UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA: REPERCUSIONES DEL PASO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA A UNA EVALUACIÓN SUMATIVA

MARÍA DEL PILAR ETOPA BITATA

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Formación del Profesorado

Departamentos de Psicología y Sociología
y Didácticas Especiales

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA: REPERCUSIONES DEL PASO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA A UNA EVALUACIÓN SUMATIVA

María del Pilar Etopa Bitata

Las Palmas de Gran Canaria

2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Formación de Profesorado
Departamentos de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales

Programa: Formación del Profesorado

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA: REPERCUSIONES DEL PASO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA A UNA EVALUACIÓN SUMATIVA

Trabajo de investigación en orden a obtener el grado de Doctor.

Dirección: Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez y Dr. José Juan Castro Sánchez.

Doctoranda: María del Pilar Etopa Bitata.

VºBº VºBº

Las Palmas de Gran Canaria, 30 de junio de 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Psicología y Sociología
Las Palmas de Gran Canaria

Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez, Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Dr. D. José Juan Castro Sánchez. Profesor Titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Certifican:

Que Dña. María del Pilar Etopa Bitata ha realizado bajo nuestra dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada: Evaluación del profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: repercusiones del paso de una evaluación formativa a una evaluación sumativa.

Una vez finalizado el manuscrito definitivo consideramos que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez. Dr. D. José Juan Castro Sánchez.

Las Palmas de Gran Canaria, 30 de junio de 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Anexo I

Dª Lourdes Urbaneja Clerch
SECRETARIO/A DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 30.06.03 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Evaluación del profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: repercusiones del paso de una evaluación formativa a una evaluación sumativa" presentada por la doctoranda Dª María del Pilar Etopa Bitata y dirigida por los Doctores D. Gonzalo Marrero Rodríguez y D. José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a treinta de junio de dos mil tres.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DPTO. PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Anexo II

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento: Psicología y Sociología

Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

Título de la Tesis

Evaluación del profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: repercusiones del paso de una evaluación formativa a una evaluación sumativa.

Tesis Doctoral presentada por Dª María del Pilar Etopa Bitata

Dirigida por el Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez y

Codirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez

El Director,	**El Codirector**	**La Doctoranda,**
(firma)	**(firma)**	**(firma)**

Las Palmas de Gran Canaria, a 30 de junio de 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

AGRADECIMIENTOS:

He culminado este trabajo gracias a la ayuda, comprensión y apoyo de muchas personas que comparten distintas facetas de mi vida.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores, los Doctores Gonzalo Marrero Rodríguez y José Juan Castro Sánchez que me han guiado, ayudado y acompañado en la realización de este trabajo. Han compartido conmigo sus conocimientos, su tiempo. Y, en mis malos momentos, he tenido sus palabras de aliento.

A Alfonso y a Erik, los más perjudicados.

A mi familia que me ayuda y me apoya.

A mis amigos de siempre y a los que he ido incorporando en estos últimos años.

A todos los compañeros del Departamento de Psicología y Sociología, de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Universidad.

MUCHAS GRACIAS.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ÍNDICE

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INTRODUCCIÓN 3

CAPÍTULO 1: El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento 11

1. La sociedad del conocimiento 12

2. El aprendizaje permanente 14

3. El desarrollo tecnológico: las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) 26

3.1. Alfabetización digital 28

4. La educación y las TICs 31

5. El profesorado universitario 37

Conclusiones 43

CAPÍTULO 2: La evaluación en la universidad 49

1. Concepto de evaluación 50

2. La evaluación en la universidad antes de la aprobación de la LOU 52

2.1. Enfoques de la evaluación 52

2.1.1. Enfoques institucionales 53

2.1.2. Enfoque de programas 59

2.1.3. Enfoques centrados en el profesor 61

2.2. Contextualización de la evaluación de la Universidad 64

2.2.1. Estrategias teórico-metodológicas 65

2.2.2. Estrategias métricas 67

2.3. Utilización de la evaluación 70

3. La evaluación del profesorado por los estudiantes 74

4. La evaluación en la universidad en los próximos años: las consecuencias de la LOU 78

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.1. Las actividades de la ANECA 79
4.2. Objetivos de la ANECA 79
4.3. Ámbitos de actuación 81
4.4. Estructura de la ANECA 82
4.5. Plan de acción de la ANECA 83
4.5.1. Evaluación institucional 83
4.5.2. Certificación 84
4.5.3. Acreditación 85
4.5.4. Convergencia Europea 87
4.5.5. Evaluación del profesorado 88
Conclusiones 89

CAPÍTULO 3: Evaluación del profesorado universitario y sistema de complementos retributivos **95**
1. Evaluación y retribución del profesorado 96
2. Sistema de complementos retributivos del profesorado universitario en la Comunidad Autónoma Canaria 100
2.1. Historia del sistema de complementos retributivos del profesorado universitario en la Comunidad Autónoma Canaria 101
3. Los complementos retributivos del profesorado universitario en otras comunidades autónomas 107
3.1. Comunidad de Castilla-La Mancha 108
3.2. Comunidad de las Islas Baleares 111
3.3. Comunidad Autónoma de Madrid 114
3.4. Comunidad Foral de Navarra 115
3.5. Comunidad Autónoma Vasca 118

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. La LOU y los complementos retributivos del profesorado universitario 122
5. Los complementos retributivos y la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria 122
Conclusiones 130

INVESTIGACIONES EMPÍRICAS 135

CAPÍTULO 4: Análisis del cuestionario de evaluación del profesorado utilizado en la evaluación sumativa 141
1. Objetivos 143
2. Método 143
2.1. Población 143
2.2. Instrumento 147
2.3. Procedimiento 148
3. Resultados 148
3.1. Resultados del curso 1999/2000 148
3.1.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario 148
3.1.2. Fiabilidad 151
3.1.3. Análisis factorial 154
3.2. Resultados del curso 2000/01 158
3.2.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario 158
3.2.2. Fiabilidad 161
3.2.3. Análisis factorial 164
3.3. Resultados del curso 2001/02 168
3.3.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario 168
3.3.2. Fiabilidad 170

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.3.3. Análisis factorial 173
3.4. Resultados del global de la evaluación sumativa, cursos 99/00, 00/01 y 01/02 177
3.4.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario 177
3.4.2. Representación gráfica de los ítems del cuestionario en cada uno de los cursos académicos 180
3.4.3. Fiabilidad 193
3.4.4. Análisis factorial 196
Conclusiones 199

CAPÍTULO 5: Análisis sobre las valoraciones de los estudiantes 203
1. Objetivos 204
2. Método 204
2.1. Población 204
2.2. Instrumentos 208
2.3. Procedimiento 210
3. Resultados 210
3.1. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1996/97 agrupados por factor 211
3.2. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1996/97 215
3.3. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 1996/97 216
3.4. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1997/98 agrupados por factor 217
3.5. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1997/98 222
3.6. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 1997/98 223

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.7. Resultados de los ítems del modelo de evaluación formativa (cursos 1996/97 y 1997/98) agrupados por factor 224
3.8. Resultados de los factores del modelo de evaluación formativa (curso 1996/97 y 1997/98) 228
3.9. Resultados de los complementos del modelo de evaluación formativa 229
3.10. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1999/00 agrupados por factor 230
3.11. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1999/00 234
3.12. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 99/00 235
3.13. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 2000/01 agrupados por factor 236
3.14. Resultados de los factores de la evaluación del curso 2000/01 241
3.15. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 2000/01 242
3.16 Resultados de los ítems de la evaluación del curso 2001/02 agrupados por factor 243
3.17. Resultados de los factores de la evaluación del curso 2001/02 248
3.18. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 2001/02 249
3.19. Resultados de los ítems del modelo de evaluación sumativa (curso 99/00, 00/01 y 01/02) agrupados por factor 250
3.20. Resultados de los factores del modelo de evaluación sumativa (curso 99/00, 00/01 y 01/02) 255
3.21. Resultados de los complementos del modelo de evaluación sumativa (curso 99/00, 00/01 y 01/02) 256

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.22. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los ítems agrupados por factor 257
3.23. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los factores 262
3.24. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los complementos 263
4. Discusión 264
Conclusiones 268

CAPÍTULO 6: Análisis de las mejoras de la calidad del profesorado tras el cambio del modelo de evaluación **273**
1. Objetivos 274
2. Método 277
2.1. Diseño 277
2.2. Población 277
2.3. Instrumento de evaluación 280
2.4. Procedimiento 284
3. Resultados 284
3.1. Resultados de la universidad 284
3.1.1. Resultados de toda la universidad correspondiente a cada curso académico por ítem 285
3.1.2. Resultados de toda la universidad correspondiente a cada curso académico por factor 297
3.1.3. Resultados de toda la universidad correspondiente a cada curso académico por complemento 302

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.2. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud 305
3.2.1. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondiente a cada curso académico por ítem 305
3.2.2. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondiente a cada curso académico por factor 317
3.2.3. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondiente a cada curso académico por complemento 323
3.3. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas 326
3.3.1. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondiente a cada curso académico por ítem 327
3.3.2. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondiente a cada curso académico por factor 339
3.3.3. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondiente a cada curso académico por complemento 345
3.4. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas 348
3.4.1. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondiente a cada curso académico por ítem 348
3.4.2. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondiente a cada curso académico por factor 361
3.4.3. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondiente a cada curso académico por complemento 367
3.5. Resultados del área de Humanidades 370
3.5.1. Resultados del área de Humanidades correspondiente a cada curso académico por ítem 370
3.5.2. Resultados del área de Humanidades correspondiente a cada curso académico por factor 382

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.5.3. Resultados del área de Humanidades correspondiente a cada curso académico por complemento 388
3.6. Diferencia de medias 390
3.6.1. Diferencia de medias en toda la universidad 392
3.6.2. Diferencia de medias en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud 393
3.6.3. Diferencia de medias en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas 394
3.6.4. Diferencia de medias en el área de Enseñanzas Técnicas 395
3.6.5. Diferencia de medias en el área de Humanidades 396
4. Discusión 397
Conclusiones 406

Conclusiones 411

Referencias bibliográficas 421

Anexos 439

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INTRODUCCIÓN

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La evaluación del profesorado ha constituido, en las dos últimas décadas del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI, un tópico de investigación destacado. El estudio de la evaluación se encuentra ligado con el contexto en el que se efectúa, incidiendo en ella múltiples elementos que aparecen como importantes. De ahí la necesidad de desarrollar el marco teórico en torno a estas cuestiones de interés y que influyen no sólo en el proceso de evaluación sino en el resultado de la misma. Una vez establecido el marco teórico, llevamos a cabo tres estudios que permiten confrontar los resultados con las aportaciones del marco teórico indicado.

El trabajo consta en seis capítulos, de los cuales tres conforman el marco teórico y otros tres los estudios de las evaluaciones, además de incorporar las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

En el primer capítulo, abordamos la existencia del profesorado universitario en esta nueva sociedad del conocimiento, que sufre múltiples cambios: social, cultural, educativo, económico, etc. y que la configuran de una forma diferente. Antes la información estaba en manos de unos pocos y ahora está al alcance de todos, fluye con rapidez, y configura un nuevo tipo de profesor. Hoy es posible que antes de tener una noticia sus alumnos la hayan leído y lo importante no es tener mucha información sino saber gestionarla y utilizarla para transformarla en conocimiento, convirtiéndose en el activo más importante de muchas empresas, especialmente de las universidades.

En este capítulo abordamos también la importancia de *long life learning* que rompe con la visión anterior del aprendizaje de por vida que,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

unido a la revolución tecnológica que facilita el intercambio de información, comunicación, etc., permite realizar otro tipo de enseñanza y aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, la *teleformación*. Debido a estos cambios el profesor tiene que modificar, en cierta medida, las tareas docentes ajustándose a las nuevas necesidades que la sociedad demanda.

En el segundo capítulo, estudiamos la evaluación en la universidad que en España se fomentó a partir de la aprobación de la LRU, los estatutos de las instituciones universitarias, el Plan Experimental y el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, además de las propuestas y programas de evaluación de la European Universities Association. Por otra parte, los trabajos de investigación insisten en que la evaluación no es única, existen múltiples enfoques que responden a distintos fines y configuran diferentes tipos de evaluación. En esta perspectiva la evaluación formativa y la evaluación sumativa van a ser referentes importantes a lo largo de todo el trabajo de investigación y la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes constituye nuestra fuente de información para los estudios empíricos que vamos a realizar. Además, abordamos las perspectivas futuras de la evaluación que a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), cuyos objetivos y programas también incluimos.

El capítulo tercero recoge la relación existente entre el proceso evaluativo y la retribución con la figura de los complementos retributivos. En él se explicitan los complementos salariales que puede percibir un profesor, tanto los fijados por el Estado como por las distintas Comunidades Autónomas, mediante acuerdos alcanzados entre los trabajadores y las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Administraciones Educativas. En esta perspectiva, la creación de la ANECA y las Agencias Autonómicas, entre las que se encuentra la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria generan un nuevo panorama.

En el cuarto capítulo realizamos el estudio del instrumento que utilizamos en toda la investigación. Se trata de un cuestionario creado para la evaluación del profesorado fruto de las negociaciones entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, cuyo fin, entre otros, es la utilización de resultados para la asignación de complementos retributivos. Analizamos el cuestionario para determinar si es un instrumento fiable y válido, realizando los análisis estadísticos necesarios y contrastando los resultados por ítems, factores y complementos retributivos en cada uno de los cursos académicos que forman parte del nuevo modelo evaluativo, y en el global de la evaluación sumativa.

En el quinto capítulo, analizamos las valoraciones que realizan los estudiantes en los cursos 1996/97, 1997/98, 1999/00, 2000/01 y 2001/02, así como la que se configura bajo el modelo de evaluación formativa y sumativa. Además, estudiamos las diferencias y los porcentajes de cambio al comparar la evaluación real con la evaluación más ajustada al eliminar las puntuaciones extremas de los estudiantes.

En el último capítulo se recoge el análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas en los distintos cursos académicos y en los modelos de evaluación por ítems, factores y complementos y el estudio de las diferencias que se producen en las valoraciones medias entre los modelos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

evaluativos, teniendo en cuenta el global de la universidad y las grandes áreas de conocimiento.

Posteriormente, se recogen las conclusiones más importantes y, por último las referencias bibliográficas y los anexos con los documentos de interés citados en el trabajo de investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MARCO TEÓRICO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 1.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La Universidad es una institución muy antigua que se ha consolidado a lo largo de la historia. A través de los siglos ha ido evolucionando, con mayor o menor acierto. La segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular, de los centros de educación superior a escala mundial. Al tiempo que se agudizó aún más la disparidad entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen.

La Universidad en Europa y en España ha experimentado cambios que determinan que no sea una universidad exclusiva para privilegiados. Numerosos acontecimientos hicieron aumentar decisivamente el número de sujetos que podían acceder a la educación universitaria como el boom demográfico, la masiva escolarización, el aumento de la calidad de vida, etc. Concretamente en España, la matrícula nueva en la Universidad ha ido aumentando año tras año, llegando a convertirse en una salida habitual para los jóvenes españoles (Fernández Enguita, 1999).

En la última década del siglo XX comienza a producirse un aumento exponencial de la información y el conocimiento y se confía en que las instituciones de enseñanza superior atiendan las necesidades formativas de un público que será cada vez más numeroso y variado, lo que determina que la calidad de la actividad docente del profesorado universitario debe ser uno de los objetivos clave del período de desarrollo que ahora vivimos (Latas, 1999).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En estos momentos la Universidad se plantea qué debe hacer para responder de forma acertada a las actuales circunstancias económicas, sociales y políticas, muy distintas de las anteriores. Como indica Jofre (2002) a medio plazo las universidades competirán por estudiantes, profesores, recursos y prestigio. Además, la globalización puede suponer riesgos importantes ya que las instituciones deberán desarrollar formas de internacionalización compatibles con sus realidades nacionales y sus identidades culturales. De ahí que sea necesario desplegar alianzas y redes para abordar estos temas con el máximo de garantías para las personas y las instituciones.

Para plantearnos cómo es o debe ser el profesor universitario del siglo XXI, tenemos que analizar primero cómo es la sociedad, la institución y el estudiante en este nuevo siglo. Por ello, a lo largo de este capítulo vamos a analizar las características de la sociedad actual, así como el planteamiento que se hace de la universidad.

Picardo (2002) indica que la nueva sociedad que se está forjando se sustenta en el conocimiento, el aprendizaje permanente y el desarrollo tecnológico, aspectos con los que iniciamos el desarrollo de este capítulo.

1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

La sociedad del conocimiento surge como consecuencia de la evolución de la sociedad de la información. Las ideas, en palabras de Cornella (1999, 2), parecen haber sustituido al capital en su función de generador de riqueza. La explotación inteligente de la información, su conversión en conocimientos, puede que sea la única fuente de competitividad sostenible.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Ese conocimiento provocará el desarrollo de nuevos productos y procesos, incluso de nuevas formas de organización social que nos permiten explicar las diferencias entre las empresas y las sociedades. Ahora no basta con acumular información, tenemos que entender cómo manejamos la información, cómo generamos conocimientos, cómo aprendemos.

El hecho de que las ideas se conviertan en motor de crecimiento ha hecho que los gobiernos comiencen a plantearse de qué manera pueden hacer que sus ciudadanos no queden descolgados en este proceso, que supone unos importantes cambios de concepción. Pasamos del *aprender de por vida* al *aprender durante toda la vida* que nos lleva a desarrollar el aprendizaje permanente. Vamos desde modelos de transferencia de información en los que alguien emite una información dirigida al espacio y alguien la recibe sin que quede claro qué hace con ella, hasta llegar a modelos de transacción de información en el que se produce una sintonía entre las necesidades de información de alguien y las posibilidades informadoras de otro: la captación de conocimientos responde a una especie de *conversación* en la que las partes modelan su mensaje según la respuesta que va recibiendo del otro.

Davenport y Prusak (1998) señalan que aunque las organizaciones siempre han tenido, utilizado y explotado conocimientos para llevar a cabo sus objetivos, parece que de pronto se han dado cuenta de que es preciso definir e instrumentalizar maneras de gestionar ese activo intangible.

Una cuestión importante es que a diferencia de otros factores económicos las ideas no cumplen la Ley de retorno decreciente, según la cual, conforme se aumentan los recursos productivos decrece el ritmo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

crecimiento del producto. Una idea, sin embargo, puede reproducirse y compartirse indefinidamente, a bajo coste, produciendo así un efecto multiplicativo importante (Cornella, 1999, 7). Aunque esta teoría cuenta con detractores que plantean que si ese es el mecanismo, EE.UU. debería obtener mayor crecimiento anual que el que obtiene.

En España, hemos podido apreciar como las malas condiciones de los investigadores, la política de gestión, ha provocado una fuga de cerebros que ha llevado al Estado a plantear medidas políticas, financieras y estructurales, que impidan el desaprovechamiento o infrautilización del capital intelectual de la nación.

Este contexto social en el que estamos inmersos actualmente es mucho más exigente en cuanto a conocimientos, y el que las ideas se valoren como activos supone un estímulo para la formación y la educación. En este mismo contexto tenemos que plantearnos qué cambios hay que establecer en la enseñanza para ajustarnos a las necesidades actuales, desde la escuela a la universidad.

2. EL APRENDIZAJE PERMANENTE.

En 1970 se presentó ante la conferencia de la UNESCO un informe titulado *Una introducción al aprendizaje permanente*, en el cual se exponía el aprendizaje permanente como la educación a lo largo de la vida, y se instaba a que se convirtiera en el concepto rector de las políticas educativas. El informe fue muy bien acogido, pero, los sucesos acontecidos en los años siguientes hizo que no fructificara.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A principios de los años 90 la idea comenzó a resurgir y se vio impulsada, a su vez, por la aparición de las nuevas tecnologías que no sólo van a incorporarse a la formación como contenidos a aprender o como destrezas a adquirir sino que serán utilizadas de modo creciente como medio de comunicación al servicio de la formación, es decir, como entornos a través de los cuales tendrán lugar procesos de enseñanza-aprendizaje (Adell, 1997).

En el Libro Blanco sobre la educación y la formación se afirma taxativamente que la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, *la educación y la formación serán, mas que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo* (Comisión Europea, 1995, 16).

El aprendizaje permanente se ha convertido así en un paradigma de acción educativa en la sociedad del conocimiento, puesto que implica un sistema de principios fundamentales que sirven de base para plantear y tratar de resolver problemas. Y esto supone, en la línea del planteamiento de García Garrido (2002, 13), lo siguiente:

- Una forma de enfocar el aprendizaje en cuanto a racionalización de un número de tendencias existentes en la teoría y en la práctica educativas contemporáneas: expansión de los servicios educativos a niños y adultos; interés en la educación como instrumento para mejorar la calidad de vida; relacionar las formas de educación con la vida diaria y sus necesidades;

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

identificación de las capacidades básicas; participación en la toma de decisiones sobre educación de padres, trabajadores y otros miembros de la sociedad; cooperación entre escuelas y empresas; cambios en los métodos de enseñanza; influencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje; aumentar la democratización de la educación; eliminar las desigualdades; lograr mayores niveles de actualización, etc.

- Una reacción en contra de determinados rasgos de la práctica educativa existente o como una alternativa del sistema educativo tradicional, planteando desde esta perspectiva el rechazo del autoritarismo, el cuestionamiento de la escuela como la institución dominante, el aprendizaje y la insatisfacción con la idea de que todas las cualificaciones deban alcanzarse antes del comienzo de la vida profesional.

Esto no significa que sea necesario crear un sistema especial destinado a reemplazar estructuras existentes. Lo que sí debe ser un objetivo central es la creación de una red diversificada y flexible de oportunidades educativas (formal, no formal e informal) que sirva para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los colectivos. Como indica el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, 8), proporcionando una educación básica de alta calidad para todos, seguida de una educación y formación profesionales iniciales que dote a todos los jóvenes de las nuevas aptitudes básicas que requiere una economía basada en el conocimiento, garantizando que han aprendido a aprender, y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje. Pues los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender. No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

en la infancia fueron fallidas y negativas. No desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren concretamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y no querrán invertir tiempo, esfuerzos y dinero en seguir aprendiendo si los conocimientos, aptitudes y experiencias que ya han adquirido no son reconocidos positivamente, ya sea a nivel personal o para su carrera profesional.

Las tres grandes categorías básicas de actividades de aprendizaje útiles son:

El aprendizaje formal se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos.

El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (organizaciones juveniles, sindicatos, etc.). También puede ser adquirido merced a organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (cursos de arte, música, deportes, etc.) y suele ser infravalorado.

El aprendizaje informal no es necesariamente intencionado, es un complemento natural a la vida cotidiana. Puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes;

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

representa una enorme reserva educativa y podría ser una importante fuente de innovación para los métodos didácticos.

El aprendizaje permanente en Europa está guiado por los seis mensajes clave que la Comisión de las Comunidades Europeas lanzó en el Memorándum, que son los siguientes:

1. Nuevas cualificaciones básicas para todos. El objetivo es garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.

Las cualificaciones básicas que todos debemos poseer como mínimo citadas en las conclusiones de Lisboa (punto 26) son las cualificaciones en tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. Y no implica que las aptitudes tradicionales de alfabetización y aritmética elemental ya no sean importantes.

2. Más inversión en recursos humanos. Lo que se busca es aumentar la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.

3. La innovación en la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo es desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (long life learning).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. Valorar el aprendizaje. Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje formal e informal, es el objetivo marcado.

   Resulta necesario valorar toda la formación recibida, certificándola. Es preciso convencer a los empresarios y a los responsables de la admisión en los centros de educación y formación del valor de este tipo de certificación. Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos períodos y en diversos contextos, incluidos los no formales y los informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer y que pueden ofrecer a los empresarios. El proceso requiere la participación activa del candidato, lo que contribuye a reforzar su confianza en sí mismo y a potenciar su identidad.

5. Redefinir la orientación y el asesoramiento. El objetivo es lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje. Esto requiere un nuevo enfoque de la orientación, considerándola como un servicio continuamente accesible para todos, que obvie la distinción entre orientación educativa, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos.

   El futuro cometido de los profesionales en orientación y asesoramiento podría describirse como *mediación.* El *mediador de*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

orientación está en situación de reunir y adaptar una extensa información que permita al usuario tomar una decisión sobre la mejor manera de actuar. En esta línea, los servicios de orientación y asesoramiento deben evolucionar hacia un estilo de servicio más integral, capaz de atender a diversas necesidades y expectativas de colectivos variados.

6. Acercar el aprendizaje al hogar. El objetivo es ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación, pues las TIC ofrecen un importante potencial para llegar a poblaciones dispersas y aisladas.

A continuación, mostramos algunos proyectos que ejemplifican la puesta en marcha del seguimiento de dichos mensajes, algunos cerrados y otros en ejecución en los que el papel del profesorado es fundamental:

Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.

Cuadro 1.1. Experiencia sueca.

AEI, Adult Education Initiative (Iniciativa de Educación de Adultos) Realización: julio de 1997 - julio de 2002 Grupo destinatario: adultos La AEI se dirige principalmente a adultos desempleados o que no han terminado la enseñanza secundaria superior de tres años. La idea es que las personas adultas con una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

mayor necesidad de educación tengan la oportunidad de terminar los estudios que abandonaron y de ampliar sus conocimientos. El hecho de tener un mayor nivel educativo y una mayor autoconfianza les ayudará a consolidar su posición en el mercado de trabajo. Los objetivos predominantes de esta iniciativa son:

- Reducir el desempleo
- Desarrollar la educación de adultos
- Reducir las divisiones educativas
- Promover el crecimiento

Se pretende que todas las actividades de educación realizadas en el marco de esta iniciativa se rijan, en forma y contenido, por las necesidades, los deseos y la capacidad de cada individuo. Cada persona debe tener un margen de maniobra amplio para elegir el tipo de estudio que necesita, así como el lugar y la hora para cursarlo. La validación de la capacidad de cada uno puede permitir a los alumnos acortar el tiempo que dedican al estudio.

Cuadro 1.2. Experiencia a escala transnacional

Proyecto YOUTHSTART - Gemeente Groningen
Iniciado en noviembre de 1995, aún en marcha
Grupo destinatario: jóvenes

En los Países Bajos, la aptitud para utilizar la informática y el perfeccionamiento de las capacidades personales se consideran factores clave para encontrar un puesto de trabajo.

Este proyecto está estrechamente relacionado con los objetivos nacionales de aprendizaje permanente en los Países Bajos, que otorgan una gran prioridad al desarrollo de las capacidades en TIC y a la utilización de métodos pedagógicos innovadores. También es coherente con la definición que hace la Comisión Europea del aprendizaje permanente.

Este proyecto se ha emulado en otras provincias del norte de los Países Bajos. La participación de las PYME ha sido un factor fundamental para su mantenimiento.

Los cursos combinan la formación en capacidades básicas y en capacidades de carácter personal. Entre estas últimas, pueden citarse la autoestima, el comportamiento en una entrevista, el modo de contestar al teléfono, cómo trabajar en grupo, etc. Esta combinación parece ser adecuada para el grupo destinatario (jóvenes en paro) pues sus integrantes suelen carecer de experiencia en estas cuestiones.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.

Cuadro 1.3. Experiencia europea

Proyecto ADAPT: EU JobRotation (Rotación de Puestos de Trabajo)
Grupo destinatario: trabajadores por cuenta ajena, grupos de trabajadores, departamentos de empresas o ramas de la industria, personas en paro.
Comenzó en los noventa en Dinamarca y sigue marcha, bajo la dirección de ADAPT, en otros diez Estados miembros.

El punto de partida de JobRotation está en las empresas y en sus necesidades de formación derivadas de la introducción de las nuevas tecnologías, de los cambios organizativos o de los procesos de internacionalización. El principio en el que se basa es simple: el empleado participa en una actividad de formación suplementaria, mientras que una persona en paro le sustituye temporalmente en su puesto de trabajo tras haber recibido la formación correspondiente. Se estima que en 1999 participaron 5311 personas y 622 empresas en proyectos JobRotation de toda Europa. La flexibilidad de esta herramienta permite adaptarla al marco nacional o regional, e incluso a una situación local única. Si se analiza el efecto que tiene para la vida laboral de las personas que trabajan como sustitutos, los resultados de todas las regiones europeas indican que aproximadamente el 75 % de ellos obtienen un empleo tras finalizar su sustitución, ya sea en la empresa donde la realizaron o en otra.

Reino Unido
Investors in People (Inversores en Recursos Humanos)
Iniciado en 1991, aún en marcha

Investors in People se inició en 1991 en el Reino Unido y desde entonces ha demostrado su eficacia como entidad de reconocimiento de aquellas empresas que invierten en la formación de sus empleados. El programa ofrece a los empleadores una norma nacional para el análisis de las necesidades de formación, a la que deben ajustarse las empresas que quieran ser reconocidas como *Investors in People*. Contribuye a aumentar al máximo el rendimiento de la empresa, vinculando la formación y el desarrollo de sus empleados a los objetivos empresariales de la organización. La norma se basa en cuatro principios fundamentales:

- La alta dirección se compromete a mejorar las capacidades de todos sus empleados para cumplir los objetivos de la empresa;
- El empleador revisa regularmente los objetivos de la empresa y planea la manera de alcanzarlos mejorando las capacidades de cada uno de sus empleados y de sus equipos;
- El empleador proporciona a cada uno de sus empleados formación y oportunidades de perfeccionamiento desde el momento en que son contratados y a lo largo de toda su relación laboral;
- El empleador evalúa la inversión en formación y perfeccionamiento y los efectos de esa formación en la eficiencia de la empresa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Investors in People se está poniendo en práctica también en los Países Bajos, promovido por la iniciativa nacional de aprendizaje permanente y el Plan Nacional de Acción para el Empleo.

Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Cuadro 1.4. Experiencia a escala transnacional

Proyecto Sócrates: MIWEUL- Making it Work: European Universities and Long Life Learning (aplicación práctica: las universidades europeas y el aprendizaje permanente)
Realización: 1997 - 1999

Este proyecto transnacional se fundó en el marco de la educación de adultos del programa Sócrates; en él colaboraron y llevaron a cabo estudios comparativos investigadores de cuatro Estados miembros. Su objetivo era desarrollar una red de centros de investigación para determinar qué era necesario para mejorar la contribución de las políticas y las prácticas de educación y formación al aprendizaje permanente.
Así pues, el proyecto se centró en los siguientes aspectos:

- Análisis del desarrollo de instituciones de educación superior como centros de aprendizaje permanente en cuatro países europeos;
- Formulación de políticas, orientación del aprendizaje permanente (especialmente, acceso a la educación y necesidades de los alumnos adultos) y obstáculos para el desarrollo futuro;
- Determinación de las similitudes y las diferencias entre los países europeos con respecto al aprendizaje permanente;
- Fomento del cambio de las políticas a nivel regional, nacional y europeo, contribuyendo a la comprensión de lo que ocurre a nivel nacional e internacional;
- Fomento de la dimensión europeo y de la comprensión mutua en torno el aprendizaje permanente.

Como parte de este proyecto, se adoptó una visión exhaustiva que cubría la dimensión del aprendizaje permanente dentro de la educación superior y los tipos de políticas aplicadas a nivel nacional. Una contribución importante al desarrollo del aprendizaje permanente en la educación superior está relacionada con el hecho de indicar en qué medida las instituciones de educación superior, en colaboración con las empresas, las autoridades regionales y locales y los grupos de cada comunidad, pueden ampliar la participación y el acceso de los alumnos no tradicionales a la educación y la formación, entre otras cosas, a través de las TIC.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 1.5. Experiencia a escala europea

European Network of Innovative Schools (ENIS) (Red Europea de Escuelas Innovadoras)
Grupo destinatario: instituciones de aprendizaje

Como componente de la estructura EUN (Schoolnet), el objetivo global de ENIS es crear una red de escuelas innovadoras que pueda utilizarse para demostraciones completas de proyectos piloto en EUN y más allá. La red se compone de unas 500 escuelas con una amplia representación europea, y constituirá un marco integrado en cuanto a capacidad de conexión e infraestructura tecnológica, herramientas y metodologías pedagógicas y organizativas, capacidades y conocimientos.

En la red se incluyen centros con sus propios equipos TIC y experiencia en uso. En cada uno de los países miembros de EUN está en marcha un proceso para designar las escuelas más innovadoras. Cada una de las escuelas ENIS rellenará y enviará un formulario, que será evaluado por las autoridades nacionales. Los beneficios y las expectativas principales para las escuelas innovadoras son los siguientes:
Acceso a la totalidad del sitio EUN-WEB de Internet, para poder utilizar, entre otras cosas:

- Las solicitudes de colaboración.
- La plataforma de comunicación.
- El material y las herramientas educativos elaborados por los programas de trabajo de EUN.

Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

Cuadro 1.6. Experiencia en Francia

Bilan des Conpétences (Balance de Capacidades)
Iniciado en 1985, aún en marcha
Grupos destinatarios: individuos y empresas

La iniciativa puede tomarla la empresa o el propio trabajador. El objetivo es que el empleado sea consciente de sus capacidades profesionales y personales, de su motivación y sus aptitudes, para facilitar su carrera profesional y educativa y los planes que tenga a este respecto. *Bilan des Compétences* es un isitema nacional definido y administrado de acuerdo con la legislación nacional. Se centra en el mercado de trabajo y en las empresas. La idea es informar al empleador o al empleado sobre cuestiones relacionadas con las capacidades, para apoyar la ampliación de conocimientos o el desarrollo de la carrera. Su objetivo no es el reconocimiento formal de capacidades conforme a una norma de cualificaciones. Los principales puntos de referencia son los individuos y las empresas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

Cuadro 1.7. Experiencia a escala transnacional

Proyecto Leonardo da Vinci: EURO PRO-FILES (Desarrollo de un Programa de Orientación Multimedia)
Grupo destinatario: jóvenes

Se propone diseñar y producir un programa multimedia que desarrolle sistemas de orientación profesional para los jóvenes. El tratarse de una herramienta multimedia permite hacer comparaciones de perfiles profesionales, fomenta la formación profesional de los jóvenes y el desarrollo de sistemas de orientación.

El proyecto facilita los intercambios a nivel europeo en el ámbito de la formación profesional, pues el CD-ROM ofrece una base de datos sobre los perfiles de las capacidades que hay que adquirir para las profesiones elegidas y sobre la correspondiente formación. En última instancia, esta herramienta fomenta la movilidad de los jóvenes y diluye las divisiones culturales, profesionales y de formación.

Los efectos sobre los sistemas de orientación nacionales han sido muy positivos. El proyecto permite a los proveedores de servicios de orientación profesional responder a las consultas de los jóvenes acerca de los perfiles profesionales sobre una base auténticamente transnacional.
El asesoramiento puede adaptarse a los demandas del alumno, para ayudarle a tomar una decisión con conocimiento de causa acerca de la movilidad transnacional.

Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Cuadro 1.8. Experiencia a escala transnacional

Proyecto ADAPT: SES-NET (South East Scotland Network for Education and Training) (Red del Sudeste de Escocia para la Educación y la Formación)
Realización: septiembre de 1998 - junio de 2001.
Grupo destinatario: las PYME de una serie de sectores como la distribución y el comercio al por menor, los equipos multimedios, el turismo y el automóvil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La *University for Industry* se creó para hacer realidad la idea que el Gobierno británico tiene de la *sociedad del aprendizaje*. Los objetivos principales de la UFI (denominada ahora *learndirect)* son estimular la demanda de aprendizaje permanente de las empresas y los individuos y fomentar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje de calidad, pertinentes e innovadoras, así como el acceso a las mismas, en particular, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el proyecto participan proveedores de educación y formación públicos y privados, asociados para crear una red de centros de aprendizaje tutoriales. La creación de estos centros es un elemento clave del proyecto, y muchos de ellos se localizan en emplazamientos no tradicionales, por ejemplo, en empresas. El hecho de hacer accesible el aprendizaje permanente a través de centros locales permite ofrecer oportunidades adaptadas a las necesidades específicas de los individuos. El acceso a la información, la orientación y el asesoramiento sobre oportunidades de aprendizaje y proveedores de formación ha mejorado merced a la creación de una centralita que funciona como ventanilla única de información, orientación y matriculación en los cursos.

La flexibilidad de la formación impartida, mediante el uso de las TIC, los cursos breves o los módulos separados, permite acceder al aprendizaje a aquellas personas que necesitan aprender algo específico, y no obtener una cualificación completa, y a las personas que trabajan y necesitan ajustar el aprendizaje a sus compromisos familiares y laborales.

3. EL DESARROLLO TECNOLÓGICO: LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs).

Para situarnos en las tecnologías de la información y de la comunicación, nos acercaremos al concepto de tecnología que hace referencia a la reflexión sobre el hecho técnico, sobre la técnica; se trata de la fusión de los términos griegos *techné* (arte, destreza) y *lógos* (palabra, habla) en el de *tecnología*: las ideas que tiene asociadas son las de eficacia y obtención. La tecnología toma sentido de conjunto de técnicas y es, en definitiva, el referente genérico que se usa más para señalar la condición humana de creadora de condiciones.

Actualmente se conoce con el acrónimo TI al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, la producción, el almacenamiento, el procesamiento y la transmisión de datos y otras informaciones por medio de señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética, de manera que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

engloban: la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones (Guitert y otros, 2000, 11).

El desarrollo tecnológico permite el manejo eficiente de la información y del conocimiento, formándose así un ciclo de vertiginoso desarrollo y producción de nuevo conocimiento (Louiza, 2001). Como indica Echevarría (2001, 1) las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones posibilitan la construcción de un nuevo espacio-tiempo social, en el que puede desarrollarse la sociedad de la información.

La microelectrónica forma parte de un tronco común que tiene la electricidad como origen y la electrónica como antecedente más inmediato. Los subsectores de la electrónica que encuentran más aplicaciones son la *electrónica de consumo* y la *electrónica profesional.* La primera se dedica al diseño, fabricación y comercialización de aparatos electrónicos destinados al consumo de masas (grupo de audio, grupo de vídeo y otros equipos); la segunda, al diseño, la producción y comercialización de sistemas y equipos de aplicación profesional.

El objetivo de la informática es poder manipular automáticamente la información, invadiendo distintos contextos del desarrollo de la actividad humana: laboral, sanitario, educativo, etc.

Las telecomunicaciones constituyen las tecnologías de la información más antiguas de las existentes, y en los últimos años han experimentado un gran avance gracias al desarrollo de la microelectrónica y la informática. Sin duda, las técnicas digitales son una innovación que permite tener todos los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

servicios de telecomunicaciones en una misma red, la red RDSI (Red Digital de Servicios Integrados) que ofrece grandes ventajas económicas. Además, existen otra serie de innovaciones que contribuyen a la mejora de las telecomunicaciones como son la fibra óptica, la transmisión vía satélite, la telefonía móvil, los SAT y las autopistas de la información.

El desarrollo tecnológico, por tanto, permite el manejo eficiente de la información y del conocimiento, formándose así un ciclo de vertiginoso desarrollo y producción de nuevo conocimiento, al tiempo que transforman nuestra forma de comunicación, trabajo, ocio, cultura, educación, etc.
Sin embargo, muchos autores coinciden en que todos estos avances acentúan las diferencias, las desigualdades establecidas con anterioridad (Cornella, 1999; Guitert, 2000; Bautista, 2001), y que algunos han denominado *brecha digital*. Una parte de la humanidad, afortunada y conectada, dispondrá de más información de la que nunca tuvo generación alguna. Al mismo tiempo, las grandes mayorías padecerán una nueva marginación, la marginación informática (Trejo, 2001).

3.1. Alfabetización digital.

En los años setenta la UNESCO realizó trabajos para el programa de alfabetización universal, en los que indicaba que la alfabetización funcional implicaba poder leer un periódico, saber rellenar un impreso, poder interpretar unas instrucciones, etc. Sin embargo, en esta nueva sociedad del conocimiento, en la que la formación permanente es un pilar básico y en la que están inmersas las nuevas tecnologías, es necesario llevar a cabo un proceso de alfabetización tecnológica con el objeto de paliar las diferencias sociales existentes y conseguir que no sigan aumentando. Así, las cuatro

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

competencias humanas básicas que los sistemas de educación deben desarrollar para la plena participación social de los ciudadanos –*saber, hacer, convivir, ser* – (Delors, 1996) deben ser hoy declinadas con una componente tecnológica.

Aprender a saber. Desarrollar las capacidades de aprendizaje y dominar los instrumentos del conocimiento.

Aprender a hacer. Faceta operativa que incluye desde la comprensión básica del funcionamiento de los sistemas informáticos a la navegación por internet. Pero sin dejar de lado la solución de problemas y la auto-organización del proceso de aprendizaje.

Aprender a convivir. En la sociedad actual el trabajo en equipo es decisivo. La capacidad para su realización, incluso a través de medios informáticos y de internet, es una de las competencias básicas que debe desarrollar la alfabetización tecnológica, cubriendo todos los elementos básicos del trabajo en equipo: definir y aceptar objetivos comunes, asignar responsabilidades individuales dentro de una lógica colectiva y desarrollar técnicas de resolución de conflictos.

Aprender a ser. El desarrollo integral de la persona es el objetivo último de la educación. La revolución tecnológica puede utilizarse para provocar una revolución educativa y para impulsar y facilitar la realización personal y social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la sociedad actual, las personas tienen necesidad de dominar las nuevas herramientas; pueden obtener grandes beneficios personales de este dominio, y pueden sufrir grandes perjuicios de su desconocimiento.

La alfabetización tecnológica es un prerrequisito de ciudadanía en la sociedad del conocimiento y de desarrollo profesional en el campo de la economía del conocimiento. Su contrapartida, la brecha digital, se concibe como una barrera al desarrollo personal y social y como una línea divisoria social de la misma importancia que la económica. La alfabetización no es simplemente el elemento de entrada de la formación intelectual de una persona sino una herramienta que le acompaña a lo largo de la vida, siendo ahora una exigencia en todos los niveles educativos, incluido el universitario (Gutiérrez, 2002).

La alfabetización tecnológica abarca el conjunto de competencias y destrezas necesarias para poder determinar qué información y herramientas se necesitan para utilizar efectivamente los recursos tecnológicos, saber acceder a ellos, seleccionarlos y usarlos de manera adecuada. Este proceso alfabetizador requiere que los usuarios puedan comunicarse utilizando una variedad de medios y formatos, acceder e intercambiar información a través de diversos medios tecnológicos y ser capaces de extrapolar esta nueva información a diferentes escenarios reales. El alfabetismo tecnológico se refiere a la capacidad para utilizar las tecnologías tanto en la vida diaria como en el mundo laboral (Delgado, 2002).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. LA EDUCACIÓN Y LAS TICs.

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional (Preámbulo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

De ahí que en el artículo 1 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Misiones y Funciones de la Educación Superior, se reafirme la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad; a saber:

a) Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, incluida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

d) Comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

e) Proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular, mediante la capacitación del personal docente.

Hemos visto como los avances tecnológicos han producido cambios en nuestra forma de vida, el ocio, la cultura y la educación. En este apartado vamos a descubrir cómo la Universidad se ha visto afectada.

En el artículo 12 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, se destaca el potencial de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para renovar el contenido de los cursos, los métodos, y para ampliar el acceso a la educación. Para Docampo (2002) esto constituye una oportunidad para la Universidad, de forma que recupere el prestigio perdido y sea útil a la sociedad que la sustenta. Considera que es necesario redefinir la misión de esa Universidad que la nueva sociedad precisa, más centrada en el alumno y el aprendizaje y menos obsesionada con los modelos de enseñanza y los planes de estudio, para lo que resultará fundamental sacar partido de las potencialidades que se derivan de la utilización de la tecnología en los procesos de aprendizaje. A su juicio, la nueva sociedad le ha hecho un gran favor a la Universidad recordándole que su fortaleza está en lo que siempre ha constituido su misión fundamental: generar, acumular y distribuir el conocimiento, no la información.

Sin embargo, el uso que de las tecnologías se hace en los centros educativos se centra y restringe en las siguientes funciones (AA. VV, 1998):

- **La gestión del centro**: automatización de la confección de horarios, listados de alumnado, contabilidad, calificaciones, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **Como herramienta de trabajo del profesorado**: preparación de materiales escritos para el alumnado, redacción de informes, presentaciones para las clases, etc.
- **Como recurso didáctico**: a través de programas educativos o de propósito general, se transforma en un recurso didáctico para el desarrollo de los contenidos curriculares.
- **Como contenido curricular**: dadas las exigencias actuales de incorporación laboral y social se considera necesario que ningún alumno salga de la educación obligatoria sin haber tenido contacto con las tecnologías.
- **Como herramienta de comunicación y acceso a la información**: los centros educativos realizan con los alumnos actividades de acceso a Internet y de utilización de sus servicios e incluso los propios alumnos desarrollan materiales que después publican en ese medio.

Como indica el Informe Bricall (2000), la sociedad espera de los nuevos graduados universitarios que conozcan la influencia y las formas de gestión de esta tecnología en sus respectivas áreas de especialización y que, asimismo, dispongan de las suficientes competencias o habilidades para hacer uso de este tipo de tecnologías. Quienes acceden a la educación superior han de utilizar cada vez con mayor intensidad las TIC, lo cual hace que ellos mismos exijan su presencia en los currícula y en los métodos de enseñanza universitaria. Por ello, se hace necesario reestructurar los fines y métodos de enseñanza para adecuarlos al nuevo contexto, lo que supone un cambio de paradigma educativo que va de la enseñanza al aprendizaje y que podemos apreciar en el cuadro siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 1.9. Los paradigmas educativos (Meade, 1997).

Paradigma de la Enseñanza	**Paradigma del Aprendizaje**
MISIÓN Y PROPÓSITO	
❑ Transferir conocimiento del profesor al alumno. ❑ Ofrecer cursos programados.	❑ Estimular el descubrimiento y construir aprendizaje. ❑ Crear ambientes de aprendizaje.
CRITERIOS DE ÉXITO	
❑ Nivel de los alumnos de nuevo ingreso. ❑ Incrementar la población estudiantil y los ingresos.	❑ Nivel de excelencia de los alumnos que se gradúan. ❑ Crear valor y efectividad en el proceso de aprendizaje.
ESTRUCTURAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
❑ Enfoque atomizado hacia las partes. ❑ El profesor y el aula.	❑ Enfoque holístico. ❑ Los alumnos y la institución.
TEORÍA DE APRENDIZAJE	
❑ El conocimiento se administra por temas. ❑ El conocimiento es lineal y acumulativo.	❑ El conocimiento se crea. ❑ El conocimiento se da en redes y es interactivo.
PRODUCTIVIDA D Y FINANCIAMIENTO	
❑ Costo por hora por alumno. ❑ Financiamiento por tiempo de enseñanza.	❑ Costo por unidad de aprendizaje por alumno. ❑ Financiamiento por resultados de aprendizaje.
NATURALEZA DE LOS PAPELES	
❑ El profesor es instructor. ❑ El profesor y los alumnos trabajan independientemente en forma aislada. ❑ El profesor clasifica y selecciona a los alumnos.	❑ El profesor diseña métodos y ambientes de aprendizaje. ❑ El profesor y los alumnos trabajan en equipos colaborativos y cooperativos. ❑ El profesor desarrolla las capacidades y los talentos de todos los alumnos.

Las tecnologías informáticas educativas pueden servir de apoyo al aprendizaje, a la enseñanza y a la investigación, a la socialización del estudiante y a favorecer la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales, como mostramos en las siguientes tablas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 1.10. Aspectos relevantes en el apoyo al aprendizaje (Díez, 2001).

- A través de Internet se comparte información como nunca.
- El alumno marca la velocidad a la que progresa su propio proceso de aprendizaje. Los programas tutoriales permiten un aprendizaje más independiente y ajustado a las necesidades particulares.
- Apoya el desarrollo de la escritura.
- Permite la creación de grupos de trabajo virtuales, lo que facilita situaciones de trabajo cooperativo incluso entre miembros de distintos continentes.
- Integra de manera especial la cultura audiovisual de nuestro tiempo.
- Apoya en la experimentación simulada de situaciones de aprendizaje o de laboratorio.
- El cd-rom o dvd interactivos ofrecen un entorno multimedia que sirve de complemento a las clases tradicionales.
- Los sistemas de telecomunicaciones a través de mensajes de voz, correos electrónicos, etc., favorecen la eliminación de barreras culturales, aumenta la percepción del mundo de los alumnos y el entendimiento por encima de las fronteras.
- Ayuda a adquirir habilidades para recabar, analiza, interpretar datos y expresar sus conclusiones a través de gráficos u otras estrategias que les resultarán válidas a lo largo de sus vidas.
- Ya no tiene por qué haber una única fuente predominante de la información.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 1.11. Aspectos relevantes en el apoyo a la enseñanza y a la investigación (Díez, 2001).

- El profesor es capaz de elaborar y producir materiales impresos y de presentación en pantalla para la enseñanza y el aprendizaje empleando para ello la creación informática de documentos y el mantenimiento de registros escolares.
- Con el ordenador puede realizar de una manera más eficaz y profesional las programaciones y todo tipo de materiales impresos para su uso en clase.
- Acceso a bases de datos mediante Internet o en CD-ROM para obtener, almacenar, recuperar y visualizar información sobre la mayoría de los temas de la programación escolar.

- El profesor y el alumno pueden interaccionar a distancia. Son cada vez más normales aquellas situaciones en las que el profesor y el alumno no se encuentran en la misma habitación, mientras se desarrolla el proceso de aprendizaje.
- Las telecomunicaciones permiten crear grupos de profesores investigando de forma colaborativa y compartiendo sus experiencias.

Cuadro 1.12. Aspectos relevantes en el apoyo a la socialización del estudiante (Díez, 2001).

- Los programas informáticos ayudan a aprender más sobre si mismo y sobre el mundo que le rodea.
- Fomenta el aprendizaje cooperativo.

Cuadro 1.13. Favorecer la integración de estudiantes con nee (Díez, 2001).

- Hay sistemas informáticos que permiten a las personas con necesidades educativas especiales comunicarse, investigar, cooperar entre iguales, aprender y participar con los demás compañeros.

5. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Después de analizar el contexto en el que nos encontramos, el impacto social causado por la inmersión de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida, ocio, economía, educación, etc., las necesidades formativas a lo largo de la vida, el cambio de paradigma educativo, es indispensable abordar qué perfil de profesores necesitamos para llevar a cabo los procesos formativos.

El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aquella, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan (Gimeno, 1996, 53).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, se determinaron las siguientes competencias como aquellas que debería reunir un profesor universitario modelo:

- Conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los alumnos.
- Conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluación de los estudiantes a fin de ayudarles a aprender.
- Compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimiento de las nuevas circunstancias.
- Conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología a la disciplina en relación con el acceso al material y los recursos a nivel mundial y con la enseñanza de la tecnología.
- Receptividad a los indicios del mercado exterior para conocer las necesidades de aquéllos que podrían contratar a los graduados de una disciplina.
- Dominio de las innovaciones en el campo de la enseñanza, incluida la conciencia de la necesidad de una instrucción de *modo doble* en la que la educación presencial y a distancia emplean un material similar.
- Conocimiento de los usuarios, en particular de las opiniones y aspiraciones de los interesados, incluidos los estudiantes.
- Conciencia de la influencia que ejercerían los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Capacidad de instruir a una amplia gama de estudiantes, de distintos grupos de edad, origen socioeconómico, raza, etc., a lo largo del día.
- Aptitudes para ocuparse de un número mayor de estudiantes en las clases, los seminarios o talleres formales conservando la calidad.
- Elaboración de *estrategias de gestión* personales y profesionales.

Para Belando (1999) las competencias y rasgos básicos que debe tener un profesor universitario como profesional de la enseñanza son:

- Estabilidad emocional, seguridad en sí mismo y autonomía, pues es innegable la gran influencia psicológica que tiene un profesor sobre sus alumnos.
- Capacidad de adaptación a situaciones diferentes, apertura ante las distintas opiniones e ideologías y un pensamiento creativo. Esto conlleva una capacidad de cuestionar las diversas teorías, opiniones, creencias, etc. incluso las propias; reflexión; compromiso en que sus alumnos *aprendan a aprender*; investigación, etc.
- Participación, compromiso activo, y responsabilidad en las distintas etapas del proceso a desarrollar "en" y "con" la comunidad educativa, pues no nos referimos solamente al trabajo en el aula.
- Formación pedagógica y científica suficiente en su especialidad, además de una amplia y rica cultura general.
- Un buen conocimiento de la metodología, recursos y técnicas necesarias para el desempeño óptimo de su trabajo. Iniciativa y creatividad en la búsqueda y construcción de recursos dentro y fuera de la Universidad.
- Capacidad de diagnóstico y de evaluación crítica, sensibilidad social y análisis crítico de la sociedad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Capacidad de diálogo y de trabajo en equipo. Se hace necesario subrayar la importancia de la comunicación en la vida universitaria.
- Selección de los futuros profesionales de la enseñanza. En esta selección San Martín (2002) considera necesario tener en cuenta como criterio relevante el manejo de las TICs o al menos la disponibilidad para formarse. Pues, como indican Cisneros, García y Lozano (2001), nos encontramos con dos actitudes diferentes. Una, *en la que se produce una aceptación de las tecnologías sin cuestionarlas y utilizándolas*, y otra, *crítica que acepta las nuevas tecnologías y es consciente de lo que implican comprometiéndose en el análisis de la bondad y conveniencia de los medios para la sociedad procurando no caer en descalificaciones gratuitas que no conllevarían más que a estancamientos, a posiciones vacías y a anular espacios de comunicación y consenso*. Sin embargo, nosotros creemos que aún podemos encontrar una tercera en la que se reconoce que existen, pero reacios a su uso y mucho más a su inclusión dentro de los procesos formativos.

Con la introducción de las nuevas tecnologías y el cambio de paradigma educativo, autores como Cebrián (2003), Marquès (2002) y García (2002) concretan el papel del profesor universitario en los siguientes aspectos:

- Asesor y guía del auto-aprendizaje.
- Motivador y facilitador de recursos.
- Diseñador de nuevos entornos de aprendizajes con TICs.
- Adaptador de materiales desde diferentes soportes.
- Productor de materiales didácticos en nuevos soportes.
- Evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Este planteamiento nos lleva a planificar cursos, diseñar estrategias de enseñanza / aprendizaje, buscar y preparar recursos y materiales didácticos, gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, motivar al alumnado, proporcionar información, facilitar la comprensión de los contenidos básicos, ser ejemplo de actuación y portador de valores, asesorar en el uso de recursos, orientar la realización de las actividades, tutoría, realizar trabajos con los alumnos, evaluar, trabajos de gestión y formación continua, etc.

Ibáñez-Martín (2001) indica que son tres los compromisos que el profesorado universitario debe asumir: compromiso con la sociedad, con los estudiantes y con la profesión. El compromiso con la sociedad ha de atender siempre a la cultura, a los valores y a los problemas de cada sociedad, pues toda sociedad tiene unos valores, expresados en manifestaciones culturales, que constituyen el patrimonio de su propia identidad. Toda tarea educativa debe tener en cuenta los valores que configuran la identidad de la sociedad en la que se trabaja sin encerrarse en ellos.

Comprometerse con la sociedad significa no cerrar los ojos a los problemas más destacados que tiene la sociedad en la que se vive. En unos sitios se tratará de la escolarización o la lucha contra la criminalidad, en otros la exclusión étnica o del terrorismo, de los sistemas de seguridad social o del medio ambiente, de la identidad nacional o de la tolerancia, etc.

El comprometerse con los estudiantes significa un compromiso con el desarrollo de su inteligencia, con su descubrimiento de la libertad madura y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

con su capacidad de trabajo. Es preciso ayudar a los alumnos para que adquieran habilidades literarias básicas, para que comprendan el funcionamiento de la razón mediante la argumentación, para que posean habilidades comunicativas y para que desarrollen el pensamiento crítico. Esto significa desarrollar el gusto por la lectura, la capacidad para comprender el sentido de lo que se lee, la capacidad para buscar información, en un mundo inmerso en tecnologías que nos acercan a conocer todos los datos sobre los que construir el saber, y la capacidad para reflejar acertadamente por escrito las propias ideas.

Por último, los profesores universitarios deben comprometerse con su profesión llevando a cabo las funciones que tienen encomendadas, la docencia, la investigación y, en determinados momentos, la gestión. Una docencia en la que se establezcan conexiones entre las disciplinas, colocando las especialidades en contextos amplios, demostrar cómo las ideas son capaces de influir sobre la acción sin perjuicio de que en ciertos ámbitos la práctica tenga un especial protagonismo. La investigación no solo centrada sobre los asuntos básicos de la asignatura sino sobre cuestiones que facilitarán a los estudiantes un ejercicio lúcido de su profesión.

Para lograrlo es necesario llevar a cabo una formación que para Marquès (2002) debe señalar las competencias necesarias para la docencia y que debe girar en torno a los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la materia que va a impartir y de la cultura actual.
- Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales: resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: TICs.
- Características personales.

Para San Martín (2002), la formación que el profesor universitario debe recibir en torno a lo que define Marquès como habilidades instrumentales, se compone de los siguientes elementos:

- Una formación básica en equipos.
- Formación en el manejo de programas (procesador de texto, base de datos, hoja de cálculo, etc.)
- Formación en el manejo de herramientas de Internet, correo electrónico y de una plataforma de conocimiento.
- Formación didáctica que permita un mejor uso de la plataforma.

Conclusiones.

Las nuevas características y necesidades de la sociedad del siglo XXI, también llamada del conocimiento, reclaman un nuevo modelo de enseñanza y formación. En décadas anteriores, la metodología estaba basada en la enseñanza y centrada en el profesor. Ahora hemos pasado a programas basados en el aprendizaje en el que el centro de atención es el estudiante y su proceso de adquisición del conocimiento. Además, que el aprendizaje haya pasado de ser considerado propio de una etapa o época a convertirse en elemento fundamental a lo largo de la vida, junto con los progresos realizados en las tecnologías de la información y comunicación, ha provocado una revolución en los sistemas educativos que se han desarrollado hasta el momento, para abrir camino a nuevos modelos y paradigmas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Contábamos con la educación presencial y la educación a distancia, pero con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación surge lo que para muchos es un modelo de educación a distancia, pero con peculiaridades propias, la teleformación. Este nuevo modelo que en principio ha sido utilizado para cursos formativos complementarios constituye ahora un reto en todas las universidades. La Universidad Oberta de Cataluña (UOC) constituye la única oferta española como universidad virtual. Sin embargo, desde las instituciones presenciales se van constituyendo los llamados campus virtuales, en los que se oferta cada vez más formación complementaria a la enseñanza presencial, formación de postgrado y, formación de grado.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ha detectado la necesidad creciente de cursos asociados al perfeccionamiento y actualización de conocimientos demandados por distintos sectores profesionales y la potencialidad de Canarias como plataforma de intercambio con los países africanos y latinoamericanos. Si tenemos en cuenta que el desarrollo de las TICs en el ámbito de la docencia, la investigación y la gestión ha provocado una transformación que ha permitido agilizar los flujos de información y de conocimiento, se presenta ahora la oportunidad de ampliar las fronteras mediante la teleformación ofertando estudios a contextos cada vez más competitivos. Porque la actualidad nos muestra que existe una disminución de la natalidad y que vivimos en una sociedad global.

El profesorado universitario tiene que adaptarse a estos nuevos tiempos y a los cambios que se producen en la Universidad actual para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes y las que la sociedad reclama.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para lograrlo se necesitan medios y una formación específica, aunque lo primordial es una actitud positiva para el cambio. Por esta razón, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se llevan a cabo planes de formación psicopedagógica del profesorado y existen ayudas a la formación cuando las necesidades no se cubren con la oferta específica. De esta forma, la Universidad pretende satisfacer las demandas de su profesorado pues la formación supone una mejora para la calidad de la institución y su situación ventajosa en el espacio europeo de educación superior.

En esta línea, consideramos que las diez competencias básicas de un profesor universitario son las siguientes: conocimiento de los métodos de aprendizaje de los estudiantes; competencias en materia de evaluación; estar al día en el desarrollo del conocimiento en su materia; receptivos a las demandas del mercado y de la sociedad; dominio de las nuevas tecnologías docentes; conocimiento de sus estudiantes; capacidad para adaptar la instrucción a contextos diversos y multiculturales; competencia para gestionar los asuntos personales, profesionales y grupales; estabilidad emocional, seguridad en sí mismo y autonomía; participación, compromiso activo, responsabilidad y pensamiento crítico. Y, en el ámbito de las nuevas tecnologías y el cambio de paradigma debe integrar los siguientes aspectos: asesoramiento y guía del aprendizaje de los estudiantes, motivador y facilitador, diseño de nuevos entornos de aprendizaje, adaptación de materiales en distintos soportes, producción de materiales docentes y funciones de seguimiento y evaluación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 2.
LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En las dos últimas décadas del siglo pasado comenzó la preocupación por la evaluación en las universidades españolas, como aparece recogido en la LRU y en los Estatutos de las instituciones universitarias. Las universidades han desarrollado planes de evaluación de la docencia, de los servicios, de la investigación, de la gestión y valoraciones más globales. Asimismo, se plantearán acciones como consecuencia del rendimiento de cuentas que la Universidad tiene que hacer a la sociedad que la sustenta, dando muestra del aprovechamiento de sus recursos y la calidad de los servicios. La evaluación se ve reforzada cada vez más y queda patente en la Ley Orgánica de Universidades en la que se contempla la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las Agencias autonómicas que tienen que asumir las funciones de evaluación y acreditación del profesorado, centros, titulaciones, servicios, etc.

La evaluación es un punto de partida para la mejora y, como plantea Zúñiga (1997, 175), es creadora de comunidad, porque permite construir un proyecto de universidad mediante la puesta en común, la concreción de objetivos y, las finalidades que nos mueven. Aunque, en algunos casos, puede suceder lo contrario y convertirse, según Jornet y otros (1996, 190), en un elemento disruptor de la actividad universitaria: docencia, investigación y gestión. Pero, lo que sí ha producido la evaluación es, sin duda, un cambio y un avance y consolidación de la cultura de la evaluación.

En las universidades se llevan a cabo distintos tipos de evaluaciones y, cada una tiene su propio planteamiento teórico y metodológico, al tiempo que persigue unos fines políticos y sociales diferentes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En este capítulo analizamos el concepto de evaluación y posteriormente, estudiar cada uno de los aspectos relacionados con las evaluaciones que se llevan a cabo en las universidades: enfoque, contextualización, finalidad, etc. Finalmente mostraremos cómo se va a desarrollar la evaluación en el nuevo marco legislativo, siguiendo el plan de actuación realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

El significado que del término evaluación encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001, 1012) es *acción y efecto de evaluar* que en su primera acepción explica que es *señalar el valor de algo*. Y ofrece otros significados como *estimar, apreciar, calcular el valor de algo* y *estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.*

Ahondando en el ámbito de la educación encontramos que el Diccionario terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica (1996) la define como *proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno.*

Pérez Juste (1986,31) considera evaluar *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.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para García Ramos (1989, 20) *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.*

Para González (1999, 12) la evaluación es vista 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.*

Alvira (2000, 232) explica que evaluar un servicio, un plan, un program, etc. *consiste en emitir un juicio de valor o mérito basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.*

Por su parte, Sánchez (2001, 60) considera que *la evaluación implica el uso de sistemas de medida que faciliten datos que permitan el análisis de la información, la realización de juicios de valor sobre esa realidad y la toma de decisiones encaminadas a poner en marcha estrategias de mejora en el caso de que fuera necesario.*

Para nosotros la evaluación reúne todos los elementos descritos por nuestros antecesores, es como un circuito en el que hay que completar un recorrido. Tomamos como punto de partida la recogida de información, lo más exhaustiva posible, que nos aportará los datos que permitirán que en el siguiente tramo efectuemos el análisis cuyos resultados nos llevarán a asumir la toma de decisiones para cruzar la meta alcanzando la mejora.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ANTES DE LA APROBACIÓN DE LA LOU.

2.1. Enfoques de la evaluación.

La evaluación de la actividad de las universidades se ha establecido como un instrumento dinamizador y orientador en el proceso de renovación. Fruto de ello es la puesta en marcha de acciones evaluativas en las distintas universidades del Estado, con grados de institucionalización diferentes. Sin embargo, esto no significa que en algunos casos no llegue a producir una tensión que afecta al desarrollo normal de cualquier proceso educativo.

Para estructurar los enfoques de la evaluación existen distintas opciones teniendo en cuenta las dimensiones que definen un proceso de evaluación (objeto, propósito, audiencia, énfasis, criterios, etc.) aunque nos decantamos por la planteada por Jornet (1991) ilustrada en el cuadro 2.1. de Sánchez (2001) en el que separa según las finalidades de la evaluación.

Las polaridades no tienen carácter exclusivo y para definirlas bien debemos enmarcarlas en un plan concreto de evaluación.

Jornet y otros (1996) también identifican tres grandes enfoques basándose en el cruce de las dimensiones indicadas anteriormente: institucionales, de programa y de profesorado, conteniendo cada una dos finalidades, formativa-mejora y sumativa-rendición de cuentas. A la hora de desarrollar programas pueden coexistir y no constituyen opciones excluyentes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 2.1 Características de evaluación formativa vs sumativa (Sánchez, 2001)

CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Propósito	Mejorar una intervención, una política, un programa, una organización, un producto...	Determinar la eficacia del personal, de las intervenciones, de los programas...
Foco de interés	Virtudes y defectos del objeto evaluado.	Objetivos de la intervención.
Resultados deseados	Recomendaciones para la mejora.	Juicios y generalizaciones sobre tipos de intervención eficaces y condiciones en las que los esfuerzos son eficaces.
Nivel deseado de generalización	Limitado al contexto específico estudiado.	Intervenciones con objetivos similares.
Supuestos básicos	La gente puede y querrá usar la información para lo que está haciendo.	Lo que funciona en un sitio bajo determinadas condiciones debería hacerlo en cualquier otro sitio.
Modo de publicación	Informe oral, conferencia, informe interno, limitada circulación con programas similares y otros evaluadores.	Informe de evaluación para promotores de evaluación, planificadores y revistas especializadas.
Criterio de valor	Utilidad para los usuarios en el contexto evaluado.	Capacidad de generalización para futuros esfuerzos, otros programas, otros planteamientos.

2.1.1. Enfoques institucionales.

A través de estos planes se intenta medir la globalidad de la Universidad: los servicios, los programas, los profesores, así como la actuación de los órganos de gestión y de gobierno, teniendo en cuenta el tipo de objetivos y finalidad de la evaluación, sea formativa o sumativa. En síntesis, este enfoque se orienta hacia el concepto de "calidad educativa".

Dentro de este enfoque y, como indicábamos anteriormente, pueden coexistir distintos fines y dependiendo de cada uno de ellos el proceso que se desarrolla es diferente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Enfoque de autorrevisión institucional. Parte de los modelos orientados al cambio que buscan identificar los elementos organizacionales que nos lleven a introducir innovaciones efectivas. En este enfoque la acción se orienta hacia la realización de planes estratégicos a corto, medio y largo plazo después de realizar el análisis de necesidades y determinar cuáles son las áreas prioritarias de actuación (Dochy et al. 1990). Asumen que la innovación y la mejora institucional debe llevarse a cabo desde el propio cambio institucional integrando las estructuras y funciones que engloba la institución y que, por tanto, puede dinamizar.

Para llevar a cabo un plan de esta envergadura es necesario:

- Conseguir la participación de todos los estamentos de la institución, no desde la imposición sino del convencimiento de todos, partiendo del propio gobierno para que poco a poco esa creencia en la calidad de como fruto la elaboración de planes voluntarios de autoevaluación.
- Que se realice una autovaloración en cada uno de los estamentos implicados como instrumento básico de la evaluación. Los mecanismos que se suelen utilizar son los comités de compañeros, expertos en evaluación y los propios sujetos que recogen, analizan e interpretan la información.

Este enfoque no constituye un programa sino que crea el marco que nos permite analizar las necesidades, establecer las prioridades y planificar la evaluación e innovación. Por ello, pueden tender a integrar varios enfoques, análisis de programas académicos, profesores, etc., aunque enfatizará siempre

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

el análisis de los procesos organizativos con un carácter globalizador de la institución (Jornet y otros, 1996).

- Enfoque institucional de rendición de cuentas. Los planes de evaluación que se realizan tienen como fin tomar decisiones sobre recursos, acreditación, etc. y persiguen analizar el grado de consecución de determinados objetivos institucionales o el valor/utilidad global del producto institucional. Las fuentes de información son múltiples según el tipo de variables que atienda: bancos de datos de la universidad, nacionales, informes de expertos, etc.

Dentro de este enfoque se hace uso de los indicadores de rendimiento de los que existen distintos modelos como el elaborado en el Reino Unido (Cave et al., 1988; Johnes y Taylor, 1990; Cave et al., 1991) y más reciente el español (Consejo de Universidades,), como consecuencia del impacto del primero, que provocó interés por el estudio y desarrollo de indicadores de rendimiento institucional. De ambos podemos apreciar una síntesis en los cuadros 2.2, 2.3 y 2.4 que recogemos más adelante.

Este enfoque se orienta hacia la "rentabilidad" del producto universitario.

- Enfoque mixto.

Es el que más interés suscita debido a la flexibilidad que proporciona permitiendo ajustar y negociar entre diversas instancias y audiencias implicadas en el proceso. La orientación del análisis que se realiza en el marco de este enfoque es de índole sumativa y, junto a otras informaciones, incluye informe de autorrevisión realizado por la institución y aceptado por la comisión evaluadora utilizando sistemas de control.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 2.2. Estadísticas de dirección e indicadores de actuación de la universidad, adaptado de CAVE, HANNEY Y KOGAN (1991): THE USE OF PERFORMANCE INDICATORS IN HIGHER EDUCATION.

Gastos en departamentos académicos (Coste por Centro)
- FTE Staff académico
- E1 Gastos por estudiante
- E2 Gastos por staff académico
- E3 Gastos de mantenimiento por staff académico
- E4 Gastos en equipamiento por staff académico
- E5 Ingresos por investigación por staff académico

Estudiantes y staff (Coste por Centro)
- Estudiantes
- E6 Investigación en postgraduados sobre porcentaje de estudiantes
- E7 Enseñanzas dadas a postgraduados sobre porcentaje de estudiantes
- E8 Todos los postgraduados sobre porcentaje de estudiantes
- E9 Ratio de estudiantes y personal docente del staff

Gastos de la administración central
- E10 Gastos de la administración central sobre porcentaje de los gastos totales
- E11 Pagos efectuados sobre porcentaje de los gastos de la administración central
- E12 Gastos de administración central por estudiante
- E13 Gastos de administración central por staff académico

Gastos en Bibliotecas
- E14 Gastos en biblioteca sobre porcentaje del gasto global
- E15 Gastos en publicaciones sobre porcentaje del gasto en biblioteca
- E16 Gastos en pagos de biblioteca sobre porcentaje del gasto en biblioteca
- E17 Gastos en biblioteca por estudiante
- E18 Gastos en biblioteca por staff académico
- E19 Gastos en libros por estudiante
- E20 Gastos en revistas por estudiante

Gastos en servicios informáticos
- E21 Gastos en servicios informáticos sobre porcentaje del gasto global
- E22 Pagos en servicios informáticos sobre porcentaje de los gastos en servicios informáticos globales
- E23 Gastos en servicios informáticos por estudiante
- E24 Gastos en servicios informáticos por staff académico

Gastos en locales
- E25 Gastos totales en locales sobre porcentaje del gasto global
- E26 Pagos en locales sobre porcentaje del gasto en locales
- E27 Gastos en calefacción, agua y electricidad sobre porcentaje del gasto global
- E28 Gastos en servicios de limpieza y seguridad sobre porcentaje del gasto global
- E29 Gastos en reparaciones y mantenimiento sobre porcentaje del gasto global
- E30 Gastos en teléfono sobre porcentaje del gasto global
- E31 Gastos en locales por estudiante
- E32 Pagos en locales por estudiante
- E33 Gastos de calefacción, agua y electricidad por estudiante
- E34 Gastos de servicios de limpieza y seguridad por estudiante
- E35 Gastos de reparaciones y mantenimiento por estudiante
- E36 Gastos de teléfono por estudiante

Gastos en servicios de facultad y organización de estudiantes
- E37 Gastos de servicios de facultad por estudiante
- E38 Donaciones a las organizaciones de estudiantes por estudiante

Primeros destinos de los graduados por Universidad
- E39 Destinos a 31 de diciembre después de la graduación, totales de UK por individuo académico

Primeros destinos de los graduados por la Universidad
- E40 Graduados totales con destinos conocidos
- E41 Graduados con destinos "desempleo o corto tiempo"
- E42 Valor predicho del índice D41
- E43 Diferencia entre los índices D42 y D41
- E44 Diferencias por cien estudiantes

Primeros empleos: Proporción nacional de Desempleo a corto término por sujetos

Ocurrencias de no graduados por Grupo académico de sujetos
- E45 Número de abandonos
- E46 Ocurrencias sobre porcentaje de los que acaban sus estudios
- E47 Proporciones de tres y cuatro cursos
- E48 Términos de atención por ocurrencia
- E49 E48 relativos al valor esperado

Calificaciones de Principiantes no graduados a tiempo completo, 1987 a 1989 (Por grupos académicos)
- E50 Participantes con 3 ó más A, número
- E51 Participantes con 3 ó más A, puntuaciones
- E52 Participantes con 5 ó más Scottish Highers, números
- E53 Participantes con 5 ó más Scottish Highers, puntuaciones
- E54 Participantes con otras calificaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 2.3. Listado para el autoestudio. Adaptado de VROEIJENSTIJN Y ACHERMAN (1990): CONTROL ORIENTED VERSUS IMPROVEMENT ORIENTED QUALITY ASSESSMENT, EN GOEDEGEBUURE, MAASSEN Y WESTERHEIJDEN (EDS): PEER REVIEW AND PERFORANCE INDICATORS.

1. El lugar en la organización

* Punto de partida del enfoque: describir la estructura organizacional específica y la posición de los miembros o de la disciplina dentro de la estructura de la universidad; así como la identificación de los Departamentos implicados.

* ¿En qué comités está implicada la disciplina? ¿Cuáles son sus tareas y cómo pueden realizarlas?

2. Los estudiantes

* El número de estudiantes.

* Características del grupo de estudiantes (sexo, edad, origen geográfico, formación previa o experiencia profesional)

3. Breve descripción de los programas

- *General*

* ¿Formula objetivos explícitamente?

* ¿Difieren los objetivos de acuerdo con los programas?

* ¿Qué extensión tienen los objetivos logrados?

- *El curso propedéutico*

* ¿Cuál es la estructura general del nivel propedéutico? ¿A qué sujetos afecta? ¿Cuáles son las proporciones relativas de los sujetos?

* ¿Existen requisitos en términos de relaciones mutuas entre los sujetos?

- *La fase de grado*

* ¿Cómo está organizada la fase de grado? ¿Cuál es la relación entre los cursos realizados y los sujetos?

* ¿Cuál es la extensión del programa obligatorio? ¿Cuál es la variación entre los elementos optativos?

- *Otros cursos ofertados*

* Cursos de postgraduado (entrenamiento del profesor y vocacional)

* Cursos de servicio y contrato

* ¿Cuántos estudiantes asisten al estudio de postgraduados?

- *Programas a tiempo parcial*

* ¿Se ofertan en el programa cursos a tiempo parcial?

* Si es así, ¿en qué difiere el programa a tiempo parcial en términos de material y estructura?

4. Proceso educativo

* ¿Qué formas de docencia son utilizadas en la adquisición y transferencia de conocimiento (panorámica de lecturas, organización de seminarios, tutorías, trabajo práctico, etc.)?

* ¿Cómo son los ordenadores utilizados en los cursos?

* ¿Cómo se asesora a los estudiantes? a) en qué forma (grupo, cuestiones abiertas) b) cuándo (sesiones, finales)

5. Organización y dirección del programa

- *Política educativa*

* ¿Cómo está formulada la política educativa? ¿Qué comités están implicados?

* ¿Está la política relacionada con la disciplina ensamblada con la política institucional? ¿Conexiones con los planes de mejora?

- *Dirección cualitativa interna*

* ¿Cuál es la atención dada a la dirección cualitativa interna? ¿Hay una evaluación sistemática? ¿Qué sistema de evaluación se utiliza?

* ¿Qué atención se presta a la profesionalización del staff (cursos de dirección, entrenamiento educativo o didáctico)?

- *Progreso, supervisión y asesoramiento del estudio*

* ¿Han sido medidas durante los recientes años las horas de estudio insertas en el curso propedéutico, fase de graduación, o ambos? Si es así, ¿cuáles fueron los resultados?

* ¿Cómo está organizada la orientación del estudio y cuál es su efecto?

* ¿Cómo está organizada la supervisión del estudio y cuál es su efecto?

- *Medios*

* Medios educacionales (salas de lectura, áreas de trabajo práctico, etc.)

* Situación respecto a laboratorios

* Situación respecto a bibliotecas

* Situación respecto a equipo informático

- *Interacción entre los niveles central y de facultad*

* ¿Cómo está organizada la interacción entre la facultad o disciplina y el equipo ejecutivo de la universidad respecto a la educación y, en particular, de la calidad de promoción?

* ¿Cómo está relacionada la política educativa de la facultad y la de la institución?

- *Los graduados*

* ¿Puede ser la futura profesión claramente definida? ¿Han cambiado las definiciones durante los últimos años?

* ¿Dónde van los graduados cuando acaban?

* ¿Cuál es la tasa de desempleo entre graduados?

* ¿Existen contactos con los alumnos?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 2.4. Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español.

I. OFERTA UNIVERSITARIA
1. Distribución interna de la oferta de titulaciones.
2. Distribución porcentual de la oferta de titulaciones.
3. Adecuación de la oferta de estudios con relación al entorno.

II. DEMANDA UNIVERSITARIA
1. Preinscritos en 1.ª opción sobre la oferta de plazas.
2. Nuevo ingreso en 1.ª opción sobre el total de nuevo ingreso.
3.1. Nota media de acceso del 20% superior.
3.2. Nota media de acceso.
4. Movilidad interautonómica de alumnos.
5. Movilidad internacional de alumnos.

III. RECURSOS HUMANOS (P.D.I. y P.A.S.)
1. P.D.I. a tiempo completo.
2. P.D.I. doctores.
3. P.D.I. funcionarios.
4.1. P.A.S./P.D.I.
4.2. P.A.S./P.D.I. a tiempo completo.

IV. RECURSOS FINANCIEROS
1. Transferencias corrientes de las Administraciones Públicas sobre el total de ingresos corrientes.
2. Precios públicos de enseñanzas de grado sobre el total de ingresos corrientes.
3.1 Ingresos generados por prestación de servicios sobre el total de ingresos corrientes.
3.2 Ingresos generados por la actividad investigadora sobre el total de ingresos no financieros.
4. Gastos de personal sobre el total de gastos corrientes.
5. Gastos de mantenimiento y conservación sobre el total de gastos corrientes.
6.1 Gasto corriente por alumno matriculado.
6.2 Gasto corriente por alumno matriculado corregido por la experimentalidad.

V. RECURSOS FÍSICOS
1. Puestos en aulas.
2. Puestos en laboratorios.
3. Puestos en bibliotecas.
4. Puestos de ordenadores.

VI. PROCESO
1. Dedicación lectiva del alumnado en créditos.
2. Prácticas requeridas
3.1. Optatividad requerida de la titulación.
3.2. Oferta de optatividad de la titulación.
4. Prácticas en empresa del plan de estudios.
5.1. Grupos grandes de teoría.
5.2. Grupos pequeños de teoría.
6. Dedicación del profesorado doctor funcionario al 1er curso del 1er ciclo.
7. Estudiante por profesor.

VII. RESULTADOS
1. Tasa de abandono.
2. 2. Tasa de rendimiento.
3. Tasa de éxito.
4. 4. Tasa de graduación, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En 1992 comienza el primer Programa (Programa Piloto) Nacional de Evaluación Institucional en España (García et al., 1995), orientado desde el Consejo de Universidades, en el que se integran de forma voluntaria diversas instituciones, entre ellas, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El carácter que se le imprime inicialmente es el de facilitador de la Autorrevisión institucional. Sin embargo, el que haya sido creado por el Consejo de Universidades y el contexto en el que se produce ha hecho que se ponga en duda su finalidad.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones institucionales en otros países han traído consigo consecuencias que en ocasiones han tenido una gran trascendencia: cierre de centros, disminución de presupuestos, etc.

En España, hasta hoy, no se han tomado decisiones de esa envergadura. A lo que sí estamos asistiendo en nuestro país es a la puesta en marcha de los planes o programas estratégicos para solventar las deficiencias encontradas en las primeras evaluaciones. En el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el Rector acaba de presentar el Plan Estratégico Institucional 2002-2006, aprobado en el Consejo de Gobierno de 31 de octubre de 2002 y que incorpora la información aportada en el informe del *Institutional Evaluation Programme* de la CRE, las directrices del Claustro Universitario y de la Junta de Gobierno y los compromisos firmados en el II Contrato-Programa con el Gobierno de Canarias.

2.1.2. Enfoque de Programas.

Cuando hablamos de programas nos referimos a unidades de actuación docente para un determinado propósito académico (materia, titulación, curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

o programa de doctorado, postgrado, etc.). Según Pérez Juste (1994) las características de este enfoque son: a) proceso sistemático de recogida y análisis de la información; b) diseñado intencional y técnicamente y c) cuya finalidad es la valoración de la calidad y los logros de un programa.

Entre sus posibles objetivos se pueden señalar los siguientes:

- Determinar la eficacia de un programa.
- Analizar las características personales y situaciones en las que un programa puede resultar más eficaz.
- Identificar elementos de mejora en los procesos de desarrollo del programa.
- Valorar el programa como apoyo a la toma de decisiones.

De Miguel (1991) considera que la selección de indicadores se sustenta en el modelo CIPP y presenta un ejemplo de selección de variables que mostramos en el cuadro 2.5.

Cuando el propósito es la mejora (formativa), el objetivo es analizar los elementos que pueden conducirnos a la misma, incidiendo sobre cualquiera de los componentes del proceso. Si, por el contrario, el propósito es sumativo, pasan por la comprobación del grado de consecución de los objetivos marcados para el programa o a su valor, utilidad global, pues puede estar vinculado a decisiones de asignación/distribución de recursos y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

acreditación. Recientemente, y antes de la aprobación de la LOU, en muchas universidades habían comenzado procesos de certificación y acreditación de programas y servicios. Con la aprobación de la LOU corresponde a la ANECA con la colaboración de las Agencias Autonómicas, la evaluación, certificación y acreditación.

Cuadro 2.5. Ejemplo de selección de variables. De Miguel (1991)

Contexto	**Entradas**	**Proceso**	**Salida**
Infraestructura y recursos	Programas	Desarrollo del programa	Resultados del estudiante (a nivel medio e inmediato)
Profesores	Demandas de plazas	Planificación del profesor	Indicadores de eficiencia
Estudiantes	Calidad del usuario	Evaluación del aprendizaje Otras actividades relacionadas con los estudiantes	Cambios institucionales Nuevas actividades

Según la revisión de las experiencias de evaluación de programas en España corresponden fundamentalmente a enfoques de autorrevisión, orientadas por las universidades a la mejora de dichos programas, e indica que los resultados son positivos.

2.1.3. Enfoques centrados en el profesor.

La evaluación del profesorado es algo complejo y controvertido. Es complejo porque puede centrarse en aspectos muy diversos y es controvertido porque, en un primer momento, puede provocar rechazo por parte de los docentes, debido fundamentalmente al desconocimiento y al miedo a las posibles repercusiones, pues perciben la evaluación como un mecanismo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

control. Villa y Morales (1993) afirman que en el mejor de los casos puede provocar indiferencia.

Tomando como punto de partida esta información, a la hora de poner en marcha un programa de evaluación de profesorado es necesario realizar una sensibilización previa, prudencia y generar un clima de confianza y claridad.

La acción evaluativa está centrada en la labor docente realizada por el profesor, y pueden enfocarse hacia el desarrollo profesional, hacia la mejora o a la rendición de cuentas cuyo carácter es sumativo.

En la descripción que podemos encontrar en la literatura especializada en nuestro contexto (Escudero, 1993, 1999, 2000, 2003; García Ramos, 2000; Mateo y otros, 1996; Rebolloso, 1999, 2000; Tejedor et al., 1987; Tejedor y García, 1996; Villar, 1987; Zabalza, 1990) podemos concretar que:

a) Las estrategias utilizadas en los modelos formativos apuntan a la participación de un asesor pedagógico (que trabaje con el profesor evaluado para fijar los elementos de mejora y elaborar el plan de acción) por lo que la oferta de sistemas de apoyo individualizados y colectivos debe ser amplia y coherente con las posibles demandas para lo que Castro, Etopa y Marrero (1999) proponen la realización de estudios de evaluación de necesidades formativas.

   En este enfoque de desarrollo profesional la participación del profesorado debe ser voluntaria y, por tanto, el proceso de implementación en la institución se orienta a la sensibilización del profesorado. Para ello pueden utilizar las evaluaciones de los estudiantes como retroalimentación para el profesor o la aportación de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

recursos de autoevaluación, como sistemas informáticos que apoyen su realización (Salvador y García, 1989; Nieto, 1996).

b) En los enfoques sumativos es la Universidad o la Administración la que impulsa y lleva a cabo el proceso. Se evalúa a todo el profesorado periódicamente con la finalidad de tomar decisiones de distinta índole como la promoción, el mantenimiento del profesor y las retribuciones.

Diversos autores señalan que cuando se evalúa la actividad docente del profesorado con carácter sumativo la fuente de información más fiable es la opinión de los estudiantes, al tiempo que es la más aceptada por el profesor.

