izquierda						Parece que sus ideas políticas son de derecha
50	Es muy crítico con el sistema establecido						Está de acuerdo con el sistema establecido
51	Parece muy racional						Parece muy emocional

Tabla II.3.3.15. Factores referidos a las características del profesor

De igual forma, los estudiantes han señalado que no tienen en cuenta para valorar al profesor si el profesor parece importante, su prestigio profesional va más allá de su actividad docente (Constructo 42, media= 2.72), la edad del profesor (Constructo 44, media= 3.08), la igualdad de sexo del profesor (constructo 45, media= 2.91), la tendencia política (constructos 48 y 49, medias= 3.08 y 2.8) o si es crítico o no con el sistema (Constructo 2.63, media= 2.63) y si el profesor es racional o emocional (Constructo 51, media= 2.6, con diferencias significativas al 0.05 por ciclos puntuando mejor los estudiantes de segundo ciclo al profesor emocional). En general, las respuestas son bastante homogéneas, con un coeficiente de variación mínimo de 15.58% correspondiente al constructo 44 y el valor máximo de 31.62% del constructo 42. En cualquier caso, las opiniones se centran sobre todo en los constructos 44 y 45, donde prácticamente existe unanimidad en las respuestas, observando los índices de simetría y apuntamiento.

Const	Med	Dv. Tp.	C.V.	Min	Max	Asim.	Kurtosis
41	1.55	0.75	48.39	1	4	1.25	0.95
42	2.72	0.86	31.62	1	5	-0.25	1.23
43	2.49	0.87	34.94	1	5	-0.24	0.21
44	3.08	0.48	15.58	1	5	1.88	12.25
45	2.91	0.46	15.81	1	4	-4.46	22.19
46	2.3	0.91	39.57	1	5	-0.4	-0.58
48	3.08	0.63	20.45	1	5	0.64	4.53
49	2.8	0.6	21.43	1	4	-1.85	3.67
50	2.63	0.66	25.10	1	4	-0.69	0.35
51	2.6	0.78	30.00	1	4	-0.64	-0.07

Tabla II.3.3.16 Descriptivos para los factores referidos a las Características del Profesor

Como valoración global de este apartado, encontramos que los alumnos entrevistados tienden a valorar mejor a los profesores que en general que establecen relaciones cordiales con los alumnos, es decir, un patrón de respuesta de docencia como relación interpersonal, es decir, tienden a valorar siempre mejor al profesor que respeta a sus alumnos, tiene en cuenta sus necesidades, opiniones y resultados de examen para el desarrollo del curso, establece una buena relación personal, es buen comunicador, orador y conoce su/s materia/s. Por ello, podemos establecer un perfil de profesor ideal para el alumno que queda reflejando en los apartados anteriores.

En cualquier caso, este análisis no supone que los estudiantes necesariamente utilicen estos constructos para valorar al profesor: únicamente nos proporciona indicios de qué estilo docente prefieren los alumnos y cuál es su perfil docente preferido.

Por otro lado, las respuestas a las evaluaciones parece que están siendo influidas por aspectos no relacionados directamente con la docencia como carácter del profesor, si al estudiante le gusta o no la materia, importancia de la asignatura en la carrera...). En cualquier caso, parece que se producen efectos como el Dr. Fox en cuanto que se definen preferencias por el carácter del profesor.

Ello implica que los estudiantes no sólo están evaluando los aspectos docentes cuando completan los cuestionarios, sino también que están influyendo una serie de factores extraños que podemos considerar como sesgos de respuesta y que atentan seriamente a la validez de las evaluaciones por estudiantes. Estos resultados debemos examinarlos con cautela, ya que aunque son constructos elicitados a partir de entrevistas con

los estudiantes, podemos considerar que se puntúan por oposición, es decir, comparando los dos polos opuestos de cada constructo y que las estrategias cognitivas del sujeto al responder puede estar aceptando su utilización cuando evalúan al profesor cuando en realidad no se tiene en cuenta. En cualquier caso, se ha podido extraer un perfil del docente ideal que parece que señala la existencia de ciertos sesgos a la hora de evaluar.

Si a estos aspectos le añadimos lo que ya se ha comentado de la utilización de las evaluaciones del profesorado como instrumento de "castigo" para aquellos alumnos que han suspendido, que el profesor les cae antipático o a los que la asignatura les parece incómoda, hacen que se cuestionen aspectos fundamentales en su utilización como son su fiabilidad o su validez, por los que el uso adecuado de este tipo de cuestionarios debe circunscribirse al de elemento que operativiza la detección de casos problemáticos, no de las características del problema y por ello se debe ser cauteloso en su uso como instrumento de toma de decisiones.

---

#### ***II.3.3.5 Análisis de las respuestas de la entrevista***

El análisis de respuestas de la entrevista se realizó en dos niveles claramente diferenciados: a partir de la transcripción de la entrevista, se optó por establecer un primer nivel de análisis en el que el objetivo era un recuento inicial de frecuencias en las palabras utilizadas, para ver si las palabras más utilizadas en las respuestas podían indicar una tendencia de respuesta. A continuación se intentó agrupar las respuestas en función de su contenido, de forma que aunque el objetivo inicial era determinar las conductas docentes específicas que el alumno debía elicitar, se ha optado por su agrupamiento por contenido además de su puesta en tablas. Además, en el anexo se han incluido todas las respuestas donde podemos verlos tal como han sido elicitados.

El primer nivel de análisis es el mero recuento de frecuencias. Así, se ha descompuesto las respuestas en cada ítem en palabras aisladas para tener una referencia de cuáles eran las palabras más utilizadas en la elicitación de cada ítem. Ello nos puede acercar a identificar cuáles son los temas o contenidos que más se han nombrado en las respuestas. El procedimiento de reducción ha consistido en una vez aisladas las palabras, eliminar las de una o dos letras por entender que no constituyen unidades semánticas con sentido. De igual forma, se han eliminado los artículos, determinantes o conjunciones que no aportaban información significativa al contenido, agrupando todas las formas verbales en el infinitivo de cada verbo, así como plurales o sinónimos siempre que no constituyeran unidades semánticas diferenciadas. Una vez hecho ésto, se ha procedido al conteo de frecuencias, encontrándose aún así con algunas palabras que podrían significar lo mismo o muy similar, en cuyo caso se ha optado por dejarlas diferenciadas para no interferir en la interpretación de las mismas. Posteriormente se han ordenado en cada ítem por el número de frecuencias. En la interpretación de los resultados, se ha optado por hacer una descripción de las palabras que más se han utilizado, evitando en lo posible cualquier interpretación subjetiva de las mismas dado el carácter expositivo del estudio, para no interferir en la objetividad que requiere un análisis de contenido de este tipo.

En el análisis de los constructos, los constructos elicitados deben entenderse en general como conductas docentes objetivables de los aspectos en que se fijan los alumnos para evaluar al profesor en los aspectos que se les pide (en este caso, los ítems). De esta forma, en general se mantiene una estructura de conductas objetivables, aunque en muchas ocasiones no se ha logrado esa meta: se pueden quedar en deseos ("los apuntes deben ser de calidad", "que aprendamos con ellos"), otros son opiniones ("los materiales no son demasiado extensos, eso me gusta", "se adquieren con facilidad") y otros aspectos más o menos relacionados con el ítem de referencia ("que el profesor nos salude fuera de clase", "De explicaciones al alumno"... De esta forma, todos los constructos se ha intentado agruparlos siempre que al ser elicitados mantengan un enunciado idéntico o similar, en el sentido de etiqueta que subyace al término constructo. Así, encontramos que en el ítem 1 "Asiste a clase y si falta lo justifica" el constructo "si va a faltar que lo avise con antelación" puede ser considerado el mismo que "si falta que envíe al conserje para avisar el día antes". Esto no ha sido posible cuando un alumno ha elicitado un constructo que añade información: "cuando falte que envíe a un sustituto pero que intente no hacerlo".

De esta forma, se presentan los dos niveles de análisis juntos porque así entendemos que se proporciona mayor información y se facilita el que el lector pueda sacar sus propias conclusiones independientemente de la interpretación que aquí se hizo.

En primer lugar se presentan los resultados de las preguntas relativas a los apartados de Cumplimiento con las Obligaciones, Puntualidad y Atención a alumnos, con los dos niveles de análisis descritos a nivel general, aunque en la parte de respuestas no deben entenderse como constructos sino como respuestas directas, en las que en cada caso se añade un comentario para intentar definir las tendencias de respuesta en cada caso, añadiendo a continuación el análisis pormenorizado de los constructos elicitados para cada ítem. En los Anexos se presentan todas las respuestas tal como fueron dadas, es decir, sin ningún tipo de transformación para su análisis. En cada caso se han incluido en las tablas tanto las palabras como las respuestas para fundamentar los comentarios y poder visualizar claramente las respuestas.

### A. Asistencia

1) En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que está siempre en el horario de atención a alumnos o dar un 5 a un profesor que no está casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

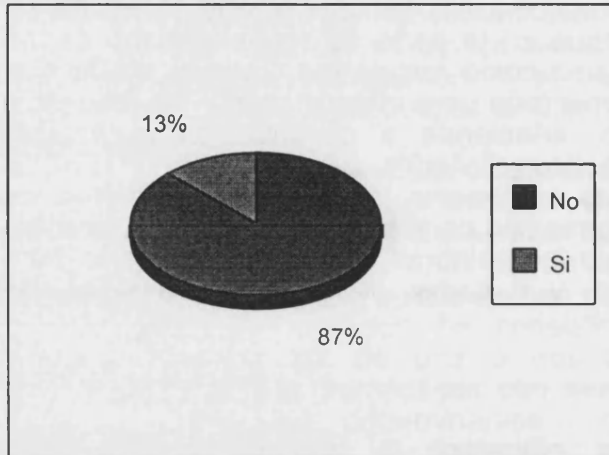


Tabla II.3.3.115. Porcentaje de respuesta a la pregunta A1

La mayoría de los entrevistados ha contestado que no lo ha hecho nunca, nunca ha dado una puntuación diferente a la que le correspondería a un profesor. Los motivos para no dar una respuesta diferente van desde motivos personales sobre sinceridad, objetividad hasta el objetivo de mejorar la enseñanza. Entre paréntesis se indica la frecuencia de respuesta en el caso de repetición -literal o de contenido-:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- No, nunca he dado a un profesor una puntuación diferente a la real, pienso que no vale la pena hacerlo ya que lo que se intenta es mejorar la calidad de la enseñanza. (4)</li> <li>- No. He intentado ser siempre lo más objetiva posible, separando cada ítem del contexto general y así, dando la puntuación que creo realmente se merecían. (3)</li> <li>- No, yo no miento 3</li> <li>- No. Porque se lo que valoro.</li> <li>- No porque es una pregunta tan objetiva que si mintiera, sería intencionado.</li> <li>- No porque yo siempre pongo lo que pienso.</li> <li>- No. En mi caso no he puntuado de forma diferente a la objetiva a un profesor porque procuro ser consecuente cuando hago la encuesta.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No. Suelo ser objetiva a la hora de valorar a un profesor, cada uno es bueno en unas cosas y malo en otras, yo suelo reconocer unas y otras.</li> <li>- No, hay que intentar ser lógicos con las respuestas dadas</li> <li>- Nunca lo hago no participo demasiado en la evaluación del profesorado pues no suelo ir a clase</li> <li>- En los cinco años que llevo en mi facultad nunca nos han pasado los cuestionarios de la evaluación del profesorado</li> <li>- No, normalmente voy a clase por lo que puedo apreciar mucho mejor si un profesor cumple o no sus obligaciones</li> <li>- Nunca doy una puntuación diferente a la que merece</li> <li>- nunca lo he hecho porque la pregunta es tan clara que no da pie para ello Puede que otras admitan mas matices, pero no ésta.</li> </ul> |
|---|--|

Tabla II.3.3.16 Respuestas negativas a la pregunta A1

En cambio, el 13% restante manifiestan que sí han dado una puntuación diferente a la que sería esperable u objetivable en la conducta docente del profesor. Las respuestas se centran sobre todo en las puntuaciones al carácter del profesor más que a las conductas que se ponen en consideración, preferencia/disgusto por la materia y otros aspectos, como la equivocación al puntuar, la utilización de las puntuaciones como valoraciones de castigo, o la equivocación al asignar puntuaciones. Resulta sintomático que incluso se utilice en alguna ocasión el carácter del profesor, incluso en ítems tan presumiblemente objetivos como el que nos ocupa. Por otra parte, se reflejan aspectos relacionados con el cuestionario, como su longitud que hace que se valore en ocasiones sin prestar atención a las preguntas.

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si, porque considero que es un mal profesor y empleo los medios de los que dispongo para perjudicarlo como profesor.</li> <li>-Si. Por ser una persona demasiado autoritaria, por no intentar comprender la postura del alumno. Por obligar al alumno para con las obligaciones del profesor. Por incomprensión hacia "nada".</li> <li>-Si. Ya que para mi un profesor no es solo apto para impartir su enseñanza, ya que no se dirige a seres inanimados sino a personas jóvenes, que no sólo valoran la competencia sino el carácter y la expresión cara al alumno e incluso su presencia en la clase, su forma de atender, etc.</li> <li>-Si. Porque no miro si Asiste o no a clase sino que le evalúo en conjunto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si. Porque es un profesor tan puntual que nunca respeta el horario de salida y a mí me hace perder el comienzo de la clase siguiente.</li> <li>- Mi posición personal ante la materia que influye en la percepción del profesor.</li> <li>-Si, que el profesor me caiga muy mal o bien o según el genio y el carácter. (3)</li> <li>- Si Porque es una evaluación de parte interesada, no es aséptica con sus ventajas e inconvenientes. Cuando uno sufre algo, su respuesta psicológica es diferente, puede no ser justo.</li> <li>- Si por error en la valoración de los números</li> <li>-Si. Porque es al tener que hacerlo para todos los profesores se hace un poco pesado y a los últimos ya lo haces de forma arbitraria sin llegar siquiera a leer.</li> </ul> |
|--|--|

Tabla II.3.3.18 Respuestas positivas a la pregunta A1



Realizado el análisis de frecuencias para esta pregunta, vemos que no se puede determinar una tendencia clara de respuestas, siendo ser (18), profesor (10), hacer (10) las palabras que más se repiten, aunque en general podemos identificar por las palabras más utilizadas cierta tendencia a indicar objetividad, puntuación, tal como podemos apreciar en la tabla resumen de frecuencias siguiente:

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
ser	18	siempre	2	expresión	1	perder	1
profesor	14	admitan	1	facultad	1	pregunta	1
hacer	10	años	1	general	1	perjudicarlo	1
nunca	6	apreciar	1	genio	1	pero	1
para	6	apto	1	haber	1	pesado	1
clase	5	arbitraria	1	impartir	1	pie	1
dar	5	aséptica	1	inanimados	1	pienso	1
diferente	4	Asiste	1	incluso	1	poco	1
evaluación	4	atender	1	incomprensión	1	pongo	1
intentar	4	autoritaria	1	inconvenientes	1	posible	1
objetiva	4	caiga	1	influye	1	posición	1
puntuación	4	calidad	1	intencionado	1	postura	1
valoración	4	cara	1	interesada	1	pregunta	1
alumno	3	caso	1	ir	1	presencia	1
forma	3	cinco	1	ítem	1	procuró	1
mal	3	clara	1	jóvenes	1	psicológica	1
obligaciones	3	comienzo	1	justo	1	puntual	1
otras	3	competencia	1	leer	1	reconocer	1
persona	3	comprender	1	llegar	1	respeta	1
poder	3	conjunto	1	lógicos	1	salida	1
soler	3	consecuente	1	materia	1	según	1
bien	2	considero	1	matices	1	separando	1
carácter	2	contexto	1	medios	1	seres	1
cuando	2	cosas	1	miro	1	siguiente	1
demasiado	2	creo	1	mucho	1	sufrir	1
enseñanza	2	cuestionarios	1	muy	1	tener	1
horario	2	cumple	1	normalmente	1	todos	1
mas	2	dirige	1	números	1	últimos	1
mejorar	2	dispongo	1	parte	1	vale	1
mentir	2	doy	1	participo	1	ventajas	1
merecer	2	empleo	1	pasado	1		
real	2	encuesta	1	pena	1		
respuesta	2	error	1	percepción	1		

Tabla II.3.3.19. Frecuencia de palabras para la pregunta A.1

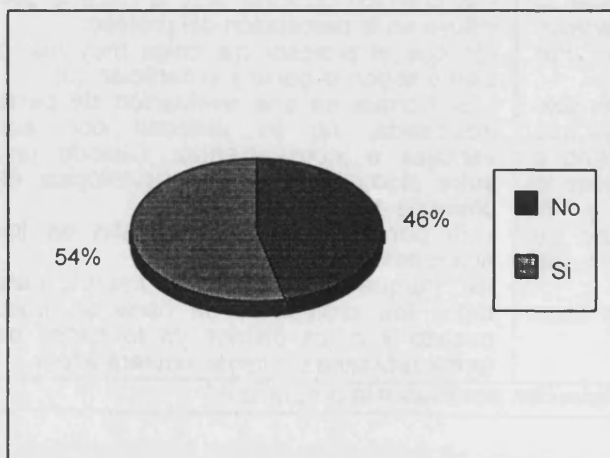


Gráfico II.3.3.116. Porcentajes de respuesta para la pregunta A.2

Con respecto a la pregunta A2. ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma? ¿Conoces por qué lo hace? el porcentaje de entrevistados que señala que no conoce a nadie que haya actuado de esa forma es del 46% -ver gráfico II.3.3.116-. Las razones para actuar de esta forma, son las siguientes:

No, creo que es absurdo evaluar a un profesor con una valoración que no merece No, creo que el cambiar la puntuación que merece puede ser por discrepancias de	exigencias del alumno que evalúa o por no saber donde empieza ni termina las obligaciones del profesor En concreto a ninguno
---	---

Tabla II.3.3.20 Respuestas negativas a la pregunta A2

En cambio, el 54% indica que sí ha oído hablar de alguien que ha valorado de forma diferente a la que sería lógica en un profesor y las razones son las siguientes:

Si, porque o bien le cae mal o no le gusta ese profesor y mete su subjetividad a la hora de puntuarlo y a lo mejor una vez ha llegado tarde y entonces eso se le queda marcado y lo generaliza. (6) Si, por simpatía o antipatía, o si le gusta la Asignatura o le disgusta. (6) en función de si han aprobado o suspendido (4) Si. Porque piensa que el cuestionario es un cachondeo (3) Si, debido a la antipatía que siente hacia él. (3) Si porque contestan sin leer el Item ( 2 ) Si, porque pienso que es un mal profesor y se merece que le puntúen mal en todo.(3) Si, para fastidiar al profesor, ya que piensa que no sirve como profesor. (2) Sí, por manía al profesor o por otras razones no objetivas ( forma de vestir, forma de hablar...) o por referencias de otros alumnos. (2) si el profesor ha faltado con alguna frecuencia por la posición personal ante la materia, que influye en la percepción del profesor Podría ser en algunos casos porque el profesor no le caiga bien o no lo considere buen profesor que los puntúen en todas las preguntas mal aunque no sea verdad.	De igual manera que yo valoro más su carácter y su vocación que el nivel de enseñanza. Vale más poca cantidad y mejor calidad. si algunos alumnos lo hacen porque no simpatizan con el profesor Si. Por otros aspectos personales. Si, porque el profesor no le cae bien o lo critica bajo cualquier punto de vista. Porque no le cae bien el profesor o porque lo han suspendido. si, porque el profesor se ha portado de una manera no adecuada si, si el profesor se ha metido con la asistencia de los alumnos entonces los alumnos se meten con su asistencia. Como desquite o posible herramienta de poder hacia el profesor. Si rencillas personales Si porque ese alumno ha sido mal atendido por el profesor al ir a consultarle alguna cosa Sí. Porque dichos sujetos son aprobados por el morro. por despecho para favorecerle por acabar pronto el cuestionario si, hay gente que confunde la evaluación o no la entiende Si porque el profesor que es evaluado esta en la clase y puede mirar las puntuaciones
---	--

Tabla II.3.3.21 Respuestas positivas a la pregunta A2

Como podemos observar, las respuestas giran en torno fundamentalmente de los siguientes aspectos: referidas a la materia, razones personales sobre relación o carácter del profesor (que caiga bien, que sea simpático, etc.); como instrumento de castigo (para fastidiar, porque es malo) o de favor (para favorecerle) o referidas al Cuestionario en sí o al proceso evaluador: no estar de acuerdo, no entender la evaluación, para acabar pronto, puntuar sin leer o incluso defectos en la aplicación: el profesor evaluado está en clase. Todos estos motivos hacen que se cuestione seriamente la validez de los cuestionarios, sobre todo al ser más del 50% los que afirman conocer a alumnos que han otorgado puntuaciones diferentes a las que realmente corresponden.

Analizando las respuestas por frecuencia de utilización, encontramos que las palabras que más se repiten hacen referencia al profesor, a caer mal, a antipatía o simpatía, Asignatura, subjetividad, percepción... parece que las palabras más utilizadas giran en torno a aspectos de relación más que de cumplimiento con obligaciones.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	32	evaluar	4	absurdo	1	frecuencia	1
mal	14	función	4	adecuada	1	gente	1
gustar	11	hacer	4	anterior	1	haber	1
puntuación	11	influye	4	aspectos	1	herramienta	1
bien	10	materia	4	atendido	1	igual	1
caer	9	percepción	4	aunque	1	imagino	1
antipatía	8	posición	4	bajo	1	ir	1
meter	8	todo	4	calidad	1	mencionado	1
pensar	8	cachondeo	3	cambiar	1	mirar	1
ser	8	como	3	cantidad	1	mismo	1
alumno	7	debido	3	carácter	1	morro	1
entonces	7	sentir	3	casos	1	motivo	1
mejor	7	valorar	3	clase	1	ninguno	1
simpatía	7	acabar	2	concreto	1	nivel	1
Asignatura	6	Asistencia	2	confunde	1	obligaciones	1
disgusta	6	contestan	2	considere	1	poca	1
generalizar	6	creo	2	consultarle	1	portarse	1
hora	6	fastidiar	2	cosa	1	posible	1
llegar	6	hablar	2	critica	1	preguntas	1
marcado	6	ítem	2	cualquier	1	pronto	1
personal	6	leer	2	despecho	1	punto	1
quedar	6	manera	2	desquite	1	rencillas	1
subjetividad	6	manía	2	dichos	1	saber	1
tarde	6	objetivas	2	discrepancias	1	ser	1
vez	6	poder	2	empezar	1	sujetos	1
aprobado	5	poder	2	enseñanza	1	termina	1
forma	5	razones	2	entiende	1	verdad	1
merece	5	referencias	2	exigencias	1	vista	1
suspendido	5	servir	2	faltado	1	vocación	1
cuestionario	4	vestir	2	favorecerle	1		

Tabla II.3.3.22. Frecuencia de palabras para la pregunta A.2

Respecto a la pregunta A3) *¿Qué motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor?* se centran en los mismos aspectos; las respuestas han sido muy variadas, pero se pueden considerar algunas tendencias de respuesta que intentamos resumir a continuación:

- las expectativas que el alumno tiene sobre la Asignatura, interés (3)	todo unos. Pero creo que los que lo hacen, lo hacen más por que el profesor les caiga mal, o no les guste como profesor, que porque no les guste la Asignatura o les vaya mal. (2)
- Porque la Asignatura no le agrada.	
- Asignatura mal considerada.	
-Según les "cae"	
-Porque si te cae mal por el motivo que sea le evalúas bajo, sea buen profesor o no.	- carácter del profesor (6)
- Por valorar cualidades personales mas que aptitudes	- porque les cae mal el profesor.
- Un alumno puede hacer esto porque crea que el profesor se merece que le pongan	- porque producen antipatía e influyen en opinar mal del profesor.
	- Que te caiga mejor o peor
	- Por antipatía al profesor porque no le cae bien

- Yo creo que la forma de ser del profesor y la forma de explicar.
- Según sienta por él simpatía o antipatía. (3)
- Por motivos personales, si te cae o no bien.
- Un alumno puede ser más indulgente con el profesor si aunque falte a clase algunos días explica con interés hacia los alumnos.
- la influencia de la antipatía o simpatía del profesor. (2)
- La personalidad de cada alumno. No todos opinamos lo mismo respecto a alguien (por norma) (3)
- Por mayor o menor simpatía al profesor porque el alumno considere que el profesor le ha suspendido injustamente. (2)
- Pienso que muchas veces la gente no es objetiva en estos cuestionarios a la vez que cada uno puede interpretar las preguntas de una manera, dándole así una diferente puntuación, ya que se tiende a generalizar, lo que piensas de un profesor a todo el cuestionario. Puede ser una forma de utilizar el cuestionario como venganza o agradecimiento al profesor. (2)
- La valoración global de cada alumno hacia el profesor
- La valoración es muy subjetiva, si ves a un profesor bueno lo valoras bien para todo y al contrario.
- Porque hay quien le da más importancia a unas cosas que a otras. Aunque cuando es un buen profesor, en conjunto, la evaluación es positiva y viceversa. No hay que mirar las respuestas parciales como el global.
- Por la afinidad de carácter. A cada alumno un mismo profesor le puede afectar de manera diferente su forma de pensar, de ser, de actuar, explicar etc.
- El motivo es la experiencia que tienen o han tenido con el profesor. Si esta ha sido positiva lo valoraran fielmente o positivamente. Si ha sido negativa harán lo posible por hacer quedar mal al profesor
- el trato con el profesor (2)
- forma de actuar del profesor. (2)
- Quizás el profesor trata de forma diferente a cada alumno
- Que trate a los alumnos como personas y no como animales
- Porque el profesor le haya hecho alguna mala faena como no valorar suficiente su trabajo, no respetarle como persona, etc.
- La actitud del profesor ante cada alumno es particular. Si un profesor trata de manera diferente a dos alumnos cada uno de ellos dará una puntuación diferente a ese profesor
- Aparte del carácter, la corrección de los exámenes también influye. Y la forma de dirigirse el profesor al alumno, en ocasiones insultante o humillante.
- Por motivos personales: calificaciones, manías.. (10)
- Creo que los alumnos que hacen esto, lo hacen porque piensan que es sólo en la evaluación del profesorado donde ellos pueden de verdad "devolverle la pelota" a los profesores. Creo que los alumnos se plantean la evaluación del profesorado con la idea de: "ahora por fin se va a hacer justicia", en el caso de aquellos profesores que ellos creen que no deberían dar clases porque son muy malos.
- O bien no te cae bien o es un mal profesor y se pretende castigarlo así o bien por todo lo contrario no es un buen profesor pero como les ha aprobado se convierte en un buen profesor y se le puntúa mejor. Muchas veces esta en función de los aprobados y suspensos. (2)
- el gusto que tenga por la materia, que le caiga mal y en alguna ocasión haya tenido follón con él, como en la revisión de examen.
- Puede ser que la persona que evalúa no vaya mucho a clase, y se fíe de las opiniones de los compañeros. También puede ser que lo haga sólo por fastidiar.
- Considerar la validez o no de encuesta
- les moleste el pase de éste test, fastidiar o molestar al profesor.
- porque no entiende la pregunta
- sólo le interese rellenar el papel para quedar bien.
- Porque los alumnos no se toman en serio los cuestionarios.
- que tengan miedo a que el profesor sepa su opinión (aunque sea anónima la evaluación.)
- Desinterés por la evaluación. (5)
- Porque les falta sinceridad y no se toman en serio al cuestionario, o simplemente por poner una calificación negativa sin motivo para fastidiar. No saben hasta que punto la evaluación del profesor repercute en su expediente.
- Desconocen la importancia y repercusiones de esta evaluación.(2)
- Porque no le dan mucha importancia a los tests.
- las expectativas que el alumno tiene sobre el profesor
- la calificación obtenida (7)
- el alumno está influenciado por la calificación que le ha dado el profesor
- Influenciado por los exámenes.
- Por que las calificaciones influyen positivamente o negativamente en los diferentes alumnos. (2)
- Por venganza, por ser un profesor con un índice de aprobados bajo
- Que le suspendan 2
- ser un mal profesor
- Porque hay profesores que Asisten siempre pero su eficacia es nula
- Que lo hacen de forma arbitraria que la monotonía y reiteración.
- si el profesor te hace trabajar más o menos

- |  |  |
|--|--|
| - El que los alumnos vayan mucho o poco a clase .  | - Que a veces viene bien que no Asista a clase   |
| - Porque está influido, porque el profesor es un mal docente.  | - Que al profesor le guste dar la Asignatura o no  |
| - Porque es apático, ha fallado alguna vez y lo generaliza.  | - Por falta de motivación a la hora de realizar las pruebas                                    |
| - Las expectativas de cada alumno son diferentes y algunos pueden quedar satisfechos mientras que otros quedan decepcionados | - Depende del animo de cada alumno y de como le ha ido en diferentes exámenes con ese profesor |
- 

Tabla II.3.3.23 Respuestas a la pregunta A3

---

Los grandes grupos de respuestas giran en torno a cuestiones referidas a la materia (expectativas del alumno ante la materia, interés del mismo), agrado de la misma, consideración de la Asignatura. Otro aspecto muy destacado es el carácter del profesor, su simpatía/antipatía, cordialidad, motivos personales, que hacen que incluso se pueda utilizar la evaluación como forma de favor / castigo hacia el profesor. Otros aspectos son el carácter del alumno, la tendencia a generalizar del respondiente (efecto halo); la relación profesor-alumno si es cordial o distante, incluso las calificaciones o las posturas tanto del profesor como del alumno ante el proceso evaluador, es decir, no tomar en serio el Cuestionario, rellenar las respuestas por quedar bien, etc. Otros motivos son combinaciones de algunas respuestas. En cualquier caso, podemos observar que existe una gran cantidad de motivos que los alumnos han expuesto que indudablemente actúan como aspectos de sesgo en las opiniones sobre la función docente y que obviamente no son conductas docentes evaluables.

Al realizar el análisis de frecuencias de las palabras que más se han utilizado en las respuestas, encontramos que las que más aparecen son profesor, alumno, mal, evaluación, caer, poder, calificación, diferente, bien, personal, simpatía, gustar, Asignatura, obtenida... como podemos intuir, las respuestas que más se repiten se refieren a la relación personal profesor/alumno, con relaciones de simpatía-antipatía, incluyendo respuestas de evaluación, calificación y de percepción. Así, se conforma una respuesta orientada más a la relación personal que a las conductas docentes específicas, perfilando una respuesta que tiende a la valoración de castigo / premio por esta relación y/o por las calificaciones obtenidas.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	64	menor	3	comunicación	1	miedo	1
alumno	29	negativa	3	conjunto	1	mientras	1
mal	15	quedar	3	conocimiento	1	mirar	1
evaluación	13	también	3	contestar	1	monotonía	1
caer	12	veces	3	convierte	1	motivación	1
poder	12	actuar	2	corrección	1	nada	1
calificación	11	antes	2	crear	1	objetiva	1
diferente	11	bajo	2	cualidades	1	papel	1
bien	10	contrario	2	decepcionados	1	parciales	1
creer	10	cosas	2	dejan	1	parte	1
forma	10	deber	2	Depende	1	particular	1
personal	10	desinterés	2	Desconocen	1	pase	1
simpatía	10	entiende	2	determinado	1	pelota	1
gustar	9	entre	2	días	1	pensar	1
Asignatura	8	explica	2	dicho	1	perjudicar	1
clase	8	global	2	dirigirse	1	plantean	1
obtenida	8	llevar	2	distintos	1	posible	1
alguien	7	molestar	2	docente	1	pretende	1
valorar	7	muy	2	dos	1	producen	1
cuestionario	6	ocasión	2	eficacia	1	pruebas	1
influencia	6	otras	2	expediente	1	puñeta	1
motivo	6	peor	2	experiencia	1	quererlo	1
mucha	6	poner	2	explicar	1	quien	1
antipatía	5	pregunta	2	faena	1	Razones	1
aprobar	5	repercutir	2	fallado	1	realizar	1
buen	5	servir	2	fie	1	Realmente	1
expectativas	5	subjetiva	2	fielmente	1	referido	1
interés	5	test	2	fin	1	reiteración	1
opinamos	5	trabajar	2	folión	1	rellenar	1
positiva	5	venganza	2	función	1	respecto	1
resulte	5	actitud	1	generalizar	1	respetarle	1
sujeto	5	afectar	1	gente	1	respuestas	1
suspender	5	afinidad	1	guiar	1	resultados	1
tener	5	agrada	1	hecho	1	revisión	1
todo	5	algo	1	hora	1	saben	1
tratar	5	ameno	1	humillante	1	satisfechos	1
fastidiar	4	animales	1	idea	1	sentar	1
manía	4	animo	1	ido	1	sepa	1
mejor	4	anónima	1	imagino	1	siempre	1
misma	4	apático	1	índice	1	significa	1
piensan	4	aplicación	1	individuo	1	sinceridad	1
punto	4	aptitudes	1	indulgente	1	suficiente	1
Asistir	3	aquellos	1	injustamente	1	tontería	1
carácter	3	arbitraria	1	insultante	1	total	1
Considerar	3	cambia	1	interpretar	1	utilizar	1
encuesta	3	caso	1	justicia	1	validez	1
falta	3	castigarlo	1	materia	1	verdad	1
importancia	3	cierta	1	mayor	1		
manera	3	compañeros	1	merece	1		

Tabla II.3.3.24. Frecuencia de palabras para la pregunta A.3

## B. Puntualidad

B1) En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que está siempre en el horario de atención a alumnos o dar un 5 a un profesor que no está casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

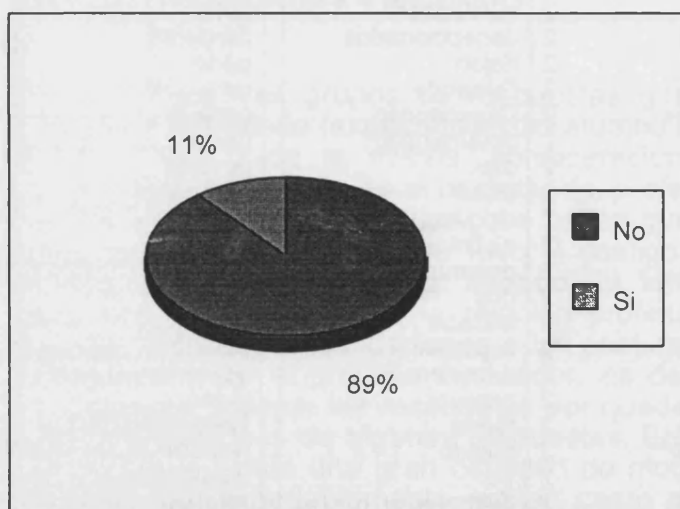


Gráfico II.3.3.117. Porcentajes de respuesta para la pregunta B.1

Como podemos observar en el gráfico II.3.3.117, el 89% de los entrevistados no han evaluado nunca al profesor con una puntuación diferente a la que objetivamente podría ser coherente. De la misma forma, vemos que el 11% restante ha admitido que sí que lo ha hecho. En cualquier caso, esta pregunta debe ser considerada

conjuntamente con la siguiente, en la que se pregunta si conocen de algún compañero que sí que lo haya hecho y el porcentaje de respuestas afirmativas aumenta considerablemente, posiblemente por un efecto de deseabilidad social de la respuesta.

En cuanto a las razones que se han argumentado sobre el no figuran de tipo objetivo, sinceridad, o que existan otras cosas más importantes, la puntualidad no afecta -ver tabla II.3.3.25-.

- No. Suelo ser objetiva en ese aspecto. (4)
- No, suelo ser sincera a la hora de contestar los cuestionarios de evaluación. (3)
- No. No he puntuado de forma diferente a la objetiva. (2)
- No. A cada profesor le he puntuado lo que en mi opinión se merecía, dentro de este ámbito. (2)
- No. Porque se es puntual o no se es puntual
- No. En mi caso la puntualidad para mi no es importante creo que existen muchas cosas más importantes, la puntualidad no me afecta a la hora de evaluar a un profesor.
- Conscientemente no lo hago

Tabla II.3.3.25. Respuestas negativas a la pregunta B1

Respecto a las razones para otorgar puntuaciones diferentes a las que realmente serían objetivas a la hora de evaluar al profesor figuran - ver tabla II.3.3.26-:

- Yo normalmente intento ser objetivo pero ya te digo eso depende mucho de tu relación con tu profesor y si te gusta la Asignatura o no.
- Si. Porque aunque reconozco que no es puntual si a mi me conviene lo acepto.
- Si. Por la reiteración y monotonía.
- Si. Porque no miro si asiste puntualmente o no a clase, lo valoro en conjunto.
- Si. Porque no respeta el horario de salida - a veces se llega a la hora justa y otras no (2)
- porque no sólo se puntúa la hora de llegada sino también la de salida
- si lo ha hecho porque no le da importancia
- Si, debido al comportamiento posterior del profesor en clase.
- Sí porque han sido pocas las faltas de puntualidad y se pasan por alto y si encima el profesor es de tu agrado ,lo haces.
- La puntualidad no siempre se puede referir al comienzo y terminación de una clase sino también al temario o al comienzo de un examen
- Si por error en la valoración de los números

Tabla II.3.3.26. Respuestas afirmativas a la pregunta B1

Las respuestas incluyen aspectos como comportamiento del profesor en clase, forma monótona de dar la clase, o errores en la valoración en el cuestionario. En cualquier caso, parece que no sólo se valora la puntualidad sino también otros aspectos que están influyendo, como el hecho de aunque el profesor no sea puntual si al alumno le conviene porque llega tarde o puede ir al bar le puntúa como puntual -ver tabla II.3.3.26-.

En el análisis de frecuencias, las palabras que más se han utilizado al responder a la pregunta han sido profesor, puntualidad, clase, caer, que como podemos observar en la tabla adjunta están referidas a la puntualidad del profesor en clase, aunque no aportan ningún dato nuevo digno de mención

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	25	evaluar	2	compañero	1	mucha	1
puntualidad	15	importancia	2	comporta	1	mucho	1
clase.	7	molesta	2	comportamiento	1	nadie.	1
conozco	4	monotonía	2	conscientemente	1	ninguna	1
siempre	4	motivos	2	concretamente	1	objetivamente.	1
valorar	4	muchas	2	criticas	1	oído	1
creo	3	nada	2	cualquier	1	opinión	1
cuestionario	3	objetivo	2	cuestionarios	1	proximidad	1
forma	3	puntuado	2	error	1	puntualmente	1
gente	3	reiteración	2	esforzarse	1	reconozco	1
gusta	3	salida	2	esperando	1	reloj	1
mal	3	diferentes	2	examen	1	respeta	1
muy	3	preguntar	2	excesivamente	1	sincera	1
objetiva	3	puntuación	2	favorecer	1	sujetos	1
personales	3	simpatía	2	horario	1	suspendido	1
antipatía	2	adecuada	1	imagino	1	temario	1
caiga	2	alumno	1	implicas	1	terminar	1
comienzo	2	aspectos	1	importante	1	tres	1
contestar	2	calificarlo	1	influir	1		
conviene	2	cambiar	1	mala	1		
evaluación	2	concreto	1	morro	1		

Tabla II.3.3.27. Frecuencia de palabras para la pregunta B.1



**B2. ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma?  
¿Conoces porqué lo hace?**

El 62% de los alumnos entrevistados señalan que no conocen a ningún compañero que valore de forma diferente a la puntuación que objetivamente podría corresponder a un profesor, mientras que el porcentaje de respuestas que indican que sí que han oído hablar de compañeros que lo hagan es del 38%, significativamente mayor que el apartado anterior -ver gráfico II.3.3.118-.

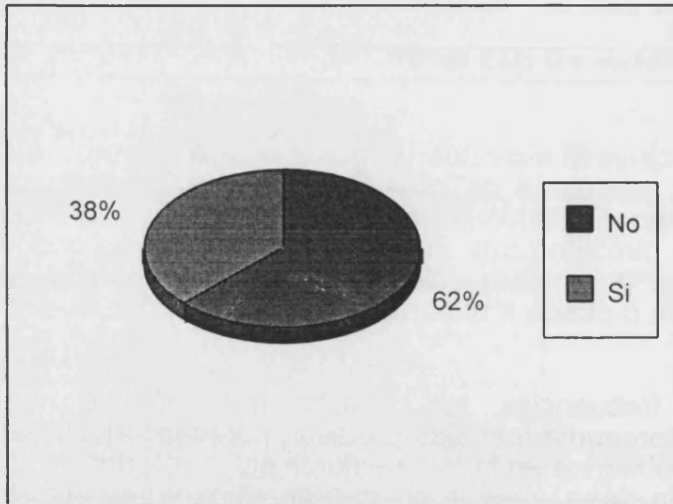


Gráfico II.3.3.118. Porcentajes de respuesta para la pregunta B.2

Las respuestas correspondientes a este apartado son similares al mismo apartado en la pregunta de Asistencia: motivos referidos al carácter del profesor, carácter del alumno castigo / favor al profesor, como única herramienta contra el profesor, por motivos personales, por las calificaciones obtenidas por motivos referidos a la forma de entender la evaluación y/o el cuestionario, incluso

una se refiere al hecho de llegar excesivamente puntual. Las respuestas textuales aparecen en la tabla II.3.3.28:

- 
- Si. Porque piensa que el cuestionario no sirve para nada. (2)
  - Si. Por los mismos motivos que yo. (porque aunque reconozca que es puntual Si le conviene lo acepta).
  - Si. Porque dichos sujetos son aprobados por el morro.
  - Si. Porque Siempre hay gente con mala uva.
  - Si. Por otros aspectos personales
  - Si. Porque realizan la encuesta no pensando en la pregunta, Sino en como le cae o como considera al profesor.
  - Si. Por los mismos motivos (por la reiteración y la monotonía).
  - Si. Porque no se lo toma en serio y actúa como tal
  - Si. Porque el pensaba que era un mal profesor
  - Si, lo hizo porque consideraba que era la única manera que el tenía de poder influir en que ese profesor dejara de dar clase.
  - Si, a lo mejor el profesor ha llegado dos o tres veces tarde, pero Si no te cae bien a la hora de calificarlo eres mas duro con el que con otro que a lo mejor es menos puntual.
  - por llegar a la clase excesivamente puntual
  - porque la puntualidad no Sigue una norma fija (2)
  - porque molesta venir de lejos y estar esperando a que aparezca el profesor
  - para favorecer al profesor
  - porque Si un profesor te cae mal Siempre lo puntúas bajo (2)
  - Si conozco porque no Simpatiza
  - Si conozco, el profesor no se comporta de una forma adecuada
  - Si conozco, hay gente que le da igual que el profesor sea puntual o no
  - Si , por antipatía hacia el profesor y hacia la Asignatura. (4)
  - Si, porque el profesor no te cae bien y lo criticas bajo cualquier punto de vista.
  - Pues yo creo que por la misma razón que yo, porque Si una Asignatura te gusta tomas interés, te implicas y Si el profesor responde bien son factores que posteriormente valoras en la evaluación.
  - Si, por los mismas razones que he contestado y puede ser que Si el profesor no le cae bien , no sea objetivo.
  - Porque no le cae bien el profesor o porque lo ha suspendido.
  - Si porque pienso que será porque a la gente le molesta esforzarse por llegar pronto a clase y que luego el profesor llegue tarde
  - Si porque son personas que viven pendientes del reloj
  - Si porque muchas veces se valora la puntualidad según la importancia que se le de a la materia que se explique en esa clase y en la proximidad al parcial
- 

Tabla II.3.3.28 Respuestas a la pregunta B2

Respecto al análisis de frecuencias de las palabras, podemos encontrar que las palabras más empleadas en las respuestas a este ítem son profesor, puntualidad y clase, las demás ya a cierta distancia, por lo que no podemos afirmar que se aporte nueva información en este sentido.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	17	mucha	2	dejara	1	norma	1
caer	7	pensaba	2	encuesta	1	objetivo	1
puntual	7	puede	2	esforzarse	1	parcial	1
bien	6	razón	2	esperando	1	pendientes	1
llegar	5	siempre	2	evaluación	1	posteriormente	1
clase	4	simpatía	2	excesivamente	1	pregunta	1
conozco	4	tarde	2	explique	1	pronto	1
mal	4	valora	2	factores	1	proximidad	1
misma	4	veces	2	favorecer	1	punto	1
Asignatura	3	acepta	1	fija	1	realizan	1
dar	3	actúa	1	forma	1	reconozca	1
gente	3	adecuada	1	igual	1	reiteración	1
nada	3	alumno	1	imagino	1	reloj	1
personales	3	aparezca	1	implicas	1	responde	1
piensa	3	aprobados	1	importancia	1	resultados	1
antipatía	2	aspectos	1	influir	1	serio	1
bajo	2	calificarlo	1	interés	1	sigue	1
considera	2	cambiar	1	lejos	1	sirve	1
cuestionario	2	comporta	1	luego	1	sujetos	1
estar	2	concretamente	1	manera	1	suspendido	1
gusta	2	contestado	1	mas	1	uva	1
hora	2	conviene	1	materia	1	va	1
mejor	2	creo	1	menos	1	venir	1
molesta	2	criticas	1	monotonía	1	vista	1
motivos	2	debe	1	morro	1		

Tabla II.3.3.29. Frecuencia de palabras para la pregunta B.2

**B3) Que motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor?**

Los motivos para valorar de forma diferente a un profesor giran en torno a los motivos ya apuntados en el apartado anterior, con aspectos referidos a la subjetividad/objetividad de los alumnos, percepción del profesor, carácter del profesor y del alumno, expectativas del alumno sobre el profesor y/o Asignatura, depender de las calificaciones o dificultad de los exámenes, cuestiones relativas al Cuestionario y la Evaluación en general, relación profesor/alumno, utilización de la evaluación como herramienta a favor / en contra del profesor, generalización de resultados o, finalmente, motivos personales no especificados. Las respuestas textuales aparecen en la tabla II.3.3.30:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Podría ser porque los alumnos no puntúan de forma objetiva.</li> <li>-Si. Porque tienen percepciones diferentes del tiempo (llegar diez minutos tarde, ¿es llegar tarde?)</li> <li>-Porque tienen distintas formas de valorar.</li> <li>- el diferente concepto de lo que es la puntualidad (5)</li> <li>- No concede demasiada importancia al tiempo de espera. Preferir y casi agradecer que llegue tarde</li> <li>-Tal vez no esté suficientemente clara la pregunta y unos valoren solamente la puntualidad al comenzar las clases y otros, como yo, valoren también la puntualidad a la hora de terminarlas-</li> <li>- Por motivos personales. (13)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede ser que la persona que evalúa no vaya mucho a clase, y se fie de las opiniones de los compañeros. También puede ser que lo haga sólo por fastidiar.</li> <li>-Que un profesor sea responsable y el alumno no pase por alto faltas pequeñas a las que no da importancia.</li> <li>-Por ejemplo el que la actitud del profesor no les haya parecido adecuada en algún momento y ponerlo a flores en cualquier otra situación que se les presente.</li> <li>-Evalúan según la opinión que se tenga del profesor.</li> <li>- Un alumno puede hacer esto porque crea que el profesor se merece que le pongan todo unos. Pero creo que los que lo hacen, lo hacen más por que el profesor</li> </ul> |
|--|---|

- les caiga mal, o no les guste como profesor, que porque no les guste la Asignatura o les vaya mal.
- Puede ser porque se lleve mal con el profesor. (5)
  - Cada alumno tiene preferencias con cada profesor y a la hora de calificarlo somos muy subjetivos. (2)
  - El carácter del profesor.
  - O bien la generalización de conductas del profesor o que cada uno entiende la puntualidad de diferente forma.
  - El trato personal entre alumno y profesor. (4)
  - Creo que los alumnos que hacen esto, lo hacen porque piensan que es sólo en la evaluación del profesorado donde ellos pueden de verdad "devolverle la pelota" a los profesores. Creo que los alumnos se plantean la evaluación del profesorado con la idea de: "ahora por fin se va a hacer justicia", en el caso de aquellos profesores que ellos creen que no deberían dar clases porque son muy malos. (4)
  - Arbitrariedad hacerlo sin prestar atención por la monotonía.
  - Considerar válida o no la encuesta. (2)
  - La valoración global de cada uno de los alumnos al profesor
  - Por desgana a la hora de contestar la prueba o por manías hacia el profesor
  - Si le gusta o no la Asignatura.
  - Si le han suspendido o no
  - Por los exámenes
  - en función de la nota obtenida(3)
  - Los motivos pueden ser: o bien que no te cae bien el profesor, porque suspende mucho, porque consideres que es un mal profesor e intentas castigarlo poniendo puntuaciones negativas en todos los ítems, los haya cumplido o no.
  - Por la manera que ha tenido el profesor de tratar al alumno por su dureza en los exámenes etc.
  - por despecho
  - Cada persona puede tener un concepto distinto de la puntualidad, por la simpatía o antipatía al profesor, por los aprobados y suspensos.
  - las expectativas que el alumno tiene sobre el profesor
  - las expectativas del alumno sobre la Asignatura
  - la simpatía o antipatía hacia el profesor (8)
  - depende de si la persona que evalúa es puntual o no
  - que no entienda que tenga que cruzar Blasco Ibañez.
  - que tenga algún tropiezo con él, les haya suspendido, o que tenga mala educación. (2)
  - el favoritismo existente hacia algunos alumnos.
  - El alumno le cae mejor al profesor.
  - Si te gusta la forma de dar la clase; yo creo que no cambia tanto la valoración del profesor más o menos es la misma.
  - Desinterés por la evaluación del profesorado. (3)
  - No conocer el significado de la evaluación.
  - Por su situación personal de puntualidad y la concepción que tenga del profesor, por tanto desde un punto de vista subjetivo.
  - El concepto, bueno o malo, de una persona, puede influir en su posterior valoración
  - Por los mismos motivos anteriores y porque quizá la puntualidad del profesor no es tan objetiva como se pueda pensar, puede ser relativa a la puntualidad y grado de Asistencia a clase del alumno.
  - Porque lo hacen una vez y dicen que lo han hecho siempre.
  - Porque los alumnos también son impuntuales.
  - Supongo, que porque sea un profesor intransigente o irrespetuoso.
  - Irresponsabilidad en la educación.
  - Manías hacia el profesor o la Asignatura.
  - Porque el profesor es un buen o mal docente y eso influye en que el alumno le puntúe mejor o peor.
  - Porque el alumno es menos puntual que el profesor y cuando llega el profesor siempre está dando clase.
  - Quizás porque hay alumnos que no conceden demasiada importancia al tiempo y no les importa perderlo. Aunque otros deseen aprovecharlo
  - La persona que es puntual le gusta que los demás también lo sean y el tiempo de espera se le hace eterno. Al que no es puntual le da igual
  - Según los intereses del alumno en la materia que se está dando en ese momento

Tabla II.3.3.30 Respuestas a la pregunta B3

En el análisis de las palabras más utilizadas, podemos ver que de nuevo son las palabras profesor, puntualidad, mal, persona, simpatía, evaluación, horario, etc. las que determinan las razones para evaluar de forma diferente a un profesor: por su puntualidad, por su simpatía, por la evaluación efectuada, etc -ver tabla II.3.3.31-.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	61	mucho	3	agradecimiento	1	justicia	1
puntualidad	16	nota	3	comentarios	1	minutos	1
mal	12	obtenida	3	compañeros/as	1	monotonía	1
persona	11	puntuaciones	3	conveniencia	1	negativas	1
simpatía	10	actitud	2	docente	1	normalmente	1
evaluación	9	alumnos	2	ejemplo	1	pelota	1
diferente	8	clase	2	eterno.	1	positivamente	1
horario	8	educación.	2	existente	1	preferencias	1
forma.	6	entienda	2	faltas	1	Preferir	1
influir	6	expectativas	2	fastidiar	1	problema	1
valoración	6	manías	2	favoritismo	1	quererlo	1
importancia	5	mejor	2	flores	1	relativa	1
opinar	5	menos	2	generalización	1	represalia	1
Sujeto	5	objetiva	2	global	1	responsable	1
tiempo	5	perjudicar	2	idea	1	suficientemente	1
gusta	4	pregunta	2	igual	1	terminarlas	1
motivos	4	relación	2	impuntuales	1	tests	1
suspendido	4	subjetivos	2	intereses	1	tropiezo	1
atención	3	va	2	intransigente	1	válida	1
encuesta.	3	vaya	2	irrespetuoso	1		
función	3	vez	2	Irresponsabilidad	1		

Tabla II.3.3.31. Frecuencia de palabras para la pregunta B.3

## C. Atención a alumnos

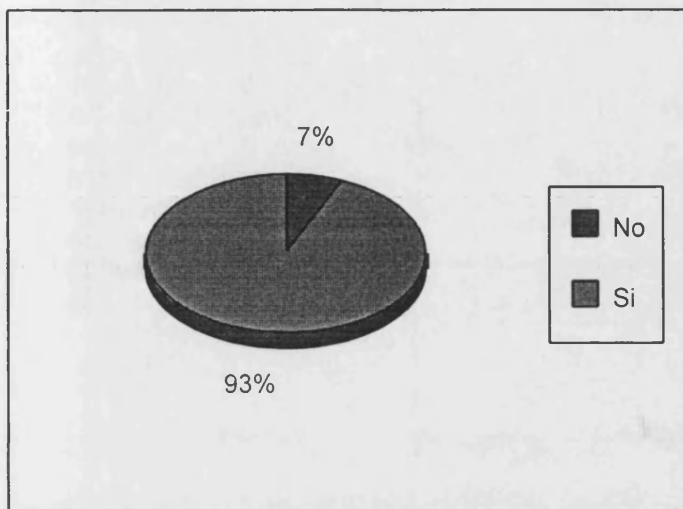


Tabla II.3.3.119. Porcentaje de respuesta a la pregunta C1

### C.1 ¿Conocías el horario de atención a alumnos?

Prácticamente todos los entrevistados conocen la existencia de una función docente de atención a alumnos establecida, un 93%, mientras que un 7% indica que no la conoce -ver gráfico II.3.3.119.

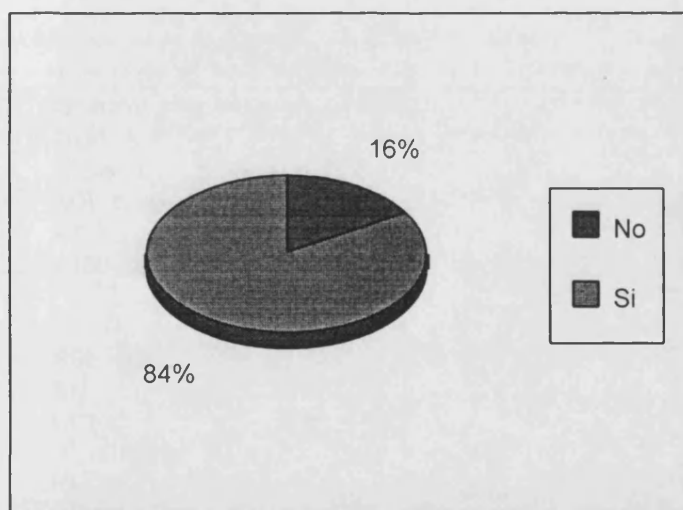


Tabla II.3.3.120. Porcentaje de respuesta a la pregunta C2

### C.2 ¿Has ido alguna vez a este horario?

El 84% de los alumnos entrevistados señala que ha ido al horario de atención a alumnos alguna vez, siendo el 16% los que señalan que no han utilizado este servicio ninguna vez -ver gráfico II.3.3.120-.

C.3 ¿has opinado sobre la atención a alumnos sin haber ido?

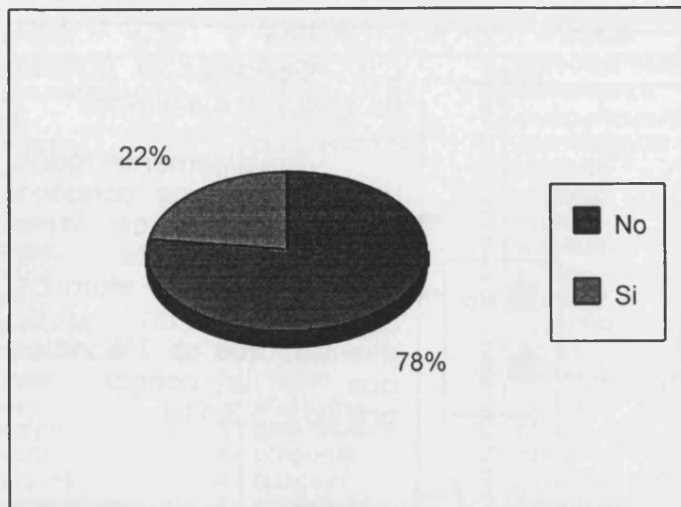


Gráfico II.3.3.121. Porcentaje de respuestas para la pregunta C3

El 78% de los entrevistados señala que no ha opinado sobre la atención a alumnos sin haber ido, mientras que el 22% señala que sí lo ha hecho, lo que evidencia una clara tendencia de opinión sin conocimiento de cómo se desarrollan objetivamente las conductas docentes - ver gráfico II.3.3.121-.

C.4 En tu caso, ¿te ha ocurrido alguna vez dar una puntuación diferente a la que sería lógica, objetiva a un profesor?

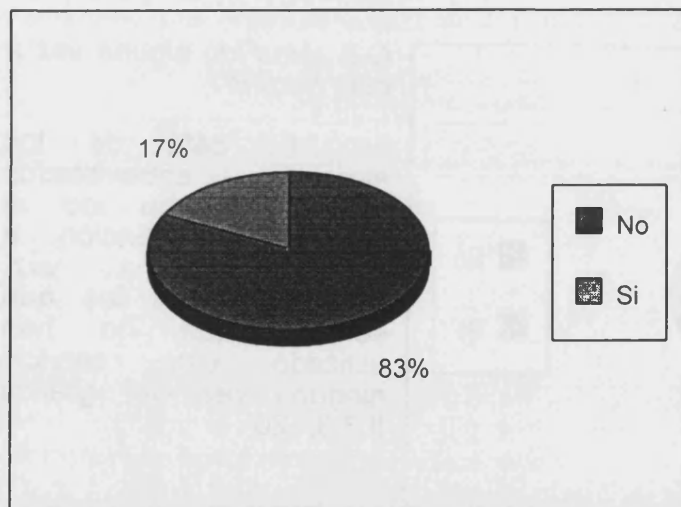


Tabla II.3.3.122. Porcentaje de respuesta a la pregunta C4

la que sería lógica, objetiva a un profesor? (por ejemplo, dar un 1 a un profesor que está siempre en el horario de atención a alumnos o dar un 5 a un profesor que no está casi nunca). Indica los motivos que te han llevado a realizar esta valoración.

El 83% de los entrevistados ha elegido como respuesta la opción de no, mientras que el 17% restante señala

que sí que ha opinado sobre la atención a alumnos otorgando una puntuación al profesor diferente a la que objetivamente le correspondería. Las razones para no actuar de esta forma son en general por objetividad, sinceridad o no utilización de la atención a alumnos, y textualmente fueron las siguientes -ver tabla II.3.3.32:

- No. Si he puntuado 5 es porque estaba cuando yo he ido.
- No. Siempre he dado mi opinión objetiva. (4)
- No he valorado nunca este aspecto. (2)
- No. Porque se lo que valoro.
- No. Suelo resolver mis dudas en clase.
- No, ya que si en algún caso no he Asistido al horario de atención de alumnos de un profesor no contesto la pregunta o la dejo en blanco.
- Como no voy mucho al departamento no puedo opinar

Tabla II.3.3.32 Respuestas negativas a la pregunta C4

En cambio, las razones de los que sí han otorgado puntuaciones diferentes a las que objetivamente deberían tener los profesores son, en general, por haber oído a otros compañeros, por extrapolación de otras conductas del profesor, como carácter, por trato con el profesor y como forma de rellenar el cuestionario rápidamente. Las respuestas textuales han sido las siguientes -ver tabla II.3.3.33:

-Si. No soy objetiva, porque creo que si no pudiera cumplirlo en alguna ocasión debería avisar a los alumnos.	hecho por seguir la tónica del cuestionario y no se detiene a pensar
-Si. Arbitrariedad y monotonía	- Bueno, está claro que si puntúas 5 es porque siempre que has ido estaba allí y si puntúas 1 es que has ido varias veces y casi nunca estaba
- Si, por los comentarios de los compañeros que si habían ido a atención de alumnos.	- Si, debido a que el día en que yo he ido se ha retrasado dentro de su horario.
- por haber acudido al horario de atención y el profesor no haber estado (3)	- Porque al ir a ver a un profesor vas pocas veces, dos, tres, ... y si esa vez coincide y no está, ya se dice que no está nunca.
- porque me baso en otras valoraciones	- El profesor que tiene un horario dedica mas tiempo a los alumnos de primeras filas que al resto. El otro cuando los ves te dedica el tiempo a cualquier alumno
- se extrapola la conducta del profesor en clase al horario	- Si porque muchos profesores repiten mucho lo de ir al seminario y luego no están
- si ha opinado por que hay profesores que responden algunos alumnos y a otros no o les conteste mal	- por error
- Sí le ha ocurrido y le ha puntuado positivamente debido a que éste profesor haya sido amable con el alumno.	- por rellenar el cuestionario
- si que ha opinado sin haber ido por los comentarios de los compañeros. El si lo ha	

Tabla II.3.3.33 Respuestas afirmativas a la pregunta C4

En el análisis de las palabras más utilizadas, encontramos que son profesor, alumnos, horario, valorar, atención. De hecho, no se puede identificar ninguna tendencia de respuesta salvo la objetividad en la valoración de la atención a alumnos -ver tabla II.3.3.34-.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	8	Asistido	2	bueno	1	positivamente	1
alumnos	6	blanco	2	claro	1	pregunta	1
horario	6	forma	2	coincide	1	primeras	1
valorar	5	opinado	2	conducta	1	puntuar	1
atención	4	opinar	2	cumplirlo	1	quiero	1
nunca	4	profesores	2	departamento	1	referencia	1
objetiva	4	tiempo	2	dudas	1	rellenar	1
comentarios	3	contestar	2	error	1	repiten	1
mucho	3	acudido	1	evaluado	1	resolver	1
puntuado	3	alguna	1	extrapola	1	responden	1
siempre	3	amable	1	monotonía	1	seminario	1
alumno	2	arbitrariedad	1	muchos	1	tónica	1

Tabla II.3.3.34. Frecuencia de palabras para la pregunta C.4



C5. ¿Has oído de algún compañero que haya actuado de esta forma?  
¿Conoces porqué lo hace?

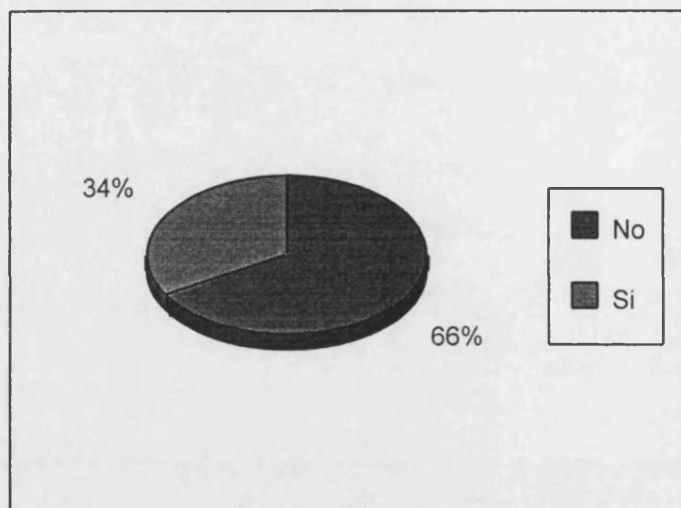


Gráfico II.3.3.123. Porcentaje de respuestas para la pregunta C5

Un 66% de los entrevistados ha señalado que no conoce a nadie que haya actuado de esta forma (dar una puntuación diferente a la que sería lógica por la conducta del profesor), mientras que el 34% señala que sí conocen a algunos que lo han hecho. Calificaciones, relación profesor/alumno, efecto halo, interés del profesor por los alumnos, carácter del profesor, actitud ante el

cuestionario y ante la evaluación o como herramienta de castigo frente al profesor son las tendencias en las que se puede resumir las respuestas recogidas. La transcripción de las respuestas es la siguiente, agrupadas en el caso de igualdad de respuesta o contenido:

- |   |  |
|---|--|
| - Si que lo ha oído hacerlo a los compañeros por haberle preguntado alguien algo y haya respondido mal                                  | - por haber acudido al horario y el profesor no ha estado (3)  |
| - Si que lo ha oído decir a los compañeros porque el profesor no es de su agrado y los ha suspendido. (3)                               | - depende de la experiencia personal con el profesor   |
| - El si lo ha hecho por seguir la tónica del cuestionario y no se detiene a pensar si conoce a compañeros que tienen ganas de fastidiar | - depende de la suerte de encontrarlo  |
| Si conozco compañeros, que lo hacen porque hay profesores que no tienen interés por los alumnos.  | - por valorarlo en general negativamente   |
| si conozco a compañeros que no conocen el horario y no se interesan por él  | - por antipatía o simpatía (4)   |
| -Si. Porque han sido aprobados por el morro.  | - comentarios sobre su horario   |
| -Si. Porque puntúan la encuesta no pensando en cada pregunta sino en función de como les caiga el profesor.                             | - Yo creo que esta cuestión es más objetiva ya que se trata de que este o no este en su despacho en las horas correspondientes.    |
| -Si. Por arbitrariedad y monotonía.   | - Pues creo que si , por manía al profesor. (2)  |
| -Si. generalmente la falta de confianza y de interés del profesor de cara al alumno.  | - No, no conozco a nadie.  |
| Si. Porque la gente habla por hablar sin tener conocimiento de causa  | - Porque al ir a ver a un profesor vas pocas veces, dos , tres, ... y si esa vez coincide y no está, ya se dice que no está nunca. |
| Si. Porque considera la encuesta una cosa absurda   | - Porque hay compañeros que trabajan y no pueden acudir a la atención de alumnos. Se debería poder consultar después de cada clase |
| Si. Por otros aspectos personales.  | - Si porque posiblemente no ha llegado en el momento adecuado y no le han podido atender   |
|   | - Si, porque se han encontrado una semana para localizar al profesor   |

Tabla II.3.3.35 Respuestas a la pregunta C5

Respecto al análisis efectuado sobre las palabras que más veces se han repetido en las respuestas, encontramos que estas son profesor,

compañeros, alumno, conozco, horario... aparecen de nuevo palabras como simpatía, comentarios... En general, no podemos diferenciar una clara tendencia en función de estos datos -ver tabla II.3.3.36-.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	14	arbitrariedad	1	experiencia	1	opiniones	1
compañeros	7	Asignatura	1	fastidiar	1	otras	1
alumno	4	clase	1	gente	1	personal	1
conozco	3	coincide	1	interesan	1	personales.	1
horario	3	concretamente	1	localizar	1	personalmente	1
antipatia	2	confianza	1	mal	1	pregunta	1
comentarios	2	conocimiento	1	manias	1	preguntado	1
interés	2	cuestionario	1	más	1	profesores	1
mania	2	cuestión	1	monotonía	1	respondido	1
oído	2	dependera	1	morro	1	semana	1
simpatia	2	despacho	1	negativamente	1	suerte	1
conoce	2	encontrado	1	nunca.	1	suspendido	1
absurda	1	encontrarlo	1	objetiva	1	valorarlo	1
aprobados	1	encuesta	1	opinado	1		

Tabla II.3.3.36. Frecuencia de palabras para la pregunta C.5

*C6 Que motivos crees que inducen a los alumnos de una clase a valorar de forma tan diferente a un mismo profesor?*

Los motivos que se han expuesto de porqué se valora de forma diferente a cada profesor se centran fundamentalmente en la utilización de la evaluación como instrumento de favor / castigo hacia el profesor, relaciones no cordiales con el profesor, por su carácter, actitud ante la Asignatura, por opiniones de los compañeros... las razones son muy variadas, y a continuación se exponen textualmente para evitar interpretaciones -ver tabla II.3.3.37-.

