

# Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico

UTE. Revista de Ciències de l'Educació

2016 núm. 2. Pag. 6-22

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>

M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández<sup>a</sup>, Monsalud Gallardo Gil<sup>b</sup> y M<sup>a</sup> Dolores Madrid Vivar<sup>c</sup>

Rebut: 01/06/2016 Acceptat: 04/12/2016

## Resumen

El interés de este artículo se centra en la evaluación de la docencia, entendiendo que la evaluación debe ir enfocada a la mejora y, por tanto, al aumento de la calidad de la práctica docente, acorde con las nuevas exigencias sociales. El objetivo ha sido cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria, desde el punto de vista del alumnado, con elevados índices de fiabilidad y validez, de tal forma que tras la aplicación del cuestionario el profesorado pueda poseer una información confiable de sus puntos fuertes y débiles respecto a la docencia. El trabajo se enmarca en el paradigma empírico-sistemático de orientación positivista, teniendo en cuenta el enfoque metodológico, sería una encuesta de tipo descriptivo. Los resultados obtenidos corroboran la utilización del cuestionario de opinión del alumnado como instrumento importante en la evaluación de la docencia, debido a que, por un lado, son instrumentos con un alto grado de fiabilidad y validez, y por otro, porque a partir de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior el alumnado adquiere un papel protagonista, siendo su satisfacción un factor determinante en el establecimiento de la calidad docente.

**Palabras claves:** evaluación del profesor, enseñanza superior, calidad de la enseñanza, cuestionario.

## How to build a questionnaire to assess university teaching. Empirical Study

### Abstract

Interest in this article focuses on the evaluation of teaching, understanding that the assessment should be focused on improving and therefore to increase the quality of teaching practice, in line with new social demands. The aim was how to build a questionnaire to assess the university teaching, from the point of view of the student, with high levels of reliability and validity. So that after applying the questionnaire teachers may possess reliable information about their strengths and weaknesses respect to teaching. The work is part of the systematic empirical positivist paradigm orientation, taking into account the methodological approach, would be a descriptive survey. The results support the use of the questionnaire of the students opinion as important in the evaluation of teaching instrument, because, on one hand, are instruments with a high degree of reliability and validity, and secondly, because from the joining the European Higher Education Area students acquire a leading role, being welcomed a determining factor in establishing teaching quality.

**Keywords:** teacher evaluation, higher education, educational quality, questionnaire.

---

<sup>a</sup> Universidad de Málaga

<sup>b</sup> Universidad de Málaga

<sup>c</sup> Universidad de Málaga

## Introducción

La evaluación es un tema controvertido que se ha analizado desde diferentes ámbitos y desde diferentes perspectivas, existiendo, por tanto, multitud de enfoques sobre el mismo (Santos, 2002; Stobart, 2010). Al centrar el interés en la evaluación del profesorado universitario, hay que tener en cuenta que dicha evaluación se estructura en torno a tres ámbitos: docencia, investigación y gestión universitaria (Jornet et al, 1996; González Cabarach et al., 1996; Bricall, 2000; Reyero, 2014), aspectos que constituyen tres partes de un todo, pero que a pesar de ello, en ocasiones se dividen para una mejor comprensión de los mismos.

En este trabajo, el interés se centra en la evaluación de la docencia, entendiendo que la evaluación debe ir enfocada a la mejora y, por tanto, al aumento de la calidad de la práctica docente, acorde con las nuevas exigencias sociales, debido a que el cambio de paradigma educativo en el que estamos inmersos supone un cambio importante en el rol del profesorado universitario (Díaz, 2016).

Tras realizar una revisión de los diferentes estudios que se han centrado en la evaluación docente universitaria (De Miguel, 1998; Mora, 1998; Rodríguez Gómez, 2000; Rodríguez Espinar, 2001; Tang et al., 2002; Bautista, 2012; Medina, 2012; Reyero, 2014; De-Juanas y Beltrán, 2014; Altuna, 2014; Perales, Jornet, y González, 2014; Ordoñez-Sierra, y Rodríguez-Gallego, 2015; Ducoing, y Orozco, 2016), se decidió realizar un estudio de esta dimensión, con la finalidad de conocer con mayor profundidad determinados aspectos que se desarrollan en la actividad profesional de los docentes e intentar darles pistas para su mejora, porque los temas sustantivos desde el punto de vista pedagógico y los relacionados con el desarrollo de la enseñanza (acción tutorial, metodología docente, trabajo de los alumnos, evaluación de los aprendizajes, etc.) siguen sin merecer una adecuada atención en los análisis existentes.

Partiendo de esta premisa, el foco de interés es la construcción de un cuestionario, dirigido al alumnado, para evaluar la docencia del profesorado universitario. Es importante resaltar que el cuestionario no deja de ser un instrumento más de evaluación, es decir, no se plantea como la única herramienta eficaz, sino como una opción dentro del proceso de evaluación en el que es necesario realizar una triangulación (Rizo, 1999), tanto de técnicas como de instrumentos. Las propuestas en este sentido señalan la autoevaluación por parte del propio docente (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002), observación anual realizadas por colegas (Reyer, 2014), entrevistas, etc. Aunque lo cierto es que el cuestionario es tanto el modelo oficial de medición de la docencia del profesorado universitario como el modelo de evaluación más extendido en la universidad española (González y Grande, 1999; Casero, 2008). Además, mención especial merece el hecho de que las valoraciones que hacen los estudiantes universitarios, a través de cuestionarios sobre la docencia impartida por sus profesores/as, constituyen un indicador de calidad docente que tiene importantes efectos académicos y administrativos para alumnado, profesorado e instituciones universitarias (Gómez et al, 2013).

En este trabajo, se realizará un breve repaso sobre cuestiones fundamentales relacionadas con la evaluación de la docencia universitaria y la mejora de la calidad educativa, para seguidamente, analizar algunas de las metodologías utilizadas para la evaluación de la docencia universitaria. A continuación, se centrará el tema en el análisis teórico del cuestionario como herramienta de evaluación. Llegados a este punto, se planteará la descripción y análisis del estudio empírico propiamente dicho, detallando cada una de sus fases, resultados y conclusiones más relevantes.