Hasta hace poco tiempo, en nuestro país, la valoración del profesorado se focalizaba en la evaluación de la docencia y en la investigación sin incluir la gestión, mientras que fuera de nuestras fronteras este ámbito si era considerado como se aprecia en algunas publicaciones (Moses y Roe, 1990; Seldin, 1988; Al-Karni, 1995).

Coincidimos con Jornet y colaboradores (1996) en considerar que son posibles esquemas mixtos de actuación en los que se combine un plan de trabajo formativo para responder mejor a las necesidades de innovación de los individuos o de colectivos junto con unas exigencias externas.

Con la aparición del Real Decreto 1086/1989 de 28 de Agosto sobre retribuciones del profesorado universitario se identifica la evaluación de la docencia y la investigación como un elemento de mejora del sistema universitario tomando como fuentes de información la opinión de los estudiantes, la autovaloración y otros dispositivos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.2. Contextualización de la evaluación de la Universidad.

Cuando vamos a realizar cualquier actuación, p.e. dar una clase, tenemos en cuenta el contexto (para qué alumnos, en qué aula, con qué recursos, etc.). En el proceso de evaluación la contextualización es una condición básica. Evaluar significa recabar información, de manera estructurada y sistemática para poder emitir juicios de valor y posteriormente tomar decisiones. Como afirma Jornet (1991) la consecuencia inmediata de una falta de contextualización de la evaluación es que no se cumple la equidad en el proceso evaluativo, cuyo nivel de gravedad dependerá del uso que se vaya a hacer de esa evaluación.

Para Angulo (1996, 171) los contextos de la evaluación de la docencia universitaria son cuatro: de constitución, de justificación, de presentación y de valoración. Entiende por constitución el análisis de las estrategias y el proceso de generación y negociación de la evaluación; por justificación el análisis de los problemas, dificultades y decisiones adoptadas sobre los procedimientos metodológicos; por presentación, el análisis de informe de evaluación conforme a sus dos dimensiones; y, por valoración el análisis de la función de la evaluación, así como las motivaciones, los sesgos, los valores, actitudes y presiones desde las que y por las que la evaluación se ha originado y hayan propiciado que se desarrolle según una función o un papel determinado.

En los planes de evaluación formativa, los elementos contextuales que afecten a la unidad que se esté evaluando tienden a estar integrados en el proceso, mientras que en los planes de evaluación que tengan alguna consecuencia sumativa es donde se pueden identificar los problemas más

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

graves derivados de las deficiencias de contextualización. El tener que establecer una vinculación entre la evaluación (sus resultados) y las decisiones (sus consecuencias) conlleva que la contextualización sea un factor imprescindible en la evaluación.

Contextualizar un plan o programa de evaluación debe ser atendido a través de todas las dimensiones de su implementación (Wolf, 1990), pudiéndose identificar los factores de contextualización al menos a tres niveles: teórico-metodológico, métrico y procesual.

2.2.1. Estrategias teórico-metodológicas.

El nivel inicial de análisis que debe considerarse para asegurar una contextualización adecuada en el proceso de evaluación es la especificación de una teoría acerca del fenómeno a evaluar. Además, si antes de iniciar un proceso de evaluación planificamos desde el planteamiento teórico, nos anticiparemos a muchos de los problemas que se dan en el desarrollo de evaluaciones universitarias.

En evaluaciones institucionales lo más usual es abordar el concepto y la selección de variables desde un análisis de sistemas en los que se relacionan los conceptos de eficiencia y eficacia institucional (Escudero, 1993). En evaluaciones de la docencia del profesor tras definir unos conceptos mínimos a considerar (cumplimiento de obligaciones, claridad expositiva, evaluación, etc.), la expresión más clara del concepto de calidad deviene de su plasmación en los propios instrumentos, como los cuestionarios utilizados para recabar las opiniones de estudiantes o en los indicadores utilizados para ese propósito. Tras la revisión que hace ese autor sobre los modelos de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

evaluación, propone un sistema de dimensiones o elementos definitorios en el proceso de construcción de un modelo evaluativo como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.6. Elementos definitorios en el proceso de construcción de un modelo evaluativo

Objeto de la evaluación.
Propósito, objetivos; audiencia /clientelas
Énfasis /aspectos prioritarios o preferentes
Criterios de mérito o valor
Información a recoger; métodos de recogida de información
Métodos de análisis
Agentes de la evaluación
Secuenciación del proceso
Informe de la evaluación / utilización de resultados
Límites de la evaluación
Control y evaluación de la propia evaluación (metaevaluación)

Los profesores universitarios, en general, no han recibido formación como docentes, lo que es común a otros países de nuestro entorno (Van Os, 1990). Por ello, para muchos autores resulta absurdo pretender evaluar a un profesor universitario tomando como referencia, además de otras dimensiones, habilidades específicas en técnicas docentes, pues estaría descontextualizado. Sin embargo, nosotros consideramos que aunque no exista formación reglada que prepare para la docencia en la universidad si existen planes de formación docente en las universidades no es un criterio descontextualizado.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.2.2. Estrategias métricas.

En el proceso de contextualización en el plano métrico es necesario conseguir el desarrollo de indicadores concretos y establecer los estándares de calidad que van a servir de base para la toma de decisiones.

Entre los métodos de determinación de estándares podemos distinguir tres grandes agrupaciones de modelos: a) normativos, b) opináticos, sin referencia empírica y c) criteriales.

Los estándares normativos son aquellos orientados a determinar la posición relativa de un individuo respecto a su población de referencia. El que se basen completamente en una posición relativa provoca que puedan ser poco deseables en multitud de situaciones educativas. Existen situaciones muy diversas relacionadas con el hecho educativo en las que se desea alcanzar determinados niveles fijados y la valoración depende esencialmente de si se consigue o no, dejando a un lado lo que puedan conseguir otros referentes de actuación. Por ejemplo, si una de las condiciones para valorar positivamente el programa se basa en la satisfacción de los usuarios y se utiliza una escala valorativa para averiguarlo (muy satisfactorio, satisfactorio, indiferente, insatisfactorio, muy insatisfactorio) todo nivel que se sitúa por debajo de la satisfacción declarada explícitamente debe conducir a una valoración no positiva respecto a esta dimensión. Parece poco adecuado en este contexto proporcionar una valoración positiva a un programa cuyo promedio se sitúa en la categoría de insatisfactorio por el hecho de que otros programas semejantes han obtenido este nivel u otro inferior.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

No obstante, un trabajo minucioso de referencia normativa es de gran valor como retroalimentación para el proceso evaluativo. En este sentido, aportar a un departamento universitario información acerca de su posición relativa respecto a otros de su entorno, puede ser una gran ayuda para enriquecer su interpretación, contextualizarlo y ayudarle a construir unas estrategias de evolución mucho mejor ancladas en su realidad inmediata.

La determinación opinática supone establecer un nivel mínimo sin considerar referencias empíricas acerca de las consecuencias de aplicación del criterio. Este tipo de opciones se configuran como procesos ciegos de determinación de estándares y suponen una acción evaluativa absolutamente descontextualizadora de la realidad en que desarrolla la docencia cada profesor.

Los estándares criteriales implican niveles absolutos de calidad que, establecidos a priori por medio de un consenso intersubjetivo, han sido adoptados como nivel mínimo de aceptación, teniendo en cuenta las consecuencias institucionales de su aplicación y condiciones de fiabilidad y validez.

Respecto a la contextualización en el proceso de evaluación pueden distinguirse dos etapas:

a) Desarrollo del sistema de evaluación. Se determinan los componentes del plan de evaluación, sus fases, instrumentos, medios de implementación, utilizaciones previstas para cada una de ellas y compromisos entre las audiencias implicadas (Wolf, 1990). Según Jornet (1991) en esta etapa existen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

elementos técnicos, elementos sociales y político-administrativos que son contextualizadores:

1. *Elementos técnicos:*
   a) Evaluación de las necesidades y análisis del estado de la cuestión.
   b) Desarrollo y depuración de instrumentos.
   c) Análisis progresivo y determinación de criterios, retroalimentado por las consecuencias de su aplicación.
   d) Preparación y desarrollo de infraestructura.
   e) Análisis y seguimiento de los procesos de recogida, análisis e interpretación de la información.
   f) Adecuación de patrones de informes diferenciados según audiencias y usos.
2. *Elementos sociales y político-administrativos:*
   g) Conocimiento por parte de la unidad evaluada (institución, programa, sujeto) del proceso, procedimientos, técnicas e instrumentos de la evaluación, atención a sugerencias y propuestas.
   h) Utilización de resultados únicamente como retroalimentación para la unidad evaluada.
   i) Desarrollo de sistemas de apoyo a la mejora de la calidad del funcionamiento de la unidad evaluada dotados de suficientes medios.
   j) Implicación del colectivo evaluado y audiencias en la determinación de estándares.
   k) Desarrollo de normativa que asegure los componentes establecidos.
   l) Desarrollo de normativa que especifique claramente los senderos de decisión vinculados a los resultados, en qué condiciones -y cuándo- podrán asociarse.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

m) Desarrollo de normativa acerca de la información que se archiva, cómo, dónde, quién puede tener acceso, bajo qué circunstancias y con qué límite.

b) Aplicación del programa. Durante la misma es necesario ser muy estricto en cuanto a los requerimientos que se hayan considerado para la recogida de información, análisis, tiempos de entrega de informes, etc. y que hay que mantener la máxima flexibilidad para atender e integrar adecuadamente los elementos no previstos en el sistema, pues es otro elemento primordial de contextualización y de mejora de la validez.

2.3. Utilización de la evaluación.

En cualquier proceso de evaluación la última fase es siempre la utilización de los resultados y constituye uno de los temas de mayor polémica en la implantación y/o desarrollo de cualquier plan evaluativo. Es un aspecto clave para la consecución de los objetivos de la evaluación.

El uso de resultados supone necesariamente la operativización prácica de la finalidad de la evaluación, plasmada en las consecuencias que se suponen para la misma y el tratamiento que se da a la información evaluativa con respecto a los colectivos. La utilización depende del plan de evaluación que estemos llevando a cabo, de ahí que diferenciemos el uso que se hace en la evaluación formativa del que se realiza en la evaluación sumativa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En los planes de evaluación formativa la información queda entre evaluado (sujeto, unidad, institución, etc.) y el evaluador y/o agentes de evaluación que hayan intervenido; por tanto, no suelen trascender. Los resultados deben ser asumidos por el sujeto, unidad evaluada y se utilizarán fundamentalmente en los aspectos que evaluador y evaluado hayan establecido como susceptibles de mejora. Al ser un modelo en el que prima el acuerdo y el evaluado (sujeto, unidad, institución, etc.) decide desde el principio hasta donde quiere llegar y cuál es la finalidad, constituye la única opción evaluativa que puede conllevar cambios realmente profundos y duraderos.

Los resultados en un plan de evaluación sumativa van orientados hacia factores de gestión y organización siendo utilizados en la asignación de recursos, el control de funcionamiento, revisión de la oferta de titulaciones o cursos incluyendo los mejores o los más rentables, reestructuración de plantillas, contratación o renovación del profesor, estabilidad y promoción, asignación de sueldos, asignación de años sabáticos, demostración de responsabilidad institucional, etc. (Johnston, 1991; Magnusen, 1987).

En el proceso evaluativo un elemento clave es la retroalimentación de los resultados a los sujetos, unidades, programas, etc. evaluados. La posición más generalizada es que la retroalimentación de información por sí misma siempre produce un efecto de mejora. Aunque no existen estudios concluyentes en este sentido, Marsh (1987) y Villar (1987) indican que la utilidad de la misma aumenta si existe algún tipo de ayuda al profesor para su desarrollo y participa en el análisis e interpretación de resultados junto al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

asesor que servirá de guía para la mejora, llegando así a obtener un máximo valor de utilidad, sobre todo, si es inmediata.

Podemos apreciar que uno de los factores de interés es el tiempo transcurrido entre la recogida de la información y la devolución de resultados. La recomendación suele ser que cuanto menos tiempo transcurra mejor, porque será más inmediato el cambio. Pero, en sistemas de evaluación de profesorado universitario con aplicaciones periódicas, la limitación es el derecho de los estudiantes a que sus opiniones no sean utilizadas en su contra; por ello, los resultados no pueden aportarse con anterioridad a que hayan transcurrido los exámenes oficiales de los alumnos implicados en la evaluación, aunque ésta se realice en condiciones de anonimato. Como indica Schwier (1982) una revisión de los resultados de evaluación antes de las notas finales puede afectar a la objetividad del profesor. En esta situación, la mejora será beneficiosa para estudiantes de los cursos siguientes.

El hecho de que los informes entregados a los profesores se expliquen en términos estadísticos hace que no todos realicen una interpretación correcta de los mismos. Por ello, algunos autores recomiendan que en los informes se traduzcan los indicadores estadísticos a etiquetas resumen de actuación, o apoyar la presentación de resultados en aproximaciones gráficas que ayuden al sujeto a entender mejor la información (Brinkerhoff et al., 1983). Además, se considera que será más útil entre más datos se le aportan respecto a comportamientos normativos de sus colectivos de referencia como en relación a los criterios marcados en la evaluación como niveles mínimos de aceptación, así como información técnica como la fiabilidad y representatividad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El tema más conflictivo con que se enfrenta cualquier plan de evaluación es la de publicación de los resultados. Definir qué información se difunde, cómo y a quién, son las preguntas sobre las que se articula el problema y en las que las respuestas señalan posiciones contrapuestas.
Respecto a qué información se difunde, las posiciones oscilan entre la confidencialidad de la información evaluativa y la máxima difusión. En esta problemática coincidimos con Jornet y otros (1996) en que ambas posiciones llevadas a un extremo causan problemas.

Wolf (1990) indica que antes de implementar un programa de evaluación es necesario pactar con las partes la información que se aportará como resultado y a quién. Parece claro que tanto el sujeto evaluado como la institución que encarga o promueve la evaluación inicialmente, tienen derecho no sólo a toda la información disponible, sino también a conocer en profundidad los procedimientos y criterios que se han seguido en la evaluación. En la evaluación universitaria de titulaciones, programas, profesores, las audiencias con interés por el conocimiento de resultados son, como mínimo, los estudiantes y las instituciones públicas y privadas y los ciudadanos. Aunque el tipo de interés de cada una es diferente y habría que tener en cuenta muchas variables a la hora de tomar decisiones.

Los medios de difusión de la información evaluativa son variados: informes técnicos no publicados pero a disposición de las audiencias implicadas, informes técnicos de agencias o institutos de evaluación, elaboración de rankings, inclusión de síntesis de valoraciones en guías de estudiantes y en periódicos u otros medios de comunicación de masas. Consideramos que los rankings pueden conducir a sesgos importantes si se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

basan en un único criterio; no obstante, se han establecido rankings teniendo en cuenta diferentes dimensiones.

3. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR LOS ESTUDIANTES.

La evaluación del profesorado ha sido llevada a cabo por colegas del departamento, el propio profesor (auto-informe), evaluadores externos, etc. pero la fuente más utilizada y, a menudo la única, es la valoración realizada por los estudiantes.

Aunque existen trabajos anteriores, Cook (1989) señala que la primera escala verdaderamente diseñada para estudiantes fue la "Pordue Rating Scale of Instruction", publicada en 1926, opinión compartida por Marsh (1987); Feldman (1990) y Centra (1993), considerando estos últimos que es el comienzo de la investigación de la efectividad docente a través de los cuestionarios.

En nuestro contexto, el estudiantes es un evaluador activo de diversos elementos: satisfacción con la carrera, metodología docente, profesorado, etc. y para Escudero (1993, 1999 y 2000) son la primera y principal fuente de información en la evaluación de la enseñanza siendo los mejores jueces en los aspectos citados.

La consideración que el profesorado universitario tiene acerca de la evaluación por parte de los estudiantes es, de forma general, positiva. Los estudios de Rodríguez (1989), Jornet y otros (1989) acepta que los alumnos intervengan en el proceso evaluador, incluso que son los mejores

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

evaluadores, siendo más reticentes hacia otras fuentes (Fernández y otros, 1991). García (2000) establece que hay estudios que indican que los cuestionarios de evaluación de la docencia son instrumentos confiables y válidos para valorar la efectividad docente. Sin embargo, en algunos sectores del profesorado existe cierta resistencia y un conocimiento intuitivo que los lleva a descalificar la utilidad y validez de la evaluación de la docencia por medio de los estudiantes al considerar que estos no evalúan al profesor con total independencia; su idiosincrasia y antecedentes, así como las características del profesor y del curso juegan, entre otros factores, un papel importante en los resultados de la valoración; a estos factores se les ha denominado sesgos, variables intervinientes (Feldman, 1977; Marsh, 1984; Marsh, 1987).

Son varias las revisiones generales de la investigación sobre los distintos aspectos relacionados con la utilización de los cuestionarios de evaluación de los estudiantes. El análisis de los estudios lo vamos a desarrollar tomando como punto de partida los artículos de García (2000), Escudero (2000) y Marsh (2001).

A continuación se presentan los apartados que de forma general se investigan en los estudios sobre la evaluación del profesorado llevada a cabo por los estudiantes:

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS:

- Interés previo por la materia.
- Calificación esperada / real.
- Razón para hacer el curso.
- Trabajo / dificultad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Tamaño de la clase.
- Nivel del curso / año.
- Rango de profesor.
- Sexo del profesor y/o estudiante.
- Disciplina académica.
- Personalidad del profesor.
- Personalidad del estudiante.

Las clases con más interés por la materia, evalúan de manera más favorable, pero no está claro si el interés existía antes o es generado tras cursar la asignatura (Marsh, 1980 y 1983).

Respecto a la calificación esperada y la real, Díaz-Aguado (1986) determina que si el estudiante no obtiene la calificación esperada evalúa peor. Marsh (1987) y Escudero (2000) afirman que las clases con calificaciones más altas evalúan algo mejor, pero no sabe bien si por "indulgencia" o por superior aprendizaje. Escudero afirma que la indulgencia de los estudiantes se produce cuando conocen el efecto sumativo de la evaluación.

En cuanto a la razón para cursar la asignatura, observó que las asignaturas más selectivas y las más pretendidas, en general, tienden a ser valoradas mejor (Marsh, 1987), de ahí que Escudero (2000) afirme que existe mayor probabilidad de ser mejor valorados los cursos optativos que los obligatorios.

Los hallazgos de Marsh (1980, 1983) y Watkins y otros (1987) respecto a la incidencia que la carga de trabajo que implica el curso tiene

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sobre la evaluación, contrariamente a lo que se esperaba, afecta positivamente la evaluación. A mayor carga de trabajo, mejor es la evaluación para el instructor, de forma que las materias más duras y más difíciles tienden a ser valoradas algo mejor.

Respecto al tamaño de la clase, la mayor parte de la investigación realizada indica que el tamaño del grupo influye moderadamente en la efectividad del instructor. Aunque hay estudios como el realizado por Greenwald y Gillmore (1997) que concluyen que los grupos de menor tamaño aportan mejor valoración que los de mayor tamaño, hace hincapié en la precaución que hay que tener con los grupos muy pequeños en los que puede darse cierta presión al alza en la valoración de la satisfacción de los estudiantes con el profesor. Y estudios como el de Feldman (1984) que encuentran una relación curvilínea entre tamaño y valoración que favorece también a las clases más numerosas.

En lo referente al rango del profesor y al sexo, los resultados de las investigaciones son inconsistentes. Respecto a las áreas de estudio, hay una ligera tendencia a valoraciones más altas en ciencias sociales y humanidades según los estudios llevados a cabo por Marsh (1991) y Feldman (1992).

Los primeros estudios efectuados sobre la personalidad docente y su relación con la efectividad no produjo evidencias destacables y no se producen hasta la década de los setenta y especialmente los ochenta. Entre las investigaciones tenemos las de Costin y Gras (1973); Murray (1975, 1983); Tomasco (1980); García y Rugarcía (1985). En las distintas investigaciones, los estudiantes han ido determinando las características que para ellos posee

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

un profesor. García (2000) considera que el trabajo más reciente e importante escrito en esta línea de investigación es el de Murray, Rushton y Paunonen (1990) que indican que los rasgos de personalidad que explican la efectividad docente giran en torno a: liderazgo, extroversión, liberalidad, solidaridad, curiosidad intelectual y adaptabilidad, rasgos que coinciden con los encontrados en los estudios revisados por el autor, aunque según estos investigadores los rasgos pueden variar según el curso.

Para Castro (1996) los alumnos pueden ser clasificados según el estilo evaluador que poseen en: críticos, benévolos y ecuánimes, siendo los críticos los que otorgan puntuaciones más bajas, los benévolos más altas y los ecuánimes intermedias, a la hora de evaluar a cualquier profesor. La investigación realizada le permitió determinar la existencia de buenos y malos evaluadores. En esta misma línea, el estudio publicado por Marsh (2001) utiliza los mismos términos al referirse a los estudiantes como evaluadores calificándolos de buenos y malos evaluadores.

En definitiva, la investigación prueba la gran utilidad y la calidad de los juicios de los estudiantes para evaluar la docencia universitaria y señala que los estudiantes son evaluadores objetivos en su mayoría, no sesgados, fiables, válidos y con amplia capacidad para discriminar entre distintos profesores y entre estos y otras situaciones ajenas a estos.

4. LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD EN LOS PRÓXIMOS AÑOS: LAS CONSECUENCIAS DE LA LOU.

El Consejo de Ministros, acuerda el 19 de julio de 2002, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, autorizar al Ministerio de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Educación, Cultura y Deporte la creación de la Fundación estatal *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)* de la que asume su protectorado. La justificación para crear la Agencia como Fundación es que garantiza la flexibilidad y agilidad de actuación, de forma independiente.

La ANECA es un órgano independiente cuya finalidad es medir el rendimiento del servicio público de la educación superior, introduciendo elementos de innovación, competitividad, cooperación, comparabilidad y mejora de la calidad, transparencia y rendición de cuentas. Esta mejora cualitativa del sistema universitario permitirá responder mejor a las expectativas de los estudiantes, de las empresas y de la sociedad en general, e integrar a nuestras universidades en el nuevo espacio europeo de educación superior.

4.1. Las actividades de la ANECA.

Su actividad se enmarca dentro de los objetivos generales de la LOU e implica los siguientes aspectos:

- Mejora de la calidad de la docencia, investigación y gestión.
- Selección competitiva del profesorado.
- Promoción de la movilidad.
- Evaluación, certificación y acreditación de la calidad a través de una agencia independiente.

4.2. Objetivos de la ANECA.

Los objetivos de la Agencia se estructuran en los ocho puntos siguientes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Medir y hacer público el rendimiento de la actividad universitaria para facilitar la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad.
- Impulsar la competitividad, comparabilidad y transparencia de las universidades para mejorar el nivel de calidad del sistema universitario en su conjunto y de las universidades en particular.
- Potenciar la mejora continua de la calidad docente, investigadora y de gestión de las instituciones universitarias.
- Aportar información cualificada y comparable a las Administraciones para facilitar la toma de decisiones basada en elementos objetivos y fiables.
- Fomentar la competitividad de las universidades españolas en el ámbito europeo e internacional.
- Dotar al sistema universitario español de un marco para asumir los compromisos del nuevo programa común europeo.
- Proporcionar información a los estudiantes, familias y conjunto de la sociedad sobre la calidad de los centros universitarios.
- Estimular a las universidades a la rendición transparente de cuentas y al compromiso social.

La búsqueda del logro de estos objetivos se hace teniendo en cuenta los siguientes principios:

- Transparencia: publicación, comisiones, web, etc.
- Objetividad: criterios preestablecidos, expertos externos, etc.
- Cooperación: trabajo en redes, convenios de colaboración, comisiones institucionales, grupos de trabajo, visitas a la Agencia y de la Agencia a universidades, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Orientación al cliente: universidades, familias, sociedad, administraciones públicas, sociedad en general.
- Apoyo y acompañamiento: estudios, metodologías, gestión de evaluadores, etc.
- Impulso a la calidad: mejora del sistema universitario, competitividad, intercambio de experiencias, etc.
- Participación y comunicación: en ambos sentidos y por parte de todos, etc.

4.3. Ámbito de actuaciones.

Las actuaciones de la Agencia en el ámbito nacional se aplican, según establece la propia Ley Orgánica de Universidades a:

a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a los efectos de su homologación por el Gobierno en los términos previstos en el artículo 35, así como de los títulos de doctor de acuerdo con lo previsto en el artículo 38.
b) Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.
c) Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.
d) Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.
e) Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las administraciones públicas.

Título V. Artículo 31.2 de la LOU.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.4. Estructura de la ANECA.

El órgano ejecutivo de la Agencia es el Director: Ismael Crespo, que es el encargado del desarrollo de las funciones de gobierno, dirección, ejecución y administración de la Fundación.

Cuenta para ello con los siguientes órganos directivos y personas:

- Coordinación General: José Antonio Benedicto.
- Dirección de Relaciones Institucionales: Mª Luz Peñacoba.
- Dirección de Programas: Pedro García Moreno.
- Gerencia: Tomás Fraile.

Los órganos de coordinación y participación de la Agencia son:

- Comisión de Coordinación con las Comunidades Autónomas, constituida por el personal directivo de la Agencia, por las agencias autonómicas de evaluación creadas al amparo de las disposiciones de la Ley Orgánica de Universidades y, en su defecto, por los órganos de las Comunidades Autónomas con competencias sobre las Universidades, el Director General de Universidades del MECD y el Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria. La secretaría de esta comisión corresponde a Ana Hidalgo y está adscrita a la Coordinación General.
- Comisión de Coordinación con las Universidades, constituida por el personal directivo de la Agencia, seis rectores de Universidad designados por la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria en representación de todas las Universidades Españolas, el Director General de Universidades

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

del MECD y el Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria. La secretaría será realizada por Carmen García de Elías, adscrita a la Dirección de Programas.

Ambos órganos se configuran como órganos permanentes de coordinación y participación de los ámbitos correspondientes y tienen como objetivo principal armonizar los procesos, coordinar y dar transparencia a las actuaciones de la Agencia en todo el territorio español.

4.5. Plan de acción de la ANECA.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación desarrolla fundamentalmente acciones de evaluación para la mejora y otras conducentes a la certificación y acreditación. Estas actividades de evaluación, certificación y acreditación que se generalizarán en los próximos años en toda Europa, constituirán uno de los pilares básicos del espacio universitario europeo en la primera década de este nuevo siglo.

Los programas que desarrolla la Agencia son cinco: evaluación institucional, acreditación, certificación, convergencia europea y evaluación del profesorado.

4.5.1. Evaluación institucional.

La evaluación institucional o evaluación para la mejora asegura la continuidad de las actividades desarrolladas previamente por el Plan de Calidad de las Universidades y tiene como objetivo fundamental diseñar y llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la certificación y acreditación de los programas y servicios que han sido evaluados

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

anteriormente. Asimismo, desarrolla estudios y análisis para la definición de criterios e indicadores en cada una de las actividades, realiza experiencias piloto y proporciona apoyo y asesoramiento a las universidades.

Las actuaciones que la Agencia pone en marcha en este Programa permiten:

- Proseguir la expansión de la cultura de la calidad en los centros universitarios.
- Enlazar la evaluación para la mejora con los procesos de certificación y acreditación.
- Reforzar las actuaciones desarrolladas en el marco del Plan de Calidad de las Universidades, para asegurar su continuidad y evitar su fragmentación.

En esta primera etapa será coordinado por Javier Vidal.

4.5.2. Certificación.

La certificación es un proceso de evaluación de conformidad por tercera parte, solicitado de forma voluntaria por la unidad, que constata o no, el cumplimiento de un conjunto de especificaciones previamente establecidas. El objetivo fundamental del Programa, coordinado por Pedro García Moreno, es asegurar la calidad de la actividad de la unidad evaluada, así como implantar una metodología para promover la mejora continua de los programas y servicios de las Universidades.

En el 2003 las actuaciones en este programa son:

- Mención de Calidad en Programas de Doctorado, cuya responsabilidad recae en Xavier Rius.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Certificado de Calidad de Títulos Propios.
- Bibliotecas Universitarias.

Las características del proceso de certificación son:

- Tiene carácter voluntario, es decir, a petición de la unidad, mediante convocatorias anuales.
- El requisito de participación será haber realizado anteriormente la evaluación de la unidad (con evaluación externa) que se presenta a la certificación.
- Se dotará de una financiación a aquellas unidades que obtengan premio de excelencia y se les otorgará el SELLO ANECA.
- La decisión final de certificación o no certificación requiere de una fase previa de revisión sobre las no conformidades establecidas por los expertos.
- La duración es limitada en el tiempo, con verificaciones puntuales de forma periódica que pueden implicar, o no, una nueva visita.
- El certificado deberá ser renovado una vez concluido el período de vigencia.

4.5.3. Acreditación.

Este programa será coordinado por José Ginés Mora.

La acreditación es un proceso de evaluación, esencialmente de resultados, que exige la superación de criterios y estándares de calidad, previamente establecidos para cada tipo de titulación, a los efectos de su homologación por el Gobierno. Es de carácter obligatorio y se desarrolla,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

inicialmente, a través de planes piloto, que serán financiados a través de Convenios de Colaboración.

La Agencia tiene asignado en exclusividad por la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades la acreditación de:

a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a los efectos de su homologación por el Gobierno en los términos previstos en el artículo 35, así como de los títulos de doctor de acuerdo con lo previsto en el artículo 38.
b) Centros que impartan enseñanzas con arreglo a sistemas educativos extranjeros (Art. 86).

Los objetivos de este programa están orientados a garantizar unos mínimos de calidad de las titulaciones de carácter oficial de las universidades españolas; informar a los ciudadanos sobre los niveles de calidad de las titulaciones; informar a las autoridades públicas sobre el nivel de calidad de las universidades de su ámbito territorial; y estimular la movilidad de estudiantes y profesores.

Los proyectos a desarrollar dentro de este programa incluyen las cinco áreas fundamentales:

- Enseñanzas Técnicas.
- Ciencias Experimentales.
- Humanidades.
- Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Ciencias de la Salud.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para ello se contará con el Comité Nacional de Acreditación, constituido por personas de reconocido prestigio nacional e internacional, que abarcan las diferentes áreas y ámbitos relacionados con la educación superior, cuya función más importante es la validación del proceso de acreditación diseñado.

4.5.4. Convergencia Europea.

Con este programa, coordinado por Gaspar Roselló, la ANECA impulsará la integración de la educación superior española en el espacio europeo de educación superior. Es un marco de carácter transversal, pues la definición de los títulos universitarios, los contenidos y los procesos que se establezcan, son elementos básicos que pueden determinar la calidad, y con ello, condicionar los programas de certificaciòn y acreditación establecidos por la legislación vigente. Una vez diseñado el programa se realiza un proyecto piloto en cada una de las cinco áreas fundamentales que contará con financiación específica.

Los objetivos que se plantea son:

- Adoptar un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
- La promoción de la cooperación europea para definir criterios y metodologías que permitan la comparación.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior.
- La promoción de la movilidad del personal de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.5.5. Evaluación del profesorado.

En la Ley Orgánica de Universidades y su legislación de desarrollo se regula, como novedad, un procedimiento de evaluación del profesorado. Las actuaciones de la ANECA, coordinadas por José María Souvirón, son las siguientes:

- Emitir un informe favorable o no, en relación a los casos:
  - Procedimiento de evaluación con carácter previo a la contratación en universidades públicas de Profesores ayudantes doctores, Profesores colaboradores y Profesores contratados doctores.
  - Universidades privadas: en todo momento a partir del año 2007, deberán contar con un 25% del profesorado que posea este informe favorable.

- A petición del Consejo de Coordinación Universitaria, la ANECA:
  - Emitirá informe para eximir o no, de los requisitos establecidos para concursar a pruebas de habilitación de catedráticos de universidades.
  - Emitirá informe para permitir o no, que puedan formar parte de las comisiones de habilitación, profesores de otros estados miembros de la UE.
  - Emitirá informe para permitir o no, que puedan formar parte de las comisiones de habilitación, profesores en situación de excedencia voluntaria que presten servicios en universidades privadas.
  - Emitirá informe para habilitar o no, a profesores de otros estados miembros de la UE.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Emitirá informe para permitir o no, la modificación de la denominación de la plaza obtenida por otra de las correspondientes al catálogo de áreas de conocimiento.

- Valoración singular e individualizada de méritos:
  - Las retribuciones adicionales del personal docente e investigador contratado que pudieran ser establecidas por las Comunidades Autónomas, así como los programas de incentivos docentes e investigadores para este personal que pudiese establecer el Gobierno.
  - Las retribuciones adicionales del profesorado de los cuerpos docentes universitarios que pudieran ser establecidas por las Comunidades Autónomas, así como las que pudiese establecer el Gobierno.

Conclusiones.

A partir de la promulgación de nuevas leyes y decretos reglamentarios se brinda el marco legal oficial a una serie de reformas siendo la calidad un marco general de la macro y la micro planificación en donde se inscribirán todas las acciones posibles (Vitarelli, 2002). En el Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior (UNESCO, 1995) se indica que la evaluación universitaria debe constituir un instrumento de mejora en los diferentes campos de acción y no comportarse como una limitación. Este documento preparó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 en la cual se ratificó la misión de educar, formar y realizar investigaciones junto a la autonomía, la responsabilidad, la prospectiva y la ética. Se estima que la evaluación de la calidad es un concepto pluridimensional y en el artículo 11 de la Declaración exponen *Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.

Por su parte, el Banco Mundial publicó en 1994 un documento en relación al debate de la educación superior y en el que presenta los principios que hay que tener en cuenta a la hora de la formulación de políticas de desarrollo, haciendo hincapié en que, desde una perspectiva de funcionalidad económica, hay que diversificar el financiamiento, vincular la educación al empleo y considerar el papel que desempeña el gobierno en el manejo del gasto público asignado a la educación.

La educación superior es interrogada particularmente en las condiciones que hacen viable una gestión eficiente y eficaz que pueda afrontar los desafíos del mundo moderno y desarrollar una serie de estrategias superadoras de la situación actual. De ahí que la cultura de la evaluación se ha ido introduciendo progresivamente en el seno de la universidad y ha operado como instrumento movilizador de cambio, generando climas diversos en el marco de los cuales se entablaron numerosos debates, confrontaciones y formulaciones de propuestas de cambio. El debate no sólo quedaba en la sociedad a la que se rendía cuentas, sino que se situaba en el interior de la educación superior y sus actores interesados. Nuestras universidades se han implicado en la cultura de la calidad, convirtiéndose la evaluación en una práctica generalizada.

La evaluación institucional con fines formativos da a conocer, informa sobre la realidad de la institución para poder llevar a cabo planes de mejora. Por el contrario, si es sumativa, lo que busca es la rendición de cuentas a la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sociedad que la sustenta. Ambas tienen sus consecuencias que pueden ser vistas de forma positiva o con una visión algo negativa: generar cultura interna de calidad, crear cultura de responsabilidad ante la sociedad en general y los usuarios de la institución, construir sistemas de información estadística para la gestión interna de la institución y para la información a la sociedad sobre los productos que ofrece, elaborar sistemas de indicadores de rendimiento, establecer estímulos a la competencia positiva de las instituciones, disponer de criterios validos para asignar recursos públicos a las instituciones en función de sus niveles de calidad y eficiencia, los rankings, etc.

La evaluación de la docencia no ha sido aceptada por todos los docentes. Sin embargo, muchos profesores se han cuestionado su metodología, haciendo un mayor esfuerzo por sistematizar los contenidos, especificar objetivos, clarificar las explicaciones, etc. Pero muchos docentes ven la evaluación como algo negativo, ya que la consideran como un control y no la perciben como un medio que les puede permitir mejorar en su actuación docente. Y la evaluación sólo será útil si es percibida como un medio de mejora.

Los aspectos a tener en cuenta en la evaluación del profesorado son: los propósitos, el contexto, los obstáculos, los recursos con los que contamos, el personal, los incentivos, el asesoramiento, no incidir únicamente en los déficits sino reconocer el trabajo bien hecho, etc.

Esta evaluación ha servido de estímulo para poner en marcha una serie de actividades (seminarios, cursos de perfeccionamiento, etc.) que han

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

contribuido a mejorar la calidad de la enseñanza. En concreto, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la puesta en marcha de los cursos de formación ha contado con mucha aceptación.

Una referencia de lo que está sucediendo con la evaluación de las universidades lo constituye el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades cuyo éxito ha hecho que se esté desarrollando actualmente el II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades.

El nuevo cambio legislativo en España, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades ha supuesto la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), así como la creación de las Agencias autonómicas, que provocan un avance en lo realizado hasta ahora en nuestro contexto.

El plan de trabajo de la ANECA para los próximos años es implantar los siguientes programas: evaluación institucional, acreditación, certificación, convergencia europea y evaluación del profesorado.

El futuro que divisamos viene cargado de retos para las instituciones, los responsables de las mismas y para todos los que integramos la comunidad universitaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 3.

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y SISTEMA DE COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En capítulos anteriores hemos tratado la evaluación del profesorado universitario y las finalidades de la misma, así como el papel que ejercen los clientes como evaluadores en los procesos de evaluación. En este capítulo vamos a determinar la relación que se establece entre la evaluación y la retribución y, posteriormente, entre la evaluación y los sistemas de complementos retributivos. Para abordar este último punto resulta necesario clarificar qué son y cuál es el origen de los complementos retributivos.

Los sistemas de complementos retributivos son sistemas de compensación retributiva que surgen en el mundo empresarial generando un beneficio individual que conlleva una mejora de los resultados globales y de la eficiencia de la empresa.

En esta línea, Baniandrés y Gómez (1999) consideran que los objetivos o retos a conseguir con la política retributiva son los siguientes:

- Distinguir positivamente a la empresa en su entorno competitivo, lo que permitirá, por un lado, atraer a buenos profesionales y, por otro, retener selectivamente a los más valiosos.
- Estimular el rendimiento individual y colectivo.
- Fomentar la creatividad y la excelencia.
- Favorecer la cooperación y confluencia de voluntades y competencias en bien del grupo.
- Fomentar la adhesión de las personas a la cultura de la empresa así como la identificación con sus objetivos.
- Favorecer la adquisición y desarrollo de competencias críticas para la empresa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Incrementar el grado de satisfacción de los empleados.
- Difundir los valores corporativos u otros mensajes que emanen de la alta dirección.

Estos autores determinan que las condiciones o características que debe reunir un sistema retributivo para responder a los retos que se le asignan son: suficiente, equitativo, competitivo, motivador, retribuir las aportaciones individuales, fácil de entender y de aplicar y flexible.

Si realizamos un análisis de la universidad desde el punto de vista empresarial podemos descubrir que posee tres características diferenciales básicas:

- Pertenecen al sector servicios.
- Son empresas de alto contenido intelectual, intensivas en capital humano y con alto nivel de cualificación.
- Las actividades fundamentales de estas empresas son la docencia y la investigación, lo que permite valorar la importancia que tiene para la sociedad la calidad en la actividad desarrollada.

1. EVALUACIÓN Y RETRIBUCIÓN DEL PROFESORADO.

La primera referencia que encontramos a la evaluación del profesorado en la LRU se sitúa en el artículo 45 apartado 3, donde se establece que los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de continuidad y promoción, lo que tiene una relación directa con la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

retribución. Por un lado, la continuidad significa seguir percibiendo un sueldo; y, por otro lado, la promoción lleva aparejado un incremento salarial. Estos planteamientos se mantienen en decretos posteriores como el R/D. 898/1985 modificado en los R/D. 1200/1986 y 554/1991 en los siguientes términos: ... *se incluya una prueba de evaluación externa, cuyos criterios generales serán establecidos en el Consejo de Universidades y desarrollados por la Administración pública competente.*

Otra relación la encontramos en el artículo 46 de la LRU en el que se establece el régimen retributivo del profesorado universitario y se manifiesta que el régimen tendrá carácter uniforme en todas las Universidades y que será establecido por el Gobierno (art. 46.1). Sin embargo, el art. 46.2 indica que el Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes. Posteriormente, el establecimiento del régimen retributivo se concreta en el R/D. 1086/1989, de 28 de agosto en el que se determinan como conceptos a percibir los siguientes: sueldo, trienios, pagas extraordinarias y complemento de destino, además del complemento específico que consta de:

1. Componente general: igual para cada cuerpo.
2. Componente singular:
   2.1. Mérito docente (quinquenios) por el cual el profesorado podrá someter su actividad docente cada 5 años a una evaluación ante su Universidad. En la práctica ha quedado desvirtuado ya que se ha convertido en una cantidad adicional por el mero hecho de acreditar estar en activo en la universidad 5 años.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.2. Productividad investigadora (sexenios) por la cual el profesorado somete su actividad investigadora ante la Comisión Nacional de Evaluación y en la cual se valoran la publicación de libros, artículos de valor científico en el área de conocimiento, patentes, dictámenes, dirección de tesis, etc.

2.3. Complemento de cargo académico.

En el Real Decreto citado se especifica que el personal en régimen de dedicación a tiempo parcial no percibirá retribución por méritos docentes ni por productividad, partidas correspondientes al componente singular del complemento específico.

El R/D. 1086/1989, de 28 de agosto ha sufrido modificaciones parciales en el R/D. 1949/1995 de 1 de diciembre (BOE de 18 de enero de 1996); en el R/D. 74/2000 de 21 de enero (BOE de 22 de enero de 2000); y, por último, en el R/D. 1325/2002 de 13 de diciembre (BOE de 21 de diciembre).

En el R/D. 74/2000, de 21 de enero se plantea la modificación parcial del anterior como se expresa a continuación: *Habiendo transcurrido diez años desde la publicación del R.D. 1086/1989, la experiencia obtenida en su aplicación aconseja efectuar algunas modificaciones de éste, en la línea de mantener lo que debe ser uno de los objetivos básicos de todo sistema retributivo, cual es el de reconocer los especiales méritos en la actividad desarrollada e incentivar su ejercicio.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las modificaciones afectan, por una parte, al personal funcionario y, por otra, al profesor asociado. Respecto al personal funcionario, las novedades se refieren a:

a) *El establecimiento de una nueva cuantía para el componente general del complemento específico de los profesores titulares de escuelas universitarias.*
b) *El reconocimiento a los profesores que accedan a cuerpos docentes universitarios de la actividad docente desarrollada con anterioridad en cuerpos docentes no universitarios. La actividad investigadora de aquellos ya se viene reconociendo legalmente desde la obtención de la licenciatura, acreditada con un contrato o nombramiento en un centro docente o de investigación, español o extranjero, de reconocido prestigio.*
c) *La ampliación de los períodos de evaluación docente e investigadora a seis evaluaciones positivas del profesorado, eliminando así la limitación actual a cinco.*
d) *La posibilidad de obtener el derecho a ser evaluado sin necesidad de esperar hasta que transcurra un período de dos años desde el acceso a cualquier plaza del correspondiente cuerpo o, en virtud de concurso, a plaza del mismo cuerpo en otra universidad.*
e) *La posibilidad, en caso de evaluación negativa del último período de investigación presentado, de construir un nuevo período, de seis años, con algunos de los ya evaluados negativamente en la última solicitud formulada y, al menos, tres posteriores a aquellos.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En lo que se refiere al profesor asociado contratado, este Real Decreto contempla la creación de un cuarto tipo de retribución para aquel que se encuentre en posesión del título de Doctor y tenga una dedicación a tiempo completo.

Por otra parte, los cambios que se establecen en el Real Decreto 1325/2002 son parciales, modificando apartados de dos artículos y añadiendo una disposición adicional décima. Estos cambios se realizan con el fin de estimular al máximo la actividad investigadora del profesorado universitario, mediante la supresión de la aplicación de coeficientes reductores a los profesores con dedicación a tiempo parcial, valorando el resultado de la investigación con independencia del régimen de dedicación del profesorado. La disposición adicional décima indica que *los funcionarios de Cuerpos Docentes Universitarios que permanezcan en situación de supernumerario, situación a extinguir, o se encuentren en situación de excedencia voluntaria, prestando servicios en una universidad legalmente reconocida, podrán someter a evaluación su labor investigadora de acuerdo con lo dispuesto en el presente Real Decreto, aunque los correspondientes efectos económicos de las evaluaciones positivas no se iniciarán hasta el momento de su reingreso a una universidad pública en régimen de dedicación a tiempo completo...*

2. EL SISTEMA DE COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CANARIA.

Un Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996, 162), tras enunciar las funciones que debe cumplir una escolarización y educación de calidad, precisa que *para mejorar la calidad*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de la educación debe empezarse por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo del docente, pues no podrá responder a lo que se espera de él si no posee los conocimientos y competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere.

En esta línea, la Comunidad Autónoma Canaria, ha establecido como prioridad en materia universitaria evaluar la actividad docente e investigadora de las dos universidades canarias como lo prueba la obligatoriedad de dicha evaluación dentro de los contenidos mínimos de los Contratos-programa que suscribe el Gobierno de Canarias con cada una de las Universidades, y que se establece en la Ley Territorial 6/1995, de 6 de abril, de Plantillas y Titulaciones Universitarias, con el objetivo de garantizar el nivel de calidad de la institución universitaria.

2.1. Historia del sistema de complementos retributivos del profesorado universitario en la Comunidad Autónoma Canaria.

En el curso 1997/98, el profesorado universitario de Canarias planteó un conflicto ante el Gobierno de Canarias reclamando un sistema de homologación retributiva en los mismos términos que se había aplicado al profesorado de enseñanza no universitaria, pues era el único personal docente que había quedado excluido y existía un claro agravio comparativo.

Los informes jurídicos recabados por el Gobierno negaban la posibilidad de homologación ya que la LRU recogía la uniformidad del sistema retributivo de los profesores universitarios y de la competencia del Estado en esta materia. La puerta estaba abierta en el art. 46.2 de la LRU que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

indicaba la posibilidad de complementar de forma individual las retribuciones. Por ello, el Presidente del Gobierno Autónomo solicitó al Consejo de Estado un informe sobre la posibilidad de aumentar las retribuciones del profesorado con un sistema específico para Canarias.

Los informes dictaminaron los siguientes aspectos que recogemos a continuación:

- Las Comunidades Autónomas carecen de competencias normativas para establecer conceptos retributivos adicionales del personal docente universitario o para incrementar cuantitativamente los ya existentes y regulados por normativa estatal. El Consejo Social *sí podrá acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos, en atención a exigencias docentes e investigadores o a méritos relevantes.*
- Los conceptos retributivos que se asignen al amparo del artículo 46.2 de la LRU, no pueden coincidir ni total ni parcialmente con los establecidos en la normativa estatal con carácter general y uniforme, siendo por tanto distintos a los que se retribuyen como complemento específico y de productividad.

  El RD 1086/89 que regula las retribuciones del profesorado universitario, establece que el personal docente que presta servicio en las Universidades sólo podrá ser retribuido por los conceptos que se regulan en el mismo: sueldo, trienios, pagas extraordinarias y complemento de destino, como se explicita en el art. 46.1.

  Por lo tanto, la facultad de aplicación del 46.2 por los Consejos Sociales sería la de *otros conceptos retributivos*, distintos a los que se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

acaban de exponer y no aumentar cualquiera de los conceptos mencionados anteriormente.

- No se puede establecer al amparo del artículo 46.2 de la LRU un sistema de asignación de nuevos conceptos retributivos que den como resultado *una percepción generalizada o a la mayoría del profesorado*, aun cuando su asignación haya respondido a criterios individuales, pues implicaría que cada Universidad a través de su Consejo Social, alteraría la uniformidad en el régimen retributivo del profesorado.
- No es jurídicamente viable que los parámetros contenidos en el *46.2 puedan utilizarse para la asignación de conceptos retributivos de aplicación generalizada a colectivos funcionariales* por el hecho de su pertenencia a los mismos. El carácter individual impuesto por la LRU es referido a cada funcionario o puesto en su caso, y no a cada cuerpo.

Una vez recibidos y analizados los informes, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias negoció con los equipos de gobierno, los Consejos Sociales de las Universidades de La Laguna y de Las Palmas de Gran Canaria y los Sindicatos con representación en las Juntas de Personal Docente e Investigador de ambas universidades, los complementos retributivos que se ajustarán al artículo 46.2 de la LRU y que estarán vinculados a los objetivos de calidad del sistema universitario que regirán el II Contrato-programa entre el Gobierno de Canarias y las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Con la finalidad de garantizar la máxima calidad y establecer un cauce para la promoción del profesorado siguiendo las directrices existentes, se aprueba el día 17 de junio de 1999, el Decreto 122/1999 por el que se establecen las condiciones de financiación por la Comunidad Autónoma de Canarias de complementos retributivos a asignar por los Consejos Sociales al personal docente de las universidades canarias (BOC, 84, de 30 de junio de 1999).

Una vez establecidas las condiciones de financiación, se concreta en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en la Resolución 1468 de 19 de julio de 1999, por la que se hacen públicos los criterios de asignación de complementos retributivos a asignar por el Consejo Social al personal docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (BOC, 108, de 13 de agosto de 1999); y, en la Universidad de La Laguna en la Resolución 1968 de 19 de octubre de 1999, por la que se dispone la publicación del Reglamento de Evaluación de Complementos Retributivos del Profesorado de la Universidad de La Laguna (BOC, 154, de 22 de noviembre de 1999).

La cuantía de cada complemento es de 1502.53 euros anuales para los profesores a tiempo completo y proporcional para los profesores a tiempo parcial. Se podrán solicitar hasta un máximo de 6 complementos y podrán reconocerse simultáneamente, a efectos económicos, hasta un máximo de 4. Los complementos que se especifican son los siguientes:

1. Complemento de reconocimiento de la dedicación docente.
2. Mérito docente.
3. Estímulo a la especialización.
4. Aportaciones creativas a la docencia universitaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5. Docencia de graduación, postgrado e inserción laboral.
6. Méritos relevantes asociados a actividades de I+D.

Estos complementos podrán ser solicitados por cada profesor que cuente al menos con dos cursos de antigüedad en la docencia en las universidades canarias y serán resultado de procesos de evaluación diferenciados para cada complemento. Los complementos obtenidos habrán de ser renovados mediante nueva evaluación solicitada individualmente y tendrán efectos económicos a partir del 1 de enero del año en que se produzca la resolución del órgano de concesión, comenzando el proceso en el año 1999. Los profesores podrán solicitar la evaluación de la actividad docente e investigadora realizada en períodos de años completos y concluidos en el mes de diciembre. En la primera y sucesivas renovaciones no se podrán aducir méritos anteriores al 1 de enero de 1999.

Los complementos retributivos surtirán efectos económicos durante los cuatro años siguientes contados a partir de la fecha prevista en el párrafo anterior, salvo las siguientes excepciones:

a) Complemento 3: dejará de surtir efectos económicos al día siguiente de la pérdida de la categoría profesional necesaria para su obtención.
b) Complemento 4: este complemento surtirá efectos económicos durante los ocho años siguientes contados a partir de la fecha de su concesión.
c) Cuando el profesor pierda la dedicación a tiempo completo, perderá la parte proporcional correspondiente al cambio de dedicación con efectos del día siguiente al que se produzca la nueva situación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

d) A los profesores a tiempo parcial que cambien de situación se les ajustarán proporcionalmente los complementos retributivos que tengan concedidos con efectos del día siguiente al que se produzca la nueva situación.

Los solicitantes que deseen renovar los complementos retributivos concedidos podrán presentar las solicitudes de renovación en las fechas establecidas por la universidad dentro del año en el que concluyan los efectos económicos del complemento o complementos que se quieran renovar.

Con respecto a la obtención de información, el Decreto indica que los procesos de selección, recogida y análisis de la información requeridos por esta evaluación, se ajustarán a los principios de rigor científico y ético habitualmente contemplados en este campo de trabajo profesional: validez, fiabilidad, transparencia y replicabilidad, viabilidad y confidencialidad.

De la misma manera se hacen aclaraciones en torno a la encuesta de satisfacción de los estudiantes indicando que se hará un cuestionario específico para la evaluación de los complementos 1 y 2 cuyo diseño, metodología, instrumentos, proceso de administración y tratamiento de los datos será común para las dos universidades, participando en su elaboración la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, recayendo la responsabilidad de su ejecución en el equipo de gobierno de cada universidad.

El cuestionario está formado por 20 ítems que hacen referencia a Cumplimiento y dedicación docente y Mérito docente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A fin de garantizar la objetividad y transparencia de los procesos de evaluación mediante la participación de instancias externas a la universidad que en este caso actúa como organismo evaluador de su profesorado, el Gobierno de Canarias, a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y por los medios y procedimientos que ésta disponga y a través de sus representantes nombrados en los Consejos Sociales de las Universidades de La Laguna y de Las Palmas de Gran Canaria, se reserva la realización de las actuaciones de control que estime adecuadas. De la misma manera, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes podrá delegar en el Consejo Social de cada Universidad la realización de las funciones de control y garantía de la evaluación realizada.

En el citado documento se recogen, detallan y especifican los distintos elementos y criterios de valoración. El protocolo también establece una Comisión de Seguimiento y Garantía del Acuerdo para reunirse una vez finalizado cada período de evaluación y proponer las modificaciones al documento que estimen oportunas en función de los resultados obtenidos.

3. LOS COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN OTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

La transferencia de competencias en materia de educación a las distintas Comunidades Autónomas y la autonomía universitaria, ha permitido que las universidades negocien con sus gobiernos regionales la salida que el artículo 46.2 de la LRU les deja para que el salario del profesorado universitario pueda sufrir alguna modificación. Fruto de estas negociaciones se han aprobado distintos documentos que vamos a analizar a continuación:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.1. Comunidad de Castilla-La Mancha.

Esta comunidad cuenta con una universidad que lleva el mismo nombre. En ella, se establece un nuevo complemento individual específico de calidad docente del profesorado aplicable únicamente a los profesores funcionarios. Aunque en el acuerdo se recogen las medidas a adoptar en el caso de los profesores asociados a tiempo completo, los ayudantes y los becarios (BO-UCLM, 33 de agosto-septiembre de 2000).

El complemento específico de calidad docente no generará derechos adquiridos y tiene que contribuir a conseguir los fines de calidad docente que la universidad se ha marcado. Dicho complemento debe ser solicitado por el profesorado y será otorgado por una Comisión de Valoración externa con participación de la Universidad, siempre que consideren que el perfil del solicitante responde al que necesita la UCLM para elevar la calidad y la gestión de la docencia.

Para solicitar el complemento es requisito justificar la docencia impartida, fundamentada básicamente en los créditos ordinarios de clases teóricas y prácticas, en la que se pueden incluir otros méritos (asignaturas optativas, libre configuración, etc.).

Existen distintos criterios a considerar por la comisión de los cuales el profesor debe cumplir de forma obligatoria tres, y otro cualquiera de la misma o de los propuestos en el Programa de Calidad del Centro correspondiente o del general de la Universidad. Además, se tiene en cuenta el ejercicio de la gestión académica y de la actividad sindical a través de los órganos de representación del personal docente e investigador.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La retribución del complemento será equivalente a un tercio de la suma del complemento de destino y el específico del profesor, aunque se fijará en el 45% de la suma de ambos complementos en el momento de firmar el acuerdo y cuya actualización se realizará atendiendo a las posibles variaciones aprobadas anualmente por el Gobierno como consecuencia del índice de precios al consumo (IPC).

La Comisión de Valoración se compone de seis vocales con experiencia reconocida en el ámbito académico universitario: dos miembros nombrados por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, dos por el Consejo Social y dos designados por el Rector de la UCLM de entre el profesorado con competencias en temas de calidad académica. Y, con voz pero sin voto, un representante de los sindicatos más representativos en el ámbito de la función pública de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

La primera evaluación general tenía que llevarse a cabo en octubre de 2002, pues el acuerdo especifica que para que todo el profesorado pudiera someterse a la evaluación la realizarían transcurridos dos años desde la aprobación del documento por el Consejo Social. La duración establecida en el acuerdo para cada complemento es de 5 años y, para su renovación, el profesor debe someterse nuevamente a la Comisión de Valoración.

En este acuerdo se determina que los profesores asociados no deben quedar al margen del proceso de evaluación hasta el momento de alcanzar la condición de profesor funcionario. Así, para que se incorporen desde el inicio se explicitan los diferentes niveles que puedan utilizarse en su contratación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los contratos se mejorarán en los siguientes términos:

1. Los asociados de nivel 1 con dos años de antigüedad podrán acceder al nivel 2.
2. Los asociados con título de doctor podrán acceder al nivel 3, independientemente de su centro de adscripción.
3. Los asociados de nivel 3 podrán acceder a plazas de nivel 4 cuando la Comisión de Profesorado acuerde dotar una plaza de TU o de CEU como consecuencia del currículo del profesor asociado. La mejora se hará efectiva desde el siguiente mes de octubre hasta que se cubra definitivamente la plaza como funcionario.

En el caso de que otros distritos de referencia optaran por un sistema de complementos en lugar de niveles, éste podrá ser revisado, previo informe de la Comisión de Seguimiento.

Los Ayudantes de Facultad y de Escuelas Universitarias también son considerados en el acuerdo teniendo en cuenta la modalidad de contrato y garantizando la conversión a plazas de asociados al finalizar su vigencia siempre que persista la necesidad docente.

Respecto a los becarios, las actuaciones que se plantean, al no ser de su competencia las cuantías fijadas como becas, van encaminadas a mejorar sus condiciones de trabajo permitiéndoles acceder a una mayor formación como futuros profesores o investigadores y elevar propuestas a los órganos competentes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Asimismo, se crea la Comisión de Seguimiento formada por los firmantes del acuerdo para velar por su cumplimiento, estímulo y mejora.

3.2. Comunidad de las Islas Baleares.

En esta Comunidad la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares, la Universidad de las Islas Baleares y los sindicatos con representación en la Junta de Personal Docente e Investigador, acuerdan la creación de unos complementos retributivos para el profesorado de esta Universidad con dedicación a tiempo completo y de carácter individual. Los complementos estarán vinculados al logro de objetivos de docencia y de investigación del profesorado.

El personal docente e investigador funcionario de la UIB, con dedicación exclusiva y con dos años de antigüedad, puede acceder a los siguientes complementos siempre que cumpla con los requisitos, perdiendo su vigencia al dejar de ser profesor de la UIB o cuando se cambie la dedicación a tiempo completo a dedicación a tiempo parcial.

Los complementos que se recogen son los siguientes:

- Complemento de estímulo y reconocimiento a la docencia y a la formación permanente del docente, con una cuantía de 3606.07 euros y renovable cada cinco años.
- Complemento de estímulo y reconocimiento de la actividad investigadora, con una dotación de 1803.04 euros y renovable cada seis años.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Complemento de estímulo y reconocimiento a la excelencia investigadora dotado con 1502.53 euros y renovable cada seis años.

Todas las cantidades se revalorizarán según la inflación anual y tienen años de referencia y de aplicación inicial distintos.

Los Profesores Titulares de Escuela Universitaria de la UIB pueden solicitar el complemento retributivo de reconocimiento y especialización. La finalidad es completar el proceso de homologación de los Profesores Titulares de Escuela Universitaria con los catedráticos de educación secundaria y, por otra parte, estimular la especialización. La cuantía es de 360.61 euros revalorizables según la inflación anual y renovable cada cuatro años.

Para obtener este complemento, además de los requisitos previos determinados en el complemento anterior, el profesor debe ser TEU y cumplir alguna de las exigencias académicas siguientes: poseer el título de doctor, tener la suficiencia investigadora o tesis de licenciatura anterior a 1986 o acreditar haber realizado 30 créditos de un programa de doctorado.

El complemento dejará de percibirse cuando se cambie de categoría profesional o se cambie de dedicación a tiempo completo por dedicación a tiempo parcial.

Los Ayudantes de Escuela Universitaria y de Facultad de la UIB pueden solicitar el complemento retributivo de estímulo a la formación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

docente e investigadora de los ayudantes siempre que lleven un año de antigüedad a tiempo completo y cumpla una de las exigencias académicas siguientes: poseer el título de doctor, tener la suficiencia investigadora o tesis de licenciatura antes de 1986 o acreditar haber realizado 20 créditos de un programa de doctorado. La cantidad de este complemento es de 1803.04 euros revalorizables según la inflación anual, comienza a aplicarse en el año 2000 y tiene una duración de cuatro años. El complemento se dejará de percibir cuando se cambie de categoría profesional de ayudante o cuando el contrato finalice.

La Comisión que valorará los complementos estará formada por dos miembros del Consejo Ejecutivo designados por el Rector de la UIB, un miembro de la Consejería designado por el Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares, un miembro del Consejo Social de la UIB designado por el Presidente y un miembro de la Junta de PDI. Los miembros de esta comisión elegirán el presidente y aprobarán las normas de funcionamiento. Las propuestas se comunicarán a cada uno de los profesores que hayan solicitado el complemento y se presentará a la Junta de Gobierno de la UIB la relación de los profesores que hayan obtenido el citado complemento para su aprobación y posterior remisión al Consejo Social de la UIB, de acuerdo con las funciones de este órgano. Al mismo tiempo, se remitirán a la Comisión de Seguimiento y de Garantías los acuerdos de la citada comisión y los acuerdos de la Junta de Gobierno de la UIB.

La Comisión de Seguimiento y de Garantías de la aplicación de acuerdos, por su parte, estará formada por el Consejero de Educación y Cultura o la persona en quien delegue, el Rector de la UIB o la persona en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

quien delegue, el Presidente del Consejo Social de la UIB o la persona a quien delegue, el Presidente de la Junta del PDI o la persona en quien delegue y un miembro elegido por la Junta de Gobierno de la UIB. Los miembros de esta Comisión elegirán el presidente y aprobarán las normas de funcionamiento. A ella podrán acudir los profesores que consideren que el dictamen realizado por la Comisión de complementos no se ajusta, y se encargará también de la valoración de los complementos a los miembros del Consejo Ejecutivo y de otros profesores de la UIB que participen en la Comisión.

La efectiva aplicación y entrada en vigor de estos complementos retributivos necesita la previa aprobación del Consejo Social de la UIB, que será el organismo que asignará los complementos retributivos de carácter individual, según propuesta de la Junta de Gobierno.

La convocatoria será anual y la petición se efectuará durante el plazo de un mes en el que se dirigirá una instancia al Presidente de la Comisión de aplicación, presentando la documentación necesaria y justificativa del currículum vitae.

3.3. Comunidad Autónoma de Madrid.

El 10 de marzo de 2000 se firmó el Acuerdo sobre el Programa de Promoción, Mejora y Estabilidad del Profesorado Universitario, suscrito entre las Universidades Públicas de Madrid, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las Centrales Sindicales; y, en el punto quinto, se explicita que los complementos retributivos se ajustarán al art. 46.2 de la LRU y estarán vinculados a los objetivos de calidad del sistema universitario.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La cuantía del complemento se establece en 3606.07 euros anuales para el profesorado de los cuerpos docentes, ayudantes y asociados con dedicación a tiempo completo, y proporcional, en función de las horas de dedicación, para el tiempo parcial.

El complemento deberá ser solicitado por cada profesor en activo con dos cursos de antigüedad en la docencia universitaria, ante el Rector de cada Universidad, para su concesión por el Consejo Social. El plazo de presentación de solicitudes permanecerá abierto durante el mes de diciembre de cada año. El complemento obtenido tendrá efectos económicos a partir del 1 de enero del año en que se solicita.

3.4. Comunidad Foral de Navarra.

El 1 de diciembre de 1998 se firmó la Ley Foral 19/98 que en su artículo 1º atribuye al Consejo Social de la Universidad Pública de Navarra la competencia para acordar, con carácter individual, a propuesta de la Junta de Gobierno, la asignación de conceptos retributivos cuyo montante se cubrirá con cargo a los Presupuestos Generales de Navarra.

Los complementos retributivos serán asignados al profesorado funcionario de carrera de los cuerpos docentes universitarios con dedicación a tiempo completo, con un mínimo de dos años de servicios prestados como personal docente e investigador de la Universidad Pública de Navarra y que acrediten, en los términos y con los requisitos establecidos, méritos individuales de investigación u otros méritos relevantes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La asignación de los complementos se realiza sin distinción del cuerpo docente de pertenencia y la retribución se mantiene con independencia del cambio de adscripción a uno u otro cuerpo docente universitario.

Los complementos retributivos son los siguientes: de evaluación docente, de evaluación de la investigación y de gestión institucional, y todos se dividen en tramos.

El número máximo de tramos que puede percibir un profesor es de siete, aunque el Consejo Social puede conceder excepcionalmente un cuarto tramo del complemento de evaluación de la investigación denominado de *excelencia* a profesores que, teniendo el número máximo de seis reconocido por docencia e investigación, hubiera acreditado a lo largo de su trayectoria académica, méritos especialmente relevantes.

El importe de cada tramo para todos los conceptos retributivos en 1999 fue de 1502.53 euros percibidos en mensualidades vencidas distribuidas en doce pagas ordinarias.

El complemento de evaluación docente está dividido en tres tramos acumulables. Para obtener el primer tramo es necesario acreditar como mínimo cuatro años de actividad docente y someterse voluntariamente al término de los cuatro años a la evaluación de su actividad docente, debiendo obtener resultados positivos. Una vez obtenido el primer tramo, deberá pasar una evaluación cada dos años de actividad a lo largo de su vida académica excepto en el caso de que esté exento. En el supuesto de que una evaluación fuera negativa dejará de percibir el último tramo que tuviera reconocido. A

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

los dos años si la evaluación fuera positiva volverá a percibir, sin efectos retroactivos, el último tramo reconocido. Si el profesor obtuviera dos evaluaciones negativas consecutivas o dejara de presentarse a las mismas, perderá el derecho a obtener un nuevo tramo del complemento de evaluación docente.

Para obtener el segundo y tercer tramos del complemento de evaluación docente, el profesor deberá seguir sometiéndose a evaluación cada dos años. A partir de los 12 años y con cinco evaluaciones positivas obtendrá el segundo tramo. A partir de 18 años y con ocho evaluaciones positivas se le reconocerá el tercer tramo.

El complemento de evaluación de la investigación se estructura en un número máximo de tres tramos acumulables aunque, como indicamos anteriormente, de forma excepcional se puede asignar un cuarto de excelencia investigadora. La distribución por tramos coincide con el número de evaluaciones positivas recibidas: primer tramo, una evaluación investigadora positiva; segundo tramo, dos evaluaciones positivas; y, tercer tramo, tres evaluaciones positivas. Y cada uno de ellos se obtiene con el reconocimiento por la Comisión Nacional de Evaluación de cada complemento de productividad o sexenio.

El complemento de gestión institucional se estructura en un número máximo de dos tramos no acumulables por el desempeño de distintos cargos de gobierno unipersonales en la Universidad Pública de Navarra con las siguientes correspondencias: El Rector dos tramos, Vicerrector y Secretario General un tramo y medio, Decanos y Directores de centros un tramo y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Directores de departamentos un tramo. El período mínimo que debe sustentar el cargo el solicitante es de 2 años.

El Consejo Social de la Universidad designará una Comisión de Seguimiento que será la encargada de la aplicación e interpretación de las disposiciones del Acuerdo.

En el Acuerdo se añaden unas disposiciones que permiten a un profesor que cumpla con los requisitos pero que no tenga reconocidos quinquenios (si se trata de evaluación de la actividad docente) o sexenios (si se trata de evaluación de la actividad investigadora) solicitar dicha evaluación al Consejo Social, que lo remitirá a su vez a las comisiones correspondientes.

3.5. Comunidad Autónoma Vasca.

Los complementos retributivos se aplican al profesorado con dedicación completa. La retribución de cada uno de los complementos es de 1502.53 euros al año tomando como referencia 1996, actualizándose según la inflación anual.

El total de complementos es de nueve, pero el máximo de complementos a percibir es de siete, excepto en el caso de profesores excelentes, catedráticos de universidad, que pueden obtener nueve a cuyo efecto se le acumularán los sobrantes de cada una de las categorías, siempre que tenga una antigüedad de 30 años en la universidad, y percibirán la cuantía económica correspondiente a los nueve complementos. Además, tendrá derecho a un auxiliar administrativo o a un ayudante-becario a jornada completa, o alternativamente en este último caso, a media jornada más un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

fondo equivalente a otra media jornada para la realización de viajes de estudio. El auxiliar administrativo será compartido hasta por un máximo de cuatro profesores del mismo departamento que se hallen en esa situación.

Los complementos se distribuyen en tres conceptos distintos: evaluación docente, evaluación investigadora y participación en la actividad institucional.

El complemento de la evaluación docente está formado por tres tramos. Para obtenerlos es necesario acreditar cuatro años docentes con evaluación positiva para el primero, doce años docentes con evaluación positiva para el segundo y dieciocho años docentes con evaluación positiva para el tercero.

Aunque tres es el número máximo de complementos en este concepto, los Titulares de Escuela Universitaria sin doctorado podrán computar un cuarto si tienen 24 años docentes y cuentan con evaluación positiva, al igual que los citados anteriormente que cumplan 30 años con evaluación positiva, que obteniendo 9 quieran acceder al de excelencia. Además, de los años deberán cumplir una serie de criterios que se recogen en los acuerdos.

La evaluación investigadora consta de cuatro tramos más uno adicional si se quiere obtener la excelencia. El máximo de complementos a percibir en este concepto es de cuatro, lo que permite que un profesor pueda obtener el máximo por docencia e investigación. Para obtener los complementos hay que tener evaluaciones positivas de sexenios de investigación, o las que a través de mecanismos y evaluaciones externas que se arbitren, realizará la propia universidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El complemento de la participación en la actividad institucional es una forma de fomentar la participación ya que existe poca participación y han tenido dificultades para encontrar candidatos a dirigir órganos de gobierno.

El máximo de complementos por este concepto será de uno, con la excepción de los cargos de Vicerrector, Secretario General y de Rector, pudiendo acumularse un complemento más para el criterio de excelencia. Si no se ha ocupado el cargo durante un mandato completo se aplicará la parte proporcional al tiempo de permanencia.

En el cuadro siguiente recogemos la situación de los sistemas de complementos retributivos en las comunidades autónomas analizadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 3.1. Cuadro resumen de complementos retributivos en las diferentes CC.AA.

CC.AA.	BENEFICIARIO	COMPLEMENTOS	CUANTÍAS	DURACIÓN
Canarias	CU, TU, TEU, CEU y PA	Dedicación docente	1502.53 euros anuales cada uno	4 años
		Mérito docente		
	TEU y PA	Estímulo a la especialización		4 años o hasta cambio de categoría
	CU, TU, TEU, CEU y PA	Aportaciones docentes		8 años
		Docencia de graduación		4 años
		Actividades de I + D		
Castilla - La Mancha	Funcionarios	Complemento específico de calidad docente	45 % de la suma de complemento de destino y el específico	5 años
	PA	Mejora en los niveles de contratación		
	Ayudantes	Paso a PA		
	Becarios	Mejora de las condiciones de trabajo		
Baleares	Profesores funcionarios. TEU*	Estímulo y reconocimiento a la docencia y la formación permanente.	3606.07 euros	5 años
		Estímulo y reconocimiento a la actividad investigadora.	1803.04 euros	6 años
		Estímulo y reconocimiento a la excelencia investigadora.	1502.53 euros	6 años
	Ayudantes	Estímulo a la formación docente e investigadora.	1803.04 euros	4 años
Madrid	CU, TU, TEU, CEU, PA y Ayudantes.		3606.07 euros	
Navarra	CU, TU, TEU, CEU, PA y Ayudantes.	Evaluación docente (3 tramos)	1502.53 euros por tramo	
		Evaluación de la investigación (3 + 1 tramos)		
		Gestión institucional (2 tramos)		
País Vasco	CU, TU, TEU*, CEU, PA y Ayudantes.	Evaluación docente (3 complementos)	1502.53 euros	
		Evaluación de la investigación (4 + 1 complementos)		
		Gestión institucional (1 complemento)		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. LA LOU Y LOS COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

La aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, introduce cambios que afectan a distintas cuestiones y, en particular, a los sistemas de complementos retributivos.

La LOU, en el punto 9 de la exposición de motivos habla de la introducción de incentivos, según parámetros de calidad, por parte de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades y establece la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y de las Agencias Autonómicas.

En el capítulo anterior hemos visto la estructura, objetivos, funciones y planes de acción de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para los próximos años. Pero los complementos retributivos en la Comunidad Autónoma Canaria se rigen por lo que dictamina la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria que se desarrolla a continuación.

5. LOS COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS Y LA AGENCIA CANARIA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA.

El Gobierno de Canarias, a petición de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, aprueba el Decreto 140/2002, de 7 de octubre, sobre régimen del personal docente e investigador contratado y sobre complementos retributivos del profesorado de las Universidades canarias, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 48, 55 y 69 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y con arreglo a las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

competencias de Canarias en materia de educación (artículo 32.1 del Estatuto de Autonomía). En el capítulo II del Decreto el Gobierno de Canarias se plantea una revalorización del papel docente del profesorado universitario, acorde con las necesidades de formación que el desarrollo de la sociedad canaria exige.

Al no existir homologación retributiva con el resto de los funcionarios de la Comunidad Autónoma, los complementos retributivos se convierten en un instrumento importante para incentivar de manera inmediata el incremento cualitativo de la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado de las Universidades canarias, además de un estímulo individualizado al profesorado.

El objetivo de los complementos retributivos es premiar el cumplimiento de las obligaciones docentes, investigadoras y de servicios que realiza el profesorado, cuando se lleven a cabo por encima de ciertos estándares mínimos de calidad, sin que se confundan con el cumplimiento de las obligaciones básicas del profesorado. La cuestión estriba en que no representen meramente un incremento salarial sino un premio que estimule el trabajo especialmente bien hecho.

El Gobierno considera prioritario premiar la calidad en la docencia y en mayor cuantía, por estimar que ésta es el objetivo fundamental de la Universidad y porque la investigación y los servicios institucionales conllevan siempre algún tipo de *premio* (reconocimiento social, capacidad de influencia, estabilidad profesional, acceso al funcionariado, mejoras económicas, etc.), mientras que dedicarse a la enseñanza no recibe ninguna

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

consideración, ni pública ni económica, más allá de la propia satisfacción personal que pueda tener el profesor y del reconocimiento, a menudo distante en el tiempo, que pueda recibir de sus estudiantes. No obstante, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y en el mismo acto público en el que se realiza la investidura de los nuevos doctores y la entrega de los premios a la calidad investigadora, se hace entrega de los premios y menciones a la calidad de la docencia.

La valoración del profesorado que realizan los estudiantes se utiliza, debido a la complejidad de la evaluación, no de forma única y absoluta pues es contrastada con la opinión del propio profesor. Además, la evaluación de los estudiantes no repercute en la valoración numérica utilizada para asignar los complementos, sino que actúa como factor excluyente cuando no se alcanza una puntuación mínima.

Los incentivos a la investigación buscan premiar la calidad de la investigación y estimular la innovación científica y tecnológica. La obtención de este tipo de complementos debe relacionarse con la valoración cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos en un período de tiempo adecuado para que los mismos puedan aflorar.

Los complementos por servicios institucionales buscan recompensar la dedicación al desempeño de cargos académicos y la promoción de actividades docentes e investigadoras que beneficien a la Universidad o al sistema universitario en general, por vías como la generación de mayores recursos, la mejora de oferta de servicios, la movilidad de los propios profesores que redunda en mejor formación, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Pero, en ningún caso, los complementos retributivos constituyen un mecanismo para mejorar indiscriminadamente las condiciones salariales del personal docente e investigador de las universidades. De hecho, la generalización de los complementos entre el profesorado es una idea contradictoria con su propia esencia y finalidad, pues lo que se pretende con los mismos es retribuir la excelencia docente e investigadora y de gestión, que es la que se aparta justamente de la regla general.

Los complementos retributivos que se establecen en la ley son tres: docencia, investigación y servicios institucionales, con una estructura de tres tramos cada uno, como se puede apreciar en el cuadro 3.2. Complementos Retributivos del Profesorado Universitario en la CAC.

Las condiciones que se establecen para disfrutar de los complementos es la vinculación contractual o funcionarial con las Universidades canarias durante todo el período objeto de evaluación, no tomando en consideración las interrupciones debidas a comisiones de servicios, servicios especiales y situaciones análogas.

El complemento por méritos docentes podrá ser solicitado por todos los profesores y para otorgarlo se tomará en consideración la valoración de los estudiantes mencionada anteriormente y la memoria de autoevaluación presentada por el solicitante. Las encuestas de satisfacción serán realizadas por la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, y el solicitante debe superar un mínimo de puntuación para obtener alguno de los tramos correspondientes a este complemento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El importe de las retribuciones oscilará entre los 1200 y los 1600 euros por tramo y su evaluación se realizará por períodos de cuatro años.

El complemento por méritos investigadores podrá ser solicitado por todos los profesores a tiempo completo, debiendo presentar para su solicitud una memoria en la que se reflejen los méritos que alegue.

La retribución por cada tramo oscilará entre los 800 y los 1100 euros y la evaluación del complemento se realizará por períodos de seis años.

El complemento por servicios institucionales, al igual que el complemento por méritos docentes, podrá ser solicitado por todo el profesorado mediante la presentación de una memoria.

El montante de las retribuciones para cada tramo estará entre los 500 y los 600 euros y su evaluación se llevará a cabo por períodos de cuatro años.

La memoria a entregar por el solicitante para cada uno de los complementos retributivos será diseñada por la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, utilizando impreso normalizado que debe reflejar los aspectos a tomar en consideración e indicar la puntuación máxima que corresponda a cada apartado.

La Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria establecerá auditorías destinadas a comprobar los datos aportados por los solicitantes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Cuadro 3.2. Complementos Retributivos del Profesorado Universitario en la CAC.

BENEFICIARIO	COMPLEMENTO	TRAMOS	CUANTÍAS	DURACIÓN
Todo el profesorado	Méritos docentes	Tramo 1	Entre 1200 – 1600 €	Períodos de 4 años
		Tramo 2	Entre 1200 - 1600 €	
		Tramo 3	Entre 1200 - 1600 €	
Profesores a tiempo completo	Méritos investigadores	Tramo 1	Entre 800 - 1100 €	Períodos de 6 años
		Tramo 2	Entre 800 - 1100 €	
		Tramo 3	Entre 800 - 1100 €	
Todo el profesorado	Servicios institucionales	Tramo 1	Entre 500 - 600 €	Períodos de 4 años
		Tramo 2	Entre 500 - 600 €	
		Tramo 3	Entre 500 - 600 €	

Las cuantías fijadas en el Decreto podrán ser anualmente actualizadas por las Leyes de Presupuestos de la Comunidad Autónoma de Canarias para adecuarlas a los incrementos que las retribuciones del personal docente e investigador experimenten con carácter general.

De las Disposiciones Transitorias, resultan de interés por su relación con nuestro tema de estudio las siguientes:

1. Hasta la finalización de los efectos económicos y presupuestarios de los vigentes Contratos-programa con las Universidades canarias, los Consejos Sociales, a propuesta de sus respectivos Consejos de Gobierno, podrán acordar la asignación singular e individual de complementos retributivos al personal docente e investigador, de acuerdo con lo dispuesto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

en los protocolos de evaluación y en la totalidad de sus disposiciones que se han venido utilizando desde 1999 hasta la actualidad, con las modificaciones previstas en la presente disposición transitoria.

2. La acreditación de los méritos para la obtención de los complementos y su evaluación será realizada por la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, de acuerdo con las previsiones en la materia contenidas en su normativa reguladora.

3. Los efectos económicos de los complementos retributivos atribuidos con arreglo a lo dispuesto en los apartados anteriores a los profesores que se sometan a evaluación tras la entrada en vigor del presente Decreto cesarán en diciembre de 2004, salvo aquellos cuyo reconocimiento individualizado produzca efectos hasta fecha posterior. A partir de esa fecha, la percepción de complementos retributivos se ajustará a lo dispuesto en el Capítulo II, resultando incompatible la simultaneidad en la percepción de complementos homólogos de ambos regímenes.

4. Para la asignación de complementos con arreglo al nuevo sistema en la primera evaluación se aplicarán las siguientes reglas por una sola vez:

a) para el complemento por méritos docentes se tomará en consideración el período de cuatro años inmediatamente anterior a la evaluación;
b) para los otros dos complementos se hará lo propio con el período antecedente de seis y cuatro años respectivamente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Como podemos apreciar, el papel que juega la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria es muy importante por lo que vamos a abordar algunos aspectos que resultan de interés. En primer lugar, está regulada por el Decreto 103/2002, de 26 de julio, en el que se plantea como objetivo la evaluación fiable, sistemática e independiente de los componentes fundamentales del sistema universitario (centros, titulaciones, docencia, investigación, profesorado, gestión, etc.) y de la incidencia de las políticas realizadas por las Universidades y por la Administración en orden a la mejora constante de la calidad de los servicios ofertados. Para ello, la Agencia gozará de personalidad jurídica propia y actuará con plena independencia de la Administración y de las Universidades y su financiación se realizará en el marco del Plan de Financiación del Sistema Universitario de Canarias, de manera que quede garantizada la existencia de una infraestructura administrativa de apoyo adecuada al volumen de trabajo de la Agencia.

La Agencia desarrollará las siguientes funciones: en materia de evaluación y acreditación de enseñanzas, titulaciones, servicios y centros universitarios; en materia de evaluación del personal docente e investigador, relacionadas con la prospectiva del sistema universitario de Canarias; suministrar información a los Consejos Sociales y a los distintos sectores de la sociedad sobre la calidad, el funcionamiento y resultados del sistema universitario de Canarias; intercambiar información y colaboración con otros Organismos o Agencias de Evaluación; establecer convenios o acuerdos para la homologación recíproca; elaborar informes y propuestas para la mejora del sistema universitario de Canarias; y, cuantas otras funciones le atribuya la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

normativa estatal o autonómica o se deriven de los Contratos-programas del Gobierno con las Universidades canarias.

Estará constituida por:

- El Consejo Rector que será el encargado de planificar y programar las líneas de actuación de la Agencia y la supervisión de las actividades realizadas.
- El Comité Científico formado por ocho miembros nombrados por el Consejero de Educación, Cultura y Deportes, a propuesta del Director y oído el Consejo Rector. Este Comité elaborará las propuestas de protocolos de evaluación e instrumentos similares con arreglo a los cuales se verificará la ejecución material de las funciones de evaluación y acreditación de la Agencia. También supervisará los procesos de evaluación y acreditación y asesorará al Director y al Consejo Rector sobre cuantos asuntos se sometan a su consideración.
- Los Comités de Expertos que serán los encargados de llevar a cabo la evaluación y acreditación. Los expertos serán designados por el Director por campos de conocimiento o especialidades, o según los criterios que resulten más adecuados, siendo preferente la elección de técnicos externos a las Universidades canarias y a la Administración Pública de nuestra Comunidad. El dictamen de estos Comités será utilizado por el Director de la Agencia para formalizar la resolución de los resultados de los procesos de evaluación y acreditación.

Conclusiones

En este capítulo hemos indicado la reivindicación que el profesorado de las Universidades canarias realizó en busca de la homologación retributiva, una reivindicación en la que no han estado solos puesto que profesores de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

otras universidades establecieron la misma lucha en sus comunidades autónomas.

La única salida al conflicto, debido a las restricciones establecidas en la LRU en cuanto al establecimiento de los salarios del profesorado universitario, se encuentra en el art. 46.2, y es aprovechado por distintas comunidades autónomas para establecer los complementos retributivos.
Aunque en todas las comunidades citadas se incorporan los complementos retributivos podemos apreciar que existen diferencias entre ellas. En unas comunidades tiene acceso a los mismos todo el profesorado, mientras que en otras no. Además, se producen diferencias en el tipo de *recompensa*, pues en unos casos es una cuantía económica y en otros se traduce en una mejora laboral.

Otra de las diferencias que se pueden apreciar es el número de complementos y, en algunos casos, el número de tramos. Es preciso puntualizar que Canarias es la única que contemplaba de entrada seis complementos distintos. No obstante, sí es común a todas las comunidades la necesidad de realizar una evaluación para otorgar dichos complementos.

La evaluación en la Universidad se contempla desde la LRU, que en su artículo 45.3 establece que los Estatutos dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado y la evaluación para la obtención de determinados reconocimientos. Esta evaluación se ha llevado a cabo mediante distintos sistemas: comités de expertos, las agencias existentes en las comunidades en esos momentos, los gabinetes o unidades de las universidades que han estado inmersas en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

procesos de mejora interna y/o participando en Planes Nacionales de Evaluación, Planes Europeos, etc. Entre los instrumentos utilizados están las encuestas de satisfacción de los estudiantes, las memorias de los docentes, etc. siendo las primeras las que serán objeto de nuestro estudio.

La LOU autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las Agencias Autonómicas que llevarán a cabo las evaluaciones docentes de los profesores, de la investigación y los servicios, así como los procesos de acreditación.

Con esta nueva normativa y la creación de la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria se establecen los nuevos complementos retributivos que podrán obtener los profesores de las Universidades canarias, en los que es fundamental la evaluación del profesorado en orden a la mejora y a la excelencia de la docencia, la investigación, la gestión y los servicios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En las dos últimas décadas del siglo pasado se plantearon distintas investigaciones en orden a averiguar los efectos que la evaluación del profesorado universitario estaba teniendo en las instituciones. Bajo este paraguas, Sánchez (2001) presenta la tesis doctoral *Evaluación de la Calidad de la Docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,* dirigida por los doctores Gonzalo Marrero Rodríguez y José Juan Castro Sánchez, en la que se proponían analizar la evolución de los resultados de la evaluación del profesorado y constatar si había servido como instrumento para la innovación y la mejora en nuestra universidad (evaluación formativa). Esta evaluación la había iniciado la ULPGC en el curso académico 1991/92 mediante un Plan Plurianual de Evaluación Institucional en el que se recogía la evaluación del profesorado mediante cuestionarios de satisfacción docente aplicados a los estudiantes. La citada investigación permitió constatar que la evaluación del profesorado en la ULPGC estaba siendo promotora de un cambio en la propia institución y en los agentes de la misma y fue el punto de partida de iniciativas como los cursos de formación docente del profesorado, los cursos de armonización de conocimientos, las ofertas de programas de innovación, etc.