- Porque van a la atención de alumnos diferentes días y se generaliza de ir una o dos veces.
- Prejuicios que tengan hacia el profesor.
- El poder cubrir una falta (del alumno)
- Porque tienen otros puntos de vista.
- El motivo principal sería porque los alumnos no puntúan de forma objetiva o porque puntúan sin conocer, si en realidad cumplen con el horario de atención de alumnos.
- Considero que aquí, ya pueden haber más opiniones ya que se trata de una experiencia individual, ha podido darse el caso que cuando un alumno utilizará este servicio el profesor estuviese siempre dispuesto y que cuando otro lo utilizara no estuviese nunca. Además también podría ser por la generalización de respuestas, según tu opinión del profesor o por una forma de venganza o agradecimiento hacia él o ella. (2)
- La confianza que se le haya tomado.
- Arbitrariedad y monotonía.
- Siempre la falta de confianza, la vergüenza del alumno podrá cuestionarle dudas y sobre todo el medio de quedar en vergüenza delante del profesor.
- Diferentes opiniones que tienen respecto al tema.
  - La valoración global de cada uno de los alumnos hacia el profesor
  - Considerar válida o no la encuesta
  - Motivos personales con respecto al profesor evaluado. (3)
  - Si la Asignatura es amena
  - Puede que la pregunta no esté lo suficientemente clara, pues debería poner "Horario de atención" que es mas concreto que lo que pone el cuestionario "Obligaciones de atención"
  - Un alumno puede hacer ésto porque crea que el profesor se merece que le pongan todo unos. Pero creo que los que lo hacen, lo hacen más por que el profesor les caiga mal, o no les guste como profesor, que porque no les guste la Asignatura o les vaya mal.
  - Puede ser que la persona que evalúa no vaya mucho a clase, y se fie de las opiniones de los compañeros. También puede ser que lo haga sólo por fastidiar.
  - Creo que los alumnos que hacen esto, lo hacen porque piensan que es sólo en la evaluación del profesorado donde ellos pueden de verdad "devolverle la pelota" a los profesores. Creo que los alumnos se plantean la evaluación del profesorado con la idea de: "ahora por fin se va ha hacer justicia", en el caso de aquellos profesores que ellos creen que no deberían dar clases porque son muy malos. (2)
- La gente lo puntúa de forma diferente porque puede ocurrir que un profesor no este nunca en su hora de atención de alumnos y la gente que ha ido, lo puntúa mal pero la gente que no ha ido lo puntúa bien porque no han comprobado si esta o no.
- Tenemos nuestras predilecciones con los profesores.
  - Por no tener simpatía hacia ese profesor y que hayas Asistido una vez a la atención de alumnos y no esta y lo utilizas como pretexto.
  - la coincidencia de que estuviera cuando has ido (6)
  - expectativas del alumno sobre el profesor
  - expectativas del alumno sobre la materia
  - haber sido mal atendido (4)
  - por dedicar poco tiempo(2)
  - su actitud indiferente
  - la experiencia propia o la de los compañeros
  - que no aclare las dudas que se plantean (3)
  - vas y él se ha marchado a tomar un café que dura todo el día
  - que el profesor tenga un carácter irregular
  - hayan tenido algún problema con él, les haya suspendido o no esté de acuerdo con la revisión que les ha hecho.
  - Motivos no haber ido a la atención de alumnos.
  - el respeto cara a los alumnos.
  - que les haya suspendido les caiga bien o mal.
  - que al alumno no le interesa la evaluación.
  - los sentimientos que se tienen hacia el profesor en concreto. (2)
  - la actitud del profesor, si se interesa por los asuntos de los alumnos o no
  - que hay profesores que tienen interés en que los alumnos aclaren sus dudas y otros no.
  - en realidad el alumno no es sincero en la evaluación, siempre a la hora de valorar a un profesor está en su mente la idea de agrandar o no agrandar el profesor como individuo.
  - Que sea antipático o soso que imponga respeto o no que sea honesto y justo o no.
  - Que el alumno se tome en serio o no el cuestionario.
  - Haya ido alguna vez y no haya estado, además le caiga mal, la forma de dar la clase. Que no tome en serio las opiniones de los alumnos.
  - Depende de la relación que tengan con el profesor, su forma de ser y si le cae bien o no.

- Pues eso por manía y antipatía hacia el profesor. (2)
- Por antipatía o simpatía. (7)
- Lo mismo de antes debido a que un profesor te agrade o no.
- Debido al día en que ha ido se ha retrasado dentro de su horario.
- Porque el profesor no es de su agrado y por fastidiarle
- No conocer el significado de la evaluación.
- Irresponsabilidad en la evaluación.
- A veces, los alumnos no se molestan en subir a ver al profesor para hacerle consultas porque saben que no les hará caso. Los alumnos tienen unos intereses y los profesores otros muy diferentes.
- Por hacer los tests deprisa.
- Por probabilidad estadística de Asistencia o no Asistencia. Hay alumnos que encuentran al profesor y otros que no.
- Que le haya tratado mal en alguna ocasión o que sea un buen o mal docente.
- Nada, porque casi nadie sube.
- Porque hay alumnos muy ansiosos y siempre quieren que el profesor les atienda y este pendiente de ellos
- El como les atiende, el trato que reciben del profesor... la relación profesor alumno
- El no saber realmente el horario de atención y probar suerte cuando nos viene bien
- El tener que esperar mucho rato para ser atendido ( estar ocupado con otras cosas o con el teléfono )
- Atender a gente del horario de la mañana en el horario de tarde
- Puede coincidir el día y la hora elegido por cada alumno y el numero de veces que se ha tenido que subir al departamento hasta encontrarlo
- por que piensan que no son efectivos 2
- Las diversas experiencias personales con ese profesor

Tabla II.3.3.37 Respuestas a la pregunta C6

Las palabras que más veces se han repetido han sido profesor, mal, horario, ido, evaluación, puntuar, sujeto. De nuevo vemos que en función de estas palabras no podemos identificar una tendencia clara, aunque apunta al hecho del profesor y el horario de atención -ver tabla II.3.3.38-.

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
profesor	45	poder	4	justicia	2		
alumno	33	sube.	4	manera	2		
atención	14	Asignatura	3	mucho	2		
estar	12	Asistencia	3	Nada	2		
mal	11	dudas	3	nunca	2		
Puede	11	experiencia	3	piensan	2		
tener	10	manía	3	plantean	2		
evaluación	9	poner	3	querer	2		
hora	8	siempre	3	realidad	2		
antipatía	7	trata	3	relación	2		
ir	7	utilizar	3	respecto	2		
motivo	6	valoración	3	respeto	2		
opinar	6	venganza	3	serio	2		
puntos	6	aclare	2	suspendido	2		
bien	5	actitud	2	tiempo	2		
crea	5	compañeros	2	vergüenza	2		
día	5	concreto	2	vez	2		
diferente	5	confianza	2	acuerdo	1		
forma	5	conocer	2	ahora	1		
persona	5	Considerar	2	amena	1		
simpatía	5	cuestionario	2	ansiosos	1		
tomar	5	debería	2	anteriores	1		
agradar	4	expectativas	2	Arbitrariedad	1		
caso	4	falta	2	asuntos	1		
clase	4	fastidiar.	2	blanco	1		
gente	4	generaliza	2	cara	1		
interés	4	individual	2	carácter	1		

coincidir	1	imposible	1	premiarle	1
comentarios...	1	indiferente	1	pretexto	1
consultas	1	influir	1	principal	1
contrario.	1	ir	1	probabilidad	1
cosas	1	irregular	1	problema	1
cuestionarle	1	Irresponsabilidad.	1	propia	1
cumplen	1	mañana	1	rato	1
dedicar	1	marchado	1	reciben	1
dejan	1	materia	1	respuestas	1
delante	1	medio	1	retrasado	1
dentro	1	mente	1	revisión	1
departamento	1	merece	1	saber	1
deprisa.	1	molestan	1	sentimientos	1
devolverle	1	monotonía.	1	servicio	1
docente.	1	nuestras	1	sienta	1
dura	1	numero	1	significado	1
efectivos	1	objetiva	1	sincero	1
elegido	1	Obligaciones	1	soso	1
encontrarlo	1	ocasión	1	tarde	1
encuentran	1	ocupado	1	teléfono	1
encuesta	1	ocurrir	1	tema.	1
esperar	1	pelota	1	tests	1
estadística	1	pendiente	1	ver	1
global	1	perjudicarlo	1	verdad	1
honesto	1	precisamente	1	vida	1
Horario	1	predilecciones	1	viene	1
idea	1	pregunta	1	vista	1
imponga	1	Prejuicios	1		

Tabla II.3.3.38. Frecuencia de palabras para la pregunta C.6

## Comentarios finales.

Al final de estas preguntas se dejaba una pregunta de tipo abierto para que los entrevistados pudiesen dejar los comentarios o sugerencias que consideraran oportunos. Estos fueron los que aparecen en la tabla II.3.3.39.

Creo que los puntos más importantes que se deben tratar a la hora de evaluar a los profesores son:

- El estilo de dar la clase. (2)
- Su nivel de conocimientos.(2)

Y de forma más accesoria:

- Su relación con los alumnos. (2)

Lo más importante a la hora de evaluar a los profesores es:

- el interés que el propio profesor tiene en su Asignatura y que de verdad le guste enseñar.

- también considero muy importante que esté al día

Respecto a la última parte de la encuesta, creo que no son nada importantes aspectos como: las ideas políticas del profesor, si es o no progresista, su carácter (si es emocional o racional), su edad, el sexo y la longitud de los exámenes.

Creo que lo más importante a la hora de evaluar a los profesores es fijarse muy bien en la manera en que motiva a los alumnos para que estos estudien y lleven la Asignatura al día.

Creo que el cuestionario toca todos los puntos importantes dentro de la evaluación de los profesores. Dos observaciones:

- la última parte es un poco liosa, y algo difícil en principio de captar la idea de lo que se pretende hacer.

- creo que se debería hacer más hincapié en el aspecto, que es de donde salen muchas de las ideas que luego los alumnos plasman en los cuestionarios.

Simplemente valoran según les resulta agradable o no el profesor

Por simpatías, puntúa bajo si le ha suspendido

Han hecho muchas ese día y están cansados de pensar y no ponen atención

a no ser que concretamente ese profesor les interese

Porque el profesor no les gusta y quieren influir en otros alumnos para

que lo valoren negativamente

Ocurre en ocasiones que por motivos de cercanía (primeras filas se establecen diálogos, acercamientos y hasta un punto de complicidad )

tienden a sobrevalorar en general o que a la hora de valorar el profesor

esta presente o anda cerca

Tabla II.3.3.39 Comentarios finales abiertos

Finalmente, los aspectos que los alumnos señalaron que faltaban al cuestionario fueron los siguientes:

*Indica qué aspectos creen que son importantes y faltan en el cuestionario:*

- no debe ser incapaz de "ponerse en la piel" del alumno: bajar del pedestal, no olvidar sus tiempos de estudiante

- Quizás hay ítems muy similares en su planteamiento. Se debería volver a revisar las forma de exponerlos.

- No da cabida a interpretaciones subjetivas del alumno.

- El dinero que hay que gastarse en libros.

- La forma del cuestionario no es la idónea porque no es objetiva e induce a la confusión el planteamiento del ítem y cómo está estructurado el cuestionario.

\_ Si de 150 alumnos aprueban 12 ¿ no tendrá algo de culpa el profesor ?

\_ Los profesores para evaluar al alumno deberían de tener en cuenta la Asistencia a clase de estos.

Tabla II.3.3.40 Respuesta a la pregunta de aspectos que faltan



---

***II.3.3.6 Análisis de las respuestas por ítems***



**Item 1. "Asiste a clase y si falta lo justifica"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
Avisar	39	envia	2	este	1
clase, clases	37	estar	2	fiesta	1
anterior, antes	32	importancia	2	fuese	1
Si	31	Llame	2	imparte	1
faltar	28	materia	2	informen	1
Bedel	27	obligación/es.	2	Intentar	1
disculpa	26	personalmente	2	interés	1
Asistir	24	Poner, ponga	2	inversa	1
ir	17	preocupado	2	luego	1
alumno	13	puntual	2	mañana	1
día	13	quien	2	necesario	1
Ser	11	recupere	2	nota	1
respetar, respeto	9	Suele	2	ocurre	1
sustituir /suplente	9	trabajo	2	perdida.	1
debe	7	vuelve	2	persona	1
puede	7	arbitrarias	1	podrá	1
tiempo	7	asi	1	posteriormente.	1
todos	7	Cambia	1	problema	1
hacer	6	capacitado	1	prolongado	1
horario	6	constante	1	Propone	1
Responsable	6	contar	1	próxima	1
Siempre	6	continuidad	1	puerta	1
regularidad	5	cuantos	1	razonable.	1
considerado	4	curso	1	recuperar	1
demás	4	dado	1	reglada	1
profesor	4	demuestre	1	relleno	1
seria	4			semana	1
caso	3	desarrollo	1	sino	1
dar	3	diga	1	suficiente	1
departamento	3	disminuyen	1	tarde	1
ir	3	dos	1	teléfono	1
mismo	3	dudosa	1	tenga	1
posible	3	durante	1	tiene	1
presentar	3	empleada	1	titular	1
tablón	3	encargue	1	totalmente	1
aunque	2	escasas	1	utilizar	1
Cumplir	2	espere	1	ya	1
Dejar	2	establecido.	1		

Tabla II.3.3.41 Frecuencia de respuestas para el ítem 1

En el análisis de contenido realizado sobre el primer ítem resalta la utilización de las siguientes palabras con sus frecuencias: Avisar (39), clase, clases (37), anterior, antes (32), Si (31), faltar (28), bedel (27), disculpa (26), Asistir (24), ir (17), alumno (13), día (13), respetar, respeto (9), sustituir /suplente (9), debe (7), puede (7), tiempo (7), todos (7), hacer (6), horario (6), responsable (6) y siempre (6), ponen de manifiesto la tendencia a que el profesor Asista a la clase, y en el caso de que no pueda Asistir muestre respeto hacia los estudiantes y avise su ausencia con tiempo y envíe a un sustituto, entre otras lecturas posibles de esta agrupación de palabras.

No obstante, esta interpretación se ve subrayada por la lectura de los constructos elicitados, todos en el sentido de que el profesor debe Asistir a clase con normalidad, y si no puede Asistir que justifique su ausencia, además de avisar con antelación de la falta por diversos procedimientos, como enviar al bedel, avisar por el delegado, dejar un aviso en el tablón, etc. además de recuperar la clase. A la Asistencia

también se une la puntualidad. Como vemos, el alumno no considera falta cuando el profesor realiza estos aspectos de avisar, justificar la falta, enviar sustituto o recuperar la clase, aunque siempre que sea excepcional y que el profesor añada a estos aspectos la puntualidad. De esta forma, los constructos que se han elicitado aparecen en la tabla II.3.3.42:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que Asista a clase con regularidad, sino lo hace que sea por motivos justificados y que lo comunique. (11)</li> <li>- Que Asista a clase y demuestre su interés por dar la clase el justificar su no Asistencia. (6)</li> <li>- Asistir siempre a clase, que tenga consideración con los alumnos y si falta que lo avise.(2)</li> <li>- Justificar su ausencia siempre que le sea posible. (5)</li> <li>- El profesor debe Asistir con puntualidad a las clases y, en caso de no hacerlo, deberá explicar la causa posteriormente y avisar con antelación. (2)</li> <li>- La justificación de la falta de Asistencia debe ser razonable.(2)</li> <li>- Si no viene, que mande a un sustituto (5)</li> <li>- Asiste con regularidad y no lo sustituyen los doctorandos del departamento.</li> <li>- Que respete el horario establecido. (4)</li> <li>- Que cumpla con sus obligaciones.</li> <li>- No imparte clases "de relleno", que disminuyen la importancia del curso.</li> <li>- Da continuidad al desarrollo de la materia.</li> <li>Para respetarle. Responsable, seria en su trabajo. Considerado. Responsable y considerado. (2) Responsable e ir a clase.</li> <li>- Responsable y preocupado por los alumnos. (2)</li> <li>- Es su obligación y no puede faltar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En caso de que no vaya a dar clase durante un tiempo prolongado mandar a un sustituto/a.</li> <li>- Si ocurre algún problema lo comunica con anticipación o en el mismo día, si no es posible , que se disculpe en la próxima clase (14)</li> <li>- Si no va debe avisar en la clase anterior, es decir que sea él mismo el que avise y diga la causa. (9)</li> <li>- Que Asista siempre, que él espere a los alumnos y no a la inversa, si hay alguna fiesta dudosa debe estar allí aunque no se de clase.</li> <li>- La Asistencia en los departamentos debe estar reglada, tanto por la mañana como por la tarde.</li> <li>- Que vaya a clase, y si no va a ir que lo avise de antemano, y si no puede avisarlo personalmente, que vaya alguien y lo avise. (19)</li> <li>- Si no le ha dado tiempo para avisar que deje trabajo a la clase para esa hora o encargue a alguien para que lo sustituya.</li> <li>- Que lo ponga en el tablón de anuncios o en la puerta del departamento. (3)</li> <li>- Propone recuperar. (3)</li> <li>- Es respetuoso hacia los demás y su tiempo(5)</li> <li>- Avisa quien le va a sustituir ( 2 )</li> <li>- Cambia el día o la materia si es importante</li> <li>- Intentar que su hora fuese empleada por otro profesor</li> <li>- Las faltas a clase han sido escasas</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.42 Respuestas al ítem 1

**Item 2.- “Es puntual”**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
hora	29	Acabar	2	inhibiría	1
llegue	20	fijado	1	inicio	1
clase	17	frecuentes	1	interés	1
ser	13	fundamental	1	límites	1
prevista	9	después	2	motivos	1
tiempo	9	dos	2	muerto	1
alumno	8	entre	2	pequeño	1
minutos	7	estar	2	poquito	1
antes	6	máximo	2	pregunta.	1
puntualidad	6	min.	2	preparar	1
Aprovechar	5	profesor	2	principio	1
retrasa	5	tenga	2	punto.	1
falta	4	Termina	2	quitar	1
justifique	4	agrupar	1	recorta,	1
momento	4	Asista	1	recupere	1
primer	4	atención	1	rigor	1
acordada	3	ausentaría	1	salga	1
Asignatura	3	captar	1	serviría	1
avisar	3	cigarro	1	simulacro	1
debe	3	cumpla	1	sirena	1
descanso	3	curso	1	sistema	1
esperar	3	días	1	suelen	1
más	3	disculpas	1	todos	1
puede	3	disponible	1	tolerancia	1
Respeto	3	económicas	1	tostón.	1
Responsable	3	empieza	1	total	1
siempre	3	espacio	1		
sonar	3	impresentables	1		

Tabla II.3.3.43. Frecuencia de respuestas para el ítem 2

Las palabras más utilizadas en los constructos elicitados han sido: hora (29), llegue (20), clase (17), ser (13), prevista (9), tiempo (9), alumno (8), minutos (7), antes (6) y puntualidad (6). Como podemos observar, los términos se refieren a la puntualidad, la hora, el tiempo en minutos, que empiece a la hora prevista.

En cuanto a los constructos elicitados de nuevo encontramos diversidad de respuestas, aunque podemos resumir los contenidos en una serie de aspectos, entre ellos la puntualidad como tema central, y qué es lo que se entiende como puntual: el profesor no puede retrasarse entre 5 y 10 minutos (15, en algunos casos), llegar a la hora acordada, que los retrasos no sean frecuentes, acabar un poco antes o como máximo a la hora que le toque, nunca después puesto que entonces no es puntual. Los constructos elicitados son:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre clase y clase no queda espacio muerto.</li> <li>- Llegar unos minutos antes para preparar la clase</li> <li>- Entra en clase antes que los alumnos.</li> <li>- Llegar siempre a la hora acordada (17)</li> <li>- Responsable, que no se retrase. (3)</li> <li>- Respeta los 15 minutos de rigor antes y después.</li> <li>- Que no sean frecuentes las impuntualidades.</li> <li>- siempre debe ser puntual, si no lo es que lo recupere en otra clase</li> <li>- La puntualidad al inicio de las clases es fundamental.</li> <li>- Que llegue a tiempo o dentro de unos límites 5/10 min. (4)</li> <li>- Si puede ser que esté un poquito antes. En económicas las horas de clase son de 45/50 min. Por sistema se suelen agrupar en dos clases, siendo el total de 1'30 h., ya que dos horas son un tostón. Las clases deberían ser de 1 hora para captar la máxima atención del alumno. Los descansos para el cigarro son impresentables. Al sonar la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sirena el profesor debe estar disponible para cualquier pregunta.</li> <li>- Aprovechar el tiempo al máximo. (5)</li> <li>- no recorta, aún más, el tiempo de las clases: el alumnado se inhibiría o se ausentaría ante ese simulacro de clase</li> <li>- Si no puede llegar a su hora avisa a los alumnos. ( 3 )</li> <li>- Si se retrasa que lo justifique y pida disculpas. (2)</li> <li>- Que respete el horario que se había fijado al principio de curso y justifique sus faltas.</li> <li>- Que llegue a su hora, que espere a los alumnos si falta alguno por motivos justificados y que salga a tiempo para que el alumno tenga un pequeño descanso entre Asignatura y Asignatura. (2)</li> <li>- Que sea puntual, que si falta lo justifique, pero que no falte.</li> <li>- Acabar unos minutos antes</li> <li>- Termina a su hora. (5)</li> <li>- Lo respete para no quitar tiempo a otras Asignaturas</li> <li>- Que tenga interés por la clase.</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.44 Respuestas al ítem 2

**Item 3. "Cumple con sus obligaciones de atención a los estudiantes"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
horario	71	revisión	3	forma	1
alumno	63	sus	3	ganas	1
atención	56	anime	2	gente	1
Estar	43	bien	2	gufe	1
departamento	43	consultar	2	hable	1
clase	16	informar	2	importa	1
necesita	15	Intenta	2	impresión	1
profesor	13	interés	2	incluso	1
sea	13	ir	2	inadecuadas	1
problemas	12	mantenga	2	individualmente	1
tiene	12	momento	2	últimos	1
algo	11	motivo	2	libros	1
durante	11	niegue	2	lógico	1
Asignatura	10	ofrece	2	mañana	1
establecido	10	persona	2	marchara	1
Cumplir	9	Poner	2	medida	1
dudas	9	porque	2	mejor	1
permite	9	previamente	2	mitad	1
debe	8	respecto	2	molestan	1
disposición	8	tablón	2	normalmente	1
para	8	trato	2	número	1
sobre	8	abra	1	organización	1
avise	7	aconseje	1	otra	1
estudiante	7	adecue	1	palabra	1
plantee	7	agrado	1	pedir	1
Respeta	7	agrupadas	1	Permanece	1
Responderle	7	amplio	1	posible.	1
tener	7	aprendizaje	1	permanezca	1
aclaración	6	augmente	1	preocuparse	1
ayudar	6	ausente	1	programa	1
cualquier	6	Básico	1	realiza	1
fuera	6	bibliografía	1	recibir	1
acudir	5	coincida	1	requiere	1
justifique	5	compatible	1	reservadas	1
poder	5	conocen	1	resolución	1
preguntar	5	contestar	1	ritmos	1
resolver	5	corresponde	1	salir	1
siempre	5	determinadas	1	semana,	1
solucione	5	diferentes	1	servicios	1
tiempo	5	diga	1	sesión	1
tutoría.	5	director	1	suelen	1
encuentre	4	escucharle.	1	sugiriendo	1
accesible	3	espalda.	1	supone	1
amable	3	esperar	1	surgidas	1
antelación	6	estaba	1	también	1
día	3	evitaría	1	tarde	1
exámenes	3	explicaciones	1	todo	1

---

exámenes	3	fallas	1	trabaja	1
indicar	3	flexible	1		
pueda	3	fluida	1		
relacionadas	3	flujo	1		

---

Tabla II.3.3.45. Frecuencias de respuesta para el ítem 3.

En el análisis de contenido a nivel de frecuencia de utilización de respuestas realizado encontramos que para el ítem 3 las palabras más utilizadas han sido: horario (71), alumno (63), atención (56), estar (43), departamento (43), clase (16), necesita (15), profesor (13), sea (13), problemas (12), tiene (12), algo (11), durante (11), Asignatura (10), establecido (10), cumplir (9), dudas (9), permite (9), debe (8), disposición (8), avise (7), estudiante (7), plantee (7), respeta (7), responderle (7), tener (7), aclaración (6), ayudar (6), cualquier (6) y fuera (6). Como podemos ver, quizá sea este el ítem en que mayor número de palabras con más de cinco frecuencias de aparición se haya determinado en todo el cuestionario. En cualquier caso, podemos observar que las palabras configuran tendencias de respuesta que apuntan hacia la presencia en el departamento en el horario de atención, además de en clase, que permita preguntar dudas también en clase y que esté en disposición de atender cualquier consulta, incluso fuera del horario de atención, y si no puede Asistir que avise con antelación -ver tabla II.3.3.45-.

Respecto al análisis de contenido sobre los constructos elicitados, se centran en los mismos aspectos: que el profesor cumpla el horario de atención a alumnos, que esté presente, que atienda las dudas tanto en el horario como en clase y fuera de clase, que atienda las dudas no sólo de su Asignatura sino también de Asignaturas relacionadas, que permita la revisión de exámenes y otros ya menos relacionados con la presencia o puntualidad de la atención a alumnos: que anime a los alumnos a ir, que muestre interés por el alumno, que respete al alumno y lo trate como persona, y que sea un horario accesible, que no coincida con otras clases, además de no hacerle esperar. De esta forma, los constructos que se han elicitado aparecen en la tabla II.3.3.46:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsable y que tenga disposición (35)</li> <li>- Que esté disponible en su horario de atención a alumnos y que si no lo pueda estar que lo comunique pudiendo quedar con él o ella fuera de su horario si el alumno lo requiere por motivos justificados (24)</li> <li>- El profesor debe atender a sus alumnos fuera y dentro de su horario de atención (16)</li> <li>- No me ha hecho esperar (8)</li> <li>- Que solucione los problemas que le plantee el alumno atendiendo los diferentes ritmos de aprendizaje (7)</li> <li>- Atiende cuando se necesita alguna aclaración en el departamento o en la clase, sobre la materia (7)</li> <li>- Que se abra ante una duda del alumno. Que te anime cuando le preguntas algo, que te aconseje cuando intentas hacer algo y te indique si fallas en algo (4)</li> <li>- Que se encuentre en el horario de atención a alumnos, que ese horario sea accesible al alumno y no le coincida con otras horas de clase y que atienda al alumno en la medida en que lo necesite. (4)</li> <li>- El profesor debe informar a los alumnos de su horario de atención y luego cumplirlo. Estar dispuesto a ayudarle (2)</li> <li>- Atiende los problemas de los alumnos ,con respecto a su Asignatura (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que dedique el tiempo necesario (3)</li> <li>- permite la revisión de exámenes (2)</li> <li>- Poner el horario de atención en el tablón de anuncios (2)</li> <li>- prepara las clases con interés</li> <li>- los alumnos conocen la organización del programa</li> <li>- atiende a los alumnos dando explicaciones, sugiriendo bibliografía</li> <li>- presta los libros</li> <li>- Que nos anime a ir</li> <li>- Que el horario lo consulte previamente con los estudiantes para hacerlo compatible</li> <li>- Básico para la relación y flujo del trato de ambos para la resolución de problemas.</li> <li>- Que sepa escucharnos.</li> <li>- Que mantenga su palabra, atienda a los alumnos y respete el horario.</li> <li>- Cuando haya revisión de exámenes que aumente el número de horas de atención a alumnos.</li> <li>- Atiende individualmente a cada alumno , sin prisas.</li> <li>- No le importa repetir las explicaciones con otros términos para aclarar conceptos dados</li> <li>- Que tenga un trato amable y correcto con los alumnos</li> <li>- He ido a atención alumnos y el profesor estaba</li> <li>- He sido bien atendida</li> </ul>
--	---

Tabla II.3.3.46 Respuestas al ítem 3

#### Item 4. "Conoce su materia y está al día"

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
Asignatura	46	global.	2	evitando	1
explicar	26	hiciese	2	evoluciones	1
Estar	22	interés	2	existentes	1
conocer	19	legislativos	2	éxito	1
Informar	17	libros	2	experiencia	1
pregunta.	17	mal	2	experimentos	1
profesor	15	mejor	2	extras	1
informándose	14	métodos	2	extratema	1
revistas	14	modernas.	2	fáciles	1
bibliografía	13	Motivar	2	facultad	1
novedades	13	nivel	2	fondo	1
publicaciones	12	observar	2	generalizar	1
alumnos	11	parte	2	globalizar	1
día	11	perfección	2	ideas	1
últimas	11	permitirse	2	importante	1
actual	10	posee	2	incluyendo	1
investigaciones	10	Preocupado	2	Indica	1
Contesta	8	problemas	2	iniciar	1
dar	7	programa	2	innovaciones	1
responda	7	rebaja	2	insuficiente	1
todo	7	reduce	2	intención	1
clase	6	renovándose	2	Investiga	1
estudiando	6	salirse	2	jurisprudencia.	1
Relaciona	6	siempre	2	liar	1
congresos	5	soltura	2	maneje	1
duda	5	tendría	2	manifiesta	1
Introduce	5	Tener	4	material	1
plantan	5			medio	1
Saber	5	universitario	2	menos	1
temario	5	aclarar	1	Mirar	1
conceptos	4	aconseje	1	nombre	1
enfoque	4	acuda	1	nota	1
Leer	4	aprender	1	notes	1
materiales	4	autores	1	Ofrece	1
poder	4	básicos	1	Participa	1
seminarios	4	buscar	1	podamos	1
surgir.	4	cambios	1	ponerse	1
alguna	3	ciencia	1	ponga	1
Amplia	3	ciñe	1	posibilidades	1
Comenta	3	claramente	1	práctica	1
cuestiones	3	claridad	1	Prepare	1
docencia	3	complementario	1	Presentar	1
habla	3	comunique	1	principio	1
Imparte	3	concreto.	1	procedimientos	1
profesional	3	contenidos	1	producen	1
Reciclarse	3	contexto	1	progresos	1
referencias	3	Contrastar	1	prontitud	1



Renovarse	3	corrección	1	razonar	1
teorías	3	correlacional	1	refieres.	1
trabajo	3	cosas	1	relevante	1
aparezca	2	cursillos	1	respecto	1
artículos	2	dedique	1	Resuelve	1
Asista	2	demuestre	1	resultados	1
atender	2	desfase	1	revisión	1
avances	2	Desglosa	1	sí	1
ayuden	2	documentos...	1	sorprende	1
campo	2	ejemplos.	1	tanto	1
centrar	2	ejerce	1	técnicas.	1
chuleta	2			tengan	1
conferencias.	2	empezar	1	tiempo.	1
constantemente	2	entender	1	tipo	1
curso,	2	Enterarse	1	trata	1
dictado	2	especializadas	1	utilicemos	1
exactamente	2	esquemas	1	visiones	1
Expone	2	estructure.	1		
forma	2	evade	1		

Tabla II.3.3.47. Frecuencias de respuesta para el ítem 4

Con respecto al ítem 4 "Conoce su materia y está al día", las palabras que los entrevistados han utilizado con mayor frecuencia son Asignatura (46), explicar (26), estar (22), conocer (19), informar (17), pregunta (17), profesor (15), revistas, bibliografía, novedades, publicaciones, alumnos, estar al día, últimas, actual, investigaciones, en general por la agrupación de palabras resultante se está poniendo de manifiesto la necesidad de actualizar conocimientos, sobre el dominio de la materia, para ello se utilizarán los medios conocidos de revistas, publicaciones, congresos, bibliografía y los receptores van a ser los alumnos. Otro aspecto que aparece con frecuencia es el de preguntar y que el profesor responda con rapidez y facilidad, que parece que denota dominio de la materia -ver tabla II.3.3.47-.

Estos resultados se ven reforzados por el análisis de los constructos elicitados en la entrevista, que inciden sobre los aspectos ya comentados. También los alumnos valoran de forma especial las integraciones de los conceptos, que el profesor haga fáciles contenidos que pueden ser difíciles y que aconseje o elabore material complementario de trabajo, así como motivar al alumno para el aprendizaje. Uno de los indicadores de actualización que citan como importante es la actualización del temario. De esta forma, parece que los principales focos de atención en esta pregunta son los relacionados con la materia que imparte el profesor (contenidos, etc.), que esté actualizada (mediante congresos, lecturas, bibliografía actual, etc.), integrada con otros conceptos y materias y que se pueda preguntar al profesor en cualquier momento, que tenga capacidad de saltarse el guión. De esta forma, los constructos elicitados aparecen en la tabla II.3.3.48:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que esté continuamente renovándose; que Asista a congresos , conferencias... relacionadas con la Asignatura. (17)</li> <li>- Cuando se le hiciese alguna pregunta tendría que responder sin dudar, de forma que se pudiese observar que posee un buen conocimiento de lo que explica (14)</li> <li>- Que te informe de lo último que han sacado de investigación o los propios experimentos de la facultad. (12)</li> <li>- Que se le note un dominio en su materia, que explique siempre según las últimas investigaciones. (11)</li> <li>- Se leerá los artículos de las revistas especializadas. (10)</li> <li>- El profesor tiene que estar al día en todas las innovaciones que surjan en su Asignatura, conocerla a la perfección y saber exponerla. (10)</li> <li>- Da a conocer nuevos conocimientos aunque no estén en el programa. (9)</li> <li>- El profesor debe darle aplicación práctica a su materia.</li> <li>- Que antes de iniciar una explicación la estructure. Que ponga ejemplos. Que notes la revisión de la materia por parte del profesor antes de empezar la clase. (4)</li> <li>- No dicta la materia sin razonarla, la relaciona con otras materias...(4)</li> <li>- Contesta a cualquier pregunta sobre su materia dando un enfoque actual (4)</li> <li>- Las referencias y materiales que da son actuales (4)</li> <li>- Estar al tanto de todos los cambios legislativos que se produzcan.(3)</li> <li>- Que renueve el temario actualizándolo. (3)</li> <li>- hace fáciles las explicaciones. (2)</li> <li>- sabe todo lo relacionado con su materia: trabajos recientes, estudios, etc.; (2)</li> <li>- Motivar al alumno (2)</li> <li>- Saber exactamente que puntos va a dar para así que se puedan aclarar los alumnos. (2)</li> <li>- Que investigue, que conozca los últimos procedimientos e investigaciones y que procure plantear el programa incluyendo eso y lo necesario para aprender sobre los conocimientos básicos para que el alumno maneje esa materia. (2)</li> <li>- "Estar al día" es menos importante, pero sí que conozca su materia. Un profesor puede ser buen investigador y docente, aunque no tiene porqué ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>correlacional. Quien sea mal docente, que se dedique a la investigación. (2)</li> <li>- Indica bibliografía actual y novedosa. (2)</li> <li>- Explica la materia que conoce ( 2)</li> <li>- En sus explicaciones introduzca conceptos que aparezca sobre la materia.(2)</li> <li>- El profesor haya leído las últimas publicaciones al respecto.</li> <li>- Leerá libros relacionados con su materia.</li> <li>- sólo así puede permitirse salirse "del guión" y atender a las cuestiones que le plantean los alumnos</li> <li>- es capaz de generalizar conceptos, globalizándolos</li> <li>- Cuando se explica algo relevante, se dan clases extras y se explicaran las posibilidades de éxito</li> <li>- Que aconseje material complementario</li> <li>- Estar siempre con las últimas investigaciones ,hacer seminarios</li> <li>- Preocupado por su docencia</li> <li>- Preocupado por actualizar sus conocimientos</li> <li>- Que no te llien los apartados del temario que no saben de lo que trata</li> <li>- Saber exactamente que debe explicar</li> <li>- Explicar la materia lo mejor posible renovándose con nuevas técnicas.</li> <li>- Que explique los conceptos claramente</li> <li>- Sitúe temas en su contexto</li> <li>- Contrastar diversas teorías</li> <li>- Debe responder con corrección y prontitud a cualquier pregunta.</li> <li>- Que se vea en él un interés por la Asignatura</li> <li>- Que trabajen y tengan experiencia, que estudien los nuevos métodos o sistemas y nos los expliquen.</li> <li>- El profesor debe saberse la materia al principio de curso, y conocer donde está la mejor bibliografía.</li> <li>- Expone nuevas teorías</li> <li>- Amplia la materia</li> <li>- Explica la materia que ejerce como profesional</li> <li>- Esta al día profesionalmente</li> <li>- Explica con claridad</li> <li>- Da distintos enfoques a un mismo problema</li> <li>- Estar al día en su materia es parte de su trabajo</li> <li>- Imparte bien las clases</li> <li>- Nos muestra temas de actualidad</li> <li>- Tendría que referirnos a artículos y libros donde este reflejada la materia que él está explicando</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.48 Respuestas al ítem 4

Este ítem como hemos visto ha sido valorado como uno de los más importantes del Cuestionario, y es por los constructos elicitados uno de los que puede tener más relación con otros del mismo Cuestionario.

**Item 5. "Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
Relacionar	29	anterior	2	conclusión	1
nuevos	22	aparezcan	2	conductor	1
temas	22	aprender	2	Contrasta	1
Dar	15	breve	2	critica	1
No	14	coherencia.	2	datos	1
explicar	18	comenzar	2	decir	1
Asignatura	10	como	2	demostrarle	1
alumnos	8	comprender	2	desarrollar	1
		conceptuales	2	Destacar	1
introducir	8	contexto	2	Durante	1
materia	8	continuada.	2	encontramos	1
clase	7	cursos	2	entienda	1
diferencias	6	explicita	2	Establezca	1
hilo	6	Expone	2	estudiar	2
Repasar	6	final	2		
resumen	6	hable	2	evolución.	1
visión	6	interesado.	2	facilitar	1
anteriormente	5	mapas	2	falta	1
conocimientos	5	posible	2	fraccionarias	1
esquema	5	posterior	2	información	1
forma	5	términos	2	lecciones	1
pierdan	5	unidades	2	lugar	1
profesor	5	unificando	2	mediados	1
contenidos	4	vistos	2	mediante	1
curso	4	abstracta	1	mente	1
entre	4	Aclara	1	momentos	1
general	4	actual	1	ofrece	1
global	4	adelanta	1	olvide	1
haciendo	4	aisladas	1	organigrama	1
Recordar	4	aludiendo	1	resto	1
Busca	3	antiguos	1	seguir	1
conectar	3	apuntes	1	sepa	1
mejor	3	Asimilados	1	vez	1
otras	3	Clarificar	1	viejos.	1
semejanzas	3	Compara	1	viendo	1
visto.	3				

Tabla II.3.3.49. Frecuencias de respuesta para el ítem 5

El análisis de frecuencias de los constructos elicitados en el ítem 5 muestra que las palabras que aparecen con mayor frecuencia son relacionar (29), nuevos (22), temas (22), dar (15), explicar (18), Asignatura (10), introducir (8), materia (8), y ya con un menor número de apariciones clase, diferencias, hilo, repasar, recordar, conectar, semejanzas, visto: en general, vemos que se tiende a repetir la formulación del ítem y son palabras relacionadas con vincular, repasar, conectar, explicar. De esta forma, se elicitán palabras que señalan

vínculos de los nuevos conocimientos con los anteriores -ver tabla II.3.3.49-.

A nivel de elicitación directa de los entrevistados, podemos ver que de nuevo se tiende a duplicar la formulación del ítem, y se señalan como posibilidades el recordar conceptos de lecciones anteriores, realizar esquemas de lo que se va a ver, situar continuamente en el lugar en el que se encuentra en la explicación y adelantar qué es lo que se va a ver, utilizar mapas conceptuales, buscar semejanzas y diferencias. Globalmente, la forma de plasmar este ítem se puede resumir en explicar los conocimientos a partir de lo que ya conocen e integrar la información mediante diferentes procedimientos, como los ya citados, aunque podemos afirmar que se en general se ha tendido a replicar el ítem en su formulación, lo que indica que los estudiantes no han discriminado en algunos casos la función docente específica que se les requería y por tanto no tienden a utilizar el enunciado del ítem como forma de respuesta. Los constructos elicitados aparecen en la tabla II.3.3.50

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que relacione los conceptos ayudando al alumno a desarrollar la mente y a comprender mejor viendo las diferencias, etc. Explicar relacionando los temas, aludiendo a anteriores del curso actual o anteriores. (25)</li> <li>- Todo lo que se da en una misma Asignatura debe estar relacionado entre si, para asi facilitar el estudio a los alumnos. (10)</li> <li>- Comienza un tema haciendo esquemas de lo que se va a ver.(5)</li> <li>- Que sea capaz de demostrarle el hilo conductor de los distintos contenidos que dentro de las posibilidades te introduzcan más de una visión. (3)</li> <li>- Al comenzar la clase ofrece un resumen de lo visto. (3)</li> <li>- Cuando de nueva materia tendría que relacionarla esta con la materia que ya sea dado, utilizando para ello esquemas o cualquier otra cosa que le sirva para relacionar lo dado con lo nuevo. (3)</li> <li>- Poner en conocimiento estas relaciones y el porque de ellas. (5)</li> <li>- Ayuda a relacionar lo que hemos dado con otros temas y Asignaturas. (3)</li> <li>- Trata de explicar los conocimientos partiendo de lo que ya sabemos , para integrar la información. (3)</li> <li>- Busca diferencias y semejanzas (3)</li> <li>- Expone la globalidad de la Asignatura ( 2 )</li> <li>- Debería intentar introducirlos dentro del contexto del tema haciendo un breve resumen de lo explicado anteriormente, unificando conceptos.(2)</li> <li>- Que sea tema, explicación, relación, conclusión y final. Debe de estar todo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relacionado y si algún contenido no fuese posible relacionarlo que explique su utilidad para con otras cosas.</li> <li>- Recuerde otros conceptos de lecciones anteriores.</li> <li>- Explique otras vez los conceptos relacionados.</li> <li>- Durante la explicación, nos sitúa en el lugar del esquema que nos encontramos y adelanta lo que falta ver</li> <li>- Aclara los conceptos nuevos que introduce.</li> <li>- Da conocimientos continuos de la materia.</li> <li>- utiliza mapas conceptuales</li> <li>- hace resúmenes de bloques de materia</li> <li>- Que sea interesado.</li> <li>- Que estudie conceptos nuevos.</li> <li>- Que nos de una visión global del tema para relacionarlo con lo ya conocido.</li> <li>- Que los apuntes de clase tengan una coherencia.</li> <li>- Destacar los puntos principales de los temas y relacionarlos con el resto ya explicado o con alguno posterior, siempre mediante esquemas o mapas conceptuales.</li> <li>- Que a mediados del curso haga un resumen con lo que se ha dado y los relacione con lo posterior, de igual forma al final de curso, y si es preciso hacer un organigrama de lo que es la Asignatura.</li> <li>- Compara y critica el tema con otros de referencia</li> <li>- Sitúa cada concepto nuevo dentro del esquema general</li> <li>- Pregunta antes de dar por supuesto que se tienen conocimientos sobre lo novedoso</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.50 Respuestas al ítem 5.

**Item 6. "Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc. que hay para desarrollar lo que estudiamos"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
teoría	21	procedimiento	2	forma	1
Explicar	11	real	2	general	1
materia	9	utilizados.	2	históricamente	1
profesor	8	válida	2	ideología	1
mas	7	varios	2	Indica	1
tema	7	abiertos.	1	influir	1
Visión	7	anecdóticos	1	información.	1
alumnos	6	ciña	1	inicial	1
sea	6	clase	1	innovador	1
métodos	5	completa	1	interés	1
puntos	5	complicadas.	1	irrelevante	1
relaciona	5	conceptos	1	llegar	1
comparta.	4	conocer	1	magistral	1
amplia	3	contrapuestas.	1	material	1
cada	3	contrarias	1	mejor	1
comparativos	3	contras	1	minuciosamente.	1
importancia	3	criticarlas	1	neutro	1
bibliografía	2	cuestión	1	nosotros	1
Citar	2	dentro	1	objetivamente,	1
conocimientos	2	desarrollándolos	1	peores	1
demostración	2	detallada	1	radical	1
Desarrollar	2	dinámica	1	razone.	1
enfoques	2	domine	1	realidad.	1
esquemas	2	donde	1	realista	1
estudia.	2	ejemplos	1	señalar	1
existe	2	elegir	1	tecnología	1
Facilita	2	enseñándonos	1	videos	1
fundamentos.	2	entender	1		
ideas	2	enterado	1		
libros	2	evolución	1		
misma	2	experiencias	1		
práctico	2	Expone	1		
Presentar	2	flexible	1		

Tabla II.3.3.51. Frecuencias de respuesta para el ítem 6

En este ítem no hay muchas palabras muy utilizadas, destacando la palabra teoría y Explicar con 21 y 11 frecuencias respectivamente, y seguidas con ya menos frecuencias por las palabras materia (9), profesor (8), tema (7), visión (7), alumnos (6), métodos, puntos y relaciona con 5 frecuencias. Parece que en general se tiende a repetir la formulación del ítem en los constructos elicitados, que hemos desglosado en palabras. En el estudio por palabras, encontramos que las más utilizadas se refieren a presentar una visión o un tema de la materia relacionada -ver tabla II.3.3.51-.

Por los constructos elicitados, encontramos que en este ítem 6 están referidos a la explicación de teorías afines y contrapuestas a las que se explica en ese momento, ello implica su conocimiento y la forma de exponerlas, utilizando material auxiliar (videos, etc.), exigiendo la neutralidad del profesor a la hora de exponerlo, y ofreciendo material de apoyo como bibliografía o material adecuado. En general, el aspecto más elicitado ha sido el que el profesor sea capaz de presentar diferentes teorías con objetividad, que no se limite a las que conoce o a las que le gustan o se encuadra. Los constructos elicitados aparecen en la tabla II.3.3.52:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se define y te da su Teoría, sino todas aunque sean contrapuestas. (11)</li> <li>- Presentar diversos enfoques y posturas de una misma idea, para hacer reflexionar. (6)</li> <li>- Que cada una de las teorías o métodos que se desarrollen, estén bien explicados, que presenten una base real y algo útil que se pueda aplicar. (6)</li> <li>- Que nos de una visión amplia de la materia. (4)</li> <li>- Es importante que el profesor utilice los distintos métodos, enseñándonos la evolución seguida hasta la actualidad, dándonos los pros y contras de cada procedimiento. (3)</li> <li>- Que no sea radical en su pensamiento, que sea flexible. (3)</li> <li>- Relacionar las diversas teorías, demostrarlas si existe demostración, es decir que parta de conceptos fundamentales y criticarlas para ver cuales son mejores o peores. (3)</li> <li>- Hace esquemas comparativos y relaciona (3)</li> <li>- Nos ayuda a separar lo útil de lo irrelevante. (2)</li> <li>- Facilita el estudio (2)</li> <li>- Debe de mostrar interés, actitud dinámica y estar enterado de su materia. (2)</li> <li>- Que el profesor explique todos los conocimientos posibles que están dentro de un tema.</li> <li>- Dar alternativas a los cálculos utilizados.</li> <li>- Te enseñe a buscar tú la información.</li> <li>- Te dé una buena bibliografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se limita al programa.</li> <li>- Presenta el esquema inicial del tema, señalando la importancia de los diversos puntos</li> <li>- que explique todo lo que se relaciona con su Asignatura;</li> <li>- que conozca todas las teorías y tendencias,</li> <li>- Que el profesor domine la materia</li> <li>- Dar una visión general del tema</li> <li>- Mostrar los autores que tratan cada tema</li> <li>- Utilizar ejemplos</li> <li>- Tiene que dar opción a que lo conozcan los alumnos.</li> <li>- Que sea práctico y realista</li> <li>- Que el profesor explique.</li> <li>- Tener la materia preparada.</li> <li>- Que dicha teoría te la razone.</li> <li>- Uso de material adicional : esquemas, filminas, diapositivas....</li> <li>- Presentar teorías objetivamente, de modo innovador, y utilizando tecnología: videos, transparencias, etc.</li> <li>- Explicar sus experiencias, casos anecdóticos, raros, que no se ajusten a los libros, para conocer que lo de los libros no siempre se ajusta a la realidad.</li> <li>- Debe enseñar todos los métodos y procedimientos que haya, y que sea objetivo en sus explicaciones.</li> <li>- Ofrece bibliografía para los diversos enfoques</li> <li>- No es una clase magistral</li> <li>- Indica el razonamiento practico de la materia</li> </ul>
---	---

Tabla II.3.3.52 Respuestas para el ítem 6

### Item 7. "Explica con claridad los conceptos implicados en cada lección"

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
tema	31	tiene	4	bibliografía	1
explicar	30	Utilizar	4	coloquiales	1
alumno, s	27	conocimientos	3	consideración	1
claridad	25	definición	3	descolgados	1
conceptos	25	difíciles	3	Desglosar	1
No	25	él	3	discursos	1
esquema	12	programa	3	distintas	1
profesor	10	tienen	3	divague	1
clase	8	veces	3	dudas	1
entender	8	ver	3	específico.	1
fundamentales	8	accesible	2	espontáneo.	1
lenguaje	8	altura	2	fácilmente	1
orden	8	antes	2	insiste	1
punto	7	complicado	2	justificada	1
saber	6	comprender	2	lección	1
adaptado	5	incompletas	2	lentitud	1
nuevo	5	introducción	2	lleve	1
poco	5	llegar	2	personal	1
Vocabulario	5	relacionarlos	2	retóricos	1
básicos	4	Repetir	2	subjetiva	1
concreto	4	resúmenes.	2		
ejemplos	4	saltando	2		
sencillo	4	abstractas	1		
tiempo	4	amena	1		

Tabla II.3.3.53. Frecuencia de respuestas para el ítem 7

En el desglose de las palabras más utilizadas por los entrevistados podemos observar que son las que replican la forma del ítem: tema (31), explicar (30), alumno (27), claridad (25), conceptos (25), esquema (12), profesor (10). Todas ellas inciden en la forma que tienen los alumnos de que el profesor explique con claridad los conceptos o los temas de fundamentalmente con un esquema o guión que les permita situarse en las explicaciones. Otras palabras que aparecen con menor frecuencia subrayan los conceptos de adaptar, sencillez, relacionar, etc., es decir, adaptar los contenidos a explicar a un lenguaje coloquial y relacionar con otros temas ya dados o conocidos -ver Tabla II.3.3.53.

Por otra parte, analizando los constructos elicitados, podemos ver que de nuevo tienden a reformular la estructura del ítem, incidiendo especialmente en explicar con claridad los conceptos implicados: para ello es necesario explicar paso a paso, con lentitud, con palabras coloquiales, que puedan ser entendidas por los alumnos, poniendo ejemplos, relacionar con conceptos ya conocidos y utilizar esquemas y tener claramente estructurados los contenidos, desde los más fundamentales a los más accesorios, recomendar una bibliografía adecuada, resaltando puntos importantes o deteniéndose en los más complicados para su correcta Asimilación. En muchos casos, se produce un fenómeno de que elicitán más bien deseos, más que conductas

docentes (las explicaciones han de ser claras y entendidas por el alumno; ha de saber ponerse a la altura de los alumnos) hasta conductas muy específicas ("Se parte siempre de un concepto para desarrollar el tema"). De esta forma, se han elicitedo los siguientes constructos, que aparecen en la Tabla II.3.3.54:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea claro, conciso, que sean cosas importantes. (20)</li> <li>- Defina con claridad y lenguaje accesible a los alumnos.(15)</li> <li>- el profesor da una introducción antes de cada tema explicando los conceptos importantes y los explica durante el tiempo que haga falta. (12)</li> <li>- Debería hacer antes de la explicación de cada tema un esquema ordenado de este, luego realizar la explicación del tema basándose en el esquema, y al final de la clase un resumen con todos los conceptos importantes aparecidos en el desarrollo del tema. (7)</li> <li>- Que utilice definiciones concretas y no abstractas. (6)</li> <li>- explica con claridad porque lo ha preparado (5)</li> <li>- Que lleve orden en la explicación, que haga un índice de los puntos a tratar y señale los más importantes. (5)</li> <li>- Debe explicar con claridad, lentitud y paso por paso todos los conceptos, sin mezclarlos. (4)</li> <li>- Pregunta para ver si se ha entendido(3)</li> <li>- Que utilice esquemas. (3)</li> <li>- Da ejemplos claros. (3)</li> <li>- No se salta ningún punto del programa. (3)</li> <li>- Dar una idea general del tema y a partir de ésta explicar cada concepto (3)</li> <li>- Ante conceptos nuevos, intenta explicarlos de diferentes formas para que se entienda. (2)</li> <li>- Debe de dar la clase de forma amena. (2)</li> <li>- insiste en explicar cosas que no quedaron entendidas (2)</li> <li>- en sus explicaciones empieza sencillo para ir complicando poco a poco (2)</li> <li>- Repetir las cosas cuantas veces sea necesario (2)</li> <li>- Habría que hacer resúmenes al acabar un tema, con las cuatro o cinco cosas fundamentales del tema. (2)</li> <li>- Tienen estructurados los temas ( 2 )</li> <li>- Analiza el concepto para que podamos entender el tema</li> <li>- El alumno entiende los conceptos.</li> <li>- Interrelaciona los conceptos de un tema</li> <li>- El tema se ciñe a un esquema global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliza las técnicas convenientes en las explicaciones</li> <li>- contrasta los esquemas que los alumnos han hecho</li> <li>- establece comparaciones clarificadoras</li> <li>- rellena en lo posible las deficiencias previas de los alumnos, no imputables a él</li> <li>- no permite que le queden alumnos "descolgados"</li> <li>- ofrece bibliografía nivelada y ejercicios prácticos adecuados</li> <li>- Estimular y motivar</li> <li>- Que utilice un lenguaje preciso y que lo podamos entender.</li> <li>- Que explique al principio la definición con un vocabulario específico.</li> <li>- Ceñirse a los conceptos relevantes del programa.</li> <li>- Explicar con claridad los nuevos conceptos para que el alumno sea capaz de relacionarlos con los ya conocidos.</li> <li>- Desglosar cada constitución o figura jurídica para que sea accesible.</li> <li>- Que primero explique lo importante, y a eso le dedique más tiempo, y en base a eso explique lo demás.</li> <li>- Presentando los conceptos objetivamente, aplicación práctica de los conceptos y consideración subjetiva de lo que él cree más importante.</li> <li>- Que sepa definir concretamente los conceptos a los que hace referencia, que de nociones para saber diferenciar unos de otros y que los utilice en ejemplos o casos prácticos.</li> <li>- Separa lo importante de lo accesorio</li> <li>- Ordena el temario atendiendo a temas básicos : primero los fundamentales luego los accesorios</li> <li>- Se parte siempre de un concepto para desarrollar el tema</li> <li>- Sitúa cada tema dentro de la globalidad de la Asignatura</li> <li>- La introducción de nuevos conceptos esta justificada con claridad en el tema</li> <li>- Vocaliza bien</li> <li>- El profesor ha de saber transmitir sus conocimientos</li> </ul>
--	---

Tabla II.3.3.54 Respuestas para el ítem 7



**Item 8. "En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
alumno	44	acuerdo	2	dificultad	1
nivel	42	alto	2	directas	1
Explicar	19	dudas	2	ejemplos	1
clase	10	empezar	2	enfade	1
profesor	10	está	2	enfoca	1
adaptarse	9	Hacer	2	enseñanza	1
entender	9	Ir	5	evalúa	1
preguntar	9	materias	2	exija	1
comprensible	6	medios	2	expresa	1
curso	6	ramas	2	grado	1
forma	6	resumen	2	gradualmente	1
utilizar	6	tiempo	2	grano	1
claridad	5	aclaraciones	1	hincapié	1
importante	5	actitud	1	hora	1
básicas	4	anteriores	1	impartido	1
conceptos	4	Asignatura	1	inaccesible	1
cosas	3	aspectos	1	incluso	1
Habla	3	autores	1	indicaciones	1
intente	3	bastante	1	interrumpir	1
introducción	3	Busca	1	libros	1
lenguaje	3	completar	1	línea	1
muy	3	complicada	1	lucirse	1
ritmo	3	comunicación	1	madurez	1
saber	3	conciso	1	necesidades	1
técnicas	3	conocen	1	personas	1
tiene	3	cursos	1	subnormales	1
todo	3	dedicar	1	términos	1
accesible.	2	desde	1	vocabulario	1

Tabla II.3.3.55. Frecuencia de respuestas para el ítem 8

Las palabras que más se repiten en las entrevistas efectuadas en el ítem 8 son las relacionadas con el ítem, siendo las de mayor frecuencia alumno (44), nivel (42), explicar (19), clase (10), profesor (10), adaptar (9), entender (9), preguntar (9), comprensible (6), casi todas duplican el ítem, en el sentido de explicar, adaptar, entender, comprensible es decir, que el profesor debe adaptar sus explicaciones al nivel de los alumnos de forma que lo entiendan y sea comprensible para ellos.

Respecto a los constructos elicitados por los entrevistados, encontramos que se indican algunas de las conductas que debe hacer el, como utilizar un lenguaje claro y asequible, empezar por niveles bajos, introduciendo paulatinamente palabras más técnicas, hacer aclaraciones cuando lo piden los alumnos, repetir las explicaciones cuando corresponda. Así, hay un constructo que ha acumulado la mayoría de las respuestas: "Se explicara aquello que los alumnos puedan entender, dependiendo del grado de madurez de estos e incluso si se puede se intentara empezar desde los niveles mas bajos y se ira subiendo gradualmente el nivel de dificultad de los conceptos, métodos etc. según

sean los alumnos”, con 38 respuestas que pueden ser englobadas en este constructo. No obstante, se incluyen algunos temas no relacionados con la claridad de la explicación, como :

- Que considere al alumno como persona, no una actitud prepotente, que se le puede interrumpir para preguntar dudas y que no se enfade si se le hacen preguntas básicas. (4)

- La enseñanza es comunicación entre dos, deben conocerse las necesidades del otro y ajustarse a ella.

Como vemos, en general se tiende a repetir la formulación del ítem y se hace hincapié fundamentalmente en que el profesor explique siempre desde niveles que domine el alumno, que repita las explicaciones o aclare dudas cuando sea necesario y que sea lo más claro y concreto que pueda, sin dar rodeos o introducir conceptos no importantes para el caso y utilizar ejemplos para clarificar conceptos. Así, se incluyen los siguientes constructos -ver tabla II.3.3.56:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se explicara aquello que los alumnos puedan entender, dependiendo del grado de madurez de estos e incluso si se puede se intentará empezar desde los niveles mas bajos y se ira subiendo gradualmente el nivel de dificultad de los conceptos, métodos etc. según sean los alumnos. (38)</li> <li>- No le importa repetir o explicar de formas diversas. (2)</li> <li>- No utiliza una terminología muy complicada. (2)</li> <li>- Que el profesor tenga en cuenta el nivel que los alumnos llevan de otros cursos y sobre todo que de cosas o aspectos de la materia por sabidos. (5)</li> <li>- Hacer un resumen de lo que ya se ha dado (2)</li> <li>- Preocupación por el alumno. (2)</li> <li>- Explicar con claridad y no partir de una base errónea. (3)</li> <li>- Que sea claro y conciso. Y no se salga mucho por las ramas. (3)</li> <li>- Que utilice medios diversos para saber si el alumno entiende la explicación. Que en la medida de lo posible pueda poner ejemplos.(4)</li> <li>- Que considere al alumno como persona, no una actitud prepotente, que se le puede interrumpir para preguntar dudas y que no se enfade si se le hacen preguntas básicas. (4)</li> <li>- Va al grano (2)</li> <li>- Utiliza un lenguaje asequible para los alumnos, sino se tiene clara la base de algo que te la explique aunque no le competa.</li> <li>- Que te lo explique bien haciendote un pequeño resumen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que utilice un nivel bastante bajo, indicando otros libros para completar. Utilizar un nivel asequible.</li> <li>- El profesor debe utilizar un lenguaje ameno y comprensible al principio y luego ir introduciendo las palabras más técnicas.</li> <li>- Haga pequeñas aclaraciones cuando corresponda.</li> <li>- Dedique tiempo a técnicas complementarias, si fuese necesario.</li> <li>- Si retoma explicaciones anteriores.</li> <li>- Hacer una introducción recordatoria</li> <li>- Ir poco a poco sin saltarse conceptos</li> <li>- Profesor mantenga la linea durante todo el curso.</li> <li>- Debe hacer hincapie en aquello que a los alumnos de su clase le cueste más.</li> <li>- Que intente introducir la materias de acuerdo con los conocimientos que se han adquirido ya.</li> <li>- Explicar de diversas formas un mismo contenido a fin de que sus alumnos puedan seguir sus indicaciones.</li> <li>- Que saque las ideas claves y las explique de una forma fácil, aunque tenga que dedicar más tiempo.</li> <li>- La enseñanza es comunicación entre dos, deben conocerse las necesidades del otro y ajustarse a ella.</li> <li>- Que no se anden por las ramas, que tengan en cuenta lo que han impartido anteriormente.</li> <li>- No da por sentado que los alumnos tienen conocimientos sobre el tema</li> <li>- Busca un nivel medio</li> <li>- No nombra autores ni teorías sin mas suponiendo que el alumno debería conocerlos</li> <li>- No habla de lo que no sabe</li> <li>- Repite las cosas complejas para rematar</li> </ul>
---	--

Tabla II.3.3.56 Respuestas para el ítem 8

**Item 9. “La estructura de la clase es clara, lógica y organizada”**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
esquema	19	algo	1	interés	1
ordenado	14	apuntes	1	liar	1
tema	14	Asignatura	1	limites	1
profesor	13	atenerse	1	limpieza	1
seguir	13	comenzando	1	mal.	1
alumnos	11	comunicación	1	mejor	1
explicar	11	conclusiones	1	metodología	1
organizado, a	11	conferencias	1	mezcla	1
conceptos	8	constante	1	necesidades	1
principio	7	desarrollarlo	1	opiniones	1
Si	7	desordenado	1	participación	1
tiempo	7	Destacar	1	permite	1
clases	5	diapositivas	1	presentados	1
contenidos	5	dinámica	1	proyección	1
Distribuir	5	distribuye	1	razonables	1
hacer	5	divaga	1	real	1
importante	5	docencia	1	repite	1
lógica	5	dudas	1	responsable	1
materia	5	ejemplos	1	resulte	1
preparada	5	estructuradas	1	resume	1
claridad	4	evolución	1	ritmo	1
coherencia	3	exposición	1	saber	1
guión	2	gráficos	1	sinópticos	1
pizarra	2	hablar	1	sintética	1
siempre	2	idea	1	tenerlo	1
abierto	1	imagen	1	teoría	1
aclare	1	improvisa	1	transparencias	1
actividades	1	informa	1	Utilización	1
adapte	1	iniciar	1	visión	1

Tabla II.3.3.57. Frecuencia de respuestas para el ítem 9

En el análisis de frecuencias, podemos identificar que la palabra que más veces se ha utilizado ha sido esquema, con 19 frecuencias, seguida de ordenado (14), tema (14), profesor (13), seguir (13), alumnos (11), explicar (11), organizado (11), conceptos (8) y otras ya con una frecuencia de aparición menor, como principio o tiempo con 7, o clases, contenidos, distribuir, hacer, importante, lógica, materia, preparada con 5. Como se puede observar, las palabras más utilizadas se centran sobre todo en conceptos relacionados con distribuir, organizar, explicar, aspectos lógicos: en general vemos que se duplica el contenido del ítem - ver Tabla II.3.3.57-.