## La evaluación de la docencia universitaria

Uno de los problemas de partida de la evaluación de la docencia universitaria ha sido que se realizaba generalmente de forma espontánea y poco sistemática, teniendo escasas o nulas consecuencias tanto en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como para el propio profesorado implicado. Siendo así, progresivamente se han ido realizando evaluaciones más sistemáticas que, en contra de lo esperado, tampoco proporcionaban las mejoras esperadas, en tanto que el enfoque desde el que se realizaban era, en la mayoría de los casos, sancionador y fiscalizador, provocando el rechazo

del profesorado hacia todo lo que tuviera que ver con la evaluación (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Santos, 2010).

Actualmente, debido a la situación social de crisis y cambios que se están produciendo a nivel mundial, existe una creciente preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria en los países desarrollados, considerándose aún al docente como el "eslabón" fundamental en la "cadena" del sistema educativo (Gimeno, 1996; Escudero, 2000; Mateo, 2000). A esta convicción, se añade la perspectiva de que, para que un sistema funcione en su conjunto, es fundamental que funcione cada una de las partes, y el profesorado puede potenciar desde su aula ese funcionamiento con la inestimable ayuda de su alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos, 2002; 2010).

Así pues, mientras que, en los inicios, la evaluación se centraba meramente en la valoración de la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos/as, progresivamente se ha pasado a la consideración holística de la evaluación de la docencia como un elemento imprescindible para la mejora de la calidad de las instituciones educativas (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002).

Esta calidad no puede entenderse meramente como una cuestión que dependa exclusivamente del docente, en tanto que la enseñanza está condicionada por un conjunto de elementos tanto estructurales como materiales y organizativos, que inciden directa e indirectamente sobre su desarrollo profesional. Así mismo, la calidad de la enseñanza depende también de lo que hace el alumnado. Se entiende, pues, que el concepto de calidad es ambiguo y controvertido.

### **Metodologías para evaluar la docencia universitaria**

Las evaluaciones docentes que se llevan a cabo se fijan sobre todo en aspectos consustanciales a la enseñanza como son los "inputs" y los "outputs", aunque muchas investigaciones también hacen referencia al "proceso" (Mateo et al., 1996).

El profesorado universitario posee una serie de peculiaridades que no se dan en otros niveles del sistema educativo, como es la autonomía que ellos tienen para elaborar sus programaciones, impartir las clases y la reducción horaria para poder dedicarse a la investigación. Esto conlleva, que en muchos casos los docentes obtengan mayores beneficios al investigar que al impartir clases, dejándose al margen la evaluación de la docencia. Aunque el proceso de evaluación de la docencia debería dejar de ser tarea secundaria por parte del personal académico para pasar a ser pieza fundamental de su carrera académica (Bricall, 2000).

A pesar de que las diferentes evaluaciones que se han realizado, en los últimos tiempos, han tenido finalidades distintas, y han surgido de personas o instituciones también diversas, sí han tenido en común que han centrado su interés en la figura del estudiante, es decir, el/la alumno/a ha sido el encargado de evaluar al profesorado (Fernández Sierra, 1996; González Such et al., 1999; Guitián y Marrero, 1994; Jiménez et al., 1999; González López, 2001; Harvey, 2003; Algozzine et al 2004; Clayson, 2009; Daud y Kassim, 2011; García Berro et al, 2011).

Al evaluar al profesorado mediante la opinión de su alumnado, la técnica que más se ha empleado ha sido el cuestionario, para determinar un rol docente (López Cámara, González y De León y Huertas, 2015). Aunque para diferentes autores la utilización de dichas encuestas se encuentran bajo sospecha (Reyero, 2014), siguen existiendo defensores de la utilidad de las mismas. Los principales argumentos de esta última postura, consideran que el alumnado es el más fiel observador de la enseñanza (Tejedor y García-Valcárcel, 1996), son los que reciben la enseñanza por lo que van a conocer de primera mano qué es lo que sucede dentro del aula (Álvarez et al, 1999; Mateo, 2000) o que la calidad de la docencia tiene una íntima relación con la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes (De-Juanas y Beltrán, 2014).

La evaluación de la docencia tiene que ser un proceso abierto, holístico en continuo cambio y perfeccionamiento, es decir, un proceso formativo y sobre todo adecuado al contexto en el que se está

desarrollando. A pesar que todavía hoy no existe consenso sobre cuáles son los mejores indicadores para medir el impacto de la actividad del profesorado (Dorta-González y Dorta González, 2012), lo que sí parece estar más claro es que las encuestas al alumnado pueden tener, si se usan de forma positiva y no coercitiva, un efecto beneficioso en la actividad docente del profesorado (García Berro et al., 2011).

### **Construcción de cuestionarios para evaluar la docencia**

En España, no es hasta la década de los ochenta cuando aparecen las primeras experiencias sobre evaluación de la docencia mediante cuestionarios al alumnado, siendo en la actualidad el instrumento más extendido de evaluación (González López, 2001; Casero, 2008) teniendo, como señalábamos en el apartado anterior, defensores y detractores (López Romo, 1998). Desde un punto de vista métrico, dichos instrumentos han de ser objetivos, claros, comprensibles por las partes, preferiblemente cuantitativos, fiables y válidos (Muñiz y Fonseca, 2008). Una de las principales condiciones para la validez es su capacidad para demostrar que las proposiciones generadas se ajustan a las condiciones reales que rigen en la vida institucional, así se garantiza la confiabilidad y validez del instrumento (Rizo, 1999).

El cuestionario es un instrumento que pretende cuantificar características en las que no hay respuestas correctas o incorrectas, como ocurre en la medición de atributos relacionados con actitudes, opiniones, intereses o disposiciones (Levy y Varela, 2003). A la hora de plantear un cuestionario, éste se puede elaborar de muy diversas formas, planteando las preguntas y opciones de respuesta que el evaluador, en un momento determinado, considere adecuadas.