Un paso importante en el ámbito de la evaluación del profesorado tiene lugar en los primeros meses de 1999 cuando las dos Universidades canarias negociaron con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo una vía para el desarrollo del artículo 46.2 de la L.R.U. Este hecho unido a la prioridad que la Comunidad Autónoma de Canarias ha establecido en materia universitaria, evaluar la actividad docente e investigadora de las dos universidades canarias, como lo prueba el establecimiento de dicha evaluación dentro del II Contrato Programa,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

determina la construcción de un cuestionario de satisfacción del alumnado, cuyo diseño, metodología, proceso de administración y tratamiento de datos será común para las dos universidades, participando en su elaboración la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias recayendo la responsabilidad en los equipos de gobierno de cada universidad. De esta manera, la evaluación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria pasa de ser formativa a convertirse en sumativa, pues será utilizada para determinar si un docente percibe dos de los complementos con los que tiene vinculación la evaluación del profesorado, *Dedicación docente* y *Mérito docente.*

En este contexto, nos proponemos averiguar si este cambio de modelo evaluativo afecta a los resultados de la evaluación. Para lograr nuestro objetivo, estudiamos las características del nuevo modelo de evaluación y analizamos los cambios que se producen, tanto en el alumnado como en las puntuaciones del profesorado.

La investigación incorpora tres estudios. En el primero, analizamos el cuestionario de evaluación del profesorado utilizado en el modelo de evaluación sumativa y, teniendo en cuenta que este instrumento es de nueva creación, consideramos necesario llevar a cabo un análisis para constatar que es un instrumento que cumple los criterios de fiabilidad y validez y estudiamos también el comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos académicos que forman parte del nuevo modelo evaluativo, así como del total.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el segundo estudio, analizamos las valoraciones realizadas por los estudiantes en cada uno de los modelos de evaluación. Es decir, en el modelo de evaluación formativa llevada a cabo en los cursos 1996/97 y 1997/98; y en el modelo de evaluación sumativa de los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02. Los resultados nos permitirán constatar si los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria son evaluadores fiables y válidos. Asimismo, a la luz de los trabajos de Castro (1996) en los que descubre que los estudiantes poseen un estilo evaluador que los clasifica en benévolos, críticos y ecuánimes, aislaremos los juicios sesgados para obtener una evaluación más precisa y objetiva de lo evaluado. De esta forma, podremos comprobar si existe diferencia entre unas valoraciones (real) y otras (recortada – sin juicios sesgados) y, si estas diferencias existen, analizar el porcentaje de cambio en los ítems, factores y complementos retributivos en ambos modelos de evaluación.

En el tercer estudio abordamos el análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas por los profesores en los distintos cursos, en los dos modelos de evaluación por ítems, factores y complementos retributivos en el total de la universidad y en cada una de las grandes áreas de conocimiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 4.

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UTILIZADO EN LA EVALUACIÓN SUMATIVA.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La evaluación del profesorado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se ha realizado a través de cuestionarios desde sus inicios en el curso 91/92. El cuestionario utilizado partió de la revisión documental realizada sobre evaluación de profesores, en la que se constató que los estudiantes son una fuente fiable y válida para establecer juicios sobre sus docentes, aunque también existen planteamientos que defienden lo contrario.

La literatura muestra la existencia de cuestionarios cortos, reduciendo en demasía el número de ítems, incluso a uno, y otros muy largos que hacen inviable la respuesta por parte de los estudiantes teniendo en cuenta el número de asignaturas que cursan y, por tanto, el número de profesores a los que tienen que valorar.

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se acordó seleccionar preguntas de diferentes cuestionarios existentes y elaborar un cuestionario propio que fue sometido a los pertinentes análisis de validez y fiabilidad.

El cuestionario es anónimo e incorpora varios elementos identificativos: el profesor, la asignatura, el centro, la especialidad y el curso donde imparte la docencia. Se recogen también las variables de sexo del alumno, convocatoria en que cursa la asignatura, condición o no de becario, título de acceso a la universidad, asistencia o no a más del 50% de las clases y 29 sentencias referidas al profesor para que los estudiantes muestren su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert, utilizando las siguientes claves de puntuación: (1) total desacuerdo; (2) poco de acuerdo; (3) de acuerdo; (4) muy de acuerdo y (5) total acuerdo. La fiabilidad de este

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cuestionario se ha operativizado a través del Alfa de Cronbach marcando un índice de 0.97. El cuestionario incorpora cuatro factores: del 1 al 11 (habilidades docentes), del 12 al 17 (estilo evaluador) del 18 al 24 (actitud hacia el alumno) y del 25 al 29 (cumplimiento del horario). El análisis factorial, por su parte, muestra la existencia de 3 factores que explican el 65.2 % de la varianza y en los que intervienen 24 de los 29 ítems que conforman el cuestionario. La validez se realizó mediante el procedimiento de jueces expertos en evaluación.

Posteriormente, analizadas las aportaciones que profesores y estudiantes hicieron al cuestionario se tomó la decisión de reducirlo a 15 manteniendo los cuatro factores presentes en las evaluaciones anteriores: habilidades docentes, actitud hacia el alumno, estilo evaluador y cumplimiento del horario; manteniendo la estructura y la escala de respuesta de 1 a 5. El índice obtenido mediante el Alfa de Cronbach determinó una fiabilidad del 0.95. El análisis factorial de componentes principales muestra la existencia de 2 factores que explican el 65.6% de la varianza, y en los que intervienen 11 de los 15 ítems. El factor 1 compuesto por los ítems del 1 al 5, el 7, el 10 y 11; y, el factor 2 conformado por los ítems 13, 14 y 15. Los ítems restantes se distribuyen con pesos similares entre los factores 1 y 2. Asimismo, la validez se realizó mediante el mismo procedimiento anterior.

En el curso 1999/2000 se aplica un nuevo cuestionario, fruto del acuerdo alcanzado con la firma del II Contrato Programa y la aprobación de los Complementos Retributivos para los profesores de las dos universidades canarias, produciéndose un cambio de modelo evaluativo pues la evaluación pasa a tener consecuencias y se convierte, por tanto, en sumativa. Por ello,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

consideramos necesario hacer un análisis del nuevo cuestionario que nos permita saber si el cuestionario utilizado en nuestro estudio cumple con los criterios de fiabilidad y validez necesario en este tipo de instrumentos. Por eso nos proponemos estudiarlo en los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02.

1. OBJETIVOS.

Teniendo en cuenta la necesidad de conocer el instrumento utilizado nos planteamos abordar los siguientes objetivos:

- Analizar el comportamiento de los ítems del cuestionario en cada uno de los cursos, 1999/00, 2000/01 y 2001/02.

- Conocer la fiabilidad y la validez del cuestionario en cada uno de los cursos analizados: 1999/00, 2000/01 y 2001/02.

- Conocer el comportamiento de los ítems, la fiabilidad y la validez del cuestionario del total de los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02 que componen el modelo de evaluación sumativa.

2. MÉTODO.

2.1. Población.

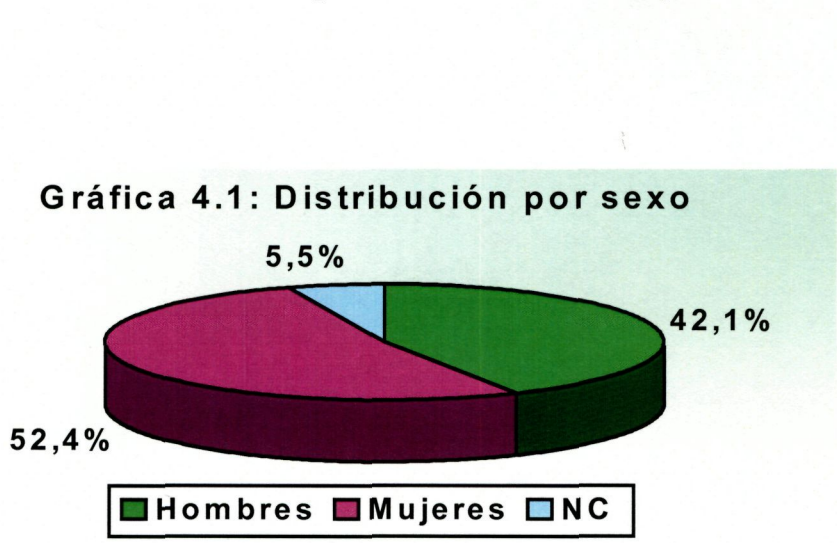
En este estudio contamos con un total de 146954 cuestionarios que mostramos según la distribución por curso académico, sexo, convocatoria, becario, tipo de acceso a la universidad y grado de asistencia a clases.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.1. Número de cuestionarios recogidos por curso.

CURSO	CUESTIONARIOS
1999/00	48201
2000/01	47445
2001/02	51308
Total	146954

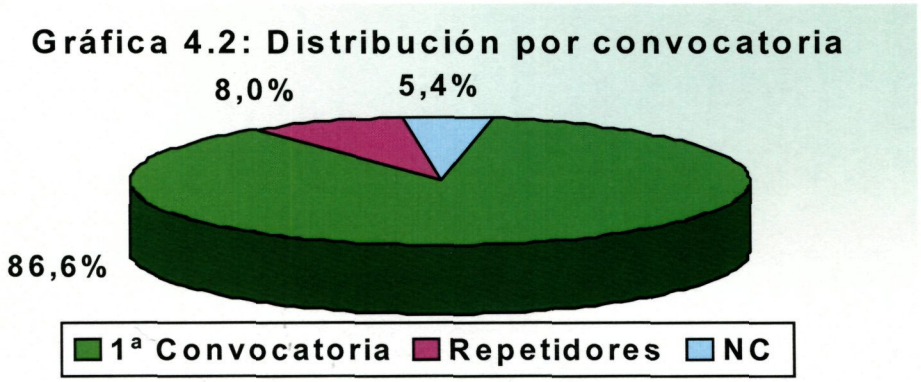
Como podemos apreciar en el gráfico siguiente, la distribución de los cuestionarios teniendo en cuenta la variable género, el 52.4 %, corresponden a mujeres y el 42.1 %, a hombres, quedando un 5.5% sin responder a esta variable.



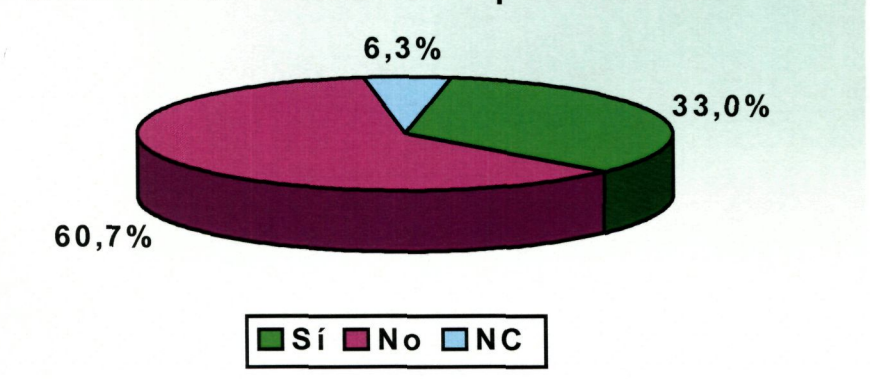
Respecto a la distribución según la convocatoria que están cursando de cada una de las asignaturas evaluadas, 127302 cuestionarios corresponden

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

a la primera convocatoria (86.6 %) y 11719 a la segunda convocatoria (8,0 %), mientras que 7933 no tienen este dato (5.4%).



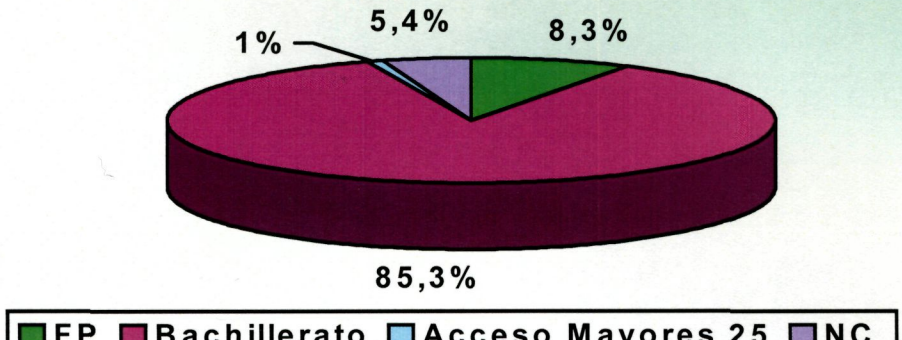
En cuanto a sí los estudiantes son becarios tenemos que 9254 cuestionarios no responden (6.3 %), 48473 son becarios (33.0 %) y 89227 de estudiantes no becarios (60.7 %).



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

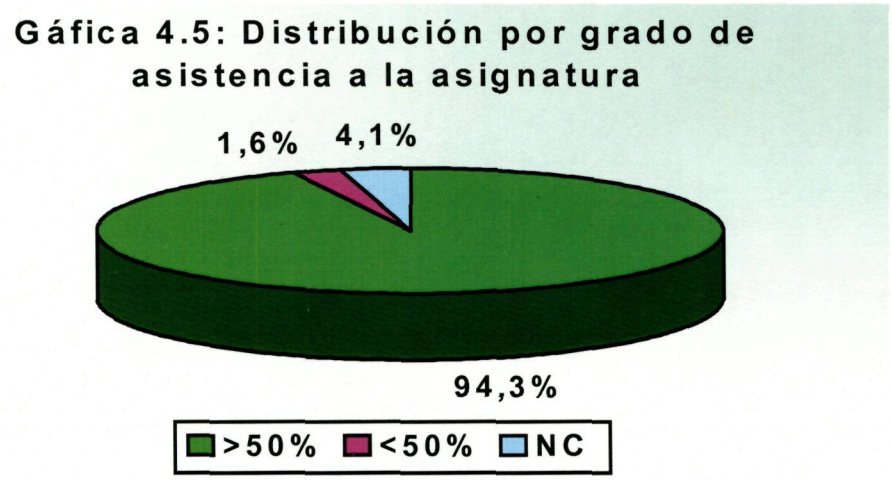
La distribución por tipo de acceso de los cuestionarios es, 12192 de FP (8.3 %), 125295 de las distintas opciones de Bachillerato (85.3 %), 1518 de acceso a mayores de 25 años (1.0 %) y 7949 que no hacen constar como accedieron a la universidad (5.4%).

Gáfica 4.4: Distribución por acceso a la universidad



En lo que se refiere al grado de asistencia a las asignaturas 6031 no contestan (4.1 %), 138529 indican que han asistido a más del 50% de las clases (94.3 %) y 2394 afirman que su asistencia ha sido inferior al 50% lo que se corresponde con el 1.6 % de los cuestionarios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



2.2. Instrumento.

El instrumento es el cuestionario de evaluación utilizado en los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02.

El cuestionario consta de una parte identificativa, en la que hay que marcar distintas variables: sexo, convocatoria de la asignatura, condición de becario, tipo de acceso a la universidad y el porcentaje de asistencia a la asignatura en la que se está evaluando al profesor. La otra parte del cuestionario incluye 20 ítems para que los estudiantes indiquen su grado de acuerdo en torno a cinco posibilidades de respuesta en una escala tipo Likert: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) Poco de acuerdo; (3) De acuerdo; (4) Muy de acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo. Además, incorpora un apartado de observaciones para que cada estudiante exprese las cuestiones que considere necesario incluir, eliminar o cambiar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3. Procedimiento.

Los cuestionarios de evaluación del profesorado son recogidos por los encuestadores becarios en las distintas aulas de los centros y facultades de la universidad. Los becarios se presentan, en primer lugar, al profesor que se encuentra en el aula y, posteriormente, explican la evaluación, reparten y recogen los cuestionarios colocándolos en los sobres correspondientes a cada profesor. Indica en el exterior de cada sobre el nombre del profesor, departamento al que pertenece, titulación en la que pasa los cuestionarios junto con el curso, la asignatura (si es troncal, obligatoria, optativa o de libre configuración) y el grupo, en caso de que haya más de uno. Después estos cuestionarios son pasados por la lectora óptica y analizados utilizando el programa estadístico SPSS.

3. RESULTADOS.

En este apartado mostramos los resultados obtenidos en los cursos académicos 1999/00, 2000/01 y 2001/02 y, de una forma global para el total de cursos que conforman la evaluación sumativa.

3.1. Resultados del curso 1999/2000.

3.1.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario.

Aquí realizamos un análisis de todos los ítems que conforman el cuestionario, el número de casos, la media y la desviación típica. También, la mediana, la moda y el porcentaje de respuestas en cada uno de los niveles de la escala que va de 1 a 5, dependiendo del grado de acuerdo con cada una de las sentencias: (1) total desacuerdo, (2) poco de acuerdo, (3) de acuerdo, (4) muy de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.2. Número de casos, medias y desviaciones típicas de los ítems.

Ítems	Nº CAS.	$\overline{X}$	Sx
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	28335	4.06	1.01
2. El profesor explica con claridad	28335	3.36	1.20
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	28335	3.35	1.11
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	28335	3.36	1.15
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	28335	3.18	1.20
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	28335	3.47	1.12
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	28335	3.04	1.28
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	28335	2.90	1.38
9. El profesor tiene habilidades docentes	28335	3.35	1.15
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	28335	3.85	1.15
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	28335	3.77	1.09
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	28335	3.64	1.13
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	28335	3.73	1.10
14. El profesor respeta a los estudiantes	28335	4.01	1.09
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	28335	3.55	1.28
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	28335	3.85	1.15
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	28335	4.09	1.09
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	28335	3.77	1.09
19. El profesor asiste regularmente a clase	28335	4.25	0.95
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	28335	3.58	1.23

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A la vista de la tabla podemos observar que el ítem que presenta la media más baja del cuestionario en este curso académico es precisamente el ítem criterio: *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*, con una media de 2.90, siendo la única que se sitúa por debajo de 3.00. El resto de puntuaciones oscila entre 3.04 en el ítem *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* y, 4.25 en el ítem *el profesor asiste regularmente a clase.*

La desviación típica hace un recorrido entre 0.95 y 1.38, de menor a mayor, *el profesor asiste regularmente a clase* y *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* respectivamente, aunque existen otros ítems que mantienen puntuaciones altas como son: *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* y *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* con 1.28; y, *el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor* con 1.23.

Tabla 4.3. Mediana, moda y porcentajes de cada uno de los ítems.

ÍTEM	Md	Mo	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1	4.00	5	1.9	5.3	21.0	28.1	43.7
2	3.00	3	7.5	16.9	28.5	26.0	21.1
3	3.00	3	5.5	15.6	35.0	25.9	18.0
4	3.00	3	6.8	15.2	32.8	25.9	19.3
5	3.00	3	9.3	20.2	30.3	23.6	16.7
6	3.00	3	5.1	13.8	31.7	28.1	21.4
7	3.00	3	13.9	21.5	28.1	19.6	16.8
8	3.00	3	21.4	19.0	25.6	16.3	17.7
9	3.00	3	6.6	15.5	33.2	25.6	19.2
10	4.00	5	4.3	8.0	24.7	23.9	39.1

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

11	4.00	5	3.5	6.9	30.8	26.5	32.2
12	4.00	3	4.8	9.4	31.6	25.9	28.3
13	4.00	5	4.0	8.2	28.4	29.1	30.2
14	4.00	5	3.5	5.6	21.6	25.2	44.1
15	4.00	5	9.2	10.6	27.6	21.6	31.1
16	4.00	5	4.4	8.2	23.9	25.2	38.4
17	4.00	5	3.5	4.2	21.5	21.5	49.3
18	4.00	5	4.0	5.9	31.5	25.6	32.9
19	5.00	5	1.6	2.8	17.7	24.7	53.1
20	4.00	5	7.2	12.1	26.9	23.7	30.2

Los ítems sitúan la mediana en torno a una puntuación de 3 ó 4, excepto en el ítem 19, *el profesor asiste regularmente a clase*, en el que la mediana se sitúa en 5.

En cuanto a la moda, en 9 de los 20 ítems es de 3; en los restantes la moda es de 5. Aún así, podemos apreciar en la tabla que los ítems agotan el rango de puntuaciones posibles, lo que demuestra la capacidad discriminativa de cada ítem.

3.1.2. Fiabilidad.

La fiabilidad del cuestionario es de .9540 hallada a través del Alpha de Cronbach y la aportación de cada ítem a la fiabilidad de la escala se recoge en la tabla siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.4. Análisis de fiabilidad.

Ítems	Correlación con el total de la escala	Fiabilidad de la escala
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.6734	.9520
2. El profesor explica con claridad	.7704	.9506
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.7539	.9509
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.8190	.9499
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.7946	.9502
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.7728	.9506
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.7490	.9509
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.7558	.9509
9. El profesor tiene abilidades docentes	.7984	.9502
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.5828	.9532
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.6671	.9521
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.6782	.9519
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.7360	.9511
14. El profesor respeta a los estudiantes	.6531	.9523
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	.5389	.9541
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.5760	.9533
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.5562	.9535
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.6221	.9527
19. El profesor asiste regularmente a clase	.6076	.9528
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.8240	.9497

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La correlación que mantienen los ítems con el cuestionario tienen un peso que va desde .5389 en el ítem *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase*, hasta .8240 en el ítem *el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor.*

Agrupando los ítems por pesos tenemos los que se sitúan en el primer grupo compuesto por *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* (.5389); *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* (.5562); *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (.5760) y *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* (.5828). El segundo grupo, formado por *el profesor asiste regularmente a clase* (.6076); *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (.6221); *el profesor respeta a los estudiantes* (.6531); *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia* (.6671); *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* (.6734) y *las evaluaciones se ajustan a lo explicado en clase* (.6782).

El tercer grupo, compuesto por 8 ítems: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (.7360); *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (.7490); *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la asignatura* (.7539); *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (.7558); *el profesor explica con claridad* (.7704); *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (.7728); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (.7946) y *el profesor tiene habilidades docentes* (.7984).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el cuarto grupo aparecen las correlaciones más altas en los ítems: *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor* (.8190) y *el profesor que imparte esta asignatura es buen profesor* (.8240).

En cuanto a lo que sucedería si alguno de los ítems del cuestionario es eliminado podemos apreciar que la fiabilidad de la prueba continuaría siendo elevada. Los ítems que más harían descender esta fiabilidad son el 20: *el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor,* y el 4: *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor*, que la hacen descender a .9497 y .9499 respectivamente.

3.1.3. Análisis factorial.

Tabla 4.5. Porcentaje de la varianza explicada.

	AUTOVALORES	% VARIANZA	% ACUMULADO
1	10.809	54.046	54.046
2	2.080	10.398	64.444
3	.952	4.762	69.206
4	.724	3.619	72.826
5	.614	3.070	75.896
6	.534	2.669	78.565
7	.481	2.405	80.969
8	.440	2.199	83.168
9	.399	1.996	85.164
10	.377	1.884	87.047
11	.369	1.847	88.894
12	.347	1.733	90.626
13	.297	1.486	92.112

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

14	.285	1.424	93.536
15	.259	1.294	94.830
16	.240	1.199	96.028
17	.232	1.158	97.186
18	.207	1.034	98.220
19	.198	.989	99.209
20	.158	.791	100.000

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló la existencia de 2 factores que explican el 64.44% de la varianza. En las tablas 4.6 y 4.7 podemos observar la potencialidad explicativa de cada factor tras la rotación.

Tabla 4.6. Factor 1. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 1.	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.876
	2. El profesor explica con claridad	.857
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.837
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.824
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.820
	20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.817
	9. El profesor tiene habilidades docentes	.815
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.761
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.758
	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.626
	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.590

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El factor 1 explica el 54.046% de la varianza y está compuesto por los ítems 5, 2, 8, 7, 4, 20, 9, 6, 3, 1 y 13, siguiendo el orden descendente de las correlaciones, como se muestra en la tabla.

La correlación menor la mantiene el ítem 13: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* con .590. La mayor se produce en el ítem 5: *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* con .876.

Tabla 4.7. Factor 2. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 2.	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.753
	19. El profesor asiste regularmente a clase	.737
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.732
	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.717
	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.714
	18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.713
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	.629
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.601
	14. El profesor respeta a los estudiantes	.555

El factor 2 está compuesto por 9 ítems que explican el 10.398% de la varianza que son, siguiendo un orden descendente, los siguientes: 17, 19, 11, 10, 16, 18, 15, 12 y 14.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las correlaciones que mantienen los ítems no son muy altas y oscilan desde .555 (*el profesor respeta a los estudiantes)* hasta .753 (*el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura).*

Tabla 4.8. Correlaciones.

	EST 1	EST 2	F 1	F 2	F 3	F 4	D	M	F
EST 1	1	.000	.940	.366	.457	.277	.281	.820	.770
EST 2	.000	1	.326	.780	.789	.848	.891	.510	.637
F 1	.940	.326	1	.508	.624	.484	.493	.934	.931
F 2	.366	.780	.508	1	.638	.530	.606	.675	.701
F 3	.457	.789	.624	.638	1	.691	.842	.733	.826
F 4	.277	.848	.484	.530	.691	1	.866	.562	.701
D	.281	.891	.493	.606	.842	.866	1	.591	.729
M	.820	.510	.934	.675	.733	.562	.591	1	.950
F T	.770	.637	.931	.701	.826	.701	.729	.950	1

* La correlación es significativa a nivel 0.01 bilateral.

En la tabla podemos observar las correlaciones que mantienen cada uno de los factores teóricos del cuestionario con los factores estadísticos obtenidos en el análisis y con los complementos *dedicación docente* y *mérito docente.*

Podemos apreciar que el factor teórico 1, *habilidades docentes*, mantiene una correlación con el factor estadístico 1 de .940. El resto de factores teóricos posee unas correlaciones muy bajas con el factor estadístico 1. El complemento *mérito docente*, sostiene una correlación de .820.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los factores teóricos 2 (*estilo evaluador*), 3 (*actitud hacia el alumno*) y 4 (*cumplimiento del* horario) correlacionan con el factor estadístico 2 con .780; .789; y .848 respectivamente. Mientras el complemento *dedicación docente*, mantiene una correlación de .891.

Las correlaciones del factor total con cada uno de los factores estadísticos es de .770 con el 1 y de .637 con el 2. Y, con el resto de factores teóricos es de .931 con el factor 1, *habilidades docentes*; de .701 con el factor 2, *estilo evaluador*; de .826 con el factor 3, *actitud hacia el alumno*; y de .701 con el factor 4, *cumplimiento del horario.*

3.2. Resultados del curso 2000/01.

3.2.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario.

Tabla 4.9. Número de casos, medias y desviaciones típicas de los ítems.

Ítems	Nº CAS.	$\overline{X}$	Sx
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	29626	4.02	1.07
2. El profesor explica con claridad	29626	3.34	1.26
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	29626	3.36	1.18
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	29626	3.30	1.22
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	29626	3.17	1.26
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	29626	3.44	1.18
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	29626	3.03	1.34
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	29626	2.92	1.43
9. El profesor tiene habilidades docentes	29626	3.33	1.23

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	29626	3.89	1.14
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	29626	3.80	1.11
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	29626	3.70	1.15
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	29626	3.70	1.15
14. El profesor respeta a los estudiantes	29626	3.94	1.14
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	29626	3.66	1.25
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	29626	3.85	1.17
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	29626	4.05	1.11
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	29626	3.78	1.13
19. El profesor asiste regularmente a clase	29626	4.13	1.04
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	29626	3.52	1.28

Las valoraciones que obtienen los ítems en el curso académico 2000/01 se sitúan entre 2.92 y 4.13.

La puntuación mínima, 2.92, es la del ítem *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*, seguida de *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* con una media de 3.03. A partir de ahí la valoración salta a 3.17 en el ítem *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.* A continuación, se abre un abanico hasta llegar a las máximas que poseen los ítems *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* con 4.05 y *el profesor asiste regularmente a clase* con 4.13. Este mismo ítem mantiene la desviación típica más baja de todo el cuestionario, con una puntuación de 1.04. La

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

máxima la posee el ítem *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor.*

Tabla 4.10. Mediana, moda y porcentajes de cada uno de los ítems.

ÍTEM	Md	Mo	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1	4.00	5	3.3	5.7	20.1	28.0	42.9
2	3.00	3	9.6	16.5	26.6	24.7	22.5
3	3.00	3	7.6	14.9	31.8	24.8	20.8
4	3.00	3	9.4	15.7	30.2	24.8	20.0
5	3.00	3	11.6	19.7	27.7	22.5	18.5
6	3.00	3	6.9	14.2	29.4	27.0	22.4
7	3.00	3	16.8	19.7	25.8	19.3	18.4
8	3.00	1	23.1	17.7	22.9	16.7	19.5
9	3.00	3	9.2	15.5	30.0	24.1	21.2
10	4.00	5	4.6	6.7	23.7	25.0	40.0
11	4.00	5	4.4	6.4	27.9	27.0	34.2
12	4.00	5	5.4	7.9	29.3	26.2	31.1
13	4.00	5	5.4	8.7	27.3	28.3	30.4
14	4.00	5	4.8	6.3	21.4	25.8	41.7
15	4.00	5	8.0	9.1	26.0	22.9	34.2
16	4.00	5	5.2	7.3	23.2	25.2	39.0
17	4.00	5	4.1	4.3	21.5	22.4	47.7
18	4.00	5	4.8	6.5	29.3	24.9	34.5
19	4.00	5	2.9	3.8	19.1	25.4	48.8
20	4.00	5	9.2	12.2	25.8	23.1	29.7

La mediana de los resultados del cuestionario en el curso 2000/01 se sitúa en 3 ó 4. La moda, en la mayoría de los ítems es de 5, excepto en 7 ítems que se sitúan en 3 y el ítem *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* cuya moda es 1. Estos datos permiten afirmar que la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

variabilidad de respuestas agotando el rango determina que los ítems tienen capacidad discriminativa.

3.2.2. Fiabilidad.

La fiabilidad del cuestionario es de .9650 hallada a través del Alpha de Cronbach y la aportación de cada ítem a la fiabilidad de la escala se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 4.11. Análisis de fiabilidad.

Ítems	Correlación con el total de la escala	Fiabilidad de la escala
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.7104	.9637
2. El profesor explica con claridad	.8149	.9624
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.8018	.9626
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.8471	.9620
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.8266	.9623
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.8183	.9624
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.7887	.9628
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.7779	.9630
9. El profesor tiene habilidades docentes	.8224	.9623
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.6781	.9641
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.7363	.9634
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.7424	.9633

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.7747	.9630
14. El profesor respeta a los estudiantes	.7051	.9638
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	.6233	.9648
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.6503	.9644
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.6408	.9645
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.6839	.9640
19. El profesor asiste regularmente a clase	.6565	.9643
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.8461	.9620

La correlación que mantienen los ítems con la escala es muy variada, oscilan entre .6233 y .8471, y atendiendo a los pesos podemos formar tres grupos.

En el primer grupo se sitúan los ítems que tienen puntuaciones desde .6233 hasta .6839. Aquí se encuentran los ítems *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* (.6233); *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* (.6408); *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (.6503); *el profesor asiste regularmente a clase* (.6565); *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* (.6781); y *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (.6839).

El segundo grupo de ítems está formado por los que contienen puntuaciones entre .7051 y .7887, que son: *el profesor respeta a los estudiantes* (.7051); *considero que el profesor domina los contenidos de la*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

materia (.7104); *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia* (.7363); *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* (.7424); *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (.7747); *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (.7779); y *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (.7887).

Por último, los ítems que mantienen las correlaciones más altas son: *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* (.8018); *el profesor explica con claridad* (.8149); *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (.8183); *el profesor tiene habilidades docentes* (.8224); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (.8266); *el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor* (.8461); y *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura* (...) *estoy satisfecho con la labor docente de este profesor* (.8471).

La fiabilidad de la escala con la pérdida de cualquiera de los ítems seguiría siendo buena, ya que la mínima sería de .9620, eliminando alguno de estos dos ítems, *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura* (...) *estoy satisfecho con la labor docente de este profesor*; y *el profesor que imparte esta asignatura es buen profesor*.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.2.3. Análisis factorial.

Tabla 4.12. Porcentaje de la varianza explicada.

	AUTOVALORES	% VARIANZA	% ACUMULADO
1	12.086	60.429	60.429
2	1.971	9.855	70.284
3	.826	4.132	74.416
4	.599	2.994	77.411
5	.531	2.653	80.063
6	.452	2.261	82.325
7	.393	1.967	84.292
8	.351	1.753	86.045
9	.339	1.697	87.742
10	.306	1.529	89.272
11	.301	1.504	90.775
12	.293	1.465	92.240
13	.252	1.261	93.500
14	.244	1.222	94.723
15	.207	1.035	95.758
16	.196	.980	96.738
17	.189	.946	97.684
18	.173	.865	98.549
19	.159	.797	99.345
20	.131	.655	100.000

En el análisis factorial realizado al cuestionario se han encontrado dos factores estadísticos que explican el 70.284% de la varianza. Estos dos factores y los ítems que los componen se encuentran detallados en las tablas 4.13 y 4.14.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.13. Factor 1. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 1.	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.877
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.857
	2. El profesor explica con claridad	.855
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.848
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.841
	9. El profesor tiene habilidades docentes	.826
	20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.805
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.782
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.774
	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.598
	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.590

El factor 1 explica el 60.429% de la varianza y los ítems que lo componen mantienen correlaciones que oscilan entre .590 (*el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias)* y .877 (*la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura).*

En orden descendente de las correlaciones, los ítems que lo componen son: 5, 8, 2, 7, 4, 9, 20, 3, 6, 1 y 13.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.14. Factor 2. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 2.	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.794
	19. El profesor asiste regularmente a clase	.782
	18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.754
	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.749
	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.737
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.736
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	695
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.655
	14. El profesor respeta a los estudiantes	.616

El factor 2 explica el 9.855 de la varianza y los ítems que lo conforman, siguiendo el orden descendente de las correlaciones son: 17, 19, 18, 16, 10, 10, 11, 15, 12 y 14, siendo el 17 (*el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura),* el que mayor correlación guarda con una puntuación de .794; y el ítem 14 (*el profesor respeta a los estudiantes)* el que menor correlación presenta .616.

Observando la tabla de resultados 4.15., apreciamos la alta correlación que mantiene el factor estadístico 1 con el factor teórico 1, *habilidades docentes*, de .925, mientras las correlaciones con el resto de factores teóricos son muy bajas: .418; .463 y .296. Por su parte, el factor estadístico 2 mantiene unas correlaciones altas con los factores teóricos 2, *estilo evaluador;* 3, *actitud hacia el alumno*; y 4, *cumplimiento del horario,* con las puntuaciones .785, .815 y .866.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Sin embargo, el factor estadístico 2 posee una mayor correlación con el complemento *dedicación docente* que la que mantiene con los factores teóricos, pues alcanza .905.

La correlación del factor estadístico 1 con el complemento de *mérito docente* también es alta, aunque ésta no alcanza a la que mantiene con el factor teórico 1, *habilidades docentes*, ya que la primera es de .807 y la última es de .925.

TABLA 4.15. Correlaciones.

	EST 1	EST 2	F 1	F 2	F 3	F 4	D	M	F
EST 1	1	.000	.925	.418	.463	.296	.301	.807	.756
EST 2	.000	1	.369	.785	.815	.866	.905	.543	.654
F 1	.925	.369	1	.597	.673	.538	.552	.944	.940
F 2	.418	.785	.597	1	.719	.596	.675	.738	.765
F 3	.463	.815	.673	.719	1	.739	.860	.779	.854
F 4	.296	.866	.538	.596	.739	1	.897	.617	.736
D	.301	.905	.552	.675	.860	.897	1	.648	.765
M	.807	.543	.944	.738	.779	.617	.648	1	.960
F T	.756	.654	.940	.765	.854	.736	.765	.960	1

* La correlación es significativa a nivel 0.01 bilateral.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.3. Resultados del curso 2001/02.

3.3.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario.

Tabla 4.16. Número de casos, medias y desviaciones típicas de los ítems.

Ítems	Nº CAS.	$\overline{X}$	Sx
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	29742	4.00	1.09
2. El profesor explica con claridad	29742	3.32	1.28
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	29742	3.33	1.21
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	29742	3.27	1.24
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	29742	3.14	1.28
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	29742	3.40	1.20
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	29742	3.02	1.35
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	29742	2.91	1.44
9. El profesor tiene abilidades docentes	29742	3.33	1.24
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	29742	3.82	1.17
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	29742	3.72	1.14
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	29742	3.61	1.18
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	29742	3.66	1.17
14. El profesor respeta a los estudiantes	29742	3.93	1.16
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	29742	3.62	1.27
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	29742	3.81	1.18
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	29742	3.95	1.16
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	29742	3.71	1.15
19. El profesor asiste regularmente a clase	29742	4.09	1.05
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	29742	3.49	1.31

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la tabla se muestran los resultados del cuestionario del curso 01/02, y podemos observar la variabilidad en la valoración de la media. Las puntuaciones van desde 2.91 (*me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor),* a 4.09 (*el profesor asiste regularmente a clase).*

Las medias que se mantienen en el cuestionario son variadas, excepto en los ítems 3 y 9, *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* y *el profesor tiene habilidades docentes,* con una puntuación de 3.33.

Las desviaciones típicas en todos los ítems se sitúan por encima de 1, siendo la menor la que presenta el ítem 19 (*el profesor asiste regularmente a clase),* seguida con 1.09 por el ítem 1 (*considero que el profesor domina los contenidos de la materia).* Los ítems que poseen las desviaciones más altas son el 20 (*el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor),* con 1.31, el 7 (*el profesor ha conseguido que me interese la asignatura),* con 1.35 y el ítem 8 (*me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor)* con 1.44.

Tabla 4.17. Mediana, moda y porcentajes de cada uno de los ítems.

ÍTEM	Md	Mo	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1	4.00	5	3.4	6.0	20.2	27.6	42.8
2	3.00	3	10.5	16.5	26.0	24.6	22.4
3	3.00	3	8.6	15.5	31.1	24.3	20.4
4	3.00	3	10.3	16.5	29.1	24.3	19.9
5	3.00	3	12.6	19.7	27.1	22.3	18.3
6	3.00	3	7.8	14.9	29.1	26.3	22.0
7	3.00	3	17.2	19.8	25.5	18.9	18.6
8	3.00	1	23.7	17.4	22.7	16.6	19.6

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

9	3.00	3	9.7	15.3	29.1	24.5	21.4
10	4.00	5	5.2	7.7	24.7	24.5	37.9
11	4.00	5	5.2	7.4	29.6	26.0	31.8
12	4.00	3	6.3	9.1	30.3	25.2	29.0
13	4.00	5	6.1	9.4	26.8	27.7	30.0
14	4.00	5	5.1	6.1	21.6	25.0	42.1
15	4.00	5	8.7	9.1	26.8	22.2	33.1
16	4.00	5	5.5	7.8	24.5	25.0	37.2
17	4.00	5	5.0	5.5	23.3	22.4	43.8
18	4.00	5	5.6	6.6	31.1	24.3	32.4
19	4.00	5	2.9	4.2	20.7	25.5	46.7
20	4.00	5	10.1	12.7	24.9	22.4	29.9

La mediana en este curso se sitúa en el valor 3 ó 4 y la moda es de 5 mayoritariamente, pues en 7 ítems la moda es de 3 y en el ítem, *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*, la moda es de 1.

En cuanto a las respuestas es preciso destacar que las valoraciones agotan el rango de la escala, lo que demuestra que los ítems tienen capacidad discriminativa.

3.3.2. Fiabilidad.

La fiabilidad del cuestionario es de .9670 hallada a través del Alpha de Cronbach y la aportación de cada ítem a la fiabilidad de la escala se recoge en la tabla siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TABLA 4.18. Análisis de fiabilidad.

Ítems	Correlación con el total de la escala	Fiabilidad de la escala
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.7131	.9658
2. El profesor explica con claridad	.8209	.9646
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.8080	.9648
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.8557	.9642
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.8331	.9644
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.8245	.9646
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.7980	.9649
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.7894	.9651
9. El profesor tiene habilidades docentes	.8317	.9645
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.6887	.9661
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.7485	.9655
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.7559	.9654
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.7802	.9651
14. El profesor respeta a los estudiantes	.7138	.9658
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	.6364	.9668
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.6635	.9664
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.6542	.9665
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías .	.7060	.9659
19. El profesor asiste regularmente a clase	.6720	.9663
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.8550	.9641

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la tabla observamos la correlación que mantienen los ítems con el total del cuestionario y la fiabilidad que mantendría el cuestionario en el caso de que el ítem sea eliminado.

La correlación más baja es la del ítem 15 (*se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase),* y la más alta aparece en el ítem 4 (*teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura* (...) *estoy satisfecho con la labor docente de este profesor)* con un peso .8557.

Si agrupamos según las valoraciones podemos formar tres grupos. En orden ascendente, el primer grupo estaría formado por los ítems 15, 17, 16, 19 y 10, que hacen referencia a, *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase; el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura; el profesor es puntual en el cumplimiento del horario; el profesor asiste regularmente a clase;* y, *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura.*

En el segundo grupo los ítems son: 18, *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (.7060); 1, *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* (.7131);14, *el profesor respeta a los estudiantes* (.7138); 11, *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia* (.7485); 12, *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* (.7559); 13, *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (.7802); 8, *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (.7894); y 7, *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (.7980); con puntuaciones que oscilan desde .7060 hasta .7980.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El tercer y último grupo está formado por los ítems que tienen un peso entre .8080 y .8557: el 3, *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* (.8080); el 2, *el profesor explica con claridad* (.8209); el 6, *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (.8245); el 9, *el profesor tiene habilidades docentes* (.8317); el 5, *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (.8331); el 20, *el profesor que imparte esta asignatura es buen profesor* (.8550); y el 4, *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor* (.8557).

3.3.3. Análisis factorial.

Tabla 4.19. Porcentaje de la varianza explicada.

	AUTOVALORES	% VARIANZA	% ACUMULADO
1	12.358	61.790	61.790
2	1.881	9.405	71.195
3	.802	4.010	75.205
4	.584	2.919	78.124
5	.519	2.597	80.721
6	.439	2.193	82.914
7	.375	1.874	84.788
8	.344	1.719	86.507
9	.324	1.620	88.127
10	.297	1.487	89.614
11	.293	1.467	91.081
12	.280	1.400	92.481
13	.245	1.224	93.705
14	.237	1.186	94.891
15	.201	1.003	98.895
16	.193	.966	96.861

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

17	.179	.894	97.755
18	.168	.842	98.597
19	.153	.763	99.360
20	.128	.640	100.000

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax realizado reveló 2 factores que explican el 71.195% de la varianza. En las tablas 4.20 y 4.21 se muestran ambos factores con los ítems que los componen y las correlaciones que mantienen.

Tabla 4.20. Factor 1. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 1.	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.877
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.857
	2. El profesor explica con claridad	.857
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.851
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.839
	9. El profesor tiene habilidades docentes	.814
	20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.804
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.782
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.780
	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.601
	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.585

El factor 1 está compuesto de 11 ítems y explica el 61.790% de la varianza.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El ítem que presenta la menor correlación es el 13, *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (.585) seguido, en orden ascendente, de los ítems 1, 6, 3, 20, 9, 4, 7, 2, 8 y 5. Este último (*la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura)* es el que mantiene la correlación más alta (.877).

Tabla 4.21. Factor 2. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 2.	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.800
	19. El profesor asiste regularmente a clase	.780
	18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.757
	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.741
	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.740
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.738
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	.704
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.664
	14. El profesor respeta a los estudiantes	.623

El factor 2 está compuesto por 9 ítems, con correlaciones que oscilan desde .623 hasta .800.

El ítem que menor correlación mantiene es *el profesor respeta a los estudiantes,* y la mayor aparece en el ítem 17, *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura.* Los otros ítems que componen el factor, en orden ascendente, se sitúan como sigue: *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* (.644); *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* (.704); *el profesor aplica*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia (.738); *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* (.740); *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (.741); *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (.757); *el profesor asiste regularmente a clase* (.780); y, por último, el ítem 17.

TABLA 4.22. Correlaciones.

	EST 1	EST 2	F 1	F 2	F 3	F 4	D	M	F
EST 1	1	.000	.921	.425	.463	.318	.314	.803	.752
EST 2	.000	1	.381	.787	.820	.860	.904	.550	.659
F 1	.921	.381	1	.607	.681	.560	.569	.946	.942
F 2	.425	.787	.607	1	.730	.617	.696	.746	.772
F 3	.463	.820	.681	.730	1	.746	.868	.784	.857
F 4	.318	.860	.560	.617	.746	1	.896	.636	.749
D	.314	.904	.569	.696	.868	.896	1	.664	.775
M	.803	.550	.946	.746	.784	.636	.664	1	.962
F T	.752	.659	.942	.772	.857	.749	.775	.962	1

* La correlación es significativa a nivel 0.01 bilateral.

El factor estadístico 1 mantiene una correlación alta con el factor teórico 1 (.921) pero con el resto de factores teóricos no sucede lo mismo. Sin embargo, mantiene una correlación con el complemento Mérito docente de .803.

El factor estadístico 2 mantiene correlaciones altas con los factores teóricos 2, 3 y 4, pero la mayor la obtiene con el complemento Dedicación docente que alcanza una puntuación de .904

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4. Resultados del global de la evaluación sumativa, cursos 99/00, 00/01 y 01/02.

3.4.1. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario.

Tabla 4.23. Número de casos, medias y desviaciones típicas de los ítems.

Ítems	Nº CAS.	$\bar{X}$	Sx
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	146259	4.03	1.06
2. El profesor explica con claridad	146243	3.34	1.25
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	144949	3.35	1.17
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	145578	3.31	1.21
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	145680	3.16	1.25
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	145116	3.43	1.17
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	145236	3.03	1.32
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	144450	2.91	1.42
9. El profesor tiene habilidades docentes	143776	3.34	1.21
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	142493	3.86	1.16
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	122131	3.76	1.11
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	114892	3.65	1.15
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	143752	3.70	1.14
14. El profesor respeta a los estudiantes	144917	3.96	1.13
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	132878	3.61	1.27
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	144570	3.84	1.17
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	139534	4.03	1.12
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	112777	3.75	1.13

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

19. El profesor asiste regularmente a clase	144008	4.16	1.02
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	143726	3.53	1.28

Observando la tabla podemos apreciar que la media más baja del cuestionario es la del ítem 8 (*me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*), con una valoración de 2.91, aunque es el único ítem que posee una puntuación inferior a 3. El resto de los ítems mantienen valoraciones distintas siendo la mayor la que presenta el ítem 19 (*el profesor asiste regularmente a clase*) con 4.16 de media, seguido por los ítems 1 y 17, *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* y *considero que el profesor domina los contenidos de la materia,* con una media de 4.03 cada uno.

En cuanto a la desviación típica, los ítems 1 (*considero que el profesor domina los contenidos de la materia*) y 19 (*el profesor asiste regularmente a clase*) con puntuaciones de 1.06 y 1.02 respectivamente, son las más bajas del cuestionario. Por el contrario, la más alta aparece en el ítem 8 (*me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor*) con 1.42.

Tabla 4.24. Mediana, moda y porcentajes de cada uno de los ítems.

ÍTEM	Md	Mo	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1	4.00	5.00	2.9	5.7	20.4	27.9	43.1
2	3.00	3.00	9.2	16.6	27.0	25.1	22.0
3	3.00	3.00	7.3	15.3	32.6	25.0	19.8
4	3.00	3.00	8.9	15.8	30.6	25.0	19.7
5	3.00	3.00	11.2	19.8	28.3	22.8	17.8
6	3.00	3.00	6.6	14.3	30.0	27.1	21.9
7	3.00	3.00	16.0	20.3	26.5	19.3	18.0
8	3.00	3.00	22.8	18.0	23.7	16.5	19.0

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

9	3.00	3.00	8.5	15.4	30.7	24.7	20.6
10	4.00	5.00	4.7	7.5	24.4	24.5	39.0
11	4.00	5.00	4.4	6.9	29.4	26.5	32.8
12	4.00	3.00	5.6	8.8	30.4	25.8	29.5
13	4.00	5.00	5.2	8.8	27.5	28.4	30.2
14	4.00	5.00	4.5	6.0	21.6	25.3	42.6
15	4.00	5.00	8.6	9.6	26.8	22.2	32.8
16	4.00	5.00	5.0	7.8	23.9	25.1	38.2
17	4.00	5.00	4.2	4.7	22.1	22.1	46.9
18	4.00	5.00	4.8	6.4	30.7	24.9	33.3
19	4.00	5.00	2.5	3.6	19.2	25.2	49.5
20	4.00	5.00	8.9	12.3	25.8	23.1	29.9

Según los ítems, la mediana se sitúa en 3 ó en 4. La moda, por su parte, indica que los sujetos se decantan por situarse en una posición intermedia en los siguientes 9 ítems: *el profesor explica con claridad; el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia; teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor; la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura; el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión; el profesor ha conseguido que me interese la asignatura; me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor; el profesor tiene habilidades docentes;* y, *las evaluaciones se ajustan a lo explicado en clase.* En el extremo totalmente de acuerdo, aparecen los 11 ítems restantes.

En cuanto a los porcentajes de respuesta en cada una de las puntuaciones de la escala, los ítems agotan todo el rango de respuestas posible, lo que nos muestra la capacidad discriminativa de cada ítem.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.2. Representación gráfica de los ítems del cuestionario en cada uno de los cursos académicos.

En las gráficas siguientes se recogen cada uno de los ítems que componen el cuestionario con la representación de los porcentajes de respuesta en cada uno de los valores posibles de respuesta.

La interpretación de las gráficas la realizamos mediante la agrupación de las mismas por cada factor teórico que compone el cuestionario: *habilidades docentes, estilo evaluador, actitud hacia el alumno* y *cumplimiento del horario*. Asimismo se recoge la gráfica del ítem 20 que no está incluido en ninguno de los cuatro factores teóricos.

Factor teórico 1, *habilidades docentes*, compuesto por los ítems: *considero que el profesor domina los contenidos de la materia; el profesor explica con claridad; el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia; teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor; la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura; el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión; el profesor ha conseguido que me interese la asignatura; me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor;* y, *el profesor tiene habilidades docentes.*

Factor teórico 2, *estilo evaluador,* formado por los siguientes ítems: *los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura; el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia;* y, *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.*

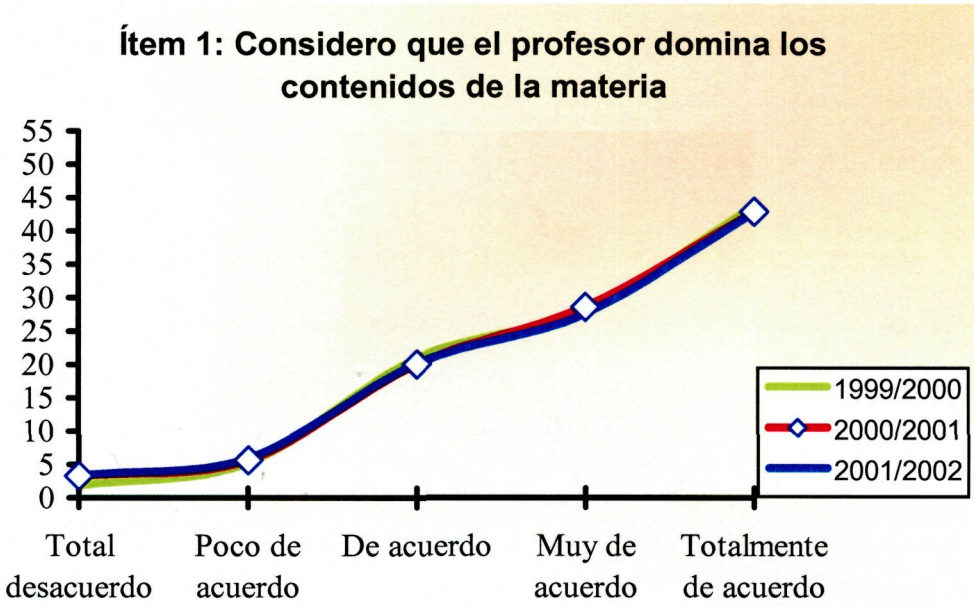
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

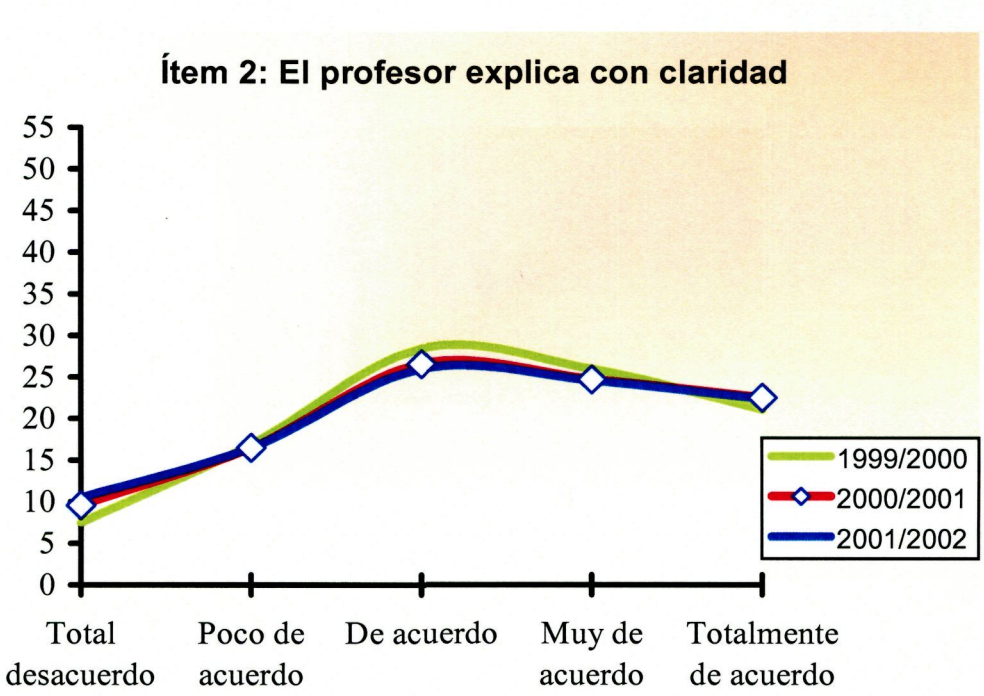
Factor teórico 3, *actitud hacia el alumno,* con los ítems: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias; el profesor respeta a los estudiantes; se avisa a los estudiantes cuando el profesor no viene a clase;* y, *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura.*

Factor teórico 4, *cumplimiento del horario,* compuesto por los siguientes ítems: *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario; el profesor cumple regularmente el horario de tutorías;* y, *el profesor asiste regularmente a clase.*

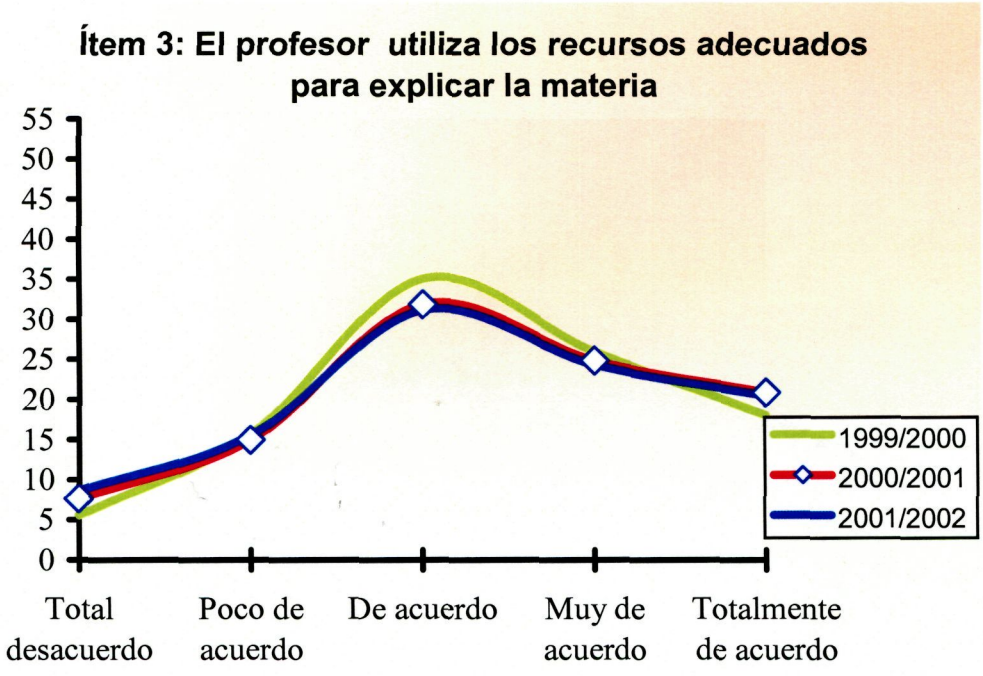
En las gráficas de los ítems que componen el factor 1 apreciamos que la representación es la misma en cada uno de los cursos académicos analizados, aunque se producen pequeñas variaciones en algunos. El curso 99/00 es el que suele marcar mínimas diferencias y los dos restantes prácticamente se unifican en los 9 ítems.

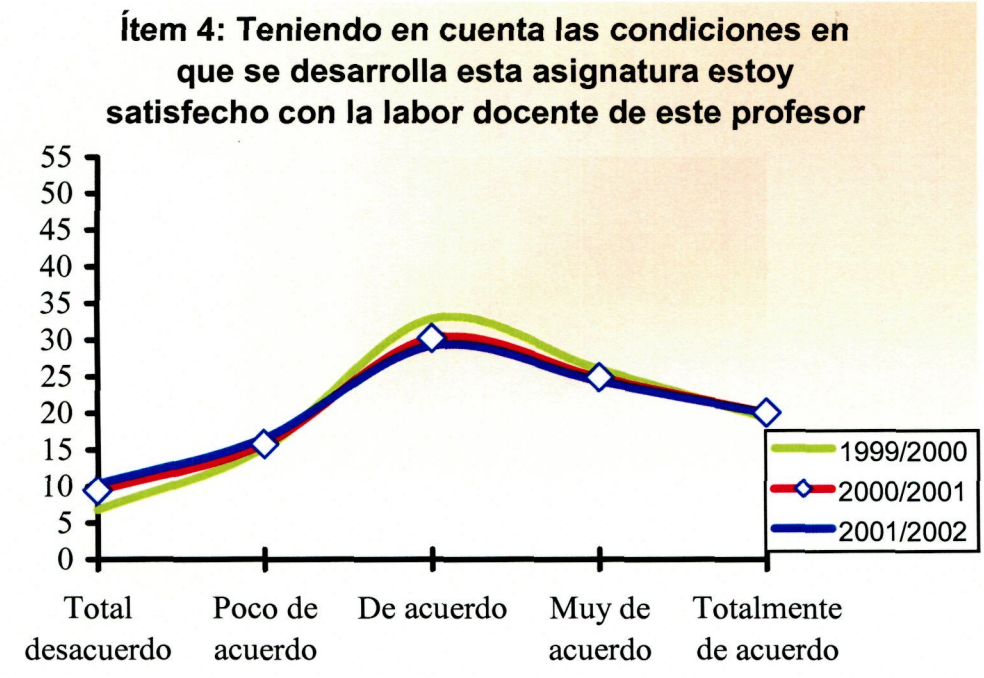
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



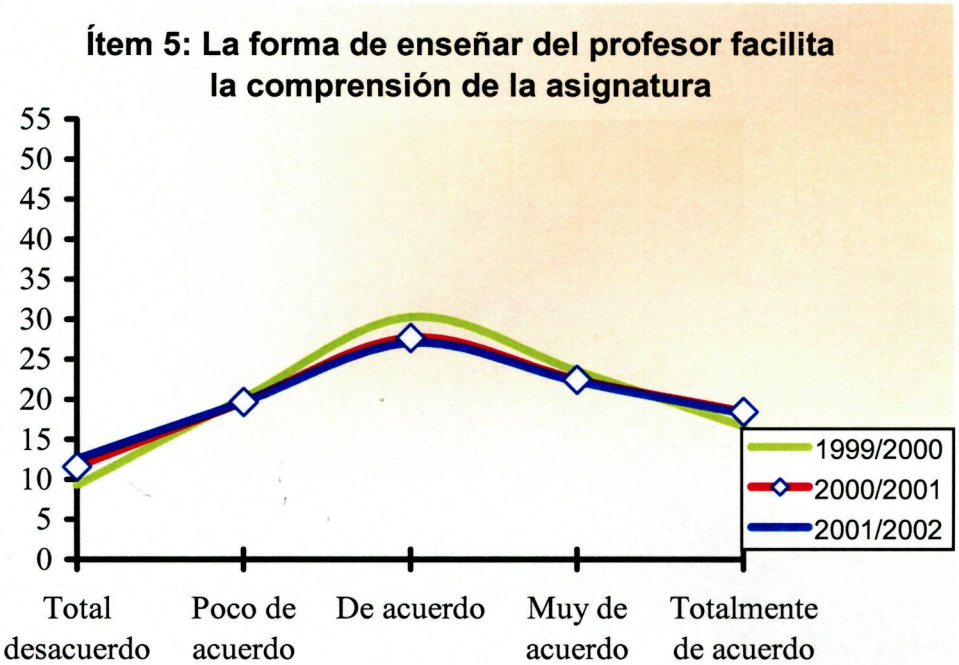


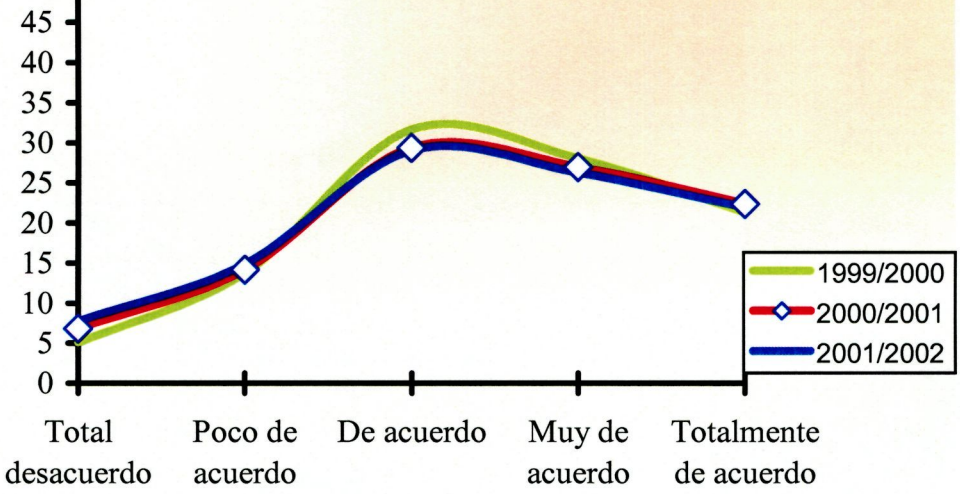
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



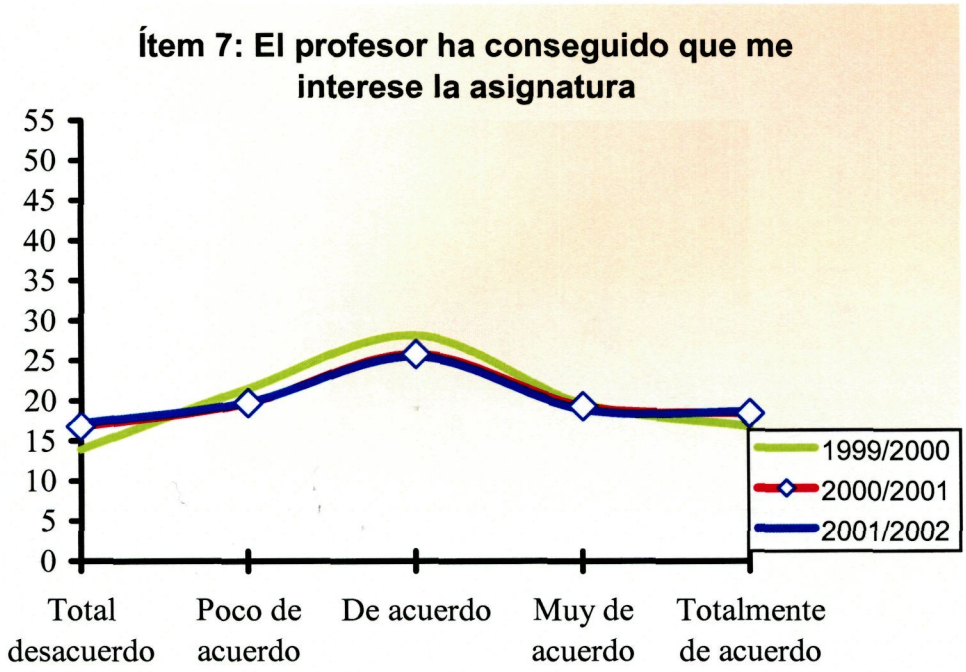


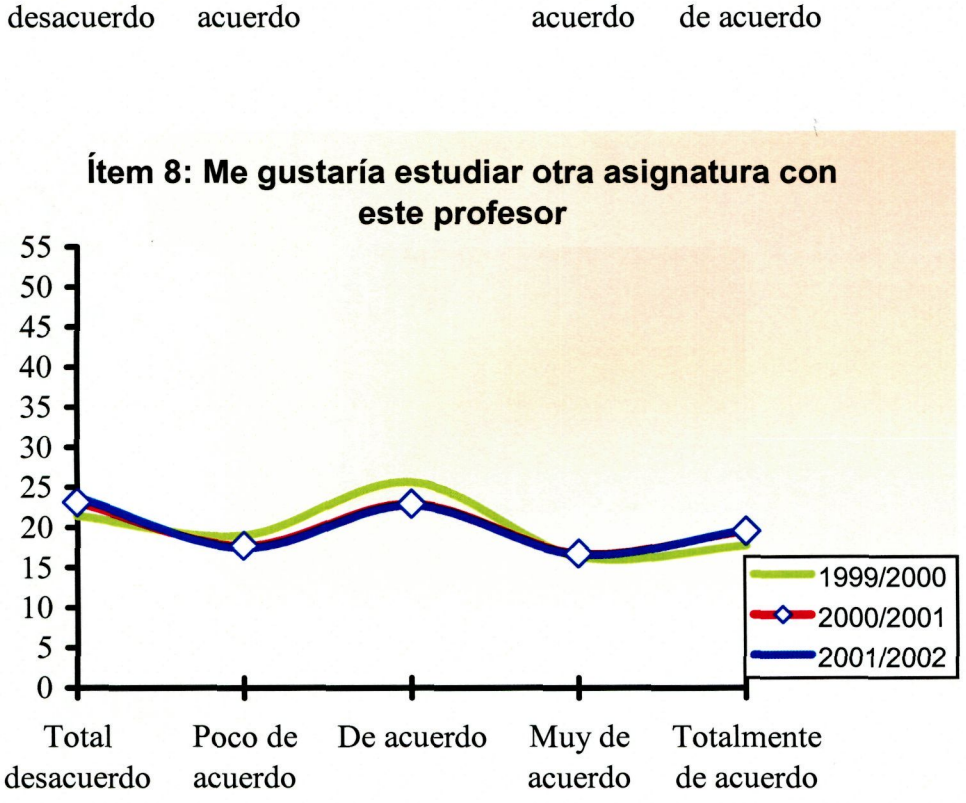
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



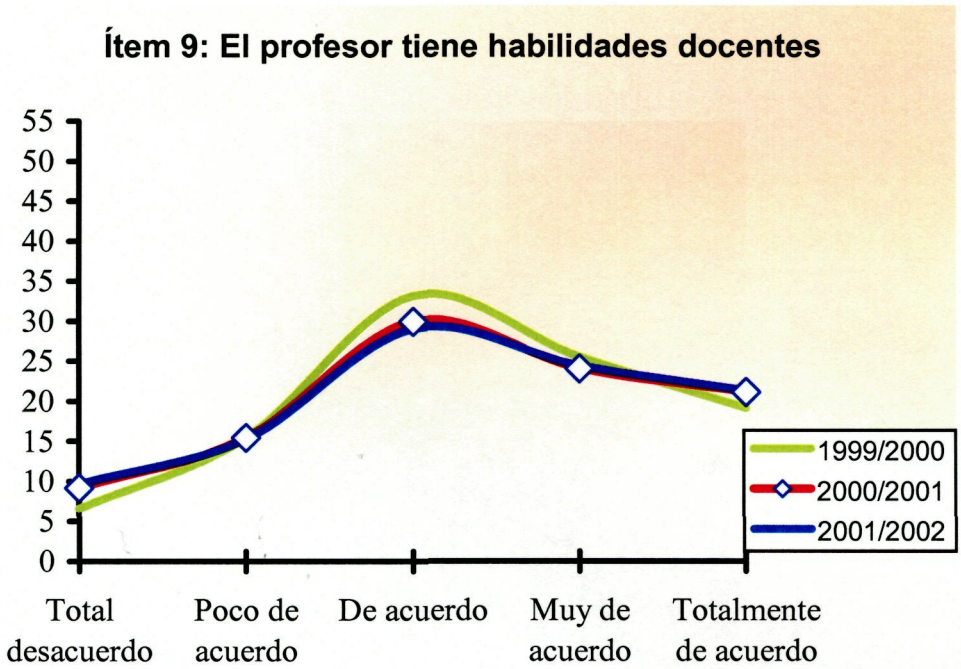


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



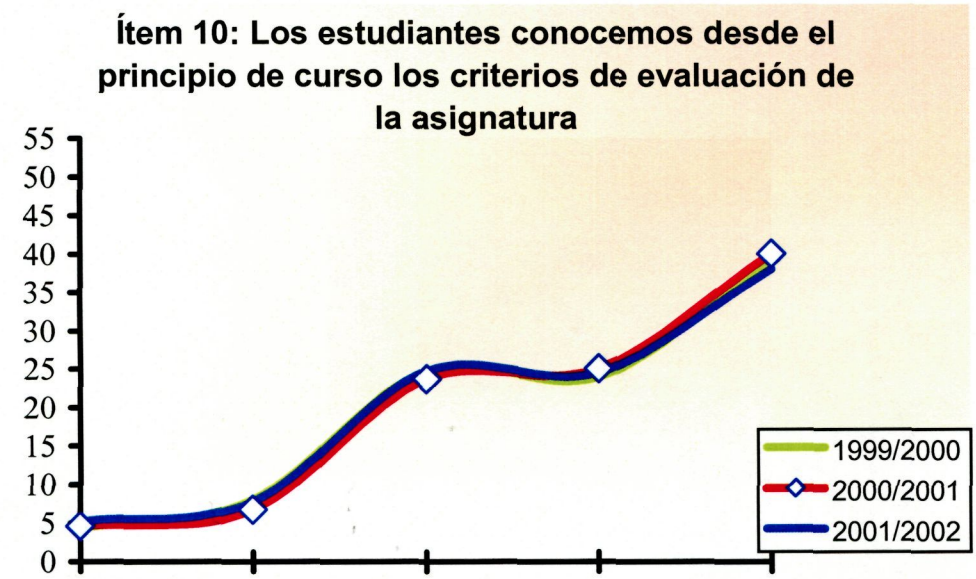


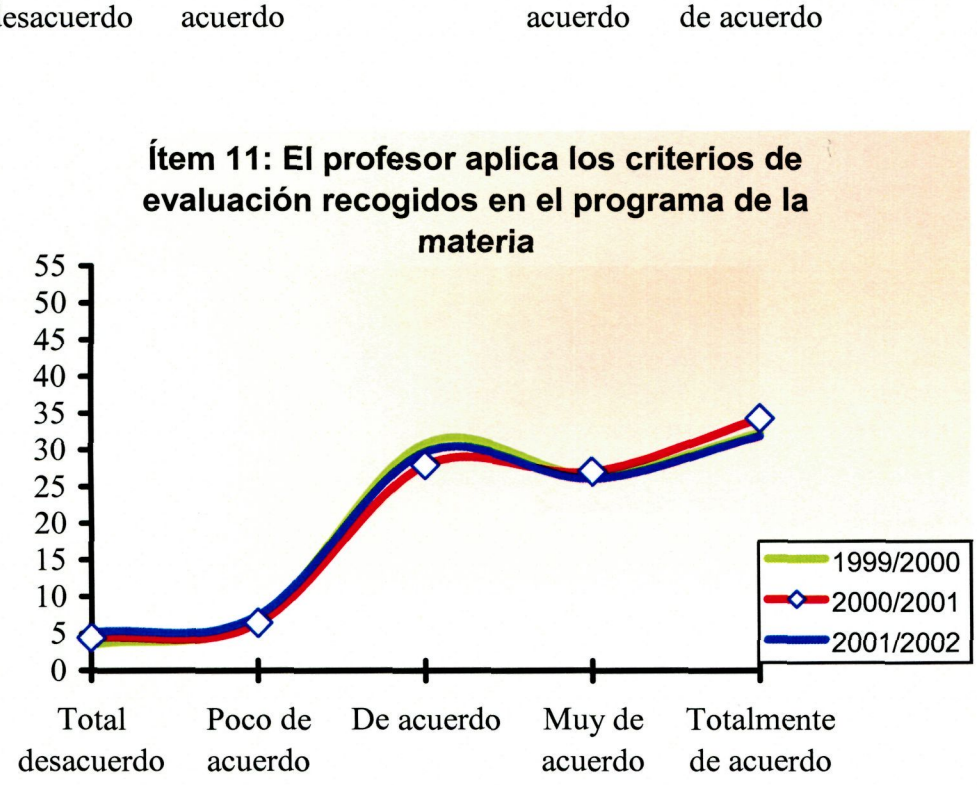
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



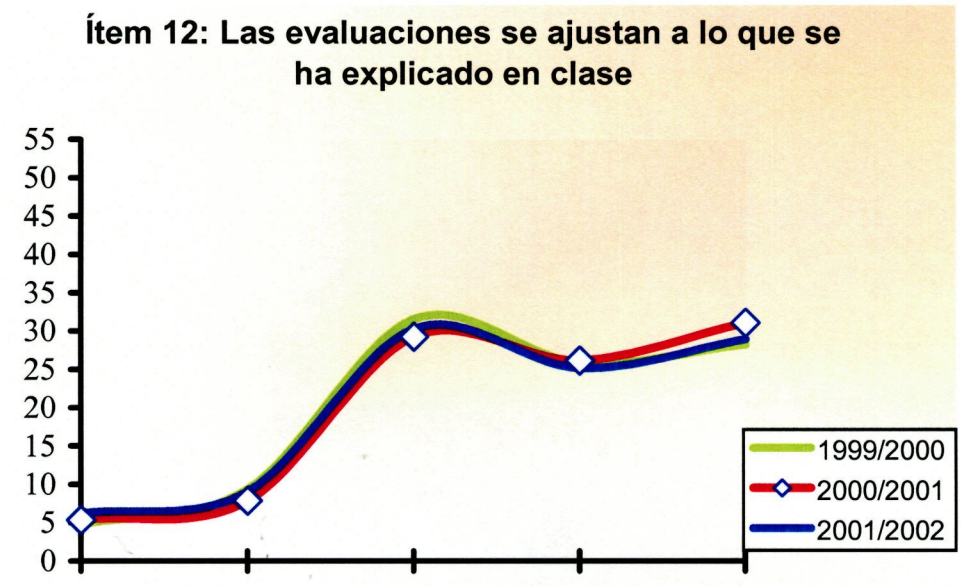
En el factor 2 la representación gráfica describe las mismas curvas en cada uno de los cursos académicos objeto de evaluación. Las diferencias que se producen son mínimas y en determinados puntos las líneas se entremezclan. Las tres dibujan el mismo recorrido ascendente, que indican el aumento de porcentaje de respuestas en el mismo sentido que la escala.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



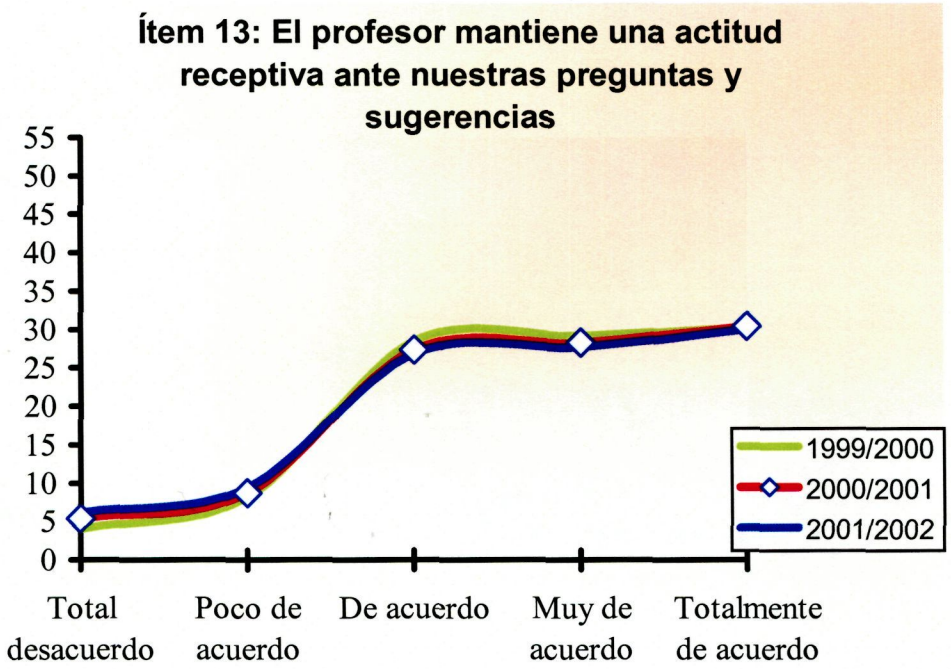


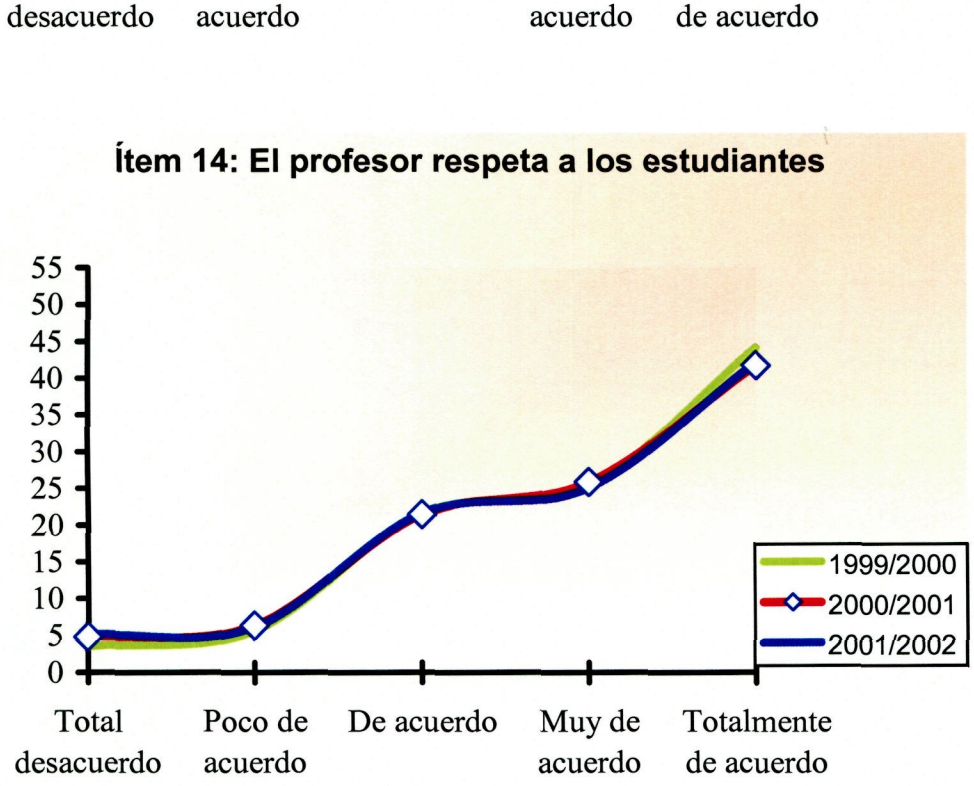
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Observando las gráficas de los ítems 13, 14, 15 y 17, que forman el factor 3 vemos que la representación se repite en cada uno de los cursos académicos, aunque se divisan mínimas variaciones, sobre todo en los extremos, excepto en el ítem 17 (*el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura*) en el que también se produce en la valoración central.

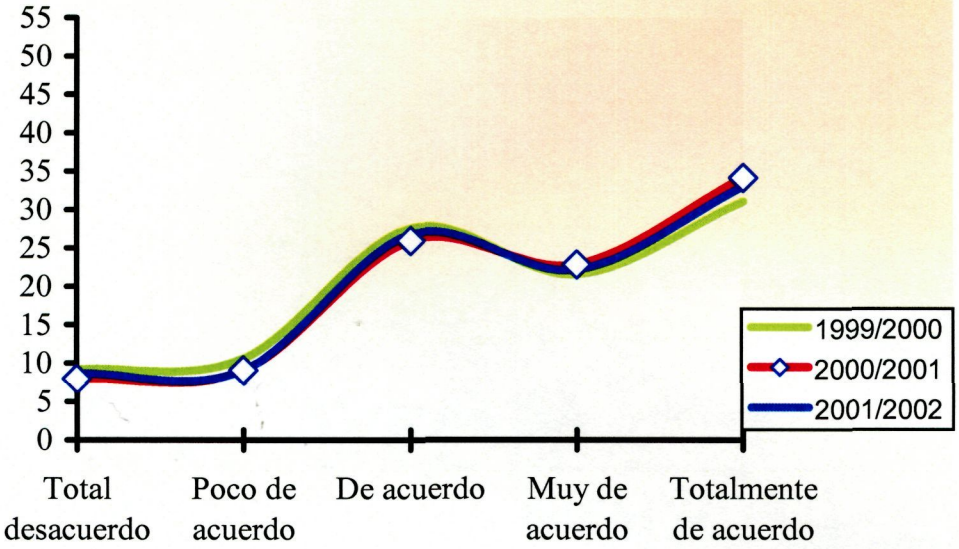
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



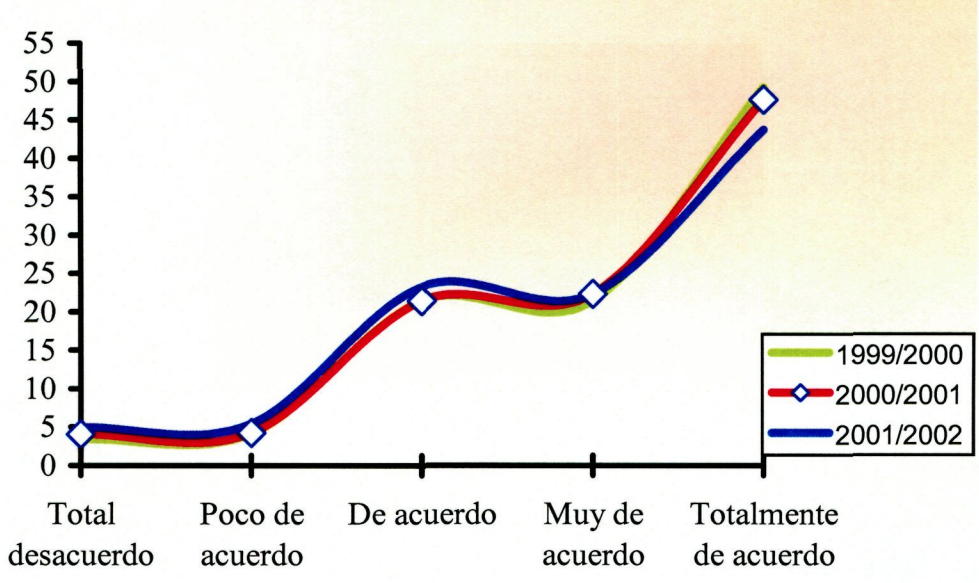


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Ítem 15: Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase

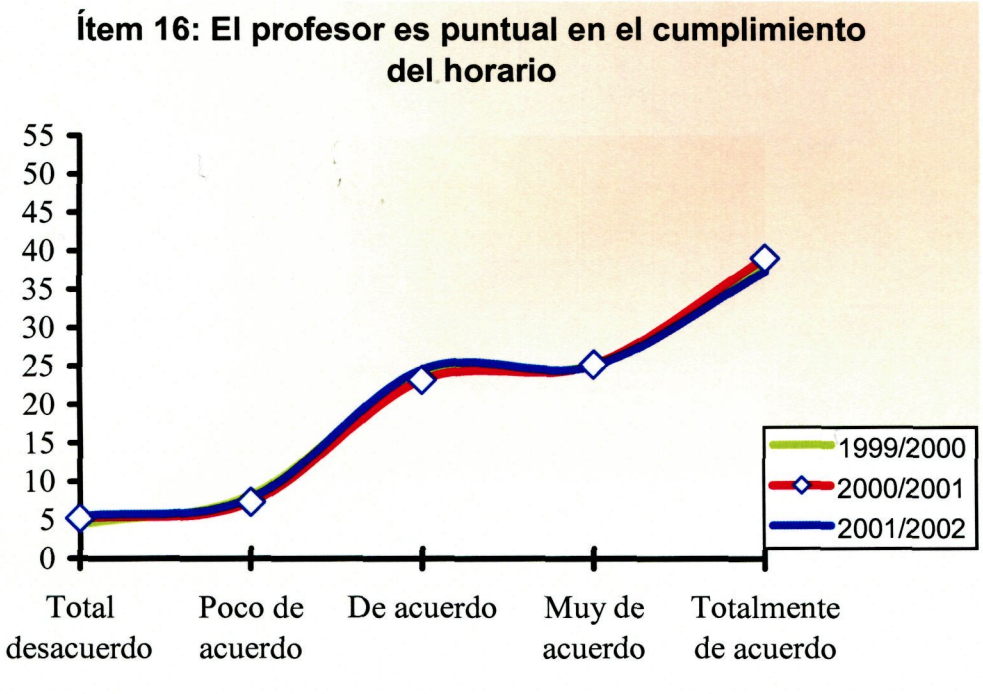


Ítem 17: El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura



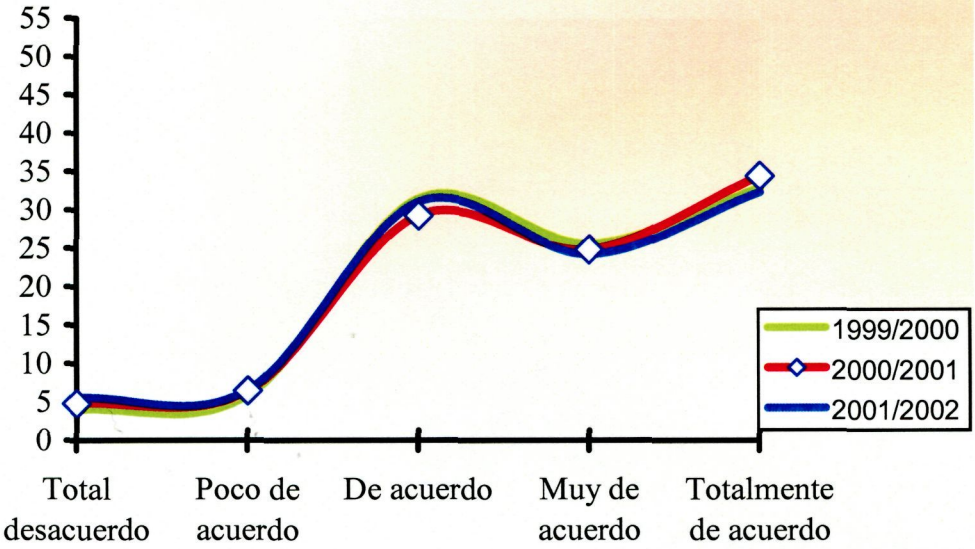
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el factor 4 la representación gráfica se repite en cada uno de los cursos y podemos apreciar que en algunos momentos las valoraciones no son idénticas, lo que nos permite descubrir en qué curso hay mayor porcentaje en cada valor de la escala de respuesta.