Los constructos que han sido elicitados giran en torno a identificar los pasos para que la estructura sea lógica, clara y organizada. Así, podemos encontrar aspectos desde muy globales, como no entremezclar conceptos (elicitado tres veces) hasta aspectos muy específicos, como el orden de la clase: “Debe empezar la clase de lo más sencillo a lo más complejo y paso por paso” o “Escribir con letra clara en la pizarra y con una buena organización”. El constructo que resume el mayor número de

los elicitados es: "Sigue una metodología estructurada que te permite seguir bien sus explicaciones, es ordenado y organizado, lógico, claro en las explicaciones y apuntes. (13)". También se introducen algunos conceptos no directamente relacionados con la claridad, organización o estructuración, como puede ser "hacer una clase dinámica (2)", "ser flexible (2)". Se pide no solo que la clase sea ordenada sino que debe serlo el profesor: "Es responsable, organizado y esquemático". Además, se dan aspectos sobre cómo llegar a conseguir que la clase sea organizada: utilizar materiales, diapositiva, letra clara en la pizarra, e incluso cómo deben ser las transparencias: "Para las transparencias: claridad, buena letra, y limpieza. (2)". Así, se están valorando diferentes aspectos: desde cuestiones de forma de ser del profesor hasta aspectos globales sobre la forma de impartir la docencia, aunque las respuestas mayoritarias apuntan en el sentido en que lo hace el ítem.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pasa de un punto a otro por evolución sin ir a saltos. (15)</li> <li>- Sigue una metodología estructurada que te permite seguir bien sus explicaciones, es ordenado y organizado, lógico, claro en las explicaciones y apuntes. (13)</li> <li>- Se prepara las clases e interesado en realizar su trabajo (10)</li> <li>- Hacer un esquema al principio de clase y desarrollarlo de forma organizada para que lo importante quede claro. (10)</li> <li>- El profesor al principio de cada tema informa a los alumnos de cuales son los puntos importantes de ese tema, de manera que de a los alumnos una imagen general del tema. (6)</li> <li>- Utilización de esquemas y cuadros sinópticos. (6)</li> <li>- Es responsable, organizado y esquemático. (5)</li> <li>- Es bastante importante el tener una visión clara y a la vez sintética de lo que se explique, así como distribuir el tiempo de clase para dudas, opiniones etc. (4)</li> <li>- No entremezcla conceptos. (3)</li> <li>- Que explique bien los conceptos. (3)</li> <li>- La clase es el vehículo de comunicación, y para que haya comprensión debe existir un orden, seguir unas pautas establecidas de antemano por el alumno y el profesor. (3)</li> <li>- Acabar la explicación con unas conclusiones o un pequeño resumen recopilatorio. (2)</li> <li>- Distribuye el tiempo de la clase teniendo en cuenta todo lo que ha de hacer, las necesidades de los puntos del tema y de los alumnos, y las características de la hora. (2)</li> <li>- Al empezar cada clase debería hacer una pequeña introducción de lo explicado la clase anterior. (2)</li> <li>- El tema lo lleve preparado. Cuando explique que deje un margen para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>preguntar los alumnos. Que coordine el tiempo de clase y el tema que dé. (2)</li> <li>- Ser flexible. (2)</li> <li>- Buscar ejemplos (2)</li> <li>- Para las transparencias: claridad, buena letra, y limpieza. (2)</li> <li>- Debe empezar la clase de lo más sencillo a lo más complejo y paso por paso.</li> <li>- No introduce conceptos nuevos sin haber aclarado los anteriores.</li> <li>- Que la estructura de la clase se adapte a la materia.</li> <li>- Da los puntos bien diferenciados</li> <li>- Ofrece coherencia interna entre los puntos.</li> <li>- Repite el esquema siempre: sigue una estructura constante</li> <li>- No avanza si no está claro lo anterior</li> <li>- Escribir con letra clara en la pizarra y con una buena organización.</li> <li>- Hacer una clase dinámica.</li> <li>- Ver su aplicación en la vida real</li> <li>- Se ayuda de diapositivas</li> <li>- Aquel profesor que no hace un dibujo gráfico a lo largo de la clase, quiere decir que su clase no es organizada, puesto que si se pretende que los alumnos retengan ¿por qué no se resume en la pizarra si es esto lo que se queda fundamentalmente?</li> <li>- El profesor no tiene porqué llevar una explicación lineal, puede ser circular; es decir, entrelazar corrientes, enfoques, etc.</li> <li>- Debe conseguir que esa materia y su estudio resulte fácil para sus alumnos.</li> <li>- Que la clase lleve un ritmo y esté basada en unos esquemas y que sea estructurada.</li> <li>- No son conferencias</li> <li>- No muestra extrañeza y contesta correctamente si alguien le pregunta (dentro de unos límites razonables) por algo que ya se trabajó anteriormente</li> <li>- Al finalizar la clase te quedas con el concepto más importante</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.58 Respuestas para el ítem 9

**Item 10. “El tiempo de clase está bien equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples”**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
complejos	16	introducir	2	examen	1
práctica	9	metodología	2	innecesarios	1
alumnos	8	necesidades	2	intentando	1
clases	8	participación	2	introduce	1
profesor	8	utilice	2	justificado	1
teoría	8	acabar	1	laboratorio	1
tiempo	8	adapta	1	motivos	1
claridad	5	ajustarse	1	muy	1
flexible	5	asequibles	1	organizar	1
temas	5	bizantinas	1	preciso	1
bibliografía	4	capítulos	1	presta	1
centrarse	4	coloquio	1	programa	1
complicados	4	complementario	1	programadas	1
opiniones	4	comprensibles	1	proponer	1
Asignatura	3	debates	1	relajar	1
conceptos	3	desarrollo	1	relevantes	1
dudas	3	diálogo	1	simple	1
estar	3	dicta	1	técnicas	1
explicar	3	diferenciar	1	terminar	1
horas	3	dinámico	1	valorar	1
aclarar	2	ejemplo	1		
funciona	2	estudiante	1		

Tabla II.3.3.59. Frecuencia de respuestas para el ítem 10

En este ítem podemos identificar de nuevo en el estudio por frecuencias de las respuestas que las palabras más utilizadas corresponden a la formulación del ítem, con palabras como complejos (16), práctica (9), alumnos, clases, profesor, teoría y tiempo con 8, claridad (5), flexible (5), temas (5), centrar, complicados, opiniones con 4, y otros con menor frecuencia. De esta forma, podemos identificar por las palabras más utilizadas que los temas se centran en los aspectos ya formulados por el ítem, tal como podemos comprobar en la Tabla II.3.3.59.

De igual forma, en la explicitación de los constructos elicitados observamos que básicamente en la mayoría de estos se tiende a replicar el contenido del ítem, y en otros constructos se tiende a identificar aspectos de cómo entienden los alumnos que el profesor debe coordinar adecuadamente el tiempo de cada tema. Así, encontramos que las respuestas se centran en que el profesor debe ser capaz de organizar el tiempo de explicación otorgando más tiempo a los temas complejos y menos a los simples, dando tiempo para dudas, empezando las clases con un esquema, relacionar contenidos, identificar los conceptos más complicados, etc. y que aparecen en la Tabla II.3.3.60.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se detiene y da más importancia (tiempo de explicación, bibliografía, evaluación) en lo más complejo. (20)</li> <li>- Organizarse el curso, distribuyendo el tiempo. (6)</li> <li>- Que los temas más sencillos los haga preparar a los alumnos (ayudandolos) y que los más complejos los explique él. (4)</li> <li>- Que el profesor haga hincapiè en los temas más importantes. (4)</li> <li>- Dejar claro a los alumnos la distribución del tiempo por temas que explique por qué lo hace así. (4)</li> <li>- No dar los temas mal dados por ajustarse al temario. (3)</li> <li>- Considerar los temas de mayor valor para los alumnos, de mayor valor para él y establecer el tiempo preciso para cada tema entre alumnos y profesor. (3)</li> <li>- El profesor debe saber como hacer asequibles aquellos temas más complejos, disminuyendo su dificultad. (3)</li> <li>- Debe reforzar los más complejos sin desechar por ello los más simples. (2)</li> <li>- Da el esquema para el estudio personal e indica bibliografía en los temas más simples, que necesitan menos tiempo. (2)</li> <li>- Se entretiene en los temas menos importantes sólo si no han sido entendidos, si se presentan dudas. (2)</li> <li>- Hacer un pequeño sondeo para ver si la clase ha cogido bien la idea.</li> <li>- Tener bien medida la duración de la Asignatura.</li> <li>- Comenzar por los temas mas sencillos</li> <li>- Dejar los temas bien aclarados.</li> <li>- Que vea la importancia de esto para ganar tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sacar fotocopias explicativas de los mas simples</li> <li>- El profesor según sean de largos o complicados los temas debe explicar de una u otra manera.</li> <li>- Que antes de dar las clases se las planifique bien.</li> <li>- Debe de tener nivel de conocimientos y saberlos relacionar.</li> <li>- Equilibrio entre el tiempo y los temas, se explique más lo complicado y dejar lo simple para lo último.</li> <li>- Esquemático.</li> <li>- Que el profesor diferencie entre temas importantes y temas simples.</li> <li>- Que se prepare mejor y con mayor decisión los más complejos.</li> <li>- Que quite lo que no sirve para nada centrándose en lo que interesa más.</li> <li>- Que no utilice su tiempo en los temas que mas le interesen a él.</li> <li>- A lo que tenga un peso específico en la Asignatura se le dedique más tiempo y se remarque a mitad de curso.</li> <li>- Que el tema importante tenga el tiempo necesario, aunque luego haya que dar clases extras. O que lo menos importante se diga que se estudie por los libros.</li> <li>- Adapta el tiempo de cada tema a las necesidades de los alumnos y a su dificultad.</li> <li>- Repite los temas más importantes durante varias clases.</li> <li>- Retoma los temas básicos cuando se mencionan en otros capítulos.</li> <li>- El profesor ha de saber entrever la importancia del tema y Asignarle el tiempo necesario; y no más únicamente por completar su hora.</li> <li>- Debe extenderse más en ese tiempo sobre los aspectos más importantes de la Asignatura.</li> </ul>
--	---

Tabla II.3.3.60 Respuestas para el ítem 10

### Item 11. "Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la Asignatura"

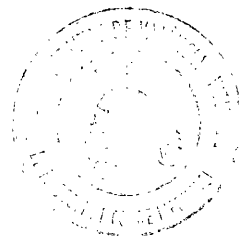
Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
ser	27	motivo	2	escriban	1
clase, s	20	Organizar	2	esencial	1
Asignatura, s	14	participación	2	Esquemático	1
necesitar	12	pesada	2	estudiante	1
practicar	11	pidar	2	examen	1
tema, s	11	preguntar	2	exigencias	1
alumno, s	10	siempre	2	extraaulas	1
haber	10	tipo	2	falta	1
teoría	9	utilice	2	fuera	1
adaptar	8	aburrir	1	gente	1
dar	8	aclarar	1	indique	1
Explicar	8	activa	1	innecesarios	1
profesor	8	acudir	1	intentando	1
tiempo	8	agobiado	1	ir	1
debe	6	agotadores	1	justificado	1
Estar	6	ajuste	1	material	1
según	6	amplia	1	máximo	1
flexible	5	aquellas	1	método	1
horario	4	aspectos	1	mirarlo	1
introducir	4	bibliografía	1	modelo	1
opiniones	4	cargar	1	momento	1
programa	4	caso	1	motivar	1
poder	4	charla	1	parte	1
amena	3	chistes	1	pendiente	1
cambie	3	coloquio	1	perder	1
cuenta	3	complejos	1	permite	1
dudas	3	complicado	1	plantear	1
entre	3	conceptos	1	preciso	1
importa	3	conocerla	1	presta	1
menos	3	consideran	1	realmente	1
Proponer	3	correspondiente	1	relajar	1
sistema	3	crea	1	relevantes	1
tener	3	datos	1	reparte	1
abierto	2	Dedicar	1	repartir	1
actividades	2	debates	1	requiera	1
adelantada	2	decir	1	requisitos	1
audiovisuales	2	dedicación	1	resulten	1
capaz	2	del	1	seguir	1
claridad	2	demás	1	sigue	1
cosas	2	den	1	simple	1
deja	2	dentro	1	sin	1
Divide	2	desarrollo	1	sobre	1
emplea	2	diálogo	1	sola	1
forma	2	dicta	1	suficiente	1
funciona	2	Diferenciar	1	técnicas	1
lleva	2	dinámico	1	terminar	1

manera	2	diversas	1	tiene	1
materia	2	ejemplo	1	todo	1
medios	2	entendido	1	usar	1
metodología	2	Equilibrio	1	Valorar	1
misma	2				

Tabla II.3.3.61. Frecuencia de respuestas para el ítem 11

Observando el análisis de frecuencias de las palabras más utilizadas en los constructos elicitados en este ítem encontramos que en general se repiten las palabras que contiene el enunciado del ítem, con palabras como ser (27), clases (20), Asignatura (14), necesitar (12), practicar (11), tema, s(11), alumno, s (10), teoría (9), adaptar (8), dar (8), explicar (8), profesor (8), tiempo (8), flexible (5), horario, programa, introducir, poder, ya con 4 frecuencias. De esta forma, encontramos que las palabras se centran sobre aspectos relacionados con flexibilidad, horario, Asignatura, necesidades, profesor, tiempo, es decir, la formulación del ítem. Cabe señalar en este punto la gran cantidad de palabras diferentes que han sido identificadas en las entrevistas para este ítem -ver Tabla II.3.3.61.

En cuanto a los constructos elicitados, podemos identificar que la mayoría se centran sobre los contenidos del enunciado del ítem en cuanto a flexibilidad, estar abierto a las necesidades, oír las opiniones de los alumnos, proponer actividades y prácticas siempre que sean necesarias, así como no ser rígido para acabar el temario, dedicar más tiempo si es necesario, equilibrar los temas, que el profesor sea esquemático, organizado, se adapta a las necesidades, que, en general, se permita flexibilidad, a grosso modo. No obstante, podemos identificar multitud de formas similares de expresar esta flexibilidad, como ya hemos citado.





<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor no siempre da la clase de la misma manera, da clases prácticas o teóricas según sea necesario, emplea medios audiovisuales, etc. (9)</li> <li>- El profesor debe tener un método adaptado a cada Asignatura, debe ser flexible. (4)</li> <li>- Valorar el diálogo y el coloquio. (4)</li> <li>- Diferenciar entre esencial y complementario, intentar hacer la clase amena. (4)</li> <li>- Estar abierto a las propuestas de los alumnos. (3)</li> <li>- Si el sistema de clase no funciona que lo cambie teniendo en cuenta la opinión de los alumnos. (2)</li> <li>- Sea capaz de seguir una metodología activa en clase, es capaz de motivar a los alumnos para que participen. (2)</li> <li>- No estar pendiente de terminar el temario. (2)</li> <li>- Organizado. (2)</li> <li>- Se adapta a las circunstancias. (2)</li> <li>- Que según sean las necesidades de los alumnos se den los temas de una forma flexible, es decir, que si necesita más horas las de. (2)</li> <li>- En las materias pesadas que introduzcan "chistes" para que no resulten tanto. Se adapte al tipo de gente de una clase, intentando conocerla.</li> <li>- No cargar al alumno con datos innecesarios.</li> <li>- Si lleva adelantada la programación, no le importe relajar la clase</li> <li>- Si lleva adelantada la programación, introduce cosas que vienen al caso, aunque no estén programadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da en menos tiempo los temas menos complejos.</li> <li>- No hace prácticas sin haber visto su teoría correspondiente.</li> <li>- Se reparte el tiempo de dedicación de esa Asignatura con otras, que no se crea que está sola su Asignatura.</li> <li>- no dicta para que los demás escriban</li> <li>- Si en momento dado hace falta una clase de dudas no le importa hacerla.</li> <li>- Proponer actividades extra-aulas</li> <li>- Dedicar más tiempo a lo más necesario</li> <li>- Sepa repartir el tiempo entre teoría, coloquio y charla.</li> <li>- Equilibrio entre el tiempo y los temas, se explique más lo complicado y dejar lo simple para lo último.</li> <li>- Organizar la materia</li> <li>- Explicar con claridad</li> <li>- Ser flexible</li> <li>- Esquemático.</li> <li>- Que se ajuste al horario de la clase aunque la Asignatura sea muy amplia.</li> <li>- Que explique menos pero que no de material para mirarlo por tu cuenta ya que necesitas realmente una explicación.</li> <li>- En las Asignaturas que sea necesario acudir a bibliografía que lo indique.</li> <li>- Introducirá aspectos relevantes sobre el programa fuera del temario si sus alumnos lo consideran necesario.</li> <li>- Que las clases se adapten a la Asignatura, si es eminentemente práctica, se dé la suficiente, y más horas de laboratorio. Que se cambien las horas de clase si es preciso, por un examen u otro motivo justificado.</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.62 Respuestas para el ítem 11

**Item 12. "El profesor clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
importantes	33	fundamental	2	hincapié	1
más	12	objetivos	2	ideas	1
Asignatura	7	relacionar	2	indicando	1
Profesor	7	remarque	2	insiste	1
Explicar	6	repite	2	limites	1
alumno	5	temario	2	necesario	1
clarifica	5	amena	1	Organización	1
examen	4	ayude	1	pararse	1
materia	4	beneficiador	1	perfectamente	1
clase	3	bibliografía	1	prácticos	1
complementan.	3	campo	1	preocupa	1
facilitar	3	desarrollo	1	profundiza	1
informar	3	distribuye	1	recalca	1
relevantes	3	económico	1	revelante	1
Remarca	3	Equilibre	1	trabajo	1
teorías	3	Establece	1	verdaderamente	1
tiempo	3	estudiantes	1		
comprensión	2	estudiar	1		
contenidos	2	gradación	1		

Tabla II.3.3.63. Frecuencia de respuestas para el ítem 12

En el análisis de frecuencias realizado, los términos que aparecen con mayor número de frecuencias son : importantes (33), Asignatura (7), profesor (7), explicar (6), alumno (5), clarifica (5), examen (4), materia (4) y ya los demás han sido citados 3 veces o menos. Ello indica que estos términos son los que corresponden aproximadamente al ítem, como puede comprobarse fácilmente, aunque se incluyen términos como alumno, examen o materia -ver Tabla II.3.3.63-.

En cuanto a la elicitación de constructos realizada, encontramos muchos constructos diferentes en cuanto a su enunciado, aunque si los analizamos en cuanto a su contenido, encontramos que se centran sobre todo en los más repetidos: "Que remarque más la importancia de los distintos contenidos", "El profesor debe pararse en el punto más importante, indicándotelo y que te haga ver las cosas que lo complementan" o "Cuando explica un tema o acaba una parte del temario indica que es lo importante o no" y, en general, tienden a identificar sobre todo al profesor que sea capaz de realzar lo importante, aunque además se añaden otros aspectos como establecer los límites de la materia, que facilite el trabajo del alumno, que relacione los conceptos con los anteriores, que haga amena la Asignatura, aunque estos en mucha menor frecuencia. De esta forma, aunque se identifican muchos constructos diferentes por su enunciado, por su contenido básicamente coinciden con el enunciado del ítem, aunque se añaden algunos aspectos como los mencionados -ver Tabla II.3.3.64-.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Que remarque más la importancia de los distintos contenidos. (10)</li><li>- El profesor debe pararse en el punto más importante, indicándotelo y que te haga ver las cosas que lo complementan. (8)</li><li>- Dejar al alumno claro lo importante y lo complementario y saber lo que puede llegar a exigir. (6)</li><li>- Cuando explica un tema o acaba una parte del temario indica que es lo importante o no. (5)</li><li>- Explicar por qué son aspectos importantes. (4)</li><li>- Señala importancia a los puntos y distribuye el tiempo y la insistencia en función de ello. (3)</li><li>- Que ayude al alumno a distinguir lo accesorio y de lo relevante. (3)</li><li>- Profundiza criticando, si es necesario, los pilares de las teorías. (2)</li><li>- Informar de cuáles son los objetivos reales de la Asignatura. (2)</li><li>- Se debe saber que aspectos nos van a ser mas útiles para llegar a entender perfectamente los temas de la Asignatura. (2)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Facilita la comprensión y el trabajo del alumno. (2)</li><li>- Da importancia a lo que realmente la tiene y no recalca lo accesorio. (3)</li><li>- Intenta poner casos prácticos sobre los aspectos relevantes.</li><li>- Que indique bien claro que es lo importante y que lo que no sea no te lo haga estudiar.</li><li>- Que sea beneficiador.</li><li>- Organización de la materia.</li><li>- Facilita el estudio, Asimila mejor los conceptos verdaderamente importantes</li><li>- Dar más bibliografía para los aspectos mas importantes.</li><li>- Que cuando explique diga lo que es más importante y lo relacione con el mundo económico actual y que los accesorios los comente porque a lo mejor no son menos importantes.</li><li>- Explica lo relevante y luego lo accesorio relacionándolo con lo anterior.</li><li>- Establece los limites de cada materia</li><li>- Se preocupa por hacer amena la Asignatura</li></ul>
---	---

---

Tabla II.3.3.64 Respuestas para el ítem 12

**Item 13. “El profesor responde con precisión a las preguntas que se le hacen”**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
preguntar	50	batallitas	1	imprecisa	1
responder	54	centrarse	1	información	1
conciso	31	cerros	1	informe	1
alumno	16	ciñéndose	1	intercambio	1
sabe	10	coherente	1	interesa	1
claro, a	9	comenta	1	interrumpir	1
dudas	9	comprenda	1	lía	1
sea	9	confirme	1	libros	1
profesor	6	conoce	1	materia	1
ejemplos	5	conseguir	1	material	1
explicación	5	contar	1	mínimamente	1
conceptos	4	corrección	1	palabras	1
debe	4	cuestión	1	perfectamente	1
compromete	3	datos	1	personales	1
Relacionar	3	debate	1	peteneras	1
Ajusta	2	Debería	1	pizarra	1
andarse	2	demostrar	1	planteada	1
Asignaturas	2	desconoce	1	Preocupado	1
entender	4	desea	1	Repite	1
estar	2	directamente	1	resolver	1
explicar	2	disipe	1	respetuoso	1
Ideas	2	disposición	1	ridículo	1
prepararse	2	divague	1	rodeos	1
temas	2	domina	1	tangente	1
vaya	2	enrolla	1	tarde	1
abierta	1	enterado	1	tender	1
aceptable	1	entienda	1	términos	1
Aclara	1	estudiante	1	texto	1
Actitud	1	evAsivas.	1	tiempo	1
ambiguamente	1	facilidad	1	trato	1
atender	1	fácil	1	varias	1
básicos	1	gráficamente	1	veces	1
		Habla	1		

Tabla II.3.3.65. Frecuencia de respuestas para el ítem 13

Las palabras más utilizadas en las respuestas a las conductas que tienen en cuenta los alumnos cuando evalúan este al profesor en este ítem son: responder (54), Preguntar (50), conciso (31) y a mucha distancia, alumno (16), sabe (10), claro (9), dudas (9), ejemplos (5), exactamente (5), explicación (5), conceptos (4), debe (4) y ya con 3 o menos otros términos como relacionar, ajustar, etc. Como vemos, los términos más utilizados se centran en la repetición del ítem, incidiendo en la precisión y en la claridad en las respuestas -ver Tabla II.3.3.65-.

Respecto al análisis de los constructos elicitados, podemos identificar uno que se repite en multitud de ocasiones: “Que responda con claridad y se ajuste perfectamente a las preguntas realizadas por los

alumnos” en el que los alumnos han identificado claramente la conducta que valoran; responder con precisión y con claridad las preguntas que se le hacen. Además, se han identificado otros constructos, como responder de otras formas posibles, respaldar sus respuestas con datos, poner ejemplos, tratar por igual a todos los alumnos, escucharlos, debe saber prepararse la clase, conocer el tema y estar al día, con preocupaciones para que el alumno aprenda e interesarse si ha quedado claro para los alumnos. En general, podemos ver que estas conductas docentes están muy relacionadas con el enunciado de la pregunta, aunque también nos hacen reflexionar sobre la diversidad de conductas en las que piensa cada alumno al valorar al profesor -ver Tabla II.3.3.66.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que responda con claridad y se ajuste perfectamente a las preguntas realizadas por los alumnos. (55)</li> <li>- Que sea escueto y conciso en las respuestas, que si no sabe dar una contestación oportuna, lo reconozca y se la prepare para la clase siguiente (10)</li> <li>- Relacionar la explicación con ejemplos. (5)</li> <li>- Responde a las preguntas de varias formas posibles. (4)</li> <li>- Tiene facilidad de palabra para hacerse entender por los alumnos.(2)</li> <li>- Trata con corrección al alumno que pregunta. (2)</li> <li>- Que de una contestación aceptable, lógica. (2)</li> <li>- Tener las ideas claras y estar al día. Preocupado para que el alumno aprenda. (2)</li> <li>- Debe de saber el material y contestarlo de forma que se comprenda. (2)</li> <li>- No deberá dejar ninguna duda por responder. (2)</li> <li>- Da el mismo trato a todos los alumnos.</li> <li>- Pregunta al alumno ¿Que es lo que no entiende?</li> <li>- Que confirme su respuesta con datos.</li> <li>- Que sepa mínimamente contestar a lo que se le pregunta;</li> <li>- Que ayude a resolver dudas.</li> <li>- Que se informe de lo que no sepa.</li> <li>- Debe de atender al alumno, escucharlo. Quiere decir que está al día y sabe los problemas del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe entender la dudas</li> <li>- Si queremos más información que nos remita a libros de texto.</li> <li>- Debe prepararse bien la clase porque él sabe qué dudas pueden salir de cada tema y así estar en disposición de contestar.</li> <li>- Que no le moleste que le hagan preguntas.</li> <li>- Actitud abierta ante el alumno, que se le pueda interrumpir la explicación para preguntar dudas. Si hay conceptos básicos que los explique, aunque tarde un poco más.</li> </ul> <p>y en cualquier caso que no intente dar una explicación para salir al paso si no es coherente con la pregunta que se le hace.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependerá de las Asignaturas; que responda gráficamente en la pizarra, pues a veces se responde ambigüamente y no se concreta la respuesta, hay que tender a contestar en dos o tres líneas.</li> <li>- No hay un intercambio real, no hay un debate sobre lo que se quiere preguntar, si es el transfondo es más profundo que sólo lo que se desea preguntar, no se comenta.</li> <li>- Cuando contesta a una pregunta se interesa por saber si ha quedado claro para los alumnos</li> <li>- Responde a la pregunta concreta , no se va por las ramas</li> </ul>
--	---

Tabla II.3.3.66 Respuestas para el ítem 13

**Item 14. “El profesor nos motiva para que participemos activamente en el desarrollo de la clase”**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
alumnos	33	Mostrar	2	marquen	1
Preguntar	20	Presenta	2	más	1
participación	18	profesional	2	materia	1
clase	11	provocar	2	mayor	1
profesor	11	reflexión	2	medios	1
no	8	serio	2	mesas	1
trabajos	7	abierta	1	mismo	1
exponer	6	accesible	1	monótona	1
motivar	6	ambiente	1	muestre	1
problemas	5	anima	1	muy	1
relacionar	5	audiovisuales	1	necesario	1
temas	5	ayuden	1	nivel	1
debates	4	comprensión	1	noticias	1
discutir	4	Comunicación	1	nuevos	1
gente	4	conceptos	1	pensar	1
opinión	4	confianza	1	percate	1
pedir	4	Conseguir	1	pié	1
Asignatura	3	consiga	1	plantea	1
prácticos	3	cordial	1	posibilidad	1
técnicas	3	cosas	1	preparen	1
abierto	2	darte	1	Propone	1
actualidad	2	debe	1	propuesta	1
amena	2	deja	1	puedan	1
casos	2	diferencias	1	puntos	1
coloquios	2	discernir	1	realice	1
contenidos	2	enseñarte	1	redondas	1
dialogo	2	entienda	1	relevancia	1
dudas	2	facilite	1	respeto	1
estudiante	2	fomentar	1	rollo	1
explicar	2	hincapié	1	simpático	1
fluida	2	idee	1	sino	1
hipótesis	2	importante	1	sistema	1
igual	2	individualmente	1	sucesivas	1
incite	2	interrelación	1	sugerencias	1
interés	2	introduzcan	1	Trasladar	1
interrumpan	2	lagunas	1	Valorar	1
mantenga	2	maneras	1	valore	1
metodología	2				

Tabla II.3.3.67. Frecuencia de respuestas para el ítem 14

Las palabras que más se han utilizado al elicitar los constructos en el ítem 14 ha sido alumnos (33), preguntar (20), participación (18), clase (11), profesor (11), trabajos (7), exponer (6), motivar (6), problemas (5), relacionar (5), temas (5), debates, discutir, gente, opinión, pedir con cuatro frecuencias cada uno, por lo que las palabras hablan de la participación en clase de los alumnos, siendo el profesor el que motiva preguntando, planteando temas, debates, discusiones y/o pidiendo

opiniones a los alumnos. De esta forma, vemos que las palabras más utilizadas en general duplican el contenido del ítem, además de informar de cómo consideran los alumnos que debe motivar el profesor para lograr esa participación -ver Tabla II.3.3.67-.

Por otra parte, analizando los constructos elicitados, encontramos que los temas obtenidos son muy variados y la calidad de los constructos también. De nuevo encontramos no sólo conductas docentes objetivables que era nuestro objetivo sino también formas de ser del profesor por su carácter, formas de dar la clase, etc. De esta forma, podemos ver que las respuestas se centran en que el profesor debe crear un buen ambiente de relación con los alumnos, respetándolos. La forma de motivar consiste fundamentalmente en preguntar, dialogar con los alumnos, hacer preguntas generales, plantear debates y problemas y plantear exposiciones de trabajos y formas de resolver problemas por los alumnos. No obstante, dada la dispersión de las respuestas, no podemos determinar ninguna tendencia, dado que incluso se incluyen respuestas sobre el carácter del profesor -ver Tabla II.3.3.68-.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer participar a la gente (7)</li> <li>- Preguntar a los alumnos (7)</li> <li>- Da pié a la participación lanzando preguntas al grupo. (5)</li> <li>- El profesor plantea coloquios, da trabajos a los alumnos para exponer en clase y deja a los alumnos que le interrumpen siempre que lo crean necesario. (4)</li> <li>- Debe motivar para fomentar el trabajo, interés y participación. (3)</li> <li>- Preguntar a los alumnos para ver si lo han entendido y anima para que solucionen nuevos problemas. (2)</li> <li>- Mantener un diálogo alumno- profesor para que la clase no se haga tan monotonía. Que pregunte la opinión de los alumnos. (2)</li> <li>- utiliza técnicas para provocar la participación: grupos, debates, puntos para reflexión, hipótesis para discusión (2)</li> <li>- que idee maneras de que los alumnos se motiven a trabajar en la Asignatura (plantear coloquios, debates, etc). (2)</li> <li>- Relacionar los contenidos con el futuro profesional. (2)</li> <li>- Que motive a los alumnos a hacerles preguntar. (2)</li> <li>- Que el profesor sea abierto y accesible. (2)</li> <li>- Forma amena de aprender y estimulante. (2)</li> <li>- Da espacio a preguntas por parte del alumno (2)</li> <li>- El profesor debe enseñarte la relevancia de la Asignatura. Es muy importante que se consiga la interrelación profesor- alumno.</li> <li>- Que cree un ambiente cordial, de igual a igual.</li> <li>- Intentar que el alumno la siga, consiguiendo esto mediante preguntas. Trasladar los problemas a un nivel en el que alumno se viera afectado</li> <li>- Ofrece la posibilidad de contestarse los alumnos entre sí.</li> <li>- Se valore los trabajos de los alumnos y se expongan en la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor pregunta en general, no individualmente</li> <li>- Propone temas a discutir, o un sistema de clases de exposición</li> <li>- mantiene buena relación con los alumnos</li> <li>- no esperar a que los alumnos pregunten sino darles trabajo para que los alumnos participen en clase y trabajen la Asignatura y la puedan llevar al día.</li> <li>- Mostrarse serio y al mismo tiempo simpático</li> <li>- Mostrar respeto y tomarte en serio.</li> <li>- No obligar a participar</li> <li>- Comunicación fluida entre profesor y alumno</li> <li>- Valorar las opiniones de los alumnos</li> <li>- Nos haga pensar sobre el tema y no este simplemente tomando apuntes.</li> <li>- Hacer que nos interese más.</li> <li>- Darte confianza.</li> <li>- El profesor no se tiene que limitar simplemente a hablar y soltar el rollo.</li> <li>- Que mantenga una actividad en clase y una dinámica fluida</li> <li>- Preguntando dudas, admitiendo sugerencias y dejando espacio abierto para prácticas.</li> <li>- Que no marquen diferencias entre profesores y alumnos</li> <li>- Que introduzcan conceptos y nos ayuden a participar.</li> <li>- Que el profesor al explicar los temas pregunte sobre lo que explica y se percate de si se ha entendido o hay lagunas y si las hay, hacer hincapié en esos sentidos.</li> <li>- Presenta problemas para discernir</li> <li>- Presenta su propuesta de trabajo y nos pide opinion sobre ella</li> <li>- Pide opinion sobre la metodología que expone</li> <li>- Pone casos practicos</li> <li>- Emplea tecnicas activas</li> <li>- Emplea metodologia de grupo</li> <li>- Usa medios audiovisuales</li> <li>- Pone casos practicos relacionados con la materia</li> <li>- Aporta noticias de la actualidad relacionadas con el tema</li> </ul>
---	---

Tabla II.3.3.68 Respuestas para el ítem 6



**Ítem 15. "Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos de la Asignatura tienen para nuestras actividades futuras y nuestro desarrollo profesional"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
futuro	27	puedan	2	expuestos	1
profesión, al	22	Remarcar	2	gabinetes	1
Asignatura	20	temas	2	hablen	1
contenidos	17	trabajos	2	hincapié	1
Relacionar	16	Asignaturas	1	implantar	1
importancia	13	ampliarla	1	implicaciones	1
alumno	11	Anuncia	1	implicará	1
profesor	11	apareciendo	1	influencia	1
práctica	10	Aporta	1	investigación	1
aplicación	8	becas	1	laboral	1
vida	8	buena	1	leyes	1
clase	7	capaz	1	lien	1
ejemplos	7	comprender	1	líneas	1
aspectos	5	comunica	1	llegar	1
explica	5	conferencia	1	mejor	1
teorías	5	conocimientos	1	mercado	1
trabajo	5	conseguir	1	modelos	1
utilidad	5	considerar	1	motivaciones	1
estudiar	4	consistir	1	necesidades	1
posibilidades	4	consultorías	1	necesita	1
visión	4	contemplará	1	obligatorios	1
actualidad	3	cotidiana	1	orientar	1
ayudar	3	cuenta	1	perspectivas	1
campo	3	dando	1	pesimista	1
carrera	3	dándole	1	plantear	1
Demostrar	3	dedique	1	Realizar	1
enseñar	3	demás	1	recomendarte	1
motive	3	detiene	1	rentabilidad	1
transmitir	3	disfruta	1	resolverlos	1
aprender	2	disquisiciones	1	siempre	1
claramente	2	empatía	1	sirven	1
informe	2	empresas	1	sólo	1
interés	2	encargará	1	solucionar	1
libros	2	Enfocar	1	trabajos	1
materia	2	enfoque	1	universidad	1
piensa	2	expongan	1		
posibles	2				

Tabla II.3.3.69. Frecuencia de respuestas para el ítem 15

Las palabras más utilizadas en los constructos elicitados por los alumnos señalan una preocupación por que los contenidos de la Asignatura estén relacionados con el futuro profesional, con una importancia para que éstos tengan aplicación práctica. De esta forma, las

palabras con mayores frecuencias son futuro (27), profesión (22), Asignatura (20), contenidos (17), relacionar (16), importancia (13), alumno (11), profesor (11), práctica (10), aplicación (8), vida (8), clase (7) y ejemplos (5). Así, podemos ver que las palabras más utilizadas están replicando el enunciado original del ítem, lo que puede considerarse una forma de validación del contenido -ver Tabla II.3.3.69-.

Por otra parte, atendiendo a los constructos elicitados, nos indican de qué forma puede el profesor adaptar las necesidades de la Asignatura a los requerimientos de adaptación al mundo profesional futuro del alumno, y consiste en explicar esas utilidades, dar ejemplos y aplicaciones prácticas profesionales, motivar al alumno, realizar visitas a empresas e instituciones externas, hacer hincapié en las aplicaciones prácticas, aunque en algunas ocasiones se centran más en aspectos como actualización de la bibliografía, que sepa motivar, que de visión optimista del mercado laboral y de sus expectativas... En general, podemos observar cierta dispersión en las respuestas, y cada constructo no coincide exactamente con los demás, aunque por contenido todas las respuestas redundan en el contenido del ítem -ver Tabla II.3.3.70.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar los contenidos con el futuro profesional (10)</li> <li>- Relaciona los contenidos con la vida real y hace ver su utilidad. (7)</li> <li>- que centre la Asignatura y el trabajo de clase en lo que va a servir a los futuros profesionales. (4)</li> <li>- Nos enuncia las posibles aplicaciones prácticas de todo lo que explica. (4)</li> <li>- Debe conseguir implantar la importancia de los contenidos de cara al futuro. Debe llegar a introducirnos en aquello que estudiamos para aprender a seguir las pautas. (3)</li> <li>- Poner ejemplos sobre la vida real (3)</li> <li>- Que motive al alumno. (2)</li> <li>- Que las clases sean teórico- prácticas dándole más importancia a la práctica. (2)</li> <li>- Relacionar los contenidos con temas de actualidad (2)</li> <li>- Que informe al alumno de las posibilidades (2)</li> <li>- Que de ejemplos en clase de futuros problemas profesionales que se pueden plantear y de la utilidad de la Asignatura para resolverlos. (2)</li> <li>- Demostrar las posibilidades de trabajo y considerar que lo que se estudia en la universidad es cara a una actividad profesional. (2)</li> <li>- Demuestra que le gusta lo que hace y le gusta enseñar. Tiene visión de futuro. (2)</li> <li>- El profesor debe orientar los conocimientos que transmite a la práctica.</li> <li>- Está al día en aquellos contenidos que más nos pueden servir y nos lo comunica, es capaz de introducir un puente entre la teoría y la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicarte, ayudarte y recomendarte otros libros que aunque no sean obligatorios te puedan servir.</li> <li>- Cuando vea que algo es importante para el alumno en un futuro que lo diga claramente.</li> <li>- Para la explicación y hace hincapié en aspectos prácticos que serán necesarios al terminar la carrera.</li> <li>- Valora mas en el examen los contenidos mas importantes.</li> <li>- Remarca las cosas importantes.</li> <li>- Dice sus implicaciones futuras.</li> <li>- Relaciona contenidos con líneas de investigación.</li> <li>- Anuncia y comenta el problema de becas y ayudas.</li> <li>- Comenta inquietudes actuales en su campo</li> <li>- que el profesor diga en clase claramente que es lo que te va a servir o no para el trabajo posterior de los alumnos;</li> <li>- Demuestra el interés por adaptar la Asignatura a las necesidades futuras del alumno.</li> <li>- Que nos haga ver que todo lo que aprendemos debe ser aplicable a la vida real.</li> <li>- Que diga que es lo que servirá.</li> <li>- Remarcar la importancia de algunos aspectos</li> <li>- Importante para el futuro</li> <li>- Hacernos saber en que va a consistir y la finalidad de lo que estamos estudiando.</li> <li>- Explicar en función de que el alumno tenga mayor interés.</li> <li>- Realizar trabajos prácticos.</li> <li>- Que el profesor intente traer a un profesional para que de una conferencia sobre nuestra profesión.</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"><li>- Que dedique mas tiempo a lo que piensa va a ser mas provechoso para nosotros.</li><li>- Que traiga catálogos, leyes y proyectos que sirvan para la vida real, en lo que se cuente no sólo el estudio sino la rentabilidad económica.</li><li>- Visitar empresas o consultorías que tengan que ver con la carrera.</li><li>- Hay una gran influencia del profesor para posteriores motivaciones. si uno disfruta con una Asignatura implicará que el alumno posteriormente se encargará de ampliarla.</li><li>- Muchos alumnos piensan que el 80% de las asignaturas no sirven para nada si no hay una aplicación práctica, ahí tendrán buena ayuda los trabajos, para relacionar la práctica real con la teoría. relacionar las noticias de la actualidad con los modelos expuestos en clase.</li><li>- Relacionando la Asignatura con la profesión y con otras Asignaturas. también relacionarlo con la vida cotidiana.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que no se llen para explicar lo que está en los libros, sino lo que se necesita saber para solucionar los problemas que puedan surgir el día que estemos trabajando.</li><li>- Que hablen de la salida al mercado laboral en aspectos referidos a la Asignatura, lo que hay que prepararse mejor y lo más importante.</li><li>- Que nos digan para qué sirve la Asignatura.</li><li>- Que pongan ejemplos y expongan posibles teorías que estén apareciendo.</li><li>- Aporta experiencias de diversos gabinetes</li><li>- Transmite la idea de empatía a los demás</li><li>- Exige trabajos relacionados con el trabajo de la clase y con el futuro profesional de los alumnos</li><li>- No es pesimista sobre el futuro de nuestra profesión</li><li>- Nos muestra casos útiles</li><li>- Se centran em aspectos prácticos del tema y no se detiene en disquisiciones teóricas</li></ul>
--	--

---

Tabla II.3.3.70 Respuestas para el ítem 69

---

**Item 16. "Marca un ritmo de clase que permite seguir bien sus explicaciones"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
explicaciones	20	menos	2	lenguaje	1
claros	17	método	2	madurez	1
ritmo	15	mucho	2	Mantener	1
tiempo	11	nivel	2	monótona.	1
alumnos.	10	rápido	2	objetivos	1
profesor	9	relevantes	2	observando	1
entender	8	repetir	2	obsesionado	1
deprisa	7	trabajos	2	obvias	1
preguntas	7	accesible	1	óptimo	1
temario	7	acomodándose	1	paciencia	1
seguir	6	adapta	1	parar	1
acelerarse	5	año	1	pare	1
pierda	5	aprisa	1	pasarlas	1
clases	4	apura	1	perdido	1
demasiado	4	atrás	1	perfectamente	1
estructurado	4	aunque	1	perjudique	1
hablar	4	circunstancias	1	persecución	1
Interés	4	complejos	1	piense	1
lento	4	conceptos	1	preciso	1
Ordenado	4	conciso	1	preocupa	1
agobiar	3	conocimientos	1	preocupado	1
duran	3	conseguir	1	prepare	1
materia	3	constantemente	1	principio	1
organizada	3	curso	1	problema.	1
permite	3	Deberá	1	programación	1
todo	3	Demuestra	1	progresivamente	1
acabar	2	desarrolladas	1	pronuncie	1
aclarar	2	desarrollan	1	pulirse	1
adapte	2	despacio	1	rapidez	1
anterior	2	dialogo	1	razonada	1
anteriores	2	didácticas	1	recuerda	1
aprenden	2	dispuesto	1	recuperar	1
bueno	2	divague	1	relación	1
coger	2	diversidad	1	reloj	1
comprensión	2	duda	1	reparte	1
copiar	2	escucharle	1	Responsable	1
corre	2	esfuercen	1	retroceder	1
difícil	2	exceda	1	semanas	1
esquema	2	excesivamente	1	sencillos	1
estudiante	2	facilidad.	1	terminar	1
exactitud	2	hace	1	transmitir	1
extienda	2	intenta	1	tratar	1
importantes	2	Intercala	1	unidades	1
importe	2	interrumpido	1	velocidad	1
manifiesta	2	largo	1		

Tabla II.3.3.71. Frecuencia de respuestas para el ítem 16

En el ítem 16 las palabras que más se han utilizado han sido: explicaciones (2), claros (17), ritmo (15), tiempo (11), alumnos (10), profesor (9), entender (8), deprisa (7), preguntas (7), temario (7), seguir (6) como más frecuentes. Como vemos, se refieren a la expresión del ítem, con el profesor y los alumnos como acto docente, y explicaciones con un ritmo y tiempo claro que permita entender el temario y formular preguntas. Evidentemente, las otras palabras con menor frecuencia

contienen otros aspectos, aunque en general como veremos en el análisis por constructos redundan en el enunciado del ítem -ver Tabla II.3.3.71-.

Respecto al análisis mencionado, podemos identificar la misma tendencia que en ítems anteriores: los constructos elicitados no sólo se centran sobre conductas docentes sino que se refieren también a aspectos de la personalidad del profesor. De esta forma, encontramos algunas conductas como repetir las veces que haga falta los contenidos hasta entenderlos, estructurar las clases, seguir el ritmo de los alumnos, permitir tomar apuntes, retroceder en los contenidos si así es necesario, no correr en las explicaciones, claridad en la exposición, entre otros, aunque en algunos casos se introducen constructos del tipo duración de la clase, no dictar la clase, o interés por el aprendizaje del alumno, que hacen dudar de si realmente están valorando lo que se pide -ver Tabla II.3.3.72-.

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir el ritmo de los alumnos, para que estos vayan entendiendo los contenidos. (7)</li> <li>- El profesor ira mas aprisa cuando se den cosas poco relevantes y mas despacio cuando sean relevantes. (5)</li> <li>- Que pregunte si se ha entendido la materia (4)</li> <li>- No acelerarse al hablar (4)</li> <li>- Repite las veces que hace falta lo que no se entiende. (3)</li> <li>- El profesor debe marcar un ritmo de clase que sea bueno para entenderle y para poder tomar los apuntes. (3)</li> <li>- sigue su esquema con método y exactitud (3)</li> <li>- Ordenado en la explicación, estructurado (3)</li> <li>- Los profesores deben tener unidades didácticas desarrolladas de cada tema. A principio de año, los temas duran 2 ó 3 semanas, y en Mayo 1 semana si acaso. (3)</li> <li>- Presenta todas las clases siguiendo una estructura, no corre en las explicaciones, esperando que todos Asimilen los contenidos.(2)</li> <li>- La clase debe estar bien organizada para que todo tipo de alumnos, tenga la madurez que tenga comprenda en todo momento lo que el profesor explica y no se pierda. (2)</li> <li>- Que el profesor vaya lento, observando como le siguen los alumnos.(2)</li> <li>- Es capaz de parar o volver hacia atrás cuando las circunstancias lo requieran. (2)</li> <li>- Que se adapte al ritmo de los alumnos (2)</li> <li>- No se manifiesta agobiado por el tiempo ( 2 )</li> <li>- Puede ser interrumpido para aclarar cualquier duda</li> <li>- Demuestra paciencia con los temas que no son Asimilados con facilidad.</li> <li>- Cuando empieza una clase recuerda lo explicado en la anterior</li> <li>- No intenta pulirse un tema en un dia.</li> <li>- No se pierde en las explicaciones</li> <li>- Se adapta al nivel medio de los alumnos.</li> <li>- Si va demasiado deprisa puedes decirselo para que aminore la marcha.</li> <li>- no está obsesionado por acabar el temario</li> <li>- reparte la materia y los trabajos a lo largo del curso</li> <li>- que el profesor no vaya muy deprisa y que no se exceda en la velocidad con que da la clase.</li> <li>- Ser flexible</li> <li>- Mantener un tono de voz que lo puedas seguir</li> <li>- Observar a los alumnos, ver si solamente da tiempo a copiar o también a escucharle y entenderle</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permita seguir sus explicaciones sin agobiar</li> <li>- Paciente, interés para ir al día el alumno</li> <li>- Que no vaya muy deprisa, y que piense en la comodidad del alumno.</li> <li>- Que no dicte muy deprisa los apuntes, que pronuncie con claridad y que deje un tiempo para hacer preguntas.</li> <li>- Que no corra en sus explicaciones</li> <li>- Que no tenga prisa en terminar los temas.</li> <li>- Para que el alumno no pierda el hilo y poder entender las explicaciones</li> <li>- NO vaya ni demasiado deprisa ni demasiado lento</li> <li>- Responsable y preocupado por lo que enseña y lo que aprenden</li> <li>- No ir deprisa para ir aclarando ideas y conceptos</li> <li>- Que pudesas coger bien los apuntes.</li> <li>- Que este dispuesto a tratar cuestiones de la clase anterior o de temas anteriores.</li> <li>- Utilice un lenguaje accesible a nuestro vocabulario.</li> <li>- Que no divague mucho y que tenga en cuenta la diversidad de ritmos en la clase</li> <li>- Que el ritmo de clase no sea acelerado y que sea claro.</li> <li>- Que lo vaya explicando acomodándose a los conocimientos del estudiante y si explica algo más complejo que se extienda más en ello.</li> <li>- Que sea claro, conciso y que no se extienda demasiado.</li> <li>- Las clases que duran 30 min. es difícil que uno se pierda, pero aquellas que duran 1'30 horas sí.</li> <li>- El profesor debe entrar en clase con claros objetivos, es decir, para transmitir ideas claras, y saber qué se pretende conseguir en esa hora, sin contar el tiempo o cualquier otro problema.</li> <li>- No apura a la hora de acabar, hasta que llega otro profesor</li> <li>- No pretende " recuperar" trabajando con rapidez en un día, lo que no se pudo hacer en los anteriores</li> <li>- Intercala preguntas y dialogo</li> <li>- No mira el reloj constantemente</li> <li>- Se da tiempo para contestar a las preguntas de los alumnos aunque eso perjudique el tiempo de su explicación</li> <li>- No dicta la clase</li> <li>- Se preocupa porque nuestros apuntes sean buenos</li> <li>- Interés porque aprendamos</li> <li>- Suele seguir un orden lógico en sus explicaciones</li> <li>- No corre mucho y da tiempo a seguirle</li> </ul> |
|---|---|

Tabla II.3.3.72 Respuestas para el ítem 16

**Item 17. "La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
alumnos	40	mutua	2	franqueza	1
profesor	31	pie	2	humana	1
relación	11	plantear	2	ideas	1
comunicación	10	poderle	2	incite	1
diálogo	8	puede	2	influyen	1
estudiante	8	recibe	2	interrogado	1
preguntar	8	respecto	2	interrumpir	1
debate	6	responde	2	intervenir	1
superioridad	6	Saluda	2	Ítems	1
dudas	5	seminario	2	limitar	1
espontánea	5	sentir	2	llena	1
participar	5	sinceridad	2	lograr	1
Asignatura	4	sugerencias	2	magistrales	1
atención	4	tiempo	2	mal	1
respeto	4	absoluta	1	maleducado	1
abierto	3	aclarar	1	marcharse	1
accesible	3	actuar	1	marque	1
actitud	3	altura	1	materia	1
ambiente	3	amena	1	modo	1
amistad	3	anima	1	Mostrarse	1
cordialidad	3	aportación	1	naturalidad	1
Importante	3	asequible	1	omnipotente	1
motivar	3	áspera	1	pedestal	1
necesidades	3	asunto	1	piensan	1
persona	3	aula	1	problemas	1
ponerse	3	autoritarios	1	provocar	1
preocupación	3	bromas	1	puedan	1
trata	3	buena	1	razonar	1
admite	2	cercanía	1	realizar	1
agradable	2	comprensivo	1	referido	1
agrado	2	conocimientos	1	relajado	1
anécdotas	2	consultarle	1	reparo	1
ayudar	2	Contesta	1	represalia	1
barrera	2	conversación	1	saliendo	1
buscar	2	departamento	1	sean	1
clima	2	desprecio	1	sólo	1
coloquial	2	encima	1	surja	1
confiar	2	Entabla	1	también	1
contenido	2	escuchar	1	tema	1
crear	2	estrictos	1	trabajos	1
diferencias	2	estudio	1	tranquilidad	1
dispuesto	2	excesivamente	1	transmitir	1
distanciada	2	existir	1	verdadera	1
educación	2	extravertido	1		
mantener	2	facilitar	1		

Tabla II.3.3.73. Frecuencia de respuestas para el ítem 17

Los términos que aparecen como más utilizados en el análisis de contenido realizado son: alumnos (48), profesor (31), relación (11), comunicación (10), diálogo (8), preguntar (8), debate (6), superioridad (6) y ya con un menor número de frecuencias: dudas, espontánea, participar (5). Estas palabras nos hablan de la relación de comunicación entre profesor y alumno, basada en el diálogo, en el debate y evitando la superioridad en muchos casos, con la participación activa del alumno. Por ello, vemos que replican la formulación del ítem -ver Tabla II.3.3.73-.

Por el análisis de constructos elicitados podemos identificar que las respuestas se centran en la comunicación fluida entre profesor y

estudiantes, definiendo cómo debe ser ésta: abierta, espontánea, no distante, de amistad, basada en la confianza; para ello, el profesor debe tener un carácter amistoso, sin diferencias superior/inferior, sincero, puede contar anécdotas en clase, ser asequible dentro y fuera de clase, que sepa escuchar, además de saber motivar, que reconozca fuera de clase. Como vemos, las respuestas indican que es el profesor el que debe conseguir ese clima de confianza para que la relación sea realmente efectiva. Cabe señalar la diversidad de los constructos elicitados y su cantidad, lo que denota la preocupación de los alumnos por definir lo que entienden una relación profesor-alumno adecuada -ver Tabla II.3.3.74-.

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el profesor no vaya de "superior" en su relación con los alumnos (12)</li> <li>- Debe haber comunicación y confianza para poder lograr una relación fluida y espontánea. El profesor deberá ponerse al nivel del estudiante. (4)</li> <li>- Que la clase no sea muy rígida, diálogo, debate... (4)</li> <li>- Que nos de confianza para poderle preguntar(4).</li> <li>- Nos recibe con agrado en el seminario (3)</li> <li>- Ser abierto, mantener una relación de amigos. (2)</li> <li>- Que por su actitud haga que los alumnos lo vean como uno mas.(2)</li> <li>- el profesor anima a los alumnos a que tengan confianza con él. (2)</li> <li>- Entre el profesor y el alumno no debe existir ninguna barrera, es necesaria una absoluta confianza entre ellos para que exista una verdadera comunicación y se le pueda exponer cualquier asunto sin miedo a ningún tipo de represalia. (2)</li> <li>- Respetuosa y dar confianza. (2)</li> <li>- Crear un ambiente coloquial mediante los debates. (2)</li> <li>- Explicar anécdotas, hacer bromas para que los estudiantes mantengan la atención. (2)</li> <li>- Nos conoce personalmente (2)</li> <li>- Se debe poder hablar con el profesor con franqueza y sinceridad.(2)</li> <li>- Es una persona accesible y educada que contesta las preguntas que sabe y se ofrece para buscar las que no sabe.</li> <li>Que no sea una relación distanciada, que fuera como si hablaras con un amigo. Que consiga mediante su actitud que no te de miedo o reparo hablar con él.</li> <li>- Que el alumno se sienta a gusto con el profesor</li> <li>- Se posiciona debajo de la tarima y está con los alumnos.</li> <li>- Da pié al diálogo en cualquier contenido que ofrece</li> <li>- Entabla un diálogo espontáneo con el alumnado</li> <li>- Hay atención.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor pregunta y el estudiante responde.</li> <li>- Se puede interrumpir en cualquier momento para preguntar</li> <li>- admite dudas en clase o fuera de ella, aunque no sea tiempo de atención</li> <li>- saluda fuera de clase, mantiene la cercanía</li> <li>- se supera en su modo de ser (intro o extravertido) para provocar la participación de los alumnos</li> <li>- llena de contenido el tiempo de atención a alumnos</li> <li>- admite a los alumnos siempre</li> <li>- tiene en cuenta las sugerencias de los alumnos</li> <li>- te dice que puedes hablar con él siempre que lo necesites.</li> <li>- es una consecuencia de los items anteriores, el profesor se preocupa por sus alumnos, y sabe transmitir esa preocupación.</li> <li>- que tenga en cuenta a los alumnos y lo que éstos piensan a la hora de tomar decisiones sobre su Asignatura.</li> <li>- que sea comunicativo con los alumnos.</li> <li>- Mostrarse con naturalidad</li> <li>- Que el profesor considere importante las preguntas de los alumnos</li> <li>- Ser asequible</li> <li>- Básico para las relaciones, participación y la aportación de nuevas ideas</li> <li>- Saber escuchar y ayudar al estudiante, dialogante y comprensivo</li> <li>- Que haya una buena comunicación para motivar al alumno</li> <li>- Que sea abierto, respetuoso y que ayude a los problemas</li> <li>- Que sea comunicable</li> <li>- Que sea accesible</li> <li>- Importante para crear ambiente de clase</li> <li>- Ponerse a nuestra altura, sencillez, crear ambiente relajado, dar confianza y demuestra tener educación</li> <li>- Que este dispuesto a razonar con un alumno.</li> <li>- Que no sea maleducado porque el respeto debe ser mutuo.</li> <li>- Que te tenga en cuenta.</li> <li>- Que busque la participación del alumnado.</li> </ul> |
|--|---|



- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- El profesor ante cualquier pregunta de un alumno debe responderle sea o no algo referido a la Asignatura.</li><li>- El profesor debe dar pie a que los alumnos establezcan una relación con él.</li><li>- No se tiene que limitar a dar la clase y marcharse sin más.</li><li>- Que se preocupe no sólo de dar la clase si no también de intentar ser agradable con el estudiante.</li><li>- Que te trate como una persona, no como un número más.</li><li>- Que se establezca una relación cordial y humana.</li><li>- Que incite a la participación.</li><li>- No hay diferencias de estatus profesor-estudiante y , si lo hay, que el estudiante no lo sienta así.</li><li>- Que el profesor se baje del pedestal y no marque diferencias entre el alumno y el profesor, que la conversación sea amena, y sea accesible.</li><li>- Sobre todo tranquilidad.</li><li>- El profesor no debe creerse omnipotente, las clases magistrales influyen en la motivación del alumno por el estudio y por esa Asignatura.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- El profesor debe transmitir que lo alumnos son importantes, que participen en clase, preguntando, planteando debates, exponiendo trabajos, etc.</li><li>- Poniéndose al nivel de los alumnos, interesándose por sus necesidades y respetando cualquier sugerencia.</li><li>- Que el profesor se adecúe al nivel de conocimientos del alumno sin desprecio.</li><li>- Que la comunicación sea fluida y espontánea, que no sean excesivamente estrictos.</li><li>- No son autoritarios</li><li>- Saluda incluso fuera de la clase</li><li>- Se le puede preguntar en clase para aclarar dudas</li><li>- Contesta cordialmente</li><li>- No te hace sentir interrogado</li><li>- El profesor debería estar dispuesto en cualquier momento a hablar con los estudiantes de cualquier tema</li><li>- Debería admitir toda crítica constructiva sobre su manera de actuar.</li><li>- En ningún momento debe establecer una barrera discriminativa entre profesor y alumno.</li></ul> |
|--|--|

---

Tabla II.3.3.74 Respuestas para el ítem 17

---

### ítem 18. "La bibliografía que recomienda es accesible"

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
libros	31	dando	2	exámenes	1
bibliografía	26	deje	2	excesivamente	1
biblioteca	26	demasiado	2	frecuencia	1
alumnos.	18	disposición	2	fichero	1
Facilitar	13	encontrarla	2	folios	1
apuntes	12	importantes	2	fotocopiadora	1
departamento	12	investigadores	2	guíe	1
facultad	11	lo	2	idioma	1
estar	10	mismo	2	imprescindible	1
temas	8	moleste	2	incluso	1
abaratar	7	publicaciones	2	incoherentes	1
accesible	7	rebuscada	2	informa	1
edición	6	revistas	2	información	1
coger	5	suministre	2	institución	1
concretos	5	sus	2	intentando	1
librerías	5	Textos	2	lecturas	1
material	5	acceder	1	lengua	1
posteriormente	5	adquisición	1	localizarlos	1
castellano	4	agotados	1	pensamiento	1
encuentre	4	altura	1	presupuestos	1
acceso	3	amplia	1	profundización	1
buscar	3	anteriormente	1	referencia	1
cara	3	artículos	1	relacionada	1
comprar	3	autor	1	revise	1
estudiante	3	claramente	1	seleccionar	1
Indica	3	clases	1	semana	1
materia	3	complejos	1	servir	1
mercado	3	complementaria	1	siempre	1
Preocuparse	3	corrientes	1	sitios	1
profesor	3	costear	1	todas	1
Recomienda	3	desarrollo	1	Todos	1
actuales	2	dieran	1	trabajar	1
alcance	2	diferenciar	1	universidad	1
básica	2	difíciles	1	utilizado	1
certeza	2	dinero	1	valgan	1
conocimiento	2	distintos	1		
conseguir	2	estuvieran	1		

Tabla II.3.3.75. Frecuencia de respuestas para el ítem 18

Las palabras que han resultado más utilizadas en las respuestas identificadas en este ítem son: libros (31), bibliografía (26), biblioteca (26), alumnos (18), facilitar (13), apuntes (12), departamento (12), facultad (11), temas (8), abaratar (7), accesible (7), edición (6) y el resto con menos de seis frecuencias. De esta forma, podemos ver que todas inciden en el tema del ítem: bibliografía, accesible, edición, abaratar. En general, parece que los constructos elicitados se centran en el tema de la accesibilidad de la bibliografía, que esta accesibilidad debe ser que los libros recomendados estén en la biblioteca de la facultad o del departamento o que estén disponibles de forma barata en las librerías - ver Tabla II.3.3.75.

Por constructos, se identifican básicamente los mismos temas variados: la bibliografía debe ser accesible, y como forma de accesibilidad debe estar bien en la facultad o bien en el departamento, que informe de dónde se puede localizar, que sea barata, diferenciar la bibliografía básica o importante de la accesoría, evitar libros o ediciones agotados, que esté actualizada y que no sea de un nivel muy alto. Un asunto que aparece en alguna ocasión es que esté en castellano, uno de

los problemas con los que se tropiezan la mayoría de las investigaciones o complementos de trabajos en las carreras. Algunos de los constructos elicidados buscan incluso que se identifique el capítulo o la página que es necesaria para el desarrollo de un tema.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- que sea facil de encontrar en la biblioteca o en el departamento, y si no es asi que el mismo te lo suministre (13)</li> <li>- Recomienda bibliografía que esta en el mercado y no agotada (11)</li> <li>- La bibliografía debe ser accesible, en cuanto al idioma, lugar de adquisicion e incluso económico. (7)</li> <li>- Facilitar bibliografía (7)</li> <li>- La bibliografía está en la biblioteca de la Facultad. (6)</li> <li>- Ediciones en castellano ( 3 )</li> <li>- Poder encontrar los libros que recomienda con facilidad. (3)</li> <li>- La bibliografía debe ser accesible, intentando buscar otros libros que aunque menos importantes le puedan servir al alumno. (2)</li> <li>- que no sea cara. (2)</li> <li>- Se moleste en buscar material bibliográfico al alcance de todos,y está al día en nuevos libros (2)</li> <li>- Debe diferenciar la bibliografía en básica y complementaria. (2)</li> <li>- Libros de nivel no muy alto, somos alumnos no investigadores ( 2 )</li> <li>- Te centra en el capitulo concreto e incluso en la pagina. (2)</li> <li>- Indica lugares distintos a la Facultad en donde encontrarla.</li> <li>- Dé referencia de artículos actuales sobre el tema en revistas accesibles.</li> <li>- Que se pueda comprar si es necesario para trabajar.</li> <li>- Se pueda encontrar en otras bibliotecas</li> <li>- no son excesivamente complejos para el nivel de los alumnos</li> <li>- Estar al día</li> <li>- Evitar revistas o libros agotados,</li> <li>- Todos los libros y lecturas recomendadas deberán estar a libre disposición de los alumnos.</li> <li>- La bibliografía deberá ser la imprescindible para el desarrollo de la materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que esté en biblioteca o en publicaciones, que le hayan utilizado anteriormente y que esté a la altura de nuestros conocimientos.</li> <li>- Que esté en biblioteca o en sitios que tenga acceso el estudiante.</li> <li>- Que esté en la biblioteca de la facultad, que deje los apuntes y el material en fotocopidora y que no valgan demasiado dinero.</li> <li>- un libro de texto donde estuvieran todas las corrientes de pensamiento y que en las clases se dieran pautas de cómo utilizar el libro.</li> <li>- Es importante un material bibliográfico además de los apuntes., pues las publicaciones de los departamento suelen ser incoherentes, muchos folios una semana antes de los exámenes.</li> <li>- Que los alumnos puedan coger apuntes de los libros para que se abaraten los apuntes (sis son fotocopias) y que los libros sean concretos con los temas que sirvan al alumno posteriormente.</li> <li>- Indica claramente como localizarlos en el fichero de las bibliotecas ( autor, edición editorial... )</li> <li>- Textos actuales</li> <li>- Da suficiente información sobre un tema</li> <li>- Facilita fotocopias o libros difíciles de conseguir</li> <li>- Informa de donde se pueden encontrar</li> <li>- Que sea actualizada</li> <li>- Que este relacionada con la materia y los temas</li> <li>- Que revise con frecuencia la bibliografía y no de siempre la misma</li> <li>- Que aclare la edición que pide</li> <li>- Que la bibliografía que da suponga una preocupación por la materia que esta dando</li> <li>- El vocabulario de los libros es accesible , no es demasiado científico</li> <li>- Te facilitan toda la que necesitas</li> </ul>
---	---

Tabla II.3.3.76 Respuestas para el ítem 19

**Item 19. "Los materiales de estudio (textos, apuntes, etc...) son adecuados"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
apuntes	28	curso	2	exigir	1
alumno	18	día	2	existen	1
material	16	estudiante	2	explique	1
profesor	15	lenguaje	2	extensa	1
clase	13	mejor	2	extensos	1
sean	12	nuestra	2	facultad	1
bibliografía	10	Presentar	2	frente	1
facilidad	10	propone	2	función	1
temas	10	proporcione	2	grabándolo	1
adecuado	9	publicaciones	2	grupo	1
claros	9	repetitiva	2	hora	1
Asignatura	8	ritmo	2	idiomas	1
libros	8	seguir	2	importancia	1
textos	8	suficientes	2	inútil	1
comprensibles	7	vocabulario	2	investigación	1
estén	7	acesorias	1	jurisprudencia	1
explicaciones	7	aclaración	1	Justifica	1
nivel	7	Adaptado	1	labor	1
calidad	6	adquieren	1	libro	1
entender	6	ajustados	1	lógica	1
materia	6	altura	1	madurez	1
estructurados	5	asequible	1	manuales	1
estudio	5	blanco	1	marcar	1
evaluación	5	caóticas	1	Motivación	1
necesidades	5	cara	1	mucho	1
orden	5	Concordancia	1	muestre	1
accesible	4	concretos	1	nada	1
fotocopias	4	confianza	1	obliga	1
guión	4	conocimiento	1	pasar	1
ofrece	4	conseguir	1	pedirá	1
Recomendar	4	consultar	1	permite	1
utilizan	4	correcto	1	preparado	1
artículos	3	corresponder	1	previamente	1
bien	3	cuesten	1	programa	1
desarrollo	3	dedicado	1	propuesto	1
encontrar	3	demasiado	1	prueba	1
estudiar	3	departamentos	1	puedan	1
pensamiento	3	desenvolverse	1	realidad	1
principio	3	desmedidas	1	realizar	1
relación	3	destinatarios	1	redactarse	1
seleccionarlo	3	didácticos	1	reflejo	1
trabajar	3	diferencie	1	relevante	1
transparencias	3	disponible	1	remita	1
acomodados	2	doctrina	1	resumen	1
ampliación	2	dominemos	1	revisados	1
aprender	2	dónde	1	secundarios	1
aprobar	2	dosieres	1	semana	1
aspectos	2	editan	1	sentido	1
ayudar	2	ejemplos	1	sentimiento	1
biblioteca	2	elaborados	1	siempre	1
ciñan	2	Escogen	1	Siguen	1
clAsificada	2	escuelas	1	siguiendo	1
coherente	2	específica	1	simplificados	1
complejo	2	esquema	1	suelen	1
complementar	2	esquemático	1	tener	1
conexión	2	estuvieran	1		
contenidos	2	excesivamente	1		

Tabla II.3.3.77. Frecuencia de respuestas para el ítem 19

En el análisis de frecuencias de las palabras más utilizadas aparecen en primer lugar las siguientes: apuntes (28), alumno (18), material (16), profesor (15), clase (13), bibliografía, facilidad y temas (10), adecuado (9), claros (9), Asignatura (8), libros (8), textos (8), comprensibles (7), explicaciones (7), nivel (7), calidad (6) entender (6), materia (6), y las otras palabras con menor frecuencia. parece que las palabras identifican una serie de aspectos que se tienen en cuenta para evaluar al profesor: que los materiales (apuntes, material, bibliografía, libros, textos) sean claros, comprensibles, de calidad que se puedan entender y ayuden a entender y ampliar las explicaciones de clase -ver Tabla II.3.3.77-.