### **Objetivo**

El objetivo principal ha sido construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria desde el punto de vista del alumnado, con elevados índices de fiabilidad y validez. De tal manera que tras la aplicación del cuestionario el profesorado pueda poseer una información confiable de sus puntos fuertes y débiles respecto a la docencia.

### **Diseño metodológico**

El presente estudio se puede clasificar dentro del paradigma empírico-sistemático de orientación positivista. Se ha partido del análisis de los indicadores de calidad que rigen la evaluación institucional externa, para centrar el interés en la evaluación del profesorado universitario, concretamente en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El área de interés de esta encuesta es cultura y sociedad, concretamente educación. Siguiendo con López Romo (1998) el propósito de la encuesta es la evaluación o el monitoreo. A su vez, teniendo en cuenta el enfoque metodológico, sería una encuesta de tipo descriptivo. El nivel de medición que es intervalar, planteándose preguntas, por tanto, de tipo escalar (del Rincón et al, 1995). Van a ser preguntas cerradas, para aumentar su operatividad en el análisis de las respuestas, breves, concisas, claras, que no induzcan la respuesta, y sobre todo, relevantes con el sentido de la evaluación, exhaustivas, excluyentes y formuladas con el mayor nivel de medición (López Romo, 1998).

La mejor manera de plantear un cuestionario que reúna estas condiciones es utilizando en sus respuestas una escala de tipo likert porque presenta un nivel de medida ordinaria, es aditiva permitiendo establecer si la actitud hacia un objeto es positiva o negativa (Rubio y Varas, 1997) y que las opciones de respuesta estén graduadas y se analicen desde un punto de vista cuantitativo (Duverger, 1996).

El tipo de levantamiento va a ser de tipo personal, y para registrar la información se va a emplear el papel y el lápiz. Siendo una encuesta unitaria. En primer lugar se realizó una encuesta piloto y con las modificaciones establecidas, se planteó el cuestionario definitivo. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadísticos SPSS v20.

## Muestra

Para la selección de la muestra en el estudio piloto se ha realizado un muestreo bietápico de conglomerados. En la primera fase se han establecido los conglomerados, que han sido los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria. En una segunda etapa, se ha realizado un muestreo aleatorio simple sin reposición. En este caso para una población N= 150 alumnos/as, a un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de .05, el tamaño de muestra es de 108 alumnos/as. La prueba piloto del cuestionario se realizó durante el segundo semestre del curso 2013/2014.

## Proceso de construcción del cuestionario de evaluación docente

El diseño de investigación ha pasado por las siguientes fases: en primer lugar fundamentación teórica, a partir de ella, identificación de ámbitos y selección de indicadores de evaluación, elaboración del cuestionario piloto, selección de la muestra y aplicación del mismo, codificación, tabulación y análisis de los índices de fiabilidad y validez, reconstrucción del cuestionario piloto eliminando aquellos ítems que reducían la fiabilidad y validez, y por último presentación del cuestionario definitivo. La elaboración del instrumento tuvo como punto de partida la literatura científica sobre la evaluación docente, adaptada a una realidad concreta, la Universidad de Málaga, con la intención de construir una escala fiable y válida.

## Ámbitos e indicadores a considerar

El profesorado universitario, para realizar su trabajo con calidad, debe estar en posesión de una serie de competencias profesionales (Zabalza, 2011). Para poder delimitar dichas competencias es necesario, previamente, definir los ámbitos que las configuran, ya que son los elementos que influyen directamente en la actividad docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ámbitos que van a constituir el foco de la evaluación. Es decir, en este trabajo se entiende que la construcción de la actividad docente sería una mezcla entre las dos genealogías establecidas por McEwan (2011), por un lado enseñar tiene que ver con el uso de técnicas y empleo de métodos de instrucción así como con la manera de relacionarse con el alumnado, porque la docencia de calidad reside en las características que los docentes ponen en marcha en el contexto de enseñanza-aprendizaje (De-Juanas y Beltrán, 2014). Aspectos que están incluidos en los siguientes ámbitos de evaluación: 1) aspectos relacionados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el día a día del aula; 2) se incluyen aspectos muy relacionados con el primer ámbito pero que dependen más de la propia institución y de las posibilidades de enseñanza que permite; 3) engloba aspectos relativos al propio profesorado.

En la siguiente tabla, se muestran tanto los ámbitos como los aspectos incluidos en los mismos, para la elaboración de estos ámbitos se ha tomado como base los establecidos por Beltrán y Pérez (2005):

| Ámbitos de evaluación                  | Aspectos e indicadores de evaluación  |
|--|---|
| Ámbito 1: Calidad docente y pedagógica | <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Programa:</b> ID 1 negociación; ID 5 coherencia asignatura</li><li>- <b>Contenidos:</b> ID 4 razón teoría-práctica profesional; ID 7 comentarios extra; ID 11 conexión teoría-práctica;</li><li>- <b>Objetivos:</b> ID 3 consecución objetivos</li><li>- <b>Metodología:</b> ID 2 explicación teórica; ID 8 negociación metodológica; ID 9 tipo de metodología; ID 10 participación en clase; ID 17 tasa de debates</li><li>- <b>Evaluación:</b> ID 13 importancia de la evaluación; ID 14 evolución</li></ul> |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Recursos:</b> ID herramientas de trabajo; ID 31 idoneidad de recursos</li> <li>- <b>Clima del aula:</b> ID 19 tasa de inquietudes; ID 20 nivel de confianza; ID 22 grado de libertad; ID 23 nivel de asistencia; ID 24 nivel de interés; ID 29 nivel de orden</li> </ul>  |
| Ámbito 2: Eficiencia profesional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organización institucional: titulación, asignatura y aula.</b> ID 6 coherencia entre asignaturas; ID 25 razón de matriculación; ID 26 coordinación de la asignatura; ID 28 organización del tiempo; ID 30 nivel de cercanía 30</li> </ul>                                 |
| Ámbito 3: Calidad personal       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estilo docente:</b> ID 15 tasa de asistencia; ID 16 transmisión; ID 18 nivel de aprendizaje del profesor; ID 21 accesibilidad docente; ID 27 tipos de respuestas; ID 32 nivel de modificación; ID 33 nivel de amabilidad; ID 34 nivel de asistencia a tutorías</li> </ul> |

Tabla 1. Ámbitos de evaluación de la docencia universitària. Fuente: Elaboración propia

Se ha optado por la selección de estos aspectos de análisis porque estos ámbitos influyen, ya sea de manera directa o indirecta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y determinan de una forma sustancial tanto la satisfacción del docente como la de los estudiantes.