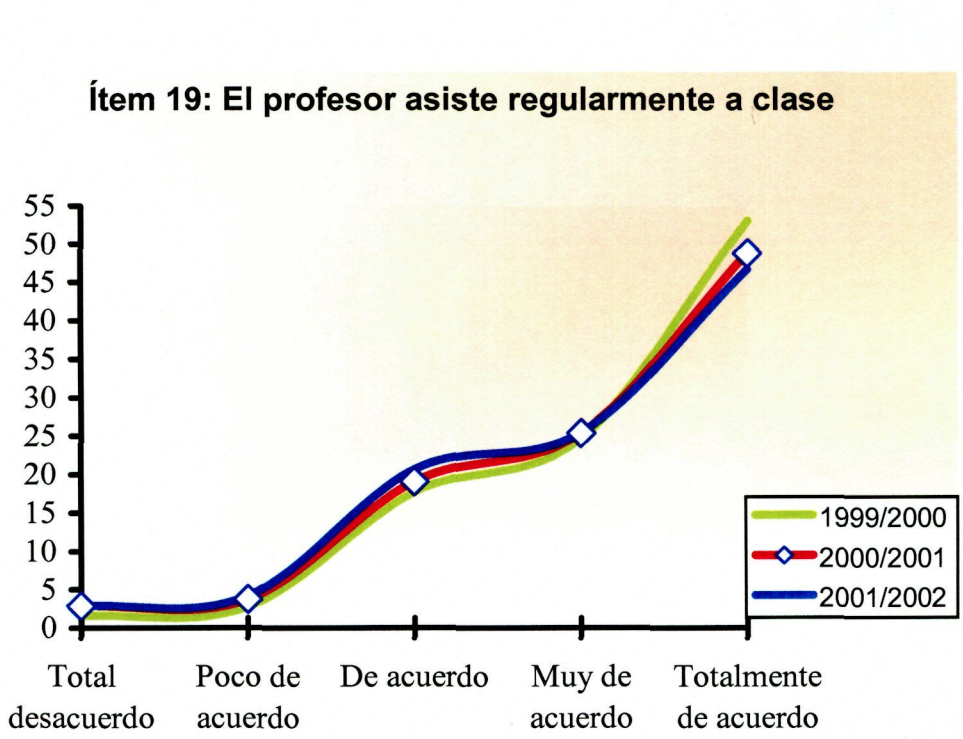


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Ítem 18: El profesor cumple regularmente el horario de tutorías

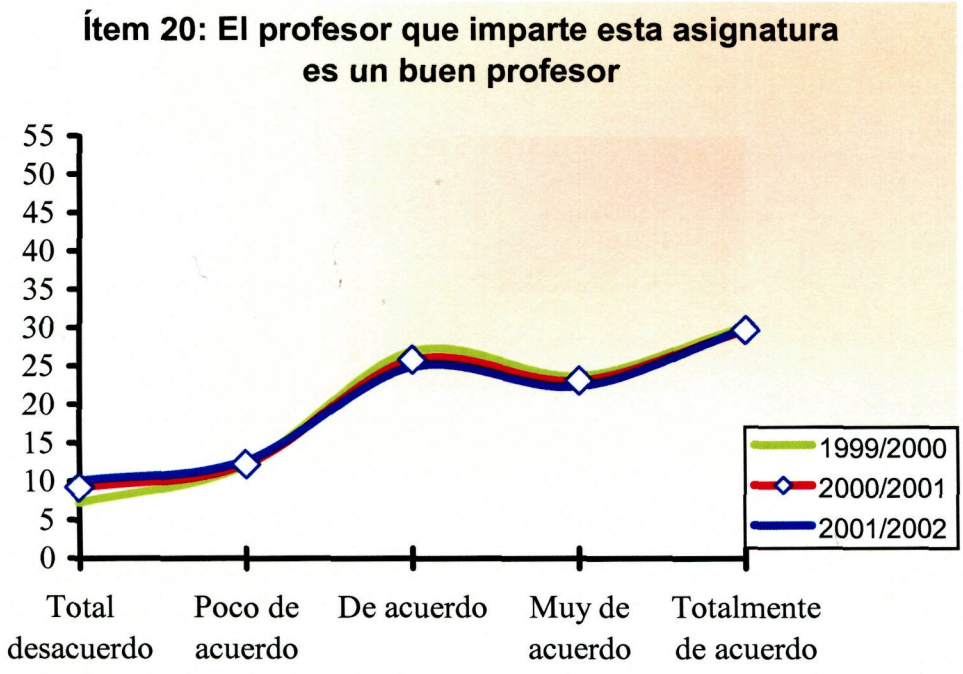


Ítem 19: El profesor asiste regularmente a clase



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El ítem 20 (*el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor*) que no está incluido en ninguno de los factores teóricos del cuestionario, también mantiene durante los tres cursos académicos la misma representación gráfica.



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.3. Fiabilidad.

La fiabilidad del cuestionario es de .9627 hallada a través del Alpha de Cronbach y aportación de cada ítem a la fiabilidad de la escala se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 4.25. Análisis de fiabilidad.

Ítems	Correlación con el total de la escala	Fiabilidad de la escala
1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	0.7006	0.9612
2. El profesor explica con claridad	0.8039	0.9599
3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	0.7903	0.9601
4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	0.8420	0.9595
5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	0.8195	0.9597
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	0.8073	0.9599
7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	0.7800	0.9603
8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	0.7747	0.9604
9. El profesor tiene habilidades docentes	0.8188	0.9598
10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	0.6529	0.9618
11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	0.7202	0.9610
12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	0.7277	0.9609
13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	0.7653	0.9605
14. El profesor respeta a los estudiantes	0.6927	0.9613
15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	0.6013	0.9625
16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	0.6329	0.9620
17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	0.6206	0.9622
18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	0.6736	0.9615
19. El profesor asiste regularmente a clase	0.6474	0.9618
20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	0.8425	0.9594

La tabla muestra la correlación que mantiene cada uno de los ítems con el total de la escala y la fiabilidad de la escala si eliminamos el ítem.

Considerando el peso de los ítems podemos agruparlos en tres grupos. El primero estaría formado por los ítems, *se avisa a los estudiantes cuando el*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

profesor no asiste a clase (.6013); *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* 8.6206); *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (.6329); *el profesor asiste regularmente a clase* (.6474); *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* (.6529); *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (.6736); y, *el profesor respeta a los estudiantes* (.6927).

El segundo grupo está integrado por los ítems: *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* (.7006); *el profesor aplica los criterios de evaluación* (.7202); *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* (.7277); *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (.7653); *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (.7747); *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (.7800); y, *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* (.7903).

En el tercer grupo incluimos los siguientes ítems: *el profesor explica con claridad* (.8039); *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (.8073); *el profesor tiene habilidades docentes* (.8188); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (.8195); *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor* (.8420) y, *el profesor que imparte esta asignatura es buen profesor* (.8425).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.4. Análisis factorial.

Tabla 4.26. Porcentaje de la varianza explicada.

	AUTOVALORES	% VARIANZA	% ACUMULADO
1	11.787	58.936	58.936
2	1.972	9.862	68.797
3	.856	4.280	73.078
4	.631	3.155	76.233
5	.550	2.752	78.985
6	.479	2.394	81.378
7	.413	2.066	83.444
8	.376	1.880	85.324
9	.351	1.756	87.080
10	.322	1.612	88.693
11	.315	1.574	90.266
12	.311	1.553	91.819
13	.261	1.305	93.124
14	.257	1.286	94.410
15	.220	1.102	95.512
16	.209	1.047	96.558
17	.197	.984	97.542
18	.183	.913	98.455
19	.170	.852	99.307
20	.139	.693	100.000

El análisis factorial de componentes principales con rotación varimax reveló 2 factores que explican el 68,797 de la varianza. En las tablas 4.27 y 4.28 podemos observar la potencialidad explicativa de cada factor tras la rotación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 4.27. Factor 1. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 1.	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	.877
	2. El profesor explica con claridad	.857
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	.851
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	.842
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	.834
	9. El profesor tiene habilidades docentes	.819
	20. El profesor que imparte esta asignatura es buen profesor	.808
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	.775
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	.772
	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	.608
	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	.589

Los ítems que conforman este factor explican el 58,936% de la varianza y las correlaciones que mantiene oscilan entre .589 del ítem *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias*; y, .877 del ítem, *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura*. En orden ascendente de las valoraciones se sitúan los ítems: 13, 1, 6, 3, 20, 9, 4, 7, 8, 2 y 5.

En la tabla 4.7., podemos observar los ítems que conforman el factor 2, que explica el 9.862% de la varianza. Los ítems mantienen unas correlaciones que oscilan desde .600 en el ítem, *el profesor respeta a los estudiantes*, hasta .785 en el ítem, *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura*. Siguiendo el orden descendente los ítems que lo componen son: 17, 19, 18, 16, 11, 10, 15, 12 y 14.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TABLA 4.7. Factor 2. Ítems que lo conforman.

	ÍTEM	CORRELACIÓN
FACTOR 2.	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	.785
	19. El profesor asiste regularmente a clase	.768
	18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	.743
	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	.736
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	.736
	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	.732
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	676
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	.642
	14. El profesor respeta a los estudiantes	.600

Tabla 4.8. Correlaciones.

	EST 1	EST 2	F 1	F 2	F 3	F 4	D	M	F
EST 1	1	.000	.928	.405	.462	.298	.300	.810	.759
EST 2	.000	1	.361	.784	.809	.859	.901	.536	.651
F 1	.928	.361	1	.574	.662	.530	.541	.942	.938
F 2	.405	.784	.574	1	.699	.584	.662	.722	.748
F 3	.462	.809	.662	.699	1	.728	.858	.768	.847
F 4	.298	.859	.530	.584	.728	1	.888	.608	.731
D	.300	.901	.541	.662	.858	.888	1	.638	.759
M	.810	.536	.942	.722	.768	.608	.638	1	.958
F T	.759	.651	.938	.748	.847	.731	.759	.958	1

* La correlación es significativa a nivel 0.01 bilateral.

En la tabla anterior se muestran las correlaciones existentes entre los factores estadísticos, los factores teóricos y los complementos *dedicación docente* y *mérito docente*. En amarillo aparecen las que se producen entre los distintos factores teóricos con los dos factores estadísticos que proporciona el análisis. En color verde hemos señalado el índice de correlación que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

presentan los complementos *dedicación docente* y *mérito docente* con los factores estadísticos del cuestionario.

Podemos observar que el factor estadístico 1 mantiene una alta correlación con el complemento *mérito docente*, por encima de los factores teóricos, *estilo evaluador*, *actitud hacia el alumno, cumplimiento del horario,* y factor global, solamente superado por el factor *habilidades docentes*. En la misma línea, el factor *cumplimiento*, presenta mayor índice de correlación con el complemento retributivo *dedicación docente*, por encima del resto de los demás factores teóricos.

Conclusiones.

Después de los análisis estadísticos realizados los resultados nos permiten concluir, de forma global, que este cuestionario es un instrumento válido y fiable para realizar las evaluaciones y cumplir los objetivos de nuestro estudio.

La fiabilidad obtenida en el cuestionario en los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02 ha sido alta, obteniendo a través del Alfa de Cronbach valores por encima de .95 (.9540; .9650 y .9670 respectivamente).

Al aplicar un modelo de evaluación sumativa la fiabilidad del cuestionario es de .9627 a través del Alfa de Cronbach.

El que los ítems agoten el rango de respuestas de la escala demuestra la capacidad discriminativa de cada ítem en cada curso académico y en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

nuevo modelo de evaluación sumativa implantado con la finalidad de evaluar los complementos *dedicación docente* y *mérito docente.*

El comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos indica que existe una estabilidad que apoya la validez del instrumento y confirma la validez obtenida con el juicio de los expertos.

Los factores determinados con el análisis estadístico mantienen una correlación muy alta con los complementos *dedicación docente* y *mérito docente*, que son los que marcan la diferencia en el modelo de evaluación objeto de nuestro estudio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 5.

ANÁLISIS SOBRE LAS VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los estudiantes son sujetos activos en el proceso de evaluación del profesorado, y son considerados por muchos autores como una fuente fiable y válida, como los mejores evaluadores de la docencia frente a compañeros de departamento u otros profesionales. Sin embargo, las discrepancias aparecen cuando se trata de calificar a los estudiantes como jueces eficaces y no sesgados. Asimismo, existen circunstancias particulares y específicas de estudiantes concretos que probablemente tiñan la evaluación. En la mayoría de los casos, es posible que se contrarresten entre sí, no afectando de manera significativa el resultado medio final. Es decir, frente a estudiantes que infravaloran hay otros que supravaloran y el resultado medio final no nota, en la mayoría de los casos, la influencia de estos sesgos. No obstante, es preciso buscar fórmulas que permitan aislar estos minoritarios juicios sesgados y separarlos de los mayoritariamente no sesgados para obtener una evaluación más precisa y objetiva de lo evaluado (Castro, 1996).

En las conclusiones a su investigación, Castro (1996) asegura que existe un cierto estilo evaluador del alumno respecto al profesorado que permite clasificarlos en tres grupos: críticos, benévolos y ecuánimes, afirmando que estos tres grupos muestran diferencias significativas cuando evalúan a cualquier profesor, de forma que los críticos suelen puntuar más bajo, los benévolos puntúan de manera más alta y los ecuánimes de manera intermedia.

Teniendo en cuenta la existencia de distintos tipos de alumnos evaluadores, en este estudio nos proponemos comprobar si eliminando un porcentaje de las respuestas altas (benévolos) y de las respuestas bajas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

(críticos) encontramos que las valoraciones son similares, es decir, si no se producen cambios significativos entre unas y otras.

1. OBJETIVOS.

Los objetivos que nos proponemos en este estudio son los siguientes:

- Analizar el porcentaje de cambio en la media de los ítems, factores y complementos de los cursos 1996/97, 1997/98, 1999/00, 2000/01 y 2001/02.

- Estudiar el porcentaje de cambio que se produce en la media de los ítems, factores y complementos del modelo de evaluación formativa y el de evaluación sumativa.

- Realizar un análisis comparativo entre los resultados del modelo de evaluación formativa frente a la evaluación sumativa.

2. MÉTODO.

2.1. Población.

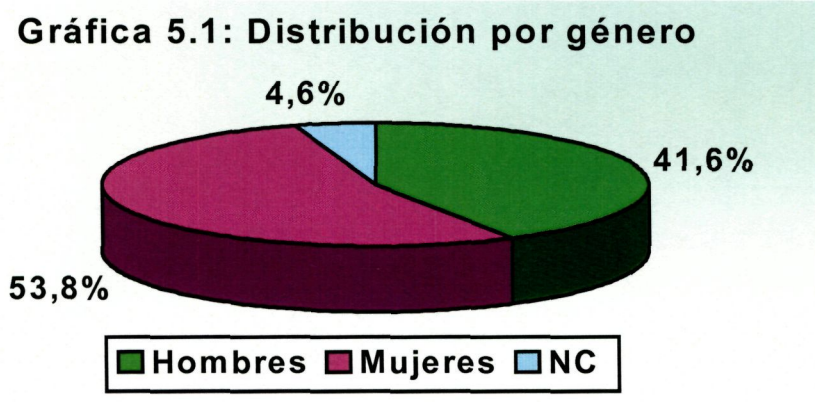
El número de evaluaciones por curso recogidas para la realización de este estudio corresponde al total de cuestionarios analizados por el Gabinete de Evaluación Institucional que se recogen en la tabla 5.1.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.1. Número de cuestionarios recogidos por curso.

CURSO	NUMERO DE EVALUACIONES
1996/97	48574
1997/98	38971
1999/00	48201
2000/01	47445
2001/02	51308
Total	234499

Como podemos apreciar, la distribución de los cuestionarios teniendo en cuenta la variable género es la siguiente: de los cuestionarios que responden a esta variable, el 53.8 %, son mujeres y el 41.6 % hombres, quedando un 4.6 % que no responde.

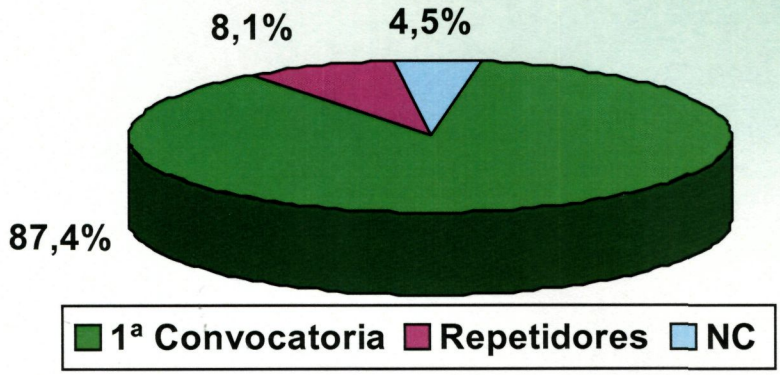


Respecto a la distribución según la convocatoria de cada una de las asignaturas evaluadas, 204895 cuestionarios corresponden a la primera

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

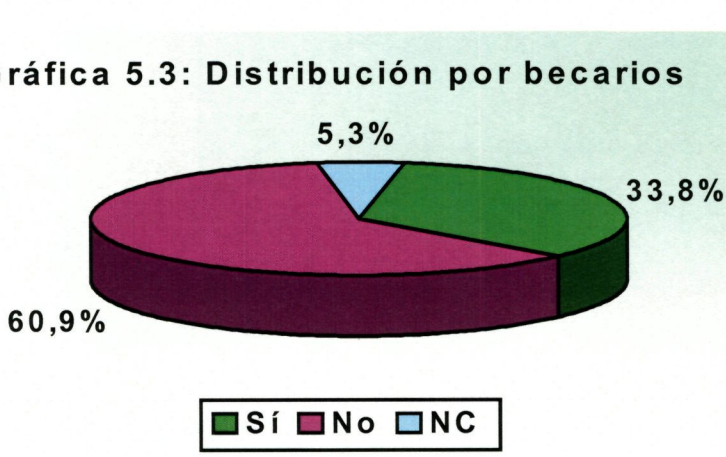
convocatoria (87.4 %) y 18976 a la segunda convocatoria (8,1 %), mientras que 10628 no concretan este dato (4.5 %).

Gráfica 5.2: Distribución por convocatoria



En cuanto a sí los estudiantes son becarios, 12390 cuestionarios no responden (5.3 %), 79268 son becarios (33.8 %) y 142841 no becarios (60.9 %).

Gráfica 5.3: Distribución por becarios

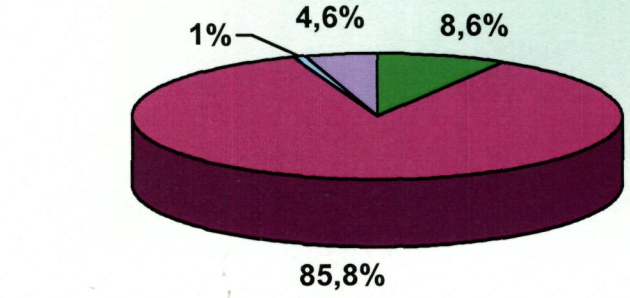


La distribución por tipo de acceso, indica que 20083 proceden de FP (8.6 %), 201303 de las distintas opciones de Bachillerato (85.8 %), 2325 de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

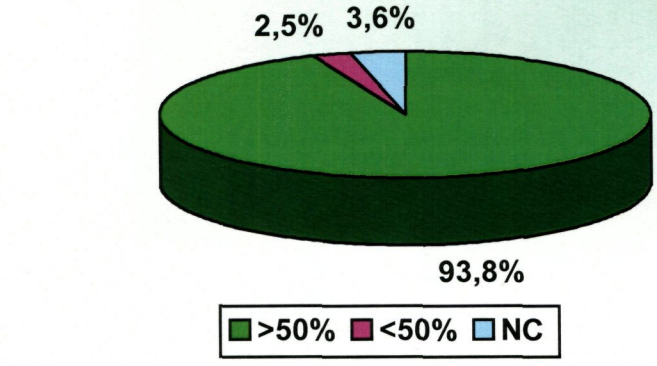
acceso a mayores de 25 años (1.0 %) y 10788 (4.6 %) no hacen constar como accedieron a la universidad.

Gáfica 5.4: Distribución por acceso a la universidad



En lo que se refiere al grado de asistencia a las asignaturas, 8476 no contestan (3.6 %), 220077 indican que han asistido a más del 50% de las clases (93.8%), y 5946 afirman que su asistencia ha sido inferior al 50% (2.5 %).

Gáfica 5.5: Distribución por nivel de asistencia a la asignatura



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.2. Instrumentos.

En este estudio hacemos uso de dos instrumentos: el cuestionario de evaluación utilizado en los cursos 1996/97 y 1997/98 (evaluación formativa) y el utilizado en los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02 (evaluación sumativa). Ambos cuestionarios constan de una parte identificativa, en la que hay que marcar distintas variables: sexo, convocatoria de la asignatura, becario, tipo de acceso a la universidad y porcentaje de asistencia.

Las preguntas cambian de un cuestionario a otro. El primero, evaluación formativa, incluye 15 ítems; el segundo, evaluación sumativa, recoge 20 ítems. En ambos casos, los ítems pueden ser contestados en una escala tipo Likert: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) Poco de acuerdo; (3) De acuerdo; (4) Muy de acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo. Además, incorporan un apartado de observaciones para que cada estudiante exprese todas las cuestiones que considere necesario incluir, eliminar o cambiar.

Los ítems y los factores que componen los dos cuestionarios se pueden apreciar en las tablas 5.2 y 5.3 que se incluyen a continuación.

Tabla 5.2. Ítems del cuestionario de evaluación formativa de los cursos 96/97 y 97/98 agrupados por factores.

FACTORES	ÍTEMS
1 Habilidades docentes	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia
	Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia
	Responde a las preguntas de los alumnos con precisión
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura
2 Estilo evaluador	Las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje
	Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	El profesor es justo calificando
	Los exámenes se ajustan a lo explicado en clase
3 Actitud hacia el alumno	El profesor respeta al alumno
	El profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes
	El profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos
	La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa
4 Cumplimiento del horario	El profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase
	El profesor cumple con su horario de tutoría
	El profesor asiste regularmente a clase

Tabla 5.3. Ítems del cuestionario de evaluación sumativa de los cursos 99/00, 00/01 y 01/02 agrupados por factores.

FACTORES	ÍTEMS
1 Habilidades docentes	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia
	2. El profesor explica con claridad
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor
	9. El profesor tiene habilidades docentes
2 Estilo evaluador	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase
3 Actitud hacia el alumno	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias
	14. El profesor respeta a los estudiantes
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura
4 Cumplimiento del horario	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario
	18. El profesor cumple regularmente su horario de tutorías
	19. El profesor asiste regularmente a clase

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3. Procedimiento.

Los cuestionarios de evaluación del profesorado son recogidos por los encuestadores becarios en las distintas aulas de los centros de la universidad. Los becarios se presentan, en primer lugar, al profesor que se encuentra en el aula y, posteriormente, explican la evaluación, reparten y recogen los cuestionarios colocándolos en los sobres correspondientes a cada profesor e indican en el exterior de cada sobre el nombre del profesor, departamento al que pertenece, titulación en la que pasa los cuestionarios junto con el curso, la asignatura (si es troncal, obligatoria, optativa o de libre configuración) y el grupo, en caso de que haya más de uno. Después estos cuestionarios son tratados por lectora óptica y analizados utilizando el programa estadístico SPSS.

El porcentaje de cambio se obtendrá aplicando la fórmula que se recoge a continuación:

$$\%\ cambio = \frac{\bar{x}\ (90\%) - \bar{x}\ (100\%)}{\bar{x}\ (100\%)} \times 100$$

El porcentaje de cambio indica la diferencia que se produce entre la media al 90%, media recortada, al eliminar del análisis el 5% de los casos extremos por defecto y por exceso, con la media al 100%, media real, es decir, la obtenida incluyendo toda la muestra.

3. RESULTADOS.

En este apartado mostramos los resultados obtenidos en los cursos 1996/97, 1997/98, 1999/00, 2000/01 y 2001/02, y los resultados de la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

evaluación global del modelo de evaluación formativa, la evaluación global del modelo de evaluación sumativa y un análisis comparativo por ítems utilizando los comunes a ambos cuestionarios, por factores y por complementos entre los modelos de evaluación, formativa y sumativa.

En las tablas se recoge la media al 100%, es decir, de toda la población; la media al 90% y el porcentaje de cambio que sufre el ítem, factor o complemento.

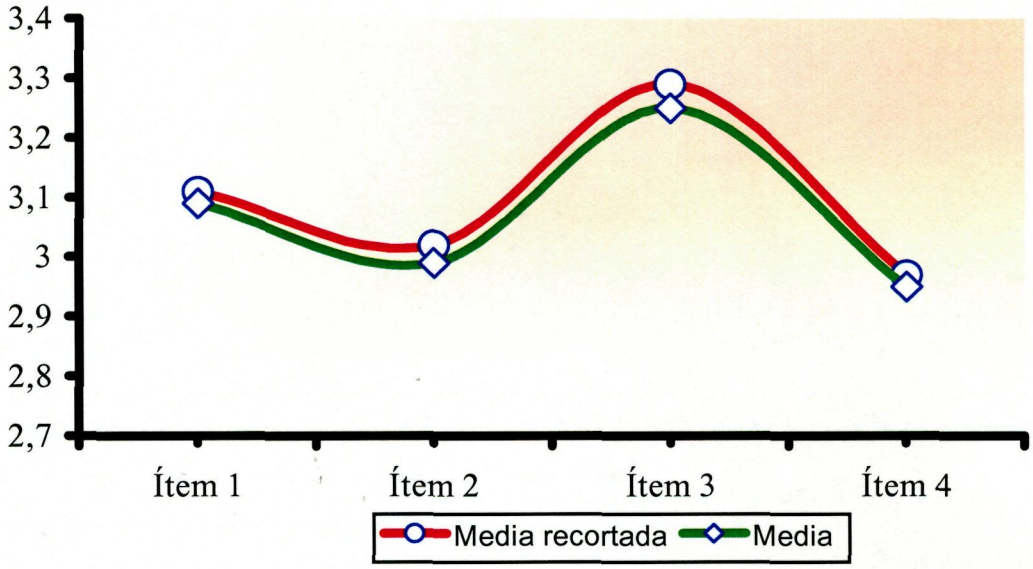
3.1. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1996/97 agrupados por factor.

Tabla 5.4. Resultados de los ítems del factor 1(*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	3.09	3.11	0.65
	Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia	2.99	3.02	1.00
	Responde a las preguntas de los alumnos con precisión	3.25	3.29	1.23
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	2.95	2.97	0.68

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.6: Items correspondientes al factor 1



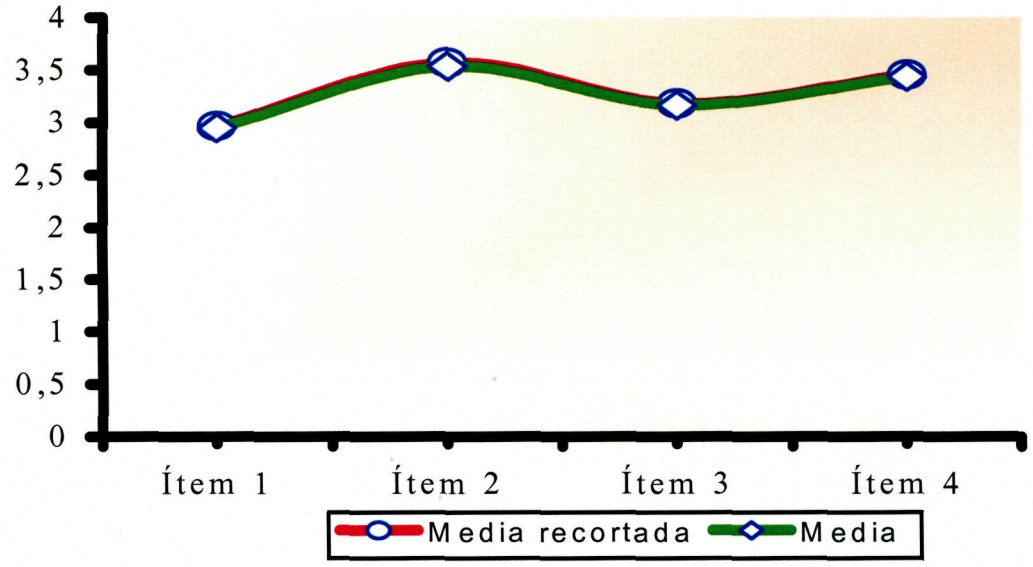
El porcentaje de cambio de los ítems que conforman el factor 1 oscila entre 0.65 del ítem *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia* y 1.23 del ítem *el profesor responde a las preguntas de los alumnos con precisión.* El ítem *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* muestra un porcentaje de 0.68, mientras que *además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia* muestra un porcentaje de cambio de 1.00.

Tabla 5.5. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador).*

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2	Las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje	2.94	2.96	0.68
	Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.53	3.57	1.13
	El profesor es justo calificando	3.16	3.18	0.63
	Los exámenes se ajustan a lo explicado en clase	3.43	3.45	0.58

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.7: Items correspondientes al factor 2



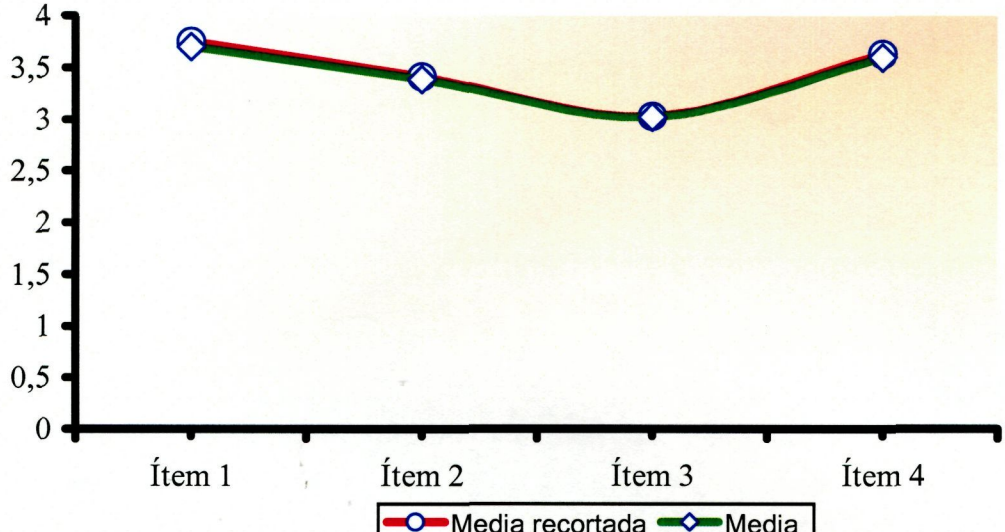
Los ítems de este factor muestran un porcentaje de cambio que va desde 0.58 en *los exámenes se ajustan a lo explicado en clase,* hasta 1.13 en *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura.* En el ítem *el profesor es justo calificando* se observa un porcentaje de cambio de 0.63 y en el ítem *las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje* de 0.68.

Tabla 5.6. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\bar{X}$ 100%	$\bar{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	El profesor respeta al alumno	3.70	3.75	1.35
	El profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes	3.39	3.41	0.59
	El profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos	3.02	3.03	0.33
	La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa	3.60	3.63	0.83

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.8: Items correspondientes al factor 3



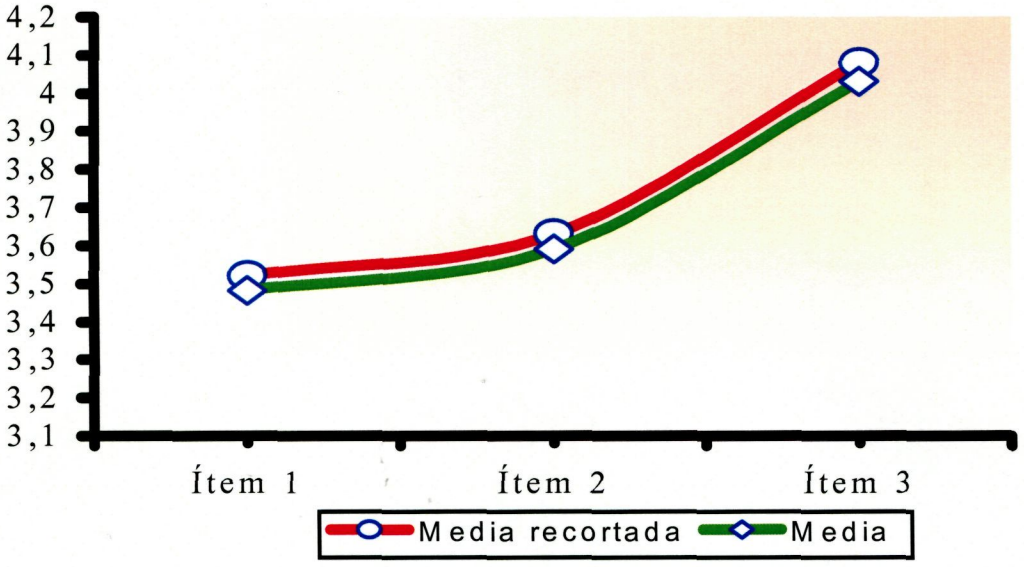
En los ítems que componen el factor 3 se aprecia un porcentaje de cambio que varía de 0.33 a 1.35. En orden ascendente, los porcentajes por ítems son: *el profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos* (0.33); *el profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes* (0.59); *la explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa* (0.83); y *el profesor respeta al alumno* (1.35).

Tabla 5.7. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	El profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase	3.48	3.52	1.15
	El profesor cumple con su horario de tutoría	3.59	3.63	1.11
	El profesor asiste regularmente a clase	4.03	4.08	1.24

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.9: Items correspondientes al factor 4



En el factor 4 los ítems muestran unos porcentajes de cambio que van desde 1.11 del ítem *el profesor cumple con su horario de tutoría*, hasta 1.24 del ítem *el profesor asiste regularmente a clase,* ocupando la posición intermedia el ítem *el profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase,* con un porcentaje de cambio de 1.15.

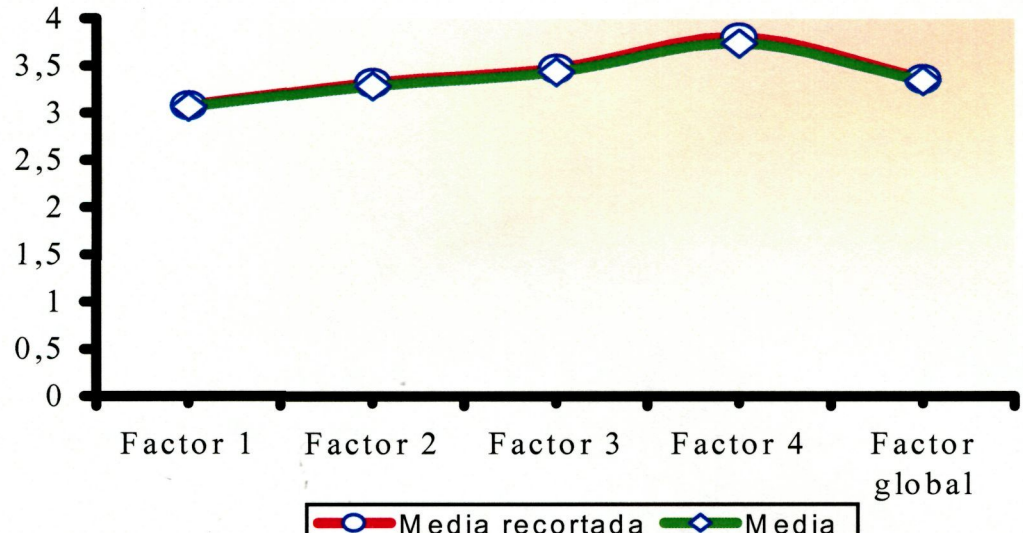
3.2. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1996/97.

Tabla 5.8. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.07	3.08	0.33
Factor 2. Estilo evaluador	3.29	3.32	0.91
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.44	3.47	0.87
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.74	3.80	1.60
Factor global	3.34	3.36	0.60

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.10: Resultados de todos los factores



Observando los resultados por factores se aprecian unas diferencias pequeñas entre la media real y la media recortada, lo que indica que no existe alejamiento en las opiniones.

El porcentaje de cambio más corto lo muestra el factor *habilidades docentes* (0.33), seguido del factor *actitud hacia el alumno* (0.87) y el factor *estilo evaluador* (0.91), y, por último, el factor *cumplimiento del horario* (1.60).

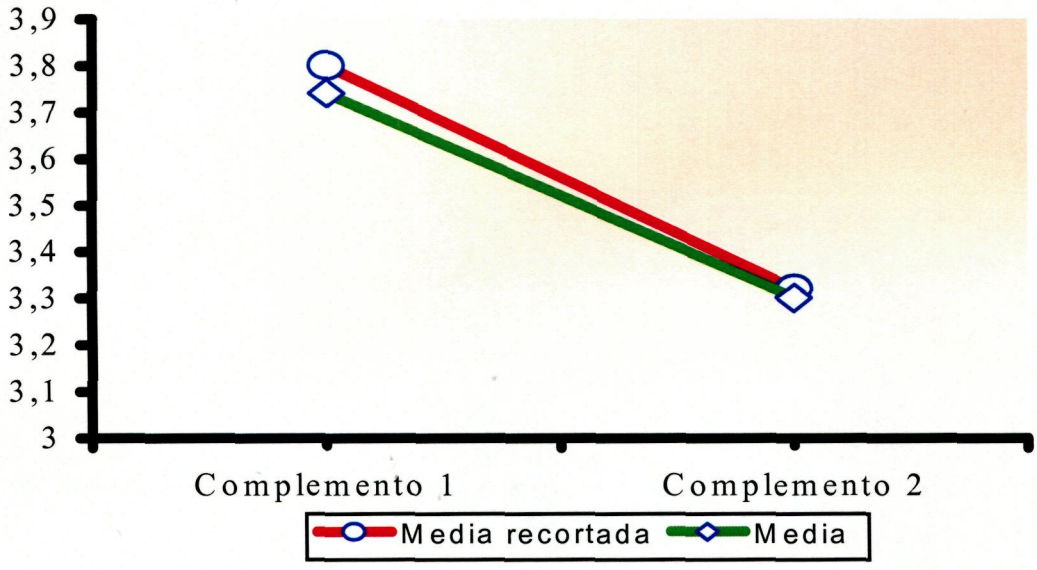
3.3. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 1996/97.

Tabla 5.9. Resultados de los complementos.

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.74	3.80	1.60
Complemento 2. Mérito docente	3.30	3.32	0.61

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.11: Resultados por complementos



En los complementos, observamos nuevamente una pequeña diferencia entre la media real y la media recortada, ascendiendo el porcentaje de cambio a 1.60 en *dedicación docente* y a 0.61 en *mérito docente.*

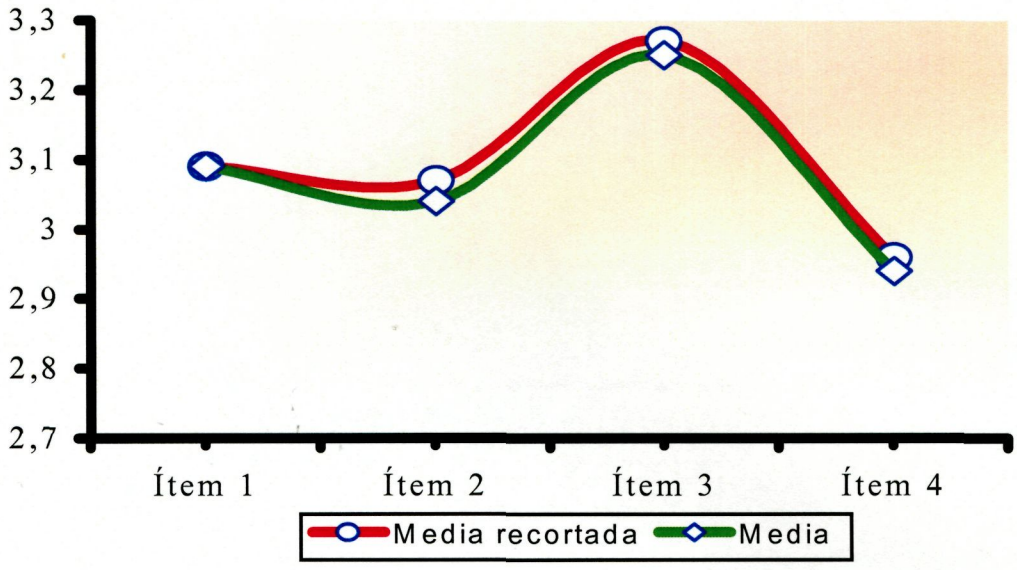
3.4. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1997/98 agrupados por factor.

Tabla 5.10. Resultados de los ítems del factor (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	3.09	3.09	0
	Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia	3.04	3.07	0.99
	Responde a las preguntas de los alumnos con precisión	3.25	3.27	0.62
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	2.94	2.96	0.68

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.12: Items correspondientes al factor 1



Los ítems que corresponden al factor *habilidades docentes* presentan un porcentaje de cambio inferior al 1%, excepto en el ítem *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia* cuyo valor es 0, lo que significa que la media real coincide con la media recortada. En el resto de ítems los porcentajes varían desde 0.62 en el ítem *responde a las preguntas de los alumnos con precisión*, seguido por *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* con 0.68, y el ítem *además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia* con una puntuación de 0.99.

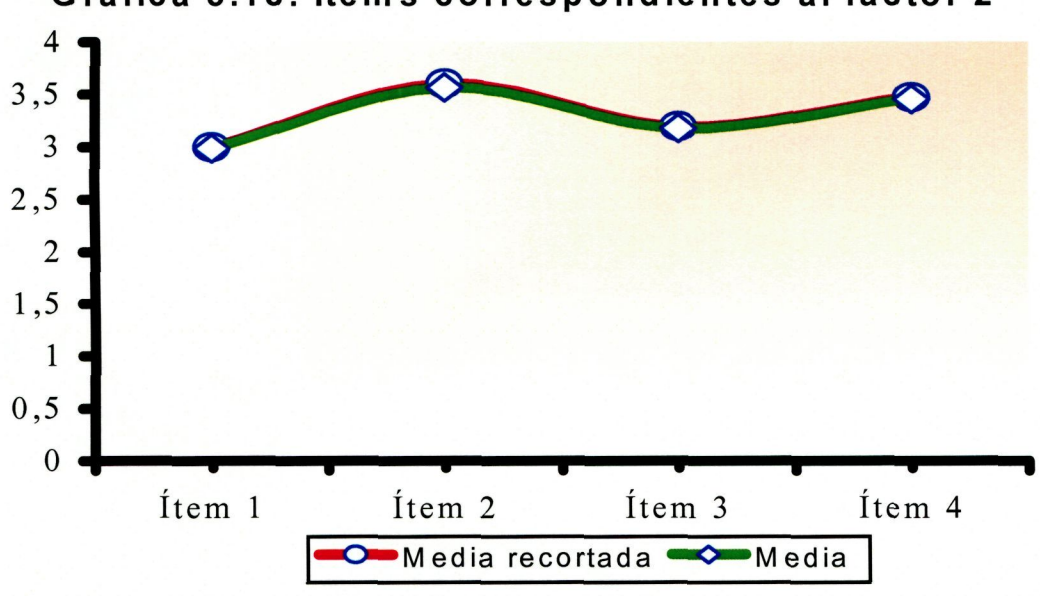
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.11. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	Las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje	2.98	2.99	0.34
	Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.56	3.60	1.12
	El profesor es justo calificando	3.17	3.19	0.63
	Los exámenes se ajustan a lo explicado en clase	3.45	3.47	0.58

Los ítems que forman el factor *estilo evaluador* presentan unos porcentajes de cambio bajos, siendo el mínimo de 0.34 del ítem *las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje*, seguido por 0.58 del ítem *los exámenes se ajustan a lo explicado en clase*. A continuación, el ítem *el profesor es justo calificando* muestra un porcentaje de 0.63 y, por último, el ítem *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* con un porcentaje de 1.12.

Gráfica 5.13: Items correspondientes al factor 2

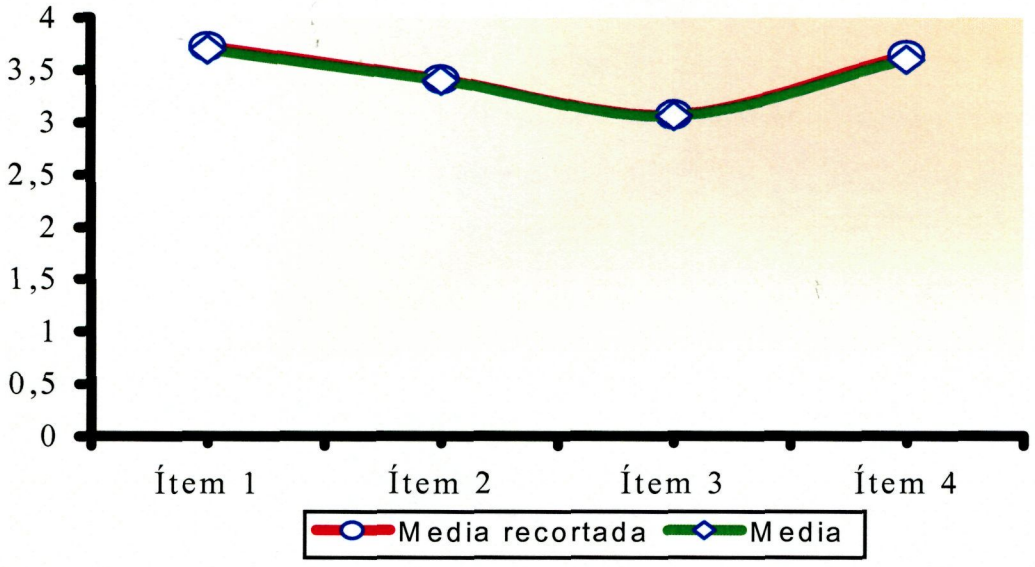


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.12. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	El profesor respeta al alumno	3.70	3.73	0.81
	El profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes	3.40	3.41	0.29
	El profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos	3.06	3.07	0.33
	La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa	3.60	3.64	1.11

Gráfica 5.14: Items correspondientes al factor 3



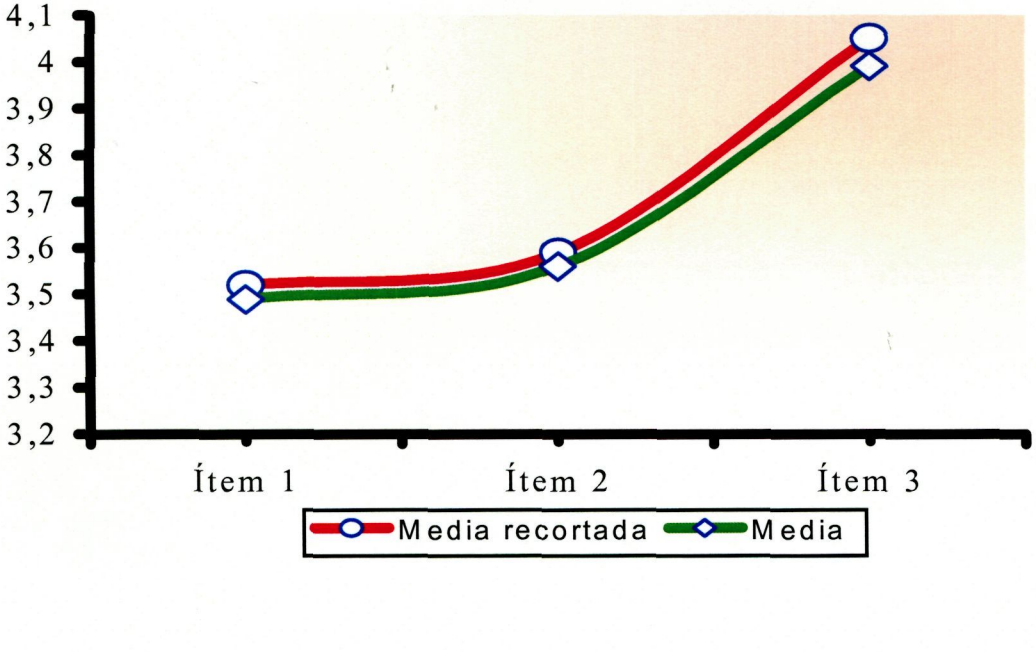
En el factor *actitud hacia el alumno,* los ítems indican unos porcentajes de cambio poco elevados. Así, el ítem *el profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes* alcanza 0.29; en *el profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos* el porcentaje de cambio es de 0.33; en *el profesor respeta al alumno* aparece 0.81, y *la explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa* es de 1.11.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.13. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	El profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase	3.49	3.52	0.86
	El profesor cumple con su horario de tutoría	3.56	3.59	0.84
	El profesor asiste regularmente a clase	3.99	4.05	1.50

Gráfica 5.15: Items correspondientes al factor 4



En el factor *cumplimiento del horario,* el máximo que alcanza el porcentaje de cambio es de 1.50 en el ítem *el profesor asiste regularmente a clase.* En orden descendente, aparece *el profesor avisa a los estudiantes cuando no asiste a clase* con 0.86 y *el profesor cumple con su horario de tutoría* con 0.84.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

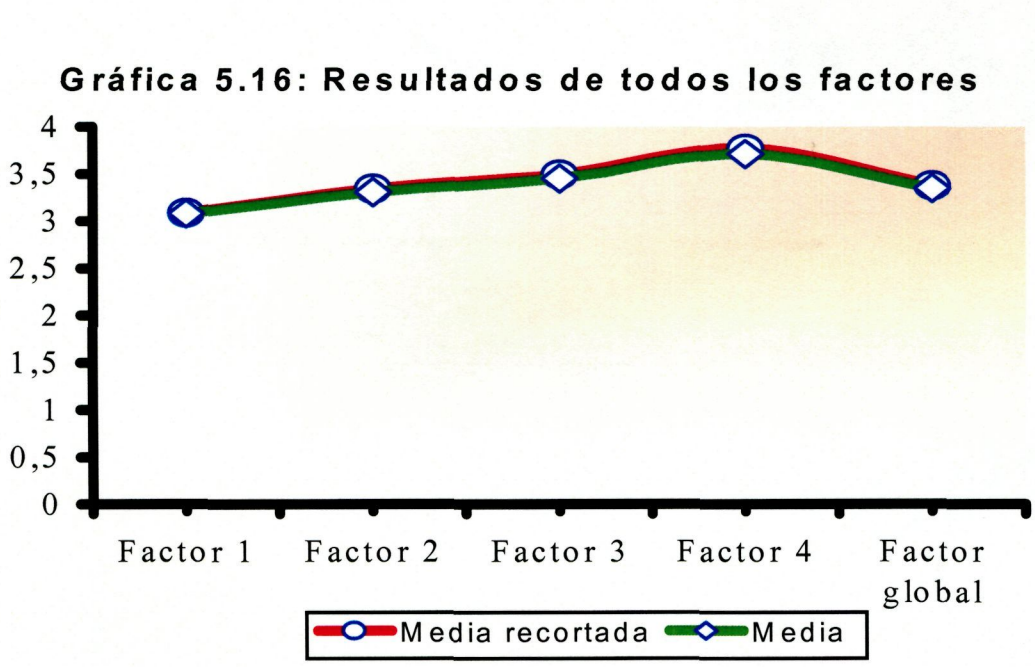
3.5. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1997/98.

Tabla 5.14. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.08	3.09	-0.32
Factor 2. Estilo evaluador	3.31	3.34	0.91
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.45	3.49	1.16
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.71	3.77	1.62
Factor global	3.35	3.38	0.90

En los factores el porcentaje de cambio más elevado lo presenta *cumplimiento del horario,* con 1.62. En orden descendente, le siguen el factor *actitud hacia el alumno* (1.16); *estilo evaluador* (0.91) y *habilidades docentes* (0.32).

Gráfica 5.16: Resultados de todos los factores



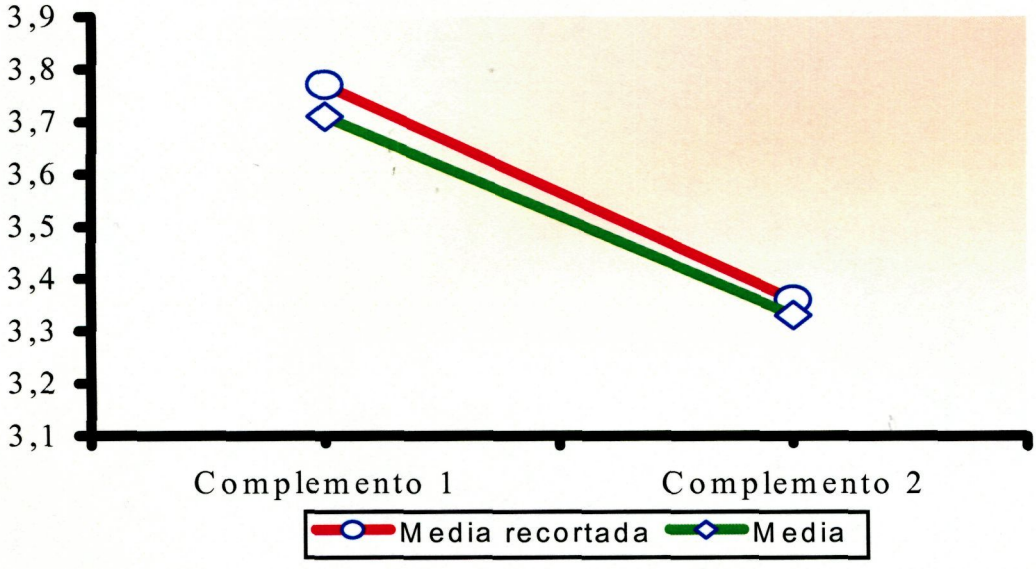
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 1997/98.

Tabla 5.15. Resultados de los complementos.

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.71	3.77	1.62
Complemento 2. Mérito docente	3.33	3.36	0.90

Gráfica 5.17: Resultados por complementos



En los complementos se produce un porcentaje de cambio de 0.90 en *mérito docente* y de 1.62 en *dedicación docente.*

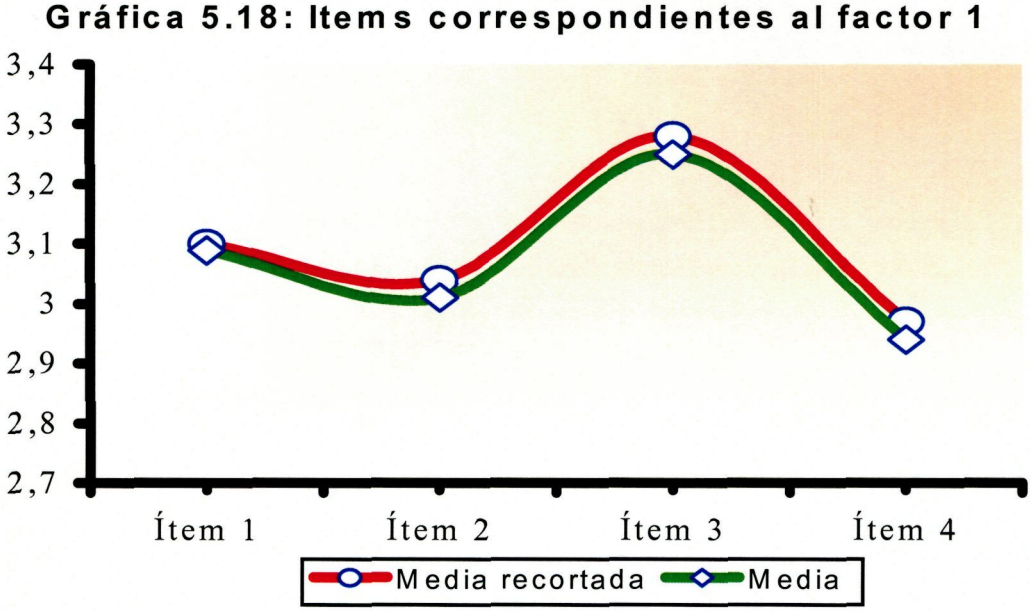
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.7. Resultados de los ítems del modelo de evaluación formativa (cursos 1996/97 y 1997/98) agrupados por factor.

Tabla 5.16. Resultados de los ítems del factor 1 (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia	3.09	3.10	0.32
	Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia	3.01	3.04	1.00
	Responde a las preguntas de los alumnos con precisión	3.25	3.28	0.92
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	2.94	2.97	1.02

Gráfica 5.18: Items correspondientes al factor 1



Los ítems del factor 1 mantienen unos porcentajes de cambio que van desde 0.32 hasta 1.02. El que presenta el porcentaje más alto es *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* seguido, en orden descendente, por *además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a*

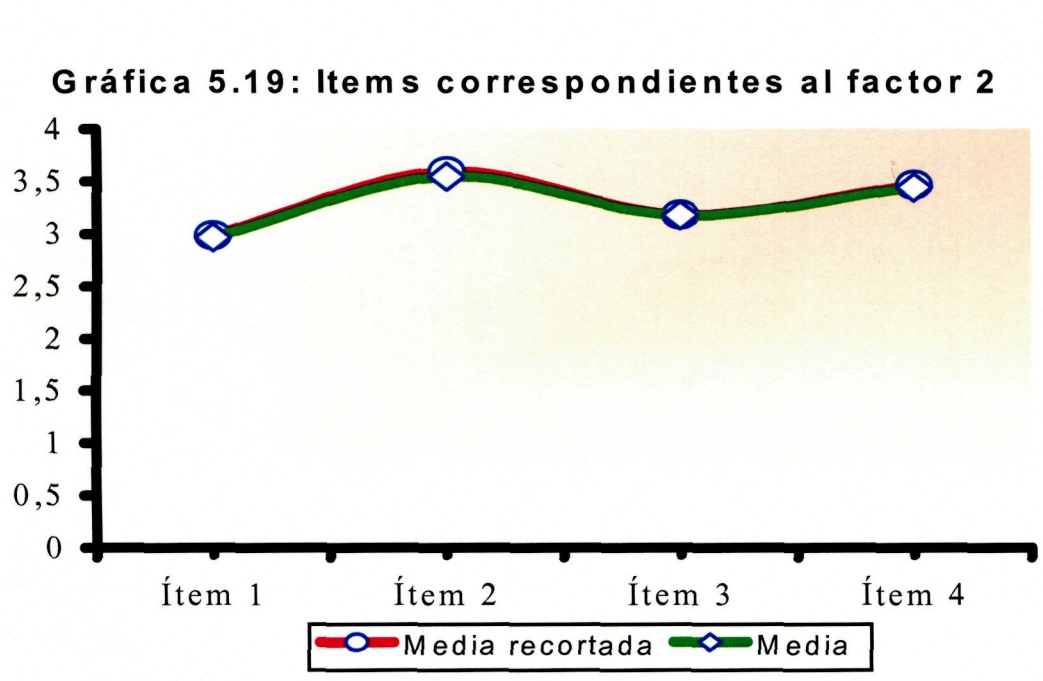
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

comprender la materia con 1.00; *responde a las preguntas de los alumnos con precisión* con 0.92 y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia* con 0.32.

Tabla 5.17. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	Las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje	2.96	2.98	0.68
	Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.54	3.59	1.41
	El profesor es justo calificando	3.17	3.18	0.32
	Los exámenes se ajustan a lo explicado en clase	3.44	3.46	0.58

Gráfica 5.19: Items correspondientes al factor 2



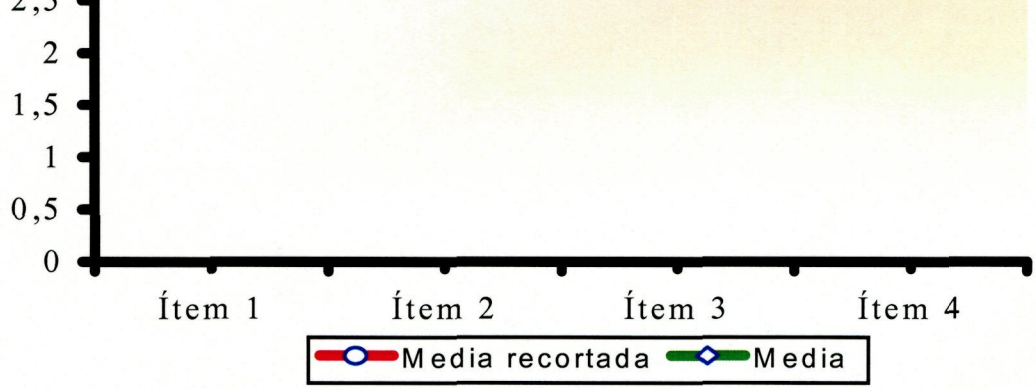
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el factor *estilo evaluador*, el máximo porcentaje de cambio es de 1.41 en el ítem *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura*, seguido de *las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje* con 0.68, *los exámenes se ajustan a lo explicado en clase* con 0.58 y, por último, *el profesor es justo calificando* con 0.32.

Tabla 5.18. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	El profesor respeta al alumno	3.70	3.74	1.08
	El profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes	3.39	3.41	0.60
	El profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos	3.04	3.05	0.33
	La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa	3.60	3.63	0.83

Gráfica 5.20: Items correspondientes al factor 3



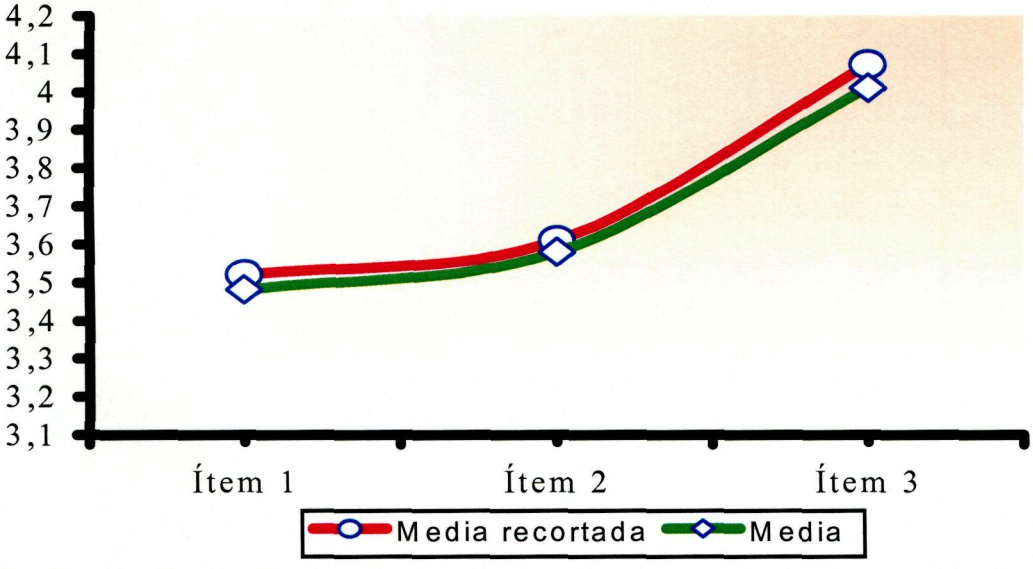
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los ítems que componen el factor *actitud hacia el alumno,* mantienen unos porcentajes de cambio que van desde 0.33, en *el profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos,* hasta 1.08 en *el profesor respeta al alumno*. Los otros dos ítems que completan el factor, *el profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes* y *la explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa,* presentan porcentajes de 0.60 y 0.83 respectivamente.

Tabla 5.19. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	El profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase	3.48	3.52	1.15
	El profesor cumple con su horario de tutoría	3.58	3.61	0.84
	El profesor asiste regularmente a clase	4.01	4.07	1.50

Gráfica 5.21: Items correspondientes al factor 4



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

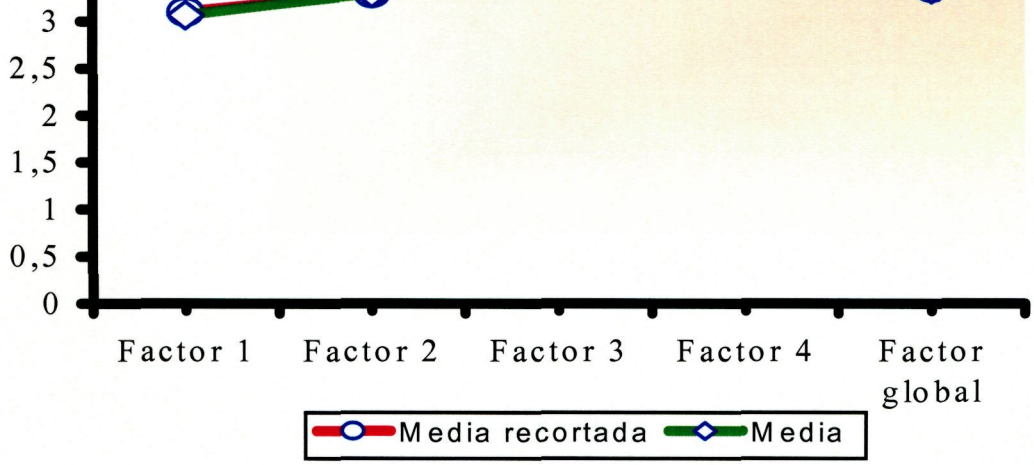
En el factor *cumplimiento del horario*, los ítems presentan porcentajes de 0.84 en *el profesor cumple con su horario de tutoría*, seguido del *profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase* con un valor de 1.15, y por último, *el profesor asiste regularmente a clase* con 1.50.

3.8. Resultados de los factores del modelo de evaluación formativa (cursos 1996/97 y 1997/98).

Tabla 5.20. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.07	3.10	0.98
Factor 2. Estilo evaluador	3.30	3.30	0
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.44	3.45	0.29
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.73	3.72	0.27
Factor global	3.35	3.36	0.30

Gráfica 5.22: Resultados de todos los factores



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Podemos apreciar que ninguno de los factores presenta un porcentaje de cambio superior a 1.00. En el *estilo evaluador* se aprecia una media real igual a la media recortada, por lo que el porcentaje de cambio es 0. El factor *cumplimiento del horario* muestra un porcentaje de 0.27, seguido por *actitud hacia el alumno* (0.29) y *habilidades docentes* con 0.98.

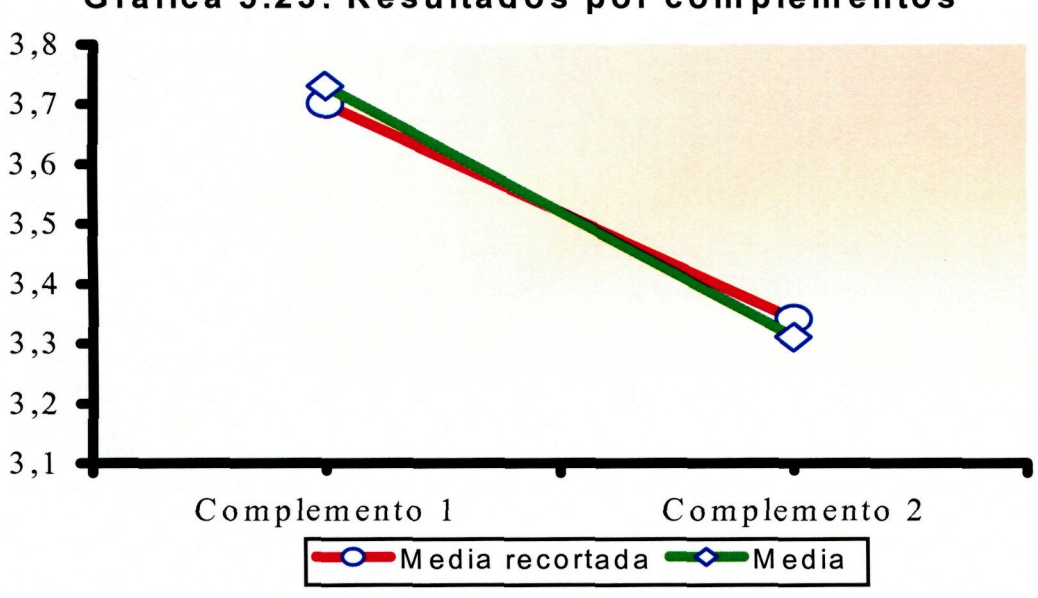
3.9. Resultados de los complementos del modelo de evaluación formativa (cursos 1996/97 y 1997/98).

Tabla 5.21. Resultados de los complementos.

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.73	3.72	-0.27
Complemento 2. Mérito docente	3.31	3.34	0.91

Los complementos *dedicación docente* y *mérito docente* evidencian bajos porcentajes de cambio que ascienden a -0.27 y 0.91 respectivamente.

Gráfica 5.23: Resultados por complementos



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.10. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 1999/00 agrupados por factor.

Tabla 5.22. Resultados de los ítems del factor 1 (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	4.06	4.12	1.48
	2. El profesor explica con claridad	3.36	3.39	0.89
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados par explicar la materia	3.35	3.40	1.49
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	3.36	3.39	0.89
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	3.18	3.21	0.94
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	3.47	3.51	1.15
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	3.04	3.08	1.32
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	2.90	2.92	0.69
	9. El profesor tiene habilidades docentes	3.35	3.39	1.19

Los 9 ítems que componen el factor muestran porcentajes de cambio inferiores a 1.50 %. Si hacemos un recorrido en orden descendente se sitúan así: *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la* materia (1.49); *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* (1.48); *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (1.32); *el profesor tiene habilidades docentes* (1.19); *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (1.15); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (0.94); *el profesor explica con claridad* y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor, ambos con 0.89; y por último, *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* con 0.69.

Gráfica 5.24: Items correspondientes al factor 1

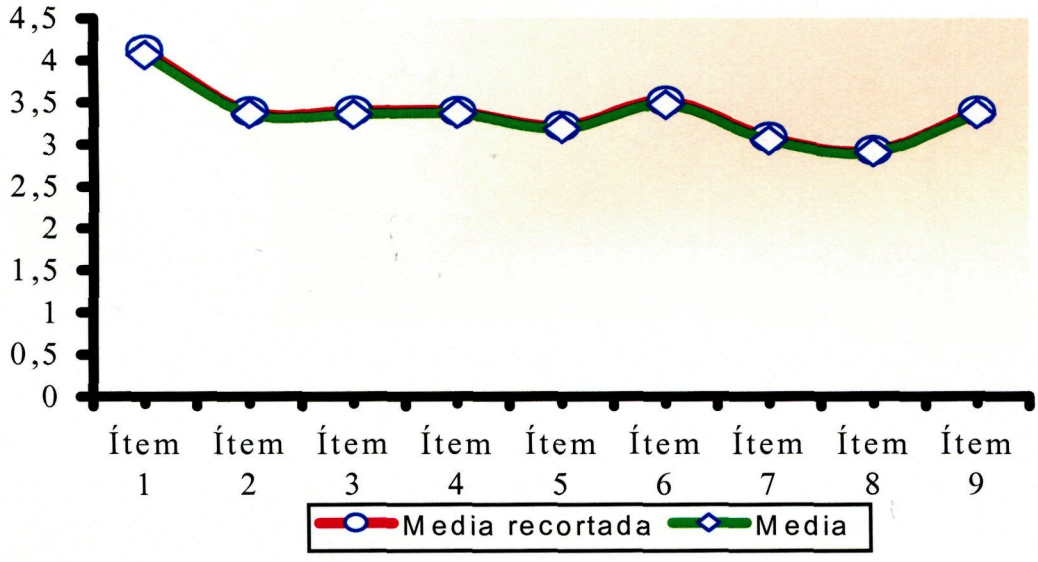
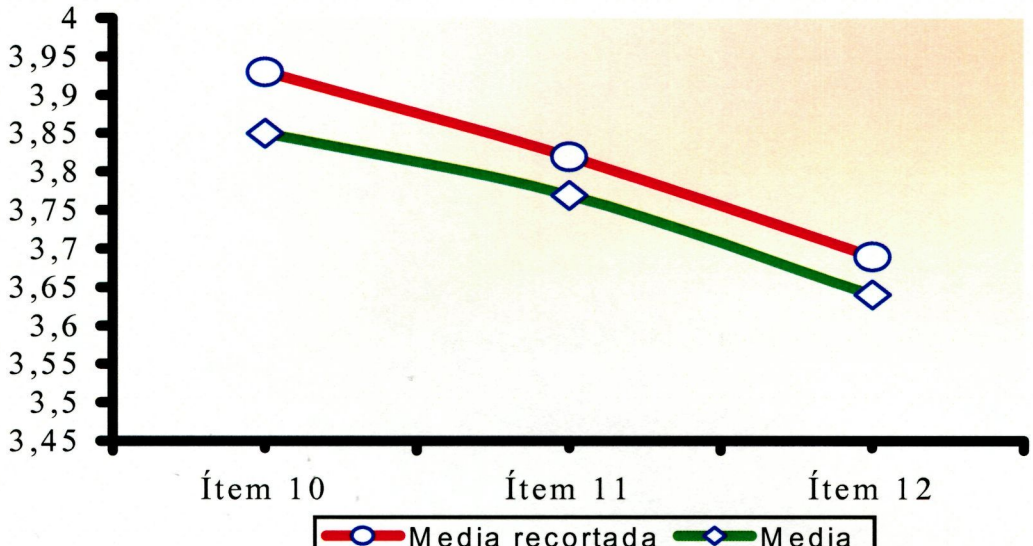


Tabla 5.23. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.85	3.93	2.08
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	3.77	3.82	1.33
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	3.64	3.69	1.37

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.25: Items correspondientes al factor 2



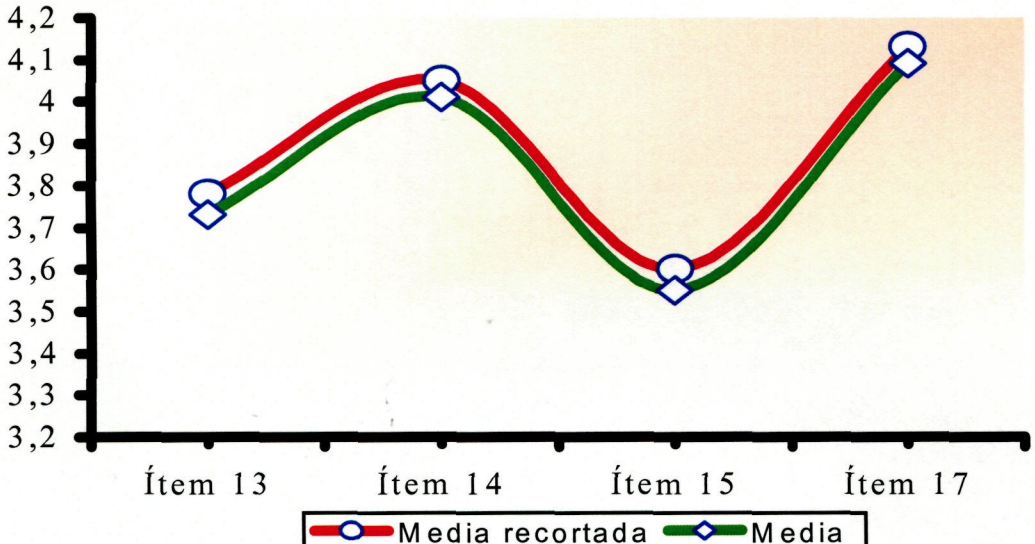
En el factor *estilo evaluador,* los porcentajes oscilan desde 1.33 en el ítem *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia*, hasta 2.08 del ítem *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura*. En la posición central se encuentra el ítem *las evaluaciones se ajustan a lo explicado en clase* con un porcentaje de cambio de 1.37.

Tabla 5.24. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	3.73	3.78	1.34
	14. El profesor respeta a los estudiantes	4.01	4.05	1.00
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	3.55	3.60	1.41
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	4.09	4.13	0.98

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.26: Items correspondientes al factor 3



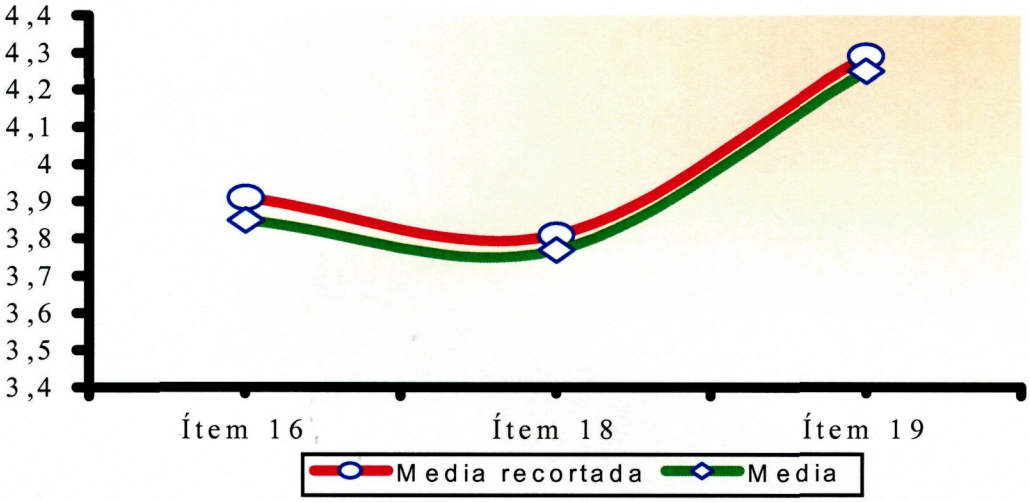
Los ítems del factor *actitud hacia el alumno,* presentan porcentajes de cambio entre 0.98 y 1.41. El ítem donde aparece el porcentaje más alto es *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase*, y le siguen *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (1.34), *el profesor respeta a los estudiantes* (1.00), y *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* (0.98).

Tabla 5.25. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	3.85	3.91	1.56
	18. El profesor cumple regularmente con su horario de tutorías	3.77	3.81	1.06
	19. El profesor asiste regularmente a clase	4.25	4.29	0.94

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.27: Items correspondientes al factor 4



En el factor *cumplimiento del horario*, los porcentajes son los que muestran los ítems: *el profesor asiste regularmente a clase* (0.94); *el profesor cumple regularmente con su horario de tutorías* (1.06) y *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (1.56).

3.11. Resultados de los factores de la evaluación del curso 1999/00.

Tabla 5.26. Resultados de los factores.

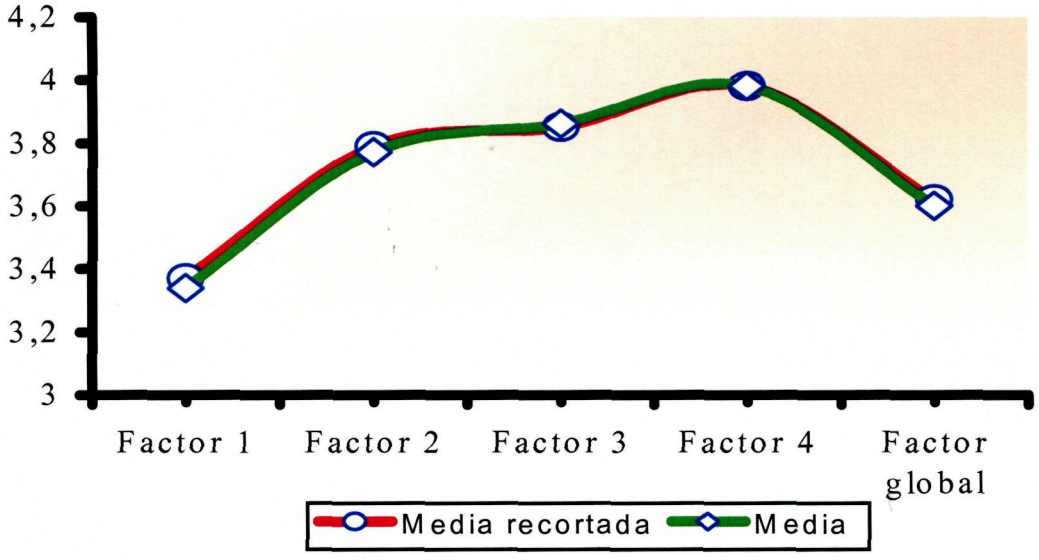
FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.34	3.37	0.90
Factor 2. Estilo evaluador	3.77	3.79	0.53
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.86	3.85	0.26
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.98	3.98	0
Factor global	3.60	3.62	0.56

Todos los factores muestran porcentajes de cambio inferiores al 1%, excepto el factor *cumplimiento del horario,* en el que no se produce cambio

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

al coincidir la media real con la media recortada. El factor *actitud hacia el alumno,* presenta un porcentaje de 0.26, seguido del factor, *estilo evaluador* con 0.53 y, por último, *habilidades docentes* con 0.90.

Gráfica 5.28: Resultados de todos los factores



3.12. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 1999/00.

Tabla 5.27. Resultados de los complementos.

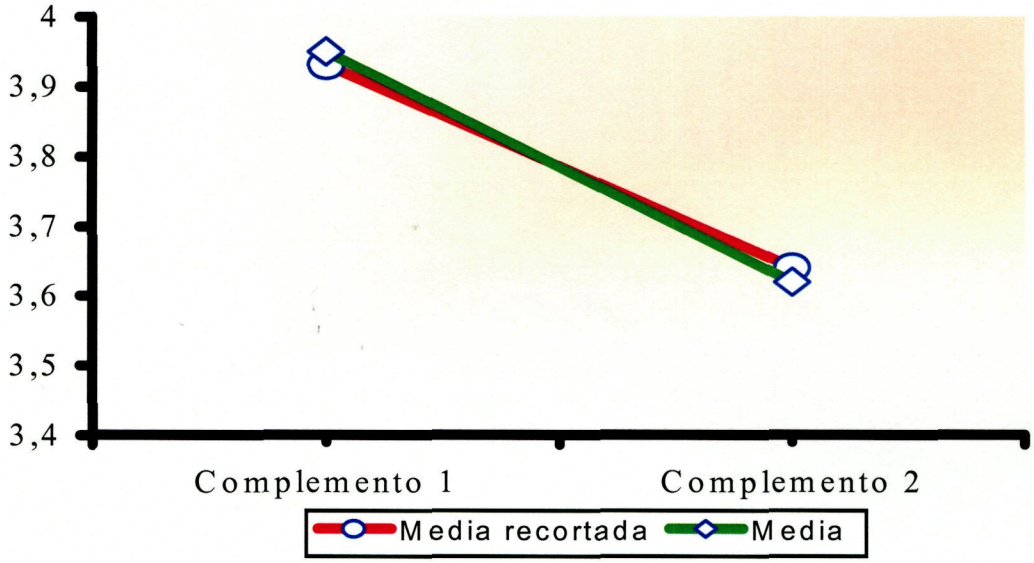
ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.95	3.93	-0.51
Complemento 2. Mérito docente	3.62	3.64	0.55

Las medias de los complementos del curso 1999/00 muestran poca diferencia entre la media real y la media recortada. Los porcentajes de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cambio son muy parecidos y ascienden a 0.51 y 0.55, en *dedicación docente* y *mérito docente* respectivamente.