Analizando los constructos elicitados, los contenidos, aunque se pueden englobar en grandes apartados, constituyen en sí constructos diferenciados si los entendemos como conductas docentes objetivables. Así, por bloques de contenido, los constructos se refieren a qué se entiende como material de estudio adecuado: se deben corresponder a las explicaciones del profesor, deben ser claros, ajustados a su nivel, estar conectados y relacionados con las explicaciones de clase, en los que el lenguaje como la estructura sigan un esquema claro, con ejemplos, que incluya bibliografía adecuada y accesible, adecuados a los objetivos del curso, que estén disponibles a principios del curso, actualizados, puestos al día. En cualquier caso, se incluyen aspectos que se pueden clasificar como deseos, más que conductas: que se aprenda con ellos, que sea un material de calidad, dar sentimiento de confianza en los apuntes... Así, podemos definir que el tipo de material buscado por los alumnos es el material claro, conectado con los objetivos del curso, con relación con los temas explicados, con ejemplos, con lenguaje claro, estructurados con un esquema o guión y disponibles a principio de curso -ver Tabla II.3.3.78-.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales adecuados al nivel del alumno (10)</li> <li>- El profesor debe dar unos apuntes claros, los textos te pueden ayudar. Si recomienda libros que se ajusten a lo que se da en clase y que sean fáciles de comprender. (5)</li> <li>- Los apuntes , que esten claros, que se entiendan y sigan una lógica. (4)</li> <li>- Adaptado ,puesto al día (3)</li> <li>- Apuntes estructurados de forma coherente (3)</li> <li>- el profesor da apuntes que se acomodan a lo que luego va a exigir en la evaluación. (3)</li> <li>- Que facilite un guión de cada tema. (2)</li> <li>- Recomendar unos buenos libros que sean fáciles de entender. (2)</li> <li>- Que haga las explicaciones siguiendo un orden. (2)</li> <li>- Los profesores editan libros relacionados con la materia ( 2 )</li> <li>- El vocabulario de los materiales que propone es accesible al alumno. (2)</li> <li>- Si dan materiales de ampliacion que explique bien que son de ampliacion ( 2 )</li> <li>- Escogen libros de texto mas que de investigación ( 2 )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los artículos recomendados sean útiles. (2)</li> <li>- Bibliografía accesible. (2)</li> <li>- Presentar materiales comprensibles (2)</li> <li>- ofrece la bibliografía seleccionada y clasificada, no repetitiva (2)</li> <li>- Los materiales de estudio siguen una conexión con las explicaciones de clase, el material de estudio te sirve como guía y aclaración frente a las explicaciones. (2)</li> <li>- Material con lenguaje y estructuración clara, un desarrollo más complejo que el de la clase con un vocabulario más elevado.</li> <li>- El profesor puede pasar sus propios apuntes para seguir sus explicaciones mejor.</li> <li>- Con lo ofrecido por el profesor dominemos medianamente la Asignatura.</li> <li>- No pasa las clases en blanco para luego dar fotocopias.</li> <li>- Los libros sean de texto, no manuales.</li> <li>- Los libros sean concretos y no pongan doctrina ni jurisprudencia.</li> <li>- Los textos estén en idiomas accesibles a los alumnos.</li> <li>- Que se pueda trabajar con ellos.</li> </ul>
--	---

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que aprendas con ellos.</li> <li>- el ritmo permite la toma de apuntes</li> <li>- los aspectos secundarios "están en fotocopiadora"</li> <li>- da los materiales suficientes y necesarios: apuntes, bibliografía específica para los temas que se tratan</li> <li>- se ha dicho antes a sí mismo (escribiéndolo, grabándolo...) lo que después dirá a los alumnos</li> <li>- ha preparado los ejemplos</li> <li>- obliga a los alumnos a consultar la bibliografía que siempre es mejor que los apuntes</li> <li>- los materiales los elaboran los alumnos a partir de un guión</li> <li>- con los apuntes que te da el profesor puedes aprender bien la Asignatura y aprobar los exámenes.</li> <li>- Los materiales no deben ser excesivamente complejos y ante todo han de redactarse pensando en que son sus destinatarios.</li> <li>- Es necesario que el material proporcionado por el profesor sea el necesario y el correcto para aprender y aprobar la Asignatura.</li> <li>- Decir dónde encontrar el material</li> <li>- Material de calidad</li> <li>- Que diferencie entre bibliografía básica y complementaria</li> <li>- Que proporcione unos apuntes elaborados previamente</li> <li>- La labor del profesor es explicar y no dar apuntes</li> <li>- Debe seleccionarlo para marcar líneas generales</li> <li>- Motivación al desarrollo de trabajos por parte del alumno</li> <li>- El profesor que tenga temas interesantes de la realidad y no remita cosas accesorias que no tienen importancia.</li> </ul> <p>Que sea considerado y organizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea esquemático y organizado</li> <li>- Lo muestre adecuado a nuestras necesidades</li> <li>- Dicta buenos apuntes, dar sentimiento de confianza</li> <li>- Los apuntes que vayan directamente a lo que es el tema.</li> <li>- Que se ciñan a la meta del curso.</li> <li>- Concordancia entre apuntes de clase y el temario propuesto al principio de curso.</li> <li>- Dar unos apuntes lo más simplificados y estructurados para que el alumno los entienda.</li> <li>- Facilitar el material a la hora de estudiarlo.</li> <li>- Que las explicaciones que de sean buenas para así poder tener unos buenos apuntes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nos facilite artículos que puedan complementar la explicación de clase.</li> <li>- Que el profesor se ciña a contenidos ( materiales )</li> <li>- Conexión entre los temas</li> <li>- El material sea un buen reflejo del tema que trate la Asignatura</li> <li>- Si son transparencias que se den una semana antes para que el alumno pueda seguir la clase.</li> <li>- Que los apuntes son importantes, deben ser el resumen de lo relevante de la Asignatura, pero no lo único, deben ser la base de la Asignatura.</li> <li>- Las publicaciones de los departamentos son desmedidas, caóticas, suelen publicarse 10 o 15 días antes del examen.</li> <li>- El material debe estar disponible a principio de año, debe haber un sólo libro de texto, en el cual estuvieran todas las escuelas, líneas de pensamiento, etc. esto es para que quede en la biblioteca del alumno.</li> <li>- Las transparencias deben ser apoyo, no material de estudio, no tiene sentido estudiar la fotocopia de la transparencia.</li> <li>- Que sean los últimos, que se adecúen a la materia y que se pueda conseguir con facilidad.</li> <li>- Que los materiales sean claros y didácticos.</li> <li>- que los apuntes se adecúen al ritmo de comprensión del alumno, que la bibliografía se encuentre en la biblioteca de la facultad y si existen dossieres o fotocopias que no cuesten mucho.</li> <li>- Que los materiales de estudio estén a nuestra altura y sean fáciles de encontrar.</li> <li>- Da bibliografía extensa</li> <li>- Hay un grupo dedicado a realizar los temas</li> <li>- Hay apuntes revisados por el profesor</li> <li>- Los apuntes que da en clase son básicos para desenvolverse en la Asignatura</li> <li>- Justifica el material que aporta</li> <li>- Da materiales de estudio que después utilizan en clase o para el examen</li> <li>- Que el contenido de los apuntes que da tenga relación directa con la materia que se está dando en clase</li> <li>- Es necesario que los de claros y fáciles de estudiar <ul style="list-style-type: none"> <li>_ Siguen un esquema fácil</li> <li>_ No son demasiado extensos , eso me gusta</li> <li>_ Aclaran aspectos de la materia</li> <li>_ Se adquieren con facilidad</li> </ul> </li> </ul> |
|---|---|

Tabla II.3.3.78 Respuestas para el ítem 19

### Item 20. "El programa aporta información ajustada al desarrollo real del curso"

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
programa	39	permita	2	exponga	1
temas	23	Visión	2	extensión	1
explicar	18	abstractos	1	extenso	1
alumnos	16	accesorias	1	fallos	1
profesor	14	actuales	1	fielmente	1
curso	13	Adaptarse	1	forma	1
Asignatura	9	ajuste	1	futuro	1
organización	9	alargar	1	horario	1
clase	8	aleatorio	1	incoherencia	1
importancia	7	ambiguas	1	investigar	1
real	5	charlas	1	libro	1
tiempo	5	claramente	1	parsimonia	1
utilidad	5	coherentemente	1	posible	1
contenidos	4	cumplimiento	1	prácticos	1
estudiar	4	da	1	principio	1
han	4	dedica	1	prisas	1
razone	4	departamento	1	profesionales	1
adecuado	3	desarrollar	1	realizarlo	1
bibliografía	3	diferenciar	1	resalte	1
información	3	difíciles	1	ritmo	1
materia	3	discutan	1	seminarios	1
cada	2	divague	1	Señalar	1
Ceñirse	2	duración	1	teléfono	1
claro	2	ejemplos	1	termine	1
elegido	2	enseñanza	1	texto	1
epígrafe	2	esquema	1	trabajo	1
especifique	2	esquemático	1	ubicación	1
estructura	2	estudiante	1	vida	1
global	2	evaluar	1		
incluido	2	examen	1		

Tabla II.3.3.79. Frecuencia de respuestas para el ítem 20

Del análisis de frecuencias realizado encontramos que las palabras más utilizadas son: programa (39), temas (23), explicar (18), alumnos (16), profesor (14), curso (13), Asignatura (9), organización (9), clase (8), importancia (7) y ya otras términos con frecuencias de utilización inferiores a 6. Así, podemos identificar que los términos son clave para entender los contenidos de qué conductas piensan los alumnos al evaluar al profesor: el programa debe incluir los temas que se van a explicar, sirviendo como organización del curso tanto para el profesor como el alumno -ver Tabla II.3.3.79-.

Respecto al análisis del contenido de los constructos elicitados, los grandes temas que incluye son que el programa debe, según los alumnos, contener los objetivos y contenidos o temas que van a ser desarrollados durante el curso, ajustándose éstos a la duración real del curso, que incluya bibliografía, que siga el programa, es decir, que sirva como guía de la Asignatura, que a la vez sea esquemático y organizado, y que permita al alumno organizarse su tiempo -ver Tabla II.3.3.80-.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir el programa (5)</li> <li>- Que sea un programa que se pueda cumplir, que sea adecuado al desarrollo del curso, es mejor dar menos, pero mejor explicado. (4)</li> <li>- El programa se debe ajustar a lo dado. (3)</li> <li>- Te explica los temas y la bibliografía. (2)</li> <li>- El profesor que tenga temas interesantes de la realidad y no remita cosas accesorias que no tienen importancia. (2)</li> <li>- Que el programa permita al alumno organizarse el contenido (2)</li> <li>- el programa sirve para situar al alumno. (2)</li> <li>- El programa debe aportar cada uno de los contenidos que se vayan a desarrollar. El profesor debe evaluar el programa junto con algún estudiante para ver cuales con los fallos.</li> <li>- Que copie los epígrafes del libro de texto.</li> <li>- Que especifique en cada epígrafe los puntos que el profesor dé en clase.</li> <li>- el programa está hecho por profesionales de la enseñanza</li> <li>- no son programas amplios ni abstractos ni irrealizables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- está en su adecuada medida, sin alargar lo que no es importante</li> <li>- para que el programa se cumpla, el profesor debe realizarlo de manera que sea posible su cumplimiento.</li> <li>- Programar el tiempo para poder dar todos los temas</li> <li>- De explicaciones al alumno</li> <li>- Que mande material que se ajuste al nivel de los alumnos y el programa</li> <li>- Que sea considerado y organizado.</li> <li>- Que sea esquemático y organizado</li> <li>- Organizado</li> <li>- Que no sea el programa muy extenso , ya que realmente el curso tampoco lo es.</li> <li>- Tener un programa ya marcado y ceñirse a él.</li> <li>- El programa que tenga relación con el tiempo de clase.</li> <li>- El programa sale al principio de curso</li> <li>- Informa sobre el horario de atención de alumnos</li> <li>- Indica la ubicación del departamento su teléfono y extensión</li> <li>- Que se empiece por los temas mas actuales y próximos</li> <li>- Sabes lo que se va a dar y lo que no</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.80 Respuestas para el ítem 20



### Item 21. "El profesor explica y razona los contenidos de la Asignatura"

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
explicar	22	orden	2	modo	1
tema/s, temario	16	paso	2	mucho	1
programa	15	advierta	1	parsimonia	1
profesor	14	aleatorio	1	parte	1
alumno/s	12	ambiguas	1	permitir	1
contenidos	8	apañe	1	poniendo	1
Asignatura	6	aprenda	1	posibilite	1
curso	5	comparando	1	posible	1
debe	5	cosas	1	prácticos	1
estructura	5	cumplirlo	1	presentado	1
estudiar	5	dedica	1	previamente	1
general	5	den	1	principio	1
importante/s	5	determina	1	real	1
razone	5	diferenciar	1	resalte	1
seguir	5	difíciles	1	ritmo	1
siga	5	discutan	1	sale	1
utilidad	5	dividan	1	sean	1
bibliografía	4	dos	1	seria	1
ciertos	4	ejemplos	1	servir	1
clase	4	elaboración	1	soluciona	1
Dice	4	empieza	1	son	1
diga	4	especifique	1	suelen	1
elegido	4	examen	1	termine	1
incluido	4	hecho	1	tiempo	1
indiquen	4	incoherencia	1	tiene	1
información	4	inquietudes	1	todo	1
organización	4	interés	1	tome	1
supuesto	4	investigar	1	tres	1
claras	2	ir	1	vaya	1
coherentemente	2	manejarlos	1	veces	1
materia	2	medios	1	vida	1
mayor	2				
objetivo	2				

Tabla II.3.3.81. Frecuencia de respuestas para el ítem 21

Los términos más utilizados en las respuestas a este ítem son : explicar (22), temas (16), programa (15), profesor (14), alumno (12), contenidos (8), Asignatura (6), términos con más de seis frecuencias. Como podemos identificar, se trata de que el profesor explica los temas y contenidos incluidos en el programa de la Asignatura, replicando claramente la presentación del ítem -ver Tabla II.3.3.81-.

Respecto al análisis de los constructos elicitados, encontramos que las respuestas son muy dispersas en los contenidos que tratan, y van desde la mera repetición del ítem "El profesor debe explicar los contenidos del programa, supuestos como los más importantes" o "que el profesor diga a los alumnos por qué ciertos temas se han incluido en el temario", "justifica el por qué de la importancia de los temas", hasta otros aspectos no tan relacionados con la propuesta del ítem, como "que explique la utilidad de la Asignatura", "ceñirse al programa", "el profesor debe permitir que el alumno tome parte en la elaboración del programa". Así, dentro de los contenidos relacionados con el ítem, encontramos que el profesor debe explicar los contenidos y las razones de la inclusión de los temas o la división en partes, que explique el programa y su utilidad.

Dentro de los otros contenidos que diferencian, encontramos los referidos a la Asignatura, como que explique la utilidad para el trabajo futuro, al desarrollo del curso, como ceñirse al programa, permitir la participación del alumno en la elaboración del programa, los globales: "Si los temas no suelen servir para mucho, que el profesor se apañe los medios para hacerlos más prácticos, y que posibilite al alumno el hecho de investigar". Como vemos, la disparidad de las respuestas hace que no se pueda hablar de duplicación del contenido del ítem en general, aunque por las líneas globales de las respuestas en realidad se esté produciendo una repetición de la conducta docente explicitada en el ítem -ver Tabla II.3.3.82.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que de una información general de la Asignatura a estudiar (5)</li> <li>- El profesor debe explicar los contenidos del programa, supuesto como los más importantes. (4)</li> <li>- Que el profesor diga a los alumnos porque ciertos temas se han incluido en el temario (4)</li> <li>- que el profesor razone y explique a los alumnos la organización y la estructura del curso y de la clase, el porqué se han elegido esos temas, esa bibliografía, etc (4).</li> <li>- Que se siga el programa tal cual o que te indiquen que no se va a seguir. (4)</li> <li>- Dice la utilidad de aquello que está explicando. (3)</li> <li>- Explicar el orden. (2)</li> <li>- Explica los contenidos y lo hace coherentemente. (2)</li> <li>- Si se sale del programa lo advierta al alumnado.</li> <li>- no dedica el tiempo de modo aleatorio</li> <li>- Que especifique los objetivos de cada tema</li> <li>- Que explique todo lo que dice</li> <li>- Para seguir el ritmo de la Asignatura</li> <li>- Explicarlo con el mayor interés posible.</li> <li>- El profesor debe permitir que el alumno tome parte en la elaboración del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los razone y explique con una mayor parsimonia aquellos que son más difíciles.</li> <li>- Que exponga claramente cuál es el objetivo y utilidad del programa.</li> <li>- Si los temas no suelen servir para mucho, que el profesor se apañe los medios para hacerlos más prácticos, y que posibilite al alumno el hecho de investigar.</li> <li>- Que el programa lo den al principio de curso tal cual va a ir al examen, y que no se dé más materia o no dividan los temas en dos o tres más.</li> <li>- Que las explicaciones sean claras y no ambiguas, que se aprenda a diferenciar conceptos y manejarlos, que se discutan los contenidos del programa, pues el alumno, a veces, tiene inquietudes que la materia no soluciona.</li> <li>- Que vaya explicando poniendo ejemplos y comparando con cosas de la vida real.</li> <li>- Que explique el programa, su utilidad y que resalte lo más importante.</li> <li>- Que termine los temas que empieza</li> <li>- Sigue el esquema que previamente ha presentado</li> <li>- Va paso a paso</li> <li>- Si el determina el programa no cumplirlo sería una incoherencia</li> </ul>
--	--

Tabla II.3.3.82. Respuestas para el ítem 21

**Item 22. "El profesor es respetuoso con los estudiantes"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
alumno	66	atención	4	departamento	1
profesor	23	distancias	2	derechos	1
persona	10	educado	2	desarrolla	1
clase	8	infravalore	2	despreciativo	1
cuenta	8	matrícula	2	engloba	1
igual	8	menosprecio	2	establecer	1
educación	7	prepotencia	2	estricto	1
ayudar	6	respetar	2	evidente	1
respetar	6	superioridad	2	evitando	1
amabilidad	5	abusa	1	favoritismos	1
amigo	5	accesible	1	grosero	1
escuchar	5	afectividad	1	grupo	1
dispuesto	4	altanería	1	importante	1
opinión	4	ambiente	1	maleducado	1
superior	4	amenace	1	nunca	1
conteste	3	aprendizaje	1	ofensivas	1
debata	3	atento	1	personaliza	1
dudas	3	atuendo	1	relaciones	1
opiniones	3	autoconcepto	1	represalias	1
preguntas	3	autoridad	1	resolver	1
respetuoso	3	burla	1	ridiculizar	1
ridículo	3	catedrático	1	ríe	1
aclarar	2	comprensivo	1	tratamiento	1
actitud	2	considerado	1		
adoptar	2	corrige	1		

Tabla II.3.3.83. Frecuencia de respuestas para el ítem 22

Las palabras más utilizadas en las respuestas dadas a este ítem en la entrevista han sido: alumno (66), profesor (23), persona (10), clase (8), cuenta (8), igual (8), educación (7), ayudar (6), respetar (6), amabilidad (5), amigo (5), escuchar (5). Como vemos, la palabra clave en las respuestas es "alumno". En general, se centran en la relación profesor-alumno, en clase, y esta relación debe estar basada en el respeto, en un trato de igualdad, de ayuda, amabilidad, en la educación -entendida como urbanidad- y en saber escuchar -ver Tabla II.3.3.83-.

En el análisis de respuestas por constructos, podemos identificar estas grandes líneas ya mencionadas: la relación profesor alumno debe basarse en el respeto, a nivel de persona y de opiniones y derechos, con un trato de igualdad, casi de amistad, con una preocupación constante por sus alumnos, con corrección en el trato y en las respuestas y creando un ambiente cordial, estando dispuesto a escuchar y a resolver cualquier duda en cualquier momento, evitando las distancias o las relaciones de superioridad. Las respuestas también incluyen algunos aspectos como llegar puntual, dar clases serias, permitiendo las preguntas en clase. Como vemos, las respuestas se centran en identificar cómo deben ser -o deberían ser- las relaciones del profesor con los alumnos -ver Tabla II.3.3.84.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor debe mantener una conducta respetuosa con el estudiante. (10)</li> <li>- No se siente superior al alumno. (8)</li> <li>- Trata a los alumnos con educación(8).</li> <li>- Que el profesor trate al alumno como igual (6)</li> <li>- no deja en ridículo a los alumnos que no saben, ni directa ni indirectamente (5)</li> <li>- que trate a los alumnos como personas. (5)</li> <li>- Que actúe con amabilidad (5)</li> <li>- Que no infravalore a los estudiantes (4)</li> <li>- Que escuche, conteste o debata con educación (3)</li> <li>- La actitud del profesor siempre debe de ser buena, que esté dispuesto ayudar al alumno y a que esto es lo que se espera del profesor. (3)</li> <li>- Si , demasiado, suelen mantenerse a distancia (3)</li> <li>- Que tenga en cuenta su opinión.(3)</li> <li>- Educado y respetuoso con las ideas y forma de ser del alumno.(2)</li> <li>- Que tenga al estudiante en cuenta, ya que son personas y no simplemente un número de matrícula. (2)</li> <li>- El profesor debe saber escuchar, respetar y aceptar las opiniones de los alumnos. (2)</li> <li>- Es amigable y respetuoso y a la vez que nos enseñe. (2)</li> <li>- Llegar puntual (2)</li> <li>- Atender al alumno (2)</li> <li>- Que respete el sentimiento de los alumnos que se ponga en el lugar de ellos, mantener una relación de amigos.</li> <li>- El profesor debe indicar respeto e interés porque sus alumnos Asistan a clase.</li> <li>- Intenta aclarar todas las dudas que le plantean</li> <li>- Se preocupa por los alumnos.</li> <li>- Respeta los derechos del alumno como estudiante.</li> <li>- No se rie del atuendo, peinado del estudiante.</li> <li>- no se inhibe ante las preguntas que le dirigen los alumnos, en clase o en el departamento</li> <li>- atiende a las consideraciones personales del alumno, al que estimula para superarlas</li> <li>- no se deja llevar de favoritismos</li> <li>- es consciente que su misión es enseñar</li> <li>- El profesor ha de ser atento y educado e intentar ser un amigo, evitando las distancias.</li> <li>- Dar clases serias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hacer evidente una mala respuesta del alumno</li> <li>- Debe de serlo para que haya una relación</li> <li>- De cara a la atención y a clase</li> <li>- Estando al alcance del alumno</li> <li>- Que sea educado y que esté siempre dispuesto a escuchar al alumno</li> <li>- Que sea serio, respetuoso y considerado.</li> <li>- Para que el alumno se sienta importante</li> <li>- No nos levante la voz, diga palabras ofensivas</li> <li>- Engloba muchas cuestiones anteriores : ser puntual, Asistir a clase, atención a alumnos, accesible y dispuesto a ayudar.</li> <li>- Crear un ambiente de cordialidad.</li> <li>- Tener en cuenta al estudiante.</li> <li>- El profesor se debe preocupar por el alumno cuando éste tenga dudas.</li> <li>- Debe intentar que no se margine a nadie en las clases.</li> <li>- Que se preocupe por intentar entender a los estudiantes.</li> <li>- Las relaciones deberán ser cordiales y de ayuda</li> <li>- Respeta los diferentes ritmos de aprendizaje</li> <li>- No abusa de su autoridad</li> <li>- Que no asuma su papel de catedrático, que no hayan diferencias.</li> <li>- Que trate a los alumnos como quiera que le traten a él y que sea educado.</li> <li>- Que acoja cualquier sugerencia por parte del alumno sin que éste tema represalias.</li> <li>- Que no tomen el pelo a los estudiantes, que muchas veces se creen que son tontos, que no se rían de las preguntas o contestaciones que hagan.</li> <li>- No realiza comentarios irónicos</li> <li>- Corrige o matiza cuando es necesario</li> <li>- No personaliza cuando habla de aspectos negativos</li> <li>- Se le puede preguntar en clase para aclarar dudas</li> <li>- No te hace sentir interrogado</li> <li>- Nos trata como personas y desarrolla nuestro autoconcepto</li> <li>- Debe tratar siempre al alumno con el debido respeto que merece cualquier persona y tratar a todos por igual.</li> <li>- Son muy fríos, no muestran afectividad</li> <li>- Nos consideran y tratan como personas formadas y no como borregos.</li> <li>- Nos hablan de usted , no me gusta</li> </ul>
---	--

Tabla II.3.3.84 Respuestas para el ítem 23

**Item 23. "Es accesible y está dispuesto a ayudarnos"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
alumno	47	actitud	2	aventajados	1
jerárquico	22	barrera	2	avisen	1
horario	21	capacidad	2	busquen	1
profesor	20	carácter	2	carrera	1
dudas	19	colaborador	2	casos	1
disponibles	16	consulta	2	claro	1
clase	14	deber	2	concreto	1
atención	12	departamento	2	cumplir	1
problemas	12	dificultades	2	desaparecer	1
tutoría	9	escucharle	2	distante	1
estar	7	estudio	2	docente	1
momento	7	interesa	2	exige	1
ayuda	6	interponer	2	explicar	1
materia	6	interrumpir	2	formación	1
comprender	5	libros	2	importantes	1
información	5	localizar	2	informa	1
respetuoso	5	material	2	investigación	1
tiempo	5	necesidades	2	ir	1
pregunta	4	palabra	2	positiva	1
quedar	4	posibilidad	2	predisposición	1
ser	4	presente	2	recuperar	1
siempre	4	puedan	2	responsable	1
accesible	3	resolver	2	seminario	1
amable	3	responda	2	superioridad	1
Asignatura	3	temas	2	verdad	1
fácil	3	abierto	1		
orientar	3	autoritario	1		

Tabla II.3.3.85. Frecuencia de respuestas para el Item 23

En el análisis de frecuencias realizado, las palabras más utilizadas han sido: alumno (47), jerárquico (22), horario (21), profesor (20), dudas (19), disponibles (16), clase (14), atención (12), problemas (12), tutoría (9), estar (7), momento (7), ayuda (6), materia (6), como vemos todas relacionadas con los problemas de atención y dudas. Así, podríamos resumir estas palabras en el contenido: el profesor ha de estar disponible para ayudar a los alumnos en sus dudas en horarios de atención y de clase -ver Tabla II.3.3.85-.

En el análisis de constructos, podemos ver que las tendencias de opinión se centran en la disponibilidad del profesor a atender y ayudar al alumno en cualquier momento que lo solicite, tanto dentro como fuera de clase, siempre en aspectos relacionados con la materia, que hable con los alumnos, estar localizable en sus horarios de atención, tratar como personas a los alumnos, sin establecer relaciones jerárquicas, admitir todas las dudas, que no le importe repetir. En general, se centran en relaciones de igualdad, amistad, comprensión y accesibilidad dentro y fuera del aula - ver Tabla II.3.3.86-.

- |   |  |
|---|--|
| - Solucionar las dudas que se planteen (8)  | - Ayudar al alumno fuera de clase (5)  |
| - El profesor debe estar dispuesto a ayudar en los problemas que puedas tener. Debe hacer pública esa predisposición de ayudar. (6)                               | - Respeta su horario de atención alumnos. (4)  |
| - El profesor debe ser accesible tanto fuera como dentro de la clase, solucionando cada duda que puedan presentar los alumnos, a la vez que estar disponible. (5) | - No le importa repetir ( 4 )  |
|   | - Está dispuesto a prestar libros, material, que no puedes conseguir por otras vías. (3) |
|   | - No limita el tiempo cuando un alumno le está preguntando. (3)                          |
|   | - Ser fácil de localizar (3)   |

- El profesor debe estar disponible siempre que un alumno le busque, por lo menos quedar, sino en ese momento en otro. (3)
- Dar información y orientar (3)
- Esté en las tutorías y responda las preguntas (3)
- El profesor es comprensible con el alumno, está dispuesto a escucharle y a atenderle en cualquier momento que lo solicite. (2)
- Se le puede interrumpir ( 2 )
- Termina la clase dando posibilidad a dudas ( 2 )
- Ponerse a la altura del alumno (2)
- No interponer ninguna barrera de carácter jerárquico ( 2 )
- Cuando no podamos Asistir al horario de atención de alumnos que nos atienda en otro momento. (2)
- Que sea comprensivo y colaborador.(2)
- Siendo respetuoso y amable (2)
- Respetuoso con el estudiante (2)
- El profesor atiende las distintas necesidades que puedan plantear los alumnos.
- Que puedas quedar con él o ella aunque sea fuera de un horario. Sea capaz de atenderte en su materia.
- Que no esté distante con los alumnos y ante cualquier duda puedas consultarlo.
- Al profesor se le deben de ver ganas de ayudar a los estudiantes. El profesor ante caras extrañas debe intentar volver a explicar la materia.
- Que tenga muchas horas de tutoría.
- Que ponga casos prácticos.
- Que hable con los alumnos antes y después de clase.
- Está dispuesto a ayudar en temas de becas e investigación.
- No evita a los alumnos.
- se interesa del efecto producido por sus clases: pregunta por qué
- admite todas las dudas
- el profesor se preocupa por sus alumnos y los trata como personas.
- el profesor dice a sus alumnos que en cualquier momento pueden consultarle cualquier problema, aunque estos no tengan nada que ver con la Asignatura en concreto (problemas personales, sobre la carrera, etc).
- El profesor debe tener un horario de dudas, de cara al alumnado.
- El profesor debe tener presente siempre a los estudiantes y sus problemas y establecer, si la materia lo exige tutorías extras.
- Ayudar a los menos aventajados
- Importante en la atención al alumno
- Para poder llevar el alumno la Asignatura comprendiéndolo
- Que ayude a quien lo necesite y distinga la capacidad del alumno
- Que sea colaborador.
- El profesor debe ser abierto hacia el estudiante.
- Responsable se preocupa por lo que hace
- Interesado por el alumno
- Esté entregado
- Que lo haga de forma amable.
- No limitarse a dar la clase y desaparecer de la facultad.
- El profesor debe ayudar al estudiante en aquellos temas y cuestiones que al estudiante le parezcan difíciles y además que sean bastantes importantes.
- Que dentro de su horario sea accesible a los estudiantes.
- Ante cualquier duda se pueda contar con él para resolverla.
- Nunca dejará a los alumnos con la palabra en la boca.
- Que trabaje más en el departamento, a parte de las horas de tutorías, que se preocupe por enseñar al que no sabe.
- Que los horarios de atención a alumnos sean asequibles, y con respecto a la actitud: los profesores, en general, piensan que la verdad es única, por tanto no ordenan una sola forma de estudio.
- Que preste su ayuda ante cualquier problema, que considere alternativas distintas de estudio y que tenga en cuenta los problemas de los alumnos.
- Que en las clases se les pueda preguntar y que lo diga para que los alumnos lo sepan, no que vaya a clase y "eche el rollo", y que esté en los horarios de atención a alumnos.
- Que si realmente se ofrece para ayudar al alumno lo haga en el caso de que se le precise, y que no lo diga por quedar bien.
- No mostrar una actitud de superioridad ,de forma que cuando algun alumno tenga un problema, aunque no este relacionado con la materia,pueda acudir a él y el profesor lo escuche y le de su apoyo o su opinión .
- Que la ayuda del profesor sea positiva y adecuada a la formación del alumno.
- Que se le pueda consultar cualquier duda o problema sin temor a una mala contestación, apatía o desgana.
- Que digan las horas de tutorías y avisen que se les puede ir a ver, que motiven para hacerlo, que ayuden al alumno y sean comprensibles.
- No es autoritario
- Esta sus horas en el seminario
- Ofrece horas libres para recuperar algo que no quedo claro
- Pregunta si tenemos dificultades con la materia
- Hace fáciles los puntos difíciles
- Explica lo que no se ha entendido
- Atenderte correctamente.

Tabla II.3.3.86 Respuestas para el ítem 23

**Ítem 24. “Nos estimula a plantearnos y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas en lo que estudiamos”**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
alumno	25	duda	2	hipótesis	1
clase	17	interés	2	incentive	1
preguntar	10	invita	2	información	1
plantear	9	mediante	2	iniciativas	1
Asignatura	8	proponga	2	interdisciplinariedad	1
motivar	7	pueda	2	investigación	1
problemas	7	realidad	2	laboral	1
temas	7	relacionar	2	libertad	1
práctica	5	absoluta	1	libros	1
resolver	5	alternativos	1	memorizar	1
abierto	4	ampliados	1	nota	1
alternativa	4	ayuden	1	opciones	1
apuntes	4	bibliografía	1	problema	1
estimular	3	comprensible	1	profesional	1
formula	3	conocer	1	realizar	1
participar	3	conocimientos	1	recompensa	1
pasivos	3	cuestionarnos	1	reflexión	1
razonar	3	debate	1	revistas	1
teoría	3	desarrolle	1	solucionar	1
busque	2	estudiar	1	sugiere	1
criticar	2	entusiasmos	1	surgir	1
diálogo	2	explicación	1		
distintos	2	futuro	1		

Tabla II.3.3.87. Frecuencia de respuestas para el ítem 24

En el análisis de frecuencias las palabras que aparecen como las más utilizadas son: alumno (25), clase (17), preguntar (10), plantear (9), Asignatura (8), motivar (7), problemas (7), temas (7), es decir, el alumno plantea problemas, pregunta en clase, en la Asignatura en los temas que se imparten aunque con motivación podría ser una de las posibles lecturas de las palabras. Evidentemente, estas respuestas se ven ampliadas por otras palabras con menor frecuencia -ver Tabla II.3.3.87-.

Los constructos elicitados han sido de nuevo variados, aunque podemos identificar tendencias en los contenidos. De esta forma, encontramos que las respuestas se centran en que el profesor debe ser capaz de motivar a los alumnos para no quedarse en los contenidos de clase mediante el planteamiento de problemas que deben ser resueltos por los alumnos con o sin ayuda del profesor. Por otra parte, las formas para realizar esta motivación son, entre otras, sugerir temas para reflexionar, plantear cuestiones, establecer posiciones críticas con lo que se estudia, discutir soluciones y puntos de vista en clase, estimular la participación en clase, etc. Otras respuestas se centran más en temas más globales, como que el profesor debe enseñar a pensar y a razonar, y que mantenga una actitud positiva ante la Asignatura -ver Tabla II.3.3.88-.

- El profesor debe motivarnos y plantear en nosotros opiniones nuevas a las ya sentadas en los textos.(3)
  - Preguntar conclusiones al alumno (3)
  - Formula preguntas en clase (3)
  - No nos hace sentir como sujetos pasivos que solo toma apuntes, también piensa (3)
  - Te estimula a participar en la clase ( 2 )
  - Que el profesor proponga supuestos y plantee interrogantes para que el alumno aprenda a discurrir y a solucionar problemas que en un posterior desarrollo profesional pueda surgir. (2)
  - Que los alumnos practiquen para llevar a la práctica la teoría y conocer de qué va la materia. (2)
  - Plantear distintos puntos de vista (2)
  - Que sea motivador. (2)
  - Invita al diálogo abierto en clase (2)
  - Relacionar la teoría con la práctica. (2)
  - Plantee cuestiones sobre la realidad. (2)
  - El profesor es capaz de motivar a los alumnos para que vayan más allá de los contenidos de clase y para que sean capaces de hacer frente a los problemas que se les puedan plantear en un futuro. (2)
  - No da los temas como cerrados, sino que ofrece la posibilidad de ser ampliados. (2)
  - Nos debe incitar a que resolvamos, o por lo menos intentemos resolver los problemas que nos surjan e incluso a cuestionarnos cosas y buscar alternativas. (2)
  - Que proponga el que se busque más información, motivando a los alumnos, mediante la recompensa de aumento de nota.
  - El profesor debe conseguir transmitir libertad en el alumno para que se le pueda encontrar en cualquier momento, estando siempre disponible.
  - Que ante cualquier duda que el profesor te enseñe a resolverla por ti mismo.
  - Hace que los alumnos se planteen nuevas dudas
  - Plantea temas importantes alternativos al que está dando en clase.
  - Plantea temas importantes para tesis, investigación
  - Plantea bibliografía accesoria para ampliar conocimientos.
  - Planteamos preguntas en clase
  - Pone trabajos para que el alumno los desarrolle.
  - Pone en duda su explicación, no la da como verdad absoluta.
  - sugiere temas para la reflexión
  - el profesor al acabar un tema, plantea problemas para que los alumnos a conclusiones por si solos sobre problemas que plantean los temas de la Asignatura.
  - el profesor plantea en clase dudas para que las resuelvan los alumnos.
  - el profesor plantea a los alumnos criticar sus posiciones teóricas (las del profesor) dentro de la Asignatura.
  - El profesor debe intentar que desarrollemos la mente por nosotros mismos y nos planteemos dudas, cuestiones, alternativas a los problemas etc.
  - Que ponga preguntas para resolver en casa sobre el tema dado
  - Enseña a pensar y a razonar
  - Ser realista y enseñarlo. Estar abierto a nuevas alternativas. Comprensible
  - Que te lo relacione con la Asignatura
  - Es una forma de estimular
  - Que nos motive a tomar iniciativas a la hora de estudiar o criticar un tema.
  - Que este dispuesto ayudar en cualquier problema.
  - Interés para que el alumno participe directamente en clase
  - Que explique para lo que sirve lo que se esta estudiando.
  - Motive a ser críticos, razone el por qué se estudia cada tema.
  - Que ponga en las clases el último cuarto de hora el debate sobre lo que se ha dado, que incentive al alumno a participar.
  - Que ayuden a los alumnos a que se preparen temas para exponer en la clase. (2)
  - Que dejen temas para que los prepare el estudiante buscando en libros, aunque a veces los alumnos sean los que no los hacen.
  - Dejando un espacio abierto para dudas, para prácticas y para relacionarse con los alumnos.
  - Muestra casos prácticos
  - Nos encauza a razonar y no a memorizar
  - Amplia la materia
  - Busca la interdisciplinariedad de la Asignatura con otras ramas o el mundo laboral
- Tiene una actitud positiva hacia la Asignatura

Tabla II.3.3.88 Respuestas para el ítem 24



**Item 25. "Se preocupa porque su forma de enseñar responda a nuestras necesidades"**

<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>	<i>Palabra</i>	<i>fr</i>
alumno	34	innovadora.	2	formación	1
explicar	20	introducir	2	formas	1
clase	15	profesional	2	frecuencia	1
temas	12	técnica	2	inaccesible	1
profesor	10	valorar:	2	inquietudes	1
Asignatura	9	abiertos	1	interés	1
importancia	7	acomoda	1	juego	1
necesidades	7	actitud	1	justo	1
preocupado	7	ajustarse	1	lento	1
evaluación	6	antiguos	1	maestro	1
opinión	6	aportar	1	material	1
preguntar	6	beneficio	1	mejorar	1
cuenta	5	carrera	1	metódicos	1
coherente	4	ceñirse	1	metodología	1
cursos	4	clara	1	orienta	1
enseñar	4	claridad	1	participación	1
programas	4	colaborar	1	profesionalidad	1
futuro	3	comprensivo	1	profundizar	1
tiempo	3	conceptos	1	ritmo	1
trabajo	3	discrimina	1	rutinarios	1
acercarse	2	ejemplos	1	vocabulario	1
actuales	2	esquemas	1		
adecuado	2	estudiar	1		
aprendizaje	2	exigido	1		
entendido	2	falle	1		
información	2	fluidez	1		

Tabla II.3.3.89 Frecuencia de respuestas para el ítem 25

Las palabras que aparecen con un mayor número de frecuencias son: alumno (34), explicar (20), clase (15), temas (12), profesor (10), Asignatura (9), importancia (7), necesidades (7), preocupado (7), evaluación (6), opinión (6), preguntar (6). Estas palabras se centran en la relación profesor alumno y la Asignatura, la forma de explicar los temas de la Asignatura en clase, preocupado por las necesidades de los alumnos y preguntando y dando mayor importancia a determinados temas en función de la evaluación realizada -ver Tabla II.3.3.89-.

En el análisis de los constructos elicitados podemos señalar algunas tendencias de respuesta, que incluyen entre otros temas referidos a los contenidos de la carrera, como adaptar los contenidos a la especialidad de cada alumno, a los métodos de enseñanza (que no sean antiguos, que estén actualizados), al sistema de evaluación, siempre en relación con lo que se da en clase, a si conecta en clase y se preocupa por que los alumnos lo entiendan. También se plasman inquietudes acerca de si el profesor es capaz de transmitir información sobre las salidas profesionales, al futuro puesto de trabajo, que discrimine sobre si realmente se ha entendido lo explicado... De esta forma, podemos identificar que las respuestas son muy dispersas y no se puede hablar de una única tendencia de respuesta, aunque parece que hay algunas respuestas más en el apartado de preocupación por el futuro profesional -ver Tabla II.3.3.90-.

- Si nota que el tema no ha sido comprendido, que pregunta a la gente. Debe saber la opinión de los estudiantes ante algo que ha hecho. (5)
- Que se preocupe porque lo que explica sea útil en la vida profesional (4)
- Que haga referencia al futuro puesto de trabajo. (3)
- El profesor va lento para que los alumnos le puedan coger todo lo que explica. (3)
- Que adapte sus conocimientos a nuestro nivel. (2)
- Que se prepara temas pensando en la especialidad del alumno, que tenga el material actualizado y que tenga en cuenta las preferencias de los alumnos. (2)
- Se tiene que dar cuenta de que es lo más difícil para el alumno y entonces profundizar más en esto. (2)
- Baja a la practica ( 2 )
- Busca espacios de tiempo para acercarse al alumno ( 2 )
- el profesor conoce el nivel de los alumnos y se preocupa por que éstos le sigan durante las explicaciones. (2)
- Debe preocuparse de que su enseñanza responda a las necesidades actuales y de que sus métodos no sean rutinarios ni antiguos. (2)
- El sistema de evaluación que utiliza el profesor es el adecuado en relación con lo exigido al alumno, siempre que se le de la suficiente información. (2)
- Explica lo que el alumno de verdad quiere saber de la Asignatura.(2)
- Pide opinión, al comienzo del curso, sobre el enfoque que va a dar. (2)
- se atiende al nivel del grupo, seleccionando para unos, o completando con trabajos de ampliación para otros. (2)
- atribuye puntuación de modo coherente a la importancia dedicada a los temas en la explicación (2)
- Adapta los contenidos a la carrera y a la especialidad a que cada uno se orienta.
- Que sea capaz de preguntar que piensan sus alumnos de su trabajo y de reconocer lo que estos opinen rectificando.
- Que pregunte por si hubiera cualquier duda.
- El profesor debe preguntar al finalizar la clase si el vocabulario utilizado ha sido el adecuado. Debo pedir que se indique en el momento justo en que el maestro falle.
- Aunque no esté en el programa, si hay inquietudes en el alumno se ofrece a colaborar.
- Pide opinión a los alumnos durante el curso sobre la forma en que es llevada la clase.
- Pregunta o pide opinión sobre el enfoque de la clase.
- Está dispuesto a introducir temas nuevos sugeridos por los alumnos.
- Cambia el temario según las necesidades del momento.
- No se esquivo en puntos candentes.
- Se trabajan aspectos que luego serán necesarios.-
- Que el profesor se autoevalúe.
- no se sirve, sin más, de esquemas desarrollados en cursos anteriores
- pregunta con frecuencia si se le siguen las explicaciones
- a los temas que a los alumnos les interesan más, el profesor les dedica más tiempo, si los alumnos prefieren una clase práctica, teorica, etc.
- el profesor da las clases en función principalmente de los temas que después más importancia tengan (sea para el examen o no).
- Es importante la fluidez y claridad cuando explica.
- Comentar el resultado de la evaluación con el alumno
- Que esté preocupado por nuestra formación.
- Interesada por su trabajo. Debe ser serio, observador y motivador
- Debe de adaptarse
- Que este preocupado por la enseñanza.
- Que sea comprensivo.
- Interesado
- Que lo explique anteriormente y estar dispuesto
- Aportar buena información utilizando técnicas
- Que busque formas alternativas para explicar una misma cosa.
- Que tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Uso de una técnica adecuada para explicar.
- Que vea lo que en realidad el estudiante espera de sus clases.
- Que busque alternativas para explicar bien al alumno.
- Ceñirse a la Asignatura, no hablar en clase de otras cosas y luego en el examen preguntar cosas que no ha dado en clase.
- Que se preocupe de que todos los alumnos puedan cubrir sus necesidades.
- Explicarlo de diversos modos para que los alumnos lo entiendan.
- Que el profesor se preocupe de dar unas buenas clases y explicaciones en beneficio de los estudiantes.
- Intenta que la forma de enseñar cada tema , esté de acuerdo con los intereses de los alumnos y las características del tema.
- Fundamental en el sentido de que los programas de las Asignaturas sean coherentes. Se produce una disyuntiva: si los programas deben

- ajustarse a las necesidades o a la inversa. Cosa poco clara. Los programas de la Asignatura podrían ser abiertos, es decir, que se modificaran en base a lo que los alumnos necesitan.
- Que la forma de enseñar sea innovadora.
  - Que pregunte lo que se espera de la Asignatura y si se acomoda lo que da a lo que esperaban los alumnos.
  - Que no sean muy metódicos, que expliquen verdaderamente lo necesario y lo importante.
- Introduce el tema
  - Aclara conceptos relacionados y luego explica el tema
  - Nos aporta aprendizajes de cara a nuestra futura profesión
  - Indaga si entendemos lo que explica
  - No es un divo inaccesible
  - Demuestra profesionalidad
  - Da diferentes opciones para poder estudiar la Asignatura
  - Metodología coherente

---

Tabla II.3.3.890 Respuestas para el ítem 25

---

**Item 26. "El sistema de evaluación empleado por el profesor es adecuado"**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
evaluación	40	investigación	2	impartido	1
exámenes	27	materia	2	Junio	1
alumno	21	personales	2	justo	1
clase	14	temas	2	largas	1
profesor	11	adecuados	1	manías	1
sistema	9	ambiguas	1	materiales	1
cuenta	7	características	1	memorísticos	1
trabajos	7	circunstancias	1	miden	1
conocimientos	6	claras	1	parciales	1
explicación	6	coherente	1	participación	1
Asignatura	5	coloquios	1	periódicos	1
capacidad	4	controles	1	permitir	1
preguntas	4	criterios	1	Problema	1
corregir	3	cualidades	1	propia	1
teórica	3	cuestiones	1	relacionarlo	1
actividades	2	económicas	1	resultados	1
cortas	2	ecuánime	1	revelan	1
desarrollo	2	engaños	1	revisión	1
dicho	2	entrevista	1	síntesis	1
disponibles	2	equitativo	1	tests	1
exija	2	estrictos	1	visceral	1
flexible	2	gente	1		
individual	2	global	1		

Tabla II.3.3.91. Frecuencia de respuestas para el Item 26

En el análisis de frecuencias de las respuestas efectuado encontramos los siguientes aspectos como más utilizados: evaluación (40), exámenes (27), alumno (21), clase (14), profesor (11), sistema (9), cuenta (7), trabajos (7), conocimientos (6) y explicación (6). Se ha mantenido la diferenciación entre evaluación y exámenes para mantener la diferenciación que realizan los alumnos en los constructos elicitados. Así, podemos identificar como contenido para este ítem que el profesor tiene en cuenta en los exámenes y en el sistema de evaluación del alumno lo explicado en clase, los trabajos y los conocimientos de los alumnos, como puede observarse en la Tabla II.3.3.91.

Con respecto a los constructos elicitados, la mayoría se centra en mayor o menor medida en explicar cómo lograr un sistema de evaluación adecuado: tener en cuenta las características de la materia, que quede explícito de antemano con los alumnos, revisar el examen si hay mucha gente suspendida, que lo que se pide en ellos se ajuste a los contenidos de clase, que sea evaluación continua, entre otros constructos elicitados, aunque también se incluyen otros aspectos no directamente relacionados con la adecuación de la evaluación: dar distintas formas de evaluación, que no sea ni muy objetiva ni muy subjetiva -se incluye ya elementos de subjetividad en la evaluación - , dar facilidades al alumno para aprobar, que sea flexible, que tenga en cuenta el nivel de cada alumno y que el profesor sea racional, no "visceral" (sic) -ver Tabla II.3.3.92-.

- Que evalúe respecto a lo que se ha dado en clase, y a lo que ha dicho que es o no importante. (6)
- Que pregunte si estamos de acuerdo con el sistema de evaluación(4)
- No cambie el sistema de evaluación una vez fijado este. (4)
- El profesor debe evaluar bien, utilizando siempre el mismo método y evaluando a todo el mundo por igual. (3)
- Si se atiende tanto al examen como a clases, participación trabajos etc. (3)
- No basarlo en un examen. (3)
- El sistema de evaluación evalúa objetivamente los conocimientos del alumno. (3)
- Que el examen refleje lo que se ha dado en clase y que las preguntas no sean ambiguas. (2)
- Que no sea sólo hacer un examen final, sino que sea evaluación continua, que se hagan trabajos, coloquios en clase, que vea cómo trabaja el alumno, e incluso una entrevista individual. (2)
- No cuenta solo las notas de los exámenes ( 2 )
- Sus exámenes son similares a las actividades trabajadas en clase (2)
- Debe estar dispuesto a ser flexible lo que pueda en la evaluación.(2)
- Ser lo más objetivo posible. (2)
- Que tenga en cuenta la opinión del alumno. (2)
- Que explique por qué adopta ese tipo de evaluación (2)
- Después del examen, si hay mucha gente suspendida debe hacer una revisión para ver en que se ha fallado a la par que hablar con los alumnos e intentar solucionar el problema. (2)
- que el profesor evalúe a los alumnos en base a sus conocimientos.(2)
- En función de las necesidades de la Asignatura, el tipo de evaluación será de una forma u otra ya sea prueba de desarrollo, cuestiones largas o cortas o prueba oral (2)
- El profesor debe saber que es lo mas importante del examen y evaluar eso y no las preguntas que se hacen para que el alumno se equivoque. (2)
- Que de distintas opciones de evaluación (2)
- El profesor debe informar a los alumnos del sistema que va a emplear y seguirlo.
- La evaluación se ajusta a lo dado
- La corrección sea coherente.
- Los resultados así lo revelan.
- Si es ecuánime y no le influyen circunstancias personales, manías.
- Los exámenes no sean largos.
- Que el baremo de puntuar sea individual.
- si en clase la Asignatura se ha enfocado de forma teórica que el examen sea teórico, si ha sido práctica, etc.
- que los exámenes consten de más de una pregunta.
- Que se adapte a los contenidos y funcionamiento de la clase
- Que la evaluación no sea ni muy objetiva ni muy subjetiva
- Que plantee un trabajo de investigación, práctico
- Cambiar la evaluación si no es adecuada
- Adaptarse a lo que da, evaluar su propia evaluación
- Adaptarse .Se preocupe de como explique
- Debe relacionarlo con todo el trabajo realizado
- Que no se pase las calificaciones
- Que sea considerado y sea justo.
- Explique la utilización
- Que te dividan el temario en parciales.
- Que te de ocasión de recuperar los exámenes de forma adecuada.
- Independiente del profesor.
- Dar facilidades al alumnado para aprobar.
- El profesor debe tener un sistema de evaluación factible.
- Que tenga unos cánones para evaluar.
- Que tenga en cuenta el nivel de cada alumno.
- Que evalúe y exija lo que da.
- Que la sistemática del examen no lleve a engaños.
- Que tenga en cuenta el tiempo que da para hacer el examen a la hora de puntuarlo.
- Puntúe el contenido y la forma
- Evalúe la capacidad de síntesis y de explicación
- No se centra sólo en conocimientos memorísticos
- Si es Asignatura de desarrollo, que no realice un exámen tipo test
- Que sea adecuado y de acuerdo a lo impartido en clase.
- Que no sean estrictos.
- Que se tengan en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos del alumno.
- Que se examine sobre lo explicado en clase y se admita algún conocimiento relacionado con la pregunta en sí.
- Que no sólo sean test, sino preguntas cortas, oral, porque los tests son impersonales y eso no es evaluar al alumno (sobre todo en segundo ciclo).
- Que se adecúe a las necesidades personales de cada uno, que valore

- los conocimientos de forma global y que la evaluación sea continua.
- Lo que hay que evaluar es si el alumno está o no capacitado. El sistema de evaluación actual no es adecuado, porque dos exámenes (Febrero y Junio) con sus partes correspondientes no es significativo de la capacitación de un alumno.
  - Los exámenes tipo test indican si un alumno sabe leer o no la pregunta. No son preguntas claras, ni miden conocimientos, ni actitudes ni habilidades de los alumnos. son más un sistema de información que de evaluación.
  - Los trabajos tienen algo positivo y negativo. hay que trabajar mucho y en económicas con el número de Asignaturas no se puede trabajar en todas las materias por igual. Deben ser adecuados a los apuntes y materiales disponibles para el alumno, y no una gran investigación.
  - Cuenta trabajos y seminarios
  - No se fija solo en las fotos o cualidades del alumno
  - Aprueba a quien sabe
  - Es equitativo, no es visceral
  - Hace exámenes tipo test
  - Los exámenes son objetivos

---

Tabla II.3.3.92 Respuestas para el ítem 26

---

**Item 27. “El profesor explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error”**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
examen	50	obtención	2	mala	1
alumno	35	opinión	2	Mantiene	1
revisar	35	plasmar	2	nivel	1
explicar	31	reconozca	2	opción	1
error	30	valoración	2	plantilla	1
profesor	29	anuncios	1	poder	1
acceder	19	Asignatura	1	poner	1
calificación	16	beca	1	quejas	1
corregir	15	causa	1	quién	1
problema	10	coherente	1	Razonable	1
puntuar	10	conciso	1	reclamaciones	1
reconocer	8	conocimientos	1	réplica	1
equivocar58	7	consulten	1	reservadas	1
criterios	6	contenidos	1	Respetuoso	1
discutir	6	contestaciones	1	sencillo	1
dispuesto	4	cuidado	1	significado	1
rectificar	4	curso	1	sinceramente	1
considerado	3	Da	1	solución	1
horario	3	demostración	1	subida	1
persona	3	departamento	1	suficientemente	1
variar	3	derecho	1	tanto	1
apartado	2	determinada	1	tarea	1
atienda	2	estudiante	1	teoría	1
baremo	2	fácil	1	trabajos	1
consciente	2	función	1	trabas	1
corrección	2	honesto	1	valorado	1
días	2	humano	1		
engañar	2	localizar	1		

Tabla II.3.3.93 Frecuencia de respuestas para el ítem 27

En este ítem las palabras con mayor frecuencia de utilización han sido: examen (50), alumno (35), revisar (35), explicar (31), error (30), profesor (29), acceder (19), calificación (16), corregir (15), problema (10), puntuar (10), reconocer (8), equivocar (7), criterios (6) y discutir (6), siendo por tanto relativas a la corrección por parte del profesor de los exámenes, y a explicar la calificación o acceder a cambiarla si existe algún problema a la hora de corregir o si se ha equivocado con los criterios de puntuación. Esta opción, que puede elegirse entre otras muchas, se acercaría mucho, ampliándola, a la formulación inicial del ítem, por lo que lo podríamos considerar como una forma de validación del ítem -ver Tabla II.3.3.93-.

En los constructos elicitados, todos inciden en mayor o menor medida en la capacidad del profesor para revisar el examen, poner un calendario para revisión, discutir el resultado con el alumno, y de cambiar la nota si hay error, explica qué criterios ha seguido para puntuar el examen, revisar el examen junto al alumno, que explique al alumno dónde ha fallado, que reconozca sus propios errores de puntuación, aunque también se incluyen otros referidos al carácter del profesor: que sea respetuoso, etc. -ver Tabla II.3.3.94-

- En el caso de que el profesor se equivoque con la nota una vez revisado el examen, la rectificará. Si el alumno no está en lo cierto el profesor explicará a éste los fallos cometidos. (10)
- Que explique la calificación y sus criterios (10)
- Mantiene un horario de revisión de exámenes. (8)
- Acepta revisar el examen y si tienes un problema te lo explica (7)
- Que sea capaz de reconocer que se ha equivocado. (6)
- El profesor debe ser capaz de revisar la calificación del alumno ante cualquier duda de este. (6)
- si ha habido error, el profesor no tiene ningún problema en cambiar la nota del examen (6)
- El profesor debe explicar la calificación dada y dar opción a corregir cualquier error posible. (5)
- El profesor debe aceptar todo tipo de quejas de los alumnos y reconocer sus errores y dar solución a los problemas. (4)
- Que la calificación sea discutible (4)
- Está con el alumno revisando el examen. (3)
- Que sea capaz de variar la nota (2)
- Que escuche la opinión del alumno. (2)
- Señalar lo que puntúa cada apartado antes del examen. Saber cómo se puntuarían los errores para que el alumno lo tenga en cuenta en su realización. (2)
- El profesor ha de estar disponible para toda posible revisión de la calificación que le haya puesto a un alumno, así como explicarla y si es preciso variarla. (2)
- Intenta explicarte en donde te has equivocado.
- Explica si se le requiere el baremo de puntuación.
- a veces no han leído los exámenes o lo han hecho sin mucho cuidado
- no se deja llevar de sus estados de ánimo, o del efecto producido por las primeras correcciones
- atiende a circunstancias externas a la misma Asignatura
- El profesor debe explicar como ha corregido el examen, porque ha dado esta nota y no otra y si hay algún error que sepa aceptarlo e intente corregirlo.
- Que sea fácil de localizar
- Que comente los fallos principales y cómo sería la forma idónea
- Respetuoso
- Que sea personalizada
- Razonable y coherente
- Que sea considerado con los alumnos y les explique como ha valorado cada pregunta.
- Si se engaña con la nota que lo admita
- Que sea considerado
- Que tenga disposición
- Que el profesor debe pensar que el alumno tiene todo el derecho de ver su examen
- Demuestra que se puede equivocar, que es humano, honesto y sencillo
- Te hace saber que tú opinión cuenta, capaz de revisar el examen con posibles errores
- Que si vas a reclamar te atiende.
- Que sepa explicar la causa de su error.
- El profesor tiene que enseñarle el examen cuando se lo pida el estudiante, para ver donde ha fallado o lo que no tiene correcto.
- Que a la hora de puntuar sea lo suficientemente persona como para poder cambiarla.
- Profesor consciente de que está al mismo nivel que el alumno
- Que puntúe por los contenidos y no por quién sea el alumno
- Que trate al alumno bien cuando va a revisar el examen
- El sistema que sigue al puntuar es claro
- Escucha las posibles reclamaciones
- Tiene un horario de revisión de exámenes donde no se limite a dar calificaciones o la plantilla de corrección, sino que esté junto a tí para explicar los errores
- Poner en el tablón de anuncios nada más hacer el examen, si son problemas su demostración y si es teoría un guión de lo que sería correcto, de esa forma el alumno sabría aproximadamente su puntuación.
- Animar a los alumnos a que se pasen por el departamento y consulten el examen, los errores y su significado.
- Que esté siempre dispuesto a revisar un examen, que pueda subir o bajar la nota en función del alumno y que si existe subida de nota sea igual para todos los alumnos.
- Que digan si hay que ser conciso o se pueden plasmar una valoración personal en las contestaciones.
- Que considere una explicación del alumno a una posible mala exposición en el momento del examen, es decir, que el examen se pueda discutir, pues hay conocimientos que no se plasman en el examen y en cambio, el alumno los sabe.
- Que el profesor esté de acuerdo en modificar la nota si así lo requiere el alumno, es decir, que no ponga trabas,



- |   |  |
|---|--|
| <p>tanto para subir como para bajar si es necesario.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Que si se pide una nota más alta porque se necesite para una beca que la pongan y que te digan porqué han puntuado de una determinada forma.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Explica de antemano el sistema de puntuación</li><li>- Que al inicio del curso explique bien la baremación que va a tener para la nota global ( exámenes, practica, trabajos ... )</li></ul> |
|---|--|

---

Tabla II.3.3.94 Respuestas para el ítem 27

---

**Ítem 28. “La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso”**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
dado	55	claramente	2	consecuente	1
clase	45	complementarios	2	corregirlo	1
Evaluar	40	cuestiones	2	corresponder	1
debe	30	detalles	2	corto	1
nivel	19	deteniéndose	2	derecho	1
curso	15	dureza	2	desarrollado	1
explicar	15	elevado	2	determinada	1
preguntar	15	fotocopias	2	diferencia	1
exigir	13	grupo	2	dificultad	1
profesor	13	Justo	2	diversos	1
más	12	planteamiento	2	dominio	1
alumno	9	profundidad	2	dudas	1
mismo	9	realizado	2	ejemplos	1
Ceñirse	8	rebuscadas	2	elegido	1
durante	8	Responsable	2	entiendan	1
imparte	7	siempre	2	error	1
ajustar	6	sincero	2	lenguaje	1
contenidos	6	Aclarar	1	limite	1
cuenta	6	acordes	1	madurez	1
importante	6	Adaptarse	1	normas	1
aspectos	4	adquirido	1	óptimo	1
bibliografía	4	advertirlo	1	permitir	1
conocimiento	4	alcancen	1	pillar	1
considerado	4	alusión	1	posibilidades	1
evaluación	4	amolden	1	Preocuparse	1
material	4	ampliar	1	prepara	1
ofrezca	4	aparte	1	previamente	1
utiliza	4	aportaciones	1	programa	1
adecuada.	3	Asignatura	1	puntúe	1
ciña	3	atendiendo	1	real	1
claridad	3	basarse	1	respetar	1
Coherente	3	busque	1	sistemas	1
conceptos	3	capacitación	1	sorprenda	1
relación	3	circunstanciales	1	subiendo	1
temas	3	complicado	1	trabaja	1
tenga	3	comprenda	1	vocabulario	1
apuntes	2	concretas	1		
avisa	2	confundir	1		

Tabla II.3.3.95. Frecuencia de respuestas para el ítem 28

En el análisis inicial por utilización, las palabras con mayor frecuencia han sido: dado (55), clase (45), evaluar (40), debe (30), nivel (19), curso (15), explicar (15), preguntar (15), exigir (13), profesor (13), alumno (9), mismo (9), Ceñirse (8), durante (8), imparte (7), ajustar (6), contenidos (6), cuenta (6) e importante (6), sugieren en seguida el contenido de las respuestas más frecuentes en la elicitación de los constructos en este ítem: el profesor debe exigir en la evaluación el los contenidos dados en clase durante el curso, debe preguntar y ceñirse a los contenidos impartidos en clase y al nivel que corresponde a esas explicaciones, por lo que básicamente se ha vuelto de reformular el ítem, con las consecuencias para la validación comentadas, aunque tiende a

conectar por las respuestas con el ítem siguiente, referido al nivel exigible  
-ver Tabla II.3.3.95-

De nuevo la mayoría de los constructos elicitados redundan en el enunciado del ítem: preguntar en el examen contenidos dados en clase, ceñirse a lo explicado, evaluar sólo aquello que se ha dado, proporcionar las preguntas a los contenidos, identificar lo que conoce el alumno, no lo que no conoce, evaluar lo dado en el curso, etc. También se incluyen otros aspectos como son valorar trabajos, participación en clase, que el examen no busque confundir al alumno, respetar el programa, que el profesor sea coherente y responsable, entre otros aspectos -ver Tabla II.3.3.96-.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ceñirse en los exámenes a lo dado en clase (24)</li> <li>- Que el profesor evalúe aquello que se ha dado en clase o aquello que ha dado bibliografía adecuada. (10)</li> <li>- El profesor debe preguntar en el examen contenidos explicados en clase. (8)</li> <li>- No exigir contenidos que no estén dados. (4)</li> <li>- no evalúa sobre lo no explicado (4)</li> <li>- Es coherente y responsable. (3)</li> <li>- Debe respetar las normas. (2)</li> <li>- Que no incluya materia para un examen días antes de tenerlo que realizar. (2)</li> <li>- Que las preguntas planteadas sean acordes a lo explicado en clase, que se pregunte sobre aspectos importantes y no sobre detalles ínfimos que no llevan a ningún sitio, y que el tipo de evaluación sea consecuente con la forma de trabajar durante el curso. (2)</li> <li>- Que pregunte algo que se haya dado en el curso, sobre todo en conceptos fundamentales y no aspectos circunstanciales, es decir, que no se intente pillar al alumno. (2)</li> <li>- Hace exámenes prácticos que vierten sobre lo teórico que se ha trabajado en clase (2)</li> <li>- Que respete lo señalado en el programa. (2)</li> <li>- Se dé mas importancia en el examen a lo que se ha trabajado durante mas tiempo en clase. (2)</li> <li>- No exige mas nivel del trabajado en clase y si no lo hace avisa con tiempo (2)</li> <li>- Pone preguntas que cuando han sido explicadas en la clase, el profesor ha marcado su importancia deteniéndose en la explicación (2)</li> <li>- Examina atendiendo a la utilidad de la materia sin hacer excesivo hincapié en lo memorístico.</li> <li>- Que sepa poner preguntas para que los alumnos las entiendan, preguntando claramente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor debe poner en el examen aquellos contenidos explicados. Debe decir a todos los alumnos las dudas preguntadas por uno solo.</li> <li>- Se valore trabajos, aportaciones etc.</li> <li>- El examen no busque el confundir al alumno.</li> <li>- ajusta el programa a las posibilidades</li> <li>- no considera que su materia es la única</li> <li>- evalúa lo que el alumno sabe y no lo que no sabe</li> <li>- evalúa lo que es relevante de cara a la profesión</li> <li>- el profesor debe evaluar lo que se ha dado en el curso y no lo que se pretendía dar el curso.</li> <li>- si el profesor va a preguntar en un examen cosas que no se han visto en clase, debe advertirlo antes a los alumnos y decir de que temas pueden salir las preguntas.</li> <li>- que el profesor la semana antes del examen no te diga que aparte de lo que se ha dado en clase, para el examen van un montón de fotocopias sobre temas que no ha dado tiempo ha ver en clase.</li> <li>- La evaluación ha de ser fiel reflejo de lo que el ha explicado y no exigir mas en ningún momento. La evaluación ha de reflejar mas que el texto en si los apuntes de clase.</li> <li>- No basarse en materiales complementarios</li> <li>- Aclarar antes del examen de qué va a evaluar</li> <li>- En caso de valorar la bibliografía que indique su importancia</li> <li>- Al poner un examen y corregirlo que se ajuste a lo dado en apuntes o bibliografía</li> <li>- Adaptarse</li> <li>- Le importe la mejora</li> <li>- Tener conceptos claros explicar con claridad tener en cuenta conocimiento de los alumnos</li> <li>- Te tomen en consideración el trabajo hecho</li> <li>- Exámenes que se amolden a la materia del curso.</li> </ul> |
|---|--|

- Tener en cuenta actividades u trabajos realizados en clase además del examen.
- Que haga exámenes pensado en el material dado
- Las preguntas deben de ser claras y adecuadas de lo que a dado en clase.
- No espere más de lo dado en clase y que no sea exigente.
- Poner más preguntas de lo explicado en clase que de lo que tu te lees por tu cuenta.
- Que no pregunte cosas fuera de lugar.
- Que pregunte cuestiones que están marcadas en el programa
- Que se cifa a los temas que van para un examen y no a cuestiones que no entren en dichos temas.
- Que exija lo que ha dado.
- Que la relación de preguntas en un examen sea: más preguntas de los temas más trabajados y menos de los que no les ha dado tanta importancia.
- Que el profesor evalúe también lo que tú has desarrollado por tu cuenta
- En la evaluación sólo deberá tenerse en cuenta los aspectos trabajados en el curso
- No se tratarán en los exámenes nada que previamente no ha sido explicado
- Que el método elegido para evaluar sea sobre la materia explicada en clase, de los trabajos complementarios y de las exposiciones personales.
- Que la evaluación sea global y continua, no sólo de contenidos teóricos, sino prácticos, teniendo en cuenta la superación del alumno.
- Cuando dicen: "ésto no va para examen", uno se lo debe mirar porque es muy probable que caiga en el examen, es decir, si un profesor quita materia que lo haga en realidad.
- Que la evaluación responda a los objetivos de la materia y de lo que se espera que alcancen los alumnos al final de curso, y si esa capacitación la han adquirido o no.
- Si reúne a varias clases para el examen selecciona las preguntas según donde corto el temario en cada una de las clases
- Explica claramente que materia va para examen
- Explica que tipo de examen va a realizar
- Es realista y pregunta lo fundamental y relevante
- Hace referencia a temas que están en el programa

---

Tabla II.3.3.96 Respuestas para el ítem 28

---

**Item 29 “El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte en clase”**

Palabra	fr	Palabra	fr	Palabra	fr
evaluar	45	grupo	2	ir	1
clase	32	menos	2	Justo	1
dar	24	pensar	2	leal	1
exigir	21	permitir	2	legal	1
deber	20	piensa	2	lenguaje	1
nivel	19	planteamiento	2	limite	1
explicar	14	realizado	2	llegado	1
preguntar	14	rebuscadas	2	madurez	1
profesor	13	Responsable	2	mal	1
con	10	siempre	2	manera	1
acuerdo	9	sincero	2	mantener	1
alumno	9	también	2	materia	1
tener	8	vez	2	modo	1
impartir	7	alto	1	mucho	1
mismo	7	ambiguas	1	muy	1
aquella	6	amolden	1	normas	1
importancia	6	analice	1	ofrece	1
ajustarse	5	anulación	1	óptimo	1
cosas	5	aportado	1	parecidas	1
cuenta	5	apuntes	1	parte	1
sobre	5	aunque	1	pillar	1
Asignatura	4	avise	1	posibilidades	1
bien	4	cae	1	Preocuparse	1
coherente	4	coloquial	1	prepara	1
utilizar	4	comentado	1	Presenta	1
bibliografía	3	como	1	previamente	1
Busca	3	complementario	1	procurar	1
claras	3	complicado	1	profundidad	1
ser	3	conceptos	1	programa	1
material	3	concretas	1	puntúe	1
ofrecido	3	consigo	1	quieren	1
pedir	3	corresponder	1	real	1
poco	3	derecho	1	respetar	1
relación	3	determinada	1	seguir	1
ser	3	diferencia	1	según	1
tema	3	dificultad	1	señalado	1
todo	3	dio	1	sido	1
trabajo	3	dirigen	1	similares	1
adaptar	2	diversos	1	sin	1
adecuadas	2	dominio	1	sistemas	1
anterior	2	durante	1	sorpresa	1
bajar	2	dureza	1	subiendo	1
complemento	2	duro	1	tiempo	1
conocimiento	2	ejemplos	1	tipos	1
considerado	2	encima	1	usados	1
curso	2	entre	1	vale	1
elevado	2	error	1	vaya	1
esperar	2	fácil	1	vocabulario	1
estar	2	igual	1		
fotocopias	2	indiquen	1		

Tabla II.3.3.97 Frecuencia de respuestas para el ítem 29

Las palabras más utilizadas en la elicitación de constructos para este ítem son: evaluar (45), clase (32), dar (24), exigir (21), deber (20), nivel (19), explicar (14), preguntar (14), profesor (13), con (10), acuerdo (9), alumno (9), tener (8), impartir (7), mismo (7), e importancia (6), que denotan inmediatamente el contenido del ítem, referido a que el profesor debe exigir el nivel de lo explicado en clase, de acuerdo con la

importancia de cómo lo ha impartido. De esta forma, vemos de nuevo tiende a replicarse el enunciado del ítem -ver Tabla II.3.3.97-.