A partir de ellos, se han seleccionado una serie de indicadores que han constituido la base para la elaboración del cuestionario. Los indicadores de calidad son muy útiles para captar aspectos esenciales de la profesión docente (Mateo, 2000), determinantes para conseguir una mejora sustancial de dicha práctica. Estos indicadores se pueden clasificar como subjetivos ya que reúnen información sobre la satisfacción con la formación recibida por parte del profesorado (Jornet, González y Bakieva, 2012). La razón de centrar la elaboración del cuestionario en indicadores de calidad se debe a la presumible utilidad de los mismos para realizar evaluaciones, ya que permiten obtener información concreta, susceptible de comparaciones y que el profesorado pueda conocer los puntos fuertes y débiles de su docencia (Mayorga y Madrid, 2008).

Estos indicadores decidieron qué ítems elaborar. Los principios básicos que han regido la construcción del banco de ítems ha sido: representatividad, relevancia, diversidad, claridad, sencillez y comprensibilidad (Muñiz et al, 2005). A continuación se elaboró el cuestionario piloto. Dicho cuestionario constaba de 62 ítems. Las cuestiones suscitadas para la evaluación se presentaban en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que iban del nada de acuerdo al totalmente de acuerdo. La práctica aconseja que sea una escala de 7+ - 2 el número de categorías en este tipo de escala, ya que cuanto mayor sea el número de categorías, más precisa será la escala y dicha escala se convierte en métrica (Grande y Abascal, 2007).

Las características métricas del cuestionario que se plantea en este trabajo han sido las siguientes: 1) Escala aditiva global (tipo Likert); 2) Puntuación de los ítems: escala de cinco puntos; 3) Formulación de los ítems en sentido positivo y 4) En sentido sumativo, únicamente se mantuvo como referente la escala global.

### Fiabilidad del instrumento

En primer lugar, se han calculado las matrices de correlaciones y covariancias de todos los ítems, excepto los ítems del encabezado, debido a que son variables mudas. A partir de dichas matrices se han obtenido los siguientes estadísticos de la prueba:

| Media   | Desv. Típica | Varianza |
|---------|--------------|----------|
| 243,176 | 25,395       | 644,937  |

Tabla 2. Estadísticos de la prueba

La fiabilidad de la prueba fue estimada mediante el coeficiente  $\alpha$  (alfa de Cronbach), el cuál determina la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a  $\alpha = ,898$ , para un nivel de confianza del 95%.

Se observó que si se excluían algunos ítems, la fiabilidad aumentaba. Como se apreció que eran ítems prescindibles, que no aportaban información relevante se optó por no incluirlos definitivamente. Las variables no incluidas en el cuestionario definitivo han sido la X7, X8, X9, X10, X11, X12, X13 y X14. Desechadas estas variables se obtienen los siguientes estadísticos de la prueba:

| Media   | Desv. Típica | Varianza |
|---------|--------------|----------|
| 226,783 | 24,390       | 594,896  |

Tabla 3. Estadísticos de la prueba eliminados los ítems que disminuían la validez con una fiabilidad según Cronbach de  $\alpha = ,924$

### Validez del instrumento

Para conocer la validez de la medida, se han calculado los valores de la correlación de cada ítem con el total de la prueba (rit), obteniéndose los siguientes resultados:

| Variable | rit    | Variable | rit   | Variable | rit    | Variable | rit    |
|----------|--------|----------|-------|----------|--------|----------|--------|
| X15      | , 542  | X35      | , 745 | X53      | , 643  | X73      | , 513  |
| X16      | , 658  | X36      | , 516 | X54      | -, 107 | X74      | , 572  |
| X17      | , 668  | X37      | , 574 | X55      | , 019  | X75      | -, 277 |
| X18      | , 611  | X38      | , 471 | X56      | , 043  | X76      | , 316  |
| X19      | , 736  | X39      | , 033 | X57      | , 289  | X77      | -, 121 |
| X20      | , 553  | X40      | , 463 | X58      | , 502  | X78      | , 139  |
| X21      | , 555  | X41      | , 035 | X59      | , 450  | X24TF    | , 426  |
| X22      | , 440  | X 42     | , 691 | X60      | , 45   | X31TF    | -, 53  |
| X23      | , 264  | X43      | , 301 | X61      | , 480  | X66TF    | , 264  |
| X25      | , 608  | X44      | , 497 | X62      | , 576  | X72TF    | , 164  |
| X26      | , 665  | X45      | , 503 | X63      | , 665  |          |        |
| X27      | -, 016 | X46      | , 676 | X64      | , 585  |          |        |
| X28      | , 563  | X47      | , 063 | X65      | , 370  |          |        |

|     |       |     |       |     |       |  |
|-----|-------|-----|-------|-----|-------|--|
| X29 | , 365 | X48 | , 501 | X67 | , 681 |  |
| X30 | , 537 | X49 | , 624 | X68 | , 712 |  |
| X32 | , 441 | X50 | , 051 | X69 | , 23  |  |
| X33 | , 720 | X51 | , 218 | X70 | , 632 |  |
| X34 | , 784 | X52 | , 117 | X71 | , 401 |  |