Gráfica 5.29: Resultados por complementos



3.13. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 2000/01 agrupados por factor.

En los ítems que conforman el factor *habilidades docentes,* los porcentajes de cambio oscilan entre 1.74 y 2.97, siendo de forma general los más altos del curso académico 2000/01. El porcentaje menor pertenece al ítem *considero que el profesor domina los contenidos de la materia*, seguido de: *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (2.03); *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* (2.08); *el profesor explica con claridad* (2.10); *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

labor docente de este profesor (2.12); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (2.21); *el profesor tiene habilidades docentes* (2.40); *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (2.74) y *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* con un porcentaje de cambio de 2.97.

Tabla 5.28. Resultados de los ítems del factor 1 (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	4.02	4.09	1.74
	2. El profesor explica con claridad	3.34	3.41	2.10
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	3.36	3.43	2.08
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	3.30	3.37	2.12
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	3.17	3.24	2.21
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	3.44	3.51	2.03
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	3.03	3.12	2.97
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	2.92	3.00	2.74
	9. El profesor tiene habilidades docentes	3.33	3.41	-2.40

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.30: Items correspondientes al factor 1

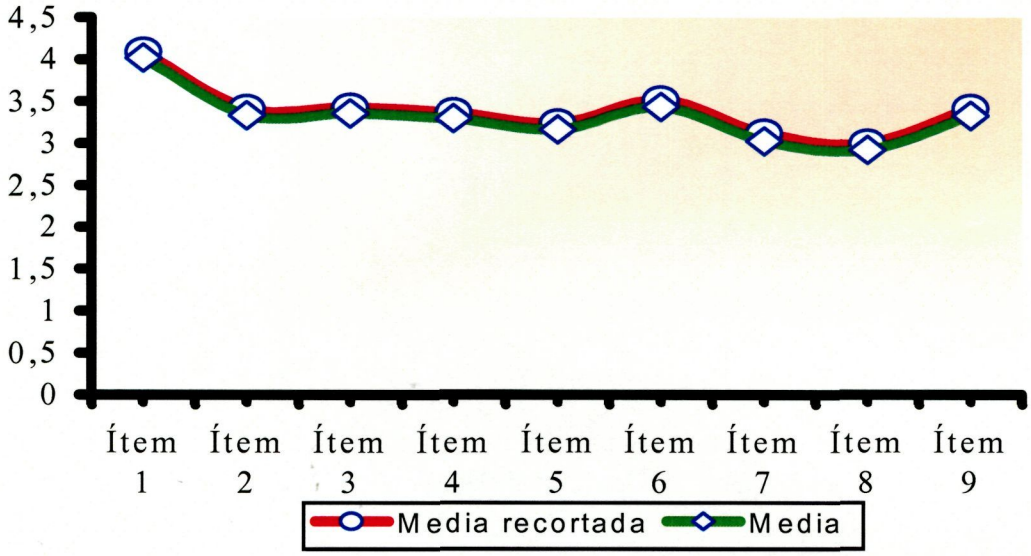


Tabla 5.29. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.89	3.97	2.06
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	3.80	3.88	2.11
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	3.70	3.77	1.89

En el factor *estilo evaluador,* los ítems presentan unos porcentajes de cambio entre 1.89 del ítem *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase*, y 2.11 que corresponde al *profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia*. Además, el ítem *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* mantiene un porcentaje de cambio de 2.06.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.31: Items correspondientes al factor 2

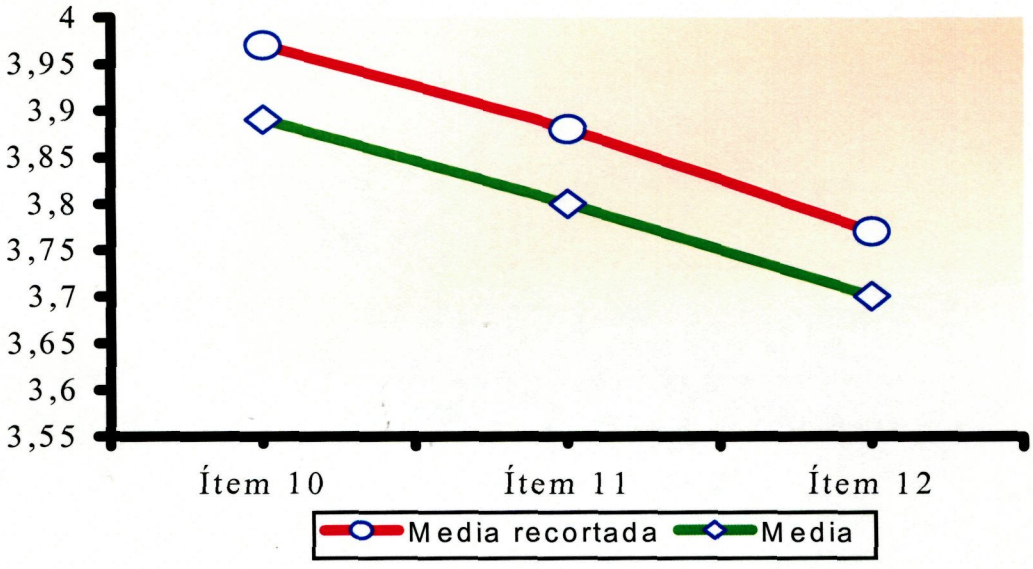
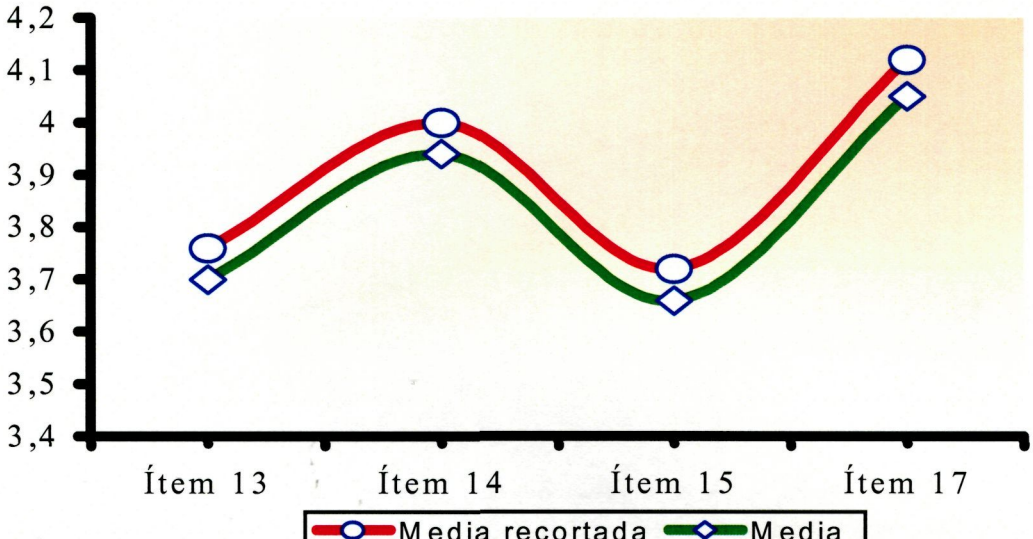


Tabla 5.30. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	3.70	3.76	1.62
	14. El profesor respeta a los estudiantes	3.94	4.00	1.52
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	3.66	3.72	1.64
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	4.05	4.12	1.73

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.32: Items correspondientes al factor 3



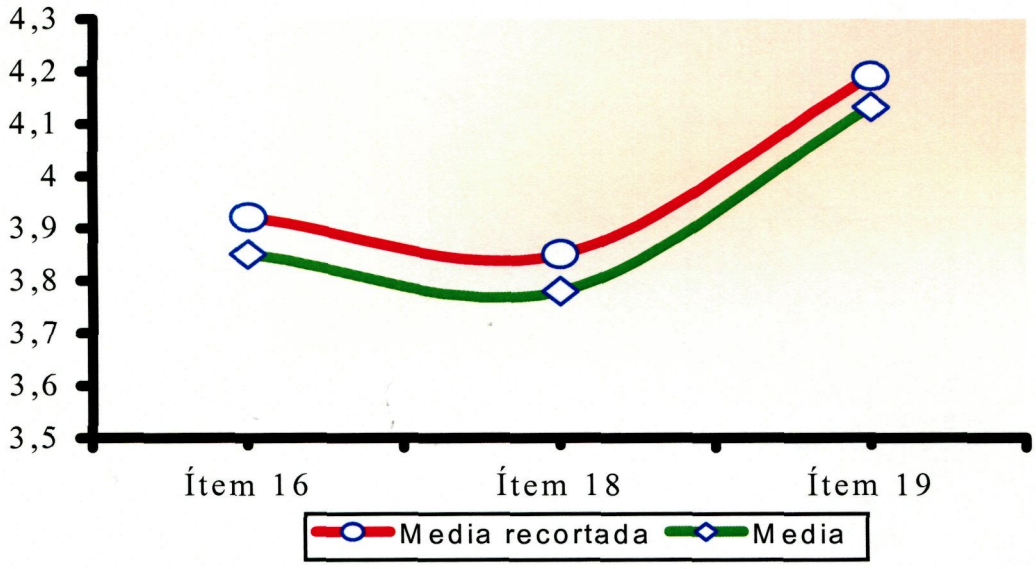
En el factor *actitud hacia el alumno,* los porcentajes de cambio se sitúan por debajo del 2%. Siguiendo un orden ascendente, aparecen *el profesor respeta a los estudiantes* (1.52); *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (1.62); *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* (1.64) y *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* (1.73).

Tabla 5.31. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	3.85	3.92	1.82
	18. El profesor cumple regularmente con su horario de tutorías	3.78	3.85	1.85
	19. El profesor asiste regularmente a clase	4.13	4.19	1.45

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.33: Items correspondientes al factor 4



En el factor *cumplimiento del horario,* los ítems mantienen porcentajes de cambio que van desde 1.45 del ítem *el profesor asiste regularmente a clase*, hasta 1.85 de *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías*. La valoración que se sitúa entre ambas es 1.82 que corresponde al ítem *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario*.

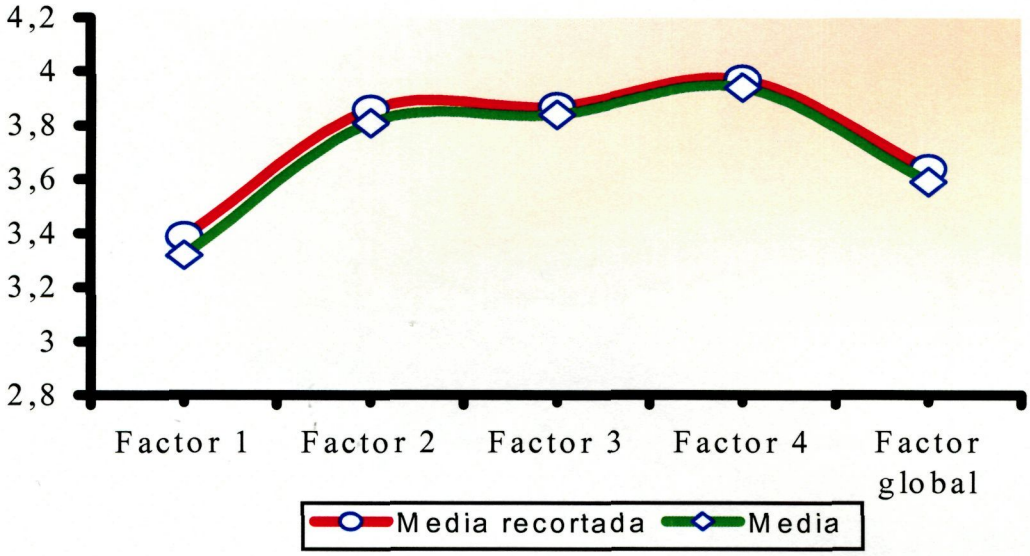
3.14. Resultados de los factores de la evaluación del curso 2000/01

Tabla 5.32. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.32	3.39	2.11
Factor 2. Estilo evaluador	3.81	3.86	1.31
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.84	3.87	0.78
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.94	3.97	0.76
Factor global	3.59	3.64	1.39

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.34: Resultados de todos los factores



El porcentaje de cambio que se aprecia en los factores oscila entre 0.76 de *cumplimiento del horario* y 2.11 de *habilidades docentes.* El factor *estilo evaluador* presenta un porcentaje de cambio de 1.31 y el factor *actitud hacia el alumno* de 0.78.

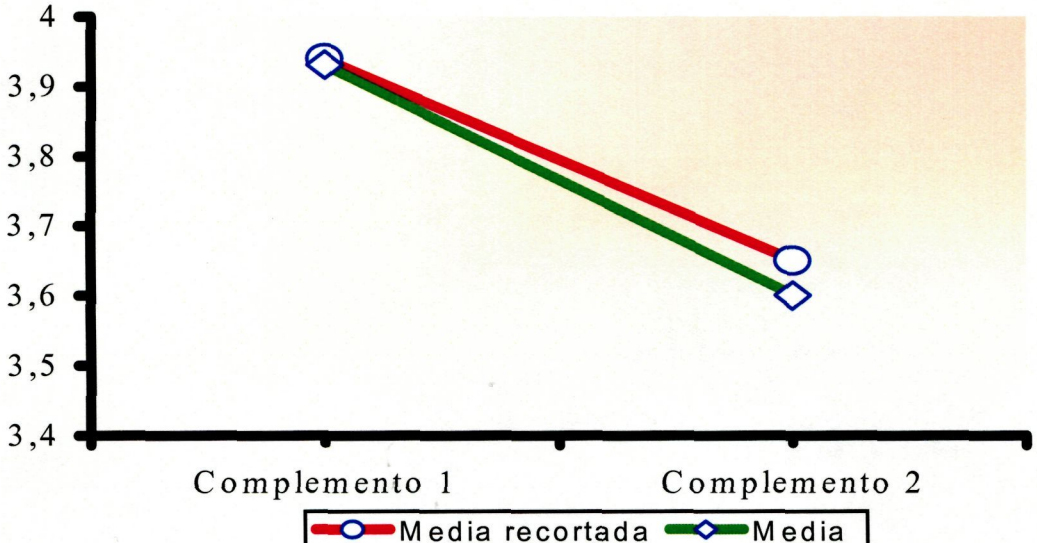
3.15. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 2000/01.

Tabla 5.33. Resultados de los complementos.

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.93	3.94	0.25
Complemento 2. Mérito docente	3.60	3.65	1.39

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.35: Resultados por complementos



El porcentaje de cambio de los complementos varía mucho de uno a otro aunque no es elevado, *dedicación docente* presenta 0.25 y *mérito docente* 1.39.

3.16. Resultados de los ítems de la evaluación del curso 2001/02 agrupados por factor.

Los ítems que componen el factor *habilidades docentes*, presentan unos porcentajes de cambio que se sitúan por encima del 2%, excepto en el ítem *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia*, en que asciende a 1.80.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.34. Resultados de los ítems del factor 1 (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	4.00	4.08	2.00
	2. El profesor explica con claridad	3.32	3.39	2.11
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados par explicar la materia	3.33	3.39	1.80
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	3.27	3.34	2.14
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	3.14	3.21	2.23
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	3.40	3.47	2.06
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	3.02	3.11	2.98
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	2.91	2.98	2.41
	9. El profesor tiene habilidades docentes	3.33	3.40	2.10

En el resto de ítems aparecen diferencias en *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* (2.00); *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (2.06); *el profesor tiene habilidades docentes* (2.10); *el profesor explica con claridad* (2.11); *teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor* (2.14); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (2.23); *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (2.41) y *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (2.98).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.36: Items correspondientes al factor 1

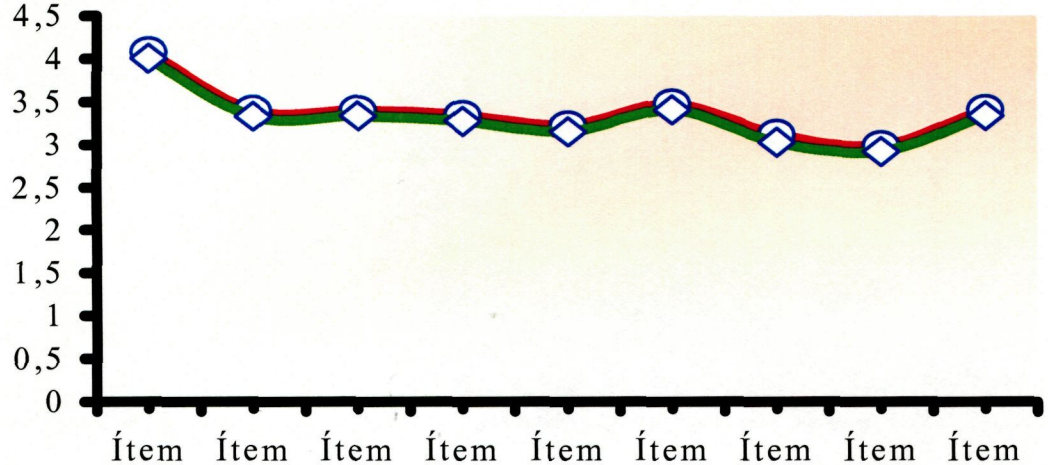


Tabla 5.35. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.82	3.90	2.09
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	3.72	3.79	1.88
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	3.61	3.68	1.94

Los porcentajes de cambio que presentan los ítems que componen el factor *estilo evaluador*, oscilan entre 1.88 del ítem *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia* y 2.09 del ítem *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura*. El ítem *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* presenta un porcentaje de cambio de 1.94.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.37: Items correspondientes al factor 2

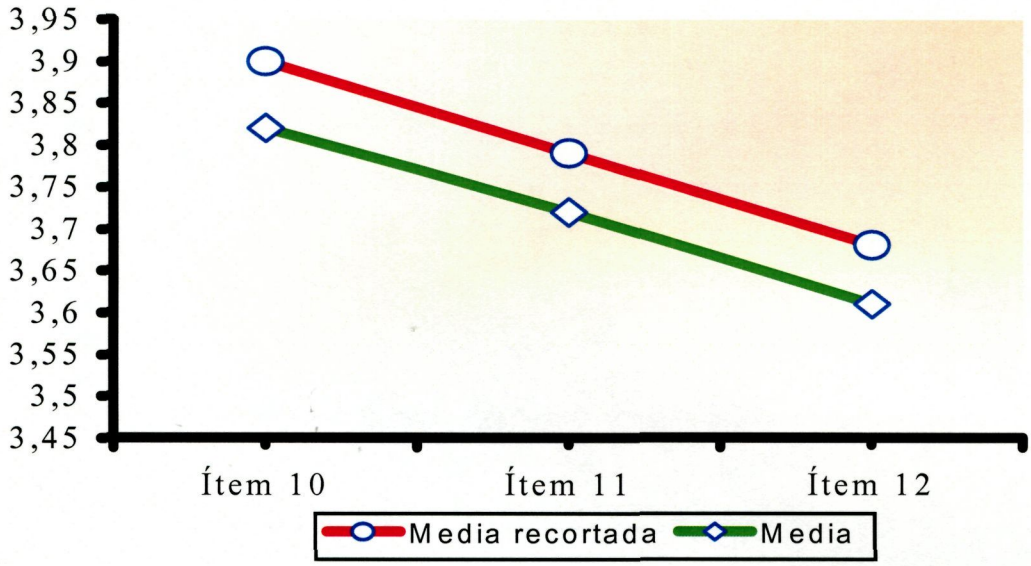
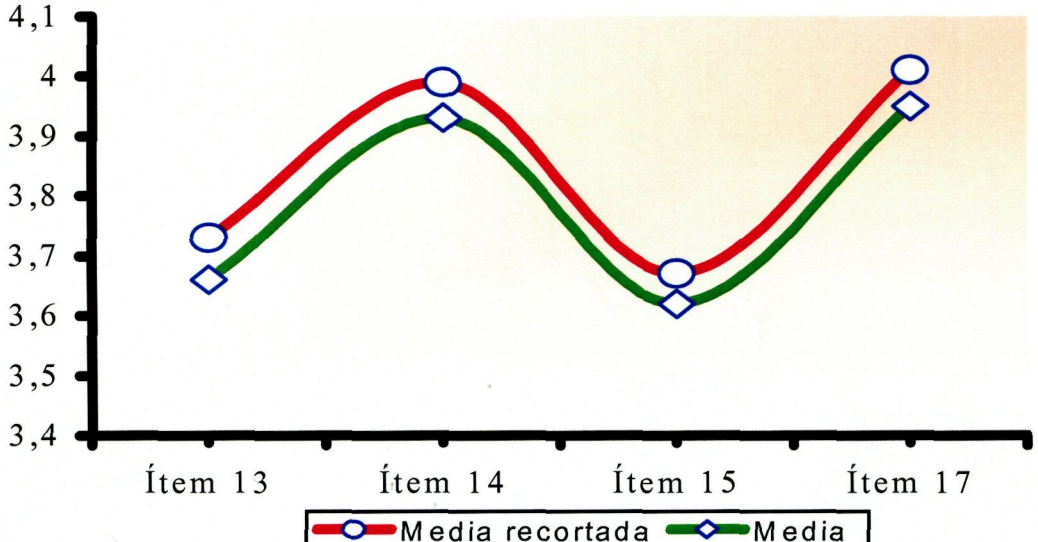


Tabla 5.36. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	3.66	3.73	1.91
	14. El profesor respeta a los estudiantes	3.93	3.99	1.53
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	3.62	3.67	1.38
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	3.95	4.01	1.52

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.38: Items correspondientes al factor 3



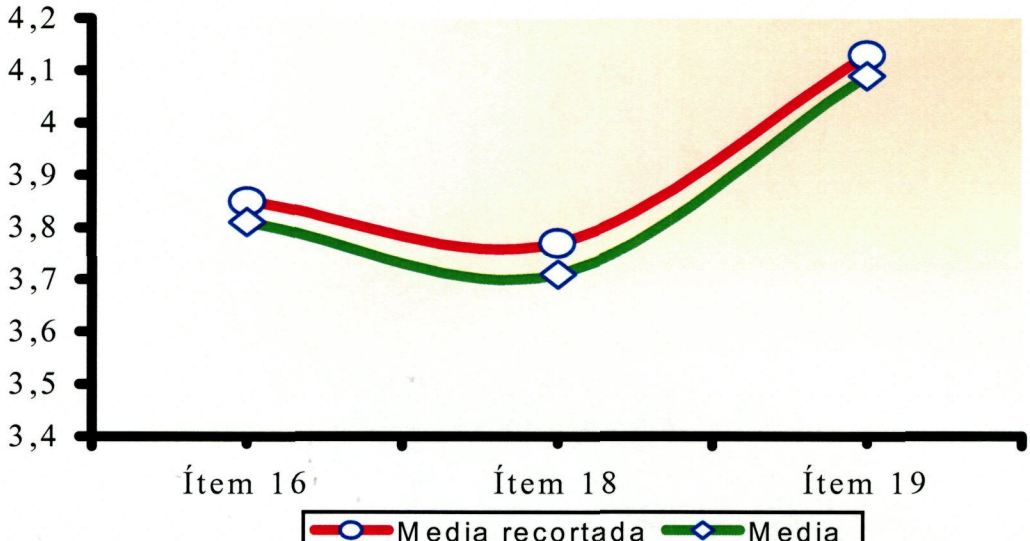
Los ítems del factor *actitud hacia el alumno,* muestran unos porcentajes de cambio que van desde 1.38 del ítem *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* hasta 1.91 de *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias*. El ítem *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* presenta puntuación de 1.52 y *el profesor respeta a los estudiantes* de 1.53.

Tabla 5.37. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	3.81	3.85	1.05
	18. El profesor cumple regularmente con su horario de tutorías	3.71	3.77	1.62
	19. El profesor asiste regularmente a clase	4.09	4.13	0.98

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.39: Items correspondientes al factor 4



Los ítems que componen este factor presentan los siguientes porcentajes de cambio: *el profesor asiste regularmente a clase* (0.98); *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* (1.05) y *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* (1.62).

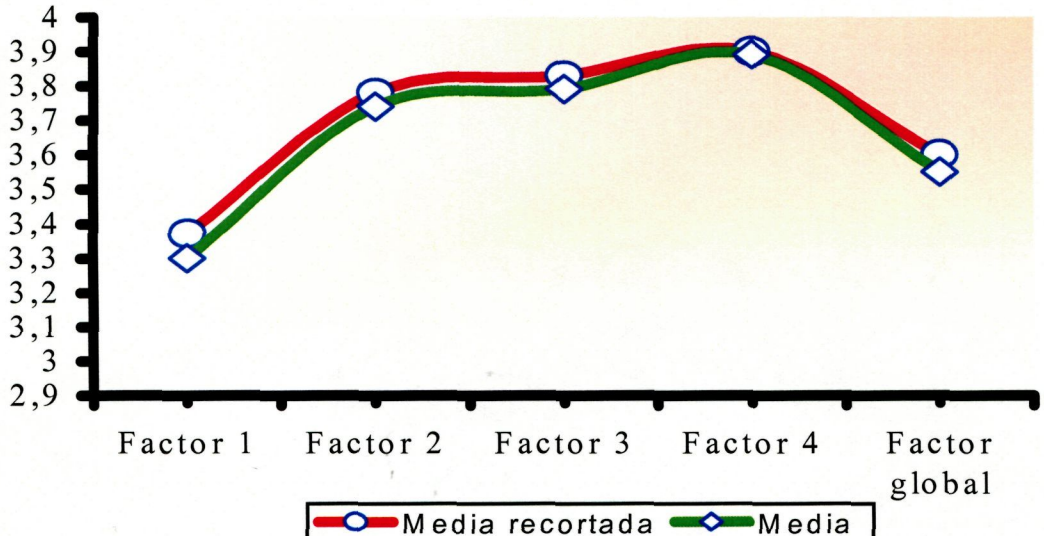
3.17. Resultados de los factores de la evaluación del curso 2001/02.

Tabla 5.38. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.30	3.37	2.12
Factor 2. Estilo evaluador	3.74	3.78	1.07
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.79	3.83	1.06
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.89	3.90	0.26
Factor global	3.55	3.60	1.41

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.40: Resultados de todos los factores



Los porcentajes de cambio en los factores de este curso oscilan entre el 0.26 del factor *cumplimiento del horario* y el 2.12 del factor *habilidades docentes.* Las variaciones de los otros factores oscilan entre 1.06 y 1.07 de los factores *actitud hacia el alumno* y *estilo evaluador* respectivamente.

3.18. Resultados de los complementos de la evaluación del curso 2001/02.

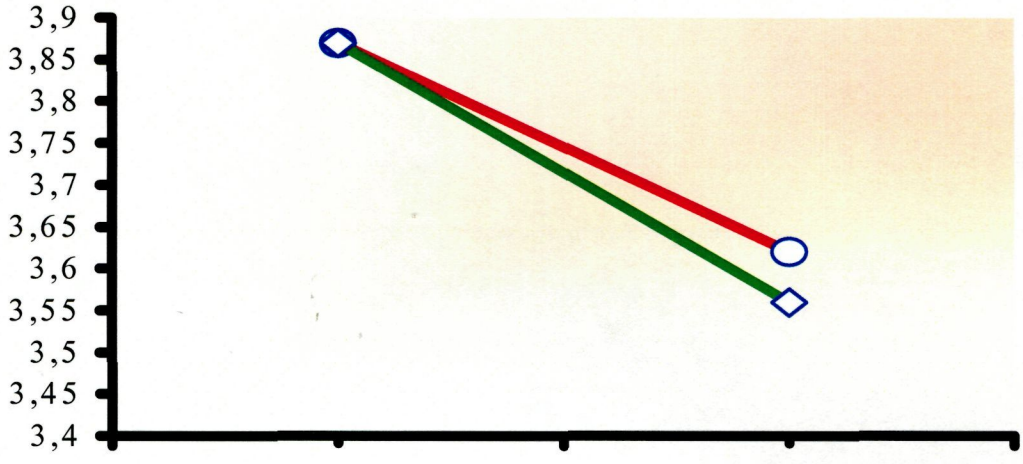
Tabla 5.39. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.87	3.87	0
Complemento 2. Mérito docente	3.56	3.62	1.69

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En los complementos del curso 01/02 se produce cambio en *mérito docente* con un porcentaje de 1.69, pues en *dedicación docente* las medias coinciden.

Gráfica 5.41: Resultados por complementos



3.19. Resultados de los ítems del modelo de evaluación sumativa (cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02) agrupados por factor.

Los ítems que componen el factor 1 en el modelo de evaluación sumativa presentan porcentajes de cambio con valores entre 1.74 del ítem *considero que el profesor domina los contenidos de la materia* y 2.31 del ítem *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura.* El resto de ítems presentan los siguientes porcentajes de cambio: *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* (1.75); *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* (1.79); los ítems *el profesor explica con claridad* y *el profesor tiene habilidades docentes* (1.80); *teniendo*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (...) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor (1.81); *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura* (1.90); y, superior al 2% los ítems *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* (2.06) y *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* (2.31).

Tabla 5.40. Resultados de los ítems del factor 1 (*habilidades docentes*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 1.	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia	4.03	4.10	1.74
	2. El profesor explica con claridad	3.34	3.40	1.80
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	3.35	3.41	1.79
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	3.31	3.37	1.81
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	3.16	3.22	1.90
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	3.43	3.49	1.75
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	3.03	3.10	2.31
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor	2.91	2.97	2.06
	9. El profesor tiene habilidades docentes	3.34	3.40	1.80

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.42: Items correspondientes al factor 1

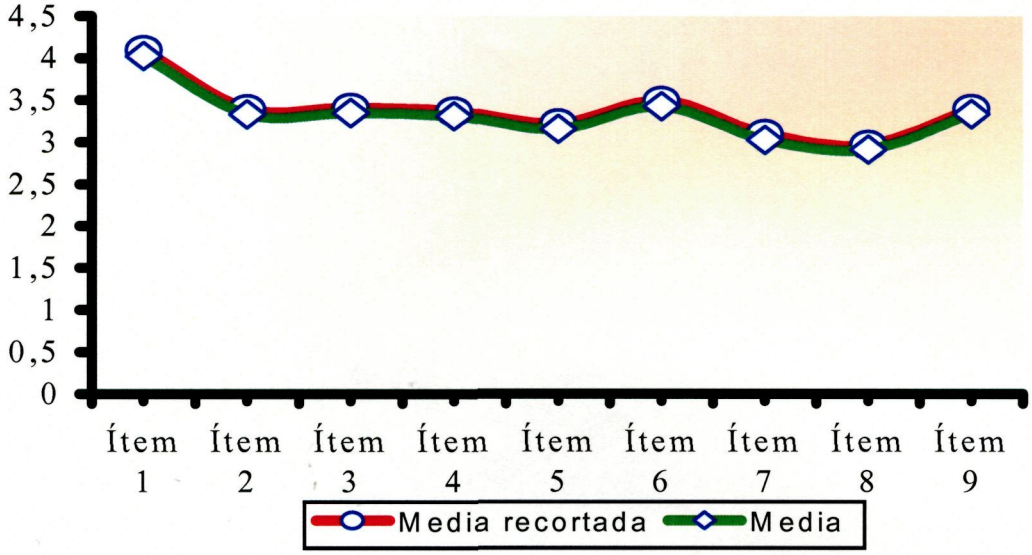


Tabla 5.41. Resultados de los ítems del factor 2 (*estilo evaluador*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 2.	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura	3.86	3.93	1.81
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia	3.76	3.83	1.86
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	3.65	3.71	1.64

En este factor los porcentajes de cambio de los ítems son: *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase* (1.64); *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* (1.81) y *el profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia* (1.86).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.43: Items correspondientes al factor 2

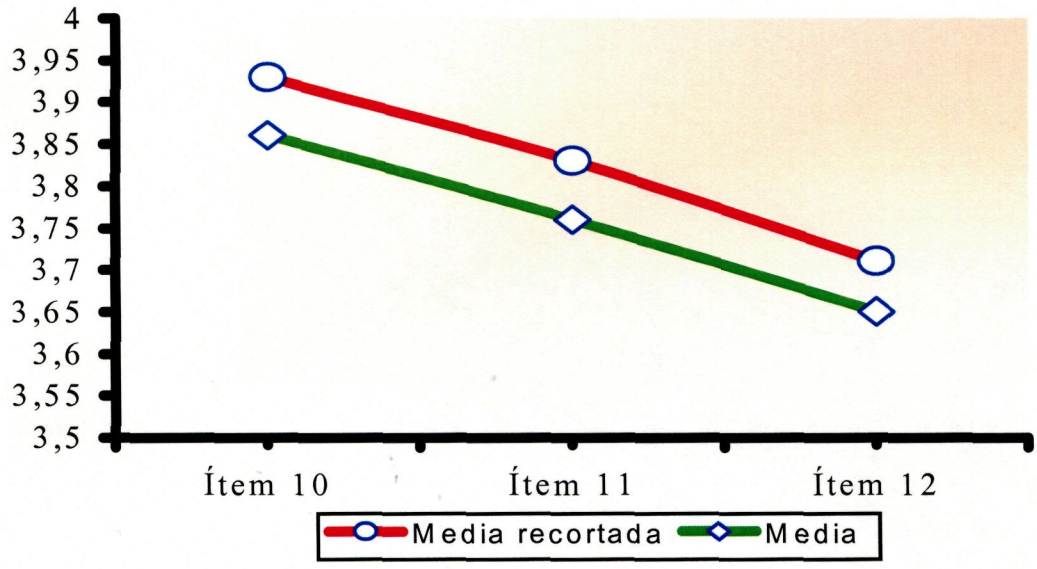
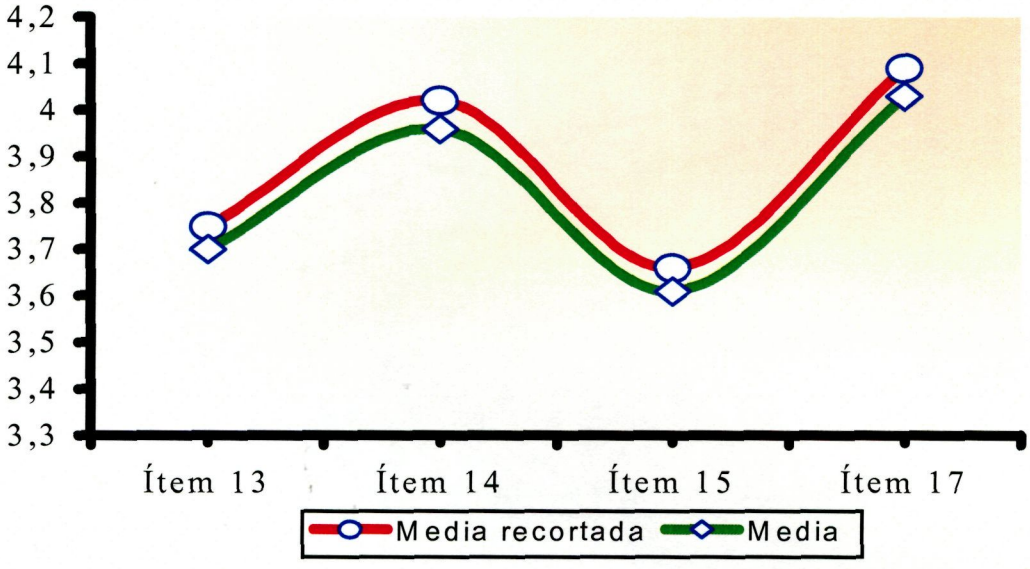


Tabla 5.42. Resultados de los ítems del factor 3 (*actitud hacia el alumno*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 3.	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	3.70	3.75	1.35
	14. El profesor respeta a los estudiantes	3.96	4.02	1.52
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	3.61	3.66	1.39
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura	4.03	4.09	1.49

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.44: Items correspondientes al factor 3



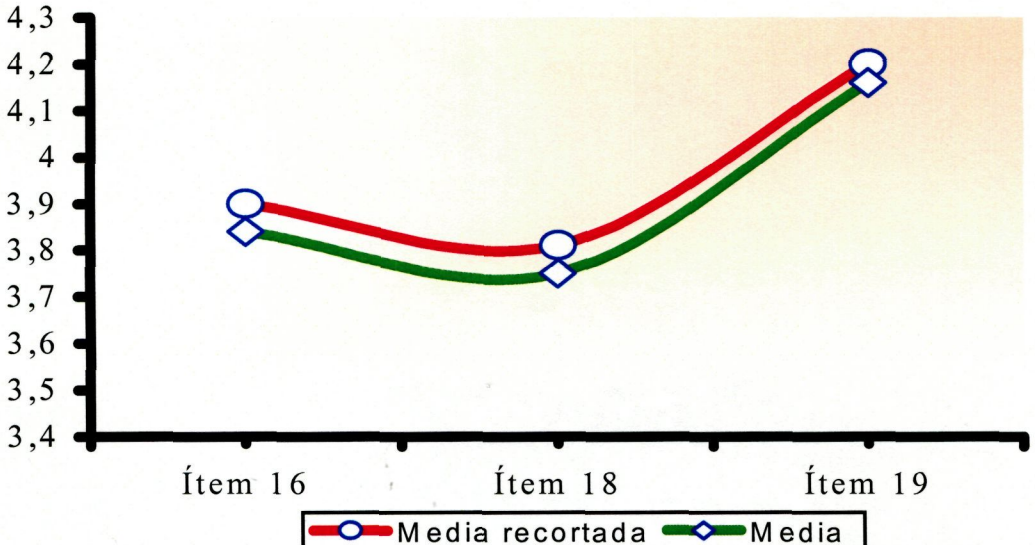
El ítem con el porcentaje de cambio más bajo en este factor es *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* (1.35), seguido en orden ascendente por los ítems, *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* (1.39); *el profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura* (1.49) y *el profesor respeta a los estudiantes* (1.52).

Tabla 5.43. Resultados de los ítems del factor 4 (*cumplimiento del horario*).

	ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
FACTOR 4.	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario	3.84	3.90	1.56
	18. El profesor cumple regularmente con su horario de tutorías	3.75	3.81	1.60
	19. El profesor asiste regularmente a clase	4.16	4.20	0.96

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.45: Items correspondientes al factor 4



En el factor *cumplimiento del horario,* los ítems presentan unos porcentajes de cambio de 0.96 en *el profesor asiste regularmente a clase*, 1.56 en *el profesor es puntual en el cumplimiento del horario* y 1.60 en *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías.*

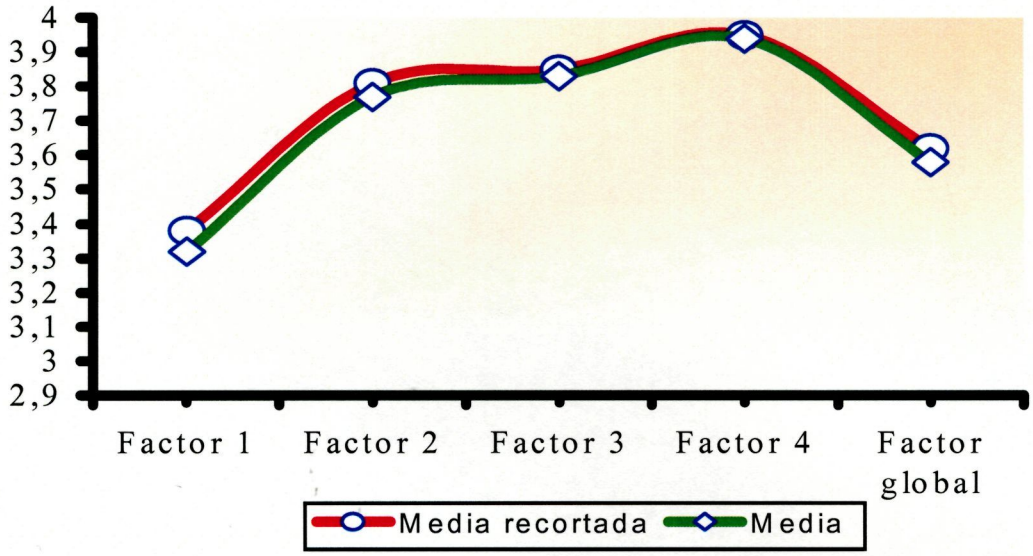
3.20. Resultados de los factores del modelo de evaluación sumativa (cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02).

Tabla 5.44. Resultados de los factores.

FACTORES	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Factor 1. Habilidades docentes	3.32	3.38	1.81
Factor 2. Estilo evaluador	3.77	3.81	1.06
Factor 3. Actitud hacia el alumno	3.83	3.85	0.52
Factor 4. Cumplimiento del horario	3.94	3.95	0.25
Factor global	3.58	3.62	1.12

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.46: Resultados de todos los factores



Los factores muestran porcentajes de cambio entre 0.25 y 1.81. El mínimo lo presenta *cumplimiento del horario*, seguido por *actitud hacia el alumno* (0.52), *estilo evaluador* (1.06) y *habilidades docentes* (1.81).

3.21. Resultados de los complementos del modelo de evaluación sumativa (cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02).

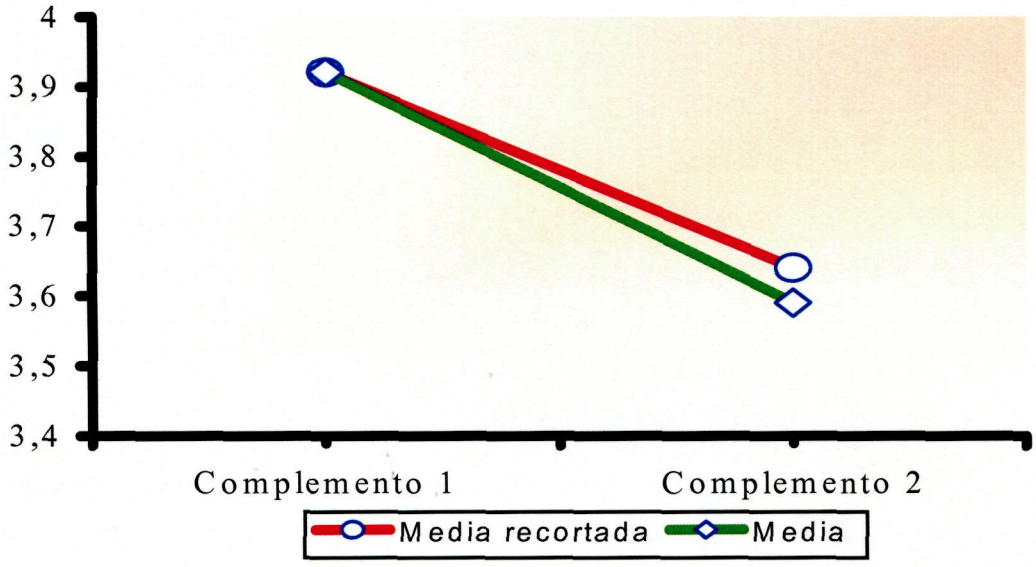
Tabla 5.45. Resultados de los complementos.

ÍTEM	$\overline{X}$ 100%	$\overline{X}$ recortada	% CAMBIO
Complemento 1. Dedicación docente	3.92	3.92	0
Complemento 2. Mérito docente	3.59	3.64	1.39

El complemento *mérito docente* presenta un porcentaje de cambio de 1.39 y en *dedicación docente* no existe cambio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 5.47: Resultados por complementos



3.22. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los ítems agrupados por factor.

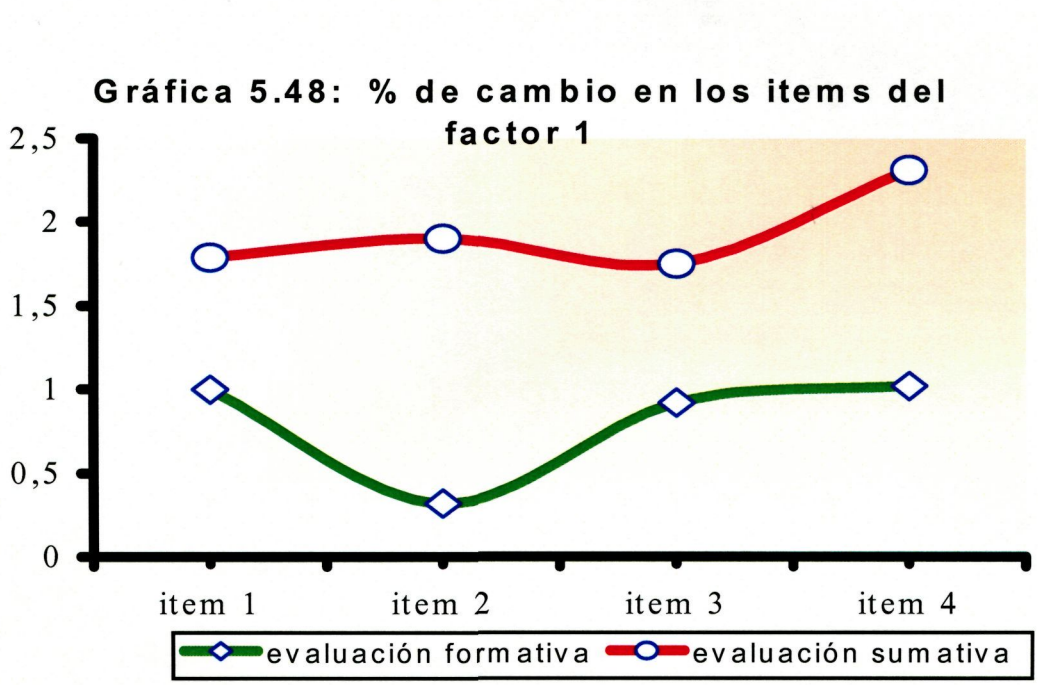
Tabla 5.46. Comparación de porcentajes de cambio de los ítems comunes en el modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa agrupados en el factor *habilidades docentes*.

	ÍTEM	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
FACTOR 1	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	1.00	1.79
	La forma de enseñar del profeso facilita la comprensión de la asignatura	0.32	1.90
	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	0.92	1.75
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	1.02	2.31

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Observando los datos se aprecia una diferencia entre los porcentajes de cambio que se producen en la evaluación formativa con respecto a la sumativa que presenta mayores porcentajes. Las diferencias entre los porcentajes de los ítems que conforman el factor 1 oscilan entre 0.79 % del ítem *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia* y 1.58% del ítem *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.* Los ítems restantes muestran diferencias de 0.83 % y 1.29 % pertenecientes a *el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión* y *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* respectivamente.

Gráfica 5.48: % de cambio en los items del factor 1

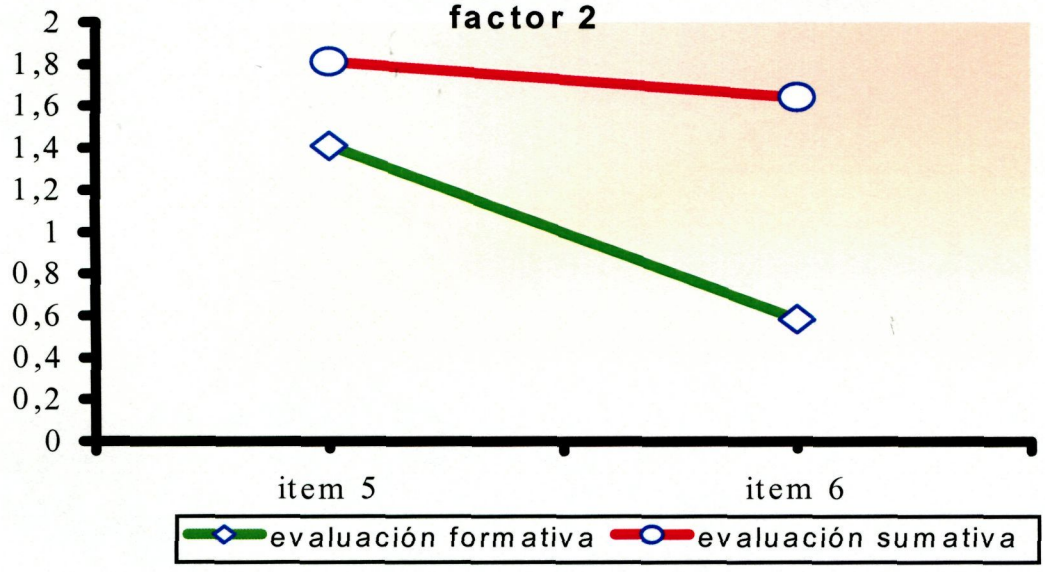


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.47. Comparación de porcentajes de cambio de los ítems comunes en el modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa agrupados en el factor *estilo evaluador.*

	ÍTEM	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
FACTOR 2	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura	1.41	1.81
	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	0.58	1.64

Gráfica 5.49: % de cambio en los items del factor 2

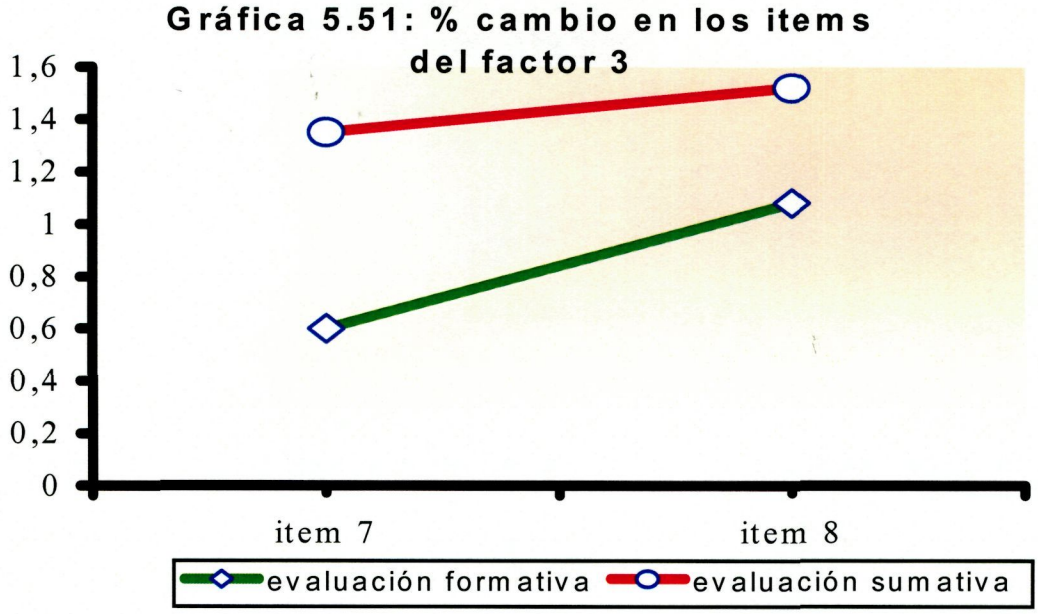


En los ítems que forman el factor 2, la diferencia entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa es de 0.4 en el ítem *los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura,* y de 1.06 en *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.48. Comparación de porcentajes de cambio de los ítems comunes en el modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa agrupados en el factor *actitud hacia el alumno*.

	ÍTEM	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
FACTOR 3	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	0.60	1.35
	El profesor respeta a los estudiantes	1.08	1.52



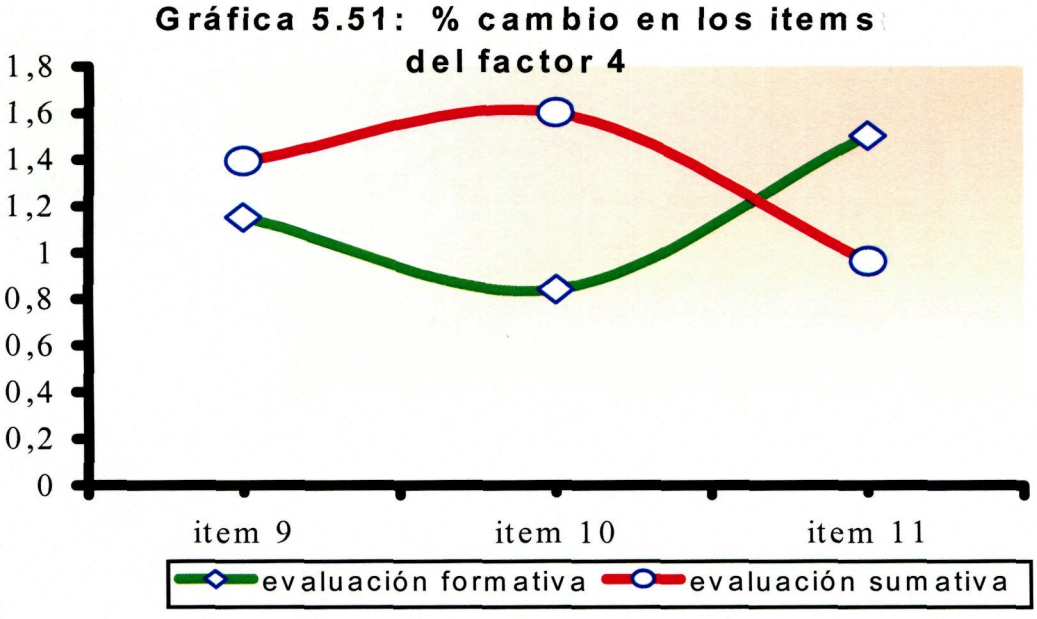
El factor 3 está compuesto por los ítems *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* y *el profesor respeta a los estudiantes* que presentan unas diferencias en el porcentaje de cambio entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa de 0.75 % y 0.44 %, respectivamente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 5.49. Comparación de porcentajes de cambio de los ítems comunes en el modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa agrupados en el factor *cumplimiento del horario.*

	ÍTEM	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
FACTOR 4	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	1.15	1.39
	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	0.84	1.60
	El profesor asiste regularmente a clase	1.50	0.96

En los ítems de este factor, las diferencias en el porcentaje de cambio entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa es en el ítem *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase* de 0.24, en *el profesor asiste regularmente a clase* de 0.54 y en *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías* de 0.76.



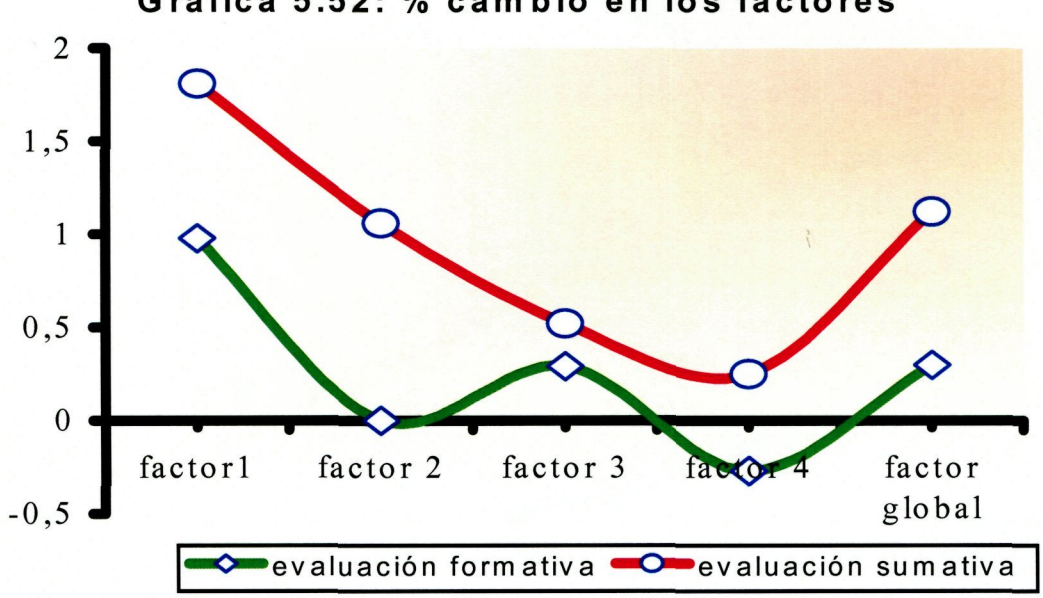
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.23. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los factores.

Tabla 5.50. Comparación de porcentajes de cambio de los factores del modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa.

FACTORES	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
Factor 1. Habilidades docentes	0.98	1.81
Factor 2. Estilo evaluador	0	1.06
Factor 3. Actitud hacia el alumno	0.29	0.52
Factor 4. Cumplimiento del horario	-0.27	0.25
Factor global	0.30	1.12

Gráfica 5.52: % cambio en los factores



Observando las diferencias que se producen entre los porcentajes de cambio se aprecia que el factor *estilo evaluador* es el que muestra una mayor diferencia pues en la evaluación formativa no se produce cambio y en la sumativa el porcentaje de cambio asciende a 1.06. El resto de factores mantienen diferencias entre 0.02 en el factor *cumplimiento del horario* y 0.83

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

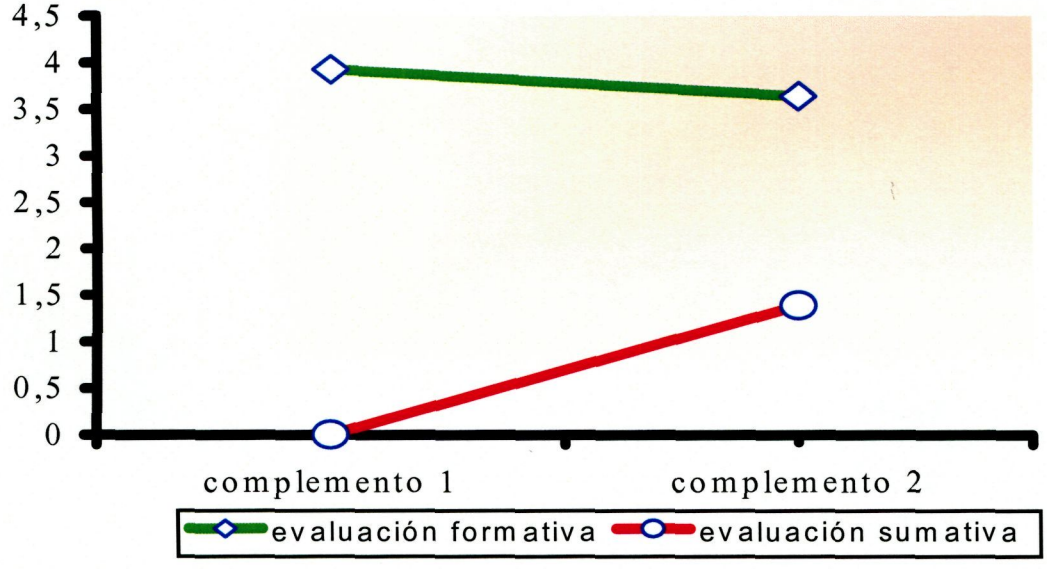
del factor *habilidades docentes*. Por su parte, el factor *actitud hacia el alumno* presenta un porcentaje de 0.23 y el global de 0.82.

3.24. Resultados de la comparativa entre los porcentajes de cambio de la evaluación formativa y la evaluación sumativa de los complementos.

Tabla 5.51. Comparación de porcentajes de cambio de los complementos del modelo de evaluación formativa y de evaluación sumativa.

ÍTEM	% cambio Formativa	% cambio Sumativa
Complemento 1. Dedicación docente	3.92	0
Complemento 2. Mérito docente	3.64	1.39

Gráfica 5.51: % cambio en los complementos



En ambos complementos, los porcentajes de cambio son mayores en la evaluación formativa. La diferencia en *dedicación docente* es de 3.92, en la evaluación formativa, pues en la evaluación sumativa no se produce cambio. En el complemento *mérito docente* la diferencia en el porcentaje de cambio es de 2.25.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. DISCUSIÓN.

En el curso 96/97 el menor porcentaje de cambio lo muestra *el profesor se interesa por los problemas decentes de los alumnos*, siendo la diferencia entre la media de toda la población y la media recortada mínima. En cambio, el mayor porcentaje lo muestra el ítem *el profesor respeta al alumno.*

Los factores presentan porcentajes inferiores al 1% excepto en *cumplimiento del horario* que es superior sin que sea alto.

En el caso de los complementos los porcentajes de cambio son inferiores al 2%.

El curso siguiente no se produce cambio en el ítem *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia,* y el menor porcentaje lo muestra, el ítem *el profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos.* En cuanto al ítem que mantiene el porcentaje de cambio más alto es *el profesor asiste regularmente a clase*, lo que significa la existencia de diferencias entre la valoración de todos los participantes y la que se obtiene al eliminar los datos extremos.

Los factores aumentan los porcentajes de cambio respecto al curso anterior, especialmente en *actitud hacia el alumno* y *cumplimiento del horario*, donde las diferencias se sitúan entre el 1 y el 2%.

En el complemento *dedicación docente* se aprecia un porcentaje que está en sintonía con el del curso 96/97, pero en el *mérito docente* aparece una pequeña diferencia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el curso 99/00 se producen cambios pues el cuestionario pasa de 15 a 20 ítems y se pasa del modelo de evaluación de formativa a sumativa, pues se le añade una nueva finalidad: la vinculación de retribución económica a los resultados.

En general, en este curso se producen muchos cambios, aumentando los porcentajes aunque no son muy elevados. Así, llama la atención el ítem que mantiene el menor porcentaje de cambio *me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor* porque presenta la menor diferencia entre la media al 100% y la media recortada, siendo en ambos casos la más baja de todo el cuestionario. El ítem que presenta el porcentaje de cambio más elevado es *los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura* que supera el 2%.

Los factores presentan porcentajes de cambio inferiores al 1% en *habilidades docentes* y *estilo evaluador* con signo positivo, y en *actitud hacia el alumno* con signo negativo, lo que significa que la media al 100% es superior a la media recortada. El factor *cumplimiento del horario* no sufre cambios, pues existe coincidencia entre las dos medias. Estos datos mejoran los resultados de las evaluaciones de los cursos 1996/97 y 1997/98, lo que significa que se ha producido una mayor cercanía e incluso coincidencia en la valoración que hacen todos los estudiantes con los datos que obtenemos eliminando los casos extremos.

En el complemento *dedicación docente* la media al 100% es superior a la media recortada, lo que mejora el porcentaje de cambio de las evaluaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

anteriores. El complemento *mérito docente* reduce el porcentaje de cambio de los cursos precedentes.

En el curso 2000/01 los porcentajes de cambio por ítems aumentan situándose todos con puntuaciones superiores al 1% aunque sin alcanzar el 3%. El ítem que presenta el menor cambio es *el profesor asiste regularmente a clase,* y el mayor *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura.*

Los factores en los que se ha producido mayor diferencia son *habilidades docentes* y *estilo evaluador.* Por el contrario, *actitud hacia el alumno* y *cumplimiento del horario* mantienen porcentajes de cambio inferiores al 1%.

En los complementos, los porcentajes de cambio aumentan respecto al curso anterior pero, aún así, en *dedicación docente* sigue siendo inferior a los cursos 96/97 y 97/98. En *mérito docente* el aumento es superior.

En el curso 2001/02 se repite por ítems la misma situación con porcentajes de cambio superiores al 1% e inferiores al 3%, excepto en el ítem *el profesor asiste regularmente a clase,* lo que indica que los estudiantes están más de acuerdo entre ellos en que el profesorado asiste. El ítem que presenta mayor porcentaje es *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura.*

Si realizamos un análisis por ítem, el mínimo y máximo porcentaje de cambio recae en los mismos que en los cursos 00/01 y 01/02.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El factor que destaca con menor porcentaje de cambio es *cumplimiento del horario; estilo evaluador* y *actitud hacia el alumno* presentan valores semejantes. El mayor porcentaje se aprecia en el factor *habilidades docentes*, aunque no es elevado.

En el complemento *dedicación docente* no se produce cambio al coincidir ambas puntuaciones medias, y en *mérito docente* el porcentaje de cambio es superior.

La evaluación formativa por ítems presenta unos porcentajes de cambio que no alcanzan el 2%; el mínimo se aprecia en los ítems *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia* y *el profesor es justo calificando.* El más alto lo muestra el ítem *el profesor asiste regularmente a clase.* La media obtenida por el total de los participantes supera a la media recortada en el factor *cumplimiento del horario.*

El factor *estilo evaluador* no varía y los porcentajes de cambio que presentan los factores *habilidades docentes* y *actitud hacia el alumno* no alcanzan el 1%.

En la evaluación sumativa, los ítems presentan unos porcentajes de cambio superiores a los que muestra la evaluación formativa, aunque en ningún caso alcanza el 3%. El ítem que presenta la menor variación es *el profesor asiste regularmente a clase*, situándose por debajo del 1%. En cambio, el que muestra un mayor porcentaje es *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El factor que manifiesta menor cambio es *cumplimiento del horario* seguido de *actitud hacia el alumno*. El *estilo evaluador* y las *habilidades docentes* son los que sufren mayor crítica con anterioridad pues, aunque se eliminen los extremos, la media aumenta.

En el complemento *dedicación docente* no se produce cambio y en *mérito docente* el porcentaje no alcanza el 2%, aunque es superior al que muestra la evaluación formativa.

En los cursos en los que la evaluación seguía un modelo formativo, el ítem que mantiene los porcentajes de cambio más bajos es *el profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos,* que hace referencia a la actitud hacia el alumno. Mientras en los ítems del factor *cumplimiento del horario* los porcentajes de cambio son más elevados. Este hecho de pasar de mantener las mayores diferencias en cumplimiento del horario, durante el modelo de evaluación formativa, a tener las menores en el modelo de evaluación sumativa, indica que se produce una mejora por parte del profesorado o un mayor seguimiento por parte de la institución al tener que certificar los datos para dar cumplimiento a la normativa de asignación de complementos retributivos, primer referente en el cambio del modelo de evaluación.

Conclusiones.

Las conclusiones que podemos extraer de este estudio comienzan con la proximidad existente entre la media al 100% y la media recortada, pues indica que la evaluación no ha sido utilizada como castigo ni recompensa, ya que la mayoría de la población mantiene, de forma general, la misma

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

opinión. Así, de forma general, podemos apreciar como los porcentajes de cambio que se producen en los ítems, factores y complementos de cada uno de los cursos académicos analizados (1996/97; 1997/98; 1999/00; 2000/01 y 2001/02) son bajos y no alcanzan, en ningún caso, el 3%, que es un porcentaje considerado bajo en estudios con poblaciones numerosas.

En definitiva, podemos concluir que el hecho de eliminar las evaluaciones en las que se emite un juicio sesgado (crítico-benévolo) no hace aumentar significativamente la media y refuerza que los estudiantes de la ULPGC son evaluadores válidos y fiables. Este resultado es consistente con otros estudios anteriores y confirma los hallazgos de Castro (1996) en un estudio realizado con estudiantes de esta universidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Capítulo 6.

ANÁLISIS DE LAS MEJORAS DE LA CALIDAD DEL PROFESORADO TRAS EL CAMBIO DE MODELO DE EVALUACIÓN.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Una vez estudiados los cuestionarios construidos para la evaluación de profesorado en la ULPGC y constatar que, tanto el utilizado para la evaluación formativa (1996/97 y 1997/98) como el empleado en la evaluación sumativa cumplen, de una parte, con los criterios de validez y fiabilidad y, por otra, que el juicio de los estudiantes es independiente del modelo evaluativo, es decir, en ambos modelos se muestran igual de ecuánimes.

Nos planteamos analizar de manera comparativa las puntuaciones del profesorado obtenidas en los cursos 1996/97 y 1997/98 (evaluación formativa) y las de los cursos 1999/2000, 2000/01 y 2001/02 (evaluación sumativa), pues existe cierta discrepancia entre los que piensan (generalmente los docentes evaluados) que en los modelos de evaluación sumativa los estudiantes utilizan esta posibilidad como "venganza" dado que saben que los profesores pueden sufrir consecuencias, en nuestro caso, los complementos retributivos, la estabilidad en el empleo, el cambio de categoría, etc.; frente a los que afirman, como hemos indicado en capítulos anteriores que bajo este tipo de modelo los estudiantes tienden a ser más benévolos.

En definitiva, trataremos de analizar los efectos del cambio de modelo evaluativo en cada uno de los ítems, factores y complementos para verificar cuáles son más sensibles a estos efectos y si este es generalizado o fluctúa según el gran área de conocimiento, dado que el profesorado de ciertas áreas es generalmente mejor evaluado que el de otra. Por tanto pretendemos confirmar si este hecho se mantiene a pesar del cambio del modelo de evaluación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

También queremos comprobar si los efectos sobre los ítems son inmediatos y puntuales o si tal cambio tiende a permanecer constante en las sucesivas evaluaciones. Nos preguntamos: ¿entrar en un proceso de evaluación sumativa lleva aparejado el cambio permanente o únicamente en los momentos en que se sabe que esa evaluación sumativa tiene consecuencias directas o inmediatas? La respuesta a esta pregunta nos dará información sobre qué ítems, factores y complementos cambian de manera puntual para volver luego al punto de partida y analizar cuáles cambian o se mantienen constantes en años sucesivos.

Por último, estudiamos si las diferencias que se producen en las valoraciones medias antes y después del cambio de modelo evaluativo son significativas, en qué ítems, factores y complementos, y en qué áreas. Por esta razón, agrupamos las puntuaciones de los primeros años (evaluación formativa) y de los últimos (evaluación sumativa) y compararemos luego ambos conjuntos entre sí.

1. OBJETIVOS.

En este análisis nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comprobar si se produce una mejora en la evaluación del profesorado en el total de la universidad por ítems, factores y complementos en el curso en el que se inició la evaluación sumativa (1999/00).

- Descubrir si esta mejora también se ve reflejada de manera particular en cada una de las grandes áreas de conocimiento:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ciencias experimentales y de la salud; ciencias sociales y jurídicas; enseñanzas técnicas y humanidades.

- Analizar la evolución que se produce en la evaluación del profesorado en el total de la universidad a lo largo del periodo analizado, por ítems, factores y complementos para determinar si estos cambios fueron puntuales o se mantuvieron de manera continuada.

- Estudiar el perfil diferencial de esta evolución de manera particular en cada gran área.

- Comprobar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el profesorado del total de la universidad bajo un modelo de evaluación formativa y los obtenidos bajo un modelo de evaluación sumativa. De la misma manera, analizaremos estas diferencias en cada una de las grandes áreas de conocimiento.

Las cuatro grandes áreas de conocimiento a las que hacemos referencia permite distribuir los Departamentos existentes en la Universidad de la manera que figura en la tabla 6.1.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.1. Relación de áreas y departamentos de la universidad.

ÁREA	DEPARTAMENTOS
1 Ciencias Experimentales y de la Salud	Biología
	Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología
	Ciencias Clínicas
	Ciencias Médicas y Quirúrgicas
	Enfermería
	Morfología
	Patología Animal, Producción Animal y Ciencia y Tecnología de los Alimentos
2 Ciencias Sociales y Jurídicas	Análisis Económico Aplicado
	Ciencias Jurídicas Básicas
	Derecho Público
	Didácticas Especiales
	Economía Financiera y Contabilidad
	Economía y Dirección de Empresas
	Educación
	Educación Física
	Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión
	Psicología y Sociología
3 Enseñanzas Técnicas	Arte, Ciudad y Territorio
	Cartografía y Expresión Gráfica en la Ingeniería
	Construcción Arquitectónica
	Expresión Gráfica y Proyectación Arquitectónica
	Física
	Informática y Sistemas
	Ingeniería Civil
	Ingeniería de Procesos
	Ingeniería Eléctrica
	Ingeniería Electrónica y Automática
	Ingeniería Mecánica
	Ingeniería Telemática
	Matemáticas
	Química
	Señales y Comunicaciones
4 Humanidades	Ciencias Históricas
	Filología Española, Clásica y Árabe
	Filología Moderna

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. MÉTODO.

2.1. Diseño.

Se trata de un estudio de carácter selectivo que permite describir la realidad de la evaluación docente del profesorado de la ULPGC mostrando los cambios producidos según el modelo utilizado sea de evaluación formativa o evaluación sumativa.

2.2. Población.

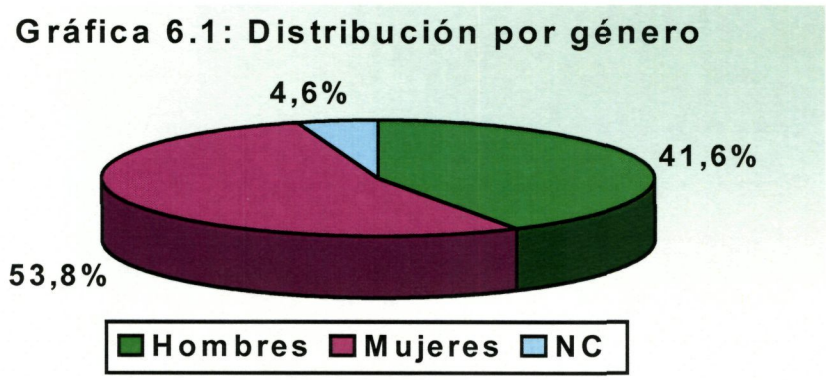
El número de evaluaciones por curso recogidas para la realización de este estudio corresponde al total de cuestionarios analizados por el Gabinete de Evaluación Institucional que se muestran en la tabla 6.2.

Tabla 6.2. Número de cuestionarios recogidos por curso.

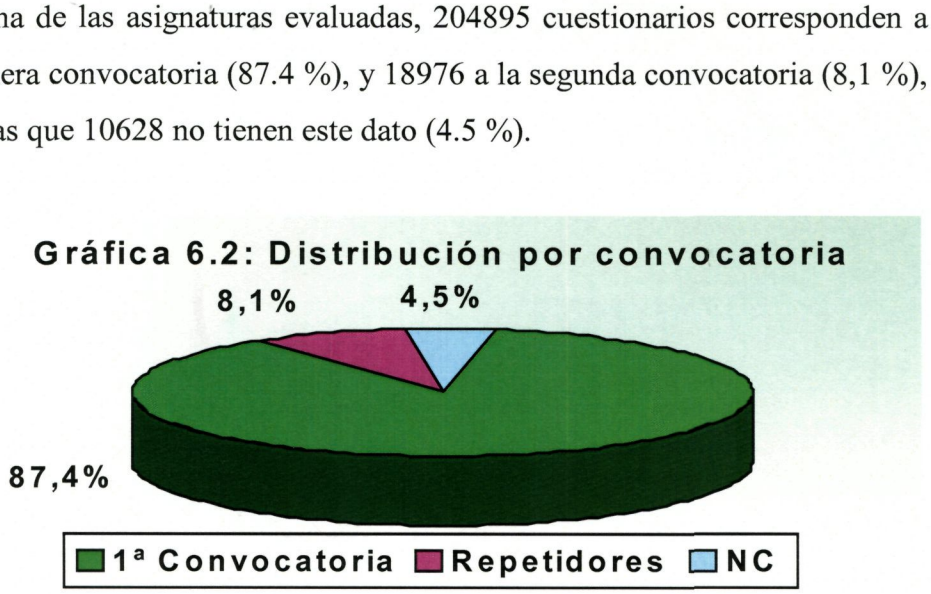
CURSO	NUMERO DE EVALUACIONES
1996/97	48574
1997/98	38971
1999/00	48201
2000/01	47445
2001/02	51308
Total	234499

Como podemos apreciar, la distribución de los cuestionarios teniendo en cuenta la variable género es la siguiente: de los cuestionarios que responden a esta variable, el 53.8 %, son mujeres y el 41.6 % son hombres quedando un 4.6 % que no responde a esta variable.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

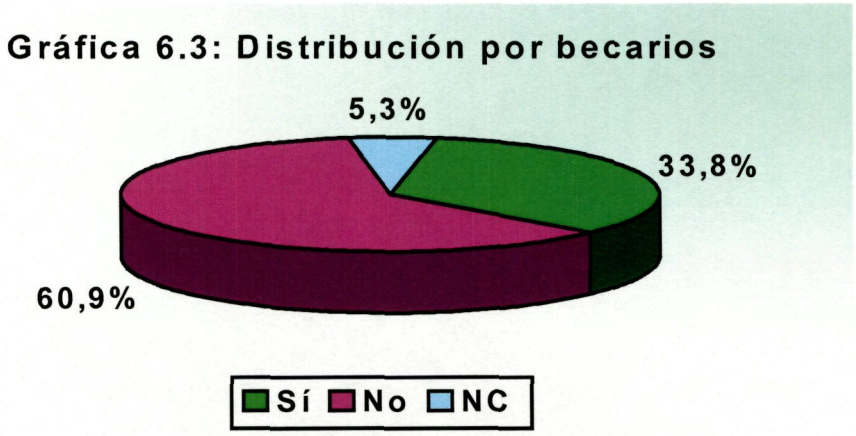


Respecto a la distribución según la convocatoria que están cursando de cada una de las asignaturas evaluadas, 204895 cuestionarios corresponden a la primera convocatoria (87.4 %), y 18976 a la segunda convocatoria (8,1 %), mientras que 10628 no tienen este dato (4.5 %).

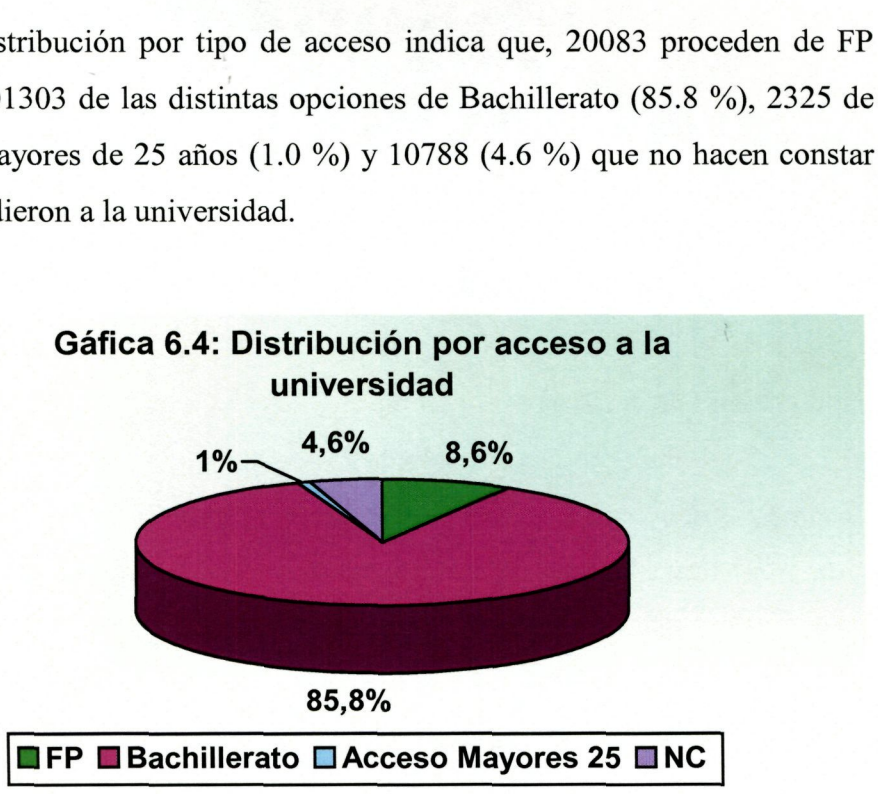


En cuanto a sí los estudiantes son becarios tenemos que 12390 cuestionarios no responden (5.3 %), 79268 son cuestionarios de becarios (33.8 %) y 142841 de estudiantes no becarios (60.9 %).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



La distribución por tipo de acceso indica que, 20083 proceden de FP (8.6 %), 201303 de las distintas opciones de Bachillerato (85.8 %), 2325 de acceso a mayores de 25 años (1.0 %) y 10788 (4.6 %) que no hacen constar como accedieron a la universidad.

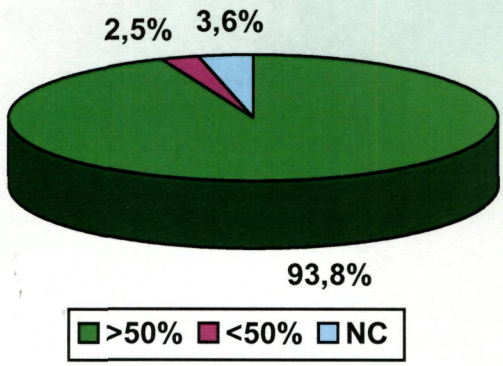


En lo que se refiere al grado de asistencia a las asignaturas 8476 no contestan, el 3.6 %, 220077 indican que han asistido a más del 50% de las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

clases, el 93.8%, y 5946 afirman que su asistencia ha sido inferior al 50% lo que se corresponde con el 2.5 %.

Gráfica 6.5: Distribución por grado de asistencia a la asignatura



2.3. Instrumento de evaluación.

Durante los cursos 96/97 y 97/98 la evaluación del profesorado se llevó a cabo con un cuestionario compuesto de 15 ítems, con cuatro factores teóricos: del ítem 1 al 4 (habilidades docentes), del ítem 5 al 8 (estilo evaluador), del ítem 9 al 12 (actitud hacia el alumno) y del ítem 13 al 15 (cumplimiento del horario). Este cuestionario lo recogemos en la tabla 6.3.

El análisis factorial de componentes principales muestra también la existencia de dos factores estadísticos que explican el 65.6% de la varianza. El factor 1 (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10 y 11) coincide con los factores Habilidades docentes; Estilo evaluador y Actitud hacia el alumno. El factor 2 (ítems 13, 14 y 15) coincide con el factor Cumplimiento del horario. En los dos factores estadísticos enumerados intervienen 11 de los 15 ítems del cuestionario, con un peso superior a .64 saturados en un solo factor. Los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ítems restantes (6, 8, 9 y 12) se distribuyen con pesos similares entre los factores 1 y 2.

La fiabilidad del cuestionario se ha operativizado a través del *Coeficiente Alfa de Cronbach,* el más adecuado para escalas con dos o más valores por ítem y el índice obtenido pone de manifiesto una fiabilidad de 0.95, lo que lo convierte en un cuestionario fiable para este tipo de mediciones.

Tabla 6.3. Ítems del cuestionario de evaluación de los cursos 96/97 y 97/98 agrupados por factores.

FACTORES	ÍTEMS
1 Habilidades docentes	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la materia
	Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayuden a comprender la materia
	Responde a las preguntas de los alumnos con precisión
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura
2 Estilo evaluador	Las evaluaciones realizadas facilitaron mi aprendizaje
	Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura
	El profesor es justo calificando
	Los exámenes se ajustan a lo explicado en clase
3 Actitud hacia el alumno	El profesor respeta al alumno
	El profesor es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes
	El profesor se interesa por los problemas docentes de los alumnos
	La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa
4 Cumplimiento del horario	El profesor avisa a los alumnos cuando no asiste a clase
	El profesor cumple con su horario de tutoría
	El profesor asiste regularmente a clase

En los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02 la evaluación se realiza con un nuevo cuestionario elaborado por las Unidades Técnicas de las dos Universidades canarias y que está compuesto por un total de 20 ítems

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

agrupados en cuatro factores y dos complementos como se aprecia en las tablas 6.4 y 6.5.

Tabla 6.4. Ítems del cuestionario de evaluación de los cursos 99/00, 00/01 y 01/02 agrupados por factores.

FACTORES	ÍTEMS
1 Habilidades docentes	1. Considero que el profesor domina los contenidos de la materia
	2. El profesor explica con claridad
	3. El profesor utiliza los recursos adecuados par explicar la materia
	4. Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, etc.) estoy satisfecho con la labor docente de este profesor
	5. La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura
	6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión
	7. El profesor ha conseguido que me interese la asignatura
	8. Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor
	9. El profesor tiene habilidades docentes
2 Estilo evaluador	10. Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura
	11. El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia
	12. Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase
3 Actitud hacia el alumno	13. El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias
	14. El profesor respeta a los estudiantes
	15. Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase
	17. El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura
4 Cumplimiento del horario	16. El profesor es puntual en el cumplimiento del horario
	18. El profesor cumple regularmente el horario de tutorías
	19. El profesor asiste regularmente a clase

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

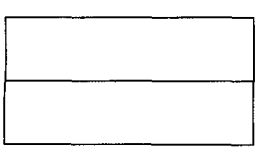
Tabla 6.5. Relación de ítems que configuran los complementos.

COMPLEMENTOS	ÍTEMS
Dedicación docente	15, 17, 18 y 19
Mérito docente	1, 2, 3, 4, 10 y 13

Con la finalidad de poder establecer comparaciones hemos agrupado los ítems que se repiten en ambos cuestionarios, de manera que el cuestionario de análisis queda como se muestra en la tabla 6.6.

Tabla 6.6. Ítems seleccionados para el estudio comparativo, factores en que se agrupan y complementos retributivos.

FACTOR	ÍTEM	COMPLEMENTO
1	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	
	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura	
	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión	
	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	
2	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura	
	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	
3	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias	
	El profesor respeta a los estudiantes	
4	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	
	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías	
	El profesor asiste regularmente a clase	



Mérito docente

Dedicación docente

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.4. Procedimiento.

Los cuestionarios de evaluación se pasan en las aulas donde los profesores imparten docencia por becarios encuestadores. Estos becarios van al aula y se presentan al profesor y a los estudiantes. A continuación leen la carta que les envía el Rector e indican las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios. Una vez los cuestionarios están cumplimentados se llevan al Gabinete de Evaluación y se introducen por el sistema de lectora óptica, pasando a ficheros que serán sometidos a tratamiento estadístico con el programa SPSS.

3. RESULTADOS.

En este apartado recogemos los resultados obtenidos en el global de la universidad y en las diferentes áreas de conocimiento en cada uno de los ítems en los diferentes años objeto de evaluación, los resultados de los factores y los resultados de los datos correspondientes a los complementos retributivos. El mostrar los diferentes años nos va a permitir observar si se produce un incremento en la valoración o si, por el contrario, existe una disminución de las puntuaciones.

Las tablas recogen los siguientes datos: el curso académico, el número de casos, que hace referencia al número de cuestionarios recogidos, y los estadísticos media y desviación típica. También se muestra la gráfica correspondiente a cada tabla.