En el análisis de los constructos, podemos ver que prácticamente se duplican las respuestas del ítem anterior, centradas en exigir el nivel que se ha dado en clase, lo que se ha pactado previamente, que puntúe de acuerdo con lo explicado, ajustarse a lo dado en clase...que no sorprenda con preguntas rebuscadas, que lo preguntado sea lo que se ha explicado...

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- El nivel exigido se debe adaptar al exigido en clase. (15)</li> <li>- Que exija de acuerdo con lo que él ha ofrecido (4)</li> <li>- El profesor debe seguir siempre exigiendo el mismo nivel de conocimiento en la clase que en el examen. (3)</li> <li>- Las preguntas deben de ser claras y adecuadas de lo que a dado en clase. (3)</li> <li>- Que sea leal y legal en sus explicaciones y no sea exigente. (2)</li> <li>- Responsable coherente ,piensa en los alumnos (2)</li> <li>- Coherente y sincero (2)</li> <li>- El profesor debe mantener el mismo nivel siempre, tanto en las explicaciones, apuntes, como en el examen. (2)</li> <li>- Que no exija mas del nivel que el profesor ha dado. (2)</li> <li>- Exija de acuerdo al trabajo realizado. (2)</li> <li>- da importancia a lo que ha considerado importante y no a las fotocopias "de complemento" (2)</li> <li>- Que los exámenes sean sobre lo explicado en clase y si no lo ha dado, que por lo menos lo haya comentado en la bibliografía. (2)</li> <li>- No exige mas de lo acordado en el planteamiento de la Asignatura(2)</li> <li>- El profesor debe de ajustarse al programa impartido y no preguntar cosas que no haya dado o las haya dado por encima o a modo de ejemplos. (2)</li> <li>- Que en los exámenes se pida lo que se ha dado en clase y si no da tiempo de darlo todo y tienes que buscar una parte que te indiquen muy bien lo que quieren.</li> <li>- Que se limite a lo explicado sin exigir más.</li> <li>- El profesor si utiliza un lenguaje más o menos coloquial en sus explicaciones, no se debe pedir en los exámenes más alto del utilizado.</li> <li>- El profesor analice si aquello que pregunta lo explicó bien.</li> <li>- Que ofrezca tipos de examen antes de la evaluación.</li> <li>- Si el nivel del grupo no es óptimo, que se evalúe él también.</li> <li>- Que puntúe de acuerdo con lo explicado.</li> <li>- Evalúe y tenga en cuenta lo aportado por los alumnos.</li> <li>- Exija de acuerdo a la profundidad con la que se han visto las cosas.</li> <li>- Exija de acuerdo con su dominio de la Asignatura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- prepara vez por vez los exámenes, pensando en el grupo al que se dirigen</li> <li>- utiliza diversos sistemas de evaluación</li> <li>- si un tema lo ha dado de una determinada manera, en el examen debe preguntarlo igual.</li> <li>- si el profesor en clase no profundiza mucho en los temas, no puede esperar que los alumnos lo hagan en el examen.</li> <li>- El examen debe ajustarse a la madurez de los alumnos.</li> <li>- El examen no debe ser ni complicado ni fácil, se debe exigir aquello que se ha dado en clase o aquello que el profesor remitió a una bibliografía adecuada.</li> <li>- Exigir lo que él previamente ha señalado</li> <li>- Preocuparse de que tengamos claro cuál es el material para la evaluación</li> <li>- Que el nivel de la Asignatura sea bueno y también el del examen</li> <li>- Debe de adaptarse</li> <li>- Ver posibilidades del alumno, realista consigo mismo</li> <li>- Debe de ser el mismo</li> <li>- Pedir el mismo</li> <li>- Exámenes que se amolden a la materia del curso.</li> <li>- No espere más de lo dado en clase y que no sea exigente.</li> <li>- Justo</li> <li>- Que no sorprenda con preguntas o temas no dados en clase.</li> <li>- Que sean preguntas concretas y no rebuscadas.</li> <li>- El profesor debe procurar que si el nivel de una clase es bajo ir subiendo ese nivel poco a poco.</li> <li>- Que el nivel de sus explicaciones estén acorde a lo que exige en la evaluación.</li> <li>- Que la dificultad del examen este en relación con el nivel de conocimiento de los alumnos.</li> <li>- Que no haya diferencia entre lo que ha dado en clase y lo que se pregunta en el examen.</li> <li>- Las preguntas del examen sean parecidas o similares a las tratadas en clase</li> <li>- El profesor si explica un nivel elevado en clase tiene derecho a que el examen sea más duro, pero si el</li> </ul> |
|--|--|

- profesor explica mal y aunque sea elevado el temario, la dureza del examen debe bajar un poco, porque el profesor no ha llegado a explicarse bien.
- Que la pregunta que vale más sea aquella a la que le han dado más importancia y que sea importante en la vida real.
- Que evalúen sobre lo que han impartido, sobre todo que no busquen cosas rebuscadas de la bibliografía.
- No va a pillar
- Presenta las preguntas con el mismo nivel de vocabulario que se trabaja en clase
- Que avise si el material complementario si va o no para el examen
- Busca lo que sabe el alumno sobre lo que han impartido
- El profesor no debe examinar sobre cosas que no haya explicado en clase
- Si cae en el error anterior ha de permitir la anulación de las preguntas del examen

---

Tabla II.3.3.98 Respuestas para el ítem 29

---

---

### ***II.3.3.7 Síntesis de Resultados***



De las entrevistas realizadas a los 104 alumnos de diferentes facultades y de la encuesta previa que se les aplicó, podemos extraer los siguientes aspectos:

En el apartado de Tipos de clase, el tipo de clase que los alumnos entrevistados han tenido más ha sido el de "El profesor explica la clase, tomando como apoyo un esquema o guión" y el de "El profesor dicta la clase, leyendo un material llevado a propósito", que resulta ser el tipo de clase que los alumnos consideran mayoritariamente que los profesores que lo utilizan son siempre o casi siempre malos. En general, los alumnos han considerado que los profesores mejores son los que "divide la clase en explicación y coloquio, buscando la participación activa del alumno". Resulta por tanto paradójico que los tipos de clase más utilizados son los que en opinión de los alumnos los imparten en general profesores que son considerados como malos. En el estudio realizado con la totalidad de los alumnos que respondieron a la encuesta en la fase experimental del Cuestionario ya se obtuvo este mismo resultado.

Por tipos de Evaluación, no se han podido identificar tendencias que pueda apoyar que los profesores que las utilizan sean considerados como mejores o peores.

Por forma de evaluación que se realiza, el sistema más utilizado en nuestra Universidad es el de parciales y final, siendo según los alumnos los profesores mejores los que realizan parciales, final y repesca, seguidos a poca distancia los que realizan parciales y los de parciales y final. Parece que priman la cantidad de oportunidades a la hora de decantarse por la calidad del profesor, entendiendo que son malos profesores los que no examinan o no exponen los criterios que tienen para evaluar.

Por tipos de examen, el más frecuentemente utilizado es el de desarrollo, seguido de las pruebas objetivas. En general, se ha encontrado que los exámenes más utilizados corresponden en general a los profesores mejores en opinión de los alumnos. Sin embargo, como en el caso anterior, los profesores que no examinan o no saben qué criterios utilizan son considerados negativamente.

La importancia percibida de los ítems en el Cuestionario es un tema relevante en el análisis de la validez del Cuestionario. Si los ítems son percibidos como importantes por los alumnos, tenderán inicialmente a valorarlos de forma más sincera -y por tanto más efectiva- que si creen que no tienen importancia en la docencia. Estos resultados se relacionan con la percepción de los alumnos respecto a la evaluación mediante encuestas y son congruentes con los que Marsh reporta en una investigación reciente al hablar de puntuaciones de importancia (Marsh, 1995).

En cuanto a la importancia percibida de los ítems utilizados en el Cuestionario, se ha detectado que en general todos los ítems del Cuestionario son considerados por los estudiantes entrevistados dentro de las categorías de importancia, siendo el ítem con menor puntuación en cuanto a su importancia el 2 "Es puntual", hasta el ítem 4 "Conoce su

materia y está al día" que es considerado como el más importante dentro del Cuestionario. Por dimensiones, se considera que es la referida a materiales y programa la menos importante, mientras que la de evaluación es la que más importancia percibida tiene en el contexto citado.

En la valoración de qué polos de los constructos -definidos bipolarmente- los alumnos pensaban que valoraban mejor al profesor, se obtuvo el siguiente perfil que volvemos a exponer para facilitar la explicación. De los diferentes constructos encontrados en una entrevista previa, se agruparon en torno a características comunes. De esta forma, en los factores referidos a la Asignatura se obtuvo el siguiente perfil, en el que los alumnos no tienen en cuenta estos factores para valorar al profesor, aunque aproximadamente la mitad indica que tienden a valorar mejor a los profesores cuyas Asignaturas les gusta y a las que consideran importantes en su desarrollo profesional y/o dentro del curso.

nº		1	2	3	4	5	
1	La asignatura me gusta						La asignatura no me gusta
3	La materia es difícil						La materia es fácil
4	El número de alumnos es elevado						El número de alumnos es escaso
5	La asignatura es importante para el posterior desarrollo profesional						La asignatura es accesoria para el posterior desarrollo profesional
6	La asignatura es importante en el conjunto de la carrera						La asignatura es accesoria en el conjunto de la carrera
7	La asignatura es obligatoria						La asignatura es optativa

Tabla II.3.3.99. Factores referidos a la Asignatura

Con respecto a los factores referidos al estilo docente, los entrevistados señalan que valoran siempre mejor al profesor que pregunta si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas y los que se esfuerzan por adaptarse al nivel de los alumnos, y que corresponde a un perfil definido con la tabla II.3.3.100. Además, señalan que valoran casi siempre mejor a los profesores que se ciñen a los contenidos de la Asignatura, a los que la actividad docente de la Asignatura va dirigida a una Formación Global, a los que la Asistencia a clase es importante para adquirir las ideas clave y para aclarar puntos oscuros, a los que utilizan un lenguaje sencillo y coloquial. De igual forma, valoran mejor casi siempre a los profesores que reconocen su falta de información sobre una duda, a los que contestan con rapidez las preguntas, se le entiende perfectamente por su claridad en la explicación, así como los profesores que explican todo lo necesario aunque tengan que clarificar lo de niveles inferiores; los que se ajustan al temario de la Asignatura. También los estudiantes valoran mejor casi siempre al profesor que explica todos los conceptos por igual, sin centrarse más en unos temas que en otros, los que siguen un ritmo de clase que les permite tomar apuntes literales, y los que comentan las últimas investigaciones técnicas y trabajos sobre la materia.

De igual forma, los estudiantes entrevistados indican que valoran casi siempre mejor a los profesores que utilizan diferentes tipos de clase en oposición a los que su forma de dar la clase es siempre la misma, no introducen cambios, los que parece que llevan la clase preparada frente a los que basan la explicación en su capacidad de improvisación, los que reparten el tiempo de clase entre sus intervenciones y las de los alumnos frente a los que llenan el tiempo de clase con la intervención del profesor,

los que renuevan cada año total o parcialmente sus apuntes frente a los que utilizan los mismos todos los años, los que utilizan medios audiovisuales frente a los que no los suelen utilizar y los que tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para estructurar la clase en oposición a los que tienen su propio esquema de clase y no piden opiniones a los alumnos. De igual forma se puntúa mejor casi siempre a los profesores que integran información sobre salidas profesionales o temas relacionados y los que se puede hablar con el profesor fuera del aula y del horario establecidos.

nº		1	2	3	4	5	
2	En sus explicaciones siempre se ciñe a los contenidos de la asignatura						En sus explicaciones se extiende hacia otros temas, aunque sean de otras
8	La actividad docente de esta asignatura va dirigida únicamente a aprobar los						La actividad docente de la asignatura va dirigida a una formación global
9	La asistencia a clase me resulta útil para adquirir las ideas clave						Las ideas clave se pueden entender aunque no se asista a clase
10	La asistencia a clase me resulta útil para aclarar puntos oscuros						La asistencia a clase es poco importante para ir bien en la asignatura
11	Utiliza un lenguaje sencillo y coloquial						Utiliza un lenguaje técnico especializado
12	El profesor pregunta si está claro lo que explica y da opción a preguntar dudas						El profesor sigue un ritmo constante de explicación en el que no cabe interrumpir para preguntar dudas
13	El profesor responde siempre, aunque su respuesta no sea la correcta						El profesor reconoce su falta de información sobre una duda
14	Contesta con rapidez las preguntas que realizamos						Tarda en contestar las preguntas que se le formulan
15	En sus explicaciones se esfuerza por adaptarse al nivel del alumno						En sus explicaciones aspira a que nos ajustemos a su nivel
16	Le entendemos perfectamente en sus explicaciones: es un buen orador, se explica con claridad						Le entendemos perfectamente en sus explicaciones, aunque no es un buen orador, se explica con claridad
17	Explica todo lo necesario aunque tenga que clarificar lo de niveles inferiores						Explica lo que corresponde a su nivel
18	En sus explicaciones se ajusta al temario de la asignatura						Explica sólo algunos temas de los que componen el temario
19	Explica fundamentalmente algunos temas y conceptos						Explica todos los conceptos por igual
20	El ritmo de clase permite tomar apuntes casi literalmente						El ritmo de clase no permite tomar apuntes
38	El profesor nos comenta las últimas invest. técnicas y trabajos sobre la materia						El profesor se limita a explicar los contenidos de la materia
21	Utiliza distintos tipos de case						Su forma de dar la clase es siempre la misma, no introduce cambios
22	Sus clases parecen estar muy preparadas						Parece que sus clases se basan en su capacidad de improvisación
23	Reparte el trabajo de clase entre sus intervenciones y las de los estudiantes						El tiempo de clase se llena con la explicación que realiza el profesor
35	El profesor utiliza los mismos apuntes que los de años anteriores						El profesor renueva cada año -todo o parte- sus apuntes
36	El profesor utiliza medios audiovisuales						El profesor no utiliza medios audiovisuales
39	El profesor tiene en cuenta las opiniones, sugerencias o intereses de los alumnos para estructurar la clase						El profesor tiene su propio esquema de clase y no pide opiniones o sugerencias de los alumnos
40	El profesor integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura						El profesor no integra información sobre salidas profesionales o temas relacionados con la docencia de la asignatura
47	Se puede hablar con el profesor fuera del aula y del horario de atención a alumnos						Sólo se puede hablar con el profesor dentro de los horarios establecidos

Tabla II.3.3.100 Factores referidos al Estilo Docente

Con respecto a los factores referidos a Materiales y Programa, los estudiantes valoran mejor a los profesores que tienen programa de la Asignatura, lo da a conocer e incluye temario, criterios de evaluación, bibliografía y si está en librerías normales.

nº		1	2	3	4	5	
37	La bibliografía es accesible						La bibliografía es difícil de encontrar
52	El profesor da a conocer el programa de la						El profesor no da a conocer el programa
53	La asignatura tiene programa						La asignatura no tiene programa
54	El programa de la asignatura incluye criterios de evaluación						El programa de la asignatura no incluye criterios de evaluación
55	El programa de la asignatura incluye temario						El programa de la asignatura no incluye temario
56	El programa de la asignatura incluye bibliografía						El programa de la asignatura no incluye bibliografía

Tabla II.3.3.101. Factores referidos a Materiales y Programa

Atendiendo al grupo de factores referido a la Evaluación, los alumnos valoran mejor a los profesores que acceden a la revisión de las calificaciones si consideran que hay error, a los que introducen temas importantes en los exámenes, la calificación incluye otras posibilidades como trabajos o seminarios, a los que ajustan los contenidos de examen a lo dado en clase, que entregan los resultados de examen en un tiempo corto, los que los resultados de examen influyen en la forma en que el profesor enfoca el curso y que tienen la oportunidad de comentar la valoración de los exámenes. No obstante, no tienen en cuenta para valorar al profesor si éste aprueba o suspende mucho, si el examen es de desarrollo o tipo test, si es práctico o teórico, si el examen es largo o corto.

nº		1	2	3	4	5	
24	Aprueba fácilmente, exige poco						Es difícil aprobar, exige mucho
25	Los contenidos de examen son siempre temas importantes						Suele sorprender incluyendo en el examen temas poco o nada importantes
26	La calificación incluye además del examen otras posibilidades, como trabajos,						La calificación se obtiene únicamente por el examen
27	El examen es de desarrollo						El examen es tipo test
28	El examen es fundamentalmente teórico						El examen es fundamentalmente práctico
29	El profesor accede a la revisión de las calificaciones si considera que hay error						El profesor no accede fácilmente a la revisión de las calificaciones
30	Los contenidos de examen se ajustan únicamente a lo dado en clase						Los contenidos de examen incluyen otros conceptos no dados en clase
31	El profesor entrega los resultados de los exámenes en un tiempo corto						El profesor tarda en entregar los resultados de los exámenes
32	Los resultados del examen influyen en la forma en que el profesor enfoca el curso						Los resultados de los exámenes no influyen en el desarrollo posterior de la asignatura
33	Los exámenes son largos						Los exámenes son cortos
34	Los alumnos tienen oportunidad de comentar la valoración de los exámenes						Los alumnos no tienen oportunidad de comentar la valoración de los exámenes

Tabla II.3.3.102. Factores referidos a la Evaluación

Con respecto a los factores referidos a las Características del Profesor, los estudiantes señalan que valoran mejor casi siempre a los profesores con carácter cordial, abierto, que les gusta relacionarse con los alumnos en oposición al profesor con un carácter más serio; al profesor que parece que tiene mayor experiencia docente, al profesor que entiende las lenguas de la Comunidad.

De igual forma, los estudiantes han señalado que no tienen en cuenta para valorar al profesor si el profesor parece importante, su

prestigio profesional va más allá de su actividad docente, su edad, la igualdad de sexo del profesor con el del alumno, la tendencia política o si es crítico o no con el sistema y si el profesor es racional o emocional.

nº		1	2	3	4	5	
41	El profesor tiene un carácter cordial, abierto, le gusta relacionarse con los alumnos						El profesor que por su carácter serio, mantiene una relación estrictamente profesional con sus alumnos
42	El profesor parece importante; su prestigio profesional va más allá de su actividad docente						El profesorse ocupa fundamentalmente de su docencia. Es poco conocido.
43	El profesor que parece que tiene más experiencia docente						El profesor que parece que tiene menos experiencia docente
44	El profesor más viejo						El profesor más joven
45	El profesor es de mi propio sexo						El profesor de un sexo diferente al mio
46	El profesor entiende las lenguas de la Comunidad						El profesor entiende únicamente una lengua
48	Políticamente, parece conservador						Políticamente, parece progresista
49	Parece que sus ideas políticas son de izquierda						Parece que sus ideas políticas son de derecha
50	Es muy crítico con el sistema establecido						Está de acuerdo con el sistema establecido
	Parece muy racional						Parece muy emocional

Tabla II.3.3.103 Factores referidos a las características del profesor

De esta forma, y teniendo en cuenta los constructos analizados podemos concluir que los alumnos tiende a valorar a sus profesores de forma global. El patrón de preferencias extraído no señala diferencias significativas a nivel de área, ciclo o sexo, por lo que se avala la utilización de un único cuestionario para el conjunto de la Universidad, concurrente con otros estudios realizados como Jornet, Suárez y González Such (1989).

Los alumnos entrevistados han dibujado un perfil de preferencias en el que la docencia es fundamentalmente una relación interpersonal, tienden a valorar mejor a los profesores que en general establecen relaciones cordiales con los alumnos, que tiene en cuenta sus necesidades, opiniones y resultados de examen para el desarrollo del curso, establece una relación interpersonal cordial, y es un buen comunicador que conoce sus materias.

Así, podemos identificar posibles fuentes de sesgo (como el gusto del estudiante por la materia, el carácter del profesor,...) que son concurrentes a priori con multitud de estudios y revisiones realizados.

Por esto, los estudiantes no sólo están evaluando los aspectos docentes cuando evalúan al profesor, sino también están influyendo una serie de factores extraños que pueden ser considerados sesgos de respuesta y que atentan a la validez de las evaluaciones por estudiantes. Como se ha señalado anteriormente, estos resultados deben ser considerados con cautela, ya que aunque son constructos elicitados a partir de entrevistas con los estudiantes, se puede considerar que son valorados por oposición, es decir, comparando los dos polos opuestos de cada constructo y que las estrategias cognitivas del sujeto al responder puede estar aceptando su utilización cuando evalúan al profesor cuando en realidad no se tiene en cuenta. De cualquier modo, se ha extraído un perfil del docente que parece que señala la presencia de sesgos a la hora de evaluar.

A estos aspectos podemos añadir la utilización de las evaluaciones del profesorado como instrumento de "castigo" al docente, hacen que se cuestionen aspectos fundamentales en su utilización como son su fiabilidad o su validez y que se cuestione el procedimiento, limitándolo en su utilidad, por lo que el uso adecuado de este tipo de cuestionarios debe circunscribirse al de elemento que operativiza la detección de casos problemáticos, no de las características del problema y por ello se debe ser cauteloso en su uso como instrumento de toma de decisiones.

La identificación de este sesgo puede realizarse manteniendo los ítems de Cumplimiento con las Obligaciones, ya que son objetivables (Muñiz, García y Virgos, 1991). Sin embargo, en los casos de profesores problemáticos el uso formativo queda limitado ya que a partir de estos cuestionarios no se identifica el tipo de problemática, y su uso sumativo queda invalidado al faltar la necesaria validez de todo proceso evaluativo. "No obstante, en casos de profesores problemáticos, si se han generado los sets de respuesta negativa, el uso formativo queda limitado en tanto que a partir de estos cuestionarios no se identifica el tipo de problemática -queda enmascarada- y el uso sumativo necesariamente queda invalidado -al faltar a la necesaria validez de todo proceso evaluativo-." (González Such et al, 1993, p. 298).

Por ello, creemos que el uso de este tipo de cuestionarios debe centrarse en la detección de casos problemáticos, no en la identificación de las características del problema, por lo que debemos ser cautelosos en su utilización como instrumento de apoyo a decisiones.

Como aspecto final, en el análisis de frecuencias realizado a las respuestas de la entrevista, se ha centrado en dos aspectos fundamentales:

Un primer núcleo de preguntas estructuradas sobre Asistencia, puntualidad, atención a alumnos, en los que se preguntaba a los alumnos si alguna vez habían dado una puntuación diferente a la que sería lógica, en segundo lugar si había oído de algún compañero que lo hubiese hecho y si conocía el porqué. El análisis de las respuestas se ha realizado sobre estos aspectos:

- Análisis estadístico de las respuestas
- Análisis de frecuencias
- Análisis de respuestas literales

Como se hemos comentado en líneas anteriores, en general encontramos que la gran mayoría de los alumnos entrevistados señala que no valora nunca al profesor con puntuaciones de las que no sería lógicas u objetivas por su conducta docente. Resulta curioso indicar que en preguntas tan presumiblemente objetivas como son la Asistencia a clase, la puntualidad o el cumplimiento de sus obligaciones de atención a alumnos sean susceptibles de recibir el profesor puntuaciones diferentes a las que realmente sería lógico que tuviesen por su cumplimiento / incumplimiento de esas obligaciones docentes. Se ha demostrado que existe un núcleo de estudiantes que puntúan al profesor en estos ítems de forma totalmente diferente a la que sería lógica, con lo que en realidad se está valorando otras cuestiones aparte de las conductas específicas

que en cada caso se le plantean. En las tres preguntas formuladas en cada apartado -Asistencia, puntualidad, atención a alumnos- se señala un porcentaje de respuestas menor en la cuestión de si ha opinado alguna vez alguna conducta de forma diferente a la que sería objetiva, porcentaje de respuesta que sube considerablemente cuando se trata de señalar si se conoce a alguien que haya actuado de esta forma.

Las razones que se han señalado para actuar de esta forma se pueden centrar en grandes temas ya tratados en la literatura sobre aspectos que influyen en las valoraciones por estudiantes, e inciden en aspectos como:

- Factores referidos a la Asignatura: que ésta les guste o no, que sea fácil o difícil, calificaciones, dificultad/facilidad de los exámenes.
- Factores referidos al profesor: carácter del profesor, relación profesor/alumno, respuestas en clase, forma de dar la clase
- Factores referidos al alumno: carácter del alumno, relación con el profesor, haber recibido alguna respuesta no esperada.
- Factores referidos al Cuestionario o al proceso de evaluación: No creer en la utilización de los resultados de la evaluación si tienen algún efecto, creer que no sirve para nada, puntuar con efecto halo, tendencia a globalizar las puntuaciones.

Estos resultados cuestionan seriamente la validez y la fiabilidad del Cuestionario, aunque debemos señalar que dada la gran mayoría de respuestas que señalan que no hacen estas prácticas, y que estas conductas se centran en una minoría, hace que los resultados de la evaluación mediante encuestas a profesores sea fundamentalmente de tipo formativo, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes valorarán realmente lo que se les pide, siendo una minoría los que valoren atendiendo a otros aspectos.

Respecto a las respuestas a qué conductas se centran los alumnos cuando valoran al profesor ítem a ítem, se han realizado los siguientes análisis:

- Análisis simple de frecuencias
- Análisis de los constructos elicitados

En el primer procedimiento, el análisis simple de frecuencias, la tendencia general en todos los ítems ha sido duplicar el enunciado del ítem, con más o menos palabras, aunque el contenido de las palabras que más se han utilizado en cada uno de los ítems corresponden básicamente a la formulación del ítem, salvo en algunos ítems puntuales. En estos que la dispersión en los contenidos y en las palabras hace que no sea posible identificar claramente las conductas buscadas.

En el análisis de los constructos elicitados se ha detectado una multiplicidad de constructos, aunque en general en cada ítem hemos podido identificar unos grandes núcleos de contenido, de forma que estos núcleos de contenido en general han tendido a reformular el enunciado del ítem, no aportando en realidad información en la forma en que se pretendía: la de conductas docentes objetivables. Algunos constructos

son en realidad duplicados con más información, de forma que se ha optado por considerarlos como constructos independientes.

En general, podemos señalar la dispersión de respuestas de los entrevistados, lo que redundaría en la identificación del acto docente como un abanico de variables interrelacionadas, tal como lo ven los alumnos, y por lo tanto se puede considerar como amenazas en la validez del cuestionario, aunque por otra parte la posibilidad de reconocer temas de contenido congruentes hace que se puedan considerar como evidencias de validez, apoyada por la identificación de las palabras más utilizadas.

Por lo tanto, concluimos que los alumnos tienden a completar los cuestionarios en general sin fijarse en conductas específicas, sino más bien en el comportamiento global del profesor, lo que hace que estos resultados tiendan a proporcionar una puntuación global sobre la ejecución típica del profesor, bien a nivel general, bien a nivel de dimensiones. De esta forma, no necesariamente se debe entender como efecto halo, sino más bien como el grado de precisión que puede imprimir el alumno en el grado de análisis. Así, los items son en realidad aspectos docentes en los que el alumno tiene que centrar su atención y valorar, con una clara tendencia a no especificar en qué se fijan cuando valoran esos comportamientos docentes.





---

#### ***II.4 Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte***

## II.4.0 Introducción

---

En este apartado se recogen los resultados relativos a los diferentes análisis vinculados a la valoración del instrumento para la toma de decisiones. Así, se incluyen:

### *Niveles de Consistencia Interna*

Niveles de Consistencia Interna y Tamaño de la Clase  
Niveles de Consistencia Interna y Nivel de Evaluación.

### *Niveles de Consistencia de la Decisión*

### *Determinación de Estándares y Puntos de Corte*

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto I: Policotomía.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto I: Policotomía.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto I: Policotomía.

Síntesis del Supuesto I.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.

Análisis Discriminante Step-wise sobre la media total en tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

*Síntesis de resultados.*



---

***II.4.1. Niveles de Consistencia Interna.***

Se han analizado los niveles de fiabilidad, mediante el Coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, de todas las evaluaciones consideradas en cada periodo (N= 834), obteniéndose un *nivel medio total de Consistencia Interna de 0.93, con una desviación de 0.07*. Por aplicaciones, los niveles medios de  $\alpha$  son respectivamente:

- Aplicación de 1990 ( $\alpha$  promedio= 0.92 y  $\sigma_{\alpha}$ =0.08)
- Aplicación de 1991 ( $\alpha$  promedio= 0.94 y  $\sigma_{\alpha}$ =0.05)
- Aplicación de 1992 ( $\alpha$  promedio= 0.93 y  $\sigma_{\alpha}$ =0.07)

En general, se puede observar que en las tres aplicaciones se producen niveles de consistencia interna muy elevados. Los valores de  $\alpha$  se distribuyen tal como aparece en la tabla II.4.1, en la que se puede apreciar que la mayor parte de los valores son superiores a 0.90; así, en la aplicación de 1990 hay un 81.30% de valores de  $\alpha$  entre 0.91 y 1.00, y en las de 1991 y 1992 un 87.40%, en ambos casos.

Valor $\alpha$   %	1990	1991	1992
<b>0 a 0.80</b>	4.5	1.8	3.3
<b>0.81 a 0.85</b>	3.6	1.8	1.6
<b>0.86 a 0.90</b>	10.6	9.0	7.7
<b>0.91 a 0.95</b>	52.0	52.5	48.3
<b>0.96 a 1</b>	29.3	34.9	39.1

Tabla II.4.1. Distribución en porcentajes de  $\alpha$  para las tres aplicaciones

En los gráficos de las distribuciones de los valores de  $\alpha$  en cada aplicación -ver Diagramas II.4.1 a II.4.3-, se observa esta mayor carga de valores altos. Asimismo, los valores de  $\alpha$  inferiores a 0.80 son prácticamente ocasionales.

Por otra parte, se han analizado los niveles medios de  $\alpha$  según la adscripción del profesorado por las Areas Académicas de nuestra Universidad, diferenciando el estudio para cada uno de los periodos que se han tenido en cuenta. Los resultados pueden sintetizarse en los siguientes puntos -ver Tablas II.4.2 a II.4.4-:

- Si bien se producen diferencias significativas entre los valores de  $\alpha$  promedio entre las Areas Académicas en las tres aplicaciones, también se observan diferencias significativas -pruebas de Levèné- entre las varianzas, por lo que el rango de error es mayor que el nominal.
- No obstante, los rangos en que se dan los valores de  $\alpha$  promedio son muy cortos. Así, el nivel medio de  $\alpha$  menor en la aplicación del

90 corresponde al Area de CC. Experimentales (con  $\alpha = .91$ ) y el mayor se produce en el Area de CC. Sociales (con  $\alpha = 0.93$ ). En la aplicación de 1991 el valor mas bajo se da en el Area de CC. Psicopedagógicas (con  $\alpha = 0.93$ ) y el mas elevado en el de CC. Sociales ( con  $\alpha = 0.94$ ). Y, finalmente, en la aplicación de 1992, el valor mínimo se observa en el Area de CC. Experimentales ( con  $\alpha = 0.92$ ), mientras que el mas alto se da nuevamente en la de CC. Sociales (con  $\alpha = 0.94$ ).

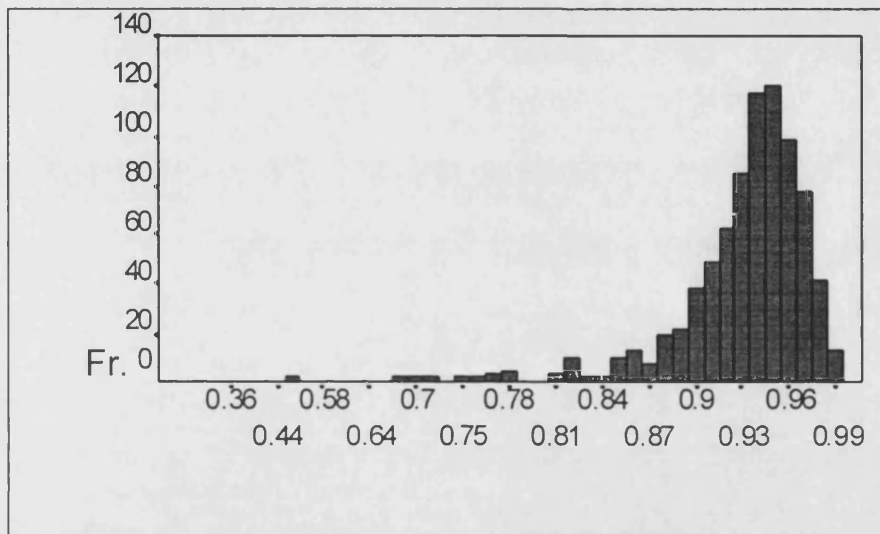


Diagrama II.4.1: Distribución de  $\alpha$  en la aplicación del 90

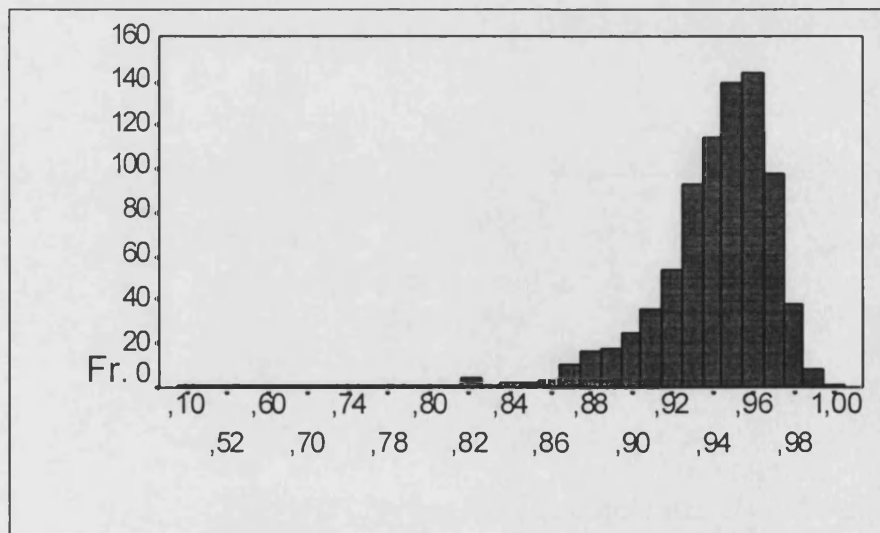


Diagrama II.4.2: Distribución de  $\alpha$  en la aplicación del 91



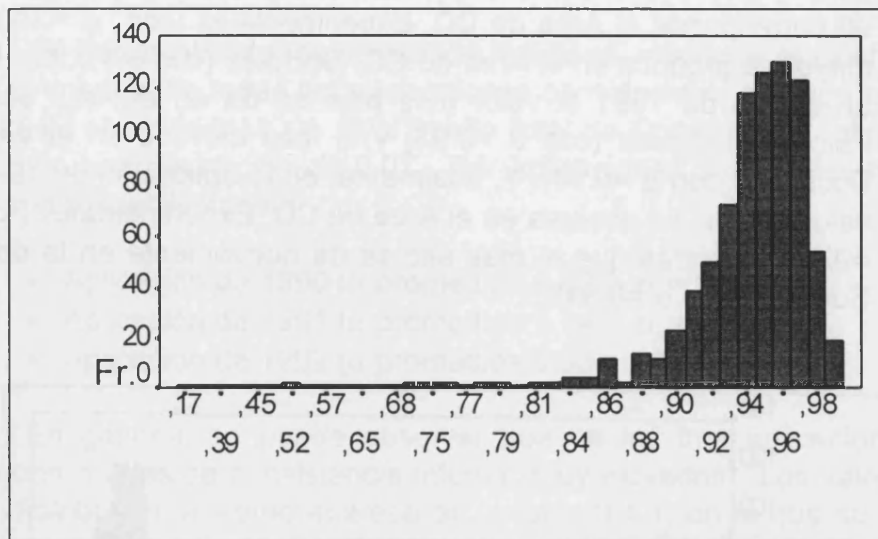


Diagrama II.4.3: Distribución de  $\alpha$  en la aplicación del 92

Area	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5
Exper	219	.9077	.0824					
Social	215	.9309	.0656	*				
Psicop.	176	.9215	.0677					
Huma.	119	.9272	.0687					
Salud	105	.9201	.0990					
Total	834	.9209	.0763	Fprob: .0248 Levene: .025				

Tabla II.4.2. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 90 entre áreas.

\*Indica diferencias significativas al 0.05

Area	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5
Exper	219	.9301	.0408					
Social	215	.9448	.0261					
Psicop.	176	.9263	.0920	*				
Huma.	119	.9344	.0537					
Salud	105	.9424	.0288					
Total	834	.9353	.0544	Fprob: .0042 Levene: .000				

Tabla II.4.3. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 91 entre áreas.

\*Indica diferencias significativas al 0.05

Area	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5
Exper	219	.9217	.0750					
Social	215	.9445	.0346	*				
Psicop.	176	.9368	.0601					
Huma	119	.9355	.0781					
Salud	105	.9238	.1069					
Total	834	.9330	.0701	Fprob: .0073 Levene: .000				

Tabla II.4.4. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 92 entre áreas.

\*Indica diferencias significativas al 0.05



---

***II.4.2. Niveles de Consistencia Interna, tamaño de la clase y media global.***

En este apartado se recogen los resultados relativos al análisis de algunos factores que generalmente se relacionan con los niveles de fiabilidad.

Así, se reseñan los resultados correspondientes al estudio de la relación entre los niveles de consistencia interna y el número de sujetos que valoran a cada profesor, teniendo en cuenta además Areas Académicas y periodos evaluativos. De igual forma se informa de los resultados obtenidos en cuanto al estudio de las relaciones entre la Consistencia Interna y el nivel medio de evaluación obtenido en el total del instrumento.

#### II.4.2.1. Niveles de Consistencia Interna y Tamaño de la Clase.

En el estudio correlacional entre los niveles de  $\alpha$  con el número de valoraciones en que se sustenta la evaluación de cada profesor para cada periodo se obtienen correlaciones bajas, aunque significativas (nivel 0.01) -ver Tabla II.4.5-; efecto éste debido al tamaño de la muestra empleada.

	<b>rx<sub>y</sub></b>	<b>n</b>	<b>sign.</b>
<b>A90 N90</b>	.1683	834	.01
<b>A91 N91</b>	.1148	834	.01
<b>A92 N92</b>	.1297	834	.01

Tabla II.4.5. Correlaciones entre niveles de  $\alpha$  y N

En los diagramas de dispersión entre  $\alpha$  y n (Diagramas II.4.4, II.4.5 y II.4.6), se puede apreciar una acumulación de frecuencias en niveles altos de  $\alpha$  en las tres aplicaciones, aunque no se puede señalar una clara tendencia en la relación entre  $\alpha$  y n para cada aplicación.

No obstante, los niveles bajos de  $\alpha$  se obtienen exclusivamente en muestras pequeñas o muy pequeñas. Estas características se producen, con pequeñas variaciones, en las tres aplicaciones, lo que aconsejaría extremar las precauciones en estos casos.

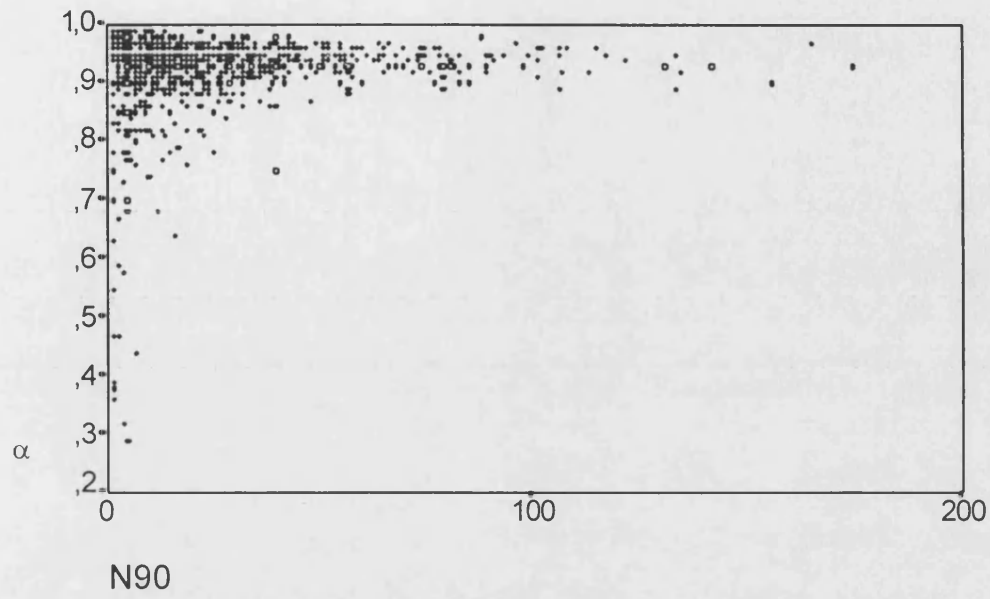


Diagrama II.4.4: diagrama de dispersión de los niveles de  $n$  y  $\alpha$  en la aplicación del 90

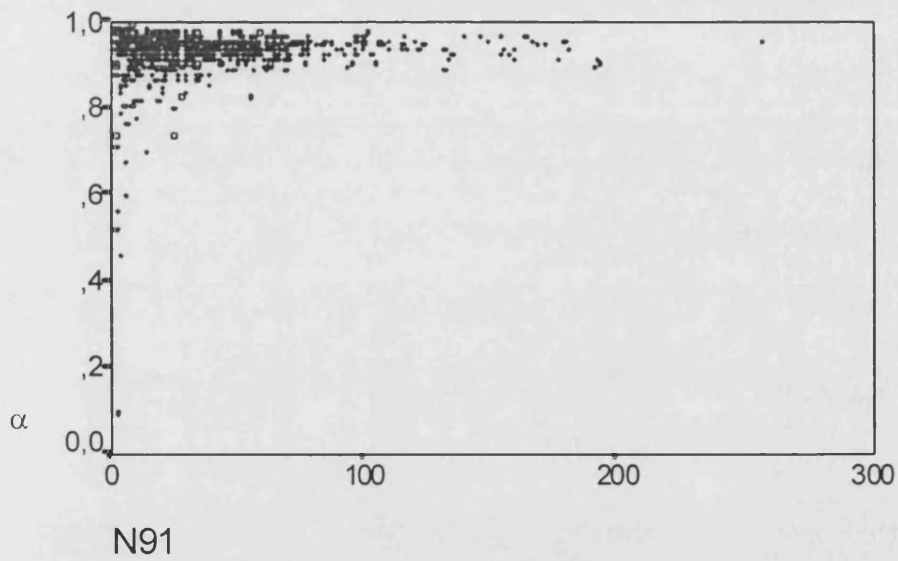


Diagrama II.4.5: diagrama de dispersión de los niveles de  $n$  y  $\alpha$  en la aplicación del 91.

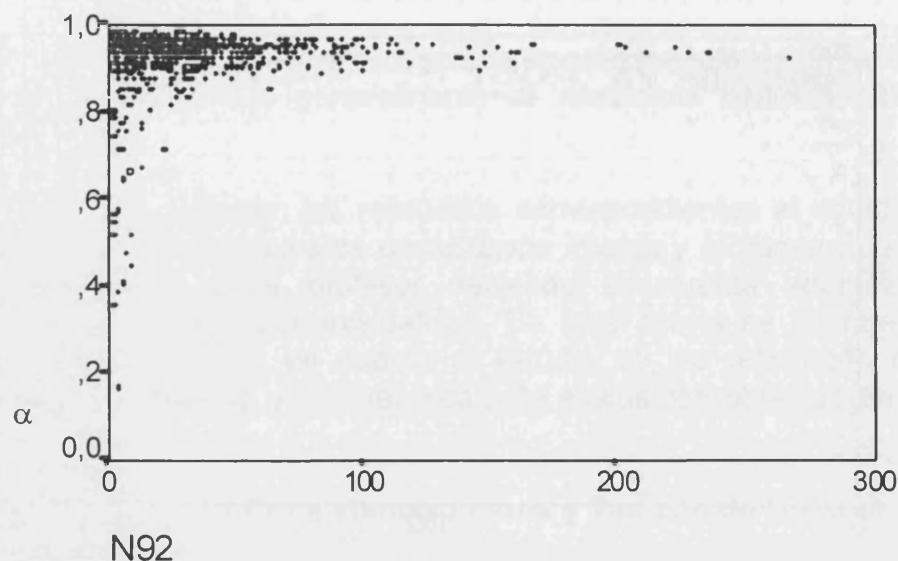


Diagrama II.4.6: diagrama de dispersión de los niveles de  $n$  y  $\alpha$  en la aplicación del 92.

En otro orden de cosas, si categorizamos los tamaños de Clase, y consideramos los niveles medios de  $\alpha$  en la aplicación de 1990, se observa que en todos los casos son muy elevados, con niveles promedio de consistencia interna superiores a 0.90. Sin embargo, en general no se aprecian diferencias significativas entre los niveles de consistencia media de cada grupo; únicamente se constata un caso, el correspondiente a los grupos más pequeños -ver tabla II.4.6-.

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 20	429	.9079	.1007								
20 a 40	234	.9318	.0346	*							
40 a 60	89	.9399	.0215								
61 a 80	39	.9378	.0182								
81 a 100	22	.9388	.0182								
101 a 120	12	.9398	.0238								
121 a 140	5	.9279	.0238								
141 a 160	4	.9316	.0267								
<b>Total</b>	834	.9209	.0763	F prob: .0003 Levene: .000							

Tabla II.4.6. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 90 entre grupos por N.  
\*Indica diferencias significativas al 0.05

En cualquier caso, aunque hay diferencias de medias, también las hay entre las varianzas, por lo que el resultado queda comprometido a este último efecto. A la vista de los resultados que se integran en la tabla II.4.6, se puede afirmar que los niveles medios de  $\alpha$  son muy estables.

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 20	314	.9254	.0810								
21 a 40	239	.9388	.0317								
41 a 60	135	.9426	.0219								
61 a 80	74	.9443	.0197								
81 a 100	29	.9453	.0174								
101 a 120	14	.9484	.0169								
121 a 140	9	.9371	.0216								
141 a 160	20	.9404	.0213								
<b>Total</b>	834	.9353	.0544	F prob: .0122 Levene: .000							

Tabla II.4.7. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 91 entre grupos por N.

\*Indica diferencias significativas al 0.05

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 20	370	.9199	.0991								
21 a 40	253	.9427	.0321	*							
41 a 60	103	.9431	.0229								
61 a 80	43	.9484	.0215								
81 a 100	32	.9438	.0212								
101 a 120	12	.9500	.0146								
121a 140	4	.9456	.0174								
141 a 160	17	.9380	.0143								
<b>Total</b>	834	.9330	.0701	F prob: .0012 Levene: .000							

Tabla II.4.8. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 92 entre grupos por N.

\*Indica diferencias significativas al 0.05

Un efecto similar se observa en las aplicaciones correspondientes a 1991 y 1992; de forma que es en el grupo de menor tamaño donde se obtiene un nivel medio de  $\alpha$  inferior, si bien la diferencia es escasa, salvo en la última aplicación en que se incrementa sustancialmente.

En términos generales, puede afirmarse que si bien no se observa una tendencia de asociación entre el tamaño de la Clase y los niveles de  $\alpha$ , la Consistencia Interna puede ser menor en grupos de N igual o menor a 20 sujetos, casos en los que convendría considerar esta situación con especial atención.



#### II.4.2.2. Niveles de Consistencia Interna y Nivel de Evaluación.

Por otra parte, se observan correlaciones muy bajas y negativas entre los niveles de media en las valoraciones y de consistencia interna. Aunque éstas son significativas, no se puede afirmar que exista esa relación -tal como se puede apreciar en la tabla II.4.9.-, por los mismos motivos que apuntamos en el caso anterior.

	<b>rx<sub>y</sub></b>	<b>n</b>	<b>sign.</b>
<b>Media90 A90</b>	-.1081	834	.01
<b>Media91 A91</b>	-.1893	834	.01
<b>Media92 A92</b>	-.1589	834	.01

Tabla II.4.9. Correlaciones entre niveles de media y de consistencia interna media

De esta forma, podemos apreciar las relaciones en los diagramas de dispersión para los niveles de media total del cuestionario y  $\alpha$  para cada una de las aplicaciones, en los que no se puede definir una tendencia clara en la relación. Así, podemos observar que tienden a acumularse valores altos de  $\alpha$  y de medias, lo que nos indica que se está utilizando los valores altos de la escala de valoración y que se obtienen niveles apreciablemente altos de consistencia interna en las valoraciones.

En cualquier caso, los casos en que se producen niveles mas bajos de  $\alpha$  tienden a concentrarse, en las tres aplicaciones por encima de 3.5 de valoración promedio.

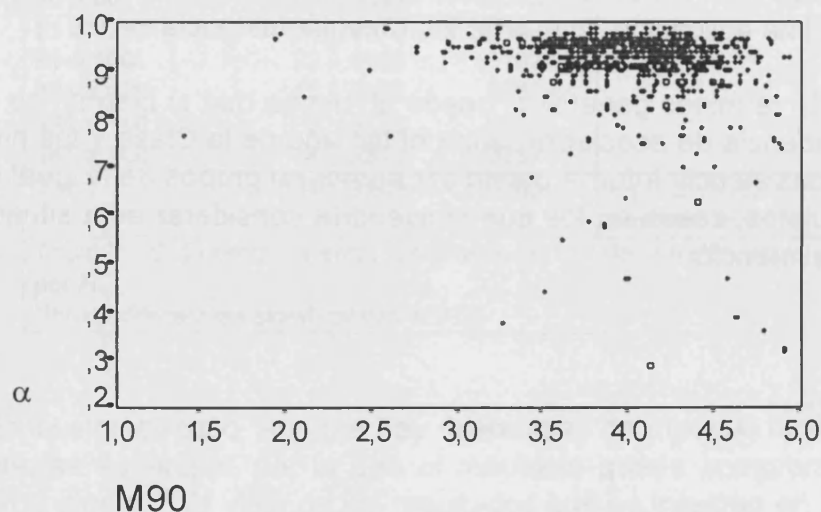
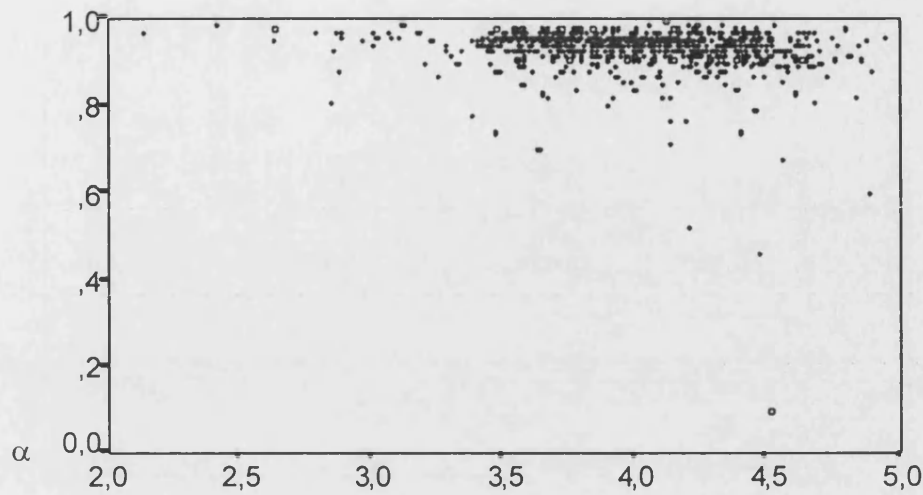
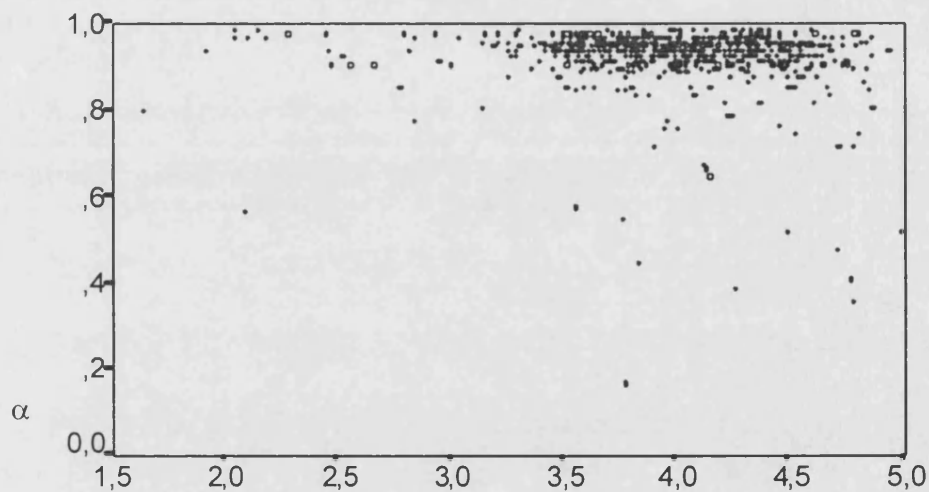


Diagrama II.4.7: Diagrama de dispersión entre niveles de medias y  $\alpha$  para la aplicación del 90.



M91

Diagrama II.4.8: Diagrama de dispersión entre niveles de medias y  $\alpha$  para la aplicación del 91.



M92

Diagrama II.4.9: Diagrama de dispersión entre niveles de medias y  $\alpha$  para la aplicación del 92.

Como en el caso anterior, se han formado grupos de profesores, en esta ocasión categorizando los niveles de media total en el Cuestionario, y se han extraído los niveles medios de  $\alpha$  para cada grupo - ver tablas II.4.10 a II.4.12-.

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 1.5	1	.7690	.1750								
1.5 a 2	2	.9773	.0070								
2 a 2.5	8	.8418	.1536								
2.5 a 3	27	.9408	.0429								
3 a 3.5	149	.9289	.0745								
3.5 a 4	301	.9291	.0615								
4 a 4.5	296	.9197	.0624								
4.5 a 5	50	.8584	.1574				*	*	*	*	
Total	834	.9209	.0763	F prob: .0000 Levene: .000							

Tabla II.4.10. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 90 entre grupos por Media.  
\*Indica diferencias significativas al 0.05

En este estudio se puede determinar que se obtienen en general valores altos de  $\alpha$ , con valores que oscilan entre el mínimo de .7690 en el grupo inicial (aunque lo conforma un solo profesor) y el valor máximo que se obtiene en el grupo siguiente (que lo conforman dos profesores). Por otro lado, no se encuentra una tendencia clara en los valores medios de consistencia a través de los datos. Se han encontrado diferencias significativas entre el grupo mejor valorado y los grupos 4 a 7.

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 1.5											
1.5 a 2	2	.9412	.0132								
2 a 2.5	6	.9563	.0259								
2.5 a 3	43	.9547	.0293								
3 a 3.5	149	.9432	.0442								
3.5 a 4	289	.9407	.0334								
4 a 4.5	289	.9269	.0720								
4.5 a 5	55	.9106	.0650				*	*	*		
Total	834	.9352	.0544	F prob: .0000 Levene: .011							

Tabla II.4.11. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 91 entre grupos por Media.  
\*Indica diferencias significativas al 0.05

Grupo	n	$\alpha$ Med	$\sigma_{\alpha}$	1	2	3	4	5	6	7	8
0 a 1.5											
1.5 a 2	7	.9414	.0628								
2 a 2.5	24	.9366	.0825								
2.5 a 3	42	.9460	.0371								
3 a 3.5	156	.9515	.0261								
3.5 a 4	288	.9332	.0712								
4 a 4.5	253	.9300	.0642								
4.5 a 5	64	.8878	.1299				*	*	*	*	
Total	834	.9330	.0701	F prob: .0000 Levene: .000							

Tabla II.4.12. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$ 92 entre grupos por Media.  
\*Indica diferencias significativas al 0.05

Un efecto similar se observa en los valores medios de consistencia interna en los grupos formados a partir de las medias de valoración en la aplicación del 91. Así, se puede ver que los valores de  $\alpha$  son en general altos, con un valor mínimo de .9106 para el grupo mejor valorados y el valor máximo .9563 del grupo de 2 a 2.5. Se observa por tanto una ligera tendencia -dentro de lo elevado de los datos- a que los niveles de  $\alpha$  disminuyan a medida que aumenta la valoración media. De igual forma se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo mejor valorado y los grupos 4, 5 y 6.

En el análisis de la consistencia interna media en los grupos formados a partir de las valoraciones medias en la aplicación del 92 se puede observar que los valores son en general elevados, en un rango que oscila entre .8878 del grupo mejor valorado y .9515 del grupo de 3 a 3.5. No obstante, podemos identificar una ligera tendencia a disminuir los valores de  $\alpha$  a medida que aumentan las valoraciones medias. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas del grupo mejor valorado con los grupos 4 a 7.

En síntesis, se observa una pequeña tendencia de asociación entre ambas variables ( $\alpha$  y Media total) de forma que la primera disminuye ligeramente sus valores en los grupos de mayor nivel medio de evaluación global.



---

***II.4.3 Niveles de Consistencia de la Decisión y Puntos de Corte***

El objetivo es analizar el grado de fiabilidad como Consistencia de la Decisión, que puede proveer cada uno de los puntos de Corte seleccionados.

Como ya se indicó en el apartado de Descripción del Estudio, para este propósito se ha calculado el coeficiente de Livingston (1972); desde esta perspectiva se estima la fiabilidad como Consistencia de la Decisión, como forma de añadir al cálculo de la fiabilidad la información referida a la pérdida asociada con los errores de clasificación (Jornet, 1986). Este método emplea una función de pérdida de error al cuadrado (Kane y Brennan, 1980). En este contexto se ha utilizado la formulación para una sola forma o aplicación.

Como señala Jornet (1986), este coeficiente presenta un comportamiento similar al coeficiente de fiabilidad clásico, siendo sus ventajas su facilidad de cálculo y que puede aplicarse a una sola administración del test y su desventaja fundamental se centra en su interpretabilidad, dado que su valor depende de varios factores, como localización del punto de corte, tamaño del test o la generalizabilidad de las puntuaciones (Berk, 1980).

Teniendo en cuenta los motivos señalados, se han probado los diferentes puntos de corte (2.5, 2.75, 3, 3.25 y 3.5) considerados en el Estudio Discriminante, para diversos niveles de  $\alpha$ , los más habituales, desde 0.80 hasta 1. Y ello en las tres aplicaciones consideradas en nuestro estudio (1990, 91 y 92). Los resultados se recogen en las tablas II.4.13, II.4.14 y II.4.15 y los sintetizamos a continuación.