Tabla 4. Correlaciones de cada ítem con el total de la prueba (aquellas variables que al final se les nombra con TF son ítems que han sido transformados, debido a que su valor era negativo)

Posteriormente se designó un ítem criterio, siendo este el ítem 3, codificado como la variable X16: el profesor pone en práctica una metodología dinámica y participativa.

| Variable | riy    | Variable | riy    | Variable | riy    | Variable | riy    |
|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| X15      | , 518  | X35      | , 596  | X53      | , 634  | X73      | , 076  |
| X16      | 1,00   | X36      | , 453  | X54      | -, 280 | X74      | , 304  |
| X17      | , 843  | X37      | , 230  | X55      | , 200  | X75      | -, 304 |
| X18      | , 601  | X38      | , 419  | X56      | , 027  | X76      | , 031  |
| X19      | , 729  | X39      | -, 002 | X57      | -, 004 | X77      | -, 074 |
| X20      | , 535  | X40      | , 298  | X58      | , 056  | X78      | , 221  |
| X21      | , 394  | X41      | , 062  | X59      | , 139  | X24TF    | , 657  |
| X22      | , 321  | X 42     | , 394  | X60      | , 418  | X31TF    | , 576  |
| X23      | , 063  | X43      | , 152  | X61      | , 343  | X66TF    | , 517  |
| X25      | , 472  | X44      | , 122  | X62      | , 052  | X72TF    | , 299  |
| X26      | , 261  | X45      | , 230  | X63      | , 531  |          |        |
| X27      | -, 104 | X46      | , 310  | X64      | , 168  |          |        |
| X28      | ,277   | X47      | , 020  | X65      | , 081  |          |        |
| X29      | , 250  | X48      | , 221  | X67      | , 628  |          |        |
| X30      | , 463  | X49      | , 421  | X68      | , 684  |          |        |
| X32      | , 082  | X50      | -, 027 | X69      | , 090  |          |        |
| X33      | , 519  | X51      | ,335   | X70      | , 457  |          |        |
| X34      | ,592   | X52      | , 130  | X71      | -, 614 |          |        |

Tabla 5. Correlación de cada ítem con el ítem criterio

A partir de los valores rit y riy se pudieron determinar los índices de fiabilidad (IFi) y los de validez (IVi) de cada uno de los ítems, siendo  $\alpha = 0,924$  y  $Rty = 0,71$  respectivamente, que vienen definidos por:

$$IFi = rit \times Si$$

$$IVi = riy \times Si$$

$$Rty = ; Rty = \frac{4211,170}{5930,021} = ,71$$

Un análisis de tendencia central, donde se calcularon los siguientes estadísticos descriptivos de cada ítem: la media, la desviación típica y la varianza, permiten averiguar el promedio aritmético de los datos así como la dispersión de los mismos. En dicho análisis se observó cómo el 44,3% de los ítems del cuestionario poseían un valor superior a 3,5; por lo que el valor promedio de los ítems es elevado. En la siguiente tabla se muestran los ítems más valorados por el alumnado (ordenados de mayor a menor):

| Ítem N <sup>o</sup> | Denominación del ítem   |
|---------------------|---|
| Ítem 76:            | El profesor/a respeta al alumno/a.  |
| Ítem 44:            | El profesor/a es agradable en su trato con el alumno/a.   |
| Ítem 64:            | El profesor/a se muestra accesible dentro de clase.   |
| Ítem 75:            | El profesor/a parece dominar la asignatura.   |
| Ítem 48:            | Existen buenas relaciones profesor/a-alumno/a.  |
| Ítem 65:            | El profesor/a se muestra accesible fuera de clase.  |
| Ítem 40:            | Los alumnos/as pueden comentar libremente (en clase) al profesor/a las dificultades que encuentran en su asignatura.                          |
| Ítem 42:            | El profesor/a responde adecuadamente a las preguntas de los alumnos/as.   |
| Ítem 62:            | El profesor/a cuando va a faltar a clase avisa a sus alumnos/as con antelación.   |
| Ítem 45:            | Los alumnos/os pueden realizar aquellos trabajos que estén de acuerdo con sus inquietudes (teniendo en cuenta el contenido de la asignatura). |
| Ítem 32:            | Las clases prácticas están relacionadas con las clases teóricas.  |
| Ítem 61:            | Los alumnos/as conocen la evaluación que va a poner en práctica el profesor/a.  |

Tabla 6. Ítems más valorados por el alumnado

Se aprecia cómo los estudiantes valoran más el trato personal que el/la profesor/a tiene con ellos, el conocimiento de la asignatura y la libertad que ellos tienen en el desarrollo de la misma, así como la evaluación que se va a plantear para superarla.

Respecto a la dispersión hay que señalar que el 31,64% de los ítems del cuestionario poseen una varianza superior a 1.

En algunos casos, existen hasta 9 años de diferencia entre alumnos/as, lo cual indica que el nivel de maduración, así como sus expectativas e intereses hacia las diferentes asignaturas puede ser muy variado.

Por otro lado, el ítem 71 posee una varianza de 2,709, dicho ítem se refiere a si el mobiliario de clase permite la movilidad para trabajar en equipo, no existiendo demasiado acuerdo en esta cuestión.

### **Análisis factorial**

En este trabajo se decidió realizar un análisis factorial tradicional mediante el método de componentes principales según la normalización varimax de Kaise, debido a que este tipo de análisis no lineal, que sería el más común de realizar en una escala de tipo Likert, explica un porcentaje reducido de la varianza total.