3.1. Resultados de la universidad.

En este apartado se recogen las tablas del total de la universidad con los cursos evaluados por ítem, por factor y por complemento.

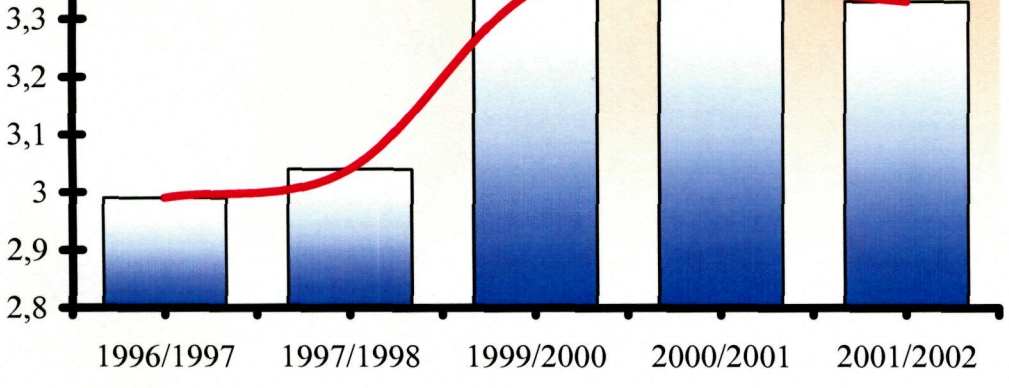
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.1.1. Resultados de toda la universidad correspondientes a cada curso académico por ítem.

Tabla 6.7. Medias por curso del ítem 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	48132	2.99	1.32	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
1997/98	38569	3.04	1.31	
1999/00	47625	3.35	1.11	
2000/01	46862	3.36	1.18	
2001/02	50462	3.33	1.21	
TOTAL	231650	3.22	1.24	

Gráfica 6.6: Medias por curso del ítem 1
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia



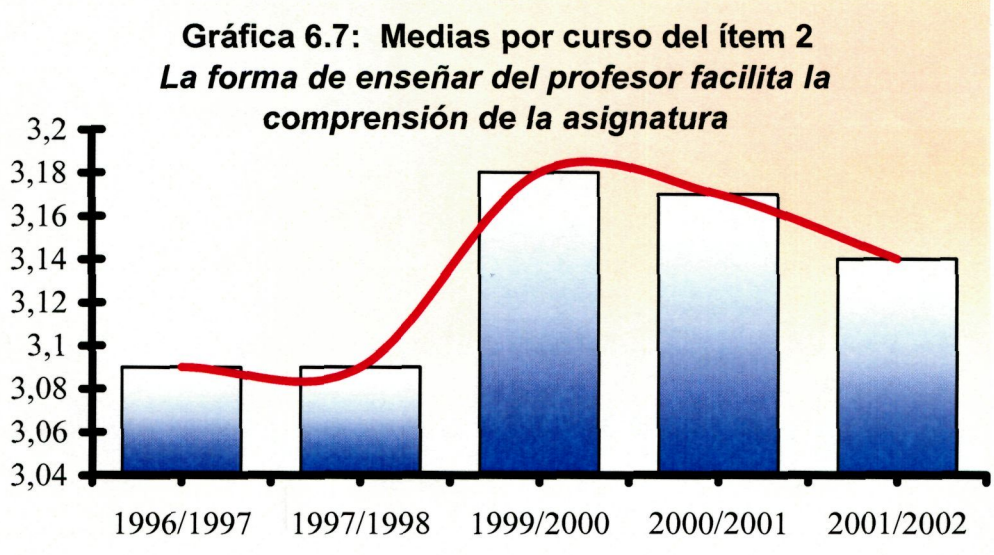
A la vista de la gráfica podemos observar la evolución que sufre la media con un incremento continuo desde el curso 96/97 hasta 00/01. En el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

96/97 la media es de 2.99 subiendo a 3.04 en el 97/98. El aumento mayor se produce en el curso 99/00 en el que la media alcanza 3.35 siendo el incremento de 0.31. El siguiente curso la subida es de 0.1 y en el curso 00/01 comienza el descenso.

Tabla 6.8. Medias por curso del ítem 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	48416	3.09	1.30	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
1997/98	38846	3.09	1.30	
1999/00	47832	3.18	1.20	
2000/01	47107	3.17	1.26	
2001/02	20741	3.14	1.28	
TOTAL	232942	3.13	1.27	

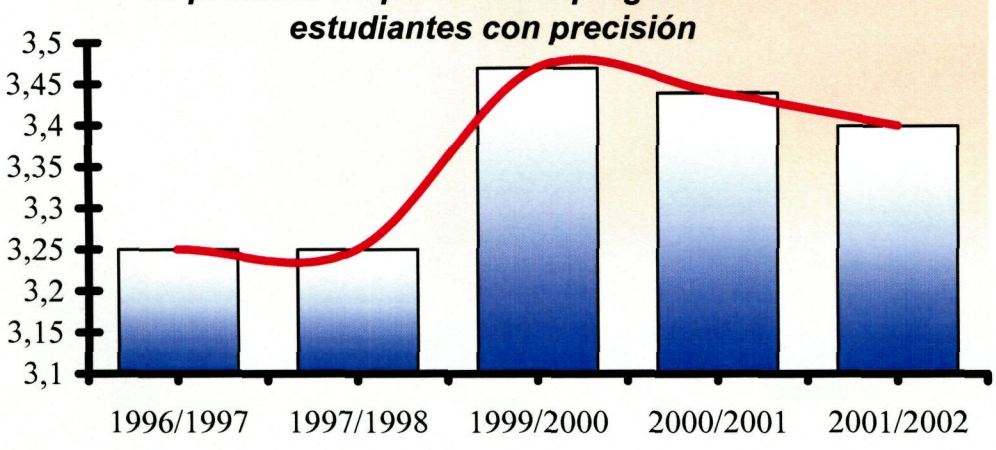


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Durante los cursos 96/97 y 97/98 la media se mantiene estable con una puntuación de 3.09. En el curso 99/00 se produce un incremento de la puntuación hasta alcanzar una media de 3.18, siendo el ascenso de 0.09. A partir de ese curso se produce un descenso anual que en el curso 00/01 pasa a 3.17 y en el 01/02 a 3.14.

Tabla 6.9. Medias por curso del ítem 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	48260	3.25	1.23	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
1997/98	38728	3.25	1.23	
1999/00	47619	3.47	1.12	
2000/01	46963	3.44	1.18	
2001/02	50534	3.40	1.20	
TOTAL	232104	3.37	1.19	



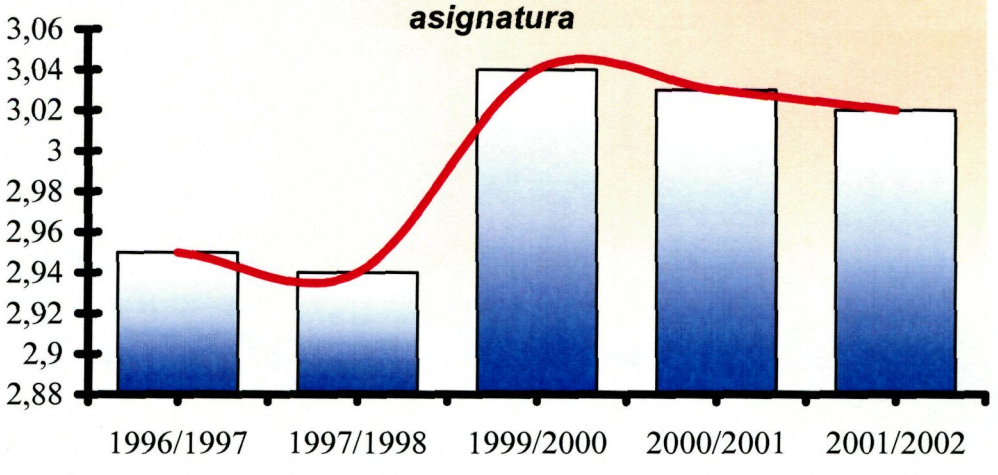
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la tabla destaca la media del curso 99/00 que asciende a 3.47, al producirse un incremento significativo de la media respecto a los cursos anteriores. En los cursos 96/97 y 97/98 la media se mantiene estable con un valor de 3.25. Los cursos siguientes la media disminuye pasando de 3.47 a 3.44 en el curso 00/01 y a 3.40 en el 01/02, con una caida de forma paulatina.

Tabla 6.10. Medias por curso del ítem 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	48231	2.95	1.37	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
1997/98	38690	2.94	1.37	
1999/00	47681	3.04	1.28	
2000/01	47037	3.03	1.34	
2001/02	50518	3.02	1.35	
TOTAL	232157	3.00	1.34	

Gráfica 6.9: Medias por curso del ítem 4
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las medias en este ítem disminuyen antes y después de la primera evaluación realizada, entre otros fines, para la asignación de los complementos retributivos. En el curso 96/97 la media es de 2.95 disminuyendo el curso siguiente a 2.94. En el cambio del modelo de evaluación formativa a sumativa, la media se eleva a 3.04 con una diferencia de 0.1 pero, al año siguiente, la media disminuye a 3.03 y, posteriormente, a 3.02.

Tabla 6.11. Medias por curso del ítem 5.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	47350	3.53	1.24	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
1997/98	38113	3.56	1.23	
1999/00	46854	3.85	1.15	
2000/01	46249	3.89	1.14	
2001/02	49390	3.82	1.17	
TOTAL	227956	3.74	1.20	

En la tabla podemos observar que la media aumenta de forma continuada hasta el curso 00/01 produciéndose posteriormente un descenso en la puntuación. En el curso 96/97 la media es de 3.53 y en el 97/98 de 3.56. En el curso 99/00 se produce una subida a 3.85 con una diferencia sobre la anterior de 0.29. En el curso 00/01 se produce un ascenso menor, alcanzando una puntuación de 3.89. En el curso 01/02 se produce un descenso que sitúa a la media en 3.82.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.10: Medias por curso del ítem 5
Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura

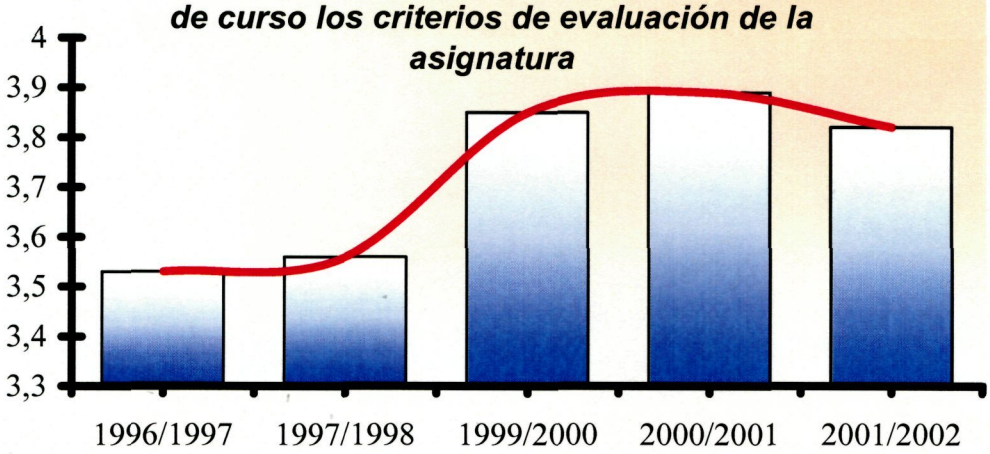


Tabla 6.12. Medias por curso del ítem 6.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	40286	3.43	1.24	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
1997/98	32663	3.45	1.23	
1999/00	37059	3.64	1.13	
2000/01	38272	3.70	1.15	
2001/02	39561	3.61	1.18	
TOTAL	187841	3.57	1.19	

Observando la gráfica descubrimos el aumento de la media en el curso 99/00 por la curva que describe, el salto va desde 3.45 a 3.64 y el incremento es de 0.19. También podemos observar que del curso 96/97 al 97/98 se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

produce un incremento de 0.02 y del curso 99/00 a 00/01 de 0.06. Posteriormente, en el curso 01/02 se produce una bajada de 0.09.

Gráfica 6.11: Medias por curso del ítem 6
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase

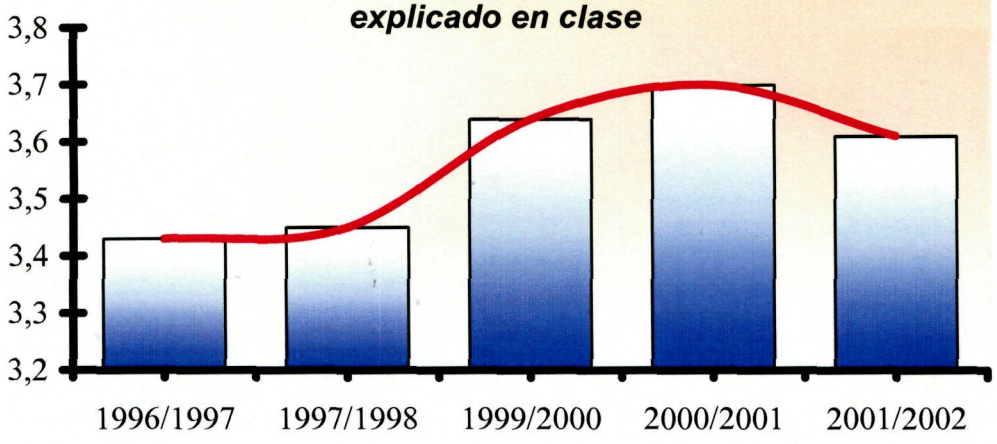


Tabla 6.13. Medias por curso del ítem 7.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	47140	3.39	1.19	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
1997/98	37760	3.40	1.20	
1999/00	47220	3.73	1.10	
2000/01	46613	3.70	1.15	
2001/02	49919	3.66	1.17	
TOTAL	228652	3.58	1.17	

En la tabla 6.13 podemos observar cómo aumenta la media al sustituir el modelo de evaluación formativa por la evaluación sumativa, pasando de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.40 en el curso 97/98 a 3.73 en el curso 99/00 con un incremento de 0.33, mientras que del curso 96/97 al 97/98 el incremento es de 0.01. A partir de la evaluación del curso 99/00 se produce un descenso que hace que en el curso 00/01 la media sea de 3.70 y descienda aún más en el 01/02 hasta 3.66.

Gráfica 6.12: Medias por curso del ítem 7
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias

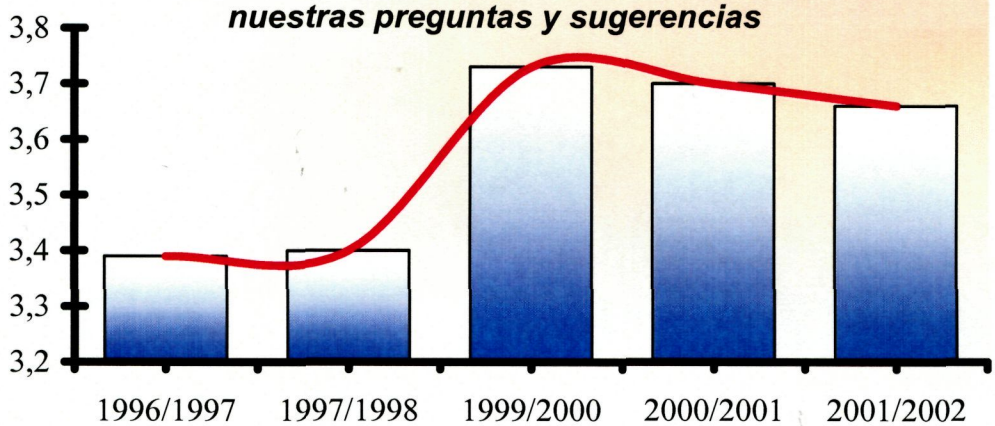
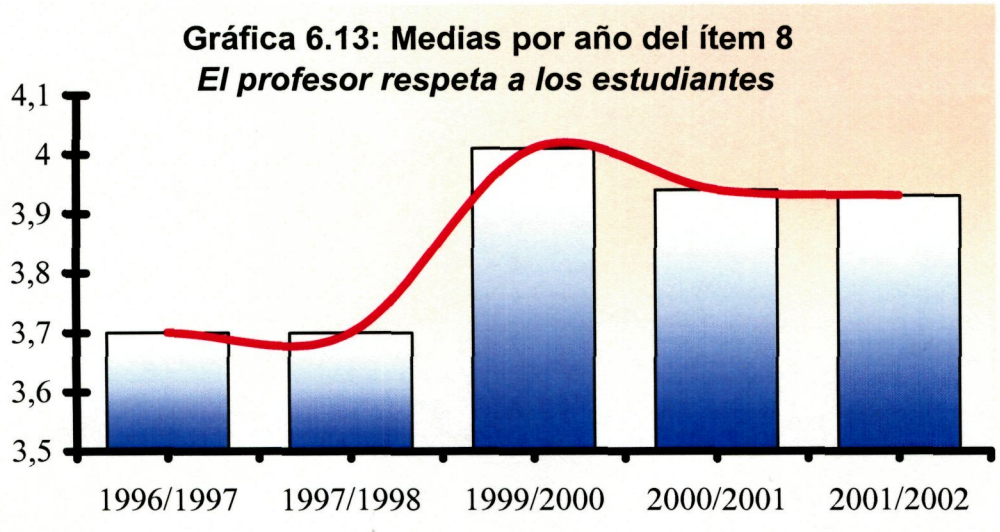


Tabla 6.14. Medias por curso del ítem 8.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	47995	3.70	1.20	El profesor respeta a los estudiantes.
1997/98	38455	3.70	1.21	
1999/00	47616	4.01	1.09	
2000/01	46925	3.94	1.14	
2001/02	50376	3.93	1.16	
TOTAL	231367	3.86	1.17	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



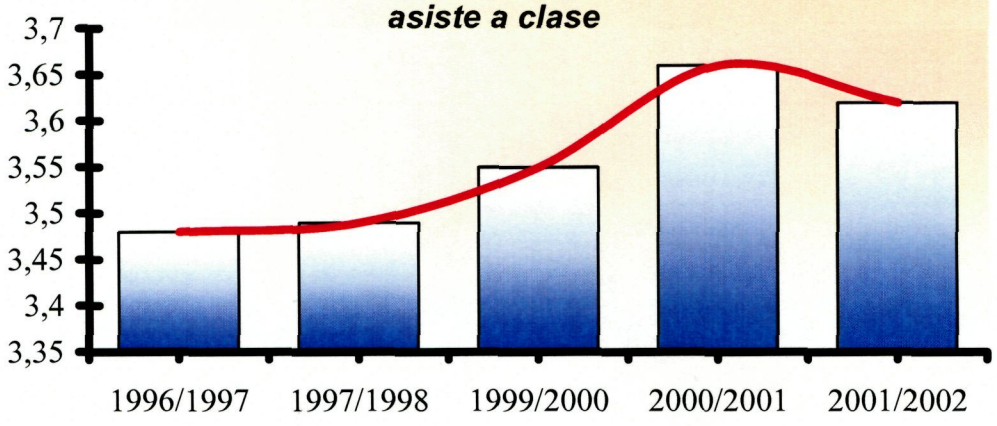
La gráfica nos permite apreciar el salto que se produce en la media entre el curso 97/98 y el curso 99/00 pues la valoración pasa de 3.70 a 4.01 siendo la diferencia de 0.31. También podemos observar la caída a 3.94 que se produce en el curso inmediatamente posterior. La bajada del curso 00/01 a 01/02 sólo supone una variación en la media de 0.01, mientras que las puntuaciones entre el curso 96/97 y el 97/98 se mantienen invariables.

Tabla 6.15. Medias por curso del ítem 9.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	44735	3.48	1.28	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
1997/98	36488	3.49	1.28	
1999/00	43222	3.55	1.28	
2000/01	43344	3.66	1.25	
2001/02	46312	3.62	1.27	
TOTAL	214101	3.56	1.27	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.14: Medias por curso del ítem 9
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase



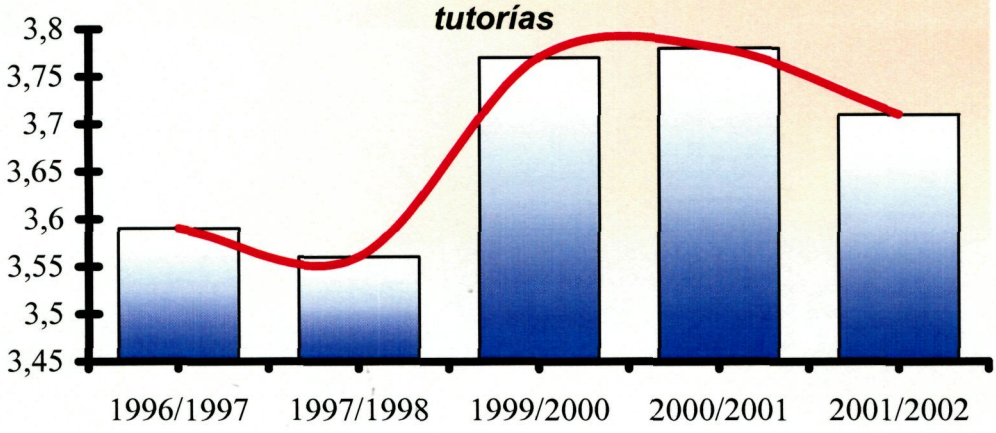
En este ítem, progresivamente se recoge un aumento como podemos apreciar en la gráfica y del curso 00/01 al 01/02 un descenso. El primer aumento se produce en el paso del curso 96/97 a 97/98 de 3.48 a 3.49. El siguiente es un salto que asciende hasta 3.55, lo que supone un incremento de 0.06 y luego se eleva la media hasta 3.66 con una diferencia de 0.11. En el curso 01/02 se produce una bajada de 0.04 hasta una media de 3.62.

Tabla 6.16. Medias por curso del ítem 10.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	39864	3.59	1.16	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
1997/98	32220	3.56	1.19	
1999/00	36656	3.77	1.09	
2000/01	37357	3.78	1.13	
2001/02	38764	3.71	1.15	
TOTAL	184861	3.69	1.15	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.15: Medias por curso del ítem 10
El profesor cumple regularmente el horario de tutorías



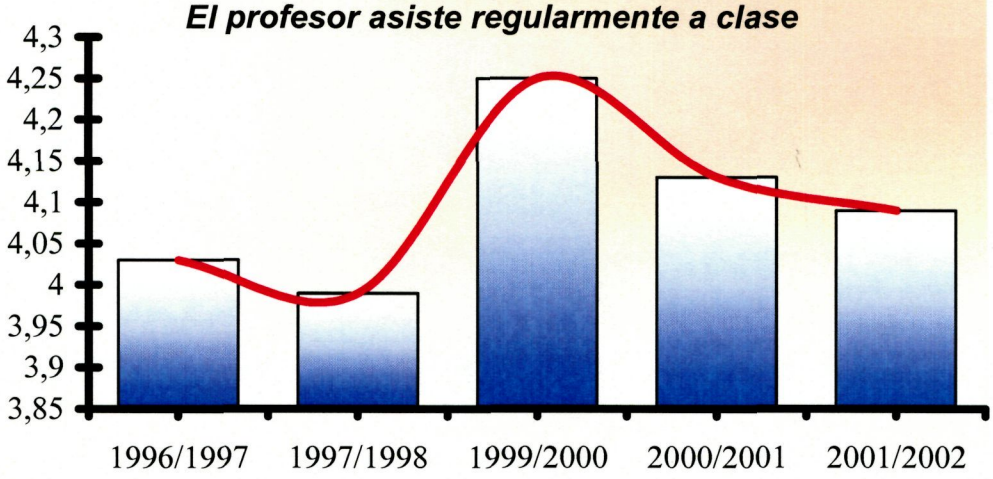
En la gráfica podemos observar que se produce un aumento en la media en el cambio del curso 97/98 al 99/00 pasando de una puntuación de 3.56 a 3.77, lo que supone un incremento de 0.21, mientras que en el curso 97/98 la media baja pasando de 3.59 a 3.56. En el curso 00/01 el valor de la media sube 0.01 hasta situarse en 3.78 y posteriormente desciende a 3.71.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.17. Medias por curso del ítem 11.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	48122	4.03	1.09	El profesor asiste regularmente a clase.
1997/98	38559	3.99	1.12	
1999/00	47479	4.25	0.95	
2000/01	46655	4.13	1.04	
2001/02	49874	4.09	1.05	
TOTAL	230689	4.10	1.05	

Gráfica 6.16: Medias por curso del ítem 11
El profesor asiste regularmente a clase



En el curso 99/00 la media de la universidad en este ítem asciende a 4.25, cuando en el 97/98 era de 3.99, lo que supone una subida de 0.26. La gráfica nos muestra que es el punto más elevado y que a partir de ahí comienza el descenso, pues disminuye a 4.13 en el curso 00/01 y cae a 4.09 en el curso 01/02, situándose 0.06 por encima de la media obtenida en el curso 96/97.

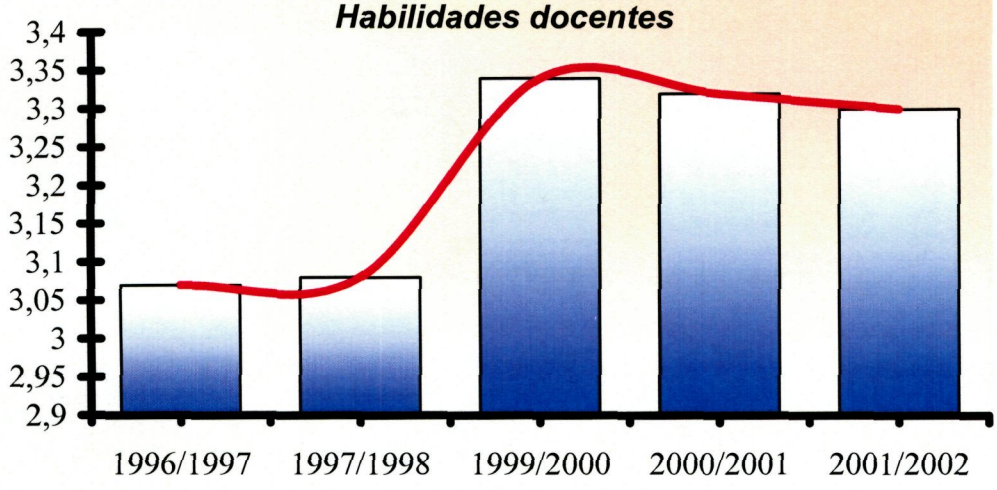
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.1.2. Resultados de toda la universidad correspondientes a cada curso académico por factor.

Tabla 6.18. Medias por curso del factor 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	48537	3.07	1.11	Habilidades docentes
1997/98	38949	3.08	1.12	
1999/00	48188	3.34	0.99	
2000/01	47426	3.32	1.07	
2001/02	51261	3.30	1.10	
TOTAL	234361	3.23	1.09	

Gráfica 6.17: Medias por curso del factor 1
Habilidades docentes



En este factor se produce un aumento continuo de la media durante los tres primeros cursos evaluados. En el curso 96/97 la media es de 3.07 y

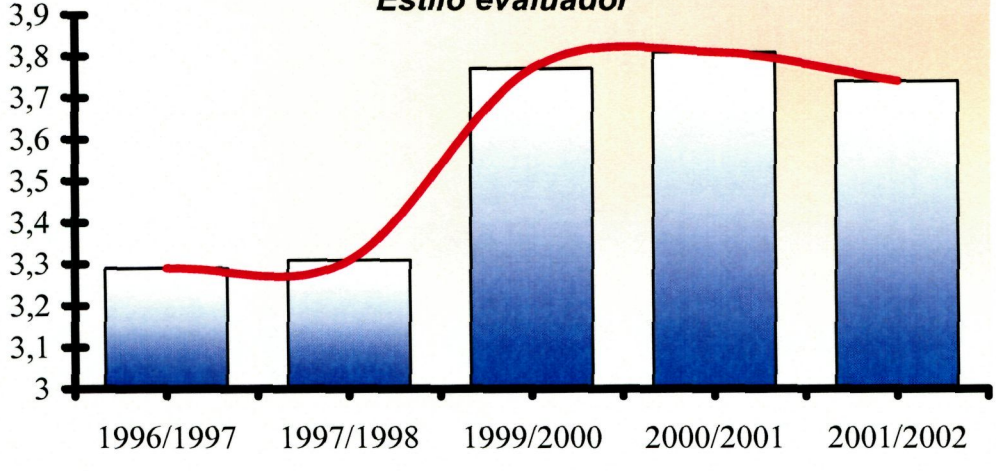
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

asciende en el curso 97/98 a 3.08 continuando la línea ascendente en el curso 99/00 en el que se incrementa hasta 3.34. En el curso 00/01 esta media desciende a 3.32 y, por último, en el curso 01/02 alcanza un valor de 3.30.

Tabla 6.19. Medias por curso del factor 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	48018	3.29	1.04	Estilo evaluador
1997/98	38607	3.31	1.05	
1999/00	47342	3.77	1.00	
2000/01	46699	3.81	1.03	
2001/02	50050	3.74	1.07	
TOTAL	230716	3.59	1.06	

Gráfica 6.18: Medias por curso del factor 2
Estilo evaluador



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

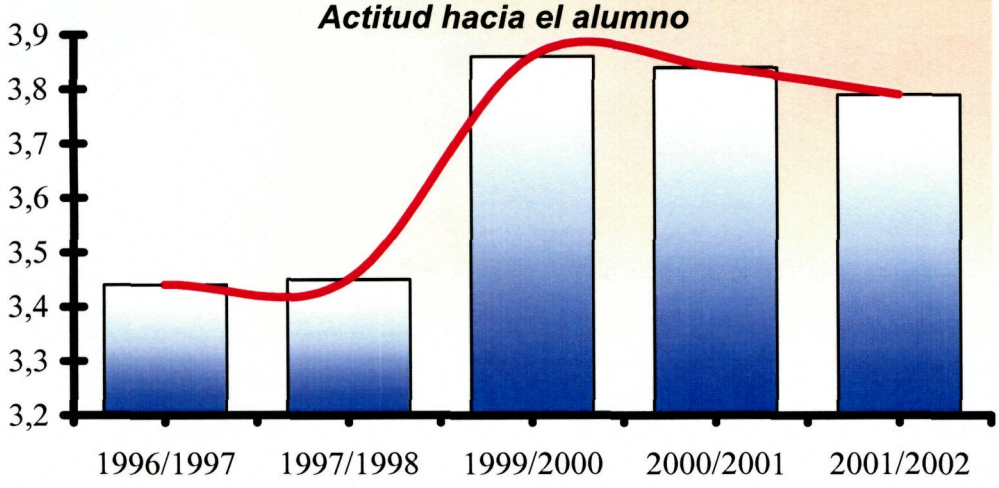
Tabla 6.20. Medias por curso del factor 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	48477	3.44	1.01	Actitud hacia el alumno
1997/98	38877	3.45	1.02	
1999/00	48131	3.86	0.86	
2000/01	47366	3.84	0.92	
2001/02	51138	3.79	0.95	
TOTAL	233989	3.68	0.97	

A la vista de la gráfica descubrimos que durante los tres primeros cursos se recoge una subida continua de la media, destacando la que se produce del curso 97/98 al 99/00 en que pasa de 3.45 a 3.86 y supone un salto cuantitativo importante, ya que entre el curso 96/97 y 97/98 la subida es de 0.01. En el curso 00/01 se inicia el descenso bajando la media a 3.84 y continúa el curso siguiente en que llega a 3.79.

Gráfica 6.19: Medias por curso del factor 3

Actitud hacia el alumno

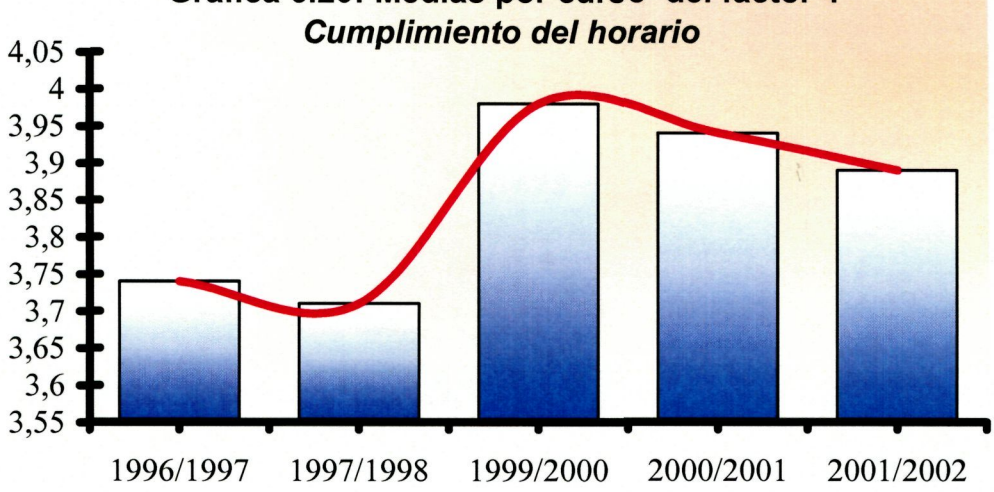


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.21. Medias por curso del factor 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	48329	3.74	1.03	Cumplimiento del horario
1997/98	38775	3.71	1.05	
1999/00	48054	3.98	0.91	
2000/01	47272	3.94	0.97	
2001/02	50912	3.89	0.99	
TOTAL	233342	3.86	1.00	

Gráfica 6.20: Medias por curso del factor 4
Cumplimiento del horario



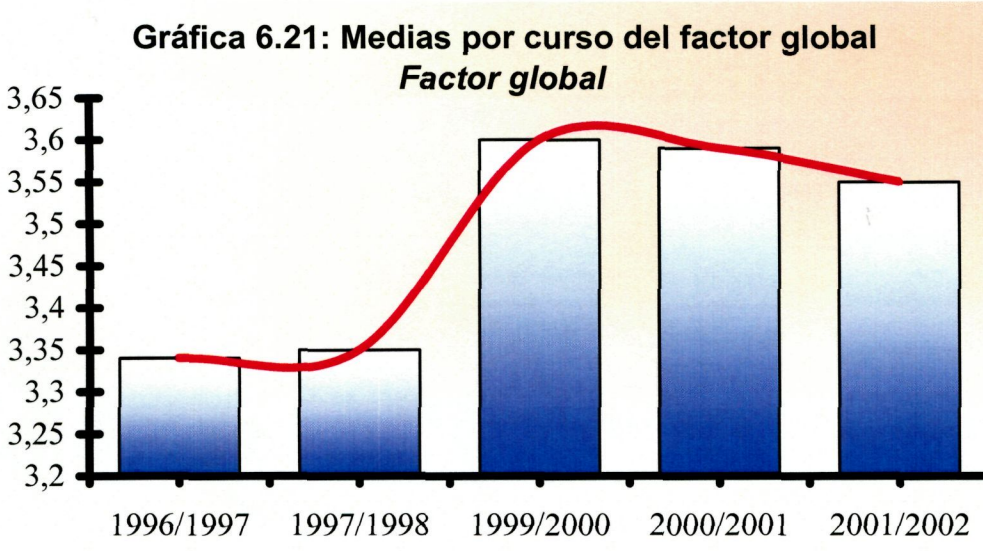
En la gráfica descubrimos oscilaciones como el descenso del curso 96/97 al 97/98 en el que pasa de 3.74 a 3.71. En el curso 99/00 se produce una subida con un incremento de 0.27 alcanzando la media una puntuación de 3.98. Por el contrario, en el curso siguiente la media desciende a 3.94 y en el siguiente, a 3.89.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.22. Medias por curso del factor global.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	48574	3.34	0.91	Factor global
1997/98	38971	3.35	0.93	
1999/00	48201	3.60	0.82	
2000/01	47445	3.59	0.90	
2001/02	51308	3.55	0.93	
TOTAL	234499	3.49	0.90	

Gráfica 6.21: Medias por curso del factor global



La gráfica dibuja una curva con un ascenso continuo de la media durante los tres primeros cursos. Del curso 96/97 al 97/98 el ascenso es de 0.01 pasando la media de 3.34 a 3.35 y en el curso 99/00 se produce un incremento de 0.25 elevándose la media a 3.60. El descenso en el curso 00/01 es mínimo y en el curso 01/02 una nueva bajada sitúa la media en 3.55.

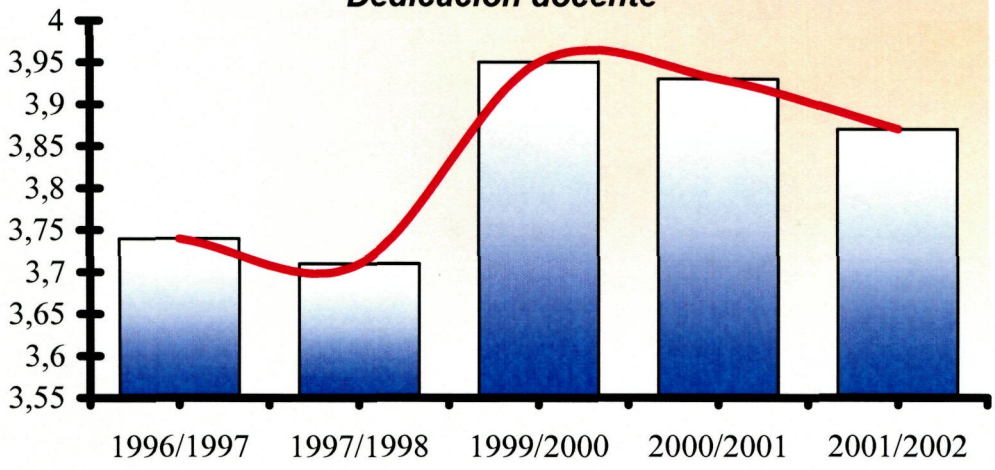
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.1.3. Resultados de toda la universidad correspondientes a cada curso académico por complemento.

Tabla 6.23. Medias por curso del complemento 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	48329	3.74	1.03	Dedicación docente
1997/98	38775	3.71	1.05	
1999/00	48058	3.95	0.87	
2000/01	47303	3.93	0.93	
2001/02	50970	3.87	0.96	
TOTAL	233435	3.84	0.97	

Gráfica 6.22: Medias por curso del complemento *Dedicación docente*



En la gráfica podemos apreciar los cambios que se suceden en la media en la que destaca como punto más alto de la curva la del curso 99/00 con una

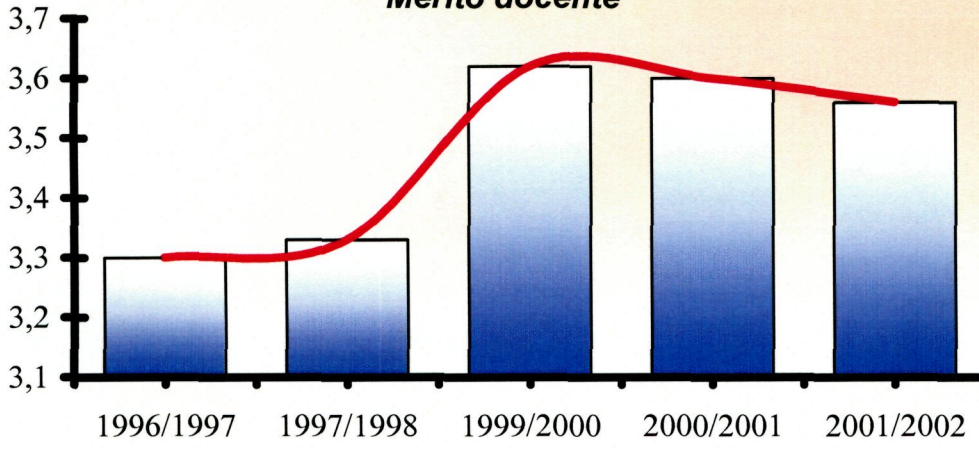
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

puntuación de 3.95, superior en 0.24 a la del curso 97/98. En el curso 96/97 la media es de 3.74 y desciende a 3.71 en el curso 97/98. Después de la puntuación máxima obtenida en el curso 99/00 la media comienza a disminuir y baja a 3.93 en el curso 00/01 para caer a 3.87 en el 01/02.

Tabla 6.24. Medias por curso del complemento 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	48494	3.30	0.99	Mérito docente
1997/98	38916	3.33	1.00	
1999/00	48190	3.62	0.87	
2000/01	47434	3.60	0.95	
2001/02	51255	3.56	0.97	
TOTAL	234289	3.49	0.96	

Gráfica 6.23: Medias por curso del complemento *Mérito docente*



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A la vista de la gráfica observamos un crecimiento continuo durante las tres primeras evaluaciones, destacando la del curso 99/00. Del curso 96/97 al 97/98 se produce una subida de 0.03, mientras que del curso 97/98 al 99/00 la media se incrementa en 0.29 ascendiendo a 3.62. Posteriormente, se reduce la media a 3.60 y, en el curso 01/02, su valor desciende en 0.04 hasta llegar a 3.56

Tabla 6.25. Resumen de las medias de la universidad.

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Ítem 1	2.99	3.04	3.35	3.36	3.33
Ítem 2	3.09	3.09	3.18	3.17	3.14
Ítem 3	3.25	3.25	3.47	3.44	3.40
Ítem 4	2.95	2.94	3.04	3.03	3.02
Ítem 5	3.53	3.56	3.85	3.89	3.82
Ítem 6	3.43	3.45	3.64	3.70	3.61
Ítem 7	3.39	3.40	3.73	3.70	3.66
Ítem 8	3.70	3.70	4.01	3.94	3.93
Ítem 9	3.48	3.49	3.55	3.66	3.62
Ítem 10	3.59	3.56	3.77	3.78	3.71
Ítem 11	4.03	3.99	4.25	4.13	4.09
Factor 1	3.07	3.08	3.34	3.32	3.30
Factor 2	3.29	3.31	3.77	3.81	3.74
Factor 3	3.44	3.45	3.86	3.84	3.79
Factor 4	3.74	3.71	3.98	3.94	3.89
Factor T	3.34	3.35	3.60	3.59	3.55
Compl. 1	3.74	3.71	3.95	3.93	3.87
Compl. 2	3.30	3.33	3.62	3.60	3.56

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.2. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud.

En este apartado se recogen y comentan las tablas por curso de este área por ítem, por factor y por complemento.

3.2.1. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondientes a cada curso académico por ítem.

Tabla 6.26. Medias por curso del ítem 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5393	3.38	1.28	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
1997/98	3130	3.30	1.23	
1999/00	7268	3.41	1.14	
2000/01	5343	3.63	1.12	
2001/02	8921	3.49	1.20	
TOTAL	30055	3.46	1.19	

La tabla nos muestra que en el curso 96/97 la media es de 3.38 y que desciende en el curso 97/98 a 3.30, al contrario del curso 99/00 en que se produce una subida de 0.11 alcanzando una media de 3.41. En el curso 00/01 aparece nuevamente un aumento de la media hasta 3.63 que baja a 3.49 en el 01/02.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.24: Medias por curso del ítem 1
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia

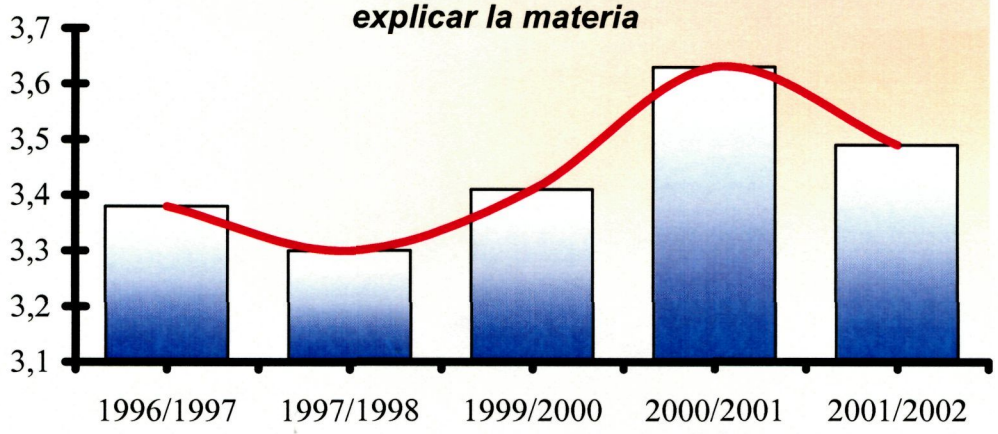


Tabla 6.27. Medias por curso del ítem 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5406	3.30	1.36	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
1997/98	3160	3.07	1.33	
1999/00	7293	3.22	1.25	
2000/01	5364	3.49	1.21	
2001/02	8944	3.33	1.27	
TOTAL	30167	3.30	1.28	

Observando la gráfica podemos apreciar la evolución de la media a lo largo de los años. En el curso 96/97 la media es de 3.30 y en el curso siguiente se produce un descenso hasta 3.07. En el curso 99/00, en el que comienza la evaluación sumativa, la media asciende a 3.22 y continúa la línea

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ascendente en el 00/01 en el que alcanza una puntuación de 3.49. En el curso 01/02 la media desciende hasta 3.33.

Gráfica 6.25: Medias por curso del ítem 2
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura

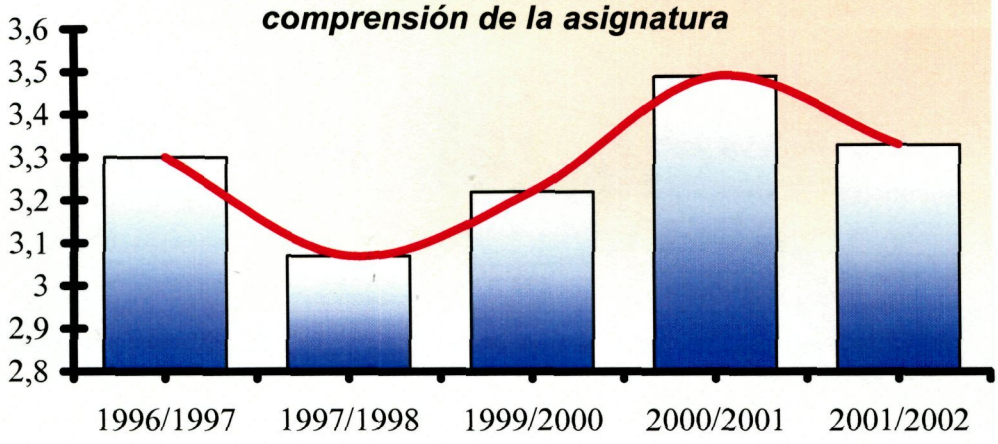
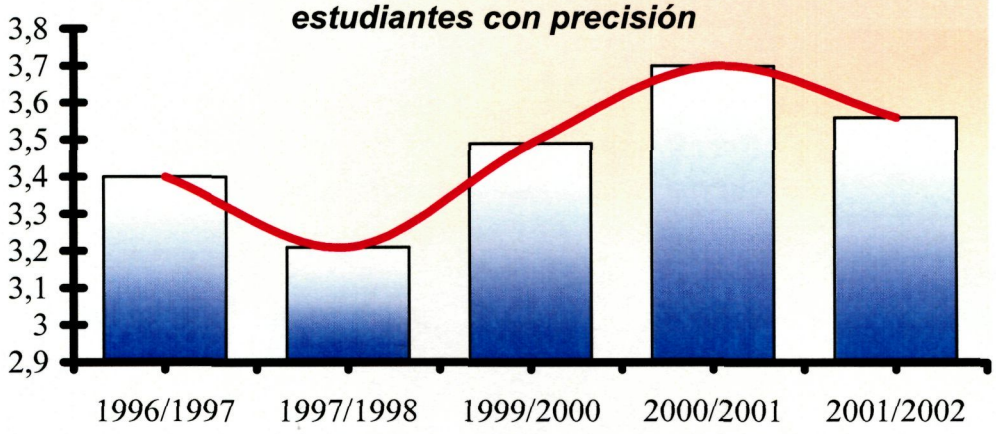


Tabla 6.28. Medias por curso del ítem 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5389	3.40	1.28	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
1997/98	3153	3.21	1.25	
1999/00	7255	3.49	1.15	
2000/01	5338	3.70	1.12	
2001/02	8936	3.56	1.19	
TOTAL	30071	3.50	1.20	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.26: Medias por curso del ítem 3
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión



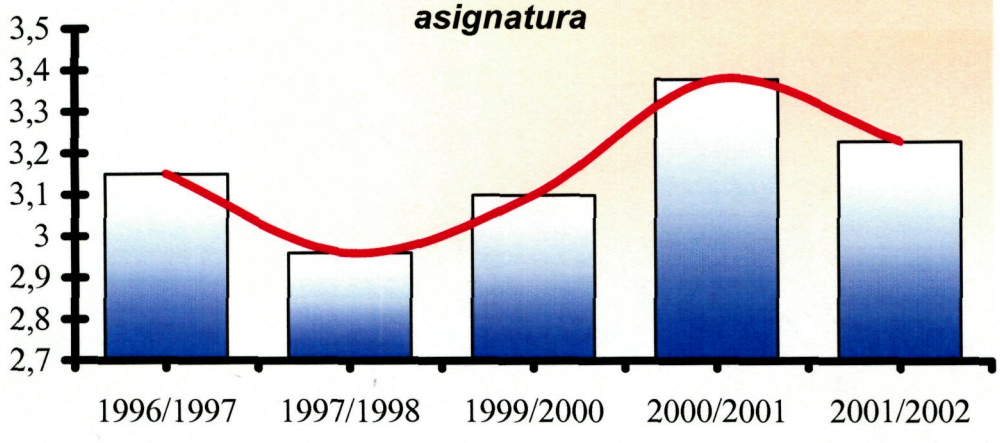
La gráfica nos permite observar el salto que se produce entre la evaluación del curso 97/98 y 99/00, pues pasa de una puntuación media de 3.21 a 3.49, lo que supone un incremento de 0.28. En el curso 00/01 se alcanza una media de 3.70. Por el contrario, en el curso 01/02, se produce una bajada de la puntuación media hasta 3.56.

Tabla 6.29. Medias por curso del ítem 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5383	3.15	1.43	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
1997/98	3147	2.96	1.37	
1999/00	7272	3.10	1.33	
2000/01	5353	3.38	1.31	
2001/02	8909	3.23	1.34	
TOTAL	30064	3.18	1.36	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.27: Medias por curso del ítem 4
El profesor ha conseguido que me interese l asignatura



A la vista de la gráfica apreciamos la caída que se produce en la media desde el curso 96/97 al curso 97/98 con un descenso de 0.19. En la evaluación del curso 99/00 vemos un incremento de 0.14 alcanzando una media de 3.10. El incremento continúa durante el curso 00/01 y alcanza una media de 3.38. En el curso 01/02 desciende nuevamente la media hasta obtener un valor de 3.23.

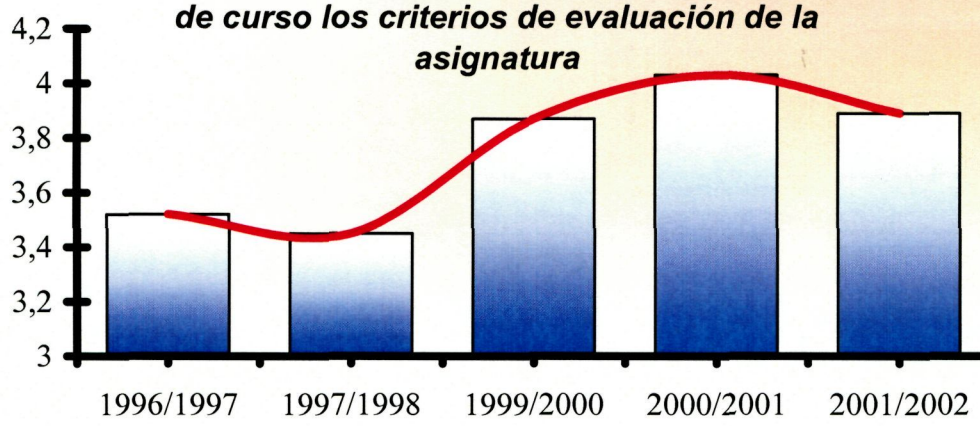
En la tabla 6.30 podemos observar que la media en el curso 96/97 es de 3.52 y que desciende a 3.45 en el curso 97/98. En el curso 99/00 se produce una subida hasta 3.87 con un incremento de 0.42. En el curso 00/01 continua la línea ascendente hasta alcanzar el valor de 4.03, lo que significa un aumento de 0.16, para descender en el curso 01/02 a 3.89.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.30. Medias por curso del ítem 5.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5224	3.52	1.31	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
1997/98	3084	3.45	1.27	
1999/00	7106	3.87	1.17	
2000/01	5216	4.03	1.11	
2001/02	8733	3.89	1.17	
TOTAL	29363	3.79	1.21	

Gráfica 6.28: Medias por curso del ítem 5
Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura

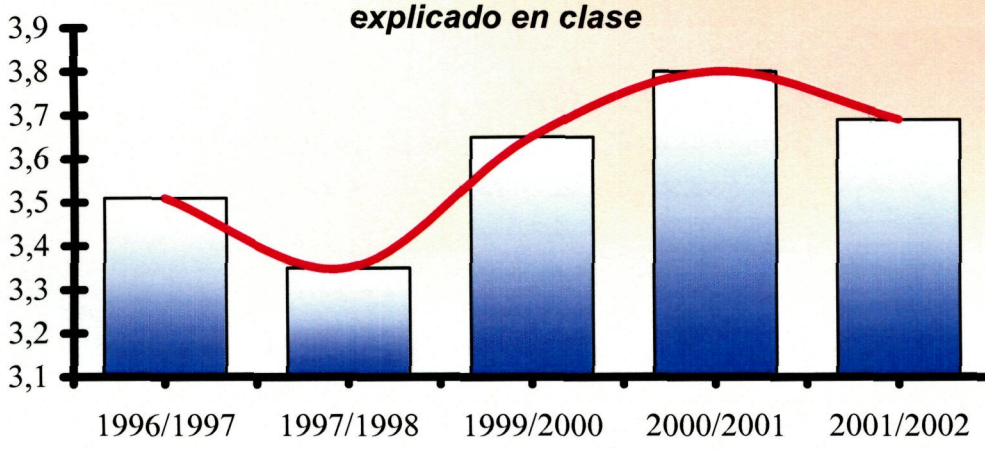


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.31. Medias por curso del ítem 6.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	4592	3.51	1.30	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
1997/98	2701	3.35	1.24	
1999/00	6050	3.65	1.22	
2000/01	4323	3.80	1.15	
2001/02	7335	3.69	1.21	
TOTAL	25001	3.63	1.23	

Gráfica 6.29: Medias por curso del ítem 6
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase



Si observamos la gráfica se produce un gran salto en la media de las evaluaciones del curso 99/00 respecto al curso 97/98, pues la puntuación pasa de 3.35 a 3.65. En el curso 00/01 sigue el incremento hasta 3.80, pero en el curso 01/02 aparece un descenso hasta 3.69. La evaluación que tomamos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

como punto de partida es la del curso 96/97, que ofrece una puntuación de 3.51.

Tabla 6.32. Medias por curso del ítem 7.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5283	3.40	1.27	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
1997/98	3044	3.34	1.19	
1999/00	7216	3.71	1.13	
2000/01	5325	3.85	1.10	
2001/02	8836	3.76	1.16	
TOTAL	29704	3.66	1.18	

Gráfica 6.30: Medias por curso del ítem 7
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias

La tabla nos muestra los resultados obtenidos entre los que destaca el aumento de la media en el curso 99/00 teniendo en cuenta que la media en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 96/97 es de 3.40 y que en el curso 97/98 desciende a 3.34, y en el curso 99/00 sube a 3.71, lo que supone un incremento de 0.37. En el curso 00/01 continúa la línea ascendente hasta 3.85 y luego se inicia la caída hasta una puntuación media de 3.76.

Tabla 6.33. Medias por curso del ítem 8.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5352	3.66	1.26	El profesor respeta a los estudiantes.
1997/98	3134	3.68	1.21	
1999/00	7260	3.95	1.12	
2000/01	5347	4.00	1.12	
2001/02	8893	4.00	1.12	
TOTAL	29986	3.89	1.16	

En esta tabla podemos apreciar que se produce un incremento continuo, excepto en el curso 01/02, aunque no de igual magnitud. En el curso 96/97 la media es de 3.66 y pasa a 3.68 en el curso 97/98 con un aumento de 0.02. En el curso 1999/00 la media alcanza una puntuación de 3.95 con un incremento de 0.27 y en el curso 00/01 se eleva a 4.00, puntuación que se mantiene el curso siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

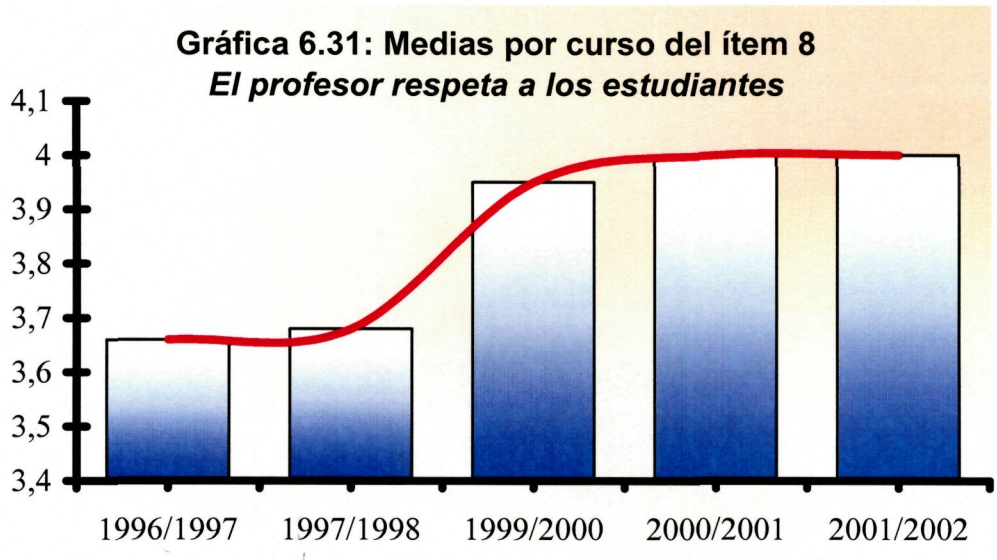


Tabla 6.34. Medias por curso del ítem 9.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	4995	3.59	1.28	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
1997/98	2960	3.40	1.30	
1999/00	6645	3.63	1.25	
2000/01	4909	3.88	1.16	
2001/02	8265	3.77	1.19	
TOTAL	27774	3.69	1.24	

A la vista de la gráfica observamos que en el curso 97/98 se recoge una bajada de la media a 3.40, siendo la media del curso de 96/97 de 3.59. En el curso 99/00 en que se solicita la obtención de complementos retributivos la media asciende a 3.63, con un aumento respecto al curso anterior de 0.23; la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

línea ascendente continúa el curso siguiente de manera que alcanza una media de 3.88 y desciende en el curso 01/02 a 3.77.

Gráfica 6.32: Medias por curso del ítem 9
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase

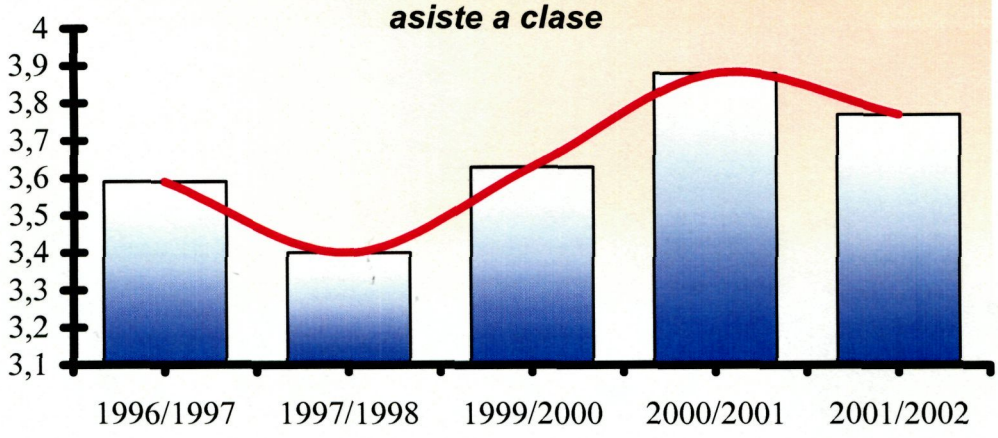


Tabla 6.35. Medias por curso del ítem 10.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	4362	3.55	1.24	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
1997/98	2548	3.27	1.27	
1999/00	5696	3.70	1.15	
2000/01	4305	3.86	1.12	
2001/02	7012	3.77	1.19	
TOTAL	23923	3.68	1.20	

En la tabla y gráfica correspondiente podemos apreciar que la media del curso 96/97 es de 3.55 y que desciende en el curso 97/98 a 3.27. En el curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

99/00 se recoge una subida de la puntuación de 0.43 alcanzando la media un valor de 3.70 que continúa ascendiendo en el curso 00/01 hasta el 3.86. En el curso 01/02 se produce un descenso hasta 3.77.

Gráfica 6.33: Medias por curso del ítem 10
El profesor cumple regularmente el horario de tutorías

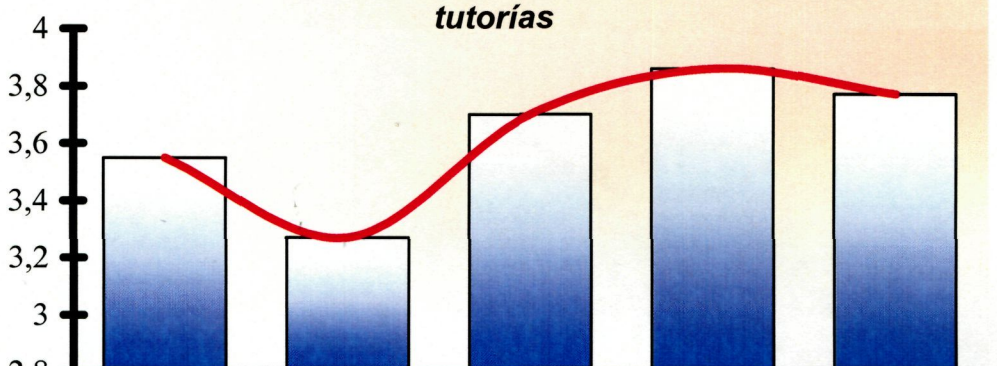
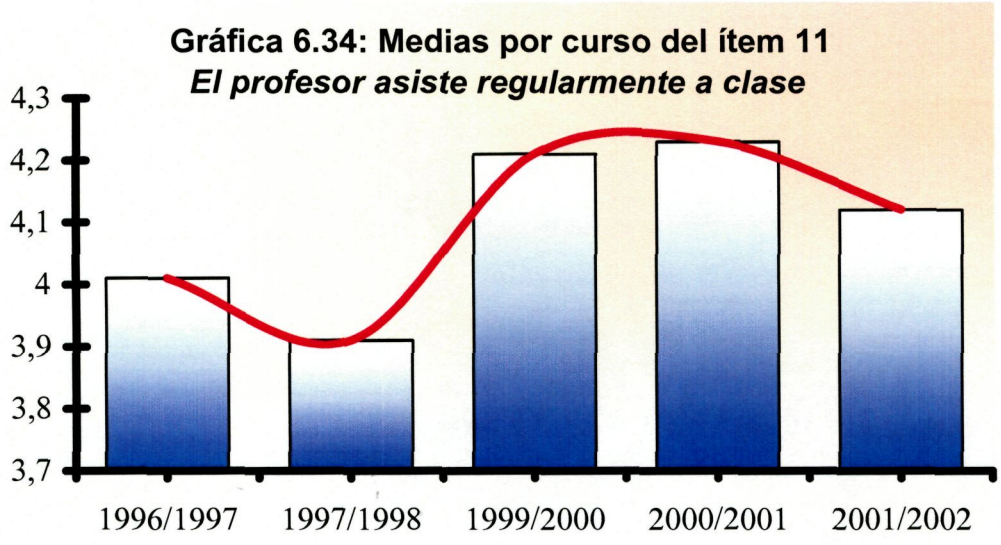


Tabla 6.36. Medias por curso del ítem 11.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	5326	4.01	1.15	El profesor asiste regularmente a clase.
1997/98	3095	3.91	1.13	
1999/00	7191	4.21	0.97	
2000/01	5292	4.23	0.97	
2001/02	8690	4.12	1.04	
TOTAL	29594	4.12	1.05	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



En la gráfica podemos apreciar como la mayor subida de la media se produce en el cambio de sistema de evaluación en el curso 99/00 con un incremento respecto al curso anterior de 0.3, pues la media pasa de 3.91 en el curso 97/98 a 4.21 en el curso 99/00. En el curso 00/01 aumenta hasta alcanzar 4.23 y desciende a 4.12 en el curso 01/02.

3.2.2. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondientes a cada curso académico por factor.

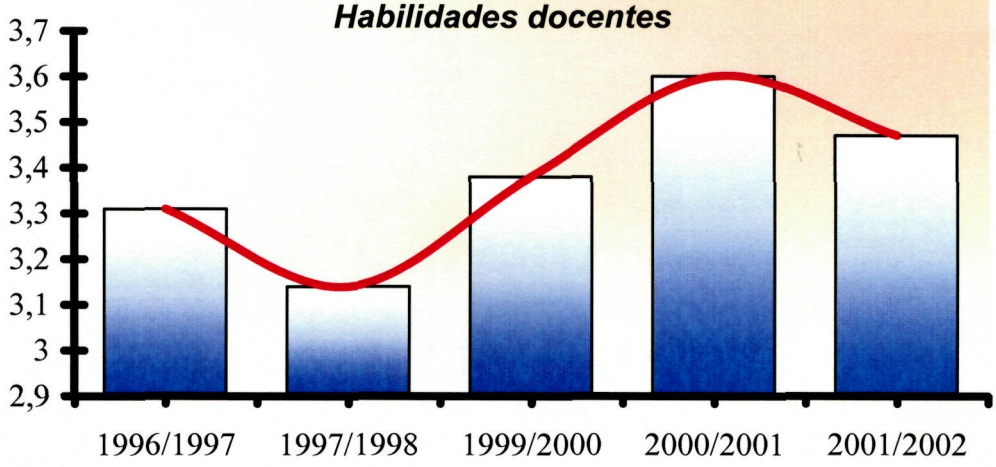
A la vista de los datos observamos en la tabla 6.37 que en el curso 96/97 la media es de 3.31 y que desciende en el 97/98 a 3.14. En el curso 99/00 se produce una subida que eleva la media a 3.38, lo que supone un incremento respecto al curso anterior de 0.24, aumento que se vuelve a producir en el curso 00/01 ascendiendo a 3.60. Por último, en el curso 01/02 la media desciende en 0.13 y se sitúa en 3.47.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.37. Medias por curso del factor 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	5421	3.31	1.18	Habilidades docentes
1997/98	3167	3.14	1.12	
1999/00	7356	3.38	1.04	
2000/01	5397	3.60	1.02	
2001/02	9100	3.47	1.10	
TOTAL	30441	3.41	1.10	

Gráfica 6.35: Medias por curso del factor 1
Habilidades docentes

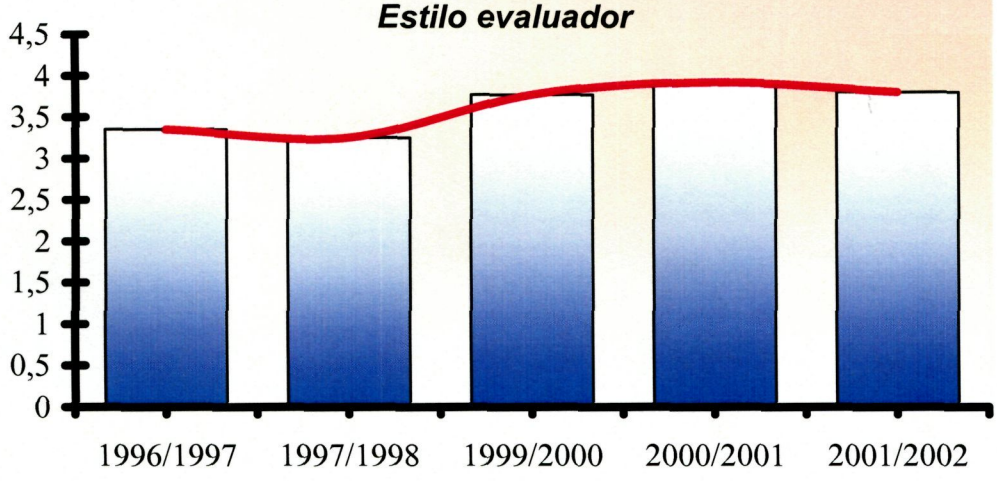


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.38. Medias por curso del factor 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	5310	3.35	1.13	Estilo evaluador
1997/98	3134	3.25	1.03	
1999/00	7203	3.77	1.05	
2000/01	5271	3.92	1.02	
2001/02	8889	3.80	1.09	
TOTAL	29807	3.68	1.09	

Gráfica 6.36: Medias por curso del factor 2
Estilo evaluador



La gráfica muestra oscilaciones pues en el curso 96/97 la media es de 3.35 y desciende a 3.25 el curso siguiente. Posteriormente, en el curso 99/00 se eleva a 3.77 con una subida de 0.52. La línea ascendente continúa en el

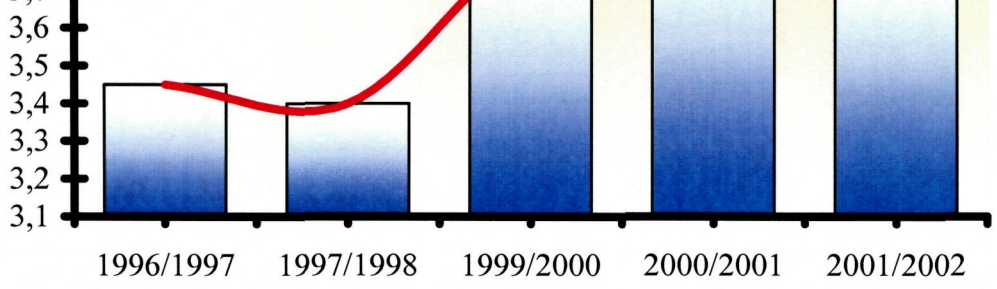
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 00/01 y se incrementa en 0.15 colocando la media en 3.92. Pero, en el curso 01/02 aparece una caída que hace descender la media hasta 3.80.

Tabla 6.39. Medias por curso del factor 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	5408	3.45	1.10	Actitud hacia el alumno
1997/98	3163	3.40	1.02	
1999/00	7342	3.83	0.90	
2000/01	5384	3.96	0.91	
2001/02	9060	3.87	0.95	
TOTAL	30357	3.75	0.99	

Gráfica 6.37: Medias por curso del factor 3
Actitud hacia el alumno



Las variaciones en la media las podemos apreciar observando la gráfica pues, en el curso 97/98 la media desciende 0.05 situándose en 3.40; en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 99/00 la puntuación de la media asciende a 3.83 con una diferencia de 0.43 respecto a la del curso anterior. El ascenso continúa el siguiente curso académico alcanzando la puntuación de 3.96. En el curso 01/02, por el contrario, se produce una disminución de 0.09 que sitúa la media en 3.87.

Tabla 6.40. Medias por curso del factor 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	5370	3.76	1.10	Cumplimiento del horario
1997/98	3124	3.57	1.08	
1999/00	7307	3.97	0.93	
2000/01	5364	4.05	0.93	
2001/02	8970	3.94	1.00	
TOTAL	30135	3.90	1.01	

Gráfica 6.38: Medias por curso del factor 4
Cumplimiento del horario

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

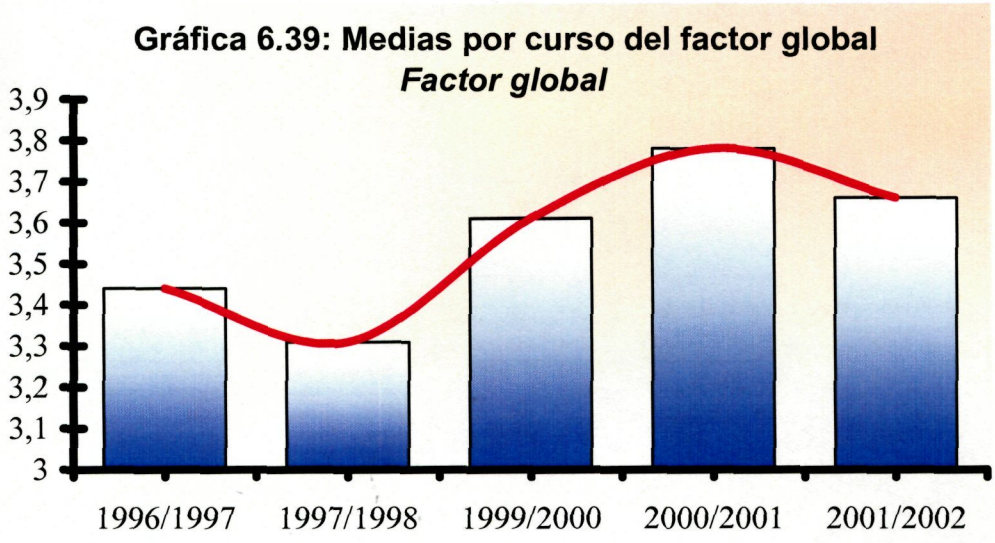
Observando la gráfica descubrimos que la media fluctúa desde el curso 96/97 en que su valor de 3.76 desciende a 3.57 el curso siguiente, lo que supone una bajada de 0.19. En el curso 99/00 sube 0.40 alcanzando una puntuación de 3.97 y continúa la línea ascendente en el curso 00/01, pero en el curso 01/02 se recoge un descenso hasta una media de 3.94.

Tabla 6.41. Medias por curso del factor global.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	5429	3.44	1.01	Factor global
1997/98	3169	3.31	0.93	
1999/00	7359	3.61	0.86	
2000/01	5398	3.78	0.88	
2001/02	9114	3.66	0.95	
TOTAL	30469	3.60	0.94	

Descubrimos que se producen cambios en la media que en el curso 96/97 es de 3.44 y desciende 0.13 de forma que en el 97/98 disminuye a 3.31. Del curso 97/98 al 99/00 se eleva en 0.30 hasta alcanzar 3.61, su mayor salto. En el curso 00/01 el ascenso continúa hasta 3.78, pero en el curso 01/02 desciende a 3.66.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



3.2.3. Resultados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud correspondientes a cada curso académico por complemento.

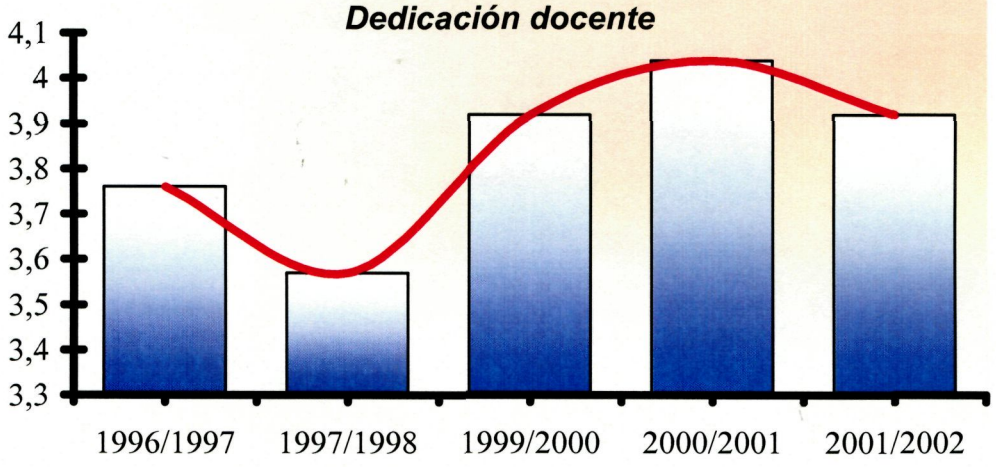
Tabla 6.42. Medias por curso del complemento 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	5370	3.76	1.10	Dedicación docente
1997/98	3124	3.57	1.08	
1999/00	7313	3.92	0.92	
2000/01	5367	4.04	0.92	
2001/02	8974	3.92	0.98	
TOTAL	30148	3.88	1.00	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la gráfica podemos observar las fluctuaciones pues del curso 96/97 al 97/98 se evidencia un descenso que la sitúa en 3.57 al bajar 0.19. Por el contrario, en el curso 99/00 asciende 0.35 que hace que se eleve a 3.92. Esta línea ascendente continúa en el curso 00/01 con un incremento de 0.12 y vuelve a descender hasta 3.92 en el curso siguiente.

Gráfica 6.40: Medias por curso del complemento *Dedicación docente*



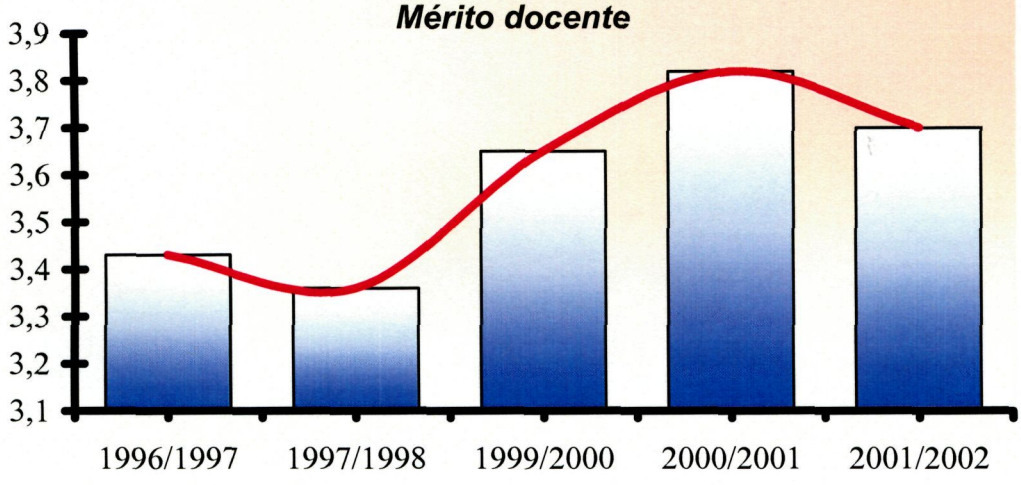
La gráfica 6.41 nos muestra los altibajos desde el curso 96/97, puntuación de 3.43, con una bajada que la coloca en 3.36. Posteriormente, en el curso 99/00 se produce un incremento hasta 3.65 con una subida de 0.29. El siguiente curso continúa la línea ascendente hasta situarse en 3.82, pero desciende 0.12 y alcanza una media de 3.70 en el curso siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.43. Medias por curso del complemento 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	5416	3.43	1.06	Mérito docente
1997/98	3167	3.36	0.99	
1999/00	7358	3.65	0.90	
2000/01	5398	3.82	0.89	
2001/02	9104	3.70	0.97	
TOTAL	30443	3.62	0.97	

Gráfica 6.41: Medias por curso del complemento *Mérito docente*



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.44. Medias del área de Ciencias Experimentales y de la Salud.

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Ítem 1	3.38	3.30	3.41	3.63	3.49
Ítem 2	3.30	3.07	3.22	3.49	3.33
Ítem 3	3.40	3.21	3.49	3.70	3.56
Ítem 4	3.15	2.96	3.10	3.38	3.23
Ítem 5	3.52	3.45	3.87	4.03	3.89
Ítem 6	3.51	3.35	3.65	3.80	3.69
Ítem 7	3.40	3.34	3.71	3.85	3.76
Ítem 8	3.66	3.68	3.95	4.00	4.00
Ítem 9	3.59	3.40	3.63	3.88	3.77
Ítem 10	3.55	3.27	3.70	3.86	3.77
Ítem 11	4.01	3.91	4.21	4.23	4.12
Factor 1	3.31	3.14	3.38	3.60	3.47
Factor 2	3.35	3.25	3.77	3.92	3.80
Factor 3	3.45	3.40	3.83	3.96	3.87
Factor 4	3.76	3.57	3.97	4.05	3.94
Factor T	3.44	3.31	3.61	3.78	3.66
Compl. 1	3.76	3.57	3.92	4.04	3.92
Compl. 2	3.43	3.36	3.65	3.82	3.70

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.3. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

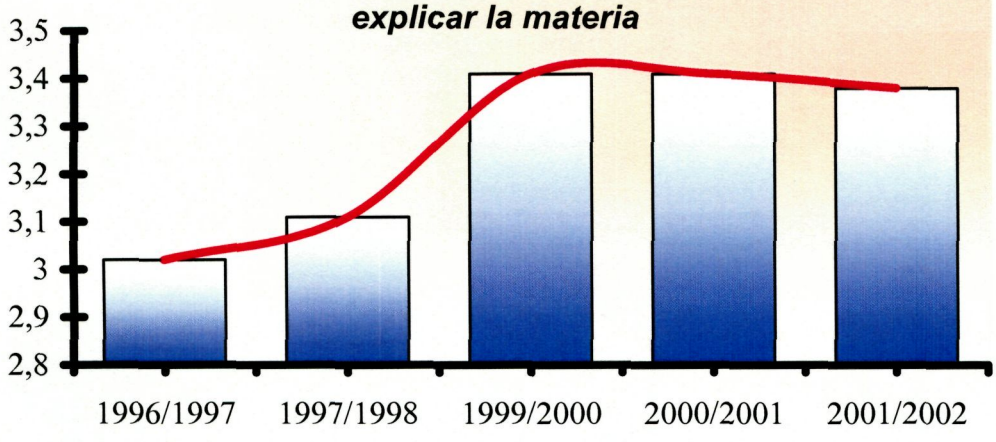
En este epígrafe se muestran las tablas por curso del área de Ciencias Sociales y Jurídicas por ítem, por factor y por complemento siguiendo la misma estructura del apartado anterior.

3.3.1. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondientes a cada curso académico por ítem.

Tabla 6.45. Medias por curso del ítem 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20112	3.02	1.31	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
1997/98	16907	3.11	1.30	
1999/00	16827	3.41	1.08	
2000/01	20941	3.41	1.16	
2001/02	20072	3.38	1.18	
TOTAL	94859	3.27	1.22	

Gráfica 6.42: Medias por curso del ítem 1
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia



En la gráfica observamos que se produce una valoración mayor en el curso 97/98 respecto al curso anterior, con un incremento de la media de 3.02

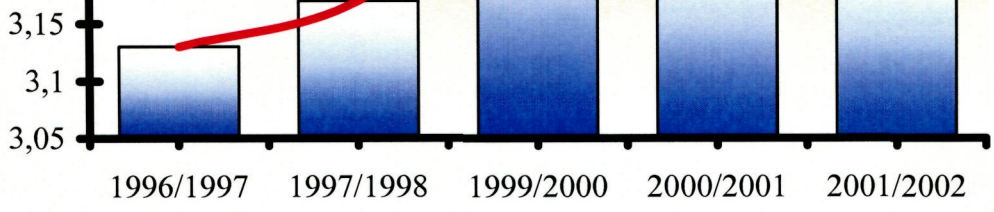
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

a 3.11. La línea ascendente continúa y en el curso 99/00 se produce un incremento aún mayor, alcanzando un 3.41 que se mantiene en el curso 00/01. En el curso 01/02, por el contrario, se produce una bajada que sitúa la media en 3.38.

Tabla 6.46. Medias por curso del ítem 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20244	3.13	1.28	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
1997/98	17006	3.17	1.27	
1999/00	16918	3.29	1.16	
2000/01	21047	3.24	1.23	
2001/02	20187	3.22	1.25	
TOTAL	95402	3.21	1.24	

Gráfica 6.43: Medias por curso del ítem 2
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A la vista de la gráfica destacamos el aumento progresivo de la media en las sucesivas evaluaciones hasta el curso 99/00, aunque con distinto índice de incremento. Y, a partir de ese momento, se produce un descenso. La progresión que se observa del curso 96/97 al 97/98 se manifiesta en el paso de una media de 3.13 a 3.17, que en el curso 99/00 se acentúa al alcanzar una media de 3.29. En el curso 00/01 comienza el descenso hasta 3.24 y en el 01/02 hasta 3.22.

Tabla 6.47. Medias por curso del ítem 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20186	3.28	1.21	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
1997/98	16938	3.31	1.20	
1999/00	16841	3.54	1.08	
2000/01	20997	3.49	1.14	
2001/02	20097	3.45	1.17	
TOTAL	95059	3.41	1.17	

La curva que dibuja la gráfica correspondiente a esta tabla muestra la progresión ascendente de la media desde el curso 96/97 hasta el curso 99/00, y un descenso desde el curso 00/01 al curso 01/02. En el curso 97/98 la media alcanza 3.31 con una valoración en el curso 96/97 de 3.28. En el curso 99/00 se produce un salto ascendente y la media alcanza una puntuación de 3.54. Posteriormente, la valoración desciende a 3.49 y continúa en la misma línea hasta alcanzar 3.45.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.44: Medias por curso del ítem 3
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.