En términos generales, los resultados muestran que a medida que aumenta la fiabilidad inicial aumenta también los valores del indicador de Livingston, siendo las fiabilidades más elevadas las correspondientes a los puntos de corte de 2.5 y 2.75, con lo que estos puntos de corte se convierten en los más deseables desde el punto de vista de su fiabilidad, aunque en general se pueden asumir decisiones desde cualquiera de estos Puntos de Corte en cuanto a su fiabilidad. Los cambios en la fiabilidad por el punto de corte observamos que se producen de forma escalonada. Pasamos a describir brevemente estos resultados.

$\alpha$  P.C	2.5	2.75	3	3.25	3.5
0.80	<b>0.98</b>	0.97	0.95	0.92	0.88
0.81	0.98	0.97	0.95	0.93	0.88
0.82	0.98	0.97	0.96	0.93	0.89
0.83	0.98	0.97	0.96	0.94	0.89
0.84	0.98	0.97	0.96	0.94	0.90
0.85	0.98	<b>0.98</b>	0.96	0.94	0.91
0.86	0.98	0.98	0.97	0.95	0.91
0.87	<b>0.99</b>	0.98	0.97	0.95	0.92
0.88	0.99	0.98	0.97	0.95	0.93
0.89	0.99	0.98	0.97	0.96	0.93
0.90	0.99	0.98	<b>0.98</b>	0.96	0.94
0.91	0.99	<b>0.99</b>	0.98	0.97	0.94
0.92	0.99	0.99	0.98	0.97	0.95
0.93	0.99	0.99	0.98	0.97	0.96
0.94	0.99	0.99	<b>0.99</b>	<b>0.98</b>	0.96
0.95	0.99	0.99	0.99	0.98	0.97
0.96	<b>1.00</b>	0.99	0.99	0.98	<b>0.98</b>
0.97	1.00	<b>1.00</b>	0.99	<b>0.99</b>	0.98
0.98	1.00	1.00	<b>1.00</b>	0.99	<b>0.99</b>
0.99	1.00	1.00	1.00	<b>1.00</b>	0.99
1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	<b>1.00</b>

Tabla II.4.13. Valores de  $K^2(x,t)$  para diferentes  $\alpha$ s para la aplicación del 90

En la aplicación del 91 podemos observar la misma tendencia y las mismas características ya señaladas, con una fiabilidad con valores ya altos y que para los puntos de corte considerados se pueden tomar los de 2.5 y 2.75 con niveles muy altos de fiabilidad en su agrupamiento.



$\alpha PC$	2.5	2.75	3	3.25	3.5
0.80	<b>0.98</b>	<b>0.97</b>	0.95	0.92	0.87
0.81	0.98	0.97	0.95	0.93	0.88
0.82	0.98	0.97	0.96	0.93	0.89
0.83	0.98	0.97	0.96	0.93	0.89
0.84	0.98	0.97	0.96	0.94	0.90
0.85	0.98	<b>0.98</b>	0.96	0.94	0.90
0.86	0.98	0.98	<b>0.97</b>	0.95	0.91
0.87	0.98	0.98	0.97	0.95	0.92
0.88	<b>0.99</b>	0.98	0.97	0.95	0.92
0.89	0.99	0.98	0.97	0.96	0.93
0.90	0.99	0.98	<b>0.98</b>	0.96	0.94
0.91	0.99	<b>0.99</b>	0.98	<b>0.97</b>	0.94
0.92	0.99	0.99	0.98	0.97	0.95
0.93	0.99	0.99	0.98	0.97	0.96
0.94	0.99	0.99	<b>0.99</b>	<b>0.98</b>	0.96
0.95	0.99	0.99	0.99	0.98	<b>0.97</b>
0.96	<b>1.00</b>	0.99	0.99	0.98	0.97
0.97	1.00	<b>1.00</b>	0.99	<b>0.99</b>	<b>0.98</b>
0.98	1.00	1.00	<b>1.00</b>	0.99	<b>0.99</b>
0.99	1.00	1.00	1.00	<b>1.00</b>	0.99
1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	<b>1.00</b>

Tabla II.4.14. Valores de  $K^2(x,t)$  para diferentes  $\alpha$ s en la aplicación del 91

De igual forma esta tendencia se ve reflejada en la aplicación del 92, con niveles altos de fiabilidad en la partición a partir de la fiabilidad origen, escalonándose la fiabilidad a medida que aumenta la inicial. De esta forma, podemos ver los puntos de corte que presentan una fiabilidad más elevada se sitúan en 2.5 y 2.75 o incluso en 3.0, aunque de nuevo debemos señalar que cualquier punto de corte empleado presenta una fiabilidad elevada.

$\alpha$  PC	2.5	2.75	3	3.25	3.5
0.80	<b>0.98</b>	0.96	0.94	0.90	0.85
0.81	0.98	0.96	0.94	0.91	0.86
0.82	0.98	0.96	0.94	0.91	0.86
0.83	0.98	0.96	0.94	0.92	0.87
0.84	0.98	0.96	0.95	0.92	0.88
0.85	0.98	0.97	0.95	0.93	0.89
0.86	0.98	0.97	0.95	0.93	0.89
0.87	0.98	0.97	0.96	0.94	0.90
0.88	<b>0.99</b>	0.97	0.96	0.94	0.91
0.89	0.99	<b>0.98</b>	0.96	0.95	0.92
0.90	0.99	0.98	0.97	0.95	0.92
0.91	0.99	0.98	0.97	0.96	0.93
0.92	0.99	0.98	0.97	0.96	0.94
0.93	0.99	0.98	<b>0.98</b>	0.97	0.95
0.94	0.99	<b>0.99</b>	0.98	0.97	0.95
0.95	0.99	0.99	0.98	<b>0.98</b>	0.96
0.96	<b>1.00</b>	0.99	<b>0.99</b>	0.98	0.97
0.97	1.00	0.99	0.99	<b>0.99</b>	<b>0.98</b>
0.98	1.00	<b>1.00</b>	0.99	0.99	0.98
0.99	1.00	1.00	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>	<b>0.99</b>
1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	<b>1.00</b>

Tabla II.4.15. Valores de  $K^2(x,t)$  para diferentes  $\alpha$ s para la aplicación del 92

Estos resultados son congruentes con los que comentaremos posteriormente respecto a los estándares y puntos de corte, con los análisis discriminantes realizados. De esta forma, puede entenderse que cualquiera de los puntos de corte considerados proveen una muy adecuada consistencia de la Decisión, si bien son más precisos -y requieren menor  $\alpha$  inicial- los niveles inferiores (es decir, 2.5 y 2.75). No obstante, el nivel medio de la Escala (3 puntos) muestra también unos niveles muy elevados de  $K^2(x,t)$  desde los valores de  $\alpha$  inicialmente considerados. Únicamente para el punto de corte más elevado (3.5) sería necesario considerar un  $\alpha$  inicial 0.93 para conseguir un nivel elevado de seguridad en la Decisión (con  $K^2$  no inferior a 0.95).

En cualquier caso estos resultados avalarían la utilización de los puntos de corte estudiados, preferentemente los más bajos, con lo que se reafirman los elementos que se tuvieron en cuenta en el Diseño inicial del Cuestionario: que esté orientado al menos a la detección de casos extremos.



---

***II.4.4 Determinación de Estándares y Análisis de Puntos de Corte***

Como señalamos en el apartado de Descripción del Estudio, en la determinación de Estándares y Establecimiento de Puntos de Corte, se ha llevado a cabo una exploración -mediante Análisis Discriminante Step-wise - de la escalabilidad de la puntuación global a dos niveles: a) Escalabilidad completa, y b) Parcial Dicotómica.

En el primer caso se desarrolla a partir de Análisis Discriminante, de forma que los casos se categorizan con una amplitud de intervalo de 0.5 puntos, en el Rango de la Escala. Ello se analiza en la tres aplicaciones: 1990, 1991 y 1992.

EL segundo análisis se orienta a comprobar la capacidad discriminante de diversos puntos en la Escala. Así, se comprueba el funcionamiento de diversos Puntos de Corte dicotómicos: 2.5, 2.75, 3.00, 3.25 y 3.5. En este caso, también se replica el estudio para los tres períodos anuales.

#### **II.4.4.1 Análisis de la capacidad Discriminante de la Media global en la Aplicación de 1990. Supuesto I: Policotomía.**

---

Al establecer la función discriminante entre los grupos formados a partir de categorías de medias en la aplicación del 90 podemos observar que se obtiene un nivel de clasificación correcta del 84.65%, lo cual teniendo en cuenta el número de categorías que se establece es un porcentaje elevado.

Como se puede ver en la clasificación interna, los errores de la clasificación establecida a partir de la función discriminante se producen sobre las categorías adyacentes por arriba y por abajo a la de referencia, manteniendo en general un nivel de clasificación correcta del 80% excepto en las categorías 2 y 4. En el caso de la categoría 2 hay que tener en cuenta el escaso número de sujetos que incluye y en el caso de la categoría 4 en la que el error es más representativo al ser más sujetos hay que tener en cuenta la cercanía a valores medios en los que lógicamente puede ser peor la clasificación, aunque este hecho no es el factor que explica los errores de clasificación observados.

En el gráfico establecido a partir de las funciones discriminantes canónicas podemos observar que se diferencian perfectamente los grupos escalándose a través de las categorías establecidas, por lo que puede afirmarse que corresponden a perfiles diferenciados de valoración.

Así, se podría establecer una función discriminante que permitiera diferenciar entre las diferentes puntuaciones. Esto es concurrente con los perfiles analizados mediante cluster que, como ya se ha visto en los capítulos anteriores, tienden a ser paralelos entre los diferentes niveles de valoración.

Las categorías de media representan adecuadamente, como síntesis, la valoración que recibe cada profesor a lo largo de todo el Cuestionario. Ello permite utilizar con un alto grado de certeza la media como puntuación resumen para establecer el punto de corte y poder discriminar entre los profesores peor y mejor evaluados.

Paso	Dimens.	Vars	Lambd		D Cuadrado		Entre Grupos	
			Wilks	Sig.	Mínimo	Sig.		
1	DIM490	1	0.2662	0.0000	0.69307	0.4327	1	3
2	DIM290	2	0.229	0.0000	2.50174	0.1361	2	3
3	DIM690	3	0.1689	0.0000	4.38037	0.0000	4	5
4	DIM590	4	0.1473	0.0000	5.27447	0.0000	6	7
5	DIM390	5	0.1249	0.0000	5.98689	0.0000	6	7
6	DIM190	6	0.1171	0.0000	6.21293	0.0000	6	7

Tabla II.4.16. Tabla resumen para las funciones discriminantes en aplicación del 90

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Lambda		Ji Cuadrado	gl	Sig
					Fcn	Wilks			
					0	0.1171	1771.68	42	
1*	6.5908	98.21	98.21	0.9318	1	0.8887	97.428	30	0.0000
2*	0.0525	0.78	98.99	0.2233	2	0.9354	55.165	20	0.0000
3*	0.0381	0.57	99.56	0.1915	3	0.9710	24.294	12	0.0000
4*	0.022	0.33	99.89	0.1466	4	0.9924	6.342	6	0.0185
5*	0.0062	0.09	99.98	0.0784	5	0.9985	1.246	2	0.3860
6*	0.0015	0.02	100	0.0388					0.5362

Tabla II.4.17. Funciones discriminantes canónicas en aplicación del 90

Grupos		N		1	2	3	4	5	6	7	8
1-1.5	1	1	n %	1 100							
1.5-2	2	2	n %		1 50		1 50				
2-2.5	3	8	n %			7 87.5	1 12.5				
2.5-3	4	27	n %			1 3.7	15 55.6	11 40.7			
3-3.5	5	149	n %				5 3.4	123 82.6	21 14.1		
3.5-4	6	301	n %					16 5.3	253 84.1	32 10.6	
4-4.5	7	296	n %						27 9.1	266 89.9	3 1
4.5-5	8	50	n %							10 20	40 80
Porcentaje de sujetos bien definidos: 84.65%											
Tabla II.4.18 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90											



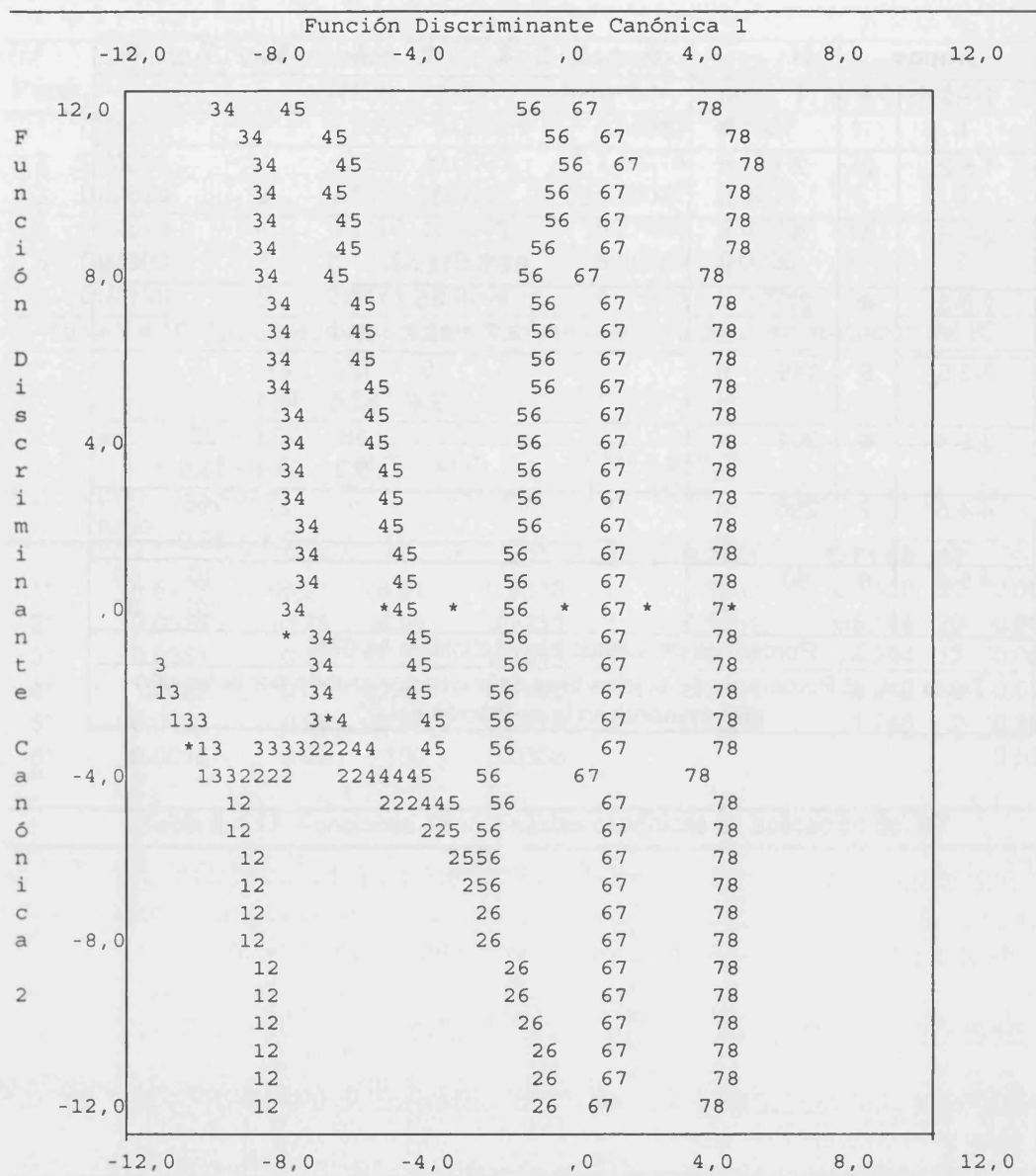


Gráfico II.4.1 Distribución gráfica por las funciones discriminantes canónicas

#### II.4.4.2 Análisis de la capacidad Discriminante de la Media global en la Aplicación de 1991. Supuesto I : Policotomía.

En la función discriminante entre los grupos formados a partir de las categorías de medias en la aplicación del 91 podemos identificar que se obtiene un nivel de clasificación de sujetos bien identificados del 87.52%, lo que teniendo en cuenta el número de categorías establecido, es elevado.

Como podemos observar en la clasificación interna, los errores de clasificación a partir de la función discriminante se producen sobre las categorías adyacentes por arriba y por abajo a la de referencia, manteniendo un nivel general de clasificación correcta por encima del 80% en todas las categorías, excepto en la 3, en la que se incluyen muy pocos sujetos.

En el gráfico realizado a partir de las funciones discriminantes canónicas podemos identificar claramente los grupos formados, escalándose a través de las categorías establecidas, por lo que corresponden a perfiles diferenciados de valoración.

Respecto a las dimensiones utilizadas en el procedimiento paso a paso para definir las funciones discriminantes podemos ver que ha utilizado todas las dimensiones para clasificar a los sujetos.

Paso	Dimens.	Vars	Lambda Wilks	Sig.	Mimum Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM391	1	0.1869	0.0000	3.2624	0.0000	7	8
2	DIM691	2	0.1294	0.0000	4.7946	0.0000	7	8
3	DIM191	3	0.1184	0.0000	5.2891	0.0000	7	8
4	DIM491	4	0.1143	0.0000	5.5136	0.0000	7	8
5	DIM591	5	0.1084	0.0000	5.6641	0.0000	7	8
6	DIM291	6	0.1048	0.0000	5.7087	0.0000	7	8

Tabla II.4.19. Tabla resumen función discriminante en la aplicación del 91

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
						0.1048	1862.256	36	Sig
1*	8.0218	99.3	99.3	0.9430	1	0.9453	46.45	25	0.0000
2*	0.0323	0.4	99.7	0.1769	2	0.9758	20.205	16	0.0057
3*	0.0172	0.21	99.91	0.1301	3	0.9926	6.113	9	0.2111
4*	0.0052	0.06	99.97	0.0718	4	0.9978	1.842	4	0.7285
5*	0.002	0.02	100	0.0446	5	0.9998	0.2	1	0.7647
6*	0.0002	0	100	0.0156					0.6547

Tabla II.4.20. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91

Grupos		N	1	2	3	4	5	6	7	8
1-1.5	1	0 n %								
1.5-2	2	2 n %		2 100						
2-2.5	3	6 n %			4 66.7	2 33.3				
2.5-3	4	43 n %				40 93	3 7			
3-3.5	5	149 n %				6 4	119 79.9	24 16.1		
3.5-4	6	289 n %					17 5.9	248 85.5	24 8.3	
4-4.5	7	289 n %						15 5.2	271 93.8	2 0.7
4.5-5	8	55 n %							10 18.2	45 81.8
Porcentaje de sujetos bien definidos : 87.52%										
Tabla II.4.21 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante										

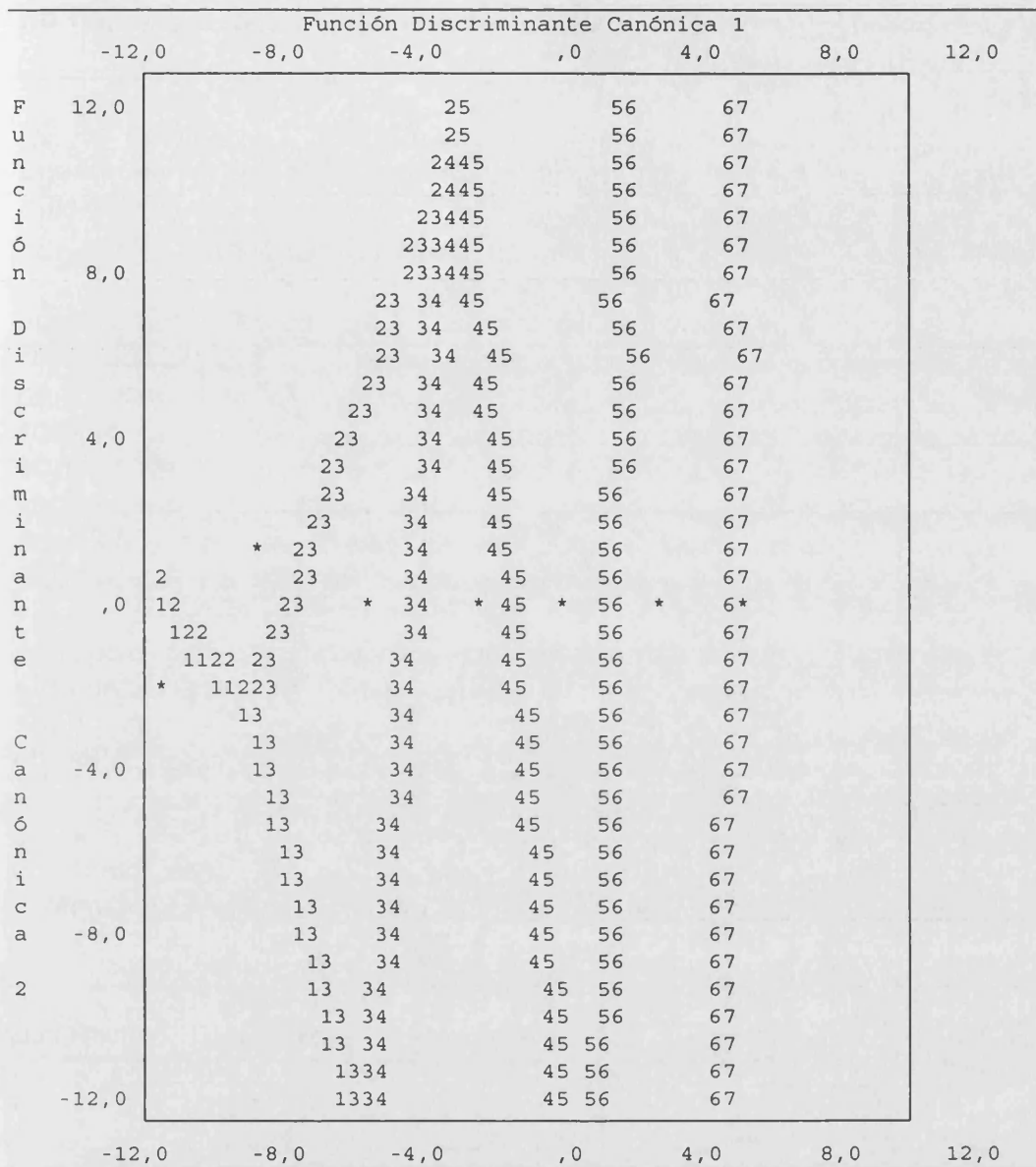


Gráfico II.4.2 Distribución gráfica por las funciones discriminantes canónicas

### II.4.4.3 Análisis de la capacidad Discriminante de la Media global en la Aplicación de 1992. Supuesto I: Policotomía.

En la función discriminante establecida para la aplicación del 92 entre los grupos formados a partir de las categorías de medias se obtiene un porcentaje de sujetos bien clasificados del 85.13%, lo que es una cifra elevada dado el elevado número de categorías establecidas.

Atendiendo a la distribución interna, los errores de la clasificación establecida a partir de la función discriminante se producen sobre las categorías contiguas por arriba y por abajo a la de referencia, excepto en las categorías 2 y 3, aunque tan sólo se desvían 1 y 2 sujetos respectivamente de la clasificación. En general se mantiene un nivel de clasificación correcta por encima del 80% excepto en determinadas categorías, como la 4 y la 8, aunque con valores muy cercanos (76.2% en la 4 y 73.4% en la 8), lo que implica un buen ajuste en las clasificaciones.

Por otra parte, a partir del gráfico establecido con las funciones discriminantes canónicas podemos ver que se diferencian perfectamente los grupos escalándose en categorías adyacentes, por lo que puede afirmarse que en esta aplicación corresponden a perfiles diferenciados de valoración.

El análisis empleado tiende a optimizar las funciones, pudiendo identificar que utiliza todas las dimensiones para discriminar a los sujetos.

Paso	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	Mimum Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM492	1	0.2115	0.0000	1.8931	0.0000	3	4
2	DIM592	2	0.1497	0.0000	3.3159	0.0000	5	6
3	DIM692	3	0.1278	0.0000	4.3647	0.0000	5	6
4	DIM392	4	0.1072	0.0000	5.1747	0.0000	5	6
5	DIM192	5	0.1017	0.0000	5.2922	0.0000	7	8
6	DIM292	6	0.093	0.0000	5.3000	0.0000	7	8

Tabla II.4.22. Tabla resumen función discriminante en la aplicación del 92

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
					0	0.0930	1963.177	36	Sig
1*	8.4834	98.49	98.49	0.9458	1	0.8818	103.927	25	0.0000
2*	0.0867	1.01	99.5	0.2825	2	0.9583	35.207	16	0.0000
3*	0.0236	0.27	99.77	0.1518	3	0.9809	15.945	9	0.0037
4*	0.0143	0.17	99.94	0.1187	4	0.9949	4.214	4	0.0680
5*	0.0043	0.05	99.99	0.0652	5	0.9992	0.695	1	0.3778
6*	0.0008	0.01	100	0.0290					0.4046

Tabla II.4.23. Funciones discriminantes canónicas para la aplicación del 92

Grupos		N		1	2	3	4	5	6	7	8
1-1.5	1	0	n %								
1.5-2	2	7	n %	6				1			
				85.7				14.3			
2-2.5	3	24	n %	2	20			1	1		
				8.3	83.3			4.2	4.2		
2.5-3	4	42	n %		4	32		6			
					9.5	76.2		14.3			
3-3.5	5	156	n %			4	131	21			
						2.6	84	13.5			
3.5-4	6	288	n %				21	253	14		
							7.3	87.8	4.9		
4-4.5	7	253	n %					22	221	10	
								8.7	87.4	4	
4.5-5	8	64	n %						17	47	
									26.6	73.4	
Porcentaje de sujetos bien definidos : 85.13%											
Tabla II.4.24 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para la aplicación del 92											

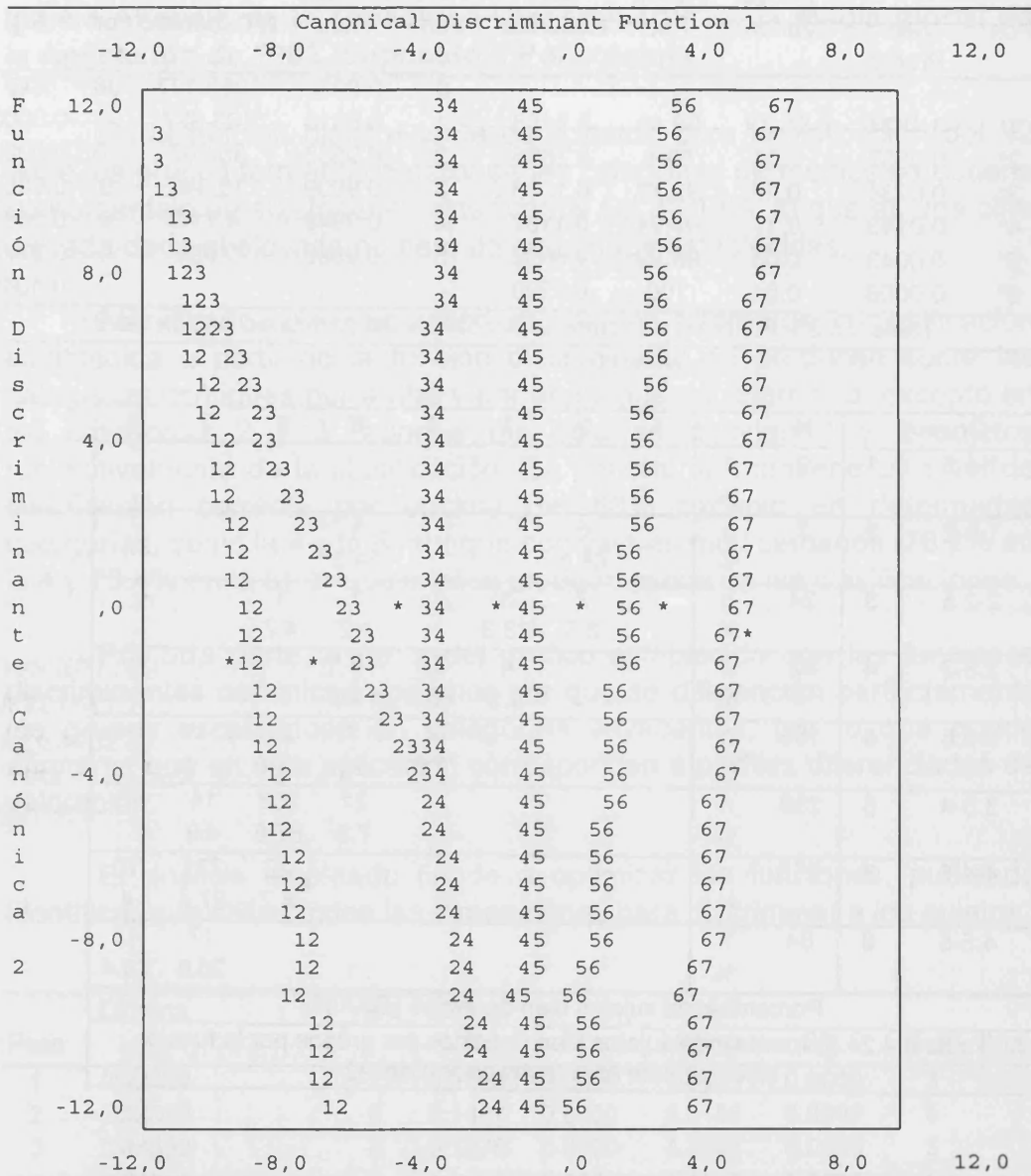


Gráfico II.4.3 Distribución gráfica por las funciones discriminantes canónicas

#### **II.4.4.4. Síntesis Supuesto I.**

---

A partir de los análisis realizados se pueden extraerlos siguientes puntos de interés:

- No obstante haber dividido el continuo de la puntuación total del Cuestionario en un número elevado de categorías, las funciones establecidas demuestran una buena escalabilidad, con valores de identificación correcta de los grupos de pertenencia iguales o superiores al 85%.
- Dada la escasez de casos con valores inferiores a 2 puntos, se observa que en los límites inferiores del continuo la tasa de error es proporcionalmente mayor, si bien es aún aceptable.
- La estructura de escalabilidad es muy estable a través de las tres aplicaciones 1990 a 1992.
- En términos generales, el nivel de acierto en la clasificación avalaría la exploración de puntos de corte dicotómicos preferiblemente en valores bajos, medio-bajos y medio-altos de la Escala. No obstante, dado que el objetivo de uso de este instrumento es la detección de casos problemáticos, se orientaría la exploración hacia casos con nivel bajo y medio-bajo.



#### II.4.4.5 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

El porcentaje de sujetos bien clasificados a partir de la función discriminante en la aplicación del 90 con un punto de corte de 2.5 es del 98.92%, lo cual demuestra la calidad de la clasificación. Atendiendo a la clasificación interna, observamos que en el grupo 2 el porcentaje de sujetos bien clasificados está cercano al 100%, con un 99.4%, obteniendo sin embargo en el primer grupo una clasificación correcta del 63.6%, aunque debemos tener en cuenta el escaso número de profesores incluidos en este primer grupo.

Paso	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM590	1	.87524	.0000	10.92547	.0000	1	2
2	DIM190	2	.85688	.0000	12.80237	.0000	1	2
3	DIM290	3	.84998	.0000	13.52842	.0000	1	2

Tabla II.4.25. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 90 para punto de corte en 2.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.1765	100.00	100.00	.3873	0	.849977	134.994	3	.0000

Tabla II.4.26. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 90 para punto de corte en 2.5

Grupos		N	1		2	
0 a 2.5	1	11	n	7	4	
			%	63.6	36.4	
2.5 a 5	2	823	n	5	818	
			%	0.6	99.4	
Porcentaje de sujetos bien definidos: 98.92%						
Tabla II.4.27 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90						

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
2 a 2.5	11	.8598	.1427	f prob: .0074
2.5 a 5	823	.9218	.0748	Levene: .009
Total	834	.9209	.0763	

Tabla II.4.28. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte CRIT1A90 en aplicación 90.

Atendiendo al nivel de fiabilidad para los grupos formados con un punto de corte en 2.5 encontramos niveles de  $\alpha$  algo inferior en el primer grupo, aunque aún con niveles aceptables. Existen diferencias significativas entre los niveles de consistencia entre los dos grupos estudiados.

En síntesis, 2.5 como punto de corte presenta un nivel de Falsos Positivos considerable (26.40%), y un nivel de Consistencia Interna para los sujetos Mal evaluados significativamente inferior.

#### II.4.4.6 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Sobre la clasificación establecida a partir de las funciones discriminantes sobre la aplicación del 90 con un punto de corte en 2.75 podemos observar que el porcentaje de sujetos bien evaluados se sitúa en un 98.92%, idéntico al anterior. Analizando la clasificación interna establecida sobre dos grupos, encontramos que el porcentaje de sujetos bien clasificados en el segundo grupo es del 99.6%, mientras que el ajuste sobre el primer grupo es del 70%, debido al escaso número de profesores que contiene esta categoría (20 en total), lo que hace que los porcentajes sean elevados.

Paso	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM490	1	.82391	.0000	9.10954	.0000	1	2
2	DIM590	2	.80513	.0000	10.31633	.0000	1	2
3	DIM190	3	.79762	.0000	10.81445	.0000	1	2

Tabla II.4.29. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 90 para punto de corte en 2.75

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.2537	100.00	100.00	.4499	0	.797621	187.794	3	.0000

Tabla II.4.30. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 90 para punto de corte en 2.75

Grupos		N		1	2
0 a 2.75	1	20	n	14	6
			%	70.0	30.0
2.75 a 5	2	814	n	3	811
			%	0.4	99.6
Porcentaje de sujetos bien definidos: 98.92%					
Tabla II.4.31 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 2.75	20	.8937	.1188	f prob: .1063
2.75 a 5	814	.9216	.0749	Levene: .013
Total	534	.9209	.0763	

Tabla II.4.32. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte en 2.75 en aplicación 90.

En el estudio de los niveles de fiabilidad de las respuestas en los grupos formados con un punto de corte en 2.75 podemos ver que no existen diferencias entre los niveles de consistencia interna entre los grupos formados, y los niveles de  $\alpha$  son elevados como podemos comprobar en la Tabla II.4.32.

En síntesis, mejora claramente respecto a la solución anterior, reduciéndose no sólo el porcentaje de Falsos Positivos (que se sitúa en el 30%), sino también el de Falsos Negativos. Asimismo, aunque hay mayor variabilidad de  $\alpha$  en el grupo inferior, las diferencias entre ambos grupos, en este caso, no son significativas.



### II.4.4.7 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

El porcentaje de sujetos bien clasificados a partir de la función discriminante establecida a partir de un punto de corte en 3.0 sobre la valoración media obtenida por cada profesor es del 97.36%, lo que representa un buen nivel de clasificación. Atendiendo a la clasificación interna, se llega a un porcentaje de acierto sobre la clasificación del 99% en el segundo grupo (por encima de 3.0), mientras que en el primer grupo se obtiene un porcentaje algo menor, del 63.2%.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM590	1	.75020	.0000	7.63860	.0000	1 2
2 DIM490	2	.73331	.0000	8.34294	.0000	1 2
3 DIM190	3	.72473	.0000	8.71324	.0000	1 2

Tabla II.4.33. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 90 para punto de corte en 3

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.3798	100.00	100.00	.5247	0	.724728	267.387	3	.0000

Tabla II.4.34. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 90 para punto de corte en 3

Grupos		N		1	2
0 a 3	1	38	n	24	14
			%	63.2	36.8
3 a 5	2	796	n	8	788
			%	1.0	99.0
Porcentaje de sujetos bien definidos: 97.36%					
Tabla II.4.35 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3	38	.9174	.0905	f prob: .7680
3 A 5	814	.9216	.0749	Levene: .269
Total	534	.9209	.0763	

Tabla II.4.36. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte CRTI3A90 en aplicación 90.

En el estudio de fiabilidad para los grupos formados a partir de un punto de corte en 3 encontramos que los niveles de  $\alpha$  son elevados, no existiendo diferencias significativas entre los dos grupos a nivel de  $\alpha$ .

En síntesis, en este Punto de Corte se produce nuevamente un incremento de Falsos Positivos, aumentando también los Falsos Negativos. No hay, por otra parte, diferencias en cuanto a la fiabilidad.

**II.4.4.8 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.**

De las funciones discriminantes aplicadas para la clasificación realizada sobre las categorías formadas a partir de la media para un punto de corte en 3.25 se obtiene un porcentaje de clasificación correcta del 95.68% que aún es un nivel elevado, aunque algo inferior a los anteriores. De igual forma si atendemos a la clasificación interna a partir de las funciones discriminantes establecidas, encontramos que el porcentaje de sujetos bien clasificados es del 99.3% para la categoría 2, mientras que se sitúa en 64.8% en la 1.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM390	1	.64593	.0000	5.79384	.0000	1	2
2	DIM690	2	.62183	.0000	6.42807	.0000	1	2
3	DIM190	3	.60718	.0000	6.83824	.0000	1	2
4	DIM290	4	.60240	.0000	6.97651	.0000	1	2

Tabla II.4.37. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 90 para punto de corte en 3.25

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.6600	100.00	100.00	.6306	0	.602395	420.678	4	.0000

Tabla II.4.38. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 90 para punto de corte en 3.25

Grupos		N		1		2	
0 a 3.25	1	88	n	57	31		
			%	64.8	35.2		
3.25 a 5	2	746	n	5	741		
			%	0.7	99.3		
Porcentaje de sujetos bien definidos: 95.68%							
Tabla II.4.39 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90							

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3.25	88	.9339	.0644	f prob: .0924
3.25 a 5	746	.9194	.0775	Levene: .280
Total	534	.9209	.0763	

Tabla II.4.40. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte CRIT4A90 en aplicación 90.

Estudiando los niveles de consistencia interna de las valoraciones en los grupos formados para un punto de corte en 3.25 observamos que son elevados, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos formados.

En síntesis, se mantiene en términos similares a los comentados para el anterior Punto de Corte. No se producen, en este caso, tampoco diferencias en cuanto a la fiabilidad.



### II.4.4.9 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1990. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.75.

En el análisis discriminante realizado sobre la aplicación del 90 con un punto de corte en 3.5 podemos ver que el porcentaje de sujetos correctamente clasificados es del 95.44%, algo inferior a los anteriores aunque aún muy elevado. Atendiendo a la clasificación interna, encontramos que se consigue una buena clasificación en el 97.5% de las ocasiones en el segundo grupo, mientras que en el primero es algo inferior, aunque aún elevado, del orden del 88.2%.

	Dimens.	Vars	Lambda		D Cuadrado		Entre Grupos	
			Wilks	Sig.	Mínimo	Sig.		
1	DIM390	1	.48599	.0000	6.06577	.0000	1	2
2	DIM690	2	.44543	.0000	7.14044	.0000	1	2
3	DIM190	3	.44232	.0000	7.23076	.0000	1	2
4	DIM490	4	.43954	.0000	7.31287	.0000	1	2

Tabla II.4.41. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 90 para punto de corte en 3.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Lambda		Ji Cuadrado	gl	Sig
					Fcn	Wilks			
1*	1.2751	100.00	100.00	.7486	0	.439541	682.280	4	.0000

Tabla II.4.42. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 90 para punto de corte en 3.5

Grupos		N		1	2
0 a 3.5	1	187	n	165	22
			%	88.2	11.8
3.5 a 5	2	647	n	16	631
			%	2.5	97.5
Porcentaje de sujetos bien definidos: 95.44%					
Tabla II.4.43. Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 90					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3.5	187	.9265	.0779	f prob: .2561
3.5 a 5	647	.9193	.0758	Levene: .747
Total	834	.9209	.0763	

Tabla II.4.44. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte CRIT4590 en aplicación 90.

En la aplicación del 90 y para un punto de corte en 3.5 podemos ver que los niveles de consistencia interna en las valoraciones son muy cercanos, además de elevados, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos formados.

En síntesis, aunque se produce una mejor identificación del grupo inferior, reduciéndose los Falsos Positivos (11.80%), se incrementa el porcentaje de Falsos Negativos (2.5%), lo cual sería un elemento de falta de utilidad de la información.

Por otra parte, no se producen diferencias en cuanto a la fiabilidad.

**II.4.4.10 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.5.**

El porcentaje de sujetos bien clasificados a partir de la función discriminante establecida en la aplicación del 91 con un punto de corte en 2.5 es de 99.52%, que se sitúa en el 99.8% cuando atendemos a la clasificación interna en las categorías, con el 75% en la categoría 1, aunque debemos tener en cuenta el escaso número de sujetos dentro de la clasificación.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM591	1	.88913	.0000	13.07766	.0000	1 2

Tabla II.4.45. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 91 para punto de corte en 2.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado gl	Sig
1*	.1247	100.00	100.00	.3330	0	.889135	97.589 1	.0000

Tabla II.4.46. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91 para punto de corte en 2.5

Grupos		N	1	2
0 a 2.5	1	8	n %	6 2 75.0 25.0
2.5 a 5	2	825	n %	2 823 0.2 99.8
Porcentaje de sujetos bien definidos: 99.52%				
Tabla II.4.47 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 91				

Grupo	n	α Med	Dev	Sig
2 a 2.5	8	.9526	.0235	f prob: .3658
2.5 a 5	825	.9351	.0546	Levene: .555
Total	833	.9352	.0544	
Tabla II.4.48. Diferencias entre los grupos por niveles de α en el punto de corte en 2.5 en aplicación 91.				

En el análisis de fiabilidad realizado para los grupos formados a partir de un punto de corte en 2.5 en la aplicación del 91 encontramos niveles elevados de  $\alpha$  en los dos grupos, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos.

En síntesis, se produce un nivel adecuado de indentificación, aunque es importante el porcentaje de Falsos Positivos (25%), prácticamente no se producen Falsos Negativos.

**II.4.4.11 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.**

Al establecer el punto de corte en 2.75 sobre la aplicación del 91 la función discriminante resultante señala que el porcentaje de sujetos bien clasificados es del 98.8%, muy elevada, que si nos centramos sobre la clasificación interna se sitúa en el 99.5% para el segundo grupo y en el 62.5% del primero, aunque debemos tener en cuenta el escaso número de sujetos que lo integran.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1	DIM591	1	.85075	.0000	9.30075	.0000	1 2
2	DIM291	2	.83291	.0000	10.63546	.0000	1 2

Tabla II.4.49. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 91 para punto de corte en 2.75

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.2006	100.00	100.00	.4088	0	.832914	151.928	2	.0000

Tabla II.4.50. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91 para punto de corte en 2.75

Grupos		N	1	2
0 a 2.75	1	16	n %	10 6 62.5 37.5
2.75 a 5	2	818	n %	4 814 0.5 99.5
Porcentaje de sujetos bien definidos: 98.80%				
Tabla II.4.51 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 91				

Grupo	n	α Med	Dev	Sig
0 a 2.75	16	.9563	.0188	f prob: .1187
2.75 a 5	818	.9349	.0548	Levene: .248
Total	834	.9352	.0544	
Tabla II.4.52. Diferencias entre los grupos por niveles de α en el punto de corte en 2.75 en aplicación 91.				

A partir del análisis de la consistencia interna en las respuestas establecidas en la aplicación del 91 con un punto de corte en 2.75 podemos ver que los niveles de  $\alpha$  son elevados en ambas ocasiones, no existiendo diferencias significativas entre los grupos a un nivel de significación del 0.05.

Así, el nivel de clasificación empeora en este caso respecto al anterior, produciéndose un incremento tanto en Falsos Positivos, como en Falsos Negativos (aunque éste es muy bajo, tan sólo 0.5%).

#### II.4.4.12 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

En el establecimiento de la función discriminante para un punto de corte en 3.0 encontramos que el porcentaje de sujetos bien clasificados es elevado: un 97.84%, con una clasificación correcta en la distribución interna del 70.6% para el grupo 1 y de 99.6% para el segundo.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM491	1	.71588	.0000	6.88849	.0000	1	2
2	DIM591	2	.68639	.0000	7.93045	.0000	1	2
3	DIM291	3	.68007	.0000	8.16536	.0000	1	2
4	DIM691	4	.67347	.0000	8.41536	.0000	1	2

Tabla II.4.53. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 91 para punto de corte en 3

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.4848	100.00	100.00	.5714 :	0	.673471	327.713	4	.0000

Tabla II.4.54. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91 para punto de corte en 3

Grupos		N	1	2
0 a 3	1	51	n %	36 70.6 15 29.4
3 a 5	2	782	n %	3 0.4 779 99.6
Porcentaje de sujetos bien definidos: 97.84%				
Tabla II.4.55 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 91				

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3	51	.9544	.0283	f prob: .0093
3 a 5	782	.9340	.0555	Levene: .093
Total	833	.9352	.0544	

Tabla II.4.56. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte de 3.0 en aplicación 91.

Analizando los niveles de  $\alpha$  para los grupos formados a partir de un punto de corte en 3 se puede comprobar en la Tabla II.4. que son elevados, existiendo diferencias significativas entre los niveles de consistencia de los dos grupos formados.

En este caso, disminuye el nivel de Falsos Positivos (29.4%) y se mantienen los niveles observados de Falsos Negativos.



#### II.4.4.13 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.

El porcentaje de sujetos bien clasificados en la aplicación del 91 con un punto de corte en 3.25 es del 96.88%, porcentaje que podemos considerar alto. De igual forma, el porcentaje de sujetos bien clasificados en la clasificación interna es del 78.9% en el caso del grupo por debajo del punto de corte y de 99.1% en el grupo de los que están por encima de esa media en la valoración.

	Dimens.	Vars	Lambda Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM391	1	.61389	.0000	6.51780	.0000	1	2
2	DIM291	2	.58821	.0000	7.25479	.0000	1	2
3	DIM691	3	.56883	.0000	7.85478	.0000	1	2
4	DIM191	4	.56582	.0000	7.95171	.0000	1	2

Tabla II.4.57. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 91 para punto de corte en 3.25

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.7673	100.00	100.00	.6589	0	.565823	472.664	4	.0000

Tabla II.4.58. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91 para punto de corte en 3.25

Grupos		N	1	2
0 a 3.25	1	90	n 71	n 19
			% 78.9	% 21.1
3.25 a 5	2	744	n 7	n 737
			% 0.9	% 99.1
Porcentaje de sujetos bien definidos: 96.88%				
Tabla II.4.59 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 91				

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a3.25	90	.9536	.0245	f prob: .0007
3.25 a0	744	.9330	.0565	Levene: .012
Total	834	.9353	.0544	

Tabla II.4.60. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte en 3.25 en aplicación 91.

En el análisis de la fiabilidad para un punto de corte en 3.25 en la aplicación del 91 encontramos niveles de  $\alpha$  elevados, y diferencias significativas al 0.01 entre las opiniones de los dos grupos.

Así, disminuyen los niveles de Falsos Positivos, que se sitúan en el 21.10%, si bien se produce un nuevo incremento de Falsos Negativos (0.9%).

#### II.4.4.14 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1991. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.75.

Al establecer la función discriminante sobre los grupos formados por un punto de corte en 3.5 sobre las puntuaciones medias, encontramos que el porcentaje de sujetos bien clasificados es del 94,36%, que podemos considerar elevado. Atendiendo a la clasificación interna, los porcentajes de clasificación correcta son del 82,5% y del 98.1% respectivamente para los grupos por encima y por debajo del punto de corte mencionado.

	Dimens.	Vars	Lambd		D Cuadr		Entre Grupos	
			Wilks	Sig.	Mínimo	Sig.		
1	DIM391	1	.49019	.0000	5.68673	.0000	1	2
2	DIM691	2	.46206	.0000	6.36573	.0000	1	2
3	DIM291	3	.45645	.0000	6.51119	.0000	1	2
4	DIM191	4	.45419	.0000	6.57087	.0000	1	2

Tabla II.4.61. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 91 para punto de corte en 3.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Lambda		Ji Cuadrado	gl	Sig
					Fcn	Wilks			
1*	1.2017	100.00	100.00	.7388	0	.454186	654.287	4	.0000

Tabla II.4.62. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 91 para punto de corte en 3.5

Grupos		N		1	2
0 a 3.5	1	200	n	165	35
			%	82.5	17.5
3.5 a 5	2	633	n	12	621
			%	1.9	98.1
Porcentaje de sujetos bien definidos: 94.36%					
Tabla II.4.63 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 91					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3.5	200	.9461	.0409	f prob: .0012
3.5 a 5	633	.9318	.0576	Levene: .035
Total	833	.9352	.0544	

Tabla II.4.64. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte 3.5 en aplicación 91.

Estudiando la fiabilidad de las opiniones en los grupos formados a partir de un punto de corte en 3.5 podemos ver que los niveles medios de  $\alpha$  son elevados, y que existen diferencias entre los dos grupos a nivel de  $\alpha$ .

En síntesis, se observa la misma tendencia que en el caso anterior, es decir, una reducción de Falsos Positivos (17.5%), y un incremento de Falsos Negativos (1.9%).

**II.4.4.15 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.**

El porcentaje de sujetos bien clasificados cuando establecemos la función discriminante sobre las categorías en un punto de corte de 2.5 para la aplicación del 92 es del 99,04%, con un porcentaje de aciertos en la clasificación por la función entre los grupos del 90.3% para el grupo 1 y del 99.4% en el de sujetos con una valoración por encima del 2.5.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM292	1	.71149	.0000	11.30346	.0000	1	2
2	DIM692	2	.70038	.0000	11.92497	.0000	1	2
3	DIM392	3	.69518	.0000	12.22241	.0000	1	2
4	DIM592	4	.68484	.0000	12.82772	.0000	1	2

Tabla II.4.65. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 92 para punto de corte en 2.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.4602	100.00	100.00	.5614	0	.684842	314.210	4	.0000

Tabla II.4.66. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 92 para punto de corte en 2.5

Grupos		N		1	2
0 a 2.5	1	31	n	28	3
			%	90.3	9.7
2.5 a 5	2	803	n	5	798
			%	0.6	99.4
Porcentaje de sujetos bien definidos: 99.04%					
Tabla II.4.67 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 92					

Grupo	n	α Med	Dev	Sig
2 a 2.5	31	.9377	.0775	f prob: .7046
2.5 a 5	803	.9328	.0698	Levene: .533
Total	834	.9330	.0701	
Tabla II.4.68. Diferencias entre los grupos por niveles de α en el punto de corte 2.5 en aplicación 92.				

Estableciendo el punto de corte en 2.5 en la aplicación del 92 podemos ver que los niveles medios de  $\alpha$  son elevados en el estudio de la fiabilidad y que no existen diferencias significativas entre los dos grupos formados.

En síntesis, se observa un nivel de clasificación correcta muy bueno, siendo pocos los casos de Falsos Positivos (tan sólo 9.7%) y muy inferiores los Falsos Negativos (0.6%).

#### II.4.4.16 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.

Los sujetos que resultan bien clasificados cuando se establecen las funciones discriminantes sobre los grupos por debajo y por encima de 2.75 en la media de las valoraciones para cada profesor son en términos de porcentajes del 98,68%, lo que implica un acierto prácticamente total. Por otra parte, atendiendo a la clasificación interna de los grupos formados, el acierto es del 84.2% en el grupo por debajo de 2.75 y del 99.4% en el grupo de por encima de ese punto de corte.

	Dimens.	Vars	Lambda Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM292	1	.68588	.0000	10.50609	.0000	1	2
2	DIM592	2	.67246	.0000	11.17329	.0000	1	2
3	DIM692	3	.66775	.0000	11.41438	.0000	1	2

Tabla II.4.69. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 92 para punto de corte en 2.75

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.4976	100.00	100.00	.5764	0	.667746	335.396	3	.0000

Tabla II.4.70. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 92 para punto de corte en 2.75

Grupos		N	1	2
0 a 2.75	1	38	n %	32 84.2 6 15.8
2.75 a 5	2	796	n %	5 0.6 791 99.4
Porcentaje de sujetos bien definidos: 98.68%				
Tabla II.4.71 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 92				

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 2.75	38	.9400	.0710	f prob: .5319
2.75 a 0	796	.9327	.0701	Levene: .750
Total	834	.9330	.0701	

Tabla II.4.72. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte 2.75 en aplicación 92.

Atendiendo al análisis de la consistencia interna para los grupos formados a partir de un punto de corte en 2.75 para la aplicación del 92 observamos que los niveles de  $\alpha$  son elevados, no pudiendo determinar que las diferencias sean estadísticamente significativas.

Así, aunque se produce un incremento en los Falsos Positivos (15.8%) respecto del Punto de Corte anterior, el nivel de clasificación correcta es muy positivo.



**II.4.4.17 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.**

Una vez establecida la función discriminante sobre las valoraciones medias en la aplicación del 92 para un punto de corte en 3.0 el porcentaje de acierto sobre la clasificación asciende al 97.60%, mientras que por grupos se alcanza el 76.7% en el grupo de sujetos por debajo de 3.0 y del 99.6% en los sujetos por encima de ese punto de corte.

	Dimens.	Vars	Lambda		D Cuadrado		Entre Grupos	
			Wilks	Sig.	Mínimo	Sig.	1	2
1	DIM292	1	.59920	.0000	8.35476	.0000	1	2
2	DIM492	2	.57729	.0000	9.14601	.0000	1	2
3	DIM192	3	.57040	.0000	9.40728	.0000	1	2
4	DIM592	4	.56683	.0000	9.54535	.0000	1	2

Tabla II.4.73. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 92 para punto de corte en 3

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda		Ji Cuadrado	gl	Sig
						Wilks				
1*	.7642	100.00	100.00	.6582	0	.566828	471.191	4	.0000	

Tabla II.4.74. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 92 para punto de corte en 3

Grupos		N		1	2
0 a 3	1	73	n	56	17
			%	76.7	23.3
3 a 5	2	761	n	3	758
			%	0.4	99.6
Porcentaje de sujetos bien definidos: 97.60%					
Tabla II.4.75 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 92					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3	73	.9425	.0575	f prob: .2264
3 a 5	761	.9321	.0712	Levene: .690
Total	834	.9330	.0701	

Tabla II.4.76. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte 3 en aplicación 92.

En el estudio de la fiabilidad en los grupos establecidos para un punto de corte en 3 para la aplicación del 92 se puede observar que los niveles de  $\alpha$  son elevados, no pudiéndose determinar diferencias significativas entre los dos grupos en el análisis de Varianza realizado.

En síntesis, se produce un incremento en el porcentaje de Falsos Positivos (23.3%), si bien se observa una ligera disminución del de Falsos Negativos (0.4%).

**II.4.4.18 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.**

El establecimiento de la función discriminante sobre los grupos formados para un punto de corte en 3.25 en la aplicación del 92 indica que se consigue un 94.36% de acuerdo en la clasificación, con el 77.3% para el grupo inferior a ese punto de corte y del 99.7% para la categoría que alcanza una valoración superior.

	Dimens.	Vars Omitido	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1	DIM392		.56163	.0000	6.36537	.0000	1 2
2	DIM492		.53810	.0000	7.00051	.0000	1 2
3	DIM592		.52739	.0000	7.30815	.0000	1 2
4	DIM292		.51967	.0000	7.53778	.0000	1 2
5		DIM392	.52046	.0000	7.51409	.0000	1 2
6	DIM692		.51365	.0000	7.72191	.0000	1 2
7	DIM192		.50972	.0000	7.84411	.0000	1 2

Tabla II.4.77. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 92 para punto de corte en 3.25

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	.9618	100.00	100.00	.7002	0	.509723	558.990	5	.0000

Tabla II.4.78. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 92 para punto de corte en 3.25

Grupos		N	1	2
0 a 3.25	1	119	n 92	n 27
			% 77.3	% 22.7
3.25 a 5	2	715	n 2	n 713
			% 0.3	% 99.7
Porcentaje de sujetos bien definidos: 94.36%				
Tabla II.4.79 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 92				

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3.25	119	.9461	.0492	f prob: .0273
3.25 a 5	715	.9308	.0728	Levene: .176
Total	834	.9330	.0701	

Tabla II.4.80. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte 3.25 en aplicación 92.

Centrándonos en el análisis de la consistencia interna de las valoraciones en los grupos formados para un punto de corte en 3.25 para la aplicación del 92 se obtienen niveles medios de  $\alpha$  elevados, con diferencias entre los grupos estadísticamente significativas.

En síntesis, se produce un mantenimiento en los niveles de error, tanto los Falsos Positivos (22,7%) como en el caso de los Falsos Negativos (0.3%).

#### II.4.4.19 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en la aplicación de 1992. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

El porcentaje de sujetos bien clasificados por la función discriminante establecida sobre los grupos de la aplicación del 92 para un punto de corte de 3.5 es del 93.65%, algo inferior al de los anteriores aunque aún elevado. Por otro lado, considerando la clasificación interna, nos señala que en el grupo por debajo de esa puntuación se consigue un acierto en la clasificación del 82.1%, mientras que es del 98.0% en el grupo superior.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM392	1	.47843	.0000	5.45995	.0000	1 2
2 DIM692	2	.44363	.0000	6.28109	.0000	1 2
3 DIM292	3	.43898	.0000	6.40081	.0000	1 2
4 DIM192	4	.43544	.0000	6.49340	.0000	1 2
5 DIM592	5	.43337	.0000	6.54847	.0000	1 2

Tabla II.4.81. Tabla resumen para el análisis realizado en la aplicación del 92 para punto de corte en 3.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	1.3075	100.00	100.00	.7527	0	.433370	693.598	5	.0000

Tabla II.4.82. Funciones discriminantes canónicas en la aplicación del 92 para punto de corte en 3.5

Grupos		N		1	2
0 a 3	1	229	n	188	41
			%	82.1	17.9
3 a 5	2	605	n	12	593
			%	2.0	98.0
Porcentaje de sujetos bien definidos: 93.65%					
Tabla II.4.83 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante en la aplicación del 92					

Grupo	n	$\alpha$ Med	Dev	Sig
0 a 3.5	229	.9486	.0390	f prob: .0001
3.5 a 5	605	.9271	.0779	Levene: .000
Total	834	.9330	.0701	

Tabla II.4.84. Diferencias entre los grupos por niveles de  $\alpha$  en el punto de corte en 3.5 en aplicación 92.

Atendiendo al análisis de la consistencia interna para los grupos formados con un punto de corte en 3.5 para la aplicación del 92 se puede determinar que los niveles de  $\alpha$  son elevados, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para un nivel de 0.01.

En síntesis, hay una disminución de la tasa de Falsos Positivos (17.9%), si bien se produce un incremento de los Falsos Negativos (2%).

#### II.4.4.20 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en las tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.50.

Se ha establecido la función discriminante sobre todo el grupo de valoraciones estudiado utilizando las valoraciones en las tres aplicaciones. De esta forma, se han mantenido los cinco puntos de corte establecidos en los apartados anteriores. En el punto de corte de 2.5, encontramos que se ha logrado un ajuste con los grupos preestablecidos del 94.36%, con un 83.3% de aciertos en la clasificación en el grupo inferior y 99.8% en el grupo superior<sup>1</sup>.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM292	1	,91952	,0000	12,22440	,0000	1	2
2	DIM191	2	,90250	,0000	15,09001	,0000	1	2
3	DIM390	3	,89227	,0000	16,86337	,0000	1	2

Tabla II.4.85. Tabla resumen para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	,1207	100,00	100,00	,3282	0	,892271	94,665	3	,0000

Tabla II.4.86. Funciones discriminantes canónicas para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.5

Grupos		N		1		2	
	1	6	n	5	1		
			%	83.3	16.7		
	2	828	n	2	826		
			%	0.2	99.8		
Porcentaje de sujetos bien definidos: 94.36%							
Tabla II.4.87 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.5							

Como se puede observar en la tabla II.4.87, se produce una mejor identificación del grupo inferior, con un porcentaje de Falsos Positivos de 16.7%, mientras que el porcentaje de Falsos Negativos es muy bajo, de 0.2%.

<sup>1</sup> No se incluye a partir de aquí el estudio de  $\alpha$  ya que sería un artificio que no podría aportar ningún tipo de información valiosa.

**II.4.4.21 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en las tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 2.75.**

Para un punto de corte en 2.75, el porcentaje de sujetos bien clasificados por la función discriminante es del 99.52%, con un ajuste en la clasificación por grupos del 85.7% en el grupo inferior y del 99.6% en el superior.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM292	1	,90418	,0000	12,70253	,0000	1 2
2 DIM191	2	,88697	,0000	15,27425	,0000	1 2
3 DIM390	3	,87829	,0000	16,61002	,0000	1 2

Tabla II.4.88. Tabla resumen para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.75

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	,1386	100,00	100,00	,3489	0	,878291	107,780	3	,0000

Tabla II.4.89. Funciones discriminantes canónicas para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.75

Grupos		N		1	2
	1	7	n	6	1
			%	85.7	14.3
	2	827	n	3	824
			%	0.4	99.6
Porcentaje de sujetos bien definidos: 99.52%					
Tabla II.4.90 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para las tres aplicaciones con un punto de corte en 2.75					

Por otra parte, encontramos que disminuye ligeramente el porcentaje de sujetos en la categoría de Falsos Positivos (14.3%), aunque aumenta también muy levemente el de Falsos Negativos (0.4%).



#### II.4.4.22 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en las tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.00.

La función discriminante establecida sobre las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.0 revela que ha conseguido un porcentaje de acierto en la clasificación del 98.32%, que analizado por grupos señala que el 71.4% se logra un buen ajuste en el grupo inferior a esa cantidad, mientras que en el grupo superior se alcanza el 99.5%.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM292	1	,77537	,0000	7,18850	,0000	1 2
2 DIM490	2	,74006	,0000	8,71547	,0000	1 2
3 DIM491	3	,72972	,0000	9,19021	,0000	1 2
4 DIM192	4	,72491	,0000	9,41577	,0000	1 2

Tabla II.4.91. Tabla resumen para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.0

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	,3795	100,00	100,00	,5245	0	,724914	267,012	4	,0000

Tabla II.4.92. Funciones discriminantes canónicas para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.0

Grupos		N		1		2	
	1	35	n	25	10		
			%	71.4	28.6		
	2	799	n	4	795		
			%	0.5	99.5		
Porcentaje de sujetos bien definidos: 98.32%							
Tabla II.4.93 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.0							

En síntesis, en este Punto de Corte se produce un aumento de Falsos Positivos (28.6%), con un aumento muy ligero de Falsos Negativos (0.5%).

**II.4.4.23 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en las tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.25.**

El porcentaje de sujetos bien clasificados que se alcanza con la función discriminante establecida sobre las tres aplicaciones para un punto de corte en 3.25 es del 94.36%, siendo por grupos este porcentaje del 72.2% en el grupo por debajo de ese punto de corte y del 99.6% en el superior.

Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos
1 DIM392	1	,69746	,0000	5,04638	,0000	1 2
2 DIM691	2	,64015	,0000	6,53956	,0000	1 2
3 DIM490	3	,61934	,0000	7,15042	,0000	1 2
4 DIM291	4	,61135	,0000	7,39582	,0000	1 2
5 DIM192	5	,60671	,0000	7,54131	,0000	12 2

Tabla II.4.94. Tabla resumen para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.25

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	,6482	100,00	100,00	,6271	0	,606710	414,505	5	,0000

Tabla II.4.95. Funciones discriminantes canónicas para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.25

Grupos		N		1		2	
	1	79	n	57	22		
			%	72.2	27.8		
	2	755	n	3	752		
			%	0.4	99.6		
Porcentaje de sujetos bien definidos: 94.36%							
Tabla II.4.96 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.25							

De esta forma, vemos que el porcentaje de Falsos Positivos se mantiene prácticamente estable, reduciéndose un poco con respecto al Punto de Corte anterior (27.8%), al igual que ocurre con los Falsos Negativos (0.4%).

#### II.4.4.24 Análisis de la capacidad discriminante de la media total en las tres aplicaciones. Supuesto II: Dicotomía, punto de corte en 3.50.

Estableciendo un punto de corte en la valoración media de 3.5 se consigue un porcentaje de sujetos bien clasificados a partir de la función discriminante del 96.16%, siendo este ajuste de clasificación del 86.3% en el grupo por debajo de 3.5 y del 98.6% en el grupo que se sitúa por encima de esa cifra.

	Dimens.	Vars	Lambd Wilks	Sig.	D Cuadr Mínimo	Sig.	Entre Grupos	
1	DIM391	1	,61852	,0000	3,82499	,0000	1	2
2	DIM592	2	,54473	,0000	5,18320	,0000	1	2
3	DIM690	3	,50849	,0000	5,99453	,0000	1	2
4	DIM290	4	,49507	,0000	6,32518	,0000	1	2
5	DIM691	5	,48405	,0000	6,61024	,0000	1	2
6	DIM190	6	,47735	,0000	6,79003	,0000	1	2
7	DIM392	7	,47233	,0000	6,92816	,0000	1	2

Tabla II.4.97. Tabla resumen para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.5

Fcn	Valor Propio	Pct de Varian.	Acum. Pct	Corr. Canónica	Post Fcn	Lambda Wilks	Ji Cuadrado	gl	Sig
1*	1,1172	100,00	100,00	,7264	0	,472333	621,434	7	,0000

Tabla II.4.98. Funciones discriminantes canónicas para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.5

Grupos		N		1	2
1	168	n	145	23	
		%	86.3	13.7	
2	666	n	9	657	
		%	1.4	98.6	
Porcentaje de sujetos bien definidos: 96.16%					
Tabla II.4.99 Porcentaje de sujetos bien definidos por grupos por la función discriminante para las tres aplicaciones con un punto de corte en 3.5					

En síntesis, mejora claramente respecto a la solución anterior, reduciéndose considerablemente el porcentaje de Falsos Positivos (13.7%), aumentando ligeramente el de Falsos Negativos (1.4%).