Este análisis factorial ha permitido agrupar los ítems del cuestionario en dimensiones para mostrar resultados más clarificadores. En la tabla 6 se presentan los valores  $\lambda$  asociados a los factores que se han

retenido para el análisis (el punto de corte se fijó en  $\lambda=1$ ). Se incluye también el porcentaje acumulado de varianza explicada por la consideración sucesiva de factores.

| Factores | Total  | % Varianza | % Varianza Acumulada |
|----------|--------|------------|----------------------|
| 1        | 20,831 | 33,598     | 33,598               |
| 2        | 3,0600 | 4,9350     | 38,533               |
| 3        | 2,6150 | 4,2170     | 42,751               |
| 4        | 1,9980 | 3,2230     | 45,974               |
| 5        | 1,9830 | 3,1980     | 49,172               |
| 6        | 1,8150 | 2,9270     | 52,099               |
| 7        | 1,5340 | 2,4740     | 54,573               |
| 8        | 1,5020 | 2,4230     | 56,997               |
| 9        | 1,1880 | 1,9170     | 58,914               |
| 10       | 1,1510 | 1,8560     | 60,770               |
| 11       | 1,1050 | 1,7820     | 62,551               |
| 12       | 1,0240 | 1,6520     | 64,203               |

Tabla 7. Porcentaje de varianza de cada factor

El primer factor explica el 33,5% de la varianza asociada a la matriz de correlaciones entre las variables. Los doce factores considerados alcanzan a explicar hasta un 64,2 % de la varianza total. No resulta fácil encontrar, en este tipo de análisis, un número de factores tan reducido que dé cuenta de un amplio número de variables. Por esta razón, las comunalidades explicadas de cada una de las variables (suma de los cuadrados de la correlación de cada variable con el conjunto de los factores considerados), pueden considerarse en términos generales como satisfactorias.

| Variable | Comunalidades | Variable | Comunalidades |
|----------|---------------|----------|---------------|
| X15      | 0,54385398    | X49      | 0,72786492    |
| X16      | 0,80651068    | X50      | 0,75710456    |
| X17      | 0,79553049    | X51      | 0,81171958    |
| X18      | 0,75496633    | X52      | 0,72480553    |
| X19      | 0,72081032    | X53      | 0,71223373    |
| X20      | 0,58806357    | X54      | 0,70090421    |
| X21      | 0,56454285    | X55      | 0,62813424    |
| X22      | 0,48859225    | X56      | 0,61004008    |
| X23      | 0,36970564    | X57      | 0,65993681    |
| X24TF    | 0,68263811    | X58      | 0,61153499    |
| X25      | 0,49804883    | X59      | 0,49491737    |
| X26      | 0,59826562    | X60      | 0,51159225    |
| X27      | 0,52511350    | X61      | 0,61092583    |

|       |            |       |            |
|-------|------------|-------|------------|
| X28   | 0,66978955 | X62   | 0,74309426 |
| X29   | 0,77808617 | X63   | 0,71598788 |
| X30   | 0,66949965 | X64TF | 0,55463070 |
| X31TF | 0,70325877 | X65   | 0,67736016 |
| X32   | 0,61874153 | X66   | 0,68926506 |
| X33   | 0,75170514 | X67   | 0,59901441 |
| X34   | 0,66420106 | X68   | 0,63875465 |
| X35   | 0,77822289 | X69   | 0,54713509 |
| X36   | 0,59296110 | X70TF | 0,61915895 |
| X37   | 0,50198958 | X71   | 0,68568006 |
| X38   | 0,54245542 | X72   | 0,67838505 |
| X39   | 0,57637021 | X73   | 0,58832496 |
| X40   | 0,64411595 | X74   | 0,71544191 |
| X41   | 0,65805706 | X75   | 0,63938151 |
| X42   | 0,58531884 | X76   | 0,57106966 |
| X43   | 0,67284212 | X74   | 0,71544191 |
| X44   | 0,75868761 | X75   | 0,63938151 |
| X45   | 0,58758137 | X76   | 0,57106966 |
| X46   | 0,61971076 | X75   | 0,63938151 |
| X47   | 0,51941244 | X76   | 0,57106966 |
| X48   | 0,75209432 |       |            |

Tabla 8. Comunalidades de cada variable

A continuación se muestran los ítems que saturan en cada factor con cargas superiores a 0,328, para así ofrecer una explicación más clarificadora.

| F1    | F2  | F3  | F4  | F5    | F6  | F7  | F8    | F9    | F10 | F11   | F12 |
|-------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-------|-------|-----|-------|-----|
| X15   | X41 | X40 | X19 | X20   | X23 | X38 | X24TF | X70TF | X26 | X64TF | X60 |
| X16   | X43 | X42 | X22 | X21   | X55 | X59 | X31TF | X75   | X27 | X69   |     |
| X17   | X47 | X44 | X28 | X34   | X57 | X71 |       | X76   | X32 |       |     |
| X18   | X50 | X48 | X29 | X36   | X58 | X72 |       |       |     |       |     |
| X19   | X51 | X61 | X30 | X37   | X59 |     |       |       |     |       |     |
| X20   | X52 | X62 |     | X39   | X73 |     |       |       |     |       |     |
| X24TF | X53 | X63 |     | X40   |     |     |       |       |     |       |     |
| X25   | X54 | X73 |     | X45   |     |     |       |       |     |       |     |
| X33   | X55 | X74 |     | X46   |     |     |       |       |     |       |     |
| X34   | X56 |     |     | X70TF |     |     |       |       |     |       |     |
| X35   | X61 |     |     |       |     |     |       |       |     |       |     |

|     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| X36 | X65 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X40 | X66 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X41 | X67 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X42 | X68 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X44 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X46 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X47 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X48 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X49 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X50 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X51 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X53 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X61 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X62 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X65 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X66 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| X68 |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Tabla 9. Variables que saturan cada factor