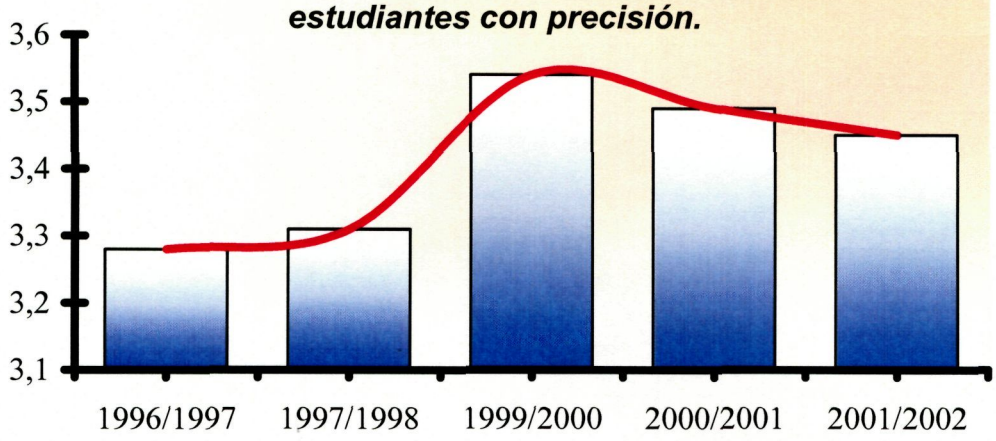


Tabla 6.48. Medias por curso del ítem 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20158	2.99	1.35	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
1997/98	16918	3.00	1.36	
1999/00	16841	3.11	1.26	
2000/01	21016	3.08	1.31	
2001/02	20105	3.07	1.33	
TOTAL	95038	3.05	1.32	

A la vista de la gráfica 6.45 podemos observar como, de forma general, los cambios son ligeros excepto del curso 97/98 a 99/00 en el que se produce un aumento en la media de 3.00 a 3.11. Anteriormente a ese cambio, la puntuación varía del curso 96/97 al 97/98 en 0.01 pasando de 2.99 a 3.00.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Con posterioridad, los cambios mantienen la misma constante pero en orden descendente obteniendo medias de 3.08 en el 00/01 y de 3.07 en el 01/02.

Gráfica 6.45: Medias por curso del ítem 4
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura

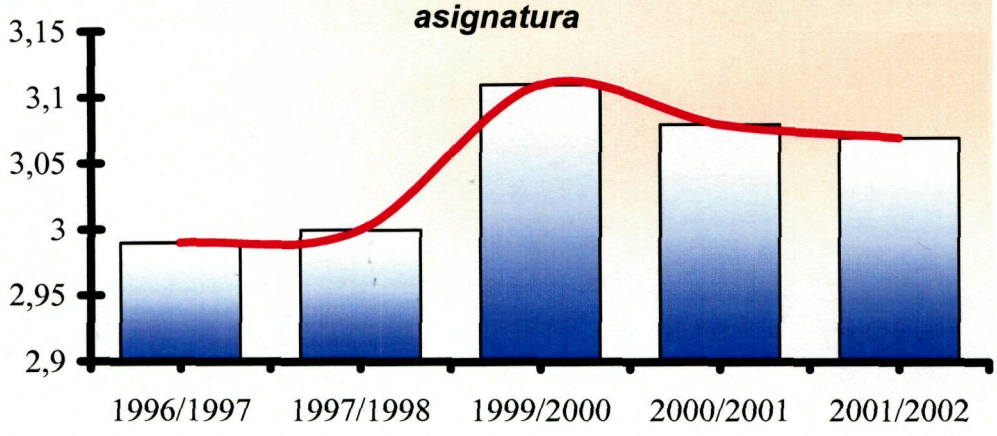


Tabla 6.49. Medias por curso del ítem 5.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	19863	3.67	1.22	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
1997/98	16722	3.67	1.21	
1999/00	16666	3.98	1.10	
2000/01	20775	3.97	1.10	
2001/02	19635	3.92	1.12	
TOTAL	93661	3.84	1.16	

La gráfica muestra que la media se mantiene constante en los cursos 96/97 y 97/98 con un valor de 3.67. En el curso 99/00 se produce un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

incremento de la media de 0.31 alcanzando una puntuación de 3.98, que desciende en el curso 00/01 a 3.97 y en el curso 01/02 hasta alcanzar un valor de 3.92.

Gráfica 6.46: Medias por curso del ítem 5
Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura

Tabla 6.50. Medias por curso del ítem 6.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15864	3.46	1.23	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
1997/98	13511	3.50	1.20	
1999/00	12679	3.71	1.06	
2000/01	16598	3.75	1.11	
2001/02	14653	3.70	1.12	
TOTAL	73305	3.63	1.15	

Si observamos la gráfica podemos descubrir que la media aumenta durante las cuatro primeras evaluaciones de este estudio. En el curso 96/97 la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

media es de 3.46 y aumenta a 3.50 en el 97/98. En el curso 99/00 se produce la mayor subida lo que supone un incremento de 0.21, y el curso siguiente aumenta 0.04 hasta alcanzar 3.75. En el último curso objeto de estudio la media desciende a 3.70.

Gráfica 6.47: Medias por curso del ítem 6
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase

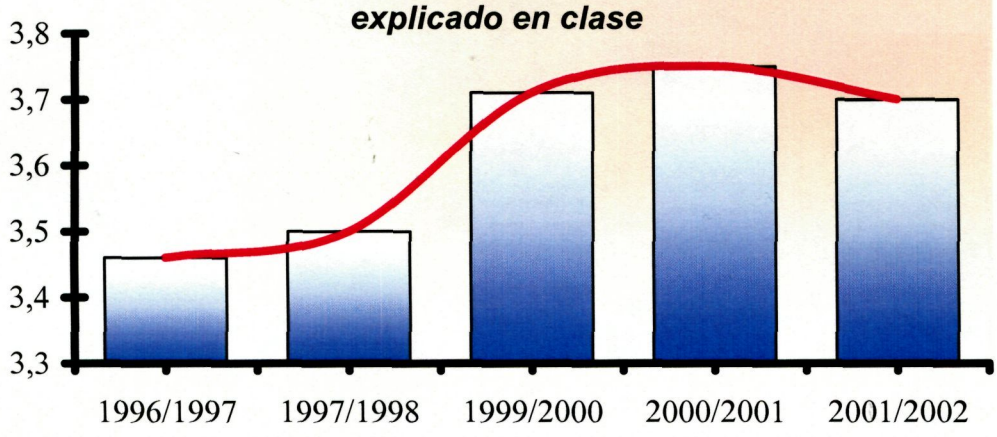
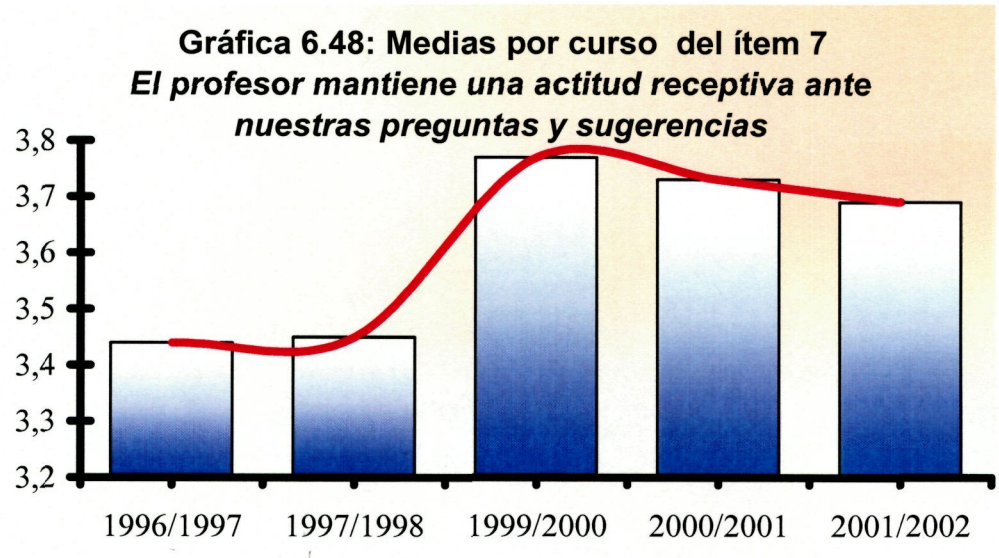


Tabla 6.51. Medias por curso del ítem 7.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	19689	3.44	1.17	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
1997/98	16562	3.45	1.16	
1999/00	16668	3.77	1.07	
2000/01	20825	3.73	1.13	
2001/02	19809	3.69	1.15	
TOTAL	93553	3.62	1.15	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



En la gráfica podemos apreciar la curva que genera el aumento de la media. Del curso 96/97 al 97/98 la media sube de 3.44 a 3.45, pero el mayor incremento se produce del curso 97/98 al curso 99/00 en el que la media asciende a 3.77. En los cursos posteriores se produce una disminución de la media alcanzando un valor de 3.73 en el curso 00/01 y de 3.69 en el 01/02.

En la tabla 6.52 descubrimos que la valoración baja del curso 96/97 al 97/98 de 3.74 a 3.73. En el curso 99/00 se produce un incremento de la media a 4.04, lo que supone un aumento de 0.31 sobre la media del curso anterior. En el curso 00/01 la media baja a 3.99 y en el último curso estudiado la media desciende alcanzando una puntuación de 3.98.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.52. Medias por curso del ítem 8.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20074	3.74	1.17	El profesor respeta a los estudiantes.
1997/98	16803	3.73	1.17	
1999/00	16805	4.04	1.07	
2000/01	20972	3.99	1.11	
2001/02	20039	3.98	1.13	
TOTAL	94693	3.90	1.14	

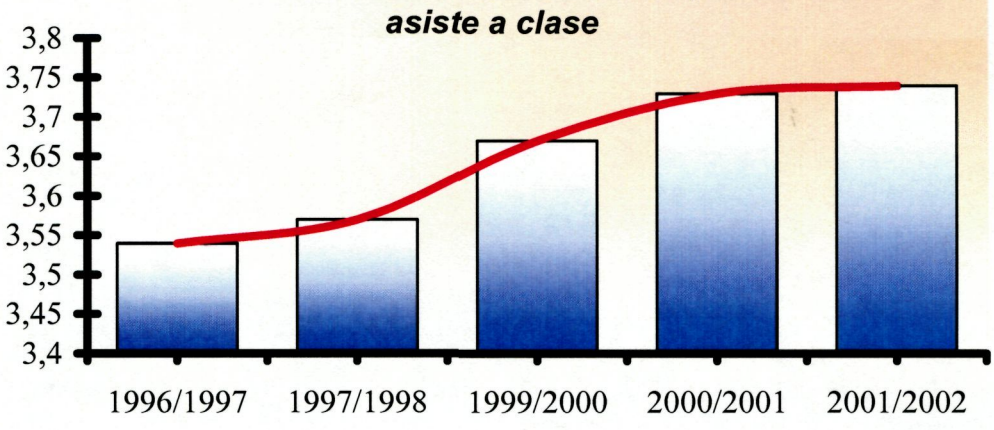
Gráfica 6.49: Medias por curso del ítem 8
El profesor respeta a los estudiantes

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.53. Medias por curso del ítem 9.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	18392	3.54	1.26	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
1997/98	15829	3.57	1.23	
1999/00	15109	3.67	1.23	
2000/01	19491	3.73	1.21	
2001/02	18296	3.74	1.22	
TOTAL	87117	3.65	1.23	

Gráfica 6.50: Medias por curso del ítem 9
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase



En la gráfica podemos observar la curva que describe el aumento continuo de la media y finalmente su mantenimiento. En el curso 96/97 la media es de 3.54 aumentando en el curso 97/98 a 3.57 y en el 99/00 a 3.67 con una subida de 0.10, la mayor de todas. En el curso 00/01 la media

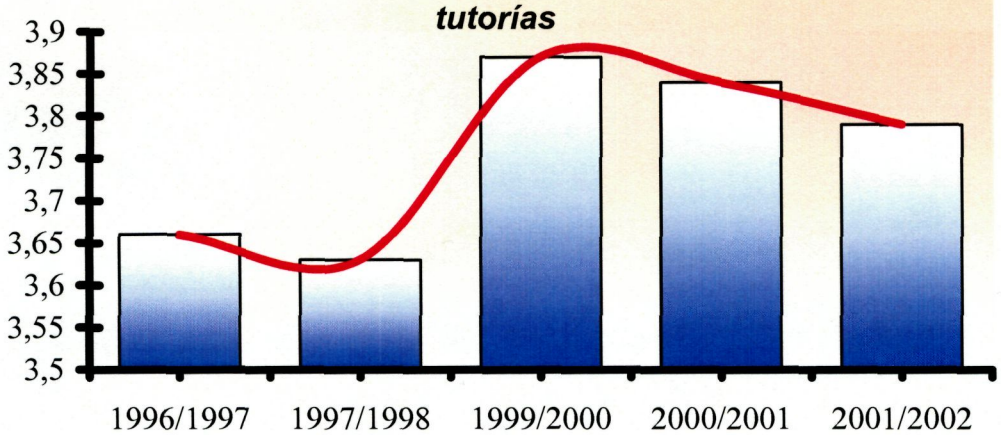
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

asciende a 3.73, valoración que aumenta en el curso 01/02 en 0.01 alcanzando una puntuación de 3.74.

Tabla 6.54. Medias por curso del ítem 10.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	16312	3.66	1.12	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
1997/98	13840	3.63	1.15	
1999/00	12811	3.87	1.02	
2000/01	16385	3.84	1.09	
2001/02	14832	3.79	1.09	
TOTAL	74180	3.76	1.10	

Gráfica 6.51: Medias por curso del ítem 10
El profesor cumple regularmente el horario de tutorías



En la gráfica destaca la media del curso 99/00 que supone un incremento de 0.24 sobre la del curso 97/98. En este curso la media es de

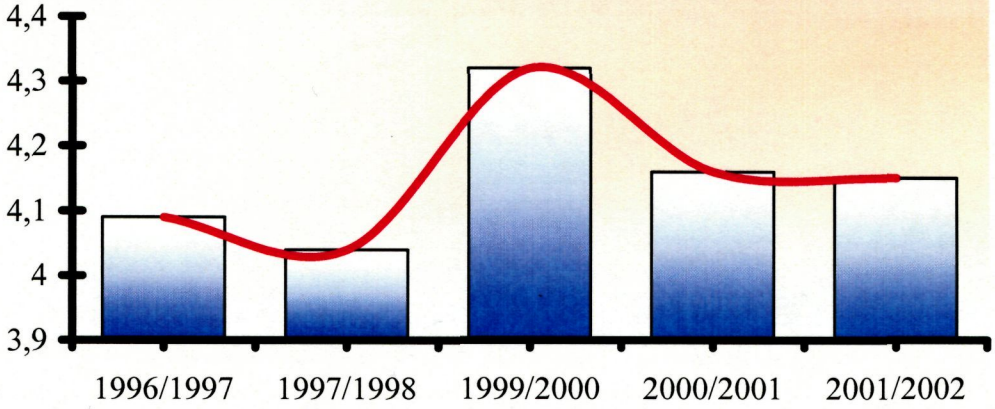
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.63 y desciende 0.03 respecto al curso 96/97. En el curso 00/01 la media descendió a 3.84 y en el curso 01/02 a 3.79.

Tabla 6.55. Medias por curso del ítem 11.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	20140	4.09	1.05	El profesor asiste regularmente a clase.
1997/98	16875	4.04	1.09	
1999/00	16785	4.32	0.92	
2000/01	20849	4.16	1.02	
2001/02	19916	4.15	1.02	
TOTAL	94565	4.15	1.02	

Gráfica 6.52: Medias por curso del ítem 11
El profesor asiste regularmente a clase



En la gráfica podemos apreciar el salto que se produce entre la evaluación del curso 97/98 a la del curso 99/00. El incremento hace que la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

media pase de 4.04 a 4.32, lo que supone un aumento de 0.22. En el curso 96/97 la media es de 4.09 y desciende a 4.04 en el curso 97/98. La valoración de la media en el curso 00/01 baja a 4.16 y el siguiente curso a 4.15.

3.3.2. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondientes a cada curso académico por factor.

Tabla 6.56. Medias por curso del factor 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	20298	3.11	1.09	Habilidades docentes
1997/98	17056	3.15	1.10	
1999/00	17041	3.43	0.95	
2000/01	21191	3.38	1.04	
2001/02	20398	3.36	1.06	
TOTAL	95984	3.28	1.06	

En la gráfica apreciamos que se produce de forma continua durante los tres primeros cursos un aumento de la media. Por el contrario, en los dos últimos cursos se produce un descenso. En el curso 96/97 la media es de 3.11 y se incrementa a 3.15 en el 97/98. El aumento es aún mayor en el curso 99/00 en que la media asciende a 3.43 para bajar a 3.38 en el curso 00/01 y descender el curso siguiente hasta 3.36.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

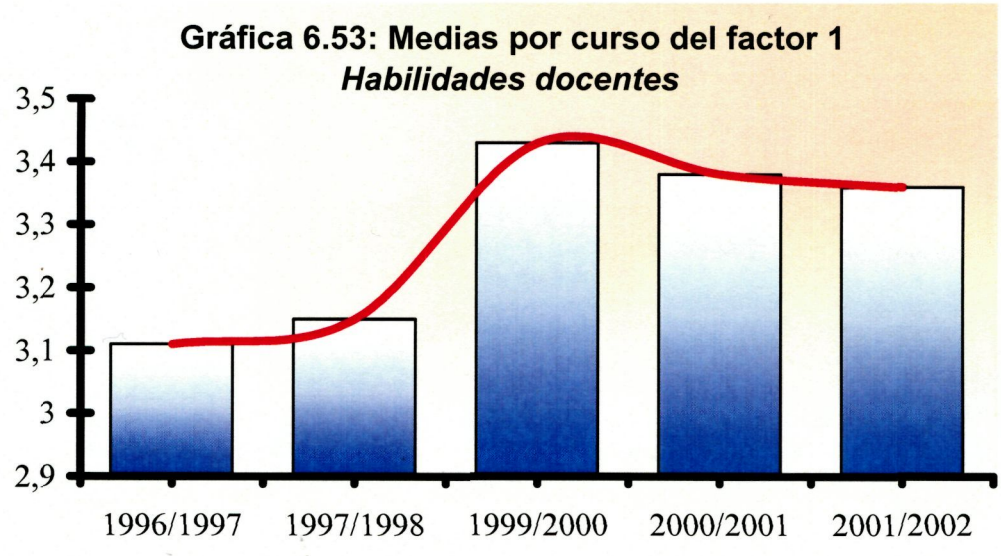


Tabla 6.57. Medias por curso del factor 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	20111	3.37	1.03	Estilo evaluador
1997/98	16902	3.39	1.03	
1999/00	16824	3.88	0.96	
2000/01	20956	3.89	1.00	
2001/02	19903	3.83	1.02	
TOTAL	94696	3.68	1.04	

En la gráfica podemos apreciar que la media sube cada curso académico durante las cuatro primeras evaluaciones. La media inicial es de 3.37 y en el curso 97/98 aumenta a 3.39 produciendo un cambio de 0.02. Sin embargo, en el curso 99/00 la media se incrementa en 0.49 elevándola a 3.88 y en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

siguiente curso continúa la línea ascendente en 0.01 alcanzando una media de 3.89. Por el contrario, en el curso 01/02 la media desciende a 3.83.

Gráfica 6.54: Medias por curso del factor 2
Estilo evaluador

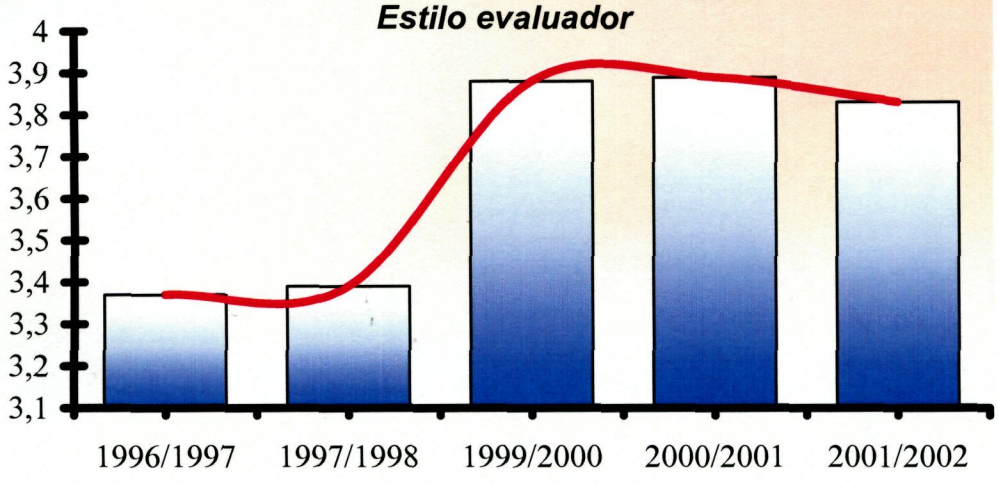
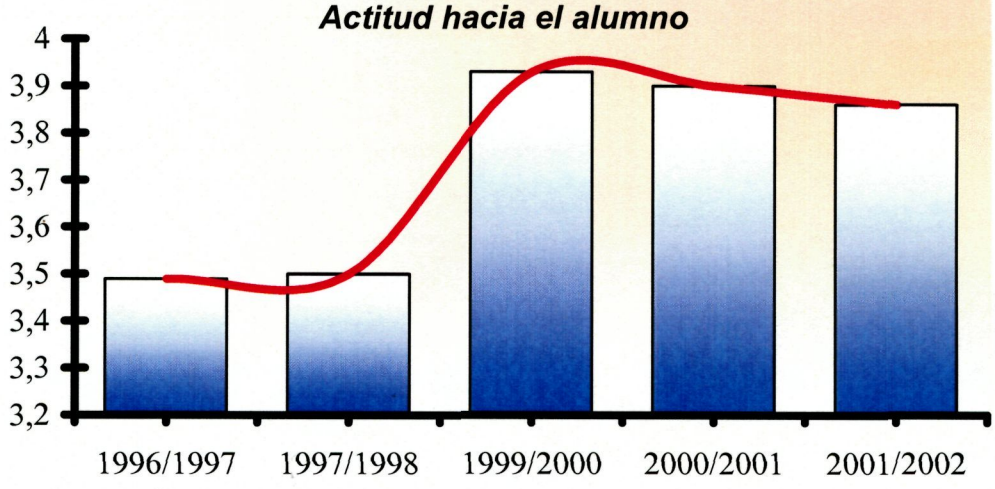


Tabla 6.58. Medias por curso del factor 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	20277	3.49	0.99	Actitud hacia el alumno
1997/98	17022	3.50	1.00	
1999/00	17014	3.93	0.82	
2000/01	21174	3.90	0.89	
2001/02	20355	3.86	0.90	
TOTAL	95842	3.74	0.94	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.55: Medias por curso del factor 3
Actitud hacia el alumno



Observando la gráfica la curva muestra el ascenso hasta llegar al pico en el curso 99/00 y el descenso que se produce a continuación. Del curso 96/97 al 97/98 la media aumenta de 3.49 a 3.50 y en el curso 99/00 asciende a 3.93 lo que supone un incremento de 0.43. A partir de ese momento, la media desciende a 3.90 en el curso 00/01 y a 3.86 en el curso 01/02.

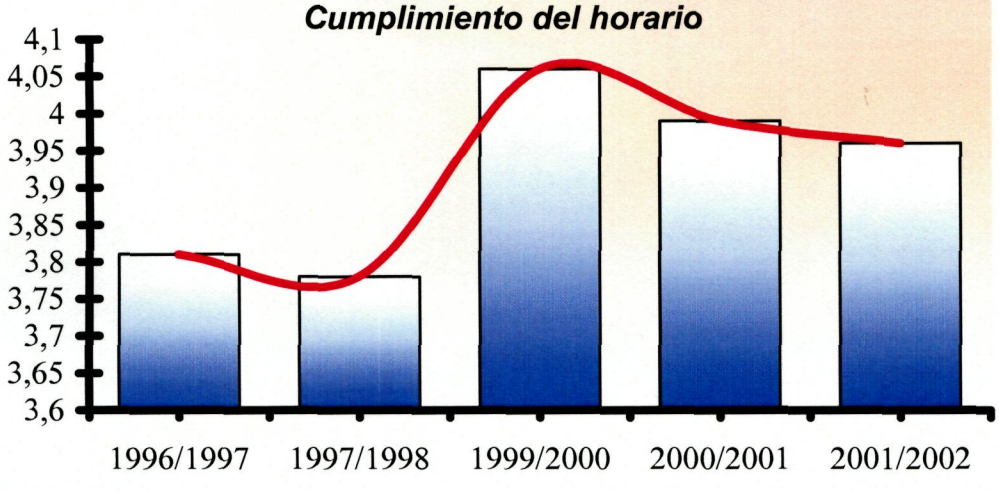
En la tabla 6.59 podemos observar como aumenta o disminuye la media de unos cursos a otros. Del curso 96/97 al 97/98 se produce un descenso en el que la media se reduce en 0.03 al bajar de 3.81 a 3.78. Del 97/98 al curso 99/00 se produce un ascenso y la media pasa a alcanzar 4.06 que supone un incremento de 0.28. Del curso 99/00 a 00/01 la media inicia una caída hasta 3.99 que continúa el curso siguiente hasta 3.96.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.59. Medias por curso del factor 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	20221	3.81	1.00	Cumplimiento del horario
1997/98	16980	3.78	1.02	
1999/00	17006	4.06	0.85	
2000/01	21143	3.99	0.95	
2001/02	20292	3.96	0.95	
TOTAL	95642	3.92	0.96	

Gráfica 6.56: Medias por curso del factor 4
Cumplimiento del horario

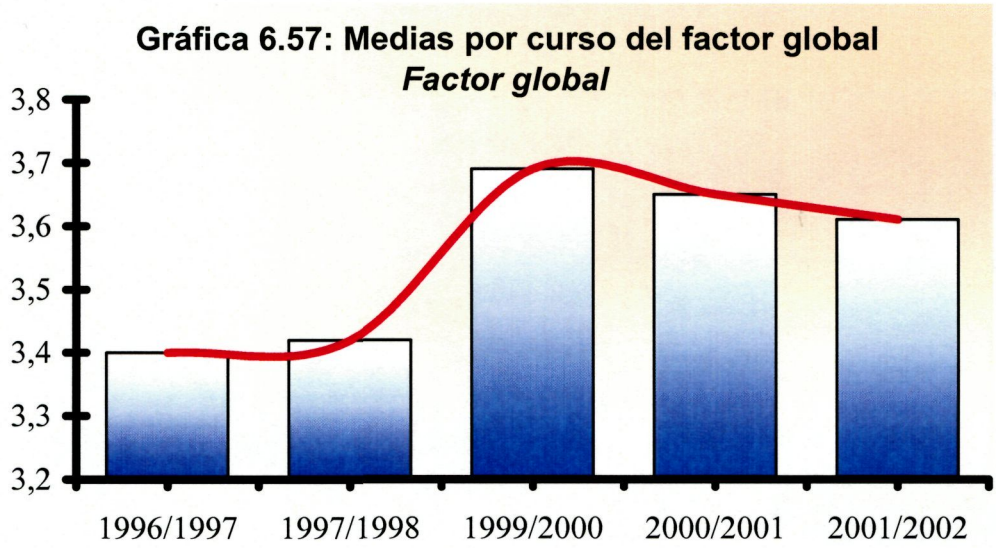


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.60. Medias por curso del factor global.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	20316	3.40	0.88	Factor global
1997/98	17066	3.42	0.90	
1999/00	17047	3.69	0.77	
2000/01	21205	3.65	0.87	
2001/02	20426	3.61	0.89	
TOTAL	96060	3.55	0.87	

Gráfica 6.57: Medias por curso del factor global



Durante los tres primeros cursos académicos se produce un aumento de la media que, en el punto máximo situado en el curso 99/00, alcanza una puntuación de 3.69. En el curso 96/97 la media es de 3.40 y asciende a 3.42 el curso siguiente. Tras un salto de 0.27 en el que la media asciende a 3.69, se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

produce en el curso 00/01 una bajada hasta 3.65 y, en el siguiente curso la valoración desciende a 3.61.

3.3.3. Resultados del área de Ciencias Sociales y Jurídicas correspondientes a cada curso académico por complemento.

Tabla 6.61. Medias por curso del complemento 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	20221	3.81	1.00	Dedicación docente
1997/98	16980	3.78	1.02	
1999/00	16996	4.05	0.82	
2000/01	21164	3.99	0.90	
2001/02	20320	3.96	0.91	
TOTAL	95681	3.92	0.94	

La gráfica permite apreciar los cambios que se producen en la media y así tanto las subidas como las bajadas. En el curso 97/98 la media desciende 0.03 respecto al curso anterior. Sin embargo, el siguiente año se produce un incremento de 0.27 que la hace subir de 3.78 a 4.05. No sucede lo mismo en el curso 00/01 donde la media disminuye hasta 3.99 y en el curso 01/02 hasta 3.96.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.58: Medias por curso del complemento *Dedicación docente*

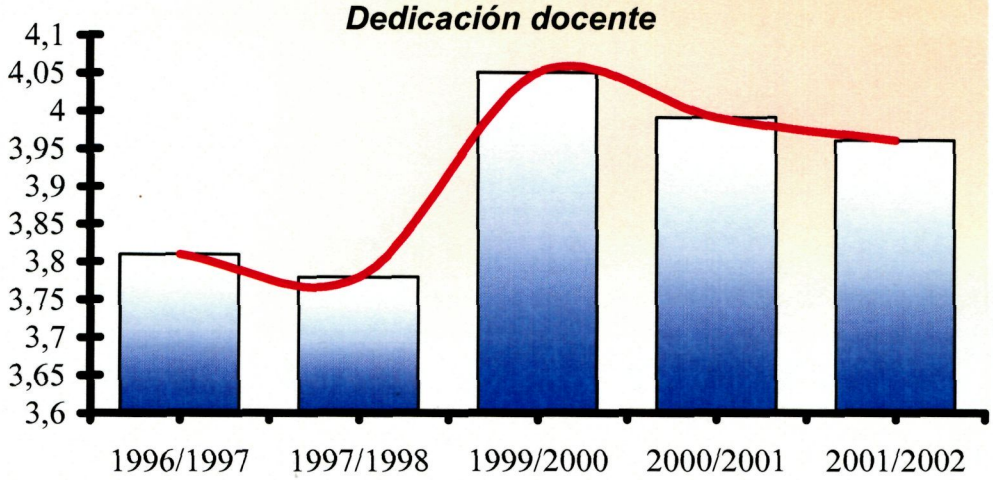


Tabla 6.62. Medias por curso del complemento 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	20280	3.37	0.96	Mérito docente
1997/98	17043	3.41	0.97	
1999/00	17041	3.70	0.82	
2000/01	21198	3.66	0.91	
2001/02	20390	3.62	0.94	
TOTAL	95952	3.55	0.93	

Durante los tres primeros cursos evaluados observamos una línea ascendente de la media cuyo punto más alto se sitúa en el curso 99/00. Del curso 96/97 al 97/98 sube 0.04, pero en el curso 99/00 la subida es de 0.29, ascendiendo la media a 3.70. A partir de ahí comienza el descenso que la lleva a 3.66 en el curso 00/01 y a 3.62 en el curso siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

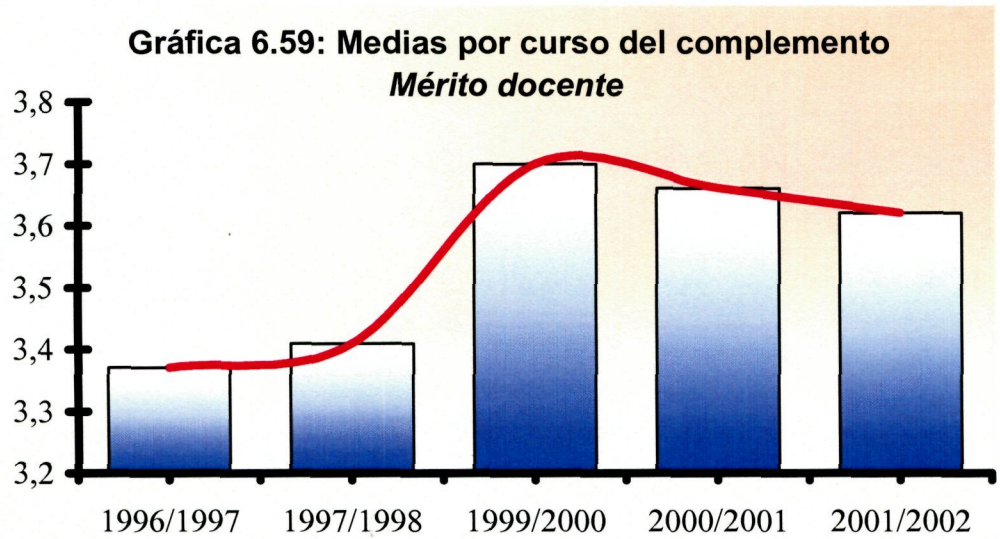


Tabla 6.63. Medias del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Ítem 1	3.02	3.11	3.41	3.41	3.38
Ítem 2	3.13	3.17	3.29	3.24	3.22
Ítem 3	3.28	3.31	3.54	3.49	3.45
Ítem 4	2.99	3.00	3.11	3.08	3.07
Ítem 5	3.67	3.67	3.98	3.97	3.92
Ítem 6	3.46	3.50	3.71	3.75	3.70
Ítem 7	3.44	3.45	3.77	3.73	3.69
Ítem 8	3.74	3.73	4.04	3.99	3.98
Ítem 9	3.54	3.57	3.67	3.73	3.74
Ítem 10	3.66	3.63	3.87	3.84	3.79
Ítem 11	4.09	4.04	4.32	4.16	4.15
Factor 1	3.11	3.15	3.43	3.38	3.36
Factor 2	3.37	3.39	3.88	3.89	3.83
Factor 3	3.49	3.50	3.93	3.90	3.86
Factor 4	3.81	3.78	4.06	3.99	3.96
Factor T	3.40	3.42	3.69	3.65	3.61

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Compl. 1	3.81	3.78	4.05	3.99	3.96
Compl. 2	3.37	3.41	3.70	3.66	3.62

3.4. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas.

En este apartado se muestran las tablas por curso del área de Enseñanzas Técnicas por ítem, por factor y por complemento, siguiendo la misma estructura y desarrollo que en el epígrafe anterior.

3.4.1. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondientes a cada curso académico por ítem.

Tabla 6.64. Medias por curso del ítem 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15136	2.75	1.28	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
1997/98	12055	2.85	1.28	
1999/00	17497	3.19	1.11	
2000/01	14472	3.15	1.19	
2001/02	16462	3.14	1.21	
TOTAL	75622	3.03	1.22	

En la gráfica podemos observar el incremento que se produce en la media durante los tres primeros cursos, para luego comenzar el descenso en los dos últimos. En el curso 96/97 la media es de 2.75 y aumenta a 2.85 el siguiente curso. La línea ascendente sigue en el curso 99/00, en el que la media se eleva hasta alcanzar una puntuación de 3.19, lo que supone un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

incremento de 0.34. Por el contrario, en el curso 00/01 baja a 3.15 y el siguiente a 3.14.

Gráfica 6.60: Medias por curso del ítem 1
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia

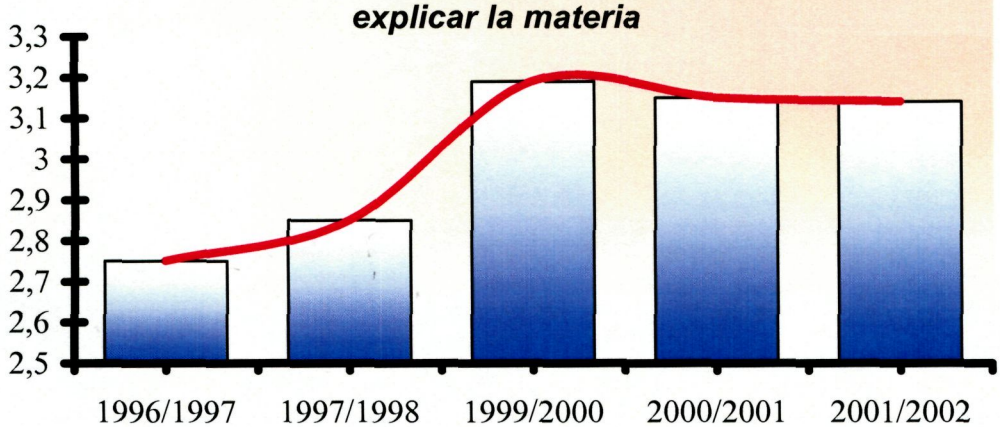


Tabla 6.65. Medias por curso del ítem 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15215	2.86	1.26	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
1997/98	12176	2.87	1.30	
1999/00	17562	2.96	1.19	
2000/01	14568	2.89	1.27	
2001/02	16568	2.91	1.28	
TOTAL	76089	2.90	1.26	

La gráfica muestra que del curso 96/97 al 97/98 se produce un incremento mínimo de la media, mientras que del curso 97/98 al 99/00 la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

subida de la media es de 0.09, ascendiendo hasta 2.96. En el curso 00/01 se produce un descenso de la media a 2.89 y en el curso 01/02 la medida aumenta hasta 2.91.

Gráfica 6.61: Medias por curso del ítem 2
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura

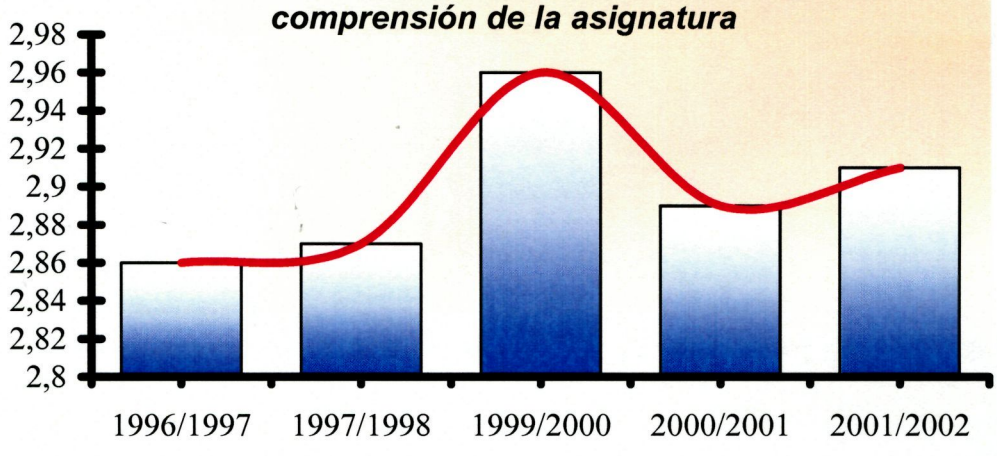
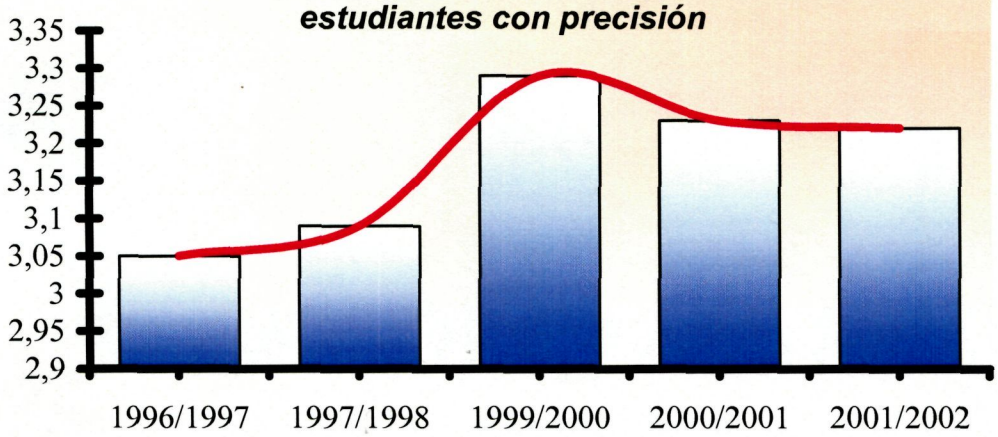


Tabla 6.66. Medias por curso del ítem 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15160	3.05	1.20	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
1997/98	12142	3.09	1.23	
1999/00	17488	3.29	1.13	
2000/01	14502	3.23	1.21	
2001/02	16473	3.22	1.22	
TOTAL	75765	3.18	1.20	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.62: Medias por curso del ítem 3
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión

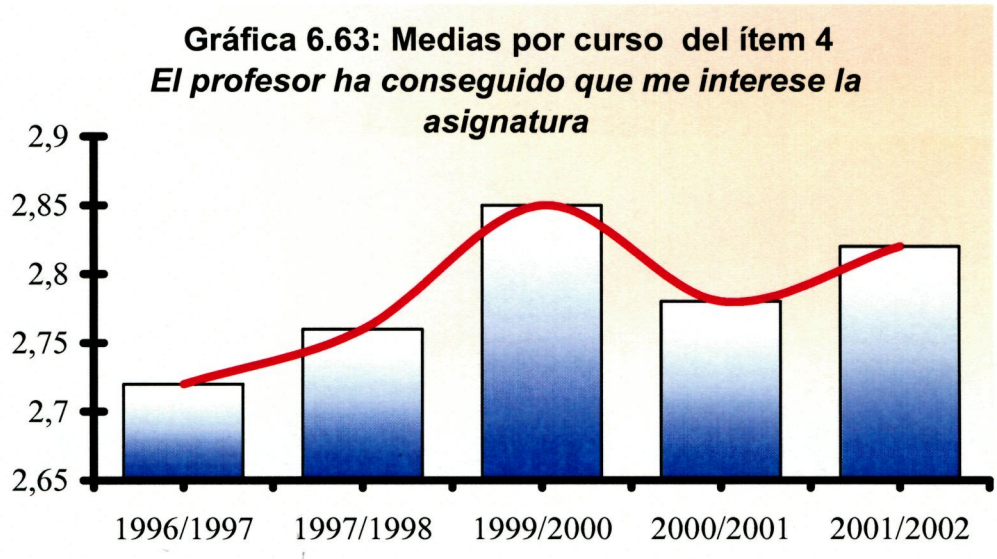


A la vista de la gráfica destacamos el aumento de la media que se produce del curso 97/98 al curso 99/00, en el que alcanza el valor de 3.29, lo que supone un ascenso de 0.20. Del curso 96/97 al 97/98 la subida es de 0.04. Después del curso 99/00 comienza el descenso de la media y pasa a 3.23 en el curso 00/01 y a 3.22 en el curso 01/02.

Tabla 6.67. Medias por curso del ítem 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15172	2.72	1.32	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
1997/98	12137	2.76	1.35	
1999/00	17520	2.85	1.25	
2000/01	14541	2.78	1.33	
2001/02	16477	2.82	1.34	
TOTAL	75847	2.79	1.32	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



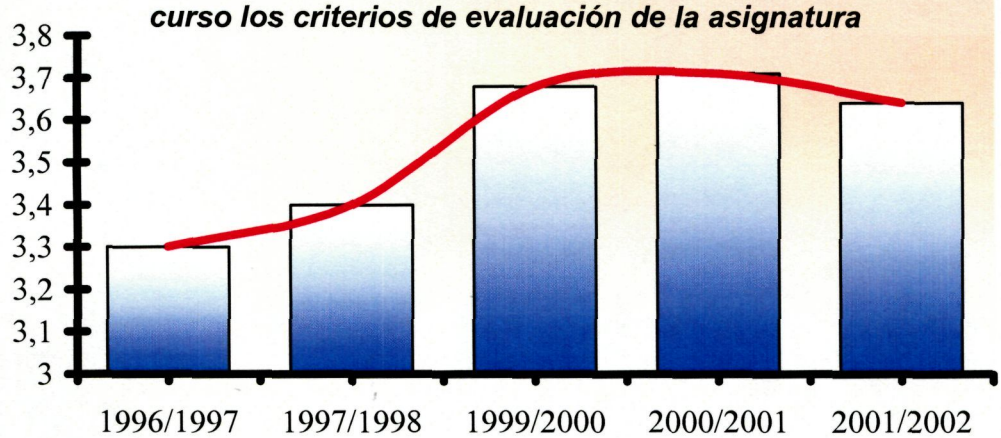
La gráfica permite apreciar la subida de la media durante los tres primeros cursos. La media pasa de 2.72 en el curso 96/97 a 2.76 en el 97/98 y en el curso 99/00 asciende a 2.85. Posteriormente, se produce una bajada alcanzando en el curso 00/01 una media de 2.78 y, por último, en el curso 01/02 la media se eleva hasta 2.82.

Tabla 6.68. Medias por curso del ítem 5.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	14919	3.30	1.22	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
1997/98	11885	3.40	1.22	
1999/00	17300	3.68	1.19	
2000/01	14252	3.71	1.19	
2001/02	16105	3.64	1.20	
TOTAL	74461	3.56	1.22	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.64: Medias por curso del ítem 5
Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura



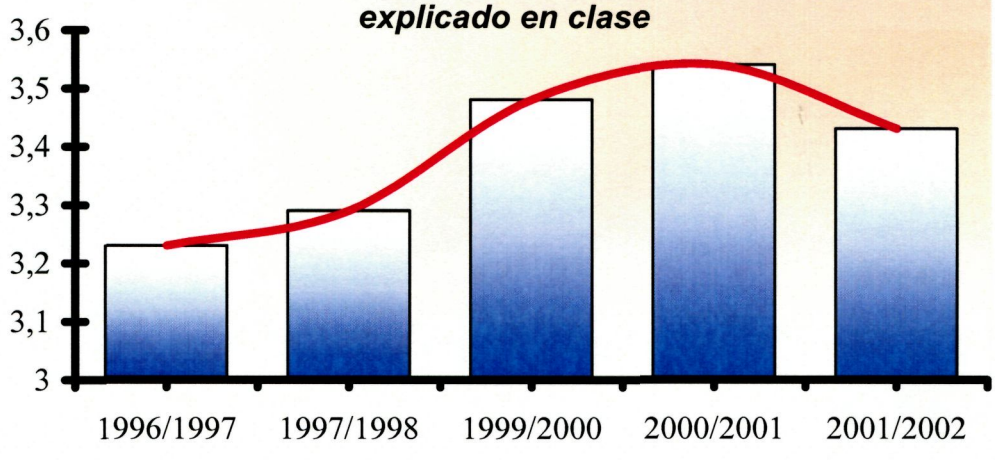
En la gráfica apreciamos el ascenso que se produce en la media desde el curso 96/97 hasta el curso 00/01. En el curso 96/97 la puntuación es de 3.30 y sube a 3.40 en el 97/98. En el curso 99/00 se produce un gran salto elevándose a 3.68 y en el curso 00/01 continúa la tónica ascendente con un incremento de 0.02, alcanzando una media de 3.71. En el último curso se produce un descenso y la media disminuye a 3.64.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.69. Medias por curso del ítem 6.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	13359	3.23	1.21	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
1997/98	10692	3.29	1.24	
1999/00	14362	3.48	1.16	
2000/01	12235	3.54	1.18	
2001/02	13545	3.43	1.20	
TOTAL	64193	3.40	1.20	

Gráfica 6.65: Medias por curso del ítem 6
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase



Observando la gráfica apreciamos que la media asciende los cuatro primeros cursos y desciende en el último curso analizado. Desde el curso 96/97 al 97/98 se produce un aumento de 0.06 y pasa de 3.23 a 3.29. Este mismo incremento se aprecia del curso 99/00 al curso 00/01 pasando de 3.48 a 3.54. Sin embargo, del curso 97/98 al curso 99/00, la media asciende a 3.48

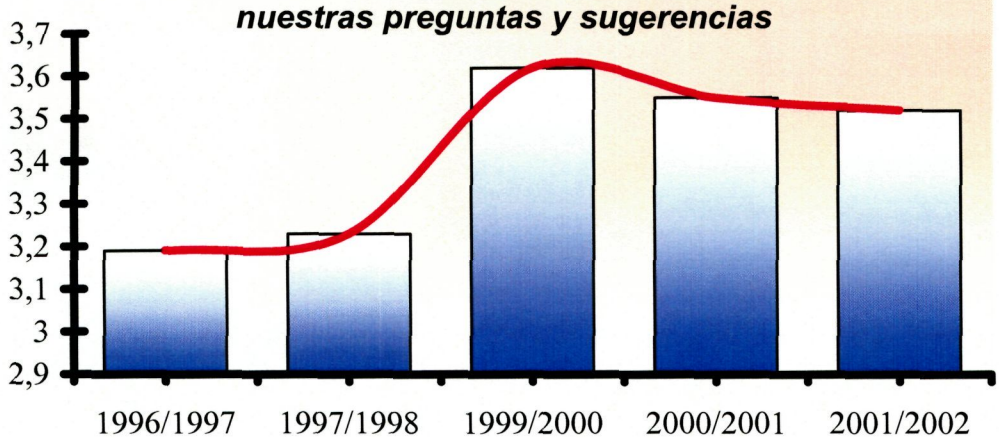
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

con una diferencia de 0.19. En cambio, en el curso 01/02 la media desciende hasta 3.43.

Tabla 6.70. Medias por curso del ítem 7.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	14752	3.19	1.15	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
1997/98	11758	3.23	1.20	
1999/00	17359	3.62	1.11	
2000/01	14371	3.55	1.17	
2001/02	16305	3.52	1.20	
TOTAL	74545	3.44	1.17	

Gráfica 6.66: Medias por curso del ítem 7
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias



A la vista de los datos podemos apreciar el ascenso de la media en los tres primeros cursos. En la gráfica destaca el salto que se produce en el curso 99/00 en que la media alcanza una puntuación de 3.62 siendo de 3.23 en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 97/98, el aumento es de 0.39, mientras que el experimentado del curso 96/97 al 97/98 es de 0.04. En el curso 00/01 la media desciende a 3.55 y en el curso 01/02 continúa la misma línea y la valoración baja a 3.52.

Tabla 6.71. Medias por curso del ítem 8.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15083	3.55	1.19	El profesor respeta a los estudiantes.
1997/98	12054	3.58	1.23	
1999/00	17521	3.92	1.10	
2000/01	14484	3.82	1.17	
2001/02	16437	3.79	1.20	
TOTAL	75579	3.74	1.19	

Gráfica 6.67: Medias por curso del ítem 8
El profesor respeta a los estudiantes

Durante los tres primeros cursos analizados se produce un aumento de la media y se pasa de una valoración de 3.55 en el curso 96/97 a una media

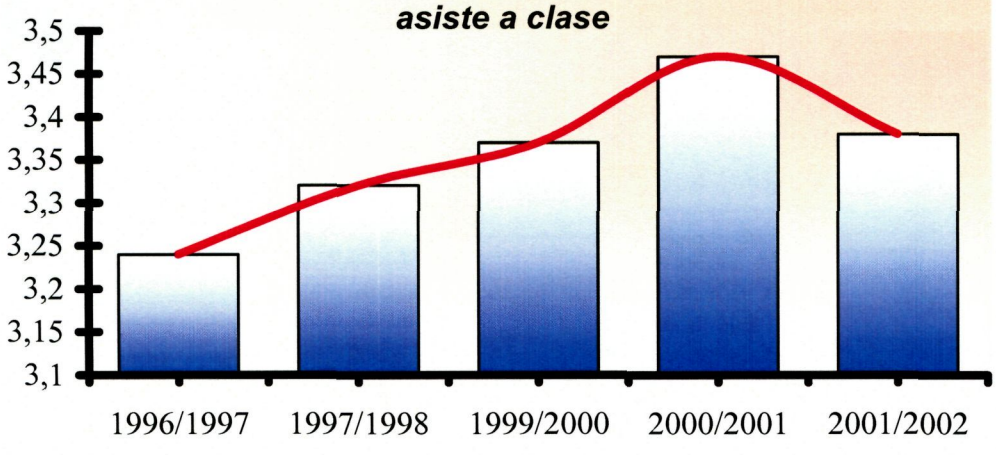
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de 3.58 en el 97/98. En el curso 99/00 se produce un mayor incremento, como podemos apreciar en la gráfica, elevándose la media a 3.92. En el curso 00/01 comienza el retroceso descendiendo la media a 3.82 y en el curso 01/02 disminuye hasta alcanzar el valor 3.79.

Tabla 6.72. Medias por curso del ítem 9.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	14168	3.24	1.29	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
1997/98	11418	3.32	1.31	
1999/00	16125	3.37	1.31	
2000/01	13180	3.47	1.29	
2001/02	15033	3.38	1.32	
TOTAL	69924	3.36	1.31	

Gráfica 6.68: Medias por curso del ítem 9
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la gráfica podemos apreciar la evolución en el incremento de la media que se produce de forma continua desde el curso 96/97 hasta el curso 00/01. El curso siguiente se produce un descenso que lleva la media a 3.38 desde la puntuación de 3.47 que mantenía en el curso anterior. La subida que se produce en el cambio del modelo de evaluación es de 0.05 pasando la media de 3.32 en el curso 97/98 a 3.37 en el 99/00.

Tabla 6.73. Medias por curso del ítem 10.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	12669	3.43	1.16	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
1997/98	10149	3.46	1.20	
1999/00	13757	3.63	1.14	
2000/01	11525	3.63	1.17	
2001/02	12992	3.55	1.18	
TOTAL	61092	3.54	1.17	

A la vista de los datos y con la curva que dibuja la gráfica vemos como la media aumenta hasta el curso 99/00 para mantenerse el curso siguiente y posteriormente descender. En el curso 96/97 la media es de 3.43 y pasa a 3.46 en el 97/98 lo que supone un incremento de 0.03. Sin embargo, en el curso 99/00 asciende a 3.63 marcando una diferencia de 0.17. En el curso 01/02 sufre un descenso que sitúa a la media en 3.55.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.69: Medias por curso del ítem 10

El profesor cumple regularmente el horario de tutorías

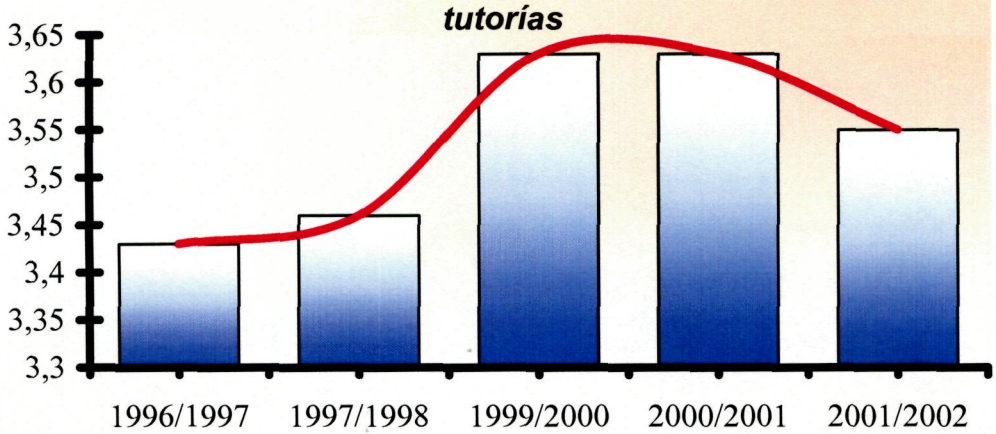
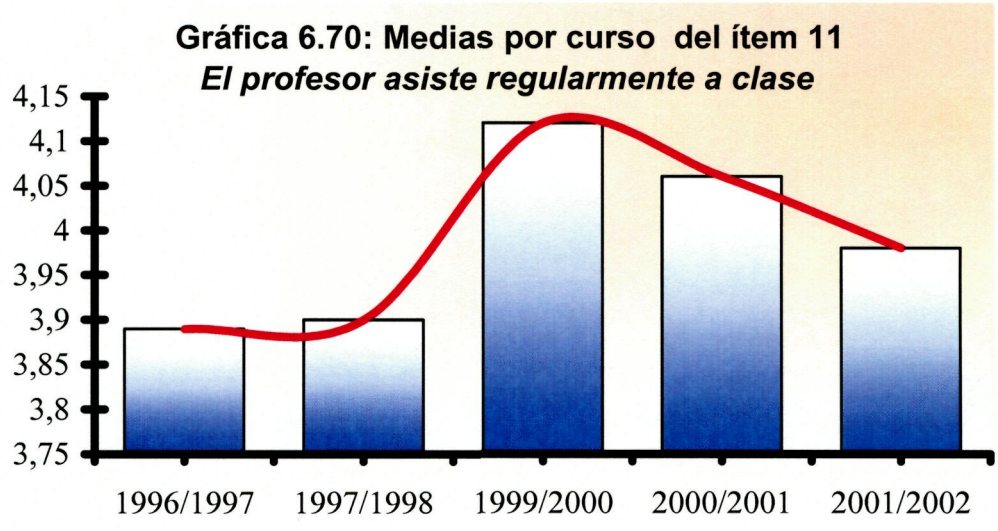


Tabla 6.74. Medias por curso del ítem 11.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	15131	3.89	1.11	El profesor asiste regularmente a clase.
1997/98	12104	3.90	1.15	
1999/00	17470	4.12	1.01	
2000/01	14423	4.06	1.06	
2001/02	16303	3.98	1.07	
TOTAL	75431	4.00	1.08	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



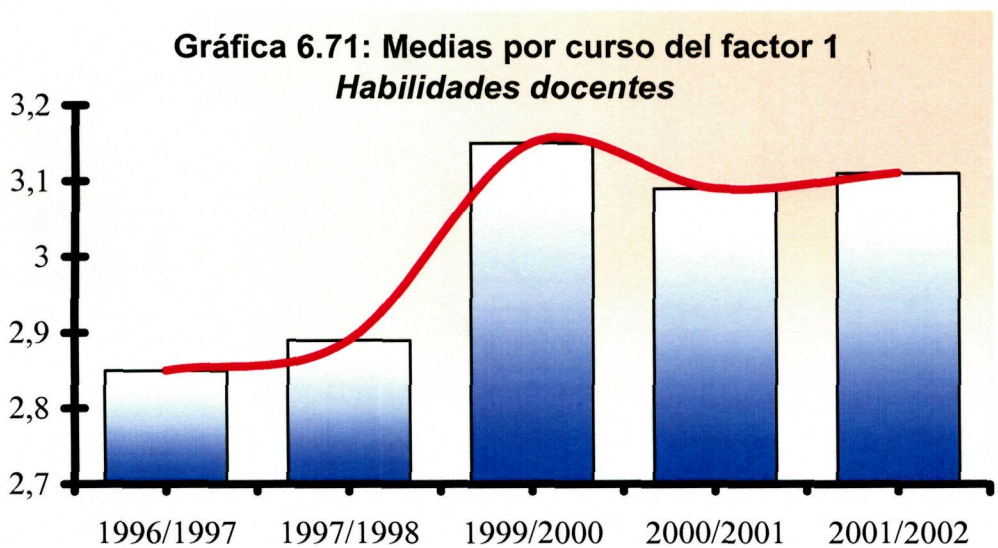
En la gráfica observamos la curva de ascenso hasta el curso 99/00 en el que destaca el incremento de la media respecto a la del curso 97/98, y el descenso posterior. El incremento que se produce del curso 96/97 a 97/98 es mínimo pasando la media de 3.89 a 3.90. En el curso 99/00 la media da un salto hasta alcanzar la puntuación de 4.12. Por el contrario, en el curso 00/01 la media desciende a 4.06 y el siguiente baja aún más situándose en 3.98.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.2. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondientes a cada curso académico por factor.

Tabla 6.75. Medias por curso del factor 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	15253	2.85	1.07	Habilidades docentes
1997/98	12202	2.89	1.11	
1999/00	17695	3.15	0.99	
2000/01	14668	3.09	1.09	
2001/02	16679	3.11	1.10	
TOTAL	76497	3.03	1.08	



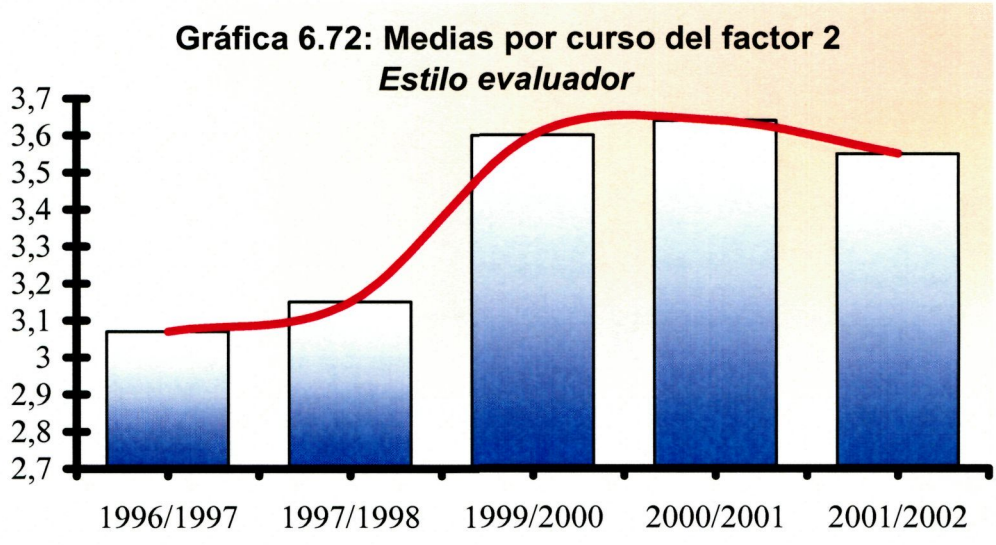
Podemos observar en la gráfica que en el curso 97/98 se produce un ascenso de la media respecto a la del curso 96/97 pasando de 2.85 a 2.89, lo que supone una subida de 0.04. Este ascenso continúa en mayor medida en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 99/00 en el que la media sube a 3.15 con una diferencia de 0.26. El curso siguiente la media desciende a 3.09 y, finalmente, en el curso 01/02 aumenta en 0.02 hasta alcanzar una puntuación de 3.11

Tabla 6.76. Medias por curso del factor 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	15127	3.07	0.99	Estilo evaluador
1997/98	12083	3.15	1.03	
1999/00	17453	3.60	1.02	
2000/01	14407	3.64	1.05	
2001/02	16291	3.55	1.07	
TOTAL	75361	3.42	1.05	



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La gráfica muestra un ascenso continuado de la media durante los primeros cuatro cursos académicos objeto de evaluación. En el curso 97/98 se produce un aumento de 0.08, pasando la media de 3.07 a 3.15. En el curso 99/00 se produce un salto de la puntuación que sube hasta alcanzar 3.60. El curso siguiente la media continúa subiendo, pero con un incremento de 0.04. Por el contrario, en el curso 01/02 se produce un descenso de la media hasta 3.55.

Tabla 6.77. Medias por curso del factor 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	15237	3.26	0.97	Actitud hacia el alumno
1997/98	12171	3.31	1.02	
1999/00	17682	3.72	0.88	
2000/01	14647	3.69	0.95	
2001/02	16650	3.62	0.98	
TOTAL	76387	3.54	0.97	

La gráfica muestra una evolución positiva de la media en los cursos 97/98 y 99/00. En el 97/98 asciende en 0.05 respecto al curso anterior, pero en el 99/00 la subida es mayor, con un aumento de 0.41, de forma que su valor se sitúa en 3.72. Por el contrario, en el curso 00/01 la puntuación desciende a 3.69 y continúa la línea descendente el curso siguiente hasta bajar a 3.62 con pérdidas de 0.03 y 0.07 respectivamente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

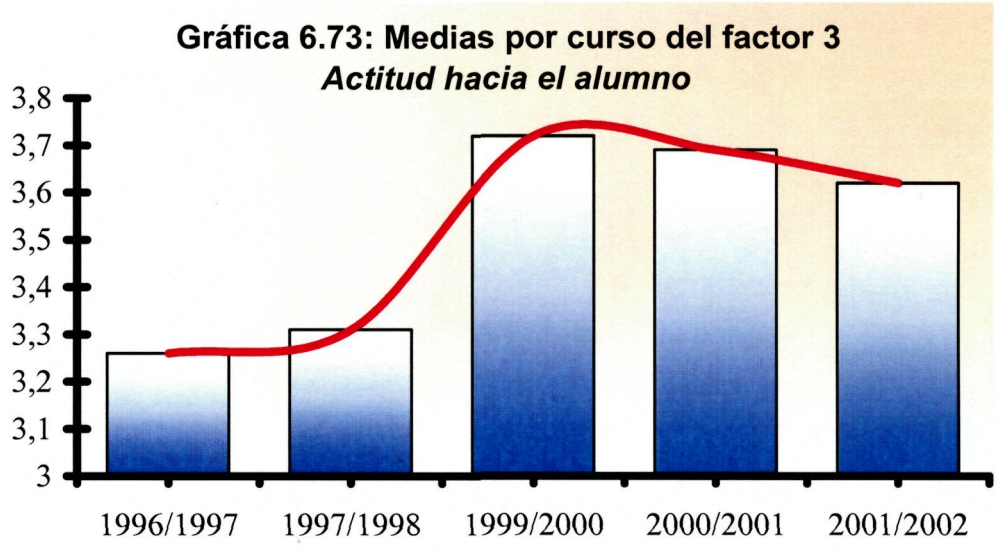


Tabla 6.78. Medias por curso del factor 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	15192	3.56	1.03	Cumplimiento del horario
1997/98	12157	3.59	1.07	
1999/00	17656	3.83	0.96	
2000/01	14612	3.82	1.01	
2001/02	16597	3.74	1.01	
TOTAL	76214	3.72	1.02	

A la vista de la gráfica observamos un progreso en los tres primeros cursos evaluados y un descenso posterior. Del curso 96/97 al 97/98 se produce un incremento de 0.03 pasando de una media de 3.56 a una de 3.59. Este aumento continúa en mayor medida en el curso 99/00 en el que la media

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

alcanza una puntuación de 3.83. Por el contrario, la media disminuye en el curso 00/01 descendiendo aún más en el curso 01/02 hasta llegar a 3.74.

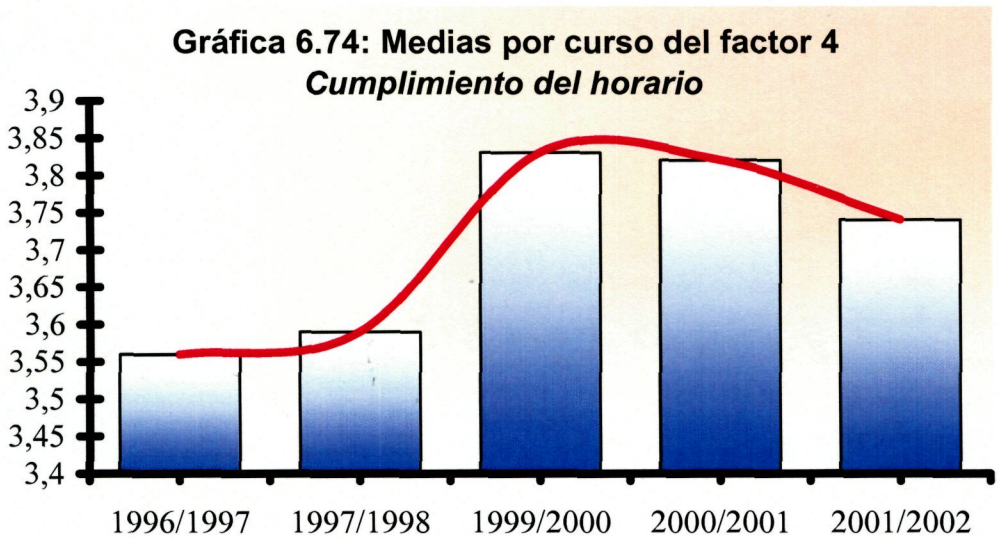
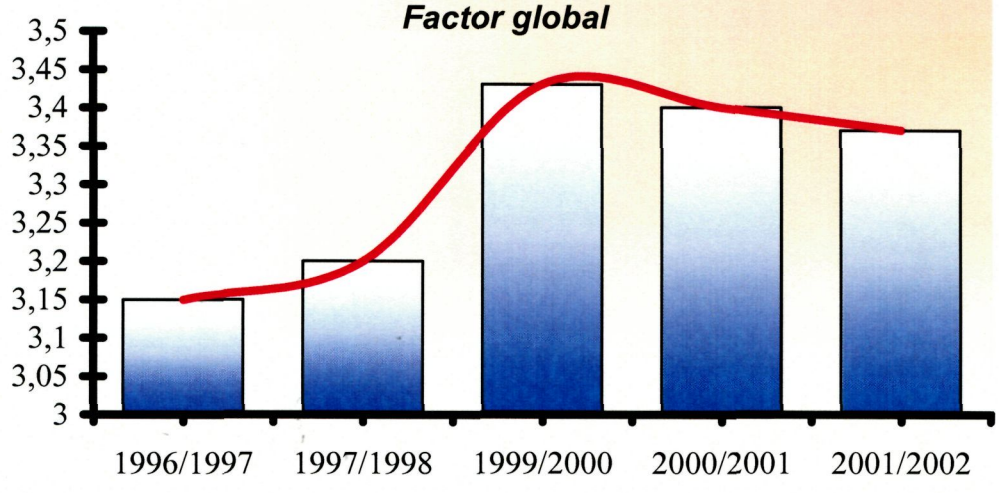


Tabla 6.79. Medias por curso del factor global.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	15261	3.15	0.87	Factor global
1997/98	12206	3.20	0.92	
1999/00	17699	3.43	0.83	
2000/01	14671	3.40	0.92	
2001/02	16682	3.37	0.94	
TOTAL	76519	3.32	0.90	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.75: Medias por curso del factor global



En la gráfica se aprecia un avance durante las tres primeras evaluaciones. La que se realiza en el curso 97/98 supera a la del 96/97 en 0.05. Un avance mayor se produce en el curso 99/00 en el que la media sube a 3.43 con una diferencia de 0.23 sobre la del curso anterior. Sin embargo, a partir del curso 00/01 comienza el descenso que lleva a la media hasta una valoración de 3.40, y en el curso 01/02 hasta 3.37.

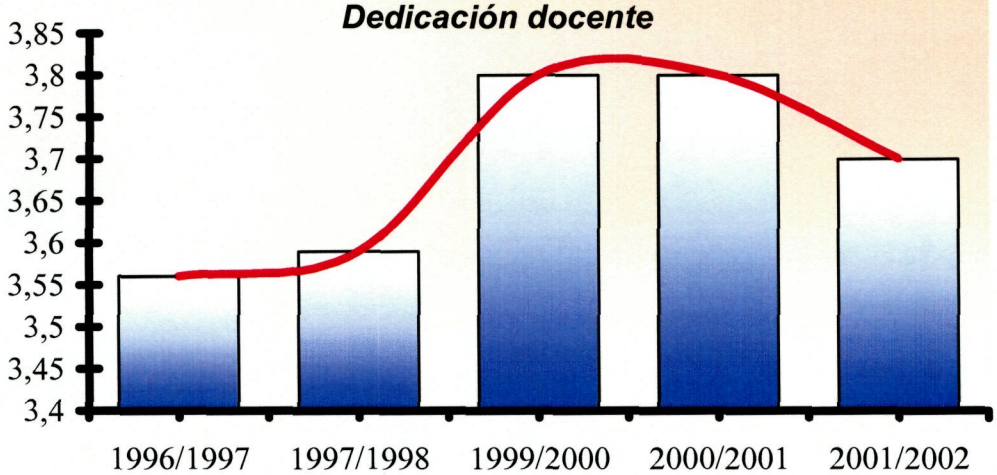
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.4.3. Resultados del área de Enseñanzas Técnicas correspondientes a cada curso académico por complemento.

Tabla 6.80. Medias por curso del complemento 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	15192	3.56	1.03	Dedicación docente
1997/98	12157	3.59	1.07	
1999/00	17660	3.80	0.91	
2000/01	14617	3.80	0.96	
2001/02	16609	3.70	0.98	
TOTAL	76235	3.70	0.99	

Gráfica 6.76: Medias por curso del complemento



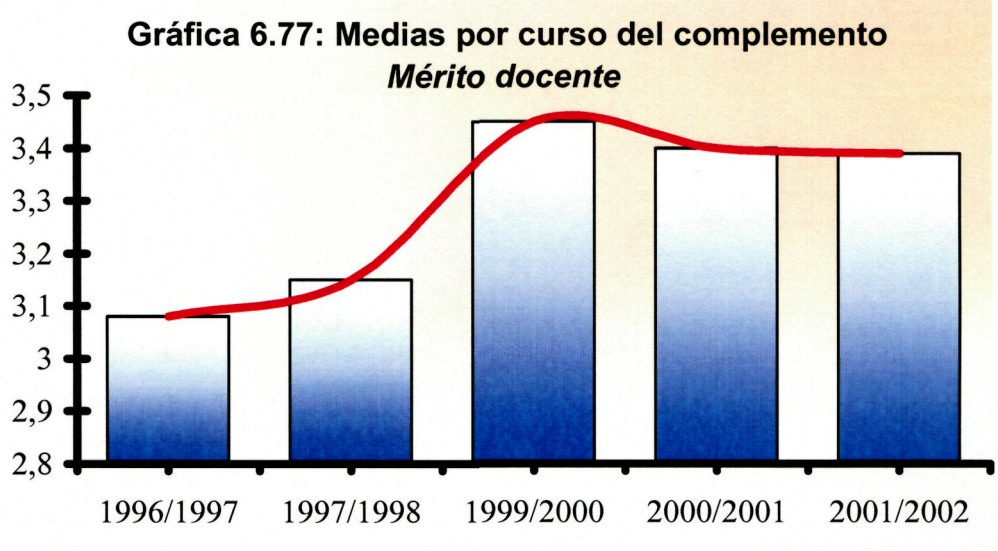
La gráfica muestra una evolución positiva de la media en los cursos 97/98 y 99/00. En el 97/98 asciende 0.03 respecto al curso anterior

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

obteniendo una valoración de 3.59, pero en el curso 99/00 la subida es mayor con un aumento de 0.21, de forma que su valor se sitúa en 3.80. En el curso 00/01 la valoración no sufre variación; sin embargo, en el curso 01/02 la puntuación desciende en 0.10 hasta alcanzar una media de 3.70.

Tabla 6.81. Medias por curso del complemento 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	15240	3.08	0.95	Mérito docente
1997/98	12183	3.15	0.98	
1999/00	17696	3.45	0.88	
2000/01	14667	3.40	0.97	
2001/02	16680	3.39	0.99	
TOTAL	76466	3.30	0.96	



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A la vista de la gráfica observamos un progreso positivo en los tres primeros cursos y un descenso posterior. Del curso 96/97 al 97/98 se produce un incremento de 0.08 pasando de una media de 3.08 a 3.15. Este aumento es aún mayor en el curso 99/00 en el que la media se eleva hasta alcanzar una puntuación de 3.45. Por el contrario, la media disminuye en el curso 00/01 en 0.05, descendiendo aún más en el curso 01/02 hasta alcanzar el valor de 3.39.

Tabla 6.82. Medias del área de Enseñanzas Técnicas.

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Ítem 1	2.75	2.85	3.19	3.15	3.14
Ítem 2	2.86	2.87	2.96	2.89	2.91
Ítem 3	3.05	3.09	3.29	3.23	3.22
Ítem 4	2.72	2.76	2.85	2.78	2.82
Ítem 5	3.30	3.40	3.68	3.71	3.64
Ítem 6	3.23	3.29	3.48	3.54	3.43
Ítem 7	3.62	3.19	3.23	3.55	3.52
Ítem 8	3.55	3.58	3.92	3.82	3.79
Ítem 9	3.24	3.32	3.37	3.47	3.38
Ítem 10	3.43	3.46	3.63	3.63	3.55
Ítem 11	3.89	3.90	4.12	4.06	3.98
Factor 1	2.85	2.89	3.15	3.09	3.11
Factor 2	3.07	3.15	3.60	3.64	3.55
Factor 3	3.26	3.31	3.72	3.69	3.62
Factor 4	3.56	3.59	3.83	3.82	3.74
Factor T	3.15	3.20	3.43	3.40	3.37
Compl. 1	3.56	3.59	3.80	3.80	3.70
Compl. 2	3.08	3.15	3.45	3.40	3.39

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.5. Resultados del área de Humanidades.

En este apartado se muestran las tablas por curso del área de Humanidades por ítem, por factor y por complemento, siguiendo la misma estructura y desarrollo que en los epígrafes anteriores.

3.5.1. Resultados del área de Humanidades correspondientes a cada curso académico por ítem.

Tabla 6.83. Medias por curso del ítem 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7491	3.11	1.35	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.
1997/98	6477	3.11	1.35	
1999/00	6033	3.61	1.11	
2000/01	6106	3.44	1.23	
2001/02	5007	3.43	1.26	
TOTAL	31114	3.32	1.28	

La gráfica que se dibuja con los datos de este ítem permite apreciar que en los dos primeros cursos la media se mantiene constante con un valor de 3.11 y en el curso 99/00 asciende a 3.61, dando un salto de 0.50. A partir del curso 00/01 comienza el descenso de la media hasta alcanzar una puntuación de 3.44 y continúa en la misma línea en el curso 01/02 donde alcanza una puntuación de 3.43.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.78: Medias por curso del ítem 1
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia

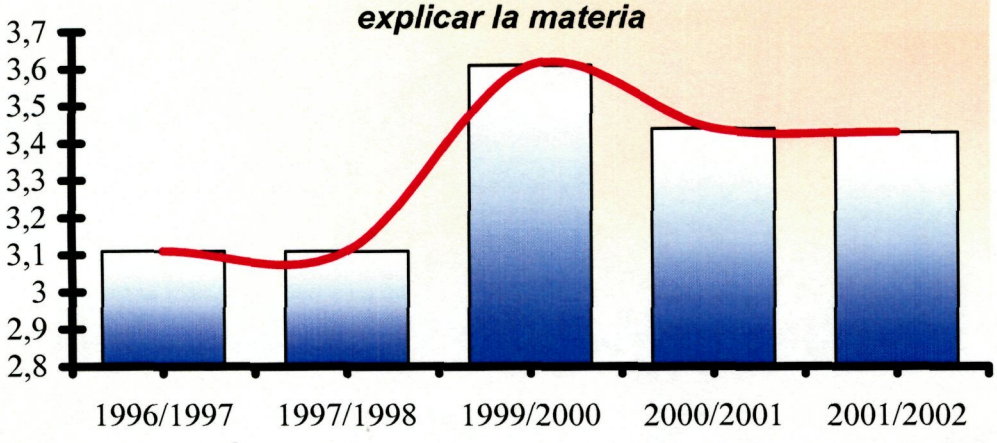


Tabla 6.84. Medias por curso del ítem 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7551	3.29	1.30	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.
1997/98	6504	3.27	1.31	
1999/00	6059	3.47	1.19	
2000/01	6128	3.27	1.29	
2001/02	5042	3.23	1.30	
TOTAL	31284	3.31	1.28	

En la gráfica vemos que en el curso 96/97 la media es de 3.29 y que el curso siguiente desciende a 3.27 con una bajada de 0.02. En el curso 99/00 se produce un incremento que sitúa a la media en 3.47 con un ascenso de 0.20. El curso siguiente, la media desciende a 3.27 lo que supone una pérdida de 0.2, y en el curso 01/02 llega a 3.23.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.79: Medias por curso del ítem 2
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura

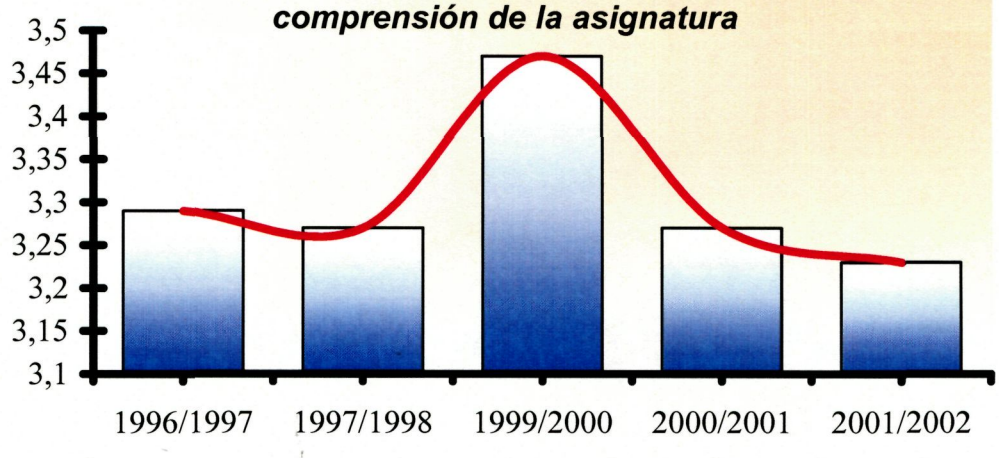


Tabla 6.85. Medias por curso del ítem 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7525	3.47	1.22	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.
1997/98	6495	3.45	1.25	
1999/00	6035	3.76	1.08	
2000/01	6126	3.52	1.22	
2001/02	5028	3.50	1.21	
TOTAL	31209	3.54	1.21	

En la gráfica podemos apreciar los altibajos de la media en este ítem. En el curso 96/97 la media es de 3.47 y baja en el curso 97/98 a 3.45, lo que supone una diferencia de 0.02. Posteriormente, la puntuación se eleva hasta alcanzar un valor de 3.76 en el curso 99/00. El curso 00/01 se produce un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

nuevo descenso que sitúa la media en 3.52 y en el curso 01/02 vuelve a descender hasta alcanzar una media de 3.50.

Gráfica 6.80: Medias por curso del ítem 3
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión

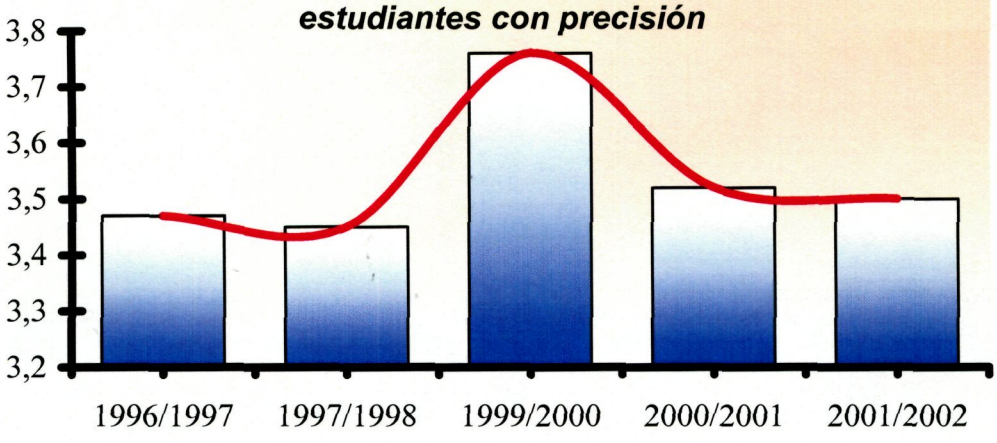


Tabla 6.86. Medias por curso del ítem 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7518	3.15	1.38	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.
1997/98	6488	3.13	1.41	
1999/00	6048	3.34	1.30	
2000/01	6127	3.14	1.38	
2001/02	5027	3.12	1.39	
TOTAL	31208	3.18	1.37	

La gráfica muestra las variaciones que sufre la media y apreciamos que del curso 96/97 al 97/98 se produce un descenso de 3.15 a 3.13. En el curso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

99/00 se produce un incremento de 0.21 respecto al curso anterior de forma que la media alcanza una puntuación de 3.34. En el curso 00/01 comienza el descenso que hace bajar la media a 3.14 y a 3.12 en el curso 01/02.