---

#### ***II.4.5 Síntesis de Resultados***

En el estudio desarrollado respecto a los niveles de Fiabilidad como Consistencia Interna, pueden extraerse los siguientes puntos de interés:

- En términos generales, los niveles de Consistencia Interna son muy satisfactorios. El nivel medio global de  $\alpha$  es de 0.93.
- La mayor parte de las evaluaciones analizadas (más del 81% en la aplicación de 1990 y más del 87% en las aplicaciones de 1991 y 1992) presentan valores de  $\alpha$  iguales o superiores a 0.90.
- Niveles de  $\alpha$  inferiores a 0.80 se pueden considerar prácticamente ocasionales.
- Se aprecian muy escasas diferencias estadísticamente significativas entre los niveles medios de  $\alpha$  para cada Area Académica, por lo que se puede afirmar una tendencia general similar en cuanto a la Consistencia a través de éstas.
- Por otra parte, aunque no se observa una tendencia de relación entre los niveles de Consistencia Interna y el tamaño de la clase, hay que señalar que éste se ve disminuida en ocasiones en grupos de  $n$  igual o inferior a 20 sujetos.
- Asimismo, se aprecia una pequeña tendencia de asociación entre los niveles de  $\alpha$  y la media total de cada evaluación. De este modo,  $\alpha$  presenta valores ligeramente inferiores -aunque muy elevados en términos absolutos- en los grupos en los que se obtiene una media total mayor.
- En cualquier caso, los niveles de  $\alpha$  son generalmente muy altos y únicamente se aprecian pequeños desajustes respecto de niveles óptimos en casos muy puntuales, por lo que el Cuestionario presenta niveles de bondad suficientes para abordar su utilización en procesos de decisión.

Por otra parte, respecto al análisis del establecimiento de Puntos de Corte, se ha estructurado -como señalamos anteriormente- en tres niveles, cuyos resultados pasamos a sintetizar:

a) Escalabilidad completa.

De forma concurrente con los resultados que provienen del Análisis Cluster de K-Medias, la puntuación total del Cuestionario permite

clasificar adecuadamente a los profesores de acuerdo con su perfil de actuación docente. Asimismo, se pueden señalar los siguientes puntos:

Se han establecido las funciones discriminantes entre los grupos formados a partir de categorías de medias en las tres aplicaciones y por áreas en cada una de las aplicaciones. En los análisis realizados por aplicaciones podemos observar que los porcentajes de sujetos bien clasificados oscilan entre el 84.65% de la aplicación del 90 y el 85.13%, por lo que se pueden considerar elevado teniendo en cuenta el número de categorías que se han utilizado.

Aplicación	%
90	84.65
91	87.52
92	85.13

Tabla II.4.100. Porcentaje de sujetos bien clasificados en las tres aplicaciones

En los gráficos considerados en cada caso se ha podido constatar que los grupos se escalonaban perfectamente de menor a mayor y que se situaban de forma paralela entre ellos a partir de las categorías establecidas, por lo que en general puede afirmarse que cada uno de los grupos corresponde a perfiles diferenciados de valoración.

b) Escalabilidad parcial dicotómica.

Para poder determinar un punto de corte específico, se ha probado asimismo -mediante Análisis Discriminante step-wise- la capacidad de la puntuación total en cinco puntos: 2.5, 2.75, 3.0, 3.25 y 3.5. Los resultados, sintetizados, se incluyen en la tabla II.4.101. Los aspectos más relevantes son los siguientes:

- En general, el porcentaje de sujetos bien identificados en cada Punto de Corte en las tres aplicaciones es muy elevado.
- Así, en la aplicación de 1990 se sitúa entre 98.92% (para 2.50) y 95.44% (para 3.50).
- En la aplicación de 1991 se encuentra en un rango que va desde 99.52% (correspondiente a 2.50) hasta 94.36% (para 3.50).
- Finalmente, en la aplicación de 1992 el nivel máximo de clasificación correcta se sitúa en 99.04% (para 2.5) y en 93.65% (para 3.50).

- Como puede observarse, los niveles de clasificación correcta disminuyen progresivamente al incrementarse el punto de corte.
- Asimismo, aunque no es una tendencia lineal, se aprecia que hay un incremento del porcentaje de Falsos Negativos al aumentar el Punto de Corte.
- Mención especial requiere el comportamiento de los porcentajes de Falsos Positivos. Parece haber un punto de inflexión en la Escala, que puede situarse en los tres períodos aproximadamente alrededor de 3 puntos, en el que hay un incremento de este tipo de error de clasificación.
- Globalmente parece mejorar la situación para los niveles de 2.50 y 2.75.
- No obstante hay que tener en cuenta que dado el escaso número de profesores que se sitúan por debajo de estos puntos, un sólo error de clasificación puede identificarse como una tasa elevada.
- Estas mismas consideraciones pueden realizarse para los análisis realizados tomando las tres aplicaciones conjuntamente en relación a la capacidad de la media total de ellas. En cualquier caso, si bien no mejora globalmente la tasa de sujetos clasificados correctamente en el total, sí es mejor la tasa de error de Falsos Positivos.

	Punto de Corte	% de Clasif. Correcta	% Falsos Positivos	% Falsos Negativos	Nº Casos grupo Inferior	% Casos grupo Inferior	Nº Casos grupo Superior	% Casos grupo Superior	$\alpha$ Media grupo Inferior	$\alpha$ Media grupo Superior	K <sup>2</sup> (x,t) para $\alpha$ Media gr. Inferior	K <sup>2</sup> (x,t) para $\alpha$ Media gr. Super
<b>A</b>	2.50	98.92	36.40	0.60	11	1.32	823	98.68	0.86	0.92	0.98	0.99
<b>P</b>	2.75	98.92	30.00	0.40	20	2.40	814	97.60	0.89	0.92	0.98	0.99
<b>L</b>	3.00	97.36	36.80	1.00	38	4.56	796	95.44	0.92	0.92	0.98	0.98
<b>I.</b>	3.25	95.68	35.20	0.70	88	10.55	746	89.45	0.93	0.91	0.97	0.97
<b>90</b>	3.50	95.44	11.80	2.50	187	22.42	647	77.58	0.93	0.92	0.96	0.95
<b>A</b>	2.50	99.52	25.00	0.20	8	0.96	825	99.04	0.95	0.94	0.99	0.99
<b>P</b>	2.75	98.80	37.50	0.50	16	1.92	818	98.08	0.96	0.93	0.99	0.99
<b>L</b>	3.00	97.84	29.40	0.40	51	6.11	782	93.89	0.95	0.93	0.99	0.98
<b>I.</b>	3.25	96.88	21.10	0.90	90	10.79	744	89.21	0.95	0.93	0.98	0.97
<b>91</b>	3.50	94.36	17.50	1.90	200	23.98	6.33	76.02	0.95	0.93	0.97	0.96
<b>A</b>	2.50	99.04	9.70	0.60	31	3.72	803	96.28	0.94	0.93	0.99	0.99
<b>P</b>	2.75	98.68	15.80	0.60	38	4.56	796	95.44	0.94	0.93	0.99	0.98
<b>L</b>	3.00	97.60	23.30	0.40	73	8.75	761	91.25	0.94	0.93	0.98	0.98
<b>I.</b>	3.25	96.52	22.70	0.30	119	14.27	715	85.73	0.95	0.93	0.98	0.97
<b>92</b>	3.50	93.65	17.90	2.00	2.29	27.46	605	72.54	0.95	0.93	0.96	0.95

Tabla II.4.101 Síntesis de indicadores a tener en cuenta en la determinación del Punto de Corte.



Punto de Corte	% de Clasif. Correcta	% Falsos Positivos	% Falsos Negativos	Nº Casos grupo Inferior	% Casos grupo Inferior	Nº Casos grupo Superior	% Casos grupo Superior
2.50	94.36	16.70	0.20	6	0.72	828	99.28
2.75	99.52	14.30	0.40	7	0.84	827	99.16
3.00	98.32	28.60	0.50	35	4.20	799	95.80
3.25	94.36	27.80	0.40	79	0.47	755	90.53
3.50	96.16	13.70	1.40	168	20.14	666	79.86

Tabla II.4.102 Síntesis de indicadores a tener en cuenta en la determinación del Punto de Corte para las tres aplicaciones.

### c) Establecimiento del Punto de Corte.

En este punto se reseñan conjuntamente los niveles de clasificación correcta, tasas de error y niveles de Consistencia de la Decisión -ver tablas II.4.101 y II.4.102-.

Como señalamos anteriormente, los niveles de Consistencia Interna son muy elevados, por lo que es suficiente para abordar su estudio en relación al uso del instrumento para la toma de decisiones del tipo bien/mal evaluado.

De este modo, también hemos podido observar que es mejor la clasificación que proveen los puntos más bajos de la Escala y que la clasificación correcta tiende a disminuir en función del incremento del Punto de Corte.

Asimismo, si entendemos que es menos lesivo asumir Falsos Positivos que asumir Falsos Negativos, esta posición podría conducir a preferir un Punto de Corte en la parte inferior de la Escala. No obstante, este proceso de decisión, aunque se informa técnicamente, debe ser asumido por la Institución que use el instrumento -como estándar de interpretación- por un procedimiento de juicio.

En cualquier caso, los niveles de Consistencia de la Decisión son muy elevados -en ningún caso inferiores a 0.95- y siguen el mismo patrón de decremento que el porcentaje de clasificación correcta observado mediante Análisis Discriminante.

Este hecho apunta, como los datos anteriores, al mejor funcionamiento de los puntos bajos de la Escala.

---

### ***III Conclusiones***

Concluir un trabajo de estas características es complejo. Ello es así, no sólo por la amplitud del campo de estudio, sino muy especialmente por los elementos que nos sugieren nuevos matices a indagar.

No obstante, aunque como línea de investigación no quede cerrada, como Informe Doctoral hemos de poner un punto final.

Para ello, no vamos a insistir en los resultados obtenidos, sino que vamos a intentar aportar diversos elementos que se nos han sugerido a partir de ellos.

Así, intentaremos estructurar estas reflexiones en tres grandes ámbitos: a) El estado actual de la investigación sobre evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes, b) Características y usos del instrumento analizado, y c) Perspectivas de futuro. Pasamos a desarrollar cada uno de estos puntos.

*Del estado actual de la investigación sobre la Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes.*

---

Como hemos podido observar en la Revisión Teórica este campo está marcado por un enorme dinamismo. Esto se debe, fundamentalmente, al hecho de que este tipo de instrumentos es sobre el que se sustenta buena parte de la actividad evaluadora del personal de las Universidades.

Ciertamente para evaluaciones de estas características<sup>1</sup> es difícil encontrar un sistema alternativo que permita el mismo grado de operatividad, y en el que la relación de coste/beneficio sea mejor.

Sin embargo, el hecho de que este tipo de instrumentos sean componentes centrales de este tipo de evaluaciones, conlleva que están influidos en su desarrollo por factores que afectan a su calidad.

Así, en un principio- como instrumentos de medida- parecen estar estudiados desde posiciones evaluativas en mayor medida que desde posiciones métricas.

De este modo, las características propias del hecho evaluativo hacen que estén poco atendidos en sus componentes métricos.

Esto es así, porque, en la mayor parte de ocasiones, la inmediatez con que deben ser aprovechados los resultados y las presiones de las audiencias implicadas que se concitan en toda evaluación, hacen que el diseño de los Cuestionarios sea poco atendido desde un constructo teórico sólido y poco analizadas sus características métricas.

En este sentido, hay que señalar que son relativamente escasos los estudios relacionados con la Construcción y Selección de Items, con la Fiabilidad y con el desarrollo de Estándares y Puntos de Corte (Marsh, 1982; Peterson et al, 1985; Tejedor et al, 1987; Tejedor, 1990, 1991).

Así, por ejemplo, llama la atención el hecho de que aunque de este tipo de instrumentos se pretende extraer una valoración del profesorado (bien/mal evaluado...) no existan referencias a procedimientos que permitan la síntesis. Hay múltiples reflexiones que "dicen no" a los sistemas normativos, pero no se señalan alternativas al respecto.

Ello no quiere decir que no hayan estudios importantes pero estos se centran, sobre todo en el campo de la Validez de los instrumentos, como los estudios de Análisis de la Dimensionalidad, o los sesgos de la

---

<sup>1</sup> Evaluaciones que afectan a un gran número de profesores y con una periodicidad generalmente anual.

Evaluación. Pero incluso estos estudios parecen estar más dirigidos a apoyar la Validez de la evaluación, más que a sustentar la validación del instrumento.

Así, nos extraña la enorme profusión de estudios dirigidos hacia el análisis de variables que pueden afectar las evaluaciones. Estudios, por ende, generalmente parciales: estudian pocas variables y no abordan el análisis de covariaciones que sin duda pueden darse.

En cualquier caso, no hay que olvidar que la Evaluación de la Docencia necesariamente refleja- y está impregnada- de todos los elementos que definen la cultura organizacional de la Institución para la que se desarrolla.

Así, buena parte de los resultados se pueden considerar orientativos y que no tienen por qué confirmarse en otros contextos.

Esto hace que, desde nuestra opinión, aunque existe un corpus importante de investigación que orienta el desarrollo de este tipo de instrumentos, hay que ser consciente que *todo instrumento debe ser desarrollado y estudiado para el contexto, objetivos y usos en el que se pretende utilizar.*

Desde esta perspectiva es necesario clarificar un marco de actuación que permita abordar el desarrollo de estos instrumentos, tanto de su planteamiento métrico como evaluativo.

Asimismo, hay que tener en cuenta que en este tipo de instrumentos se plasman- en el mejor de los casos- las percepciones que los estudiantes tienen de sus profesores y, por lo tanto, no pueden ser concebidos como instrumentos únicos de un sistema de Evaluación.

Definido su rol, de acuerdo con los objetivos de la Evaluación, es importante analizar estos instrumentos en relación a los restantes componentes del sistema, focalizando el estudio hacia las relaciones de utilidad de la información de los diversos instrumentos.

De las características y usos del instrumento analizado.

*Del Análisis de Items.*

Los resultados que provienen de este Análisis ponen de manifiesto que los items del Cuestionario presentan un adecuado funcionamiento. Así, pueden realizarse las siguientes consideraciones.

- **Parámetro de satisfacción/coincidencia.** Los diferentes items presentan niveles medios que se sitúan preferentemente en la parte alta de la Escala y presentan un nivel de variabilidad media inferior a la norma.

Ello es concurrente con diversas investigaciones que señalan que este tipo de evaluaciones generalmente presenta sobrevaloraciones.

- **Parámetro de Discriminación.** No obstante lo anterior, los items presentan una adecuada capacidad de discriminación. Ello ha sido comprobado tanto desde el análisis de los Coeficientes de Homogeneidad, como mediante el contraste de grupos extremos.

Así, mediante esta última técnica se puede contrastar que los perfiles de opinión, por items, entre los grupos son prácticamente paralelos y presentan, sistemáticamente diferencias significativas a lo largo de todo su recorrido.

Asimismo hay que tener en cuenta que todos los items tienen una aportación similar al puntaje total del Cuestionario (hecho comprobado mediante el Coeficiente de Homogeneidad Corregido de Gullicksen).

Estas apreciaciones son generalizables, dado que han sido comprobadas en las tres aplicaciones analizadas (1990, 1991 y 1992) a través de las diversas subpoblaciones analizadas: Áreas Académicas y Centro.

En otro orden de cosas, hay que señalar que, a partir de los análisis realizados se observa un perfil muy estable, que se mantiene en lo esencial en las tres aplicaciones, a través de las subpoblaciones de Áreas y Centros.

Las características del perfil se pueden sintetizar en:

a. **Puntos Fuertes:**

Cumplimiento con las Obligaciones (Asistencia, Puntualidad, Atención a alumnos).

Conocimiento de la materia  
Respeto del profesor por los alumnos  
Accesibilidad

b. Puntos débiles:

Motivación para la participación  
Consigue transmitir la importancia de la asignatura  
El ritmo de clase permite seguir las explicaciones  
Estimula a plantear y resolver problemas y a buscar explicaciones alternativas.  
Se preocupa porque su forma de enseñar responda a las necesidades de los alumnos.  
El sistema de Evaluación es adecuado.

De esta forma podemos configurar el perfil medio del profesor de la Universidad de Valencia, caracterizado por cumplir adecuadamente sus obligaciones de asistencia a clase, puntualidad y atención al alumno con un elevado respeto hacia el estudiante y que es accesible a los alumnos.

Por otro lado, encontramos que el profesor de la Universidad de Valencia presenta niveles bajos en motivación al alumno, transmisión de la importancia de la asignatura y los alumnos tienen algún problema en seguir el ritmo de clase que marca el profesor con sus explicaciones, además de creer que el sistema de evaluación no es, en general, adecuado, aunque todo ello con niveles de opinión que se pueden considerar aún aceptables.

Este perfil se mantiene prácticamente idéntico en las tres aplicaciones, destacando diferencias significativas a nivel estadístico, aunque si estudiamos detenidamente los perfiles de las tres aplicaciones podemos comprobar que estas diferencias no lo son a nivel cualitativo. Así, se detecta un perfil muy estable en las tres aplicaciones del cuestionario, lo que indica la estabilidad de las valoraciones a través de las tres aplicaciones.

De igual forma encontramos que en general aunque se producen algunas diferencias en los diferentes contextos de aplicación (áreas y centros) estas lo son fundamentalmente a nivel cuantitativo (estadístico), aunque no a nivel cualitativo, pero lo que podemos hablar de un perfil similar para toda la Universidad con algunas diferencias puntuales especialmente a nivel de Centros.

Esta diferencia se dan fundamentalmente en las dimensiones que hemos señalado como más débiles en la valoración especialmente en Desarrollo de la Clase y Evaluación y en algún ítem específico.

A nivel de Homogeneidad en las respuestas hemos encontrado que es precisamente en los ítems en los que los niveles medios de opinión son más bajos donde se produce una mayor variabilidad en las respuestas, mientras que en los niveles más altos de valoración en los que se producen menores niveles de variación analizada por su Desviación Típica y su Cociente de Variación.

Dentro del análisis del Parámetro de Discriminación hemos encontrado niveles del Coeficiente de Homogeneidad muy aceptables para este tipo de Cuestionario.

En general, se encuentra un patrón similar en cuanto al Coeficiente de Homogeneidad para las tres aplicaciones y los diferentes contextos considerados, por Areas y por Centros.

Hemos encontrado además una muy buena discriminación entre los grupos formados a partir del 27.5% superior e inferior, diferenciándose claramente tanto a nivel estadístico como cualitativo tres grupos tanto a nivel de las tres aplicaciones como a nivel de las subpoblaciones consideradas: Areas y Centros.

### *Del Análisis de Dimensiones*

En el estudio factorial se observa que de acuerdo con la estructura factorial obtenida se tiende a replicar la estructura básica del cuestionario, con las mismas dimensiones iniciales del mismo. Se tiende a agrupar las dimensiones de Conocimiento e Interrelación de la materia, Desarrollo de la Clase y Materiales y Programa, con excepción de los ítems 14,15 y 17; que tienden a saturar junto con los ítems de Actitud del Profesor para formar un factor que podríamos denominar Relación profesor-alumno y Actitud del Profesor.

El tercer factor en esta solución global lo configura la dimensión final de Evaluación que en ocasiones puede agruparse con los de Materiales y Programa y Bibliografía. Finalmente se configura un factor ya de carácter residual con los ítems de la dimensión inicial de Cumplimiento de Obligaciones.

En general, se configura un primer factor de carácter general, global que explica aproximadamente el 50% de la varianza explicada global; el resto de los factores explican aproximadamente el 5% cada uno de ellos.



Así, realizados los análisis por Aplicaciones, Áreas y Centros encontramos que en general se tiende a replicar la estructura dimensional inicial del cuestionario a nivel global con algunos cambios en general de ítems puntuales que tienden a saturar en otros factores o en algún caso a saturar uniéndose dos dimensiones. De igual forma, se ha encontrado que a nivel global se produce una estructura factorial global en cuatro factores aunque ocasionalmente se encuentran estructuras de 3 o 5 factores.

De esta forma se encuentra que los factores son estables en general aunque presentan alguna inestabilidad fundamentalmente en cuanto a algunos ítems tanto por Centro como por Área que no permiten una utilización sumativa de las dimensiones. No obstante, entendemos que su uso formativo está avalado. En síntesis, nos situamos en una posición integradora en cuanto al debate de la Dimensionalidad y usos de las puntuaciones (Abrami, 1989; Abrami y d'Apollonia, 1991; Cashin y Downey, 1992; Marsh, 1987 a, 1991, 1994; Marsh y Roche, 1992; Marsh y Bailey, 1993; Cashin et al, 1994).

Debemos en este punto recordar que el cuestionario está elaborado a partir de un perfil docente que las diferentes audiencias consultadas establecieron por lo que no hay un constructo teórico subyacente desde el que se haya derivado la estructura del Cuestionario.

#### *Del Análisis de Perfiles de Calidad*

El Análisis Cluster de K-Medias ha puesto de manifiesto que el Cuestionario permite identificar adecuadamente -tanto por ítems como por dimensiones- tipologías de Calidad Docente percibida. Así, se puede generalmente identificar hasta cuatro "tipos puros" que mantienen diferencias estadísticamente significativas.

Estos tipos son paralelos, lo cual es concurrente con la capacidad de discriminación analizada en los ítems. Este hecho avala las siguientes consideraciones:

- a) Los tipos identificados se producen claramente por nivel de satisfacción con la docencia recibida, es decir, reflejan una graduación de calidad.
- b) Aunque se producen sobrevaloraciones se mantiene la capacidad global del instrumento para diferenciar niveles de calidad docente.
- c) Esta identificación se mantiene a través de los períodos y subpoblaciones analizados.

- d) Esta diferenciación se produce en todos los items y/o dimensiones, por lo que es posible explorar la capacidad de diferenciación de una puntuación de síntesis.

Por otra parte, los grupos identificados no pueden ser caracterizados por otras variables ajenas al Cuestionario, como Sexo del profesor o Categoría Docente. Únicamente se ven vinculados en ocasiones a las Áreas Académicas o Centros; hecho por otra parte lógico, pues se observaron diferencias en cuanto a los niveles globales de satisfacción.

Finalmente, estos grupos mantienen niveles de Consistencia Interna similares, y presentan una continuidad importante por su relación con los niveles medios de otros períodos.

### *Del Análisis de Constructos Personales*

De las entrevistas realizadas a los estudiantes de diferentes Facultades y Escuelas podemos identificar una serie de aspectos a resaltar, que pasamos a comentar.

En primer lugar, los alumnos consideran importantes todos los items del Cuestionario, lo que implica que tenderán a valorar de forma más sincera y por tanto más efectiva que si creen que no son relevantes.

Se definen una serie de variables que pueden estar influyendo en las valoraciones del profesor, aunque su frecuencia de aparición en las respuestas no suponga la existencia clara de unos sesgos a tener en cuenta. No obstante, son necesarias estudios en este sentido.

En general, los alumnos valoran de forma global al profesor, no fijándose en conductas específicas diferentes a la formulación del item, tal como demuestran con los constructos (Kelly, 1955; Fransella y Banister, 1977; Beail, 1985) que se han elicitado por ellos cuando valoran al profesor.

De esta aproximación hemos intentado extraer información relativa a los elementos que están a la base de las opiniones que vierten los estudiantes a través del Cuestionario.

Ciertamente del análisis de Constructos se puede observar que los estudiantes no suelen basar su opinión en referentes más concretos que los que se muestran en los items y que tampoco parece haber una sistemática relacionada con los comportamientos docentes que ellos estiman que son eficaces.

Así, parecen responder de forma global al Cuestionario, basándose en una imagen general del profesor que, posiblemente, desarrollan a partir de la relación educativa que mantienen.

Ello puede parecer que podría ser el germen desde el que identificar variables que afectan a la Evaluación. Sin embargo, ateniéndonos a los resultados, aunque en ocasiones pueden estar presentes, no parece que sean sistemáticos los posibles sesgos. Más bien parece que éstos se asocian a situaciones en que de hecho hay problemas. Por ello, no creemos que haya que "huir de estos fantasmas de sesgo"; más bien habría que encontrar el medio que nos permitiera aclarar su presencia en relación con situaciones docentes percibidas como de baja calidad.

#### *De la Fiabilidad, Estándares y Puntos de Corte.*

Es preciso abordar algún procedimiento que nos permita concluir en una síntesis la evaluación. Generalmente, como evaluadores no se nos demanda más allá de una decisión del tipo "bien/mal evaluado".

En los análisis realizados hemos podido comprobar que este instrumento presenta elevados niveles de Consistencia Interna (Recuérdese que el  $\alpha$  promedio es de 0.93) y que no parece relacionarse esta con variables como el tamaño de la Clase<sup>2</sup> o el nivel medio de evaluación. Ello se ha podido comprobar en los tres periodos evaluados a través de diferentes subpoblaciones (Áreas Académicas). Estos resultados son concurrentes con diversos estudios sobre fiabilidad (Peterson et al, 1985; Tejedor et al, 1987; Tejedor, 1990; Salvador, 1990; Muñiz et al, 1991; Abalde et al, 1995; Jornet et al, 1995).

Este hecho supone la base de que el cuestionario pueda ser utilizado para el tipo de Decisiones anteriormente dichas.

No obstante, entendemos que el establecimiento de un punto de corte que nos permita diferenciar entre los profesores bien y mal evaluados, debe realizarse a través de un proceso de decisión en el que un Comité que represente los intereses de la Institución, teniendo en cuenta las consecuencias de su decisión, identifique cuál es ese punto en la escala.

De este modo, este proceso debe realizarse sobre una base de información técnica, en la que se analicen los componentes de fiabilidad implicados.

---

<sup>2</sup> Únicamente se han identificado niveles bajos de  $\alpha$  en grupos de  $N < 20$ .

Una propuesta de este tipo es la reseñada en este estudio. Así hemos comprobado -mediante Análisis Discriminante- las características de Escalabilidad completa de la Puntuación Total en el Cuestionario.

Y se ha observado que presenta muy buenos niveles de clasificación correcta de los sujetos -teniendo en cuenta su perfil docente (definido a través de las dimensiones)-. Este hecho, concurrente con los resultados obtenidos mediante Analisis Cluster, han orientado la selección de cinco posibles Puntos de Corte, de los que se ha probado su funcionalidad.

Hay que recordar que la finalidad del Cuestionario era detectar "casos problemáticos", es decir, actuar de filtro para señalar qué casos deben estar sujetos a un análisis más pormenorizado. Por ello, los puntos de corte probados se han seleccionado en la parte baja de la Escala (desde 2.5 a 3.5, con un intervalo de 0.25).

Se ha comprobado que permiten una clasificación correcta muy elevada, cercana al 100%. Si bien ésta es mayor para los puntos más bajos y disminuye según se incrementa el Punto de Corte. No obstante, los niveles obtenidos han sido muy satisfactorios (los mínimos se sitúan alrededor del 95%).

Asimismo la Consistencia de la decisión -evaluada mediante  $K^2$  (x,t) de Livingston- ha sido muy alta (cercana a 1), y sigue el mismo patrón mencionado para el porcentaje de clasificación correcta.

Ello avalaría utilizar la puntuación media global con este propósito, identificando el punto de corte en niveles bajos de la Escala. En cualquier caso, es el Comité mencionado el que debería fijar el Punto de Corte, definiendo el uso del Cuestionario. Esto es así, porque incluso los errores de Clasificación (Falsos Positivos y Falsos Negativos) deberían ser considerados en relación a la utilidad de la Decisión.

### *Perspectivas de Futuro.*

---

En el desarrollo del presente estudio se nos han ido sugiriendo aspectos en los que deberíamos profundizar nuestro análisis. Estos los hemos intentado sintetizar a continuación:

a) Selección y formulación de items.

Como hemos señalado en la elaboración del Cuestionario concurren diversos factores -sobre todo de implicación de los colectivos (profesores y estudiantes)- que "alejaron" su definición de un posible "constructo teórico". Incluso, aunque buena parte de los items mantienen la formulación de la propuesta técnica, otros fueron modificados en el compromiso mencionado.

Así, el planteamiento del Cuestionario no responde a un perfil de eficacia docente analizado desde un punto de vista teórico, y los items tienen una formulación normalmente general, que no permite acercarse a "conductas docentes". Desde esta perspectiva, creemos necesario abordar análisis de validación del Cuestionario tomando como referentes instrumentos de diagnóstico de la Conducta Docente, que nos ayuden a analizar la utilidad diferencial de este Cuestionario.

b) Asimismo, un elemento central de investigación creemos que debe orientarse hacia los "casos extremos". Es decir, intentar acercarnos a caracterizar y comprender los perfiles de evaluación negativa.

Relacionado con este aspecto, un elemento de interés es el análisis de casos medios en los que confluyen evaluaciones de significado opuesto. Este tipo de casos es importante detectarlo pues quedan "enmascarados" en niveles intermedios.

Hasta la fecha, únicamente la Dimensión de Cumplimiento de Obligaciones puede identificarse como un anclaje para identificar este tipo de casos, actuando prácticamente como una Escala de Sinceridad. No obstante, es preciso identificar elementos adicionales que nos ayuden a realizar este tipo de diagnóstico.

c) Profundizar en procedimientos de tipo criterial orientados a la determinación de estándares y puntos de corte.

Como elemento de contextualización es preciso analizar elementos de covariación que nos ayuden a seleccionar adecuadamente estos puntos básicos para la decisión y en definitiva, atemperar decisiones que, en suma son de transcendencia para el profesor, los estudiantes y la Universidad, como Institución.



## Bibliografía

---

- Abalde, E.; De Salvador, X.; González Cabanach, R. y Muñoz Cantero, J.M. (1995): Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la Universidad de La Coruña (1993-1994). En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 289-292) Valencia: AIDIPE.
- Abbot, R.D.; Wulff, D.H.; Nyquist, J.D.; Ropp, V.A. y Hess, C.W. (1990): Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction: The student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 201-206.
- Abrami, P.; Perry, R. y Leventhal, L. (1982): The relationship between student personality characteristics, teacher ratings and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74 , 111-125.
- Abrami, P.C. (1984): Using meta-analytic techniques to review the instructional evaluation literature. *Postsecondary Education Newsletter*, (Febrero), 6-8.
- Abrami, P.C. (1985): Dimensions of effective college instruction. *Review of Higher Education*, 8 , 211-228.
- Abrami, P.C. (1988): SEEQ and ye shall find: A review of Marsh's "Student's evaluation of university teaching". *Instructional Evaluation*, 9 (2), 19-27.
- Abrami, P.C. (1989a): How Should We Use Student Ratings to Evaluate Teaching? *Research in Higher Education*, 30 (2), 221-27.
- Abrami, P.C. (1989b): SEEQing the truth about student ratings of instruction. *Educational Researcher*, 18 (1), 43-45.
- Abrami, P.C. y d'Apollonia, S. (1990): The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. En M. Theall y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* . (pp. 97-111) New Directions for Teaching and Learning:
- Abrami, P.C. y d'Apollonia, S. (1991): Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Generalizability of "N = 1" Research: Comment on Marsh (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 411-15.
- Abrami, P.C.; Cohen, P.A. y D'Apollonia, S. (1990): Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Abrami, P.C.; Cohen, P.A. y d'Appolonia, S. (1988): Implementation problems in meta-analysis. *Review of Educational Research*, 58 (2), 151-179.
- Abrami, P.C.; d'Apollonia, S. y Rosenfield, S. (1993): The dimensionality of student ratings of instruction: Introductory remarks. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA.

- Abrami, P.C.; Dickens, W.J.; Perry, R.P. y Leventhal, L. (1980): Do teacher standards for assigning grades affect student evaluations of instruction? *Journal of Educational Psychology*, 72 , 107-118.
- Abrami, P.C.; Leventhal, L. y Dickens, W.J. (1981): Multidimensionality of student ratings of instruction. *Instructional Evaluation*, 6 (1), 12-17.
- Abrami, P.C.; Leventhal, L. y Perry, R.P. (1979): *Can feedback from student ratings help to improve teaching?* Londres: Proceedings of the 5th International Conference on Improving Teaching.
- Abrami, P.C.; Leventhal, L. y Perry, R.P. (1982): Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52 (3), 446-464.
- Agne, K.J.; Greenwood, G.E. y Miller, L.D. (1994): Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 27 (3), 141-152.
- Albanese, M.A. (1991): The Validity of Lecturer Ratings by Students and Trained Observers. *Academic Medicine*, 66 (1), 26-28.
- Alciatore, R.T. y Alciatore, P.L. (1979): Consumer reactions to college teaching. *Improving College and University Teaching*, 27 (2), 93-95.
- Aleamoni, L.M. (1974): The usefulness of student evaluations in improving college teaching. Urbana Measurement and Research Division. Office of Instructional Resources, University of Illinois.
- Aleamoni, L. M. (1976): Typical Faculty Concerns About Student Evaluation of Instruction. *National Association of Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 20 (1), 16-21.
- Aleamoni, L. M. (1978a): The Usefulness of Student Evaluations in Improving College Teaching. *Instructional Science*, 7 , 95-105.
- Aleamoni, L.M. (1978b): Development and factorial validation of the Arizona Course/Instructor Evaluation Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 38 , 1063-1067.
- Aleamoni, L.A. (1981): Student Ratings of Instruction. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation* . Beverly Hills, CA: Sage.
- Aleamoni, L.M. (1985): Peer evaluation of instructors and instruction. *Instructional evaluation*, 8 ,
- Aleamoni, L.M. (1987a): Concluding Comments. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 79-81.
- Aleamoni, L.M. (1987b): Some Practical Approaches for Faculty and Administrators. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 75-78.
- Aleamoni, L.M. (1987c): Typical Faculty Concerns About Student Evaluation of Teaching. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 25-31.



- Aleamoni, L.M. y Graham, M.H. (1974): The Relationship Between CEQ Ratings and Instructor's Rank, Class Size and Course Level. *Journal of Educational Measurement*, 11 , 189-202.
- Aleamoni, L.M. y Hexner, P.Z. (1980): A Review of the Research on Student Evaluation and an Report on the Effect of Different Sets of Instructions on Student Course and Instructor Evaluation. *Instructional Science*, 9 , 67-84.
- Aleamoni, L.M. y Yimer, M. (1973): An Investigation of the Relationship Between Colleague Rating, Student Rating, Research Productivity, and Academic Rank in Rating Instructional Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 64 , 274-277.
- Aleamoni, L.M. y Yimer, M. (1974): *Graduating Senior Rating's Relationship to Colleague Rating, Student Rating, Research Productivity, and Academic Rank in Rating Instructional Effectiveness* . Urbana: Office of Instructional Resources, Measurement and Research Division, University of Illinois.
- Aleamoni, M.L. y Thomas, G.S. (1977): *Is the instructor's rating of the class related to the class rating of the instructor?* . Office of Instruction, Research and Development. University of Arizona.
- Alsawalmeh, Y.M. y Feldt, L.S. (1992): Test of the hypothesis that the intraclass reliability coefficient is the same for two measurement procedures. *Applied Psychological Measurement*, 16 (2), 195-205.
- Altschuld, J.W. y Zheng, H.Y. (1995): Assessing the effectiveness of research organizations. *Evaluation Review*, 19 (2), 197-216.
- Alvarez, J.L. (1977): *Investigación psicosocial sobre los profesores*. Madrid: Marova.
- Anikeef, A.M. (1953): Factors affecting student evaluation of college faculty members. *Journal of Applied Psychology*, 37 , 458-460.
- Aparicio, J.J. (1991): Criterios de calidad en la investigación y enseñanza universitaria. Documento presentado en *Ponencia en el I Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria*, Puerto de Santa María, 6-8 de marzo.
- Aparicio, J.J.; Tejedor, F.J. y Sanmartín, R. (1982): *La enseñanza universitaria vista por sus alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior*. Madrid: ICE Autónoma de Madrid.
- Apodaka, P.; Arbizu, F.; Grao, J.; Hornilla, T. y Olalde, C. (1990): Experiencias evaluativas en la Universidad del País Vasco: consideraciones en torno a la puesta en marcha del proceso. *Revista española de Pedagogía*, XLVIII (186), 327-336.
- Arreola, R. y Heinrich, D. (1977): A model for differential norming of faculty evaluations for promotion and tenure decisions. Documento presentado en *American Educational Research Association*, Abril.

- Arreola, R.A. (1979): *Essential Components of a Faculty Evaluation System*. Tallahassee: Florida State University.
- Arreola, R.A. (1987a): A Faculty Evaluation Model for Community and Junior Colleges. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 65-74.
- Arreola, R.A. (1987b): The Role of Student Government in Faculty Evaluation. *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 39-46.
- Arreola, R.A. (1995): *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System: A Handbook for College Faculty and Administrators on Designing and Operating a Comprehensive Faculty Evaluation System*. U.S.; Massachusetts:
- Arubayi, E. (1986). Students' Evaluation of instruction in Higher Education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 1-10.
- Arubayi, E.A. (1987): Improvement of instruction and teacher effectiveness: Are student ratings reliable and valid? *Higher Education*, 19, 267-278.
- Ashton, R.H. (1975): Correlations of rates of teaching effectiveness: Gordon's survey of interpersonal values. *Psychological Reports*, 36, 890.
- Atamian, R. y Ganguli, G. (1993): Teacher Popularity and Teaching Effectiveness: Viewpoint of Accounting Students. *Journal of Education for Business*, 68 (3), 163-69.
- Aubrecht, J.D. (1979): *Are Student Ratings of Teacher Effectiveness Valid*. IDEA Paper nº 2. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Aubrecht, J.D. (1981): *Reliability, Validity, and Generability of Student Ratings of Instruction*. IDEA Paper nº 6. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Aubrecht, J.D.; Hanna, G.S. y Hoyt, D.P. (1986): A comparison of high school student ratings of teaching effectiveness with teacher self-ratings: Factor analytic and multitrait-multimethod analyses. *Educational and psychological measurement*, 46,
- Avi-Itzhak, T. (1982): Teaching Effectiveness as Measured by Student Ratings and Instructor Self-Evaluation. *Higher Education*, 11 (6), 629-34.
- Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1983): The Effects of Organizational Factors on Student Ratings and Perceived Instruction. *Higher Education*, 12 (4), 411-18.
- Avi-Itzhak, T. y Kremer, L. (1986): An Investigation into the Relationship between University Faculty Attitudes Toward Student Rating and Organizational and Background Factors. *Educational Research Quarterly*, 10 (2), 31-38.

- Bain, G., Comp. (1982): *Evaluating Teaching: Purposes, Methods, and Policies*. Washington Univ., Seattle. Center for Instructional Development and Research.
- Baird, J.S. (1987): Perceived Learning in Relation to Student Evaluation to University Instruction. *Journal-of-Educational-Psychology*, 79 (1), 90-91.
- Baird, L.L. (1973): Teaching styles: An exploratory study of dimensions and effects. *Journal of Educational Psychology*, 64 , 15-21.
- Ballard, M., Rearden, J. y Nelson, L. (1976): Student and peer rating of faculty. *Teaching of Psychology*, 3 (2), 88-90.
- Barber, L.W. (1990): Self-Assessment. En J. Millman y L. Daling Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* . (pp. 216-228) Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Barke, C.R.; Tollefson y Tracy (1983): Relationship between course entry attitudes and end-of-course ratings. *journal of educational psychology*, 75 (1),
- Barnes, L.L.B. y Barnes, M.W. (1991): The Effects of Academic Discipline on Generalizability of Student Evaluations of Instruction. Documento presentado en *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*, (pp. 25) Chicago, IL, April 4-6, 1991.
- Barnes, L.L.B. y Barnes, M.W. (1993): Academic Discipline and Generalizability of Student Evaluations of Instruction. *Research in Higher Education*, 34 (2), 135-49.
- Barr, A.S. (1931): *An introduction to the specific study of classroom supervision*. New York: D. Appleton.
- Barr, A.S. (1948): The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16 , 203-283.
- Basow, S.A. (1990): Effects of teacher effectiveness: mediated by teacher sex-typing? *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 599-602.
- Basow, S.A. (1995): Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 656-665.
- Basow, S.A. y Distenfeld, M.S. (1985): Teacher effectiveness: More important for males than females? *Journal of Educational Psychology*, ,
- Basow, S.A. y Howe, K.G. (1987): Evaluations of college professors: Effects of professors' sex-type, and sex, and students' sex. *Psychological Reports*, 60 , 671-678.
- Basow, S.A. y Silberg, N.T. (1987): Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently? *Journal of Educational Psychology*, 79 , 308-314.
- Batista, E.E. (1976): The place of colleague evaluation in the appraisal of college teaching: A review of the literature. *Research in Higher Education*, 4 , 257-271.

- Bausell, R.B. y Bausell, C.R. (1979): Student ratings and various instructional variables from a within-instructor perspective. *Research in Higher Education*, 11 , 167-177.
- Bavaro, J.A. (1995): *A Review of the Construct of Scholarship in the Literature*. . Pennsylvania.
- Beail, N. (Ed.) (1985): *Repertory Grid Technique and personal constructs*. Croom Helm. Londres.
- Beeby, C.E. (1977): The meaning of evaluation. En *Current Issues in Education n<sup>o</sup> 4 Evaluation* . (pp. 68-78) Wellington: Departament of Education.
- Bejar, I.I. (1975): A survey of selected administrative practices supporting student evaluation of instructional programs. *Research in Higher Education*, 3 , 77-86.
- Bejar, I.I. y Doyle, K.O. (1976): Effect of prior expectations on the structure of student ratings of instruction. *Journal of Educational Measurement*, 13 , 151-155.
- Belcher, M.J. (1991): *Reliability and Validity issues: An analysis of Miami-Dade's pilot student feedback survey* . Office of Institutional Research.
- Bending, A.W. (1952): A preliminary study of the effects of academic level, sex and course variables on student ratings of psychology instructors. *Journal of Psychology*, 34, 21-26.
- Bending, A.W. (1953): An inverted factor analysis study of student-rated introductory psychology instructors. *Journal of Experimental Education* 9 (4), 319-332.
- Benedito i Antoli, V. (1991): Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Benedito, V. et al (1987): *La evaluación del profesorado universitario. Analisis de la opinion de los profesores de la universidad de Barcelona*. Barcelona: Ice de la universidad central.
- Bennett, S. et al (1995): A rapid means of student evaluation of lecturing performance in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (2), 191-202.
- Bennett, S.k. (1982): Student Perceptions of and Expectations for Male and Female Instructors: Evidence Relating to the Questions of Gender Bias in Teaching Evaluation. *Journal of Educational Psychology*., 74 (2), 170-179.
- Bereday, G.Z. (1973): *Universities for all*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berk, R.A. (1979): The construction of rating instruments for faculty evaluation. *Journal of higher education*, 50 ,
- Berliner, D.C. y Carter, K.J. (1989): Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. En J. Lowyck y C.

- Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* . Leuven: Leuven University Press.
- Bernard, M.E.; Elsworth, G.; Keefauver, L.W. y Naylor, F.D. (1981): Sex-Role Behavior and Gender in Teacher- Student Evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 681-696.
- Bernardin, H.J.; Beatty, R.W. y Jensen, W. (1980): The new Uniform Guidelines on Employee Selection Procedures in the context of university personnel decisions. *Personnel Psychology*, 33 , 301-316.
- Beuck, C.H. (1984): A method for reaching a compromise between absolute and relative standars in examinations. *Journal of Educational Measurement*, 21: 147-152.
- Biddle, J. (1992): Portfolio Development in Teacher Education and Educational Leadership. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, (pp. 15) San Antonio, TX, February 25-28, 1992.
- Bird, T. (1990): The schoolteacher's Portfolio: An essay of possibilities, en J. Millman y L. Darling-Hammond, *The New handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blackburn, R.T. y Clark, M.J. (1975): An assessment of faculty performance: Some correlates between administrator, colleagues, student, and self-ratings. *Sociology of Education*, 48 , 242-256.
- Blackburn, R.T.; O'Connel, C. y Pellino, G. (1980): Evaluating faculty performance. En P. Jedamus y M. Peterson (Eds.), *Improving academic management* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Blank, R. (1978): Faculty support for evaluation of teaching: A test of two hypotheses. *Journal of Higher Education*, 49 , 163-176.
- Blount, H.; Stallings, W. y Gupta, V. (1978): The effects of different instructions on student ratings of university courses and teachers. *Journal of Educational Research*, 71 (3), 49-52.
- Boice, R. (1995): Writerly rules for teachers. *Journal of Higher Education*, 66 (1), 33-60.
- Bonetti, S. (1995): On the use of student questionnaires. *Higher Education Review*, 26 (3), 57-64.
- Borgida, E. y Nisbett, R.E. (1977): The differential impact of abstract vs. concrete information on decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 7 , 258-271.
- Borich, G.D. (1986): Paradigms of teacher effectiveness research: Their relationship the concept of effective teaching. *Education and urban society*, 18 (2), 143-168.
- Borich, G.D. y Madden, S.K. (1977): *Evaluating Classroom Instruction: A Sourcebook of Instruments*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Borko, H. y Livingston, C. (1989): Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473-498.
- Borna, S. y Arndt, T. (1993): Faculty Portfolio Analysis. *Higher Education Management*, 5 (1), 28-39.
- Boser, J.A. (1990): Surveying Alumni by mail: effect of Booklet/Folder Questionnaire Format and Style of Type of Response Rate. *Research in Higher Education*, 31 (2), 149-155.
- Bourke, S. (1986): How smaller is better: Some relationship between class size, teaching practices, and student achievement. *American educational research journal*, 23, 558-572.
- Boyce, A.C. (1915): *Method for measuring teacher's efficiency*. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co.
- Bracken, D. 1994. Straight talk about multirater feedback. *Training and Development*, 48, 44.
- Bradburd, R.M. y Mann, D.P. (1993): Wealth in Higher Education Institutions. *Journal of Higher Education*, 64 (4), 472-493.
- Brandenburg, D.C.; Derry, S. y Hengstler, D.D. (1978): Validation of an item classification scheme for a student rating item catalog. Documento presentado en *National Council on Measurement in Education Annual Meeting*, Toronto.
- Brandenburg, G.C. y Remmers, H.H. (1927): A rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision.*, 13, 399-406.
- Brandenburg, R.T.; Slindle, J.A. y Batista, E.E. (1977): Student ratings of instruction: Validity and normative interpretations. *Journal of Research in Higher Education.*, 48, 242-256.
- Braskamp, L.A. y Caulley, D. (1978): *Student Rating and Instructor Self-Ratings and Their Relationship to Student Achievement*. Urbana-Champaign: Measurement and Research Division, University of Illinois.
- Braskamp, L.A., et al (1979): Student ratings and instructor self-ratings and their relationship to student achievement. *American Educational Research Journal*, 16, 295-306.
- Braskamp, L.A.; Brandenbury, D.C. y Ory, J.C. (1984): *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Braskamp, L.A.; Ory, J.C. y Pieper, D.M. (1981): Student Written Comments: Dimensions of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 65-70.
- Braunstein, D.N. y Benston, G.J. (1973): Student and department chairman views of the performance of university professors. *Journal of Applied Psychology*, 58 (2), 244-249.
- Braunstein, D.N.; Klein, G.A. y Pachla, M. (1973): Feedback expectancy and shifts in student ratings of college faculty. *Journal of Applied Psychology*, 58 (2), 254-258.

- Bray, J.H. y Howard, G.S. (1980): Methodological considerations in the evaluation of teacher-training programs. *Journal of Educational Psychology*, 72 , 62-70.
- Brekelmans, M. y And, O. (1992): Changes in Teacher Communication Styles during the Professional Career. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (1), 23-29.
- Brems, C.; Baldwin, M.R.; Davis, L. y Namyniuk, L. (1994): The imposter syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university faculty members. *Journal of Higher Education*, 65 (2), 183-193.
- Brinkerhoff, R.O.; Brethower, D.M.; Hluchyj, T. y Nowakowski, J.R. (1983): *Program evaluation. A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Brock, S.C.1. (1981): Evaluation-based teacher development. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation* . Beverly Hills, CA: Sage.
- Brooks, D.D., Kelter, P.B. y Tipton, T.J. (1980): Student evaluation versus faculty evaluation of chemistry teaching assistants. *Journal of Chemical Education* 57 (4), 294-295.
- Brown, D.L. (1976): Faculty rating and student grades: A university-wide multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 68 , 573-578.
- Bruce, C. y Gerber, R. (1995): Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 29 , 443-458.
- Burdsal, C.A. y Bardo, J.W. (1986): Measuring student's perceptions of teaching: Dimension of evaluation. *Educational and psychological measurement*, 46 , 63-81.
- Butler, J.A. (1992): Use of Teaching Methods within the Lecture Format. *Medical Teacher*, 14 (1), 11-25.
- Caffrey, B. (1969): Lack of bias in student evaluations of teachers. *American Psychological Association*,
- Cajide, J. (1994): Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46 (4), 389-405.
- Calvins, D.; Borich, G.; Pascone, M. y Kugle, C. (1977): *Generalizability of teacher behaviors across classroom observation systems*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education: University of Texas.
- Campbell, D.T. y Fiske, D.W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 , 81-105.
- Carroll, J.G. (1981): Faculty self-evaluation. En J. Millman (Eds.), *Handbook of teacher evaluation* . (pp. 180-202) London: Sage pub.
- Carter, K.; Sabers, D.; Cushing, K.; Pinnegar, S. y Berliner, D.C. (1987): Processing and using information about students: A study of

- expert, novice and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 , 147-157.
- Carter, R. (1969): The effect of student characteristics on three student evaluation of university instruction. *Dissertations Abstracts International*,
- Cashin, W.E. (1983): Concerns about Using Student Ratings in Community Colleges. *New Directions for Community Colleges*, 11 (1), 57-65.
- Cashin, W.E. (1985): Student Ratings: The Need for Comparative Data. .
- Cashin, W.E. (1988): *Student ratings of teaching. A summary of research. Idea paper No 20.* . Manhattan, KS: Kansas State University, Division of Continuing Education. (ERIC Document Service No. ED 302567).
- Cashin, W.E. (1990): Students do rate different academic fields differently. En M. Theall y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice. New directions for teaching and learning no 43* . San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W.E. y Downey, R.G. (1992): Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 563-72.
- Cashin, W.E. y Perrin, B.M. (1983): Do College Teachers Who Voluntarily Have Courses Evaluated Receive Higher Student Ratings? *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 598.
- Cashin, W.E.; Downey, R.G. y Sixbury, G.R. (1994): Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives: Reply to Marsh (1994). *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 649-657.
- Centra, J.A. (1972a): *Strategies for improving college teaching*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Centra, J.A. (1972b): *The Utility of Student Ratings for Instructional Improvement*. Princeton: N.J.: Educational Testing Service.
- Centra, J.A. (1973a): Effectiveness of student feedback in modifying college instruction. *Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 395-401.
- Centra, J.A. (1973b): *Relationship between student and alumni ratings of teachers (SIR Report No 3)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Centra, J.A. (1973c): Self-Ratings of College Teachers: A Comparison with Student Ratings. *Journal of Educational Measurement*, 10 (4), 287-295.
- Centra, J.A. (1974): Colleagues as raters of classroom instruction. *Research Bulletin*, 74 , 18.
- Centra, J.A. (1975): Colleagues as raters of classroom instruction. *Journal of Higher Education*, 46 , 327-37.
- Centra, J.A. (1976a): *Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities*. Pricenton: N.J.: Educational Testing Service.



- Centra, J.A. (1976b): The influence of different directions on student ratings of instruction. *Journal of Educational Measurement*, 13, 277-282.
- Centra, J.A. (1977): *How universities evaluate faculty performance: A survey of Department heads*. Princeton, N.J.: Graduate Record Examination Program, Educational Testing Service.
- Centra, J.A. (1979a): *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1979b): Uses and limitations of student ratings. En *Determining Faculty Effectiveness*. (pp. 17-46) San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1980): *Determining faculty performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Centra, J.A. (1981): *Research productivity and teaching effectiveness*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Centra, J.A. (1987): Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox? *New-Directions-for-Teaching-and-Learning; (Techniques for Evaluating and Improving Instruction)*, (31), 47-55.
- Centra, J.A. (1988): *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco-Londres: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1993): *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Centra, J.A. (1994): The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of Higher Education*, 65 (5), 555-570.
- Centra, J.A. y Creech, F.R. (1976): *The relationship between student, teacher, and course characteristics and student ratings of teacher effectiveness*. Princeton, NJ. Educational Testing Service.
- Choy, C. (1969): *The Relationship of College Teacher Effectiveness to Conceptual Systems Orientation and Perceptual Orientation*. Colorado State College.
- Chrispens, J. y Bainum, B. (1991): Humor in the classroom: is it effective? Documento presentado en *Western Psychological Association*, San Francisco, abril.
- Ciscell, R.E. (1987): Student Ratings of Instruction: Change the Timetable to Improve Instruction. *Community-College-Review*, 15 (1), 34-38.
- Clark, M.J. y Blackburn, R.T. (1971): *Assessment of faculty performance: some correlates between self, colleagues, students, and administrators*. Ann Arbor: Center for the study of Higher Education. University of Michigan.
- Cohen (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

- Cohen, P.A. (1980): Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13 , 321-341.
- Cohen, P.A. (1981): Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51 (3), 281-309.
- Cohen, P.A. (1982): *Synthesizing research results and teacher evaluation using meta-analytic procedures*. Washington.: American psychological assoc.
- Cohen, P.A. (1982): Validity of student ratings in psychology courses: A research synthesis. *Teaching of Psychology*, 9 , 78-92.
- Cohen, P.A. (1983): Comment on a selective review of the validity of student ratings of teaching. *Journal of Higher Education*, 54 , 448-458.
- Cohen, P.A. (1986): An Updated and Expanded Meta-Analysis of Multisection Student Rating Validity Studies. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 16-20.
- Cohen, P.A. (1987): A critical analysis and reanalysis of the multisection validity meta-analysis. Documento presentado en *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Washington,DC.
- Cohen, P.A. (1991): Effectiveness of Student Ratings Feedback and Consultation for Improving Instruction in Dental Schools. *Journal of Dental Education*, 55 (2), 145-50.
- Cohen, P.A. y McKeachie, W.J. (1980): The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28 , 147-154.
- Cole, D.L. (1981): Teaching tomorrow's psychology students. *The American Psychologist*, 36 , 506-513.
- Coleman, J. y McKeachie, W.J. (1981): Effects of Instructor/ Course Evaluations on Student Course Selection. *Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 224-226.
- 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.
- Cooper, P.J.; Stewart, L.P. y Gudykunst, W.B. (1982): Relationship with instructor and other variables influencing student evaluations of instruction. *Communication Quarterly*, 30 , 308-315.
- Cooper, W.H. (1981): Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin*, 90, 218-244.
- Copeland, W. (1977): Some factors related to student teacher classroom performance following microteaching training. en *American Educational Research Journal*, 14 , 147-157.
- Costin, F. (1968): *Survey of opinions about lectures* . University of Illinois, Department of Psychology.

- Costin, F.; Greenough, W.T. y Menges, R.J. (1971): Student Ratings of College Teaching: Reability, Validity, and Usefulness. *Review of Educational Research*, 41 , 511-535.
- Covert, R.W. y Mason, E.J. (1974): Factorial validity of a student evaluation of teaching instrument. *Educational and psychological measurement*, 34 , 903-905.
- Craddick (1987): *Developing a Policy for Academic Appointment and Rank for Sheldon Jackson College*. Nova University.: Ed.D. Practicum.
- Cranton, P. y Smith, R.A. (1990): Reconsidering the unit of analysis: A model of student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 207-212.
- Cranton, P.A. y Hillgartner, W. (1981): The relationship between student ratings and instructor behavior. *Canadian Journal of Higher Education*, 11 , 73-81.
- Cranton, P.A. y Smith, R.A. (1986): A New Look at the Effect of Course Characteristics on Student Ratings of Instruction. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 117-28.
- Crawford, P.L. y Bradshaw, H.L. (1968): Perceptions of characteristics of effective university teachers: A scaling analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 28 , 1079-1085.
- Creager, J.A. (1950): A multiple-factor analysis of the Purdue rating scale for instructors? *Purdue University Studies in Higher Education.*, 70 , 75-96.
- Creswell (1985): *Faculty Research Performance: Lessons from the Sciences and the Social Sciences*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1985. . Association for the Study of Higher Education.; ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington, D.C.
- Crittenden; Norr y Lebailly (1975): Size of university classes and student evaluations of teaching. *Journal of higher education*, 46 , 461-471.
- Croker, L. y Algina, J. (1986): *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach L.; Gleser, G.; Nanda, H. y Rajaratnam (1972): *The dependability of behavioral measurements: Theory of Generalizability of scores and profiles*. New York: John Wiley and Sons.
- Cronbach, L.J. (1963): Course improvement trough evaluation. En Taylor et al. (Eds.), *Reading in curriculum evaluation* . (pp. 11-19) Dubuque:
- Cronbach, L.J. (1971): Test Validation. En R.L. Thorndike (Eds.), *Educational Measurement* . Washington, D.C.: American Council on Education.
- Cronbach, L.J. (1980): Validity on parole: how can we go straight? *New directions for testing and measurement*, 5 , 99-108.

- Cronbach, L.J. (1984): *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Cronbach, L.J. y Meehl, P.E. (1955): Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Crooks, T.J. y Kane, M.J. (1981): The group interview as an evaluation technique in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 61-66.
- Cross, P. (1991): College teaching: What do we know about it? *Innovative Higher Education*, 16 (1), 7-25.
- Cruse, D.B. (1987): Student Evaluations and the University Professor. *Higher Education*, 15 (6), 723-37.
- Dall'Alba, G. (1991): Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and development in Higher Education*, 13, 293-297.0.
- Davey, K.B. y Sell, G.R. (1985): Instructional Evaluation for Development/Improvement: Fact or Fiction Based on a Case Study of Faculty Practices? Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Division J*, 69th, Chicago, IL, March 31-April 4.
- Davis, J.R. (1993): *Better teaching, more learning: Strategies for success in postsecondary settings*. Phoenix: Oryx Press.
- De Gruijter, D.N.M. (1980): a two-stage testing procedure, en L.J.T. Van der Kamp et al (eds.) *Psychometrics for Educational Debates*. Nueva York: John Wiley.
- De Gruijter, D.N.M. (1985): Compromise models for establishing examination standars. *Journal of Educational Measurement*, 22: 263-269.
- De la Orden, A. (1985): *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- De la Orden, A. (1985): Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII (169-170),
- De la Orden, A. (1987): Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordon*, 39 (1), 5-29.
- De la Orden, A. (1988): La calidad de los centros educativos: Asunto para un Congreso. *Bordon*, 40 (2), 150-160.
- De la Orden, A. (1990): Evaluación, selección y promoción del profesorado universitario. *Revista complutense de educación*, 1 (1), 11-29.
- De la Orden, A. y Fernández, M.J. (1989): Funcionamiento departamental y recursos físicos y materiales en la universidad. *Revista de investigación educativa*, 7 (13), 7-19.
- De Miguel, M. (1987): La situación pedagógica de la Universidad de Oviedo. ICE de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (1989): Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- De Neve, H.M.F. (1991): University Teachers' Thinking about Lecturing: Student Evaluation of Lecturing as an Improvement Perspective for the Lecturer. *Higher Education*, 22 (1), 63-91.

- De Neve, H.M.F. y Janssen, P.J. (1982): Validity of Student Evaluation of Instruction. *Higher Education*, 11 (5), 543-52.
- De Wolf, W.A. (1974): *Student ratings of instruction in post secondary institutions: A comprehensive annotated bibliography of research reported since 1968*. Seattle: University of Washington Educational Assessment Center.
- Deming, W. E. (1972): Memorandum on Teaching. *American Statistician*, 26 , 47.
- Deshpande, A.S.; Webb, S.C. y Marks, E. (1970): Student perceptions of engineering instructor behaviors and their relationships to the evaluation of instructors and courses. *American Educational Research Journal*, 7 , 289-305.
- Dizney, H.F. y Brickell, J.L. (1984): Effects of administrative scheduling and directions upon student ratings of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 9 (1), 1-7.
- Dowell, D.A. y Neal, J.A. (1982): A selective review of the validity of student ratings of teaching. *Journal of Higher Education*, 53 , 51-62.
- Dowell, D.A. y Neal, J.A. (1983): The validity and accuracy of student ratings of instruction: A reply to Peter A. Cohen. *Journal of Higher Education*, 54 , 459-463.
- Downie, N.W. (1952): Student evaluation of faculty. *Journal of Higher Education*, 23 , 495-496.
- Doyle, K.O. (1975): *Student evaluation of instruction*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Doyle, K.O. (1983): Evaluating Teaching. /033&p1X. *Innovation Abstracts*, 5 (27),
- Doyle, K.O. y Crichton, L.I. (1978): Students, peer, and self evaluations of college instructors. *Journal of Educational Psychology*, 70 , 815-826.
- Doyle, K.O. y Whitley, S.E. (1974): Student ratings as criteria for effective college teaching. *American Educational Research Journal*, 11 , 259-274.
- Doyle, W. (1977): Paradigms of research on teacher effectiveness, en L. Shulman (ed): *Review of Research in Education*, Itasca, Ill: Peacock.
- Drucker, A.J. y Remmers, H.H. (1950): Do Alumni and Students Differ in Their Attitudes Toward Instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70 , 62-64.
- DuCette, J.; y Kenney, J. (1982): Do Grading Standards Affect Student Evaluations of Teaching? Some New Evidence on an Old Question. *Journal of Educational Psychology*., 74 , 308-314.
- Dunkin, M.J. (1990): The induction of academic staff to a university: Processes and products'. *Higher Education*, 10 , 47-66.
- Dunkin, M.J. (1991): Orientations to teaching, induction experiences and background characteristics of university lecturers'. *Australian Educational Researcher*, 18 (1), 31-52.

- Dunkin, M.J. (1995): Concepts of teaching and teaching excellence in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 21-33.
- Dunkin, M.J. y Barnes, J. (1986): Research on teaching in higher education. En M. Wittock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Dunkin, M.J. y Precians, R.P. (1992): Award-Winning University Teachers' Concepts of Teaching. *Higher Education*, 24 (4), 483-502.
- Elbow, P. (1992): Making Better Use of Student Evaluations of Teachers. *Ade Bulletin*, (101), 2-8.
- El-Hassan, K. (1995): Students' ratings of instruction: generalizability of findings. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 411-429.
- Elliot, D.N. (1950): Characteristics and relationships of various criteria of college and university teaching. *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 5-61.
- Elmore, P.B. y LaPointe, K.A. (1974): Effects of teacher sex and student sex on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology*, 66, 386-389.
- Elmore, P.B. y LaPointe, K.A. (1975): Effect of teacher sex, student sex, and teacher warmth on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology*, 67, 368-374.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983): *understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. y Tait, H. (1990): Evaluating education quality on the institutional level. *Higher Education Management*, 2, 271-292.
- Erdle, S.; Murray, H.G. y Rusthon, J.P. (1985): Personality, classroom behavior, and college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 394-407.
- Escudero, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Zaragoza: Educación Abierta 10, ICE Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. (1986): Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Eds.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. (pp. 187-204) Madrid: CIDE-Consejo de Universidades, MEC.
- Escudero, T. (1987): Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza. En Varios (Eds.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Escudero, T. (1988): Evaluación del rendimiento institucional universitario. Entre la utopía y el posibilismo. Documento presentado en *La evaluación de centros: nuevas perspectivas en la investigación sobre organizaciones educativas. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*, Santiago de Compostela Julio de 1988.
- Escudero, T. (1989): Aproximación pragmática a la evaluación de la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 93-112.

- 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.
- Evans, W. y Guyman, R. (1977): Clarity of explanation: A powerful indicator of teacher effectiveness. Documento presentado en *Annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED 151 321*., Toronto, Canada.
- Feldman, K.A. (1976a): Grades and College Student's Evaluations of Their Courses and Teachers. *Research in Higher Education*, 4 , 69-111.
- Feldman, K.A. (1976b): The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5 , 243-288.
- Feldman, K.A. (1977): Consistency and Variability among College Students in Rating Their Teachers and Courses: A Review and Analysis. *Research in Higher Education*, 6 , 233-274.
- Feldman, K.A. (1978): Course Characteristics and College Student's Ratings of Their Teachers: What We Know and What We Don't. *Research in Higher Education*, 9 , 199-242.
- Feldman, K.A. (1979): The Significance of Circumstances for College Student's Ratings of Their Teachers and Courses. *Research in Higher Education*, 10 , 149-172.
- Feldman, K.A. (1983): Seniority and Experience of College Teachers as Related to Evaluations They Receive from Students. *Research in Higher Education*, 18 (1), 3-124.
- Feldman, K.A. (1984): Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21 , 45-116.
- Feldman, K.A. (1986): The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24 (2), 1369-213.
- Feldman, K.A. (1987): Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and synthesis. *Research in Higher Education*, 26 , 227-298.
- Feldman, K.A. (1988): Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28 , 291-344.
- Feldman, K.A. (1989a): The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30 (6), 586-645.

- Feldman, K.A. (1989b): Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-94.
- Feldman, K. (1992): College students' views of male and female college teachers: Part I-Evidence from the social laboratory and experiments. *Research in Higher Education*, 33, 317-375.
- Feldman, K. (1993): College students' views of male and female college teachers: Part II -Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.
- Feldman, K.A. (1994): Instructional Dimensions. *The Teaching Professor*, 8 (4), 3-4.
- Feldman, R. y Prohaska, T. (1979) The student as Pygmalion: Effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, 485-493.
- Fernández, J. (1991): Evaluación de la calidad docente de la Universidad Complutense (1989-90). *Gaceta de la Complutense*, (74), 12-15.
- Fernández Díaz, M.J. (1986): *Investigación evaluativa de instituciones universitarias*. Madrid.
- Fernández Díaz, M.J. y Gaviria, J. (1988): Una técnica alternativa para el análisis de la productividad de los centros universitarios. Documento presentado en *IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*, Santiago Compos.
- Fernández Pérez, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad*. Madrid: El mismo autor.
- Fernández Sánchez, J. (1988): La evaluación de la enseñanza universitaria: la experiencia de la Complutense. *Studia Paedagogica*, 20 , 135-147.
- Fernández, A.; Maiques, J.M. y San Onofre, V. (1991): Evaluación de la calidad de la docencia: la experiencia de la V.P.V. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria* . (pp. 116-125) Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.
- Fernández, J. (1992): Evaluation and decision making in the Complutense University of Madrid. *Higher Education Management*, 4 (3), 336-345.
- Fernández, J. y Lillo, B. (1987): Proyecto de Evaluación de la Educación Superior Española. Documento presentado en *I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y mejora de la Docencia Universitaria*, Valencia.
- Fernández, J. y Mateo, M.A. (1994): The circular evaluative process of higher education: A Spanish sample. En OECD (Eds.), *Evaluation and decision making process in higher education: French, German and Spanish experiences* . Paris: OECD.
- Fernández, J.; Mateo, M.A. y Muñiz, J. (1995): Evaluation of the academic setting in Spain. *European Journal of Psychological Assessment*, (11), 134-138.