La lectura de los contenidos de cada ítem, de cada factor, hace que puedan ser definidos de la siguiente manera:

|          |   |
|----------|---|
| Factor 1 | Metodología participativa: se incluyen ítems relativos a la metodología en general, la personalidad del profesor/a, la comunicación que se establece entre profesor-alumno, libertad en clase, tanto por parte del profesor/a como de los alumnos/as,...  |
| Factor 2 | Participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: se refiere, sobre todo, a la iniciativa del alumnado para implicarse en el proceso de enseñanza, interacciones verbales que se establecen tanto por parte del profesor/a como de los alumnos/as,...   |
| Factor 3 | Relación profesor-alumno: en este factor se incluyen todos los ítems relativos a las relaciones interpersonales que se establecen entre el docente y los estudiantes  |
| Factor 4 | Coherencia didáctica: se refiere a todos los ítems que pretenden analizar la coherencia de la propia asignatura en sí, es decir, si existe conexión entre los distintos elementos del programa.   |
| Factor 5 | Implicación e iniciativas del alumnado: se enmarcan todos aquellos ítems relacionados tanto con la libertad que los alumnos/as poseen en el aula para realizar las actividades que a ellos les interesen, como a aquellos otros relativos a la capacidad del profesor/a para hacer que su alumnado se impliquen en la dinámica de la clase. |
| Factor 6 | Material y conocimiento de la materia: engloba los ítems relacionados con el material que el profesor/a proporciona a los alumnos/as para la mejor comprensión  |

|           |  |
|-----------|--|
|           | de la asignatura, así como el conocimiento que tiene de la materia, tanto el profesor/a como los alumnos/as.   |
| Factor 7  | Recursos y estrategias didácticas: se refiere a todos los recursos de los que dispone el profesor/a para poner en práctica la asignatura, así como la idoneidad de determinados aspectos de la asignatura.   |
| Factor 8  | Organización temporal: en este factor se abarcan los ítems relacionados con la organización temporal de la materia, el tiempo que se dedica a la teoría, y el tiempo que se dedica a la práctica.  |
| Factor 9  | Disponibilidad docente: se incluyen los ítems relacionados con la disponibilidad docente por parte de los alumnos/as, es decir, la capacidad de los alumnos/as para poder acercarse al profesor, tanto en clase como en tutorías.  |
| Factor 10 | Conexión teoría-práctica: se incluyen aquellos ítems que intentan establecer relaciones entre la parte teórica y la parte práctica de la asignatura.   |
| Factor 11 | Movilidad e interés por la asignatura: en este factor, simplemente se incluyen dos ítems, uno relativo al mobiliario, es decir, si el mobiliario permite a los alumnos/as trabajar en equipo, y el otro a la asistencia de los alumnos/as a clase a medida que avanza la asignatura. |
| Factor 12 | Cumplimiento de obligaciones: En este último factor, se incluye un ítem, relativo al cumplimiento de las obligaciones por parte del profesor/a.  |

Tabla 10. Definición de factores

## Resultados y conclusiones

El objetivo del presente estudio ha sido diseñar y validar un cuestionario para evaluar la docencia universitaria desde el punto de vista del alumnado. En general, teniendo en cuenta el análisis de datos ofrecido en páginas anteriores, se muestra que, tras la aplicación del cuestionario, el profesorado puede poseer una información confiable de sus puntos fuertes y débiles respecto a la docencia. Si el profesorado conoce qué variables interfieren de manera relevante en su docencia, tanto positiva, como negativamente, podrá plantear soluciones de mejora para los aspectos negativos y podrá reforzar los aspectos positivos. De esta forma se puede conseguir que tanto la enseñanza como el aprendizaje constituyan partes de un mismo proceso coherente y cohesionado.

Tradicionalmente, la técnica que más se ha empleado en la evaluación docente ha sido la encuesta, mediante el empleo de cuestionarios, debido a que las facilidades en su utilización superan los posibles inconvenientes que se plantean, pero no por ello hay que olvidar las dificultades. En este caso, la principal dificultad ha radicado en cómo seleccionar aquellos ítems que van a permitir obtener una información precisa; en este estudio se ha salvado dicha dificultad seleccionando los ámbitos más utilizados en la evaluación de la docencia y concretándolos en indicadores de calidad de la misma, para posteriormente desarrollar un sólido banco de ítems. Los análisis de resultados presentados en el apartado anterior muestran que el cuestionario es un instrumento válido y fiable para evaluar al profesorado mediante la opinión del alumnado y que, además, posee una sólida estructura interna.

En definitiva, se corrobora la utilización del cuestionario de opinión del alumnado como instrumento importante en la evaluación de la docencia, debido a que, por un lado, son instrumentos con un alto grado de fiabilidad y validez, y por otro, porque a partir de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior el alumnado adquiere un papel protagonista, siendo su satisfacción un factor determinante en el establecimiento de la calidad docente. La docencia de calidad reside en las

características que los profesores/as ponen en marcha en el contexto de enseñanza-aprendizaje, tal y como también muestra la propuesta de De-Juanas y Beltrán (2014) a través de su cuestionario CDUCA (Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los alumnos).

En este estudio, se pone de manifiesto la importancia que supone la evaluación de la docencia universitaria para contribuir de forma positiva a su optimización, debido a que la sociedad invierte muchos recursos en la Educación Superior, y especialmente en el ámbito público (Reyero, 2014) y, por supuesto, dada la responsabilidad que estos docentes tienen de cara a ofrecer una docencia de calidad. Pero, a pesar de ello, el proceso de evaluación de la docencia universitaria es un proceso complejo y poco desarrollado. Aunque en este trabajo se corrobora la necesidad de desarrollar evaluaciones centradas en el profesorado, es preciso incidir también en la mejora de las metodologías mediante las cuales dichas evaluaciones sean puestas en práctica con el mejor aprovechamiento posible tanto para el alumnado como para el profesorado. En suma, la propuesta manifestada en este trabajo supone insistir en la evaluación como una parte de un proceso de mejora y perfeccionamiento continuo, que facilite al profesorado ir desarrollando su docencia de la forma más satisfactoria posible.