Gráfica 6.81: Medias por curso del ítem 4
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura

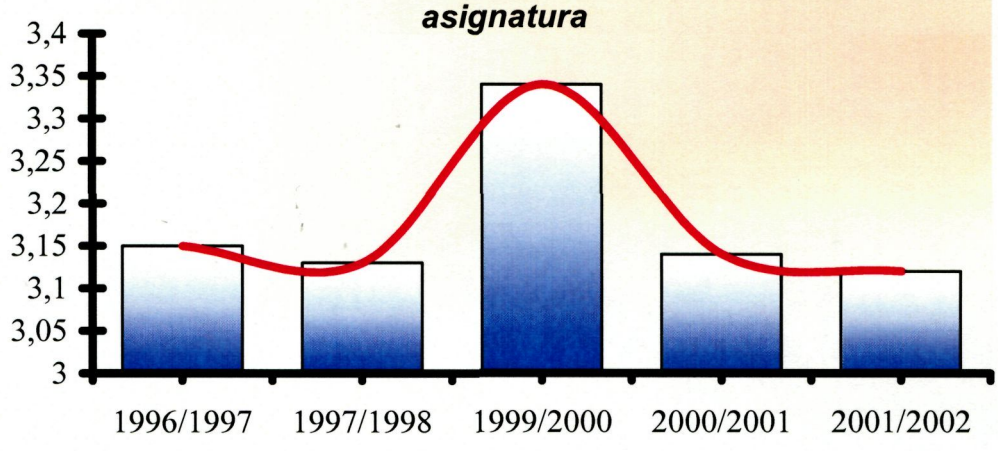
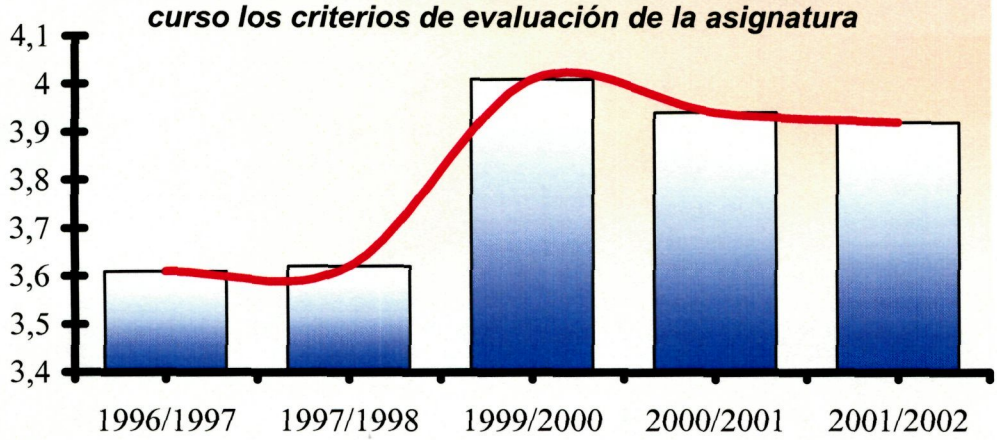


Tabla 6.87. Medias por curso del ítem 5.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7344	3.61	1.24	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.
1997/98	6422	3.62	1.25	
1999/00	5782	4.01	1.08	
2000/01	6006	3.94	1.15	
2001/02	4917	3.92	1.17	
TOTAL	30471	3.80	1.20	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.82: Medias por curso del ítem 5
Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura



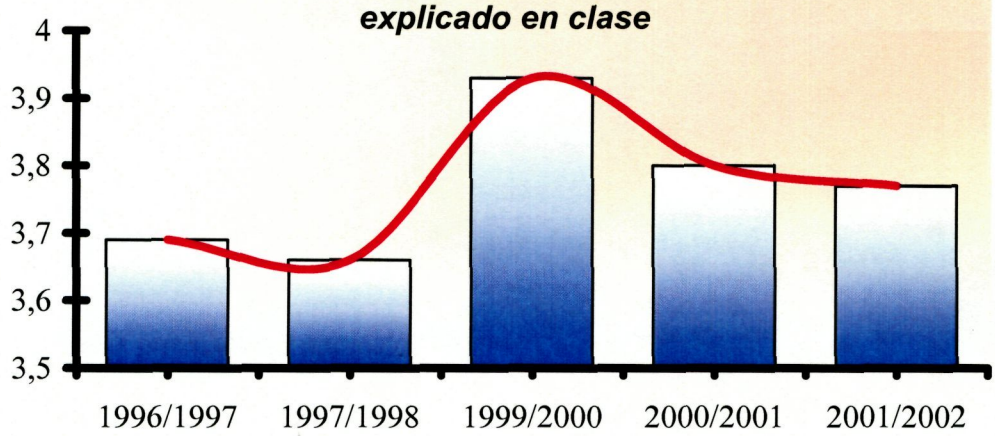
En la gráfica podemos apreciar como se produce un ascenso de la media durante las tres primeras evaluaciones y posteriormente un descenso. En el curso 96/97 la media es de 3.61 y aumenta a 3.62 en el 97/98. En el 99/00 se produce una subida que hace ascender la media a 4.01. El curso 00/01 comienza a descender hasta 3.94 y en el 01/02 la media baja hasta 3.92.

Tabla 6.88. Medias por curso del ítem 6.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	6471	3.69	1.21	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.
1997/98	5759	3.66	1.23	
1999/00	3968	3.93	1.01	
2000/01	5116	3.80	1.14	
2001/02	4028	3.77	1.16	
TOTAL	25342	3.75	1.17	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.83: Medias por curso del ítem 6
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase



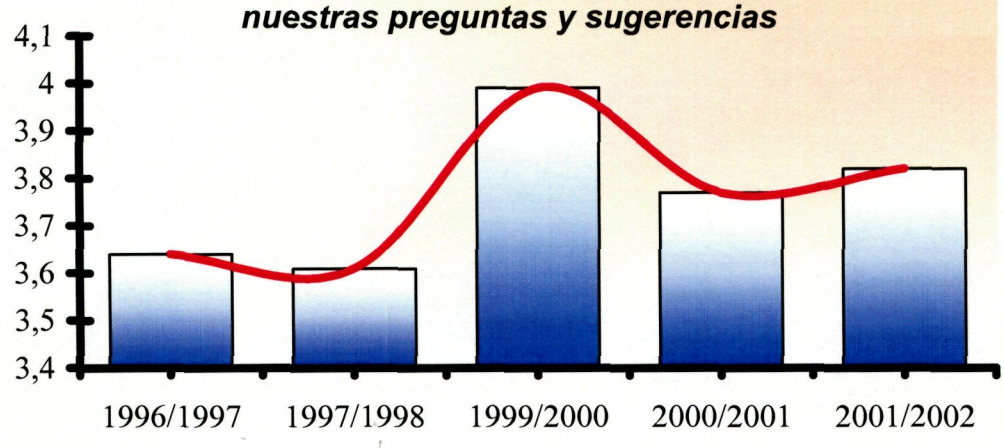
La gráfica 6.83 muestra las variaciones que sufre la media. Parte de una valoración de 3.69 en el curso 96/97 que desciende el curso siguiente a 3.66. En el curso 99/00 la media se eleva en 0.27 alcanzando la puntuación de 3.93. Posteriormente, en el 00/01 desciende a 3.80 y en el 01/02 cae hasta 3.77.

Tabla 6.89. Medias por curso del ítem 7.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7416	3.64	1.19	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.
1997/98	6396	3.61	1.23	
1999/00	5977	3.99	1.06	
2000/01	6092	3.77	1.18	
2001/02	4969	3.82	1.17	
TOTAL	30850	3.76	1.18	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.84: Medias por curso del ítem 7
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias



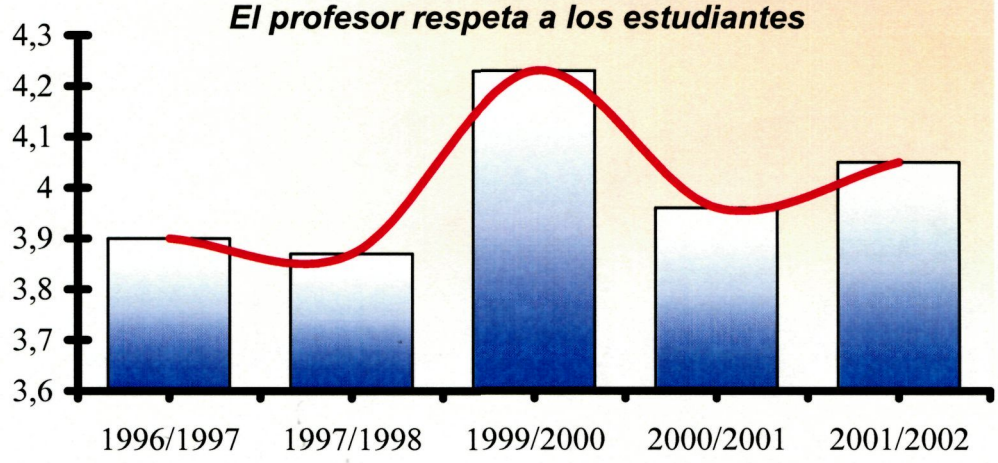
En la gráfica observamos el descenso de la media en el curso 97/98 respecto a la del curso anterior, bajando de 3.64 a 3.61. Por el contrario, en el 99/00 se produce un incremento que eleva la media a 3.99 lo que supone una subida de 0.38. En el curso siguiente, la media desciende a 3.77, pero en el curso 01/02 sube a 3.82.

Tabla 6.90. Medias por curso del ítem 8.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7486	3.90	1.19	El profesor respeta a los estudiantes.
1997/98	6464	3.87	1.24	
1999/00	6030	4.23	1.05	
2000/01	6122	3.96	1.19	
2001/02	5007	4.05	1.15	
TOTAL	31109	3.99	1.18	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.85: Medias por curso del ítem 8
El profesor respeta a los estudiantes



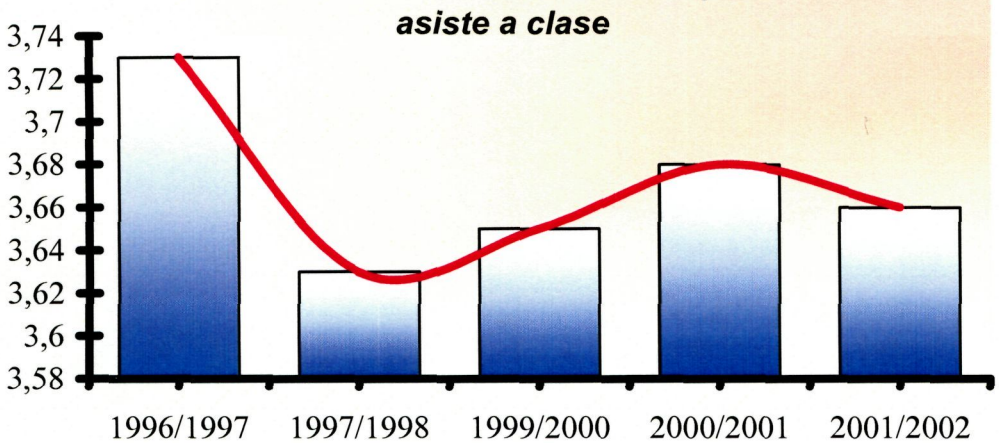
En la gráfica destaca la media del curso 99/00 con un valor de 4.23 y observamos el salto que se produce desde el curso 97/98 en el que la media es de 3.87, lo que supone un incremento de 0.36. La puntuación del curso 97/98 es inferior a la del curso 96/97 que asciende a 3.90. En el curso 00/01 nuevamente desciende la media y alcanza 3.96 y posteriormente, una nueva subida sitúa la media en 4.05 en el curso 01/02..

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.91. Medias por curso del ítem 9.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7180	3.73	1.25	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.
1997/98	6281	3.63	1.31	
1999/00	5343	3.65	1.28	
2000/01	5764	3.68	1.30	
2001/02	4718	3.66	1.30	
TOTAL	29286	3.67	1.29	

Gráfica 6.86: Medias por curso del ítem 9
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase



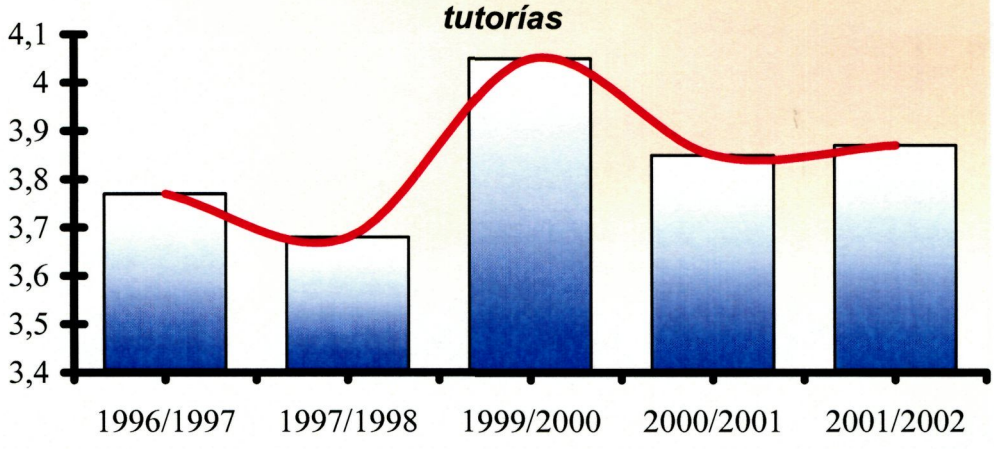
En la gráfica descubrimos las oscilaciones que se producen en la media y se aprecia una bajada en el curso 97/98 a 3.63 de la media del curso 96/97 que asciende a 3.73. En el curso 99/00 la media sube hasta 3.65 y el curso siguiente continúa la línea ascendente elevándose a 3.68. Por último, en el curso 01/02 la media desciende a 3.66.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.92. Medias por curso del ítem 10.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	6521	3.77	1.16	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.
1997/98	5683	3.68	1.22	
1999/00	4392	4.05	1.01	
2000/01	5142	3.85	1.15	
2001/02	3928	3.87	1.12	
TOTAL	25666	3.83	1.15	

Gráfica 6.87: Medias por curso del ítem 10
El profesor cumple regularmente el horario de tutorías



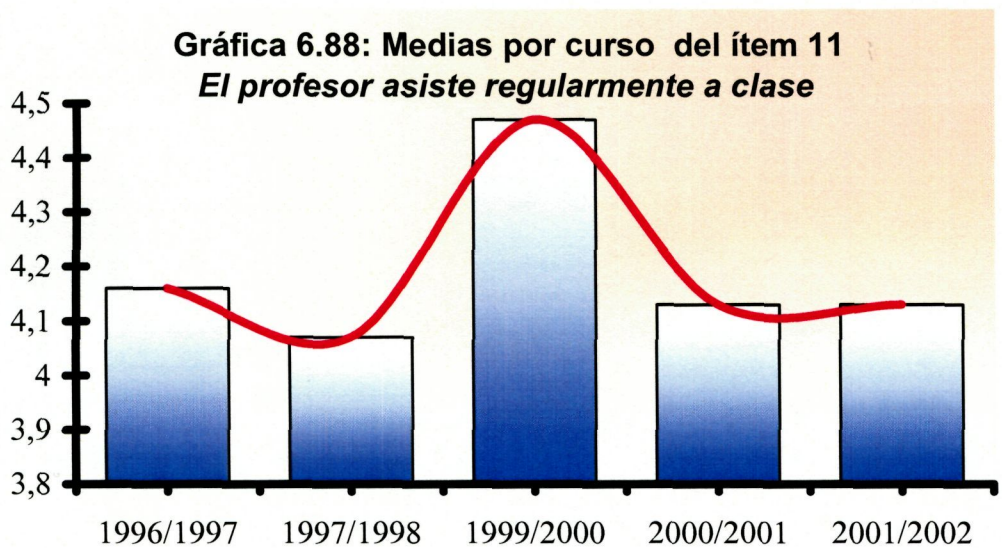
Observando la gráfica descubrimos la caída en el curso 97/98 de la media respecto al curso 96/97. La media se sitúa en 3.68 cuando el curso anterior era de 3.77. En el curso 99/00 se produce el mayor crecimiento, alcanzando la media el valor de 4.05. Por el contrario, en el curso 00/01 la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

media desciende a 3.85, puntuación que se incrementa en el curso 01/02 en 0.02 hasta alcanzar 3.87.

Tabla 6.93. Medias por curso del ítem 11.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	ÍTEM
1996/97	7525	4.16	1.05	El profesor asiste regularmente a clase.
1997/98	6485	4.07	1.13	
1999/00	6033	4.47	0.80	
2000/01	6091	4.13	1.08	
2001/02	4965	4.13	1.08	
TOTAL	31099	4.19	1.05	



En la gráfica observamos que en el curso 96/97 la media es de 4.16 y que en el curso siguiente desciende a 4.07 con una variación de 0.09. En el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso 99/00 se produce un incremento hasta alcanzar el valor de 4.47 con una subida de 0.40. En el curso 00/01 la media desciende a 4.13, puntuación que se mantiene estable en el curso académico 01/02.

3.5.2. Resultados del área de Humanidades correspondientes a cada curso académico por factor.

Tabla 6.94. Medias por curso del factor 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	7565	3.26	1.13	Habilidades docentes
1997/98	6524	3.24	1.14	
1999/00	6096	3.63	0.98	
2000/01	6170	3.41	1.11	
2001/02	5084	3.40	1.11	
TOTAL	31439	3.38	1.11	

Si observamos la tabla y la gráfica vemos que la media oscila, pues en el curso 96/97 el su valor es de 3.26, pero desciende en el curso 97/98 hasta 3.24, lo que supone una bajada de 0.02. En el curso 99/00 se produce una gran subida que eleva la media a 3.63 con un aumento de 0.39. En el curso 00/01 la media baja hasta 3.41 y el siguiente disminuye en 0.01 hasta llegar a 3.40.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

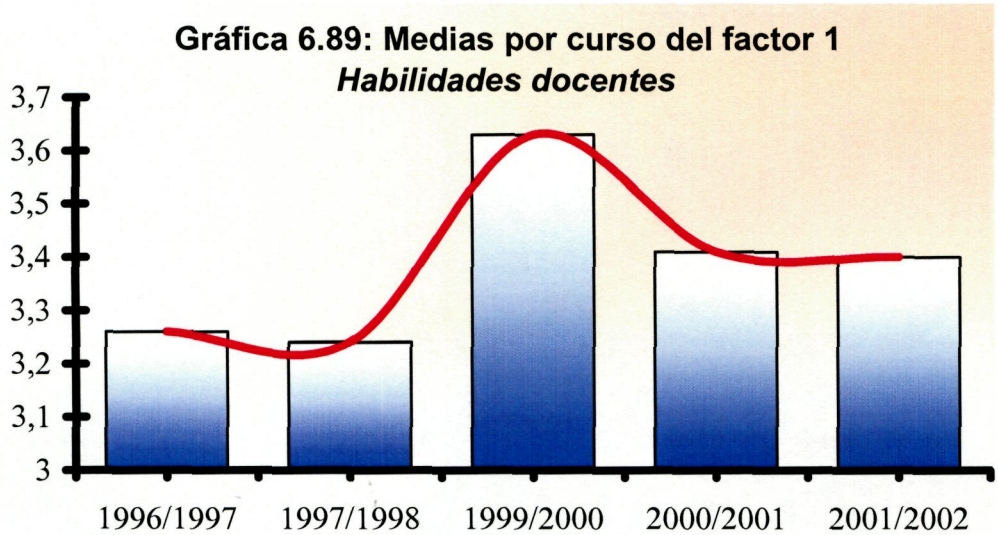


Tabla 6.95. Medias por curso del factor 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	7470	3.47	1.05	Estilo evaluador
1997/98	6488	3.45	1.09	
1999/00	5862	3.96	0.96	
2000/01	6065	3.86	1.05	
2001/02	4967	3.84	1.07	
TOTAL	30852	3.70	1.07	

La gráfica pone de manifiesto las fluctuaciones de la media en las evaluaciones estudiadas. En el curso 96/97 la puntuación es 3.47, pero desciende en el curso 97/98 a 3.45. El mayor incremento se produce en el curso 99/00 en que se eleva a 3.96 con una diferencia de 0.51 respecto al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

curso anterior. Pero, en el curso 00/01 comienza el descenso que la hace bajar hasta 3.86, y una nueva disminución del valor hasta 3.84 en el curso 01/02.

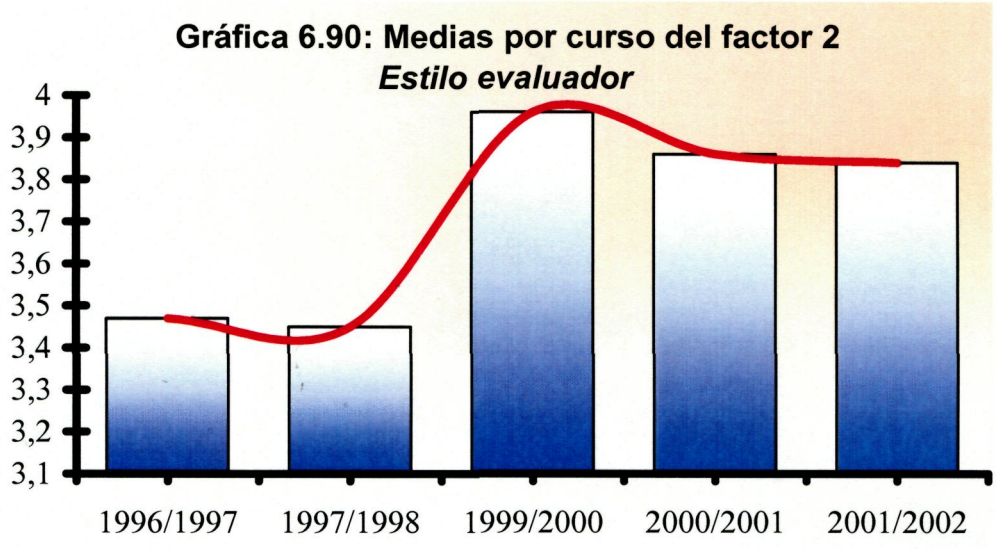
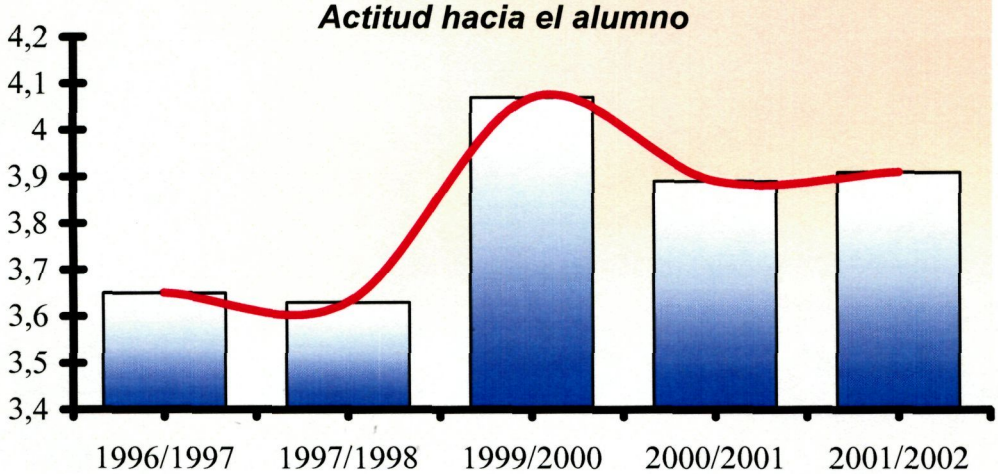


Tabla 6.96. Medias por curso del factor 3.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	7555	3.65	1.01	Actitud hacia el alumno
1997/98	6521	3.63	1.06	
1999/00	6093	4.07	0.82	
2000/01	6161	3.89	0.93	
2001/02	5073	3.91	0.94	
TOTAL	31403	3.82	0.98	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Gráfica 6.91: Medias por curso del factor 3
Actitud hacia el alumno



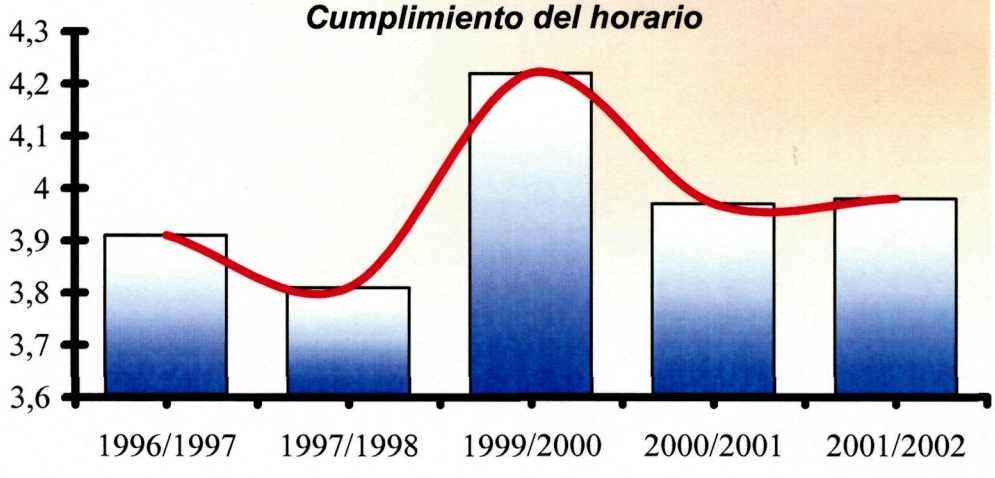
Los cambios que se producen en la media podemos observarlos en la representación gráfica que acompaña a la tabla y en la que se aprecia que en el curso 97/98 la media baja respecto a la del curso 96/97 situándose en 3.63. En el curso 99/00 se produce la mayor subida y la media es el punto más elevado de la curva que comienza a descender en el curso 00/01 en el que baja a 3.89. Posteriormente, se recupera alzándose hasta una puntuación de 3.91 en el curso 01/02.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.97. Medias por curso del factor 4.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	7546	3.91	1.01	Cumplimiento del horario
1997/98	6514	3.81	1.08	
1999/00	6085	4.22	0.81	
2000/01	6153	3.97	0.99	
2001/02	5053	3.98	1.00	
TOTAL	31351	3.97	0.99	

Gráfica 6.92: Medias por curso del factor 4
Cumplimiento del horario



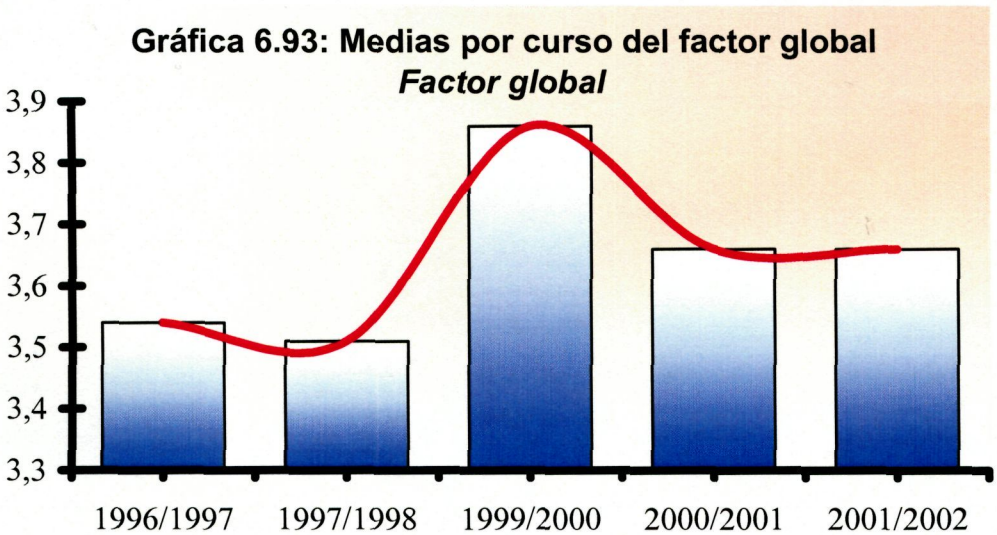
En la gráfica podemos apreciar el descenso de la media en el curso 97/98 en 0.10 respecto al curso 96/97 tras el que se sitúa en 3.81. En el curso 99/00 se produce el mayor aumento de la media ascendiendo hasta 4.22 con una diferencia de 0.41 respecto al curso anterior. Posteriormente, la media desciende en 0.25 hasta 3.97 y en el curso 01/02 aumenta hasta 3.98.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tabla 6.98. Medias por curso del factor global.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	FACTOR
1996/97	7568	3.54	0.91	Factor global
1997/98	6530	3.51	0.96	
1999/00	6096	3.86	0.79	
2000/01	6171	3.66	0.93	
2001/02	5086	3.66	0.93	
TOTAL	31451	3.64	0.91	

Gráfica 6.93: Medias por curso del factor global



Si observamos la gráfica apreciamos que la media desciende del curso 96/97 al 97/98 pasando de 3.54 a 3.51 con una disminución de 0.03. Por el contrario, en el curso 99/00 se incrementa ascendiendo a 3.86, lo que supone un aumento de 0.35. En el curso 00/01 vuelve a descender situándose en 3.66 y se mantiene estable en el curso 01/02.

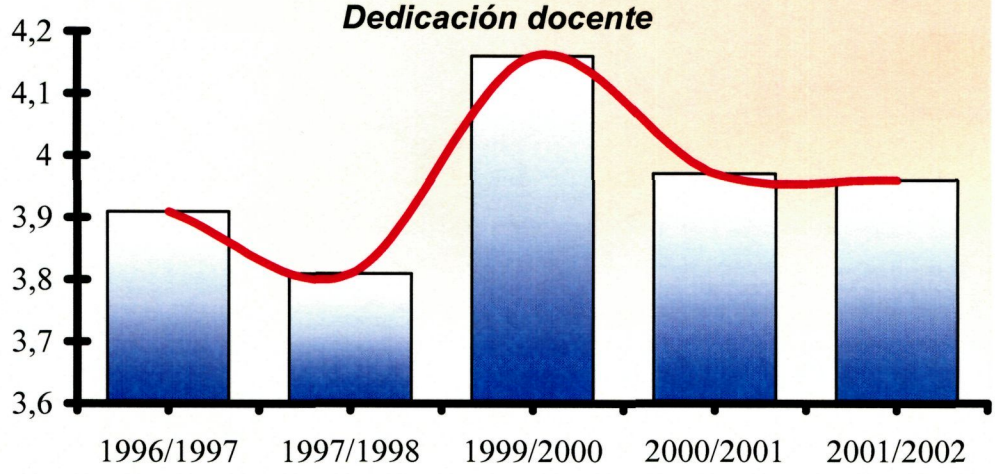
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.5.3. Resultados del área de Humanidades correspondientes a cada curso académico por complemento.

Tabla 6.99. Medias por curso del complemento 1.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	7546	3.91	1.01	Dedicación docente
1997/98	6514	3.81	1.08	
1999/00	6089	4.16	0.79	
2000/01	6155	3.97	0.95	
2001/02	5067	3.96	0.96	
TOTAL	31371	3.96	0.97	

Gráfica 6.94: Medias por curso del complemento
Dedicación docente



La gráfica pone de manifiesto las oscilaciones de la media en las evaluaciones de los cursos analizados. El valor de la media en el curso 96/97

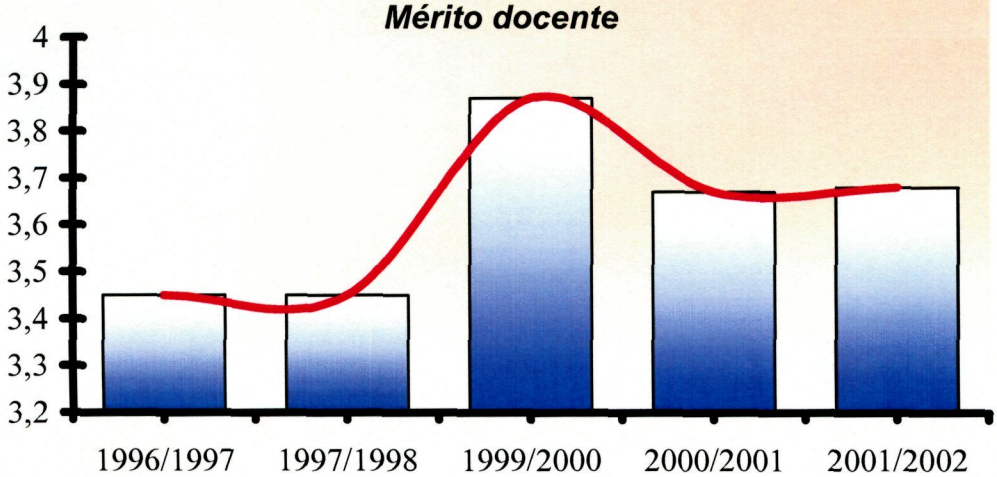
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

es de 3.91, pero desciende en el curso 97/98 a 3.81. En el curso 99/00 se produce un incremento que hace ascender la media 0.35 hasta alcanzar la puntuación de 4.16. A partir del curso 00/01 comienza un descenso que hace bajar la media a 3.97 y a 3.96 en el curso 01/02.

Tabla 6.100. Medias por curso del complemento 2.

CURSO	Nº CASOS	$\overline{X}$	S_x	COMPLEMENTO
1996/97	7558	3.45	1.00	Mérito docente
1997/98	6523	3.45	1.03	
1999/00	6095	3.87	0.84	
2000/01	6171	3.67	0.97	
2001/02	5081	3.68	0.99	
TOTAL	31428	3.61	0.98	

Gráfica 6.95: Medias por curso del complemento *Mérito docente*



© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la gráfica podemos observar la curva donde la media se mantiene constante en los dos primeros cursos con un valor de 3.45. En el curso 99/00 la media se incrementa en 0.42 alcanzando un valor de 3.87. Posteriormente, cae hasta 3.67 y, por último, la media alcanza un incremento de 0.01 obteniendo una puntuación de 3.68.

Tabla 6.101. Medias del área de Humanidades.

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Ítem 1	3.11	3.11	3.61	3.44	3.43
Ítem 2	3.29	3.27	3.47	3.27	3.23
Ítem 3	3.47	3.45	3.76	3.52	3.50
Ítem 4	3.15	3.13	3.34	3.14	3.12
Ítem 5	3.61	3.62	4.01	3.94	3.92
Ítem 6	3.69	3.66	3.93	3.80	3.77
Ítem 7	3.64	3.61	3.99	3.77	3.82
Ítem 8	3.90	3.87	4.23	3.96	4.05
Ítem 9	3.73	3.63	3.65	3.68	3.66
Ítem 10	3.77	3.68	4.05	3.85	3.87
Ítem 11	4.16	4.07	4.47	4.13	4.13
Factor 1	3.26	3.24	3.63	3.41	3.40
Factor 2	3.47	3.45	3.96	3.86	3.84
Factor 3	3.65	3.63	4.07	3.89	3.91
Factor 4	3.91	3.81	4.22	3.97	3.98
Factor T	3.54	3.51	3.86	3.66	3.66
Compl. 1	3.91	3.81	4.16	3.97	3.96
Compl. 2	3.45	3.45	3.87	3.67	3.68

3.6. Diferencias de medias.

En este apartado se muestran las tablas con las diferencias de medias entre la evaluación formativa y la sumativa para el total de la universidad y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de las áreas de Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Humanidades. En las tablas se recogen las diferencias por ítems, factores y complementos.

Como podemos observar en las tablas, existen diferencias significativas en todos los ítems, factores y complementos del total de la universidad. Igualmente, se producen diferencias significativas en todos los ítems, factores y complementos de las grandes áreas de conocimiento, excepto en el ítem 9 del área de Humanidades.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.1. Diferencias de medias en toda la universidad.

ÍTEM	T	N	Media	Sx	t	∝
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	F	86.701	3.01	1.31	-63.406	.000
	S	144.949	3.35	1.17		
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión ...	F	87.262	3.09	1.30	-13.521	.000
	S	145.680	3.16	1.25		
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con...	F	86.988	3.25	1.23	-35.348	.000
	S	145.116	3.43	1.17		
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	F	86.921	2.94	1.37	-14.726	.000
	S	145.236	3.03	1.32		
Los estudiantes conocemos desde el principio del curso los ...	F	85.463	3.54	1.24	-60.998	.000
	S	142.493	3.86	1.16		
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	F	72.949	3.44	1.24	-37.801	.000
	S	114.892	3.65	1.15		
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas...	F	84.900	3.39	1.19	-60.403	.000
	S	143.752	3.70	1.14		
El profesor respeta a los estudiantes	F	86.450	3.70	1.20	-52.035	.000
	S	144.917	3.96	1.13		
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	F	81.223	3.48	1.28	-22.126	.000
	S	132.878	3.61	1.27		
El profesor cumple regularmente el horario de tutoría	F	72.084	3.58	1.18	-32.529	.000
	S	112.777	3.75	1.13		
El profesor asiste regularmente a clase	F	86.681	4.01	1.10	-32.195	.000
	S	144.008	4.16	1.02		
HABILIDADES DOCENTES	F	87.486	3.07	1.12	-53.360	.000
	S	146.875	3.32	1.06		
ESTILO EVALUADOR	F	86.625	3.30	1.04	-105.956	.000
	S	144.091	3.77	1.04		
ACTITUD HACIA EL ALUMNO	F	87.354	3.44	1.01	-94.263	.000
	S	146.635	3.83	0.91		
CUMPLIMIENTO DEL HORARIO	F	87.104	3.73	1.04	-49.528	.000
	S	146.238	3.94	0.96		
TOTAL	F	87.545	3.35	0.92	-59.765	.000
	S	146.954	3.58	0.89		
DEDICACIÓN DOCENTE	F	87.104	3.73	1.04	-46.039	.000
	S	146.331	3.92	.092		
MÉRITO DOCENTE	F	87.410	3.31	0.99	-68.904	.000
	S	146.879	3.59	0.93		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.2. Diferencias de medias en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud.

ÍTEM	T	N	Media	Sx	t	∝
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	F	8.523	3.35	1.26	-9.627	.000
	S	21.532	3.50	1.16		
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión ...	F	8.566	3.22	1.35	-7.110	.000
	S	21.601	3.33	1.25		
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con...	F	8.542	3.33	1.27	-15.549	.000
	S	21.529	3.57	1.17		
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	F	8.530	3.08	1.41	-8.167	.000
	S	21.534	3.22	1.33		
Los estudiantes conocemos desde el principio del curso los ...	F	8.308	3.49	1.29	-27.219	.000
	S	21.055	3.91	1.16		
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	F	7.293	3.45	1.28	-14.908	.000
	S	17.708	3.70	1.20		
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas...	F	8.327	3.37	1.24	-26.214	.000
	S	21.377	3.77	1.14		
El profesor respeta a los estudiantes	F	8.486	3.66	1.24	-21.489	.000
	S	21.500	3.98	1.12		
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	F	7.955	3.52	1.29	-14.095	.000
	S	19.819	3.75	1.21		
El profesor cumple regularmente el horario de tutoría	F	6.910	3.45	1.26	-18.981	.000
	S	17.013	3.77	1.16		
El profesor asiste regularmente a clase	F	8.421	3.97	1.14	-15.295	.000
	S	21.173	4.18	1.00		
HABILIDADES DOCENTES	F	8.588	3.25	1.16	-16.158	.000
	S	21.853	3.47	1.06		
ESTILO EVALUADOR	F	8.444	3.31	1.09	-37.207	.000
	S	21.363	3.82	1.06		
ACTITUD HACIA EL ALUMNO	F	8.571	3.43	1.07	-35.633	.000
	S	21.786	3.88	0.94		
CUMPLIMIENTO DEL HORARIO	F	8.494	3.69	1.09	-22.591	.000
	S	21.641	3.98	0.96		
TOTAL	F	8598	3.39	0.98	-24.060	.000
	S	21.871	3.68	0.91		
DEDICACIÓN DOCENTE	F	8.494	3.69	1.09	-20.517	.000
	S	21.654	3.95	0.95		
MÉRITO DOCENTE	F	8.583	3.40	1.04	-25.227	.000
	S	21.860	3.71	0.93		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.3. Diferencias de medias en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

ÍTEM	T	N	Media	Sx	T	∝
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	F	37.019	3.06	1.31	-42.191	.000
	S	57.540	3.40	1.14		
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión ...	F	37.250	3.15	1.27	-11.850	.000
	S	58.152	3.25	1.22		
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con...	F	37.124	3.29	1.20	-25.554	.000
	S	57.935	3.49	1.14		
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	F	37.076	2.99	1.35	-10.252	.000
	S	57.962	3.08	1.30		
Los estudiantes conocemos desde el principio del curso los ...	F	36.585	3.67	1.21	-36.587	.000
	S	57.076	3.95	1.11		
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	F	29.375	3.48	1.22	-28.419	.000
	S	43.930	3.72	1.10		
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas...	F	36.251	3.44	1.17	-37.426	.000
	S	57.302	3.73	1.12		
El profesor respeta a los estudiantes	F	36.877	3.74	1.17	-35.469	.000
	S	57.816	4.00	1.11		
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	F	34.221	3.55	1.25	-19.064	.000
	S	52.896	3.72	1.22		
El profesor cumple regularmente el horario de tutoría	F	30.152	3.65	1.14	-21.990	.000
	S	44.028	3.83	1.07		
El profesor asiste regularmente a clase	F	37.015	4.07	1.06	-20.406	.000
	S	57.550	4.20	0.99		
HABILIDADES DOCENTES	F	37.354	3.12	1.10	-37.702	.000
	S	58.630	3.39	1.02		
ESTILO EVALUADOR	F	37.013	3.38	1.03	-72.782	.000
	S	57.683	3.87	0.99		
ACTITUD HACIA EL ALUMNO	F	37.299	3.49	0.99	-66.085	.000
	S	58.543	3.90	0.88		
CUMPLIMIENTO DEL HORARIO	F	37.201	3.80	1.01	-32.161	.000
	S	58.441	4.00	0.92		
TOTAL	F	37.382	3.41	0.89	-42.200	.000
	S	58.678	3.65	0.85		
DEDICACIÓN DOCENTE	F	37.201	3.80	1.01	-32.357	.000
	S	58.480	4.00	0.88		
MÉRITO DOCENTE	F	37.323	3.39	0.97	-43.753	.000
	S	58.629	3.66	0.90		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.4. Diferencias de medias en el área de Enseñanzas Técnicas.

ÍTEM	T	N	Media	Sx	t	∝
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	F	27.191	2.79	1.28	-40.314	.000
	S	48.431	3.16	1.17		
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión ...	F	27.391	2.86	1.28	-6.056	.000
	S	48.698	2.92	1.24		
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con...	F	27.302	3.07	1.22	-19.811	.000
	S	48.463	3.25	1.19		
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	F	27.309	2.74	1.34	-8.273	.000
	S	48.538	2.82	1.30		
Los estudiantes conocemos desde el principio del curso los ...	F	26.804	3.34	1.22	-36.146	.000
	S	47.657	3.68	1.19		
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	F	24.051	3.26	1.23	-22.680	.000
	S	40.142	3.48	1.18		
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas...	F	26.510	3.21	1.17	-40.379	.000
	S	48.035	3.57	1.16		
El profesor respeta a los estudiantes	F	27.137	3.56	1.21	-32.003	.000
	S	48.442	3.85	1.16		
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	F	25.586	3.28	1.30	-12.098	.000
	S	44.338	3.40	1.31		
El profesor cumple regularmente el horario de tutoría	F	22.818	3.44	1.18	-16.591	.000
	S	38.274	3.60	1.16		
El profesor asiste regularmente a clase	F	27.235	3.89	1.13	-19.996	.000
	S	48.196	4.06	1.05		
HABILIDADES DOCENTES	F	27.455	2.87	1.09	-31.229	.000
	S	49.042	3.12	1.06		
ESTILO EVALUADOR	F	27.210	3.11	1.01	-63.085	.000
	S	48.151	3.60	1.05		
ACTITUD HACIA EL ALUMNO	F	27.408	3.28	0.99	-55.189	.000
	S	48.979	3.68	0.94		
CUMPLIMIENTO DEL HORARIO	F	27.349	3.57	1.05	-29.343	.000
	S	48.865	3.80	0.99		
TOTAL	F	27.467	3.17	0.89	-34.280	.000
	S	49.052	3.40	0.89		
DEDICACIÓN DOCENTE	F	27.349	3.57	1.05	-26.100	.000
	S	48.886	3.77	0.95		
MÉRITO DOCENTE	F	27.423	3.11	0.97	-41.956	.000
	S	49.043	3.41	0.95		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.5. Diferencias de medias en Humanidades.

ÍTEM	T	N	Media	Sx	t	∝
El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia	F	13.968	3.11	1.35	-26.609	.000
	S	17.146	3.49	1.20		
La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión ...	F	14.055	3.28	1.31	-3.503	.000
	S	17.229	3.33	1.26		
El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con...	F	14.020	3.46	1.23	-10.115	.000
	S	17.189	3.60	1.18		
El profesor ha conseguido que me interese la asignatura	F	14.006	3.14	1.39	-3.909	.000
	S	17.202	3.20	1.36		
Los estudiantes conocemos desde el principio del curso los ...	F	13.766	3.61	1.24	-25.118	.000
	S	16.705	3.96	1.14		
Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase	F	12.230	3.67	1.22	-10.719	.000
	S	13.112	3.83	1.11		
El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas...	F	13.812	3.63	1.21	-17.357	.000
	S	17.038	3.86	1.14		
El profesor respeta a los estudiantes	F	13.950	3.88	1.21	-14.666	.000
	S	17.159	4.08	1.14		
Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase	F	13.461	3.68	1.28	1.260	.208
	S	15.825	3.66	1.29		
El profesor cumple regularmente el horario de tutoría	F	12.204	3.73	1.19	-13.758	.000
	S	13.462	3.92	1.10		
El profesor asiste regularmente a clase	F	14.010	4.12	1.09	-10.818	.000
	S	17.089	4.25	1.00		
HABILIDADES DOCENTES	F	14.089	3.25	1.13	-19.132	.000
	S	17.350	3.49	1.07		
ESTILO EVALUADOR	F	13.958	3.46	1.07	-36.079	.000
	S	16.894	3.89	1.03		
ACTITUD HACIA EL ALUMNO	F	14.076	3.64	1.04	-29.041	.000
	S	17.237	3.96	0.90		
CUMPLIMIENTO DEL HORARIO	F	14.060	3.86	1.04	-17.652	.000
	S	17.291	4.06	0.94		
TOTAL	F	14.098	3.52	0.93	-19.681	.000
	S	17.353	3.72	0.89		
DEDICACIÓN DOCENTE	F	14.060	3.86	1.04	-15.561	.000
	S	17.311	4.03	0.90		
MÉRITO DOCENTE	F	14.081	3.45	1.01	-26.771	.000
	S	17.347	3.74	0.94		

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. DISCUSIÓN.

Observando los cambios que se producen en la media en el global de la universidad vemos que las mayores diferencias se producen en orden descendente en los ítems 7, 1 y 8, que hacen referencia a: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias*; *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia*; y *el profesor respeta a los estudiantes*, de los cuales dos tienen incidencia en la obtención del complemento *Mérito docente*. Por el contrario, los ítems que han marcado las menores diferencias son el 9 y el 2: *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase;* y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.*

De forma general, siempre se dibuja la misma gráfica con un incremento positivo de la evaluación del curso 99/00 sobre el curso 97/98 y, con un descenso posterior, excepto en los ítems 5, 6, 9 y 10 que hacen referencia, siguiendo el mismo orden, a: *los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura; las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase; se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase;* y *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías.* Estos resultados se pueden explicar porque en los centros se lleva a cabo un mayor seguimiento del cumplimiento en la asistencia a clases y a tutorías, entrega de programas, entrega de actas, etc., pues tienen que realizar una certificación del cumplimiento por parte del docente en orden a obtener los complementos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Si realizamos el análisis por grandes áreas de conocimiento encontramos que existen diferencias que comentamos a continuación para cada una de ellas.

En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud, los ítems que destacan con mayor diferencia sobre los demás son el 10 y el 5: *el profesor cumple regularmente el horario de tutorías;* y *los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.* En cambio, los que menor aumento presentan son el 1, el 4 y el 2, que hacen referencia a: *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia; el profesor ha conseguido que me interese la asignatura;* y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.*

No se nos escapa que el acceso a las titulaciones del área de Ciencias Experimentales y de la Salud es difícil por las altas notas de corte que se exigen para poder matricularse. Además, son titulaciones en las que existe una alta motivación por parte de los estudiantes y mucha conexión con la práctica. Esto hace que el conocimiento se adquiera de forma casi simbiótica y con los métodos, sistemas y aparatos que se utilizan en la labor diaria de hospitales y otros centros sanitarios. Esta realidad puede explicar que las diferencias sean mínimas, pues no ha variado el sistema de trabajo.

Las gráficas que se dibujan en esta área nos muestran que las medias continúan ascendiendo en el curso 00/01 y que posteriormente descienden o se mantienen. Puede explicarse porque gran número del profesorado de esta área es asociado en centros sanitarios y, en la mayoría de los casos, poco implicados en la institución universitaria, lo que hace que no recojan el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

correo; que muchas veces no asistan a reuniones de departamento, facultad, etc. y desconozcan la normativa, incluso la existencia de los complementos retributivos y la posibilidad de solicitarlos.

El área de Ciencias Sociales y Jurídicas presenta las mayores diferencias en los ítems 7, 5 y 8: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias; los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura;* y, *el profesor respeta a los estudiantes.* Los ítems que menor diferencia han sufrido son el 9, el 4 y el 2, con bastante diferencia respecto al resto. Los ítems hacen referencia a *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase; el profesor ha conseguido que me interese la asignatura;* y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.* Estos resultados pueden explicarse porque en esta área se incluyen titulaciones cuyo fin es la docencia, y el profesorado tiene una formación didáctica, lo que determina que las diferencias en la valoración sean mínimas.

En las gráficas aparece siempre el ascenso vertiginoso del curso 97/98 al 99/00 y, en cursos posteriores, se produce un ligero descenso o mantenimiento, excepto en los ítems 6, 9 y 11: en, *las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase,* y en *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase*, continúa el ascenso de la media. En cambio, *el profesor asiste regularmente a clase,* sufre un descenso cuantitativamente alto que es preciso analizar con detenimiento a nivel de la Universidad y de las titulaciones incorporadas en esta gran área.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las Enseñanzas Técnicas presentan las mayores diferencias en los ítems: *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias; el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia;* y *el profesor respeta a los estudiantes.* En los ítems que hacen referencia a la actitud hacia el alumno, las diferencias no han sido tan grandes en la actitud del profesor, los estudiantes los sienten distantes. Además, en esta área se incluyen titulaciones en las que los profesores tienen fama de ser distantes y permanecer impasibles a las opiniones, planteamientos de los estudiantes, etc.

Las gráficas, por su parte, muestran oscilaciones en ítems como *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura,* con un ascenso continuo hasta el curso 99/00, el curso siguiente lo marca un descenso y, finalmente, un incremento. Estos ítems son complementarios pues el que su forma de enseñar facilite la comprensión de la asignatura hace que aumente mi interés por ella.

En otros ítems, la gráfica presenta una bajada suave, como es el caso de los ítems: *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia; el profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión; el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias;* y *el profesor respeta a los estudiantes.* En el resto de los ítems el crecimiento continúa o se mantiene en el curso 00/01 y desciende en el curso 01/02, siguiendo la misma tendencia de otras grandes áreas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el área de Humanidades la mayor diferencia se produce en *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia,* seguido a distancia del *profesor asiste regularmente a clase.* Es posible que en esta área se lleve a cabo la docencia mediante una metodología expositiva y sin la utilización de recursos y que éstos se hayan introducido mayoritariamente en el curso 99/00 pues, posteriormente desciende la puntuación, aunque continúa siendo elevada. En cambio, la menor diferencia se evidencia en el ítem 9, *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase,* lo que indica que existe el hábito de avisar cuando el profesor no asiste.

En las gráficas se dibuja la misma curva en casi todos los ítems, un gran salto entre el curso 97/98 y 99/00 y luego una caída de las valoraciones que se vuelven a situar en la situación de partida o similar. Son contados los casos en los que la bajada no es drástica, como los ítems que hacen referencia a: *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia; los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura; las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.* La mayor oscilación la presenta el ítem *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase,* que desciende del curso 96/97 al 97/98, aumenta en el curso 99/00 y continúa la línea ascendente el siguiente curso para descender nuevamente en el curso 01/02.

Si realizamos un análisis comparativo entre la valoración global de la universidad y las cuatro grandes áreas encontramos que existen ítems que coinciden marcando las diferencias entre el curso 97/98 y el 99/00. Así, el ítem 9, *se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase,* es el que menor diferencia marca en la universidad y en las áreas de Ciencias

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Sociales y Jurídicas, Enseñanzas Técnicas y Humanidades. Le siguen los ítems 4 y 2, *el profesor ha conseguido que me interese la asignatura* y *la forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura,* pertenecientes al factor de habilidades docentes, compartido por el total de la universidad y las áreas de Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas.

En los ítems en los que se produce una mayor variación existen algunos comunes, pero se introducen otros. En el global de la universidad son los ítems 7, 1 y 8 y, a partir de ellos, se puede establecer la plena coincidencia con el área de Enseñanzas Técnicas. Los ítems 7 y 8, *el profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias* y *el profesor respeta a los estudiantes* también sufren el mayor incremento en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que el ítem 1, *el profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia*, se repite en el área de Humanidades.

Las áreas de Ciencias Experimentales y de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades coinciden en marcar grandes diferencias en el ítem *los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.*

En el análisis realizado por factores apreciamos, de forma coincidente, los mayores avances en el factor *estilo evaluador* y *actitud hacia el alumno.* En el factor *cumplimiento del horario* también destacan las diferencias en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud y el área de Humanidades, que presenta la mayor diferencia en el factor *habilidades docentes.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Si valoramos de forma independiente cada una de las áreas y el global de la universidad podemos establecer un orden atendiendo a la variación que se produce en cada caso. En el global de la universidad primero se sitúa el *estilo evaluador* seguido de *actitud hacia el alumno, cumplimiento del horario* y *habilidades docentes.* Esta disposición se repite en las distintas áreas excepto en Enseñanzas Técnicas en la que *habilidades docentes* se adelantan al *cumplimiento del horario.*

En las gráficas correspondientes a la valoración de toda la universidad apreciamos que en los factores de *habilidades docentes* y *actitud hacia el alumno* se produce un progreso hasta el curso 99/00 y posteriormente un descenso. En el factor *cumplimiento del horario,* después de la bajada en el curso 97/98, se produce en el 99/00 el ascenso y luego el descenso. En cambio, el factor *estilo evaluador*, sigue una línea ascendente hasta el curso 00/01 bajando mínimamente en el 01/02, lo que puede explicarse porque el control se realiza cada curso académico y el informe elaborado por Centros y/o Departamentos incluye cuatro años.

En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud el crecimiento se prolonga hasta el curso 00/01 en todos los factores, lo que se debe al retardo en esta área de la petición de complementos o por no haberlos logrado en el curso 99/00. La curva que se dibuja es siempre la misma, aunque con mayor o menor variación entre los cursos: descenso seguido de aumento continuado y descenso.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las curvas que dibujan las gráficas del área de Ciencias Sociales y Jurídicas indican siempre el mismo recorrido: un aumento desde el curso 96/97 hasta el 99/00, seguido de una bajada más o menos pronunciada, excepto en el factor *estilo evaluador* en el que aumenta mínimamente en el curso 00/01, y en el factor *cumplimiento del horario* que baja en el curso 97/98.

El área de Enseñanzas Técnicas presenta mayor variabilidad en las gráficas, desde un ascenso continuo hasta el curso 99/00 hasta un descenso el curso siguiente y un incremento posterior en el 01/02, en el factor *habilidades docentes.* Los factores *global, cumplimiento del horario* y *actitud hacia el alumno* coinciden dibujando el descenso desde el curso 00/01. En el factor *estilo evaluador* el crecimiento se prolonga hasta el curso 00/01, comenzando posteriormente el descenso.

Los resultados en el área de Humanidades siguen siempre una misma pauta de descenso, aumento y descenso, que puede romperse permaneciendo sin variación o cambiando mínimamente. Observamos que la mayor diferencia es la subida del curso 99/00 descendiendo posteriormente aunque sin alcanzar las puntuaciones anteriores.

En los resultados por complementos en el total de la universidad el mayor aumento se produce en el *mérito docente* aunque con poca diferencia sobre el complemento de dedicación docente. Y, si realizamos una comparación entre áreas observamos que las de Ciencias Experimentales y de la Salud y Humanidades manejan la mayor variación en *dedicación docente*, seguida de Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas. En cuanto al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

complemento de *mérito docente* el ascenso más destacado se produce en el área de Humanidades, seguida de Enseñanzas Técnicas, Ciencias Experimentales y de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, las dos últimas con idéntica variación.

Las gráficas que se dibujan en el complemento *dedicación docente* nos permiten apreciar como en el total de la universidad, en Ciencias Sociales y Jurídicas y en Humanidades realizan el mismo trayecto, aunque con distancias distintas.

El área de Ciencias Experimentales y de la Salud presenta una curva propia que revela el descenso del curso 97/98 respecto al 96/97. El incremento en el curso 99/00, la línea ascendente que continúa en el curso 00/01 y el descenso en el 01/02. En las Enseñanzas Técnicas se produce, en cambio, un crecimiento continuo desde el 96/97 hasta el 99/00, valoración que se mantiene en el curso 00/01 y que desciende en el 01/02. Es posible que los resultados negativos en la obtención de los complementos retributivos hayan determinado que se mantengan algunos comportamientos.

El *mérito docente* muestra prácticamente las mismas gráficas que la *dedicación docente*. En el total de la universidad mantiene una línea ascendente hasta el curso 99/00 y, posteriormente un descenso muy tenue, que además coincide con el que muestran las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas. En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud se produce un incremento continuo desde el curso 97/98 hasta el 00/01 y luego un descenso. Por último, en el área de Humanidades el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

descenso del curso 00/01 es tan drástico como el aumento del 97/98 al 99/00, aunque no se sitúe en las mismas puntuaciones.

Las tablas de diferencias de medias nos permiten comprobar que en el total de la universidad y en las distintas áreas de conocimiento se producen diferencias significativas, tanto en los ítems como en los factores y en los complementos, lo que nos indica la mejora que se ha producido en la valoración del profesorado al comparar los resultados obtenidos en los cursos bajo el modelo de evaluación formativa con los hallados en los cursos bajo el modelo de evaluación sumativa, excepto en un ítem en el área de Humanidades.

Conclusiones.

Después de examinados los datos y realizada la discusión resulta inevitable ser claros en unas conclusiones que vienen determinadas por la significación de la diferencia de medias en la universidad y en las distintas áreas de conocimiento, entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. No obstante, es necesario hacer puntualizaciones a las diferencias observadas en la universidad y en las distintas áreas de conocimiento.

En la universidad se produce una mejora de los resultados en la evaluación según los ítems, aunque no en todos de la misma forma. Esta evolución positiva también se registra en los factores y en los complementos y en el paso de la evaluación formativa a la sumativa en el curso académico 1999/2000.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La reacción que se produce a partir del cambio de modelo evaluativo en la evaluación del profesorado teniendo en cuenta los ítems no es única, pues hay ítems que continúan ascendiendo en lugar del descenso que se produce de manera generalizada después del curso 99/00.

En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud se produce una mejora en el curso 99/00 que se prolonga al curso 00/01 en todos los ítems del cuestionario, en los factores y en los complementos. En esta mejora destacan los ítems que hacen referencia a aspectos de cumplimiento.

En la evaluación del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas también se evidencia una mejora en el curso 99/00 siendo cuantitativamente mayor en los ítems que hacen referencia a la *actitud hacia el alumno*. Después del cambio de modelo evaluativo se produce un ligero descenso en la puntuación de los factores, excepto en el factor *estilo evaluador*.

Las Enseñanzas Técnicas presentan un aumento en el curso 99/00 en todos los ítems, factores y complementos. La mayor diferencia la marcan los ítems que hacen referencia a la *actitud hacia el alumno*, pero el factor que destaca en la mejora es el *estilo evaluador* del profesor.

En el área de Humanidades aparece un incremento elevado de la media en el curso 99/00, año en que se inicia el modelo sumativo, y posteriormente un gran descenso que, aunque no llega a alcanzar las puntuaciones anteriores, las sitúa en medias similares a las obtenidas con el modelo de evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

formativa. Esto sucede en los ítems; en los factores, excepto el *estilo evaluador;* y en los complementos.

En líneas generales, podemos concluir que los factores *estilo evaluador* y *actitud hacia el alumno* son los que marcan las mayores diferencias en el total de la universidad y en las grandes áreas de conocimiento. Los complementos mejoran en el curso 99/00 para el total de la universidad y las grandes áreas de conocimiento, siendo ligeramente superior la mejora en el factor *mérito docente.*

En síntesis, podemos afirmar que el cambio en el modelo evaluativo, es decir, el paso de la evaluación formativa (realizada en los cursos 96/97 y 97/98) a la evaluación sumativa (realizada en los cursos 99/00, 00/01 y 01/02) ha hecho mejorar las valoraciones sobre el profesorado en todas las grandes áreas de conocimiento y en el total de la universidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CONCLUSIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En las últimas décadas se han producido multitud de avances que han tenido consecuencias a nivel social, cultural, económica, educativa, etc. En esta línea, los cambios de concepción llevan a una perspectiva educativa en la que la formación se contempla a lo largo de toda la vida. Además, las tecnologías de la información y comunicación permiten modificar la enseñanza a distancia convirtiéndose en teleformación y facilitan un cambio de paradigma que hace que la educación centrada en la enseñanza y el profesor se centre ahora en el aprendizaje y los estudiantes. En esta nueva perspectiva la universidad se convierte en un referente de formación para titulados y profesionales en busca de formación a lo largo de la vida.

Con vistas a hacer frente a los nuevos sistemas formativos, la audiencia, las demandas sociales, etc. resulta necesario una adaptación por parte de los docentes que implica establecer como competencias básicas las siguientes: conocimiento de los métodos de aprendizaje de los estudiantes; competencias en materia de evaluación; estar al día en el desarrollo del conocimiento en su materia; receptividad a las demandas del mercado y de la sociedad; dominio de las nuevas tecnologías docentes; conocimiento de sus estudiantes; capacidad para adaptar la instrucción a contextos diversos y multiculturales; competencia para gestionar los asuntos personales, profesionales y grupales; estabilidad emocional; seguridad en sí mismo y autonomía; participación; compromiso activo; responsabilidad y pensamiento crítico; etc. Para construir este nuevo docente se necesitan medios, una formación específica y una actitud positiva para el cambio.

Respecto a la evaluación, la UNESCO (1995), en el documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior, indica que la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

evaluación universitaria debe constituir un instrumento de mejora en los diferentes campos de acción y no comportarse como una limitación. Además, la cultura de la evaluación se ha ido introduciendo en la universidad convirtiéndose en motor de cambio, generando nuevas estrategias en la docencia y en el aprendizaje.

La evaluación tiene distintos enfoques y puede tener distintos propósitos. La evaluación institucional con fines formativos informa acerca de la realidad de la institución para plantear, posteriormente, planes de mejora. Por el contrario, la evaluación sumativa, busca la rendición de cuentas a la sociedad que la sustenta. Pero, ambas plantean consecuencias que pueden ser vistas de forma positiva o negativa, dependiendo del contexto y de las perspectivas de situación.

Una de las evaluaciones más utilizada y de la que nos vamos a ocupar, es la evaluación de la docencia, que se ha llevado a cabo primordialmente mediante el uso de cuestionarios de evaluación cumplimentados por estudiantes. Este sistema de evaluación tiene sus puntos fuertes y débiles y muchos docentes, a partir de los resultados obtenidos, se han cuestionado su metodología haciendo esfuerzos por mejorar. Por otra parte, el rechazo a la evaluación se agrava cuando la finalidad es sumativa, como es el caso del uso de la misma para la asignación de complementos retributivos del profesorado.

Los profesores de las universidades canarias establecieron una lucha reivindicando una subida salarial en los años 1997 y 1998 que el Gobierno de Canarias no podía asumir pues la LRU, especifica en su artículo 46.1 que el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sueldo del profesorado de todas las universidades públicas será fijado por el gobierno de la nación. Sin embargo, el artículo 46.2 de la LRU deja una puerta abierta y posibilita la firma de un protocolo entre las Universidades Canarias y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que establece seis complementos retributivos: dedicación docente, mérito docente, estímulo a la especialización, aportaciones creativas a la docencia universitaria, docencia de graduación, postgrado e inserción laboral y méritos relevantes asociados a actividades de I+D. Para lograr los dos primeros, es necesaria la evaluación favorable del profesorado por parte de los estudiantes.

Pero, con la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades cambia el marco legislativo, se aprueba la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de las Agencias Autonómicas como la Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria que llevarán a cabo las evaluaciones docentes de los profesores, de la investigación y los servicios, así como los procesos de acreditación y certificación.

Respecto a los estudios empíricos es importante constatar que en el curso 1999/00 se pone en marcha el proceso de evaluación sumativa cuyos resultados repercuten en la asignación de complementos retributivos al profesorado universitario. Para llevarlo a cabo se utiliza un nuevo cuestionario de evaluación, elaborado y asumido por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y las dos universidades canarias. El análisis de este cuestionario, que consta de una parte identificativa y 20 ítems y, después de los análisis estadísticos realizados, permiten concluir que se trata

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de un instrumento válido y fiable para realizar las evaluaciones y cumplir los objetivos de esta investigación. La fiabilidad del cuestionario con el Alfa de Cronbach se sitúa por encima de .95 en los cursos 1999/00, 2000/01 y 2001/02, y en el global del modelo sumativo en .9627.

Por otra parte, los ítems agotan el rango de respuestas, lo que significa que cada ítem posee capacidad discriminativa en cada uno de los cursos académicos analizados. Además, el comportamiento de los ítems en cada uno de los cursos indica que existe una estabilidad que apoya la validez del instrumento. Asimismo, las correlaciones que mantienen los dos complementos retributivos con los factores estadísticos son muy altas.

Los resultados del segundo estudio empírico en el que nos plantemos analizar las diferencias entre la valoración del total de la muestra con la recortada (valoración en la que se restan el 5% de los casos extremos por defecto y por exceso) y el porcentaje de cambio, indican que la mayoría de la población mantiene la misma opinión. Asimismo, los porcentajes de cambio que se producen en los ítems, factores y complementos retributivos de cada uno de los cursos analizados (1996/97, 1997/98, 1999/00, 2000/01 y 2001/02) son bajos y no alcanzan en ningún caso el 3%, porcentaje considerado bajo en este tipo de estudios. Estos resultados permiten concluir que los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria son evaluadores válidos y fiables, resultado consistente con otros estudios anteriores y con los hallazgos de Castro (1996) en un estudio realizado con estudiantes de esta universidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los resultados del tercer estudio empírico permiten concluir que en la ULPGC se produce una mejora de los resultados en la evaluación en los ítems, aunque no en todos de la misma forma, y también los factores y en los complementos retributivos en el paso del modelo de evaluación formativa a sumativa.

Los cambios que se producen en la evaluación no son estables, en algunos casos el aumento continúa, en otros se mantiene y en otros se produce un descenso que se establece de manera generalizada después del curso 99/00.

En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud se produce una mejora en el curso 99/00 que se prolonga al curso 00/01 en todos los ítems del cuestionario, en los factores y en los complementos retributivos. En esta mejora destacan los ítems que hacen referencia a aspectos de cumplimiento docente.

En la evaluación del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas también se evidencia una mejora en el curso 99/00 siendo cuantitativamente mayor en los ítems que hacen referencia a la *actitud hacia el alumno*. Después del cambio de modelo evaluativo se produce un ligero descenso en la puntuación de los factores, excepto en el *estilo evaluador*.

El área de Enseñanzas Técnicas presenta un aumento en el curso 99/00 en todos los ítems, factores y complementos retributivos. La mayor diferencia la marcan los ítems que hacen referencia a la *actitud hacia el alumno*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

y el factor que más destaca en la mejora es el *estilo evaluador* del profesor.

En el área de Humanidades aparece un incremento elevado de la media en el curso 99/00 en que se inicia el modelo sumativo, y posteriormente, un descenso que, aunque no llega a alcanzar las puntuaciones anteriores, las sitúa en medias similares a las obtenidas con el modelo de evaluación formativa. Estos resultados se producen en los ítems, en los factores, excepto el *estilo evaluador* y en los complementos retributivos.

Los factores *estilo evaluador* y *actitud hacia el alumno* son los que marcan las mayores diferencias en el total de la universidad y en las grandes áreas de conocimiento. Los complementos retributivos mejoran en el curso 99/00 para el total de la universidad y las grandes áreas de conocimiento, siendo ligeramente superior la mejora en el factor *mérito docente.*

En síntesis, podemos afirmar que el cambio en el modelo evaluativo, es decir, el paso de la evaluación formativa (cursos 96/97 y 97/98) a la evaluación sumativa (cursos 99/00, 00/01 y 01/02) ha hecho mejorar las valoraciones sobre el profesorado en todas las grandes áreas de conocimiento y en el total de la universidad.

A la vista de estos resultados consideramos que la evaluación realizada, aún siendo dentro de un modelo de evaluación sumativa ha llevado a una mejora, y que esta circunstancia hay que potenciarla para seguir una línea de trabajo que permita mayores avances. Nuestra propuesta se basa en la combinación de la evaluación y la formación con el correspondiente asesoramiento al profesorado, ya que muchos profesores ante los resultados

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de su evaluación no saben como modificar sus habilidades docentes y la actitud hacia los alumnos de forma que suponga un beneficio constatable en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de la calidad institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2001/22407 Acuerdo de 31 de mayo de 2001, del Consejo de Gobierno, por el que se determinan las condiciones básicas necesarias para la compensación a las universidades por las asignaciones retributivas que se establezcan en virtud de lo dispuesto en el artículo 46.2 de la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOCM 141/2001 de 15 de Junio de 2001.

AA. VV. (1998). *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Anaya.

ADELL, J. (1997). Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Disponible: http://www.uib.es/depart/gte/revelec5.html

AL-KARNI (1995). [Recesión del libro *Evaluación de la Actividad Universitaria* de JORNET et al]. Valencia: Universidad de Valencia.

ALVIRA, F. (2000). Metodología de la evaluación: la lógica de la evaluación. En A. Trinidad (Coord.), *Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas* (pp. 231-241). Madrid: Colección Informes y Documentos. Serie Administración General. Ministerio de Administraciones Públicas.

ANGULO, J. F. (1996). La Evaluación del Profesorado Universitario: de Servicio Público a Ejercicio de Autocomplacencia. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad* (pp. 165-186). Valencia: Universidad de Valencia.

BANCO MUNDIAL (1994). *Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.

BANIANDRES, J. y GOMEZ-BEZARES F. (1999). Sistemas de compensación retribución. Una propuesta general de modelo retributivo para empresas educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*. 178-179, 365-381.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En M. Area (Coord.), *Educar en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Broker.

BELANDO MONTORO, M. R. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), 1999.*

BORRADOR DEL CATÁLOGO DE INDICADORES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO ESPAÑOL. Disponible: http://www.mec.es/consejou/indicadores/indicado.pdf

BRASKAMP, L. A. et al. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills, Cal.: Sage.

BRICALL, J. M. (Dtor.) (1999). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

BRINKERHOFF, R. O. et al. (1983). *Program Evaluation. A practioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

CASTRO J. J. (1996). *Factores moduladores de la evaluación del profesor.* Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna.

CASTRO J.J., ETOPA, M.P. y MARRERO, G. (1999). Necesidades formativas del profesorado de la ULPGC: un estudio cualitativo. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*. 2, 69-80.

CAVE, M. et al (1988). *The Use of Performance Indicators in Higuer Education: A Critical Analysis of developing practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CAVE, M. et al (1991). *The Use of performance Indicators in Higuer Education: A Critical Analysis of developing practice.* Londres: Jessica Kingsley Publishers. (2º session revisada).

CEBRIÁN, M. (2003).Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Revista Pixel Bite, e*nero.

CENTRA, J. A. (1980). *Determining faculty performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

CISNEROS, GARCÍA y LOZANO (2001). *Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. La educación como mediadora.* Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia, 17 – 19 de septiembre de 2002.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Bruselas, 30.10.2000, SEC 1832

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). *Guía de evaluación del plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, Madrid: Consejo de Universidades.

CORNELLA, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas.* Barcelona. Disponible: http://www.infonomía.com.

DAVENPORT y PRUSAK (1998). *Working knowledege.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

DE LA ORDEN, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 1 (11), 11-29.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DE MIGUEL, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En J.G. Mora, M De Miguel y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

DECRETO 103/2002, De 26 de julio, por el que se regula la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. BOC – 2002/105 – Lunes 5 de Agosto de 2002.

DECRETO 122/1999, de 17 de junio, por el que se establecen las condiciones de financiación por la Comunidad Autónoma de Canarias de complementos retributivos a asignar por los Consejos Sociales al personal docente de las Universidades canarias. BOC – 1999/084 – Miércoles 30 de Junio de 1999.

DECRETO 140/2002, de 7 de octubre, sobre régimen del personal docente e investigador contratado y sobre complementos retributivos del profesorado de las universidades canarias. BOC - 2002/139 – Viernes 18 de Octubre de 2002.

DELGADO, M. (2002). *El analfabetismo Tecnológico*. Disponible: www.lmarketing.es.

DELORS, J. y otros (1996). *Informe de la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición (2001). Editorial ESPASA, Real Academia Española.

DÍEZ GUTIERREZ, E. J. (2001). *Dimensiones críticas de la nueva sociedad del conocimiento*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Murcia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DOCAMPO, D. (2002). *Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor.* Comunicación presentada en el Encuentro La profesión de profesor de universidad. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.

DOCHY, F. J. R. C. et al (1990). *Management Information and Performance Indicators en Higuer Education: An International Issue.* Assen: Van Gorcun.

Documento de política de profesorado para el programa de calidad de la docencia y su evaluación. BO-UCLM nº 33 de agosto-septiembre de 2000.

ECHEVARRÍA, J. (2001). Indicadores educativos y sociedad de la información. *Sala de Lectura CTS+I.* Disponible: http://www.campus-oei.org/salactsi/indicadores.htm

ESCUDERO, T. (1987). Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza, en Varios: *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria.* Servei de Formació Permanent. Informes de Investigación Evaluativa 1. Universitat de València.

ESCUDERO, T. (1993). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.

ESCUDERO, T. (2000). La voz de los estudiantes: un delicado instrumento de evaluación. *Cuadernos IRC.* 5, 31-38. Disponible: http://www.grupo-irc.com

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ESCUDERO, T. (2001). Indicadores: información estratégica para el sistema universitario español. En *Información académica, productiva y financieras de las Universidades Públicas de España.* Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

ESCUDERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* v. 9, n. 1.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, enero/abril,31-37.*

FERRÁNDEZ, M. R. et al (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (I) El Cuestionario y planteamiento metodológico, en AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica.* Valencia: AIDIPE.

FERRÁNDEZ, M. R. et al (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (II) Estudio factorial, en AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica.* Valencia: AIDIPE.

FORNER, Á. y LATORRE A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica.* Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

FURUMARK, A. M. (1981): Institutional Self-Evaluation in Sweden. *International Journal of Institutional Management in Higuer Education*, v 5 nº 3.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

GARCÍA GARCÍA, F. (2002). La formación del profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 93-103). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GARCÍA GARRIDO J. L. (2002). Aprendizaje permanente y nuevas tecnologías: una unión necesaria. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 11-20). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GARCÍA, P. et al (1995). Experimenting institutional evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7, (1), 101-118.

GARCÍA RAMOS, J. M. y CONGOSTO LUNA, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En González Ramírez, T. (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Editorial Aljibe.

GIMENO J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad* (pp. 53-85). Valencia: Universitat de València.

GONZÁLEZ SUCH et al (1995). Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales, en AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.

GONZÁLEZ, J. (1999). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

GUITERT, M. (Coord.) (2000). *Las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: fundación per a la Universitat Oberta de Catalunya.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

GUTIÉRREZ, M. (2002). Alfabetización tecnológica: competencias básicas para una nueva cultura. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 23-30). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

IBÁÑEZ-MARTÍN J. A.(2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*. 220, septiembre-diciembre, 441-466.

JOFRE, L. (2002). *Movilidad y redes para la docencia y la investigación.* Comunicación presentada en el Encuentro La profesión de profesor de universidad. Cuarta sesión: la movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores. Comunidad de Madrid,. Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.

JOHNES, J. y TAYLOR , J. (1990). *Performance Indicators in Higher Education.* Bristol: SRHE & Open University.

JOHNSTON (1991). [Recesión del libro *Evaluación de la Actividad Universitaria* de JORNET el al]. Valencia: Universidad de Valencia.

JORNET, J. M. (1991). *Enfoques de evaluación universitaria.* Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.

JORNET, J. M. y otros (1996). Evaluación de la Actividad Universitaria. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad* (pp. 189-238). Valencia: Universidad de Valencia.

LATAS PÉREZ, C. (1999). IX Congreso de formación del profesorado: evaluación y formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, enero/abril, 21-23.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Ley Foral 19/98, 1 de Diciembre de 1998 de Retribuciones del Profesorado de la Universidad Pública de Navarra. BOE 24/1999 de 28 de Enero de 1999, pág. 3901.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Consejo de Universidades Secretaría General, 1989.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307 – Lunes 24 Diciembre 2001.

Ley Territorial 6/1995 de 6 de Abril, de Plantillas y Titulaciones Universitarias. BOE 106/1995 de 4 de Mayo de 1995, pág. 12888.

Libro Blanco sobre la educación y la formación – Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva. COM (95) 590, noviembre de 1995.

LOUIZA AN (2001). *Una universidad hacia la sociedad del conocimiento.* Disponible: http://luisguillermo.com/Univsc.pdf

MAGNUSEN, K.O. (1987). Faculty Evaluation, Performance, and Play: Application and Issues. *Journal-of-Higher-education*, 58 (5), 516-29.

MARQUÈS, P. (2002). *La Universidad Presencial ante la sociedad de la información, algunas notas sobre el impacto de las TIC.* Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia.

MARSH, H. W. et al. (1985). Students evaluations of university instructors: The applicability of american instruments in a spanish setting. *Teaching and Teacher Education*, 1, 2, 123-138.

MARSH, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research.* 11, 3 253-388.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MARSH, H. W. et al. (1991). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factors structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1, 9-18.

MARSH, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal.* 38 (1) 183-212.

MATEO, J. (1987). La Evaluación del Profesorado Universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión, en VARIOS: *Consideraciones Metodológivas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria.* Servei de Formació Permanent. Informes de Investigación Evaluativa nº1. Universitat de Valencia.

MATEO, J. y otros (1996). La Evaluación del Profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa, 14, 2, 73-94.*

MEADE, D. (1997). El profesor de calidad. En P. M. Apodaca y otros, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 206-222). Barcelona: Laertes.

MILLER, R. I. (1987). *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure.* San Francisco: Jossey-Bass.

MILLMAN, J. (ed.) (1981). *Handbook of Teacher Evaluation.* Beverly Hills: Sage.

MOSES, I. y ROE. E. (1990). *Heads and chairs. Managing academic departments.* St. Lucia: Univ. Of Queensland Press.

NIETO, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente.* Madrid: Escuela Española.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ORDEN ECD/2368/2002, de 9 de septiembre, por la que se inscribe en el Registro de Fundaciones la denominada "Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación" de Madrid. BOE núm. 232, Viernes 27 de septiembre de 2002.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.* Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998.

PÉREZ JUSTE, R. (1994). Investigación evaluativa en V. García Hoz, *Tratado de educación personalizada. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.

PICARDO (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento.* Universitat Oberta de Catalunya. Disponible: http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html

REAL DECRETO 1086/1989 de 28 de Agosto sobre retribuciones del profesorado universitario. BOE 216 /1989 de 9 de Septiembre de 1989, pág. 28653.

REAL DECRETO 1200/1986 de 13 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE 151/1986 de 25 de Junio de 1986, pág. 23110.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

REAL DECRETO 74/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.. BOE núm. 19 – Sábado 22 de enero 2000.

REAL DECRETO 898/1995 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE 146/1985 de 19 de Junio de 1985, pág. 18027.

REBOLLOSO, E. y otros (1999). Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica. *Cuadernos IRC, 2, 25-39.*

REBOLLOSO, E. y otros (2000). El papel de la investigación cualitativa en la evaluación de los servicios universitarios. *Cuadernos IRC, 4, 65-82.*

RESOLUCIÓN 1468 de 19 de Julio de 1999, por la que se hacen públicos los criterios de asignación de complementos retributivos a asignar por el Consejo Social al personal docente de esta Universidad. BOC – 1999/108 – Viernes 13 de Agosto de 1999.

RESOLUCIÓN 1968 de 19 de octubre de 1999, por la que se dispone la publicación del Reglamento de Evaluación de Complementos Retributivos del Profesorado de la Universidad de la laguna. BOC – 1999/154 – Lunes 22 de Noviembre de 1999.

SALVADOR, L. y GARCÍA, A. (1989). *Evaluación de la Docencia.* ICE Universidad de Cantabria.

SAN MARTÍN J. (2002). Enseñanza presencial, enseñanza a distancia y enseñanza virtual: costes y beneficios. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 47-65). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SCHWIER, R. A. (1982). Design and use of student evaluation instruments in instructional development. *Journal of Instructional Development*, 5, 28-34.

SELDIN. P. (1988). *Evaluating and development administrative performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

TEJEDOR, F. J. (1987). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago por los alumnos (curso 86-87)*. Universidad de Santiago de Compostela.

TEJEDOR, F. J. (1990). La evaluación del profesorado en la universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*. Vol. 48, nº 186, 337-362.

TEJEDOR, F. J. (1991). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de Septiembre.

TEJEDOR, F. J. et al. (1987). Evaluación del Profesorado Universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago, en VARIOS: *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la docencia Universitaria*. Servei de Formació Permanent. Informes de Investigación Evaluativa nº1. Universitat de Valencia.

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA, A. (1996). Evaluación institucional en la universidad. *Revista Galega de Psicopedagoxía*, 6, 1101-146.

TREJO, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. 1 / septiembre-diciembre. http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/trejo.htm.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNESCO (1998). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente.* Debate temático en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. París.

UNESCO-Morín. *Los 7 saberes para la educación del futuro.*

VAN OS, M. (1990). Strategies for Quality Assessment: The Human Factor. *Revista Española de Pedagogía*, nº 186: 281-293.

VILLA, A. y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos.* Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VILLAR, L. M. (1987). Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de la clase. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria.* Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.

VITARELLI, M. F. (2002). Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90. En H. Casanova (coord.), *Nuevas políticas de la Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea* (pp. 195-237). A Coruña: NETBIBLO.

VROEIJENSTIJN, T. I. & ACHERMAN, H. (1990). Control oriented versus improvement oriented quality assessment. En C.J. Goedegebuure; P.A.M. Maassen y D.F. Westerheijden (Ed.), *Peer Review and Performance Indicators.* Utrech: Lemma.

WOLF, R. M. (1990). *Evaluation in education. Foundations of competency assesment and program review.* New York: Praeger.

ZABALZA, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186 (mayo-agosto), 295-317.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ZÚÑIGA, R. (1997). Evaluación y mejora de la calidad en la educación superior. En P.M. Apodaca y C. Lobato, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 175-193). Barcelona: Laertes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNIVERSIDAD
DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

CURSO 1997 - 98
CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL PROFESORADO

PROFESOR

ASIGNATURA

CENTRO

ESPECIALIDAD

CURSO

RELLENE LA ENCUESTA SOLO CON LAPIZ
O BOLIGRAFO AZUL / NEGRO.
CONTESTE CON SINCERIDAD. SI NO TIENE
SUFICIENTE INFORMACION, NO OPINE

SEXO: H M

CONVOCATORIA DE LA ASIGNATURA: PRIMERA REPETIDOR

BECARIO: SI NO

TITULO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: PP COU +25

HA ASISTIDO A MAS DEL 50% DE LAS CLASES CON ESTE PROFESOR: SI NO

1	2	3	4	5
TOTALMENTE EN DESACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

1 .- Su forma de enseñar facilita la comprensión de la materia.	1	2	3	4	5
2 .- Además de la pizarra, utiliza otros recursos didácticos que ayudan a comprender las explicaciones.	1	2	3	4	5
3 .- Responde a las preguntas de los alumnos con precisión.	1	2	3	4	5
4 .- El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.	1	2	3	4	5
5 .- Las evaluaciones realizadas (exámenes, trabajos, etc.) facilitaron mi apredizaje.	1	2	3	4	5
6 .- Los alumnos conocen desde el principio los criterios de evaluación de la asignatura.	1	2	3	4	5
7 .- El profesor es justo calificando.	1	2	3	4	5
8 .- Los exámenes se ajustan a lo que se ha explicado en clase.	1	2	3	4	5
9 .- El profesor respeta al alumno.	1	2	3	4	5
10 .- Es receptivo ante los puntos de vista expresados por los estudiantes.	1	2	3	4	5
11 .- Se interesa por los problemas docentes de los alumnos.	1	2	3	4	5
12 .- La explicación del profesor se adapta a los contenidos del programa.	1	2	3	4	5
13 .- Avisa a los alumnos cuando no asiste a clase.	1	2	3	4	5
14 .- Cumple con su horario de tutorias.	1	2	3	4	5
15 .- Asiste regularmente a clase.	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNIVERSIDAD
DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL PROFESORADO

RELLENE LA ENCUESTA SOLO CON LAPIZ O BOLIGRAFO AZUL / NEGRO.
CONTESTE CON SINCERIDAD. SI NO TIENE SUFICIENTE INFORMACION, NO OPINE.

GENERO		CONVOCATORIA DE LA ASIGNATURA		BECARIO		TITULO DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD			HA ASISTIDO A MAS DEL 50% DE LAS CLASES CON ESTE PROFESOR	
H	M	PRIMERA	REPETIDOR	SI	NO	PP	COU	LOGSE	SI	NO

1	2	3	4	5
TOTALMENTE EN DESACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

1	Considero que el profesor domina los contenidos de la materia.	1	2	3	4	5
2	El profesor explica con claridad.	1	2	3	4	5
3	El profesor utiliza los recursos adecuados para explicar la materia.	1	2	3	4	5
4	Teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla esta asignatura (número de estudiantes, horarios, medios, etc.) estoy satisfecho/a con la labor docente de este profesor.	1	2	3	4	5
5	La forma de enseñar del profesor facilita la comprensión de la asignatura.	1	2	3	4	5
6	El profesor responde a las preguntas de los estudiantes con precisión.	1	2	3	4	5
7	El profesor ha conseguido que me interese la asignatura.	1	2	3	4	5
8	Me gustaría estudiar otra asignatura con este profesor.	1	2	3	4	5
9	El profesor tiene habilidades docentes.	1	2	3	4	5
10	Los estudiantes conocemos desde el principio de curso los criterios de evaluación de la asignatura.	1	2	3	4	5
11	El profesor aplica los criterios de evaluación recogidos en el programa de la materia.	1	2	3	4	5
12	Las evaluaciones se ajustan a lo que se ha explicado en clase.	1	2	3	4	5
13	El profesor mantiene una actitud receptiva ante nuestras preguntas y sugerencias.	1	2	3	4	5
14	El profesor respeta a los estudiantes.	1	2	3	4	5
15	Se avisa a los estudiantes cuando el profesor no asiste a clase.	1	2	3	4	5
16	El profesor es puntual en el cumplimiento del horario.	1	2	3	4	5
17	El profesor presentó a principio de curso el programa de la asignatura.	1	2	3	4	5
18	El profesor cumple regularmente el horario de tutorías.	1	2	3	4	5
19	El profesor asiste regularmente a clase.	1	2	3	4	5
20	El profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor.	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006