- Fernández, J.; Mateo, M.A. y Muñiz, J. (1996): Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 (1), 167-172.
- Ferrández, M.R.; Jornet, J.M.; Pérez Carbonell, A. y González Such, J. (1995): Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universitat Jaume I: (I) el cuestionario y planteamiento metodológico. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 296-300) Valencia: AIDIPE.
- Ferrández, M.R.; Jornet, J.M.; Pérez Carbonell, A. y González Such, J. (1995): Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universitat Jaume I: (II). En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 296-300) Valencia: AIDIPE.
- Ferrández, M.R. (1991): *Sistemas de Evaluación de la Docencia Práctica: El caso de la Facultad de Medicina de la Universitat de València*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.
- Ferrerres Pavia, V.S. (1991): Modelos de desarrollo profesional y autonomía. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Firth, M. (1979): Impact of work experience on the validity of student evaluations of teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 71 , 726-30.
- Folsom, D. (1989): Is the evaluation instrument the problem? *AAHE Bulletin*, 41 (7), 7.
- Franklin, J.; Theall, M. y Ludlow, L. (1991): Grade inflation and student ratings: a closer look. Documento presentado en *American Educational Research Association*, Chicago, Abril.
- Fransella, F. Y Banister, D. (1977): *A manual for Repertory Grid Technique*. Academic Press: Londres.
- Fraser, B.J. y Treagust, D.F. (1986): Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15 , 37-59.
- Freedman, R.D.; Stumpf, S.G. y Aguanno, J.C. (1979): Validity of the course-faculty instrument (CRF):intrinsic and extrinsic variables. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 153-158.
- Freeman, H.R. (1992): Effect of instructor gender and gender role on student willingness to take a psychology course. *Teaching of Psychology*, 19 , 93-95.
- Freeman, H.R. (1994): Student evaluations of college instructors: Effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, 86 , 627-630.
- French-Lazovik, G. (1981): Peer review: Documentary evidence in the evaluation of teaching. En J. Millman (Eds.), *Handboock of teacher evaluation* . (pp. 73-89.) Sage Publications.

- French-Lazovik, G.; y Gibson, C.L. (1984): Effects of Verbally Labeled Anchor Points on the Distributional Parameters of Rating Measures. *Applied Psychological Measurement*, 8 (1), 49-57.
- Frey, P. W.; Leonard, D. W. y Beatty, W. W. (1975): Student Ratings of Instruction: Validation Research. *American Educational Research Journal*, 12 (4), 435-447.
- Frey, P.W. (1973): Student Ratings of Teaching: Validity of Several Rating Factors. *Science*, 182 , 83-85.
- Frey, P.W. (1974): The ongoing debate: Student evaluation of teaching. *Change*, (47-49),
- Frey, P.W. (1976): Validity of student instructional rating: Does timing matter? *Journal Of Higher Education*, 47 , 327-336.
- Frey, P.W. (1978): A two dimensional analysis of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 9 , 69-91.
- Frey, P.W. (1979): The Dr Fox Effect and its implications. *Instructional Evaluation.*, 3 , 1-5.
- Frey, P.W. (1982): Components of Teaching. *Instructional Evaluation*, 7 , 3-10.
- Frey, P.W. y Flay, B.R. (1978): *A cusp catastrophe model of evaluation person perception with an application to student ratings of instruction*. Evanston: Northwestern University.
- Frey, P.W.; Leonard, D.W. y Beatty, W.W. (1975): Student Ratings of Instruction: Validation Research. *American Educational Research Journal*, 12 (4), 435-447.
- Gadzella, B.M. (1968): College student views and ratings of an ideal professor. *College and University*, 44 , 89-96.
- Gage, N. (1961): The appraisal of college teaching: An analysis of ends and means. *Journal of Higher Education*, 32, 17-22.
- Gage, N.L. (1963): *Handbook on research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N.L. (1974): Student ratings of college teaching: their justification and proper use, en N. Glassman y B. Killiat (Eds.) *Second UCSB*
- García Ramos, J.M. (1985): La accountability y la eficacia docente. *Educadores*, XXVII (133), 401-417.
- García Ramos, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la Evaluación: Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- García Ramos, J.M. y Congosto Luna, E. (1995): Un sistema de evaluación institucional en la Universidad. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 264-267) Valencia: AIDIPE.
- García Ramos, J.M.; Fernández Díaz, M.J. y Congosto Luna, E. (1995): Evaluación Docente del profesorado. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 271-275) Valencia: AIDIPE.
- García Ramos, J.M.; Fernández Díaz, M.J. y Congosto Luna, E. (1995): La evaluación de un modelo de tutoría académica en la

- Universidad. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 268-271) Valencia: AIDIPE.
- García Ramos, J.M.; Fernández Díaz, M.J. y Congosto Luna, E. (1995): Evaluación Docente del profesorado. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 271-275) Valencia: AIDIPE.
- García Valcarcel, A.; Salvador, L. y Zubieta, J.C. (1991): Elementos para un análisis evaluativo de la universidad. El caso de la Universidad de Cantabria. En M. Latiesa y et al (Eds.), *La investigación educativa sobre la Universidad* . (pp. 281-323) Madrid: CIDE Servicio de Publicaciones.
- García, P.; Mora, J.G.; Rodríguez, S. y Pérez, J.J. (1995): Experimenting Institutional Evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7 (1), 101-118.
- García-Valcárcel, A. (1992): Características del "Buen profesor" universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Gaski, J.F. (1987): On "construct validity of measures of college teaching effectiveness". *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 326-330.
- Gels, G.L. (1977): Evaluation: Definitions, problems and strategies. En C.K. Knapper et al. (Eds.), *If teaching is important... The evaluation of instruction in Higher Education* . Toronto, Canada: Clarke, Irwin.
- Gessner, P.K. (1973): Evaluation of Instruction. *Science*, 180 , 566-570.
- Gibson, S. y Dembo, M.H. (1984): Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gillmore, G.M. (1973): Estimates of reliability coefficients for items and subscales of the Illinois Course Evaluation Questionnaire. Research Report nº 341 Urbana Ill. Measurement and Research Division, Office of Instructional Resources, University of Illinois.
- Gillmore, G.M. (1975): *Statistical analysis of the data from the first year of use of the student ratings forms of the University of Washington Instructional Assessment System* . EAC Report.
- Gillmore, G.M. (1984): Student Ratings as a Factor in Faculty Employment Decisions and Periodic Review. *Journal of College and University Law*, 10 (4), 557-76.
- Gillmore, G.M. y Brandenburg (1974): *Would the proportion of students taking a class as a requirement affect the students rating of the course?* . Urbana Ill. : Measurement and research. Division. . Office of instructional resources. University of Illinois.
- Gillmore, G.M.; Kane, M.T. y Naccarato, R.W. (1978): The generalizability of student ratings of instruction: Estimating the teacher and course components. *Journal of Educational Measurement*, 15 , 1-13.

- Gillmore, G.M.; Kane, M.T. y Smith, M.L. (1981): The generalizability of student ratings of instruction: Estimates of teacher and course components. *Journal of Educational Measurement*, (15), 1-13.
- Gillmore, D.C.; Swerdlik, M.E. y Beehr, T.A. (1980): Effects of class size and college major on student ratings of psychology classes. *Teaching of Psychology*, 7, 210-214.
- Glass, G.V. (1990): Using student test scores to evaluate teachers. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation*. (pp. 229-240) Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Goldschmid, M.L. (1976): The role of institutional management in improving instruction in higher education. Documento presentado en *Third General Conference on Institutional Management in Higher Education*, Paris, 13-16 septiembre.
- Goldschmid, M.L. (1978): The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7 (2), 221-245.
- González Such, J.; Jornet, J.M. y Pérez Carbonell, A. (1995): Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 296-300) Valencia: AIDIPE.
- González Such, J.; Jornet, J.M.; Pérez Carbonell, A. y Ferrández, M.R. (1993): Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. Documento presentado en *VI Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*, Madrid, 23-25 Septiembre.
- González Such, J.; Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y Belloch, C. (1990a): Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias Psicopedagógicas de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 689-696.
- González Such, J.; Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (1990b): Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias Humanas de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 681-688.
- González Such, J.; Suárez, J.M.; Jornet, J.M. y Ferrández, M.R. (1990c): Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias de la Salud de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 643-650.

- 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)
- 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.
- Goodwin, L.D. y Stevens, E.A. (1993): The Influence of Gender on University Faculty Members' Perceptions of "Good" Teaching. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 166-85.
- Gordon, W.E. (1980): Student evaluation of teachers and courses in graduate social work education. *Journal of Social Service Research*, 3 (3), 295-311.
- Gowin, D.B. y Payne, D.E. (1962): Evaluating instruction: Cross-perceptions of college students and teachers. *School Review* 70(2), 207-219.
- Granzin, K.L. y Painter, J.J. (1973): A new explanation for student's course evaluation tendencies. *American Educational Research Journal*, 10 , 115-124.
- Grasha, A.F. (1977): *Assessing and developing faculty performances: Principles and Models*. Cincinnati, Ohio: Communication and Education Associates.
- Gross, R.B. y Small, A.C. (1979): A survey of faculty opinions about student evaluations of instructors. *Teaching on Psychology*, 6 , 216-219.
- Grush, J.E. y Costin, F. (1975): The Student as Consumer of the Teaching Process. *American Educational Research Journal*, 12 (4), 435-447.
- Guthrie, E.R. (1954): *The Evaluation of Teaching: A Progress Report*. Seattle: University of Washington.
- Haak, R.; Kleiber, D. y Peck, R. (1977): Student evaluation of teacher instrument. Austin, Tx: R. y D. Center for teacher education.
- Haertel, E.M. (1984): Detection of a skill dichotomy using standardized achievement test items. *Journal of Educational Measurement*, 21, 59-72.
- Haladyna, T. y Hess, R.K. (1994): The detection and correction of bias in student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 35 (6), 669-687.
- Hall, D.T. (1970): The effect of teacher-student congruence upon student learning in college classes. *Journal of Educational Psychology* (61), 205-213.
- Hambleton, R.K. (1984): Criterion-referenced measurement, en T. Husen y T.N. Postlethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education: Research and studies*. Oxford: Pergamon Press.

- Hambleton, R.K. y Novick, M.R. (1973): Toward an integration of theory and method for criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurement*, 10, 159-170.
- Hanna, G.S.; Aubrecht, J.D. y Hoyt (1983a): Discriminant and Convergent Validity of High School Students Ratings of Instruction. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 873-878.
- Hanna, G.S.; Hoyt, D.P. y Aubrecht (1983b): Identifying and Adjusting for Biases in Student Evaluations of Instruction : Implications for Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 1175-1185.
- Hansen, R.B. y Rogers, B.G. (1984): Convergent and Discriminant Validation of Measures of Faculty Competence by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Educational Research Quarterly*, 9 (1), 14-18.
- Harris, M.B. (1975): Sex role stereotypes and teacher evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 67, 751-756.
- Harris, M.B. (1976): The effects of sex, sex-stereotyped descriptions, and institution on evaluation of teachers. *Sex Roles*, 2, 15-21.
- Hayes, J.R. (1971): Research, Teaching, and faculty fate. *Science*, 172, 227-230.
- Helmstadter, G.C. y Krus, D.J. (1982): The Factorial Validity of Student Ratings in Faculty Promotions. *Educational and Psychological Measurement*, 42 (4), 1135-39.
- Hepworth, D. y Oviatt, B.E. (1985): Using student course evaluations: Findings, issues and recommendations. *Journal of Social Work Education*, 21 (3), 105-112.
- Herbert, M. (1995): Student evaluations of teachers: Variables and value. *Business Education Forum*, 49 (3), 15-17.
- Hewett, L. et al (1988): Course Evaluations: Are Students' Ratings Dictated by First Impressions? Documento presentado en *Annual Meeting of the Rocky Mountain Psychological Association*, Snowbird, VT, April 30, 1988.
- Hildebrand, M.; Wilson, R.C. y Dienst, E.R. (1971): *Evaluating University Teaching*. Berkeley, CA: Center for Research and Development in Higher Education, University of California.
- Hines, C. et al. (1985): Teacher Clarity and its Relationship to Student Achievement and Satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 87-110.
- Hoffman, R.G. (1978): Variables affecting university student ratings of instructor behavior. *American Educational Research Journal*, 15, 287-299.
- Hofman, J.E. y Kremer, L. (1980): Attitudes toward higher education and course evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 610-617.
- Hofman, J.E. y Kremer, L. (1983): Course evaluation and attitudes toward college teaching. *Higher Education*, 12, 681-690.

- Hofste, W.K.B. (1980): Policies of education selection and grading: The case for compromise models. *Documento presentado en el Fourth International Symposium on Educational Testing*, Antwerp, Belgica.
- Hofste, W.K.B. (1983): The case for compromise in educational selection and grading, en S.B. Anderson y J.S. Helmick (Eds.), *On educational testing*. San Francisco: Jossey-Bass, 109-127.
- Hogan, T.P. (1973): Similarity of student rating across instructor, courses and time. *Research in Higher Education*, 149-54.
- Holden, R.R. y Hickman, D. 1987. Computerized versus standard Administration of the Jenkins Activity Survey *Journal of Human Stress*, 13 (4), 175-179.
- Hollander, E.P. (1956): The Friendship Factor in Peer Nominations. *Personnel Psychology*, 9 , 435-447.
- Holmes, D.S. (1971): The relationship between expected grades and students' evaluations of their instructors. *Educational and Psychological Measurement*, 31 , 951-957.
- Hook, C. y Rosenshine , B. (1979): Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research*, 49 , 1-12.
- Horst, P. (1966): *Psychological Measurement and Prediction*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Howard, G.S. y Maxwell, S.E. (1980): Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? *Journal of Educational Psychology*, 72 , 810-820.
- Howard, G.S. y Maxwell, S.E. (1982): Do grades contaminate student evaluations of instruction? *Research in Higher Education*, 16 , 175-188.
- Howard, G.S.; Conway, C.G. y Maxwell, S.E. (1985): Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 187-96.
- Hoyt, D. (1969): *Improving instruction through student feedback*. Manhattan, Kansas: Kansas State University, Office of Education Research.
- Hoyt, D.P. (1973): The Kansas State University program for assessing and improving instructional effectiveness. En A.L. Sockloff (Eds.), *Proceedings: Faculty effectiveness as evaluated by students* . Philadelphia: Temple University, Measurement and Research Center.
- Hoyt, D.P. y Cashin, W.E. (1977): *Development of the IDEA System. Idea report No 1* . Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Huang, C. et al (1995): *A generalizability theory approach to examining teaching evaluation instruments completed by students* . Iowa.
- Huba, G.J. 1988. Comparability of traditional and computer western personnel test (WPT) Versions. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 957-959.

- Ibáñez-Martín, J.A. (1990): Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, (186), 239-257.
- Isaacson, R.L.; McKeachie, W.J.; Milholland, J.E.; Lin, Y.G.; Hofeller, M.; Baerwaldt, J.W. y Zinn, K.L. (1964): *The Dimensions of Student Evaluations of Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan (Mimeograph).
- Isaacson, R.L.; Milholland, J.E. y McKeachie, W.J. (1963): Correlation of Teacher Personality Variables and Student Ratings. *Journal of Educational.*, 54 (2), 110-117.
- Jacobs (1987): *University Faculty and Students' Opinions of Student Ratings. Indiana Studies in Higher Education* No. 55.). Indiana Univ., Bloomington. Bureau of Evaluative Studies and Testing.
- Jaeger, R.M. (1990): Setting standars on teacher certification tests, en J. Millman y L. Darling-Hammond (eds.) *The new handbook of teacher evaluation*. Newbury Park, Ca: SAGE.
- Jauch, L., R.; y Glueck, W.F. (1975): Evaluation of University Professors« Research Performance. *Management Science.*, 22 (1), 66-75.
- Jensen (1987): Ethics, Grades, and Grade Inflation: Student Evaluations as a Factor in Multi-Sectioned Courses. Documento presentado en *Joint Meeting of the Central States Speech Association and the Southern Speech Communication Association*, St. Louis, MO, April 9-12.
- Jiménez, C. (1985): La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 401 - 406.
- Jiobu, R. y Pollis, C. (1971): Student evaluations of courses and instructors. *The American Sociologist*, (6), 317-321.
- Johnson, G.R. (1989): Faculty Evaluation: Do experts agree? *The Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 7, 22-28.
- Joint Committee on Standars for Educational Evaluation (1981): *Standars for evaluations of educational programs, projects and materials*. Nueva York: McGraw Hill.
- Jornet, J.M. (1986): *Una aproximación teórico-empírica a los Métodos de Medición de Referencia Criterial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Jornet, J.M. (1991): Réplica a la Ponencia Enfoques modélicos de Evaluación de la Docencia Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1989): Revisión de modelos y métodos en la determinación de estándares y en el establecimiento de un punto de corte en Evaluación Referida al Criterio (ERC). *Bordón*, 41, 277-301.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1997): Aplicaciones del Análisis Cluster en Estudios Evaluativos (en prensa).



- Jornet, J.M.; González Such, J.; Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (1995): Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docentes. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* . (pp. 260-263) Valencia: AIDIPE.
- Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y González Such, J. (1989): Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 57-92.
- Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996): Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintás (Eds.), *Reforma y Evaluación de la universidad* . (pp. 189-244) Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996): Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintás (Eds.), *Reforma y Evaluación de la universidad* . (pp. 189-244) Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J.; Ferrández, M.R.; Villanueva, P. y Pérez Carbonell, A. (1993): Problemas metodológicos en la evaluación de la docencia universitaria a partir de opiniones de estudiantes. Documento presentado en el *Seminario sobre las reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodologías y resultados*. Madrid, 26, 27 y 28 de octubre.
- Jornet, J.M.; Villanueva, P.; Suárez, J.M. y Alfaro, I.J. (1987): Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universitat de València. En Varios (Eds.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria* . Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Kane; Gillmore, G.M. y Crooks (1976): Student Evaluation of Teaching: The Generalizability of Class Means. *Journal of Educational Measurement*, 13 , 171.
- Kapel, D.E. (1974): Assessment of a conceptually based instructor evaluation form. *Research in Higher Education* 2 (1), 1-24.
- Kapes, J.T. y Vansickle, T.R. 1992. Comparing paper-pencil and computer-based versions of the Harrington-O Shea Career Decision-Making System. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, 5-13.
- Kaplan, R.M. (1974): Reflections on the Dr. Fox paradigm. *Journal of Medical Education*, 49 , 310-312.
- Kaschak, E. (1978): Sex bias in student evaluations of college professors. *Psychology of Women Quarterly*, 3 , 235-243.

- Katz, L. y Dalby, J.T. 1981. Computer and manual administration of the Eysenck Personality Inventory *Journal of Clinical Psychology*, 37, 586-592
- Kells, H.R. (1992): Purposes and means in higher education evaluation. *Higher Education Management*, 4 (1), 91-102.
- Kelly, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- Kennedy, W.R. (1975): Grades expected and grades received -their relationship to student's evaluations of faculty performance. *Journal of Educational Psychology*, 67 , 109-115.
- Kerlinger, F.N. (1971): Student evaluation of university professors. *School and Society*, 99 , 353-356.
- Kielser, S. y Sproull, L.S. 1986. Response effects in the electronic survey. *Public Opinion Quarterly*, 50, 402-413
- Kierstead, D.; D'Agostino, P. y Dill, H. (1988): Sex role stereotyping of college professors: Bias in students' ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology*, 80 , 342-344.
- Kiesler, S., Walsh, J. y Sproull, L. (1992). Computer networks in Field Research (1986, 1987, 1991) en Bryant et al (eds): *Methodological Issues in Applied Psychology*. Plenum Press, New York.
- King, J.A. (1981): Beyond Classroom Walls : Indirect Measures Teacher Competence. En I.M.(. ED) (Eds.), *Handbook of teacher evaluation* . Beverly Hills: Sage Publicat.
- Kinney, D.P. y Smith, S.P. (1992): Age and Teaching Performance. *Journal of Higher Education*, 63 (3), 282-302.
- Kishor, N. (1995): The effect of implicit theories on raters' inference in performance judgement: consequences for the validity of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 36 (2), 177-195.
- Knapper, C.K.; Gels, G.L.; Pascal, C.E. y Shore, B.M. (Ed.). (1977): *If teaching is important... The evaluation of instruction in Higher Education*. Toronto, Canada: Clarke, Irwin.
- Kohlan, R.G. (1973): A comparison of faculty evaluations early and late in the course. *Journal of Higher Education*, 44 , 587- 595.
- Koon, J. y Murray, H.G. (1995): Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teacher effectiveness. *Journal of Higher Education*, 66 (1), 61-96.
- Kratz, H.E. (1896): Characteristics of the best teachers as recognized by children. *Pedagogical Seminary*, 3, 413-418.
- Kremer, J.F. (1990): Construct validity of multiple measures in teaching, research, and service and reliability of peer ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 213-218.
- Kremer, L. y Lifman, M. (1977): Attitudes and consensus of university teachers. *Journal of Personalized Instruction*, 3 , 177-180.

- Kulik, J.A. (1985): Using Student Ratings in Evaluating Teaching Assistants. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, March 31-April 4.
- Kulik, J.A. y Kulik, C. (1974): Student Ratings of instruction. *Teaching of Psychology*, 1, 51-57.
- Kulik, J.A. y McKeachie, W.J. (1975): The evaluation of teachers in higher education. *Review of Research in Education*, 3, 210-240.
- Kulik, J.A. y McKeachie, W.J. (1985): The evaluation of teachers in higher education. En F.N. Kerlinger (Eds.), *Review of research in education*. (pp. (210-240)) Itasca, IL: Peacock.
- Lacefield, W.E. (1986): Faculty Enrichment and the Assessment of Teaching. *Review-of-Higher-Education*, 9 (4), 361-79.
- Lancaster, C.J.; Ross, R.G. y Smith, I.K. (1988): Survey of Practices in Evaluating Teaching in U.S. Medical Schools, 1978 and 1986. *Journal-of-Medical-Education*, 63 (12), 912-14.
- Largen, T. (1966): Student assessment of teaching effectiveness. *Improving College and University teachers*, 14, 22-25.
- Leventhal, L.; Abrami, P.C. y Perry, R.P. (1976): Do teacher rating forms reveal as much about students as about teachers? *Journal of Educational Psychology*, 68, 441-445.
- Leventhal, L.; Abrami, P.C.; Perry, R.P. y Breen, L.J. (1975): Section selection in multi-section courses: Implications for the validation and use of student rating forms. *Educational and Psychological Measurement.*, 35, 885-895.
- Leventhal, L.; Perry, R.P.; Abrami, P.C.; Turcotte, S.J.C. y Kane, B. (1981): Experimental investigation of tenure/promotion in American and Canadian universities. Documento presentado en *American Educational Research Association meetings*, Los Angeles, Abril.
- Levin, H.M. (1991): Raising productivity in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 62 (3), 241-262.
- Lewis, A. (1982): *Evaluating educational personnel*. Arlington, Va: American association of school administrators.
- L'Hommedieu, R.; Menges, R.J. y Brinko, K.T. (1988): *The effects of student ratings feedback to college teachers: A metaanalysis and review of research*. Evanston, IL: Northwestern University. Center for the Teaching Professions.
- L'Hommedieu, R.; Menges, R.J. y Brinko, K.T. (1990): Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 232-241.
- Licata, C.M. y Andrews, H.A. (1990): The status of tenured faculty evaluation in the community college. *Community College Review*, (18), 42-50.

- Lin, W.Y.; Watkins, D. y Meng, Q.M. (1995): Student's evaluations of university teaching: A China perspective. *Higher Education Research & Development*, 14 (1), 61-74.
- Lincoln, Y.S. (1983): The Structure of Promotion and Tenure Decisions in Institutions of Higher Education: A Policy Analysis. *Review of Higher Education*, 6 (3), 217-231.
- Linn, R.L. y Hastings, C.N. (1984): A meta analysis of the validity of predictors of performance in law school. *Journal of educational measurement*, 21 (3), 245-259.
- Linsky, A.S. y Straus, M. A. (1975): Student Evaluations, Research Productivity, and Eminence of College Faculty. *Journal of Higher Education*, 46 (89-102).
- Linsky, A.S. y Straus, M.A. (1973): Student Evaluation of teaching. *Teaching Sociology*, 1 (1), 103-118.
- Linsky, A.S. y Straus, M.A. (1975): Student Evaluations, Research Productivity, and Eminence of College Faculty. *Journal of Higher Education*, 46 (89-102),
- Livingston, S.A. (1972): Criterion-referenced applications of classical test theory. *Journal of Educational Measurement*, 9 13-26.
- Lombardo, J. y Tocci, M. (1979): Attribution of positive and negative characteristics as a function of attractiveness and sex of instructor and sex of subject. *Perceptual and Motor Skills*, 48 , 491-494.
- Lord, F.M. y Novick, M.R. (1968): *Statistical theories of mental test scores*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Love, J.A., Sandoval, J. y Cohen, E. (1978): The generalizability and concurrent validity of an instrument to describe college teaching. Documento presentado en la Reunión anual de *the American Educational Research Association*.
- Lueck, T.L., et al (1992): The Effect of Gender on Course Evaluations in Mass Communications: A Pilot Study. Documento presentado en *Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*, (pp. 23) 75th, Montreal, Quebec, Canada, August.
- Magnusen, K.O. (1987): Faculty Evaluation, Performance, and Pay: Application and Issues. *Journal-of-Higher-Education*, 58 (5), 516-29.
- Magnusson, D. (1990): *Teoría de los tests*. México: Trillas.
- 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.
- Marcelo García, C. (1991): El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Marsh, H. W. (1977): The Validity of student's evaluations: Classroom evaluations of instructors independently nominated as best and

- worst teachers by graduating seniors. *American Educational Research Journal*, 14 , 441-447.
- Marsh, H. W. (1984): Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-54.
- Marsh, H.W. (1980): The influence of student, course and instructor characteristics in evaluations of University teaching. *American Educational Research Journal*, 17 , 219-238.
- Marsh, H.W. (1981): The use of path analysis to estimate teacher and course effects in student ratings of instructional effectiveness. *Applied Psychological Measurement*, 6 , 47-60.
- Marsh, H.W. (1982a): Factors affecting students' evaluations of the same course taught by the same instructor on different occasions. *American Educational Research Journal*, 19 , 485-497.
- Marsh, H.W. (1982b): Validity of students' evaluation of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74 , 264-279.
- Marsh, H.W. (1982c): SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52 , 77-95.
- Marsh, H.W. (1983): Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75 , 150-166.
- Marsh, H.W. (1984): Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-54.
- Marsh, H.W. (1987a): Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 , 253-388.
- Marsh, H.W. (1987b): Student Evaluations of Teaching. En M.J. Dunkin (Eds.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Evaluation* . (pp. 181-187) Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, H.W. (1987c): Relationship to background characteristics: the witch hunt for potential biases in students' evaluations. *International Journal of Educational Research*, 11 , 305-329.
- Marsh, H.W. (1989): Responses to reviews of "Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research". *Instructional Evaluation*, 10 , 5-9.
- Marsh, H.W. (1991a): A multidimensional perspective on students' evaluations of teaching effectiveness: Reply to Abrami and d'Apollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 416-421.

- Marsh, H.W. (1991b): Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Test of Alternative Higher-Order Structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 285-96.
- Marsh, H.W. (1992a): A Longitudinal Perspective of Students' Evaluations of University Teaching: Ratings of the Same Teachers over a 13-Year Period. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (pp. 18) San Francisco, Ca, April.
- Marsh, H.W. (1992b): Student's evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En J. Smart (Eds.), *Higher Educational handbook of Theory and Research*. New York: Agathon.
- Marsh, H.W. (1994): Weighting for the right criteria in the instructional development and effectiveness assessment (IDEA) system: Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 931-648.
- Marsh, H.W. y associates (1978): The validity of students' evaluations of instructional effectiveness: a comparison of faculty self-evaluations by their students. Documento presentado en *Annual meeting of the association of institutional research.*, San Diego.
- Marsh, H.W. y Bailey, M. (1993): Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education*, 64 (1), 1-18.
- Marsh, H.W. y Cooper, T.L. (1981): Prior subject interest, students' evaluations, and instructional effectiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 82-104.
- Marsh, H.W. y Dunkin, M.J. (1992): Student's evaluations of university teaching: A multidimensional perspective, en J. Smart (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Nueva York: Agathon.
- Marsh, H.W. y Groves, M.A. (1987): Students' evaluations of teaching effectiveness and implicit theories: A critique of Cadwell and Jenkins. *Journal of Educational Psychology*, ,
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1983): Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod matrices. *Journal of Educational Measurement*, 20, 231-248.
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1984): The factorial invariance of students' evaluations of college teaching. *American Educational Research Journal*, 21, 341-366.
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1991a): Students' evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education*, 7 (4), 303-314.

- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1991b): The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: the generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching & Teacher Education*, 7 (1), 9-18.
- Marsh, H.W. y Overall, J.U. (1979): Long-term stability of students' evaluations: A note on Feldman's 'Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses.'. *Research in Higher Education*, 10 , 139-147.
- Marsh, H.W. y Overall, J.U. (1979): Validity of students' evaluations of teaching: A comparison with self evaluations by teaching assistants, undergraduate faculty, and graduate faculty. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Marsh, H.W. y Overall, J.U. (1979a): Validity of students' evaluations of teaching: A comparison with self evaluations by teaching assistants, undergraduate faculty, and graduate faculty. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Marsh, H.W. y Overall, J.U. (1980): Validity of student's evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72 , 468-475.
- Marsh, H.W. y Overall, J.U. (1981): The relative influence of course level, course type, and instructor on students' evaluations of college teaching. *American Educational Research.*, 18 , 103-112.
- 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. (1993): The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-51.
- Marsh, H.W. y Ware, J.E. (1982): Effects of expressiveness, content coverage and incentive on multidimensional student rating scales: New interpretations of the Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 74 , 126-34.
- Marsh, H.W., Overall, J.V. y Thomas, C.S. (1976): The relationship between students evaluation of instruction and expected grade. Los Angeles, University of California. ERIC Document reproduction Servie No ED 126 140.
- Marsh, H.W.; Bames, J. y Hocevar, D. (1985): Self-other agreement on multi-dimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 , 1360-1377.
- Marsh, H.W.; Fleiner, H. y Thomas, C.S. (1975): Validity and usefulness of student evaluations of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 67 , 833-839.

- Marsh, H.W.; Overall, J.V. y Kesler, S.P. (1979a): Class size, student's evaluations and instructional effectiveness. *American Educational Research Journal*, 16 , 57-70.
- Marsh, H.W.; Overall, J.V. y Kesler, S.P. (1979b): Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A comparison of Faculty Self-Evaluation and Evaluations by Their Students. *Journal of Educational Psychology*, 71 , 149-160.
- Marsh, H.W.; Tourón, 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.
- Martin, E. (1984): Power and authority in the classroom: Sexist stereotypes in teaching evaluations. *Signs*, 9, 483-492.
- Martin, E. y Balla, M. (1991): Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and development in Higher Education*, 13 , 298-304.
- Martínez Arias, R. (1995): *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez Arias, R. (1995): *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A.H. y Zimmerman, W. (1956): College teaching ability, scholarly activity, and personality. *Journal of Educational Psychology*, 47, 185-189.
- 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. (1990): Función docente y demanda discente. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 319-326.
- Maxwell, S.E. y Howard, G.S. (1987): On the underdetermination of theory by evidence. *Journal de Educational Psychology*, (79), 331-332.
- McBean, E.A. y Lennox, W.C. (1985): Effect of Survey Size on Student Ratings of Teaching. *Higher Education*, 14 (2), 117-25.
- McCallum, L.W. (1984): A Meta-Analysis of Course Evaluation Data and Its Use in the Tenure Decision. *Research-in-Higher-Education*, 21 (2), 150-58.
- McDaniel, E.D. y Feldhuden, J.F. (1970): Relationship Between Faculty Ratings and Indexes of Service and Scholarship. Documento presentado en *78th Annual Convention of the American Psychological Association.*, 5 (pp. 619-620) .
- McDaniel, E.D.; y Feldhuden, J.F. (1970): Relationship Between Faculty Ratings and Indexes of Service and Scholarship. Documento presentado en *78th Annual Convention of the American Psychological Association.*, 5 (pp. 619-620) .



- McGreal, T.L. (1983): *Successful teacher evaluation*. Alexandria, Va.: Association for supervision and curriculum development.
- McKeachie, W.J. (1973): Correlates of student rating. En I.A.L. Sockloff (Eds.), *Proceedings: The First Invitational Conference on Faculty Effectiveness as Evaluated by Students* . (pp. ( 213- 218 )) Measurement and Research Center, Temple University.
- McKeachie, W.J. (1979): Student Ratings of Faculty: A Reprise. *Academe*, 65 , 384-397.
- McKeachie, W.J. (1983): The Role of Faculty Evaluation in Enhancing College Teaching. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 63 (2), 37-39.
- McKeachie, W.J. (1986): *Teaching Tips: A guidebook for the Begining College Teacher*. Lexington: Mass.: Heath.
- McKeachie, W.J. (1987): Instructional evaluation: current issues and possible improvements. *Journal of Higher Education*, 58 (3), 344-350.
- McKeachie, W.J. (1990): Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 189-200.
- McKeachie, W.J. et al. (1971): Student Ratings of Teacher Effectiveness: Validity Studies. *American Educational Research Journal.*, 8 , 435-445.
- McKeachie, W.J. y Lin, Y.G. (1971): Sex differences in student response to college teachers: Teacher warmth and teacher sex. *American Educational Research Journal*, 8, 221-226.
- McKeachie, W.J. y Lin, Y.G. (1975): *Use of student ratings in evaluation of college teaching*. Ann Arbor, ML: University of Michigan.
- McKeachie, W.J. y Solomon, D. (1958): Student ratings of instructors: A validity study. *Journal of Educational Research*, 51 , 379-382.
- McKeachie, W.J.; Lin, Y.G. y Mendelson, C.N. (1978): A small study assessing teacher effectiveness: does learning last? *Contemporary Educational Psychology*, 3 , 352-357.
- McKeachie, W.J.; Lin, Y.-G.; Daugherty, M.; Moffett, M.; Neigler, C.; Nork, J.; Walz, M. y Baldwin, R. (1980): Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 50 , 168-174.
- McKeachie, W.J.; Pintrich, P.R. y Li, Y., & Smith , D. A. F. (1986): *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor : University of Michigan: National Center for Research to Improve Post-Secondary Teaching an learning.
- McLeod, P.J. (1991): Faculty Perspectives of a Valid and Reliable Clinical Tutor on Program. *Evaluation and the Health Professions*, 14 (3), 333-42.
- McNaught, C. y Anwyl, J. (1992): Awards for teaching excellence at Australian universities. *Higher Education Review*, 25 (1), 31-44.

- McNeil, J. y Popham, W. (1973): The assessment of teacher competence. En R. Travers (Eds.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- McNeil, J.D. (1981): Politics of Teacher Evaluation. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meade, P. (1995): Managing Quality by Devolution. *Higher Education Management*, 7 (1), 63-80.
- Medley, D.M. (1987): Criteria for Evaluating Teaching. En M.J. Dunkin (Eds.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Evaluation*. (pp. 169-181) Oxford: Pergamon Press.
- Meier, R.S. y Feldhusen, J.F. (1979): Another look at Dr. Fox: Effect of stated purpose for evaluation, lecturer expressiveness, and density of lecture content on student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 71, 339-345.
- Menges, R.J. y Binko, K.T. (1986): Effects of student evaluation feedback: a meta-analysis of higher education research. Documento presentado en *Annual meeting of american educational research association*, San Francisco.
- Messick, S. (1980): Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, (35), 1012-1027.
- Messick, S. (1989): Validity. En R.L. Linn (Eds.), *Educational Measurement*. (pp. 13-103) Washington, DC: American Council on Education/McMillan.
- Metcalf, K.K. y Cruickshank, D.R. (1991): Can Teachers Be Trained to Make Clear Presentations? *Journal of Educational Research*, 85 (2), 107-16.
- Miller, A.H. (1988): Student Assessment of Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 17 (1), 3-15.
- Miller, M.T. (1971): Instructor attitudes toward, and their use of, student ratings of teachers. *Journal of educational psychology*, 62 (3), 235-239.
- Miller, R.I. (1987): *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Miller, S. (1984): Student Rating Scales for Tenure and Promotion. *Improving College and University Teaching*, 32 (2), 87-90.
- Millman, J. (Ed.). (1981): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Miron, M. (1985): The Good Professor as perceived by university instructors. *Higher Education*, 14, 211-215.
- Miron, M. (1988): Students' Evaluation and Instructors' Self-Evaluation of University Instruction. *Higher Education*, 17 (2), 175-81.
- Montero Mesa, L. (1991): El perfil del profesor universitario y su formación inicial. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria.

- Morales, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastian: Tarttalo, S.A.
- Moses, I. 1986. Self and Student evaluation of academic staff. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 76-78
- Muñiz, J.; García, A. y Virgos, J.M. (1991): Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. *Psicothema*, 3 (2), 269-281.
- Murphy, K.R.; Balzer, w.k.; Kellam, K.L. y Armstrong, J.G. (1984): Effects of the purpose of rating on accuracy in observing teacher behaviour and evaluating teaching performance. *Journal of educational psychology*, 76 (1), 45-54.
- Murray, H.G. (1972): The validity of student ratings of faculty teaching ability. Documento presentado en la Reunión Anual de *The Canadian Psychological Association*.
- Murray, H.G. (1980): *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Association.
- Murray, H.G. (1982): Use of student instructional ratings in administrative personnel decisions at the University of Western Ontario. Documento presentado en *American Psychological Association annual meetings*, Washington, DC; Agosto.
- Murray, H.G. (1983): Low-Inference Classroom Teaching Behaviors and Student Ratings of College Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75 (1), 138-149.
- Murray, H.G. (1984): The Impact of Formative and Summative Evaluation of Teaching in North American Universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9 (2), 117-32.
- Murray, H.G. y Lawrence, C. (1980): Speech and drama training for lectures as a means of improving university teaching. *Research in Higher Education*, 13 , 73-90.
- Murray, H.G.; Newby, W.G.; Bowden, B.; Crealock, C.; Gaily, T.D.; Oswin, J. y Smith, P. (1982): *Evaluation of teaching at the University of Western Ontario* . Provost's Advisory Committee on Teaching and Learning. University of Western Ontario.
- Murray, H.G.; Rushton, J.P. y Paunonen, S.V. (1990): Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 250-261.
- Murray, J.P. (1995): The Teaching portfolio: A tool for department chairpersons to create a climate of teaching excellence. *Innovate Higher Education*, 19 (3), 163-175.
- Naftulin, D.H.; Ware, J.E. y Donnelly, F.A. (1973): The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48 , 630-635.

- Natriello, G. (1984): Teachers' perceptions of the frequency of evaluation and assessments of their effort and effectiveness. *American Educational Research Journal*, 21, 579-595.
- Nichols, J.O. (1990): The role of institutional research in implementing effectiveness or outcomes assessment. *Association for institutional research*, (37),
- Nieda, J. et al. (1988): *Identificación del comportamiento y características deseables del profesor de Ciencias Experimentales del Bachillerato*. Madrid: CIDE.
- Nimmer, J.G. y Stone, E.F. (1991): Effects of Grading Practices and Time of Rating on Student Ratings of Faculty Performance and Student Learning. *Research in Higher Education*, 32 (2), 195-215.
- Null y Nicholson (1972): Personal variables of students and their perception of university instructors. *College Students Journal*, 6 , 6-9.
- Nunnally, J.C. (1978): *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Olson, L.A. (1977): A third generation student instructional rating system (SIRS). Documento presentado en *the Association for Institutional Research Conference*, Montreal.
- Olswang, S.G. y Fantel (1980): Tenure and periodic performance review: Compatible legal and administrative principles. *Journal of College and University Law*, 7 , 1-30.
- Ory, J.C. (1980): The influence of student's affective entry on instructor and course evaluations. *Review of Higher Education.*, (4), 13-24.
- Ory, J.C. (1991): Changes in teaching evaluation in higher education. *Instructional Evaluation*, 11 , 1-9.
- Ory, J.C. y Wieties, R. (1991): A longitudinal study of faculty selection of ICES student evaluation items. Documento presentado en *American Educational Research Association*, Chicago, Abril.
- Ory, J.C.; Braskamp, L.A. y Pieper, D.M. (1980): The congruency of student evaluative information collected by three methods. *Journal of Educational Psychology.*, (72), 181-185.
- Outcalt, D.L. (1980): *Report of the task force on teaching evaluation* . The University of California.
- Overall, J.U. y Marsh, H.W. (1979): Midterm feedback from students: Its relationship to instructional improvement and student's cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71 , 856-865.
- Overall, J.U. y Marsh, H.W. (1980): Student's evaluation of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72 , 321-25.
- Overall, J.U. y Marsh, H.W. (1982): Students' evaluations of teaching: An update. *American Association for Higher Education Bulletin*, 35 (4), 9- 13.
- Palmer, J.; Carliner, G. y Romer, T. (1978): Learning, leniency, and evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 70 , 855- 863.

- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park.: Sage Publications.
- Perry (1981): *Educational Seduction: Implications for the Evaluation and Improvement of Teaching. Report #7.* .
- Perry, R.P. (1985): Instructor expressiveness: Implications for improving teaching. En J.G.D.a.A.M. Sullivan (Eds.), *Using research to improve teaching.* . San Francisco.: Jossey-bass.
- Perry, R.P. (1992): Teaching in Higher education. *Teaching & Teacher Education*, 8 (3), 311-317.
- Perry, R.P.; Abrami, P.C. y Leventhal, L. (1979a): Educational seduction: The effect of instructor effectiveness and lecture content on student rating and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71 , 107-116.
- Perry, R.P.; Abrami, P.C.; Leventhal, L. y Check, J. (1979b): Instructor reputation: An expectancy relationship involving student rating and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71 , 776- 787.
- Perry, R.R. y Baumann, R.R. (1973): Criteria for evaluation of college teaching: their reliability and validity at the University of Toledo. En A.L. Sockloff (Eds.), *Proceedings: Faculty Effectiveness as evaluated by students* . Philadelphia, Pa: Temple University.
- Petchers, M.K. y Chow, J. (1988): Sources of variation in students' evaluations of instruction in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*, 24 (1), 35-42.
- Peterson, D.; Micceri, T. y Smith, B.O. (1985): Measurement of Teacher Performance: A Study in Instrument Development. *Teaching & Teacher Education*, 1 (1), 63-77.
- Peterson, K. (1984): Methodological problems in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 1 (4), 62-70.
- Peterson, P.L. y Comeaux, M.A. (1987): Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching & Teacher Education*, 4 , 39-331.
- Peterson, P.L. y Kancka, K. (1982): Teacher Evaluation. Perspectives, Practices and Promises. *Dept. of Educational Studies*. Utah: University of UTAH.
- Piper, D. (1983): An interview of department heads in institutions across the United Kingdom. Documento presentado en *Ninh International Conference on University Teaching*, Dublin, Ireland, July.
- Pittman, R.B. y Slate, J.R. (1989): Faculty Evaluation: Some Conceptual Considerations. *Journal-of-Personnel-Evaluation-in-Education*, 3 (1), 39-51.
- Pohlmann, J.T. (1975): A description of teaching effectiveness as measured by student ratings. *Journal of Educational Measurement*, 12 (1), 49-54.

- Pohlmann, J.T. (1975): A multivariate analysis of selected classe characteristics and student ratings of instruction. *Multivariate Behavioral Research*, 10 , 81-91.
- Poonyakanok, P. et al (1986): Student Evaluation of Teacher Performance: Some Initial Research Findings from Thailand. *Teaching-and-Teacher-Education*, 2 (2), 145-54.
- Posner, B.Z. y Munson, J.M. (1981): The factorial validity of englan's personal values questionnaire for corporate recruiters, business students, and business faculty. *Educational and psychological measurement*, 41 , 1243-1254.
- Powell, R.W. y : (1977): Grades, learning and student evaluation of instruction. *Research in Hlgher Education*, 7 , 193-205.
- Powers, D.E. (1982): Long-Term Predictive and Construct Validity of Two Traditional Predictors of Law School Performance. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 568-576.
- Pratt, D. (1992): Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 , 203-220.
- Pratt, M. y Pratt, T.A.E.C. (1976): A study of the student-teacher grading interaction process. *Improving College and University Teaching*, 24 , 73-80.
- Pérez Carbonell, A.; Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y González Such, J. (1995): Evaluación en cursos de postgrado e indicadores estructurales. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. (pp. 280-284) Valencia: AIDIPE.
- Pérez Juste, R. (1986): Análisis y valoración del modelo español de educación superior a distancia. *Revista de investigación educativa.*, 4 (7), 61-78.
- Pérez Juste, R. (1994): Investigación Evaluativa. En V. García Hoz (Eds.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* . (pp. 405-418) Madrid: Rialp.
- Prieto, G. (1982): *La Universidad a través de sus alumnos. Estudio empírico del sistema docente y del éxito académico*. Salamanca: ICE.
- Protzman, M.I. (1929): Student rating of college teaching. *School and Society*, 28 , 513- 515.
- Pulich, M.A. (1984): Better Use of Student Evaluations for Teaching Effectiveness. *Improving-College-and-University-Teaching*, 32 (2), 91-94.
- Ramsden, P. (1991): A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-50.
- Rayder, N.F. (1968): College student ratings of instruction. *Journal of Teacher Education*, 26 (3), 118-221.

- Remmers, H.H. (1928): The relationships between students' marks and student attitudes towards instructors. *School and Society*, 28 , 759- 760.
- Remmers, H.H. (1931): The equivalence of judgements and test items in 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 students' judgement of their teachers. *Journal of Applied Psychology*, 18 , 619- 630.
- Remmers, H.H. (1963): Teaching methods in research on teaching. En N.L. Gage (Eds.), *Handbook on Teaching* . Chicago: Hand McNally.
- Remmers, H.H. y Wykoff, G.S. (1929): Student ratings of college teaching. *School and Society*, 30 , 232- 234.
- 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.
- Renner, R.R. (1981): Comparing professors: How student ratings contribute to decline in quality in higher education. *Phi Delta Kappan*, , 128-130.
- Rich, H.E. (1976): Attitudes of college and university faculty toward the use of student evaluation. *Educational Research Quarterly*, 1 (3), 17-28.
- Riggs, R.O. (1975): The prevalence and purposes of student and subordinate evaluation among AACTE member institutions. *Journal of Teacher Education*, 26 (3), 118-221.
- Rippey, R.M. (1981): *The evaluation of teaching in medical schools*. NY: Springer Publishing Company.
- Rodin, M. y Rodin, B. (1972): Student evaluation of teachers. *Science*, 177 , 1164-1166.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y Martínez Sánchez, A. (1979): *Estudios sobre el maestro*. ICE de la Universidad de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S. (1987): La Evaluacion del Profesorado Universitario Anlisis de la opinion del profesorado de la Universidad de Barcelona. En *Consideraciones Metodologicas sobre la Evaluacion y Mejora de la Docencia UNiversitaria* . Valencia: Servei de Formacio Permanent, Universidad de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S. (1991a): *Dimensiones de la calidad universitaria*. I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria, Universidad de Cádiz.
- Rodríguez Espinar, S. (1991b): Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. "Otro punto de vista". Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.

- Root, L.S. (1987): Faculty Evaluation: Reliability of Peer Assessments of Research, Teaching, and Service. *Research-in-Higher-Education*, 26 (1), 71-84.
- Rosenshine, B. (1970): Evaluation of instruction. *Review of Educational Research*, 40 , 279-300.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986): Teaching functions. En M. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research o Teaching* . Nueva York: Macmillan.
- Rotem, A. y Glasman, N. (1977): Evaluation of university instructors in the United States; The context. *Higher Education*, 6 , 75-92.
- Rotem, A. y Glasman, N. (1977): Evaluation of university instructors in the United States; The context. *Higher Education*, 6 , 75-92.
- Rugg, H.O. (1920): Self-improvement of teachers through self-rating: A new scale for rating teacher's efficiency. *Elementary School Journal*, 20, 670-684.
- Rushton, J.P.; Brainerd, C.J. y Pressley , M. (1983): Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation. *Psychological Bulletin*, 94 , 18- 3.
- Rutherford, R.J.D. 1987: Indicators of performance: Some practical suggestions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12, 46-55.
- Ryan, J.J.; Anderson, J.A. y Bircher, A.B. (1980): Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education*, 12 , 317-333.
- Sagen, H.B. (1974): Student, faculty, and departament chairmen ratings of instructors: Who agrees with whom? *Research in Higher Education* 2(3): 265-272.
- Salthouse, T.; McKeachie, W. y Lin, Y.G. (1978): An experimental investigation of factors affecting university promotion decisions. *Journal of Higher Education*, 49 , 177-183.
- Salvador Blanco, L. y Sanz Paz, J.J. (1988): *Evaluación de la docencia \*1987-88\* Opiniones del alumno*. Vicerrectorado de ordenación académica. Universidad de Cantabria.
- Salvador, L. (1989): *Evaluación de la docencia (1988-1989): Informes globales por centro e individuales por asignaturas*. ICE-Vicerrectorado de ordenación académica. Santander.
- Salvador, L. (1990): *Los docentes universitarios exitosos desde la perspectiva del alumno: su caracterización psicopedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Salvador, L. y García, A. (1989): *Evaluación de la docencia: recogida y tratamiento informático de la opinión de los alumnos*. Universidad de Cantabria: ICE.
- Salvador, L. y Sanz, J.J. (1988): *Evaluación de la docencia (1987-88): Opiniones del alumnado*. Santander: ICE- Vicerrectorado de ordenación académica, Universidad de Cantabria.



- Salvador, L. y Sanz, J.J. (1988a): *Evaluación de la docencia (1987-88): Opiniones del alumnado*. Santander: ICE- Vicerrectorado de ordenación académica, Universidad de Cantabria.
- Salvador, L. y Sanz, J.J. (1988b): Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos(E.T.S. de caminos, canales y puertos). Documento presentado en *II Congreso mundial vasco (educación)*, 4 (pp. 140-147) Universidad de Cantabria.
- Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (1992): Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24 , 93-111.
- Sandler, B.R. (1991): Women faculty at work in the classroom, or, why it still hurts to be a woman in labor. *Communication Education*, 40 , 6-15.
- Santos Guerra, M.A. (1991): Profesor/Profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Santos Rego, M.A. (1986): Accountability: contextualización del modelo de competencias en educación. *Revista de Ciencia de la Educación*, (128), 415-432.
- Scheck, D.C. (1978): The use and abuse of student evaluations of teaching effectiveness in higher education. *College Student Journal Monograph*, 12 , 1-13.
- Scheetz, J.P. (1986): Some Perspectives on the Use of Student Ratings to Evaluate Teaching Effectiveness. *Professions Education Research Notes*, 8 (1), 4-6.
- Schwier, R.A. (1982): Design and use of student evaluation instruments in instructional development. *Journal of Instructional Development*, 5 , 28-34.
- Scott, C.S. (1977): Student ratings and instructor-defined extenuating circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 6 , 744-747.
- Scriven (1967): The methodology of evaluation. En R. Stake E. (Eds.), *Curriculum evaluation. Aera monograph series in evaluation*. . Chicago: Rand McNally.
- Scriven, J. (1981): Summative teacher evaluation. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation* . Beverly Hills, CA: Sage.
- Scruggs, R.R. y et al (1988): Evaluation of Teaching Performance in U.S. Dental Schools. *Journal of Dental Education*, 52 (2), 102-07.
- Seibert, W.F. (1977): *Elevating the importance of teaching (Report to Fund to the Improvement of Postsecondary Education*. West Lafayette, IN: Purdue University.
- Seldin, P. (1980): *Successful faculty evaluation programs*. New York: Covent: Crugers.
- Seldin, P. (1984): Faculty Evaluation. Surveying Policy and Practices. *Change*, 16 (3), 28-33.
- Seldin, P. (1989): How Colleges Evaluate Professors. 1988 vs. 1983. *Aahe Bulletin*, 41 (7), 3-7.

- Seldin, P. (1993): The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, p A40.
- Seldin, P. y Annis, L.F. (1990): The teaching portfolio. *Journal of Staff, Program, & Organization Development*, (8), 197-201.
- Shapiro, E.G. (1990): Effect of Instructor and class characteristics on students' class evaluations. *Research in Higher Education*, 31 (2), 135-148.
- Shavelson, R. y Dempsey-Atwood, N. (1976): Generalizability of measures of teacher behavior. *Review of Educational Research*, 46, 553-612.
- Sheehan, D.S. (1975): On the invalidity of student ratings for administrative personnel decisions. *Journal of Higher Education*, 46, 687-700.
- Shepherd, G.J. y Trank, D.M. (1989): Individual differences in consistency of evaluation: Student perceptions of teacher effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (3), 45-52.
- Sherman, B.R. y Blackburn, R.T. (1975): Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, 67, 124-131.
- Shore, B. et al (1986): *The teaching dossier: A guide to its preparation and use*. Montreal: Canadian Association of University Teachers.
- Shore, C. y Roberts, S. (1995): Higher Education and the panopticon paradigm: quality assessment as 'disciplinary technology'. *Higher Education Review*, 27 (3), 8-17.
- Silcock, P. (1993): Can we teach effective teaching? *Educational Review*, 45 (1), 13-19.
- Silva, F. (1989): *Evaluación conductual y criterios psicométricos*. Madrid: Pirámide.
- Slaughet, L., harper, B. y Norman, K. 1995. Assessing the equivalence of the paper and on-line formats of the Quis 5.5. Laboratory for Automation Psychology, University of Maryland, College Park
- Smalzried, N.T. y Remmers, H.H. (1943): A factor analysis of the Purdue rating scale for instructors. *American Educational Research Journal*, 12, 417-433.
- Smith, K.S. y Simpson, R.D. (1995): Validating teaching competences of faculty members in higher education; A national study using the Delphi method.
- Smith, M.C. y Russell, N. (1990): Student's Perceptions of the Teaching Evaluation Process. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA; Abril 16-20.
- Snyder, C.R. y Clair, M. (1976): Effects of expected and obtained grades on teacher evaluation and attribution of performance. *Journal of Educational Psychology*, 68, 75-82.

- Sobrado, L.M. (1991): Evaluación de la Docencia Universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, (146), 153-167.
- Stallings, W. M. y Spencer, R. E. (1967): *Ratings of Instructors in Accountancy 101 from Videotape Clips* No. Research Report No 265). Office of Instructional Resources, Measurement and Research Division, University of Illinois.
- Stalnaker, J.M. y Remmers, H.H. (1928): Can students discriminate traits associated with success in teaching? *Journal of Applied Psychology*, 12, 602-610.
- Statham, A. Richardson, L. y Cook, J. (1991): *Gender and University teaching: A negotiated difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stenner, J.A.; Smith, M. y Burdick, D.S. (1983): Toward a Theory of Construct Definition. *Journal of Education*, 204 (4), 305 -315.
- Sternglanz, S. y Lyberger-Ficek, S. (1977): Sex differences in student-teacher interactions in the college class-room. *Sex Roles*, 3, 345-352.
- Stevens, J.J. y Aleamoni, L.M. (1985): The use of evaluative feedback for instructional improvement: A longitudinal perspective. *Instructional Science*, 13 , 285-304.
- Stogdill, R.M. (1974): *Handbook of Leadership*. Nueva York: Free Press.
- Stufflebeam, D.L. (1987): Professional standards for assuring the quality of educational program and personnel evaluations. *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 125-143.
- Stumpf, S.A. y Freedman, R.D. (1979): Expected grade covariation with student ratings of instruction: Individual versus class effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 293-302.
- Suárez, J.M. (1989) *Proyecto Docente y de Investigación*. Universitat de València. Cortesía del autor.
- Subkoviak, M.J. y Levin, J.R. (1974): Determining the characteristics of the ideal professor: An alternative approach. *Journal of Educational Measurement*, 2, 269-276.
- Suen, H.; Williams, B.L. y Naidoff, L. (1995): Does rater's homogeneity enhance validity? *Perceptual and Motor Skills*, 80 , 254.
- Sullivan, A.M. y Skanes, G.R. (1974): Validity of student evaluation of teaching and the characteristics of successful instructors. *Journal of Educational Psychology*, 66 , 584-590.
- Sungsook, K.C. (1992): The Dependability of Student Ratings of Instructors across Sections. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (pp. 16) San Francisco, Ca, April.
- Sweeney, J.M. y Grasha, A.F. (1979): Improving teaching through faculty development triads. *Educational Technology*, 19 , 54-57.
- Tagomori, H.T. y Bishop, L.A. (1995): Student evaluation of teaching: Flaws in the instruments. *Thought & Action*, 11 (1), 63-78.

- 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)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F.J. (1991): Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Tejedor, F.J. y Montero, M.L. (1990): Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, XLVII (186), 257-279.
- Tejedor, F.J.; Ausín, T.; García Valcárcel, 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 A. (comp) (Eds.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- Tejedor, F.J.; Jato, E. y Minguez, C. (1987): Evaluación del Profesorado Universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. En *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formacio Permanent, Universitat de Valencia.
- Tejedor, F.J.; Jato, E. y Míguez, C. (1988): Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Studia Paedagógica*, 20, 73-134.
- Tetenbaum, T.J. (1975): The role of student needs and teacher orientations in student ratings of teachers. *American Education Research Journal*, 12, 417-433.
- Theall, M. y Franklin, J. (1991): Using Student Ratings for Teaching Improvement. *New Directions for Teaching and Learning*, (48), 83-96.
- Thompson, E.W. (1972): A study of the discrepancies between student evaluation and faculty self-perceptions of instructional procedures in higher education. ERIC Document Reproduction Service No ED 087 795.
- Thorndike, R.L. (1920): A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Thorndike, R.L. (1982): *Applied Psychometrics*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tomasco, A.T. (1980): Student perceptions of instructional and personality and characteristics of faculty: A canonical analysis. *Teaching of Psychology*, 7, 79-82.
- Touq, M.S. y Feldhusen, J.F. (1974): Validity of student ratings of instructors. *College Student Journal*, 8(4), 2-5.

- Tourón, J. (1989): La validación de constructo: su aplicación al CEED (Cuestionario para la evaluación de la eficacia docente). *Bordón*, 41, 735-756.
- Treffinger, D.J. y Feldhusen, J.F. (1970): Predicting student's ratings of instruction. *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, 5, 621-22.
- Trent, J.W. y Cohen, A.M. (1973): Research on teaching in higher education. En R.M.W. Travers (Eds.), *Second handbook of research teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Trick, L.R. y et al (1993): Do Grades Affect Faculty Teaching Evaluations? *Journal of Optometric Education*, 18 (3), 88-92.
- Turner, R.L. (1970): Good teaching and its contexts. *Phi Delta Kappan*, 51, 155-158.
- Urbach, F. (1992): Developing a Teaching Portfolio. *College Teaching*, 41 (2), 71-74.
- Vasta, R. y Sarmiento, R.F. (1979): Liberal grading improves evaluations but not performance. *Journal of Educational Psychology*, 71, 207-211.
- Villa, A. (1982): *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (1985): La evaluación del profesor: Perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 277, 55-93.
- Villa, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CIDE.
- Villano, M. (1974): A decade with the student evaluation form at a major university. Documento presentado en *American Educational Research Association*, Abril, Chicago.
- Villano, M.; Rosenstock, E. y Estes, C. (1977): The development and validation of an omnibus student rating form for evaluation of courses and instruction at a large university. Documento presentado en *National Council of Measurement in Education*, Abril, New York.
- Villar Angulo, L.M. (1983): *Diagnosis instruccional en la enseñanza superior*. Sevilla: ICE.
- Villar Angulo, L.M. (1983): Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes. *Enseñanza*, 1, 263-298.
- Villar Angulo, L.M. (1987): Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 53-65.
- Villar Angulo, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*, Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (1991): Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y*

- Desarrollo Profesional*", Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995): Government and university: opponents or allies in quality assurance? *Higher Education Review*, 27 (3), 18-36.
- Walker, B. (1969): An investigation of selected variables relative to the manner in which a population of junior college students evaluate their teachers. *Dissertation Abstracts*, 29, 3474.
- Ward, M.D.; Clark, D.C. y Harrison, G.V. (1981): The observer effect in classroom visitation. Documento presentado en *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Los Angeles, CA.
- Ware, J.E. y Williams, R.G. (1977): Discriminant analysis of student ratings as a means for identifying lecturers who differ in enthusiasm or information-giving. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 627-639.
- Ware, J.E. y Williams, R.G. (1979): Seeing through the Dr. Fox effect: A response to Frey. *Instructional Evaluation*, 3, 6.
- Ware, J.E. y Williams, R.G. (1980): A reanalysis of the Dr. Fox experiments. *Instructional Evaluation*, 4, 15-18.
- Warrington, W.G. (1973): Student evaluation of instruction at Michigan State University. En A.L. Socloff (Eds.), *The first invitational conference on faculty effectiveness as evaluated by students*. Philadelphia: Measurement and Research Center, Temple University.
- Watkins, B.T. (1990): New Technique Tested to Evaluate College Teaching. *Chronicle-of-Higher-Education*, 36 (35), A15-17.
- Watkins, D. y Akande, A. (1992): Student Evaluations of Teaching Effectiveness: A Nigerian Investigation. *Higher Education*, 24 (4), 453-63.
- Webb, W.B. y Nolan, C.Y. (1955): Student, supervisor, and self-ratings of instructoral proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 46, 42-46.
- Webster, D.S. (1985): Institutional effectiveness using scholarly peer assessment as major criteria. *The Review of Higher Education*, 9 (1), 67-82.
- Weeney, J.M. y Grasha, A.F. (1978): *Improving teaching through faculty development triads*. Corvallis: Oregon State University Press.: Improving College and University Teaching Yearbook.
- Weinbach, R.W. (1988): Manipulations of Student Evaluations: No Laughing Matter. *Journal of Social Work Education*, 24 (1), 27-34.
- West, S.S. y Denton, J.J. (1991): An Empirical Validation of the Instrument: Student Perceptions of Teaching Effectiveness. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (pp. 37) Chicago, IL, April 3-7, 1991.

- Whitely, S.; Doyle, K. y Hopkinson, K. (1973): *Student ratings and Criteria for Teacher effectiveness*. Minneapolis: University of Minnesota Measurement Services.
- Whorton, J.E.; Siders, J.A. y McCallum, R.S. (1981): Repeated student ratings: Course improvement now, not later. *College Student Journal*, 15 , 343-346.
- Widmeyer, W. N. y Loy, J. W. (1988): When you're hot, you're hot! Warm-cold effects in first impressions of persons and teaching effectiveness. *Journal of Educational psychology*, 80 (1), 118-121.
- Williams, J. (1983): The short term stability of teacher clarity (Tesis doctoral, The Ohio State University). *Dissertation Abstracts International*, (44), 3362A.
- Williams, R.G. y Ware, J.E. (1975): The Doctor Fox effect: A study of lecture expresiveness and ratings of instruction. *Journal of Medical Education*, 5 , 149.
- Williams, R.G. y Ware, J.E. (1976): Validity of student ratings of instruction under different incentive conditions: A further study of the Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 68 , 48.
- Willmington, S.C. (1992): Oral communication skills necessary for successful teaching. *Educational Research Quarterly*, 16 (2), 5-10.
- Wilson, P.R. (1968) Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status. *Journal of Social Psychology*, 74, 97-102.
- Wilson, R.C. (1987): Toward Excellence in Teaching. *Techniques for Evaluating and Improving Instruction. New Directions for Teaching and Learning*, (31), 9-24.
- Winer, B.J. (1971): *Statistical Principles in Experimental Design* (2nd ed ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Wise, A.E.; Darling-Hammond, L.; McLaughlin, M.W. y Bernstein, H.T. (1984): *Teacher Evaluation. A Study of Effective Practices*. Santa Monica: Rand.
- Wise, S.L. y Hengstler, D.D. (1981): Alumni ratings as an indicator of departamental quality. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 71-77.
- Wise, S.L.; Hengstler, D.D. y Braskamp, L.A. (1981): Alumni Ratings as an Indicator of Departmental Quality. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 71-77.
- Wittrock, M.C. y Lumsdaine, A.A. (1977): Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 28 , 417-459.
- Wolf, R.M. (1990a): *Evaluation in Education*. Nueva York: Praeger.
- Wolf, R.M. (1990b): The nature of Educational Evaluation. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.), *The International encyclopedia of educational evaluation* . Oxford: Pergamon press.
- Wood, P.H. (1978): Student and peer ratings of college teaching and peer ratings of research service: Four years of departamental

evaluation. Documento presentado en la Reunión Anual de the *American Educational Research Association*.

- Wotruba, T.R. y Wright, P.L. (1974): How to develop a teacher-rating instrument: A research approach. *Journal of Higher Education*, 46 (6), 653-663.
- Wubbels, T. y And, O. (1992): Review of Research on Teacher Communication Styles with Use of the Leary Model. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (1), 13-22.
- Wykoff, G.S. (1929): On the improvement of teaching. *School and Society*, 29, 58-59.
- Yee, A. (1969): Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60, 327-332.
- Yogittikul, C. et al. (1974): Does the time of course meeting effect course ratings by students. *Research division office of instructional resouces*. . University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Yunker, J.A. (1983): Validity research on student evaluations of teaching effecti veness: Individual versus class mean observations. *Research in Higheer Education*, 19 , 363-379.
- Zabalza, M.A. (1990): Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295-317.
- Zahn, D.K. y Schramm, R.M. (1992): Student perception of teacher effectiveness based on teacher employment and course skill level. *Business Education Forum*, 46 (3), 16-18.
- Zelby, L.W. (1977): Good teaching: A problem in education. *Social Science* , 133-138.