## Referencias bibliográficas

- Algozzine, B.; Beattie, J.; Bray, M.; Flowers, C.; Cretes, J.; Howley, L.; Monhanty, G. y Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: a practice in search of principles. *Collage Teaching*, 52 (4), 134-141.
- Altuna, M.A. (2014). Encuestas y cuestionarios de la docencia universitaria (43-70). En C. Sánchez-Rodas (dir), *Calidad de la docencia universitaria y encuestas: balance del Plan Bolonia*. Murcia: Laborum.
- Álvarez, V., García, E. Y Gil, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, año LVII, 214, 445- 464.
- Bautista, A. (2012). Experiencias en la evaluación de la calidad docente mediante encuestas de opinión a los alumnos de la Universidad de Málaga (67-76). En A. Castro , A. M. Chocrón , R. Fernández , D.I. García y M.T. Igartua (Coord.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Murcia: Laborum.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: Crue.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.
- Clayson, D.E. (2009). Student evaluations of teaching: are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature *Journal of Marketing Education*, 31 (16), 16-30.
- Daud, N. y Kassim, N.L. (2011). Examining student rating of teaching effectiveness using FACETS. *Journal of Applied Measurement*, 12 (2), 135-143.
- De Juanas, A. y Beltrán, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82
- Del Rincón, D.; Aran, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. En *Estudios Pedagógicos*, 42 (1), 65-85. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42n1/art05.pdf>

- Dorta-González, M.A. y Dorta-González, P. (2012). Evaluación de la actividad docente universitaria considerando la percepción que los estudiantes tienen de sus compañeros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 147-159.
- Ducoing, D. y Orozco, B. (2016). Evaluación de profesores universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: límites y posibilidades (249-254). En P. Mimbela, N. Casado y M.I. Cebreiros (Edt), *Presente y Futuro de la Docencia Universitaria*.Vigo: Educación Editora.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Escudero, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 405-416.
- Fernández Sierra, J. (1996). La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente. Almería: Universidad de Almería.
- García Berro, E.; Colom, X.; Martínez, E.; Sallarés, J. y Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula abierta*, 39(3), 3-14.
- Gómez, J.C.; Gómez, M.; Pérez, M.C.; Palazón, A. y Gómez, J. (2013). Interacción entre las expectativas académicas del alumno y la evaluación del profesor. *Aula abierta*, 41(2), 35-44.
- Gimeno, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata
- González López, I. (2001). Análisis cualitativo de respuestas abiertas en encuestas de evaluación de la calidad universitaria (pp. 289- 294). En *Actas X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Coruña: AIDIPE.
- González, J.; Jornet, J. M.; Pérez, A.; Villanueva, P. (1999). ¿Qué les parece a los estudiantes importante de los cuestionarios de evaluación de la docencia? (pp. 223-227). En *Actas Congreso Nuevas Realidades Educativas Nuevas Necesidades Metodológicas*. Málaga: CEDMA.
- González, R.; González, R. M.; Vázquez, A.; Franco, V.; Abalde, E.; Muñoz, J. M. (1996). Una aproximación al estudio de la docencia de calidad: el buen docente universitario (pp.159-181). En F.J. Tejedor y J.L. Rodríguez (Coord.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*.Salamanca: IUCE.
- González, P. y Grande F.J. (1999). Experiencia en la evaluación de la universidad. El caso del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 61-67.
- Grande, I. y Abascal, E. (2007). *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. Madrid: Editorial Esic.
- Gutián, C.; Marrero, G. (1994). *Evaluación de la docencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Harvey, L. (2003). Studen feedback. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 3-20.
- Jiménez, B.; Bordas, I.; Coronel, J.M.; Domínguez, G.; Gairin, J.; Pio, A.; Santos, M.A.; Tejada, J. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jornet, J.; Suarez, J.M.; González, J. y Pérez, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria (pp.189-244). En G. Quintas (Coord.), *Educación, reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jornet, J.; González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 100-115.
- Levy, J.P. y Varela, J. (2003) (dir). *Análisis multivariante para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson.
- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta (pp. 33-74). En J. Galindo (Coord), *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

- López Cámara, A.B, González, I. y De León y Huertas, C. (2015). Un análisis factorial exploratorio para la construcción de un modelo de indicadores de evaluación docente universitaria. En *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (2), 351-364.
- Mateo, J.; Escudero, T.; de Miguel, M.; Mora, J. G.; Rodríguez, S. (1996). *Evaluación del profesorado de secundaria*. Barcelona: Cedecs editorial S.L.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 7-34.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2008). Evaluación de la docencia: aproximación a una realidad educativa en la universidad. *Enseñanza*, 26, 99-122.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: Genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 125-140.
- Medina, A. (2012). Evaluación de la docencia universitaria (271-286). En A. De la Herrán y J. Paredes (Coord.), *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Madrid: Pirámide.
- Miguel de, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios propuestos para mejorar la función docente. *Revista de educación*, 315, 67-83.
- Mora, J. G. (1998). La evaluación de la universidad. *Revista de educación*, 315, 29-44.
- Muñiz, J.; Fidalgo, A.M.; García, E.; Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñoz, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/relieve/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/relieve/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm)
- Ordoñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M.R. (2015). Docencia en la universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67 (3), 85-102.
- Perales, M.J., Jornet, J.M. y González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (Especial), 53-64.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17 (2), 125-143.
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341864.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf)
- Rodríguez Espinar, S. (2001). Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 401-409.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 417-432.
- Rubio, M.J y Varas, J. (1997). El análisis de la realidad en la investigación social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: CCS.
- Santos, M. A.(2002). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M.A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Tang, H., Cowling, D., Koumjian, K., Roeseler, A., Lloyd, J. Y Rogers, T. (2002). Building local program evaluation capacity toward a comprehensive evaluation. *New directions for evaluation*,95, 39-56.

Tejedor, F. J.; García- Valcárcel, A. (1996).La evaluación de la calidad de la docencia universitaria en el marco de la evaluación institucional desde la perspectiva del alumno (pp. 93-122). En F.J. Tejedor Y J.L. Rodríguez Diéguez, (Coords), *Evaluación educativa II: Evaluación institucional fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: IUCE.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2011). Prólogo (pp.13-16). En R.M. Esteban y S.V. Menjívar (Coords), *una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.