
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios

The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty

**BERNARDO
GARGALLO
LÓPEZ**

Universidad de Valencia
bernardo.gargallo@uv.es

**JESÚS SUÁREZ
RODRÍGUEZ**

Universidad de Valencia
jesus.m.rodriguez@uv.es

**PEDRO R.
GARFELLA
ESTEBAN**

Universidad de Valencia
pedro.r.garfella@uv.es

**AMPARO
FERNÁNDEZ
MARCH**

Universidad de Valencia
m.amparo.fernandez@uv.es

Resumen: Elaboramos y validamos un cuestionario de evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. Partimos de la teoría vigente, que establece dos modelos, uno centrado en la enseñanza y otro en el aprendizaje, para elaborar dos de sus tres escalas. La tercera se elaboró a partir de la teoría sobre las habilidades de los profesores universitarios competentes. Utilizamos dos muestras, la primera de 233 profesores y la segunda de 315. Los resultados de consistencia interna y de validez de constructo, que se recogen en el texto, son excelentes. El producto final es un cuestionario con tres escalas y 51 ítems.

Palabras clave: Metodología docente; metodología de evaluación; habilidades docentes; profesores universitarios.

Abstract: We elaborated and validated a questionnaire to assess the methodology of teaching and assessment of university faculty. Two scales were developed based on existing theory about the topic. This theory provides two models, one of them teaching-centered and the other learning-centered, with different characteristics. The third scale was derived from theory about the skills of the qualified faculty. Two samples of university faculty were used, one with 233 and the other with 315. The results of internal consistency and construct validity, included in this paper, are excellent. The final product is a questionnaire with three scales and 51 items.

Keywords: Teaching methodology; Assessment methodology; Teaching skills; University faculty.

INTRODUCCIÓN

El interés por la enseñanza superior como campo de investigación ha ido aumentando desde los años 50 del pasado siglo y hoy es un campo tan sólido como otros campos educativos tradicionales. Prueba de ello es la creación de centros y revistas especializados en este tipo de investigación, así como la realización de Congresos Nacionales e Internacionales¹.

El excelente trabajo de revisión de Altbach (2002) confirma que la temática relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje goza de un interés creciente y se contempla como un elemento sustancial de la calidad de las instituciones de educación superior. En este ámbito se ubica el trabajo que presentamos, que incluye los resultados de la validación de un instrumento de evaluación de los métodos que los profesores universitarios utilizan para enseñar y evaluar a sus alumnos y de sus habilidades docentes.

Si siempre ha tenido interés la realización de este tipo de trabajos, hay razones contextuales que en el momento actual lo incrementan sustancialmente². Estamos inmersos en un proceso de convergencia, en la educación superior de los países de la Unión Europea, que comporta, entre otros aspectos, reconfigurar los papeles de los profesores y de los alumnos (Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010).

Las teorías del aprendizaje vigentes en los documentos para la convergencia universitaria preconizan una pedagogía más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza (Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruiz, 2006; Pozo y Pérez Echevarría, 2009; Samuelowicz y Bain, 2001 y 2002).

Ello supone un cambio en el papel del profesor, que debe actuar como mediador, como diseñador de entornos de aprendizaje, como propiciador del aprendizaje autónomo de los alumnos. Tales cometidos exigen competencias pedagógicas,

1 Ejemplos de tales centros son el Center for Research on Higher Education, de la Universidad de Kassel, el Center for Higher Education Policy Studies, de la Universidad de Twente, el Institut for Higher Education, de la Universidad de Londres, el National Center for Post-Secondary Improvement de la Universidad de Stanford, etc.

Algunas revistas especializadas son *Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Research in Higher Education*, *Review of Higher Education*, *Studies in Higher Education*, por referirnos sólo a las que figuran en el JCR, pero hay bastantes más.

Con respecto a los eventos, ponemos sólo ejemplos de los realizados en España, cuyo número y calidad ha crecido en los últimos años de manera notable: a las Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, celebradas hace años, se ha sumado el CIDUI (Congreso Internacional de Docencia Universitaria), organizado por las universidades catalanas cada dos años (la sexta edición en 2010) y también las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, celebradas anualmente en Alicante (la sexta edición en 2009). El V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, organizado por AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria), se celebró en Valencia en 2008.

manejo de técnicas y de recursos educativos, frente a modelos tradicionales basados en una concepción del profesor como poseedor y dispensador del saber de su disciplina, que se limita básicamente a la transmisión de los conocimientos.

Evidentemente, este planteamiento exige un cambio, también en el papel del alumno, que no puede limitarse a ser el receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto activamente implicado en el proceso de aprendizaje, que debe indagar, cuestionar, elaborar, investigar, etc. (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Pozo y Pérez, 2009).

La investigación en este entorno exige disponer de algún instrumento que permita diagnosticar qué procedimientos de enseñanza y evaluación utilizan los profesores en su materia y qué habilidades docentes manejan, lo que puede ayudar al diseño de planes de formación (Fernández March, 2008).

El trabajo del equipo investigador que firma este artículo se inscribe en este contexto: en su última investigación financiada pretendía valorar en qué medida los métodos de enseñanza y evaluación usados por los profesores de universidad incidían en el modo de abordar el aprendizaje de sus estudiantes³. Se hacía, pues, ineludible la utilización de algún instrumento fiable que permitiera evaluarlos.

Nos interesaba precisar, por un lado, la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza de los profesores, sus métodos de enseñanza y evaluación, presumiblemente coherentes con sus concepciones (Martín, 2009; Zhang, 2009), y también sus habilidades docentes. Nos ocupamos, pues, de localizar los instrumentos disponibles que pudieran adecuarse al objetivo de nuestra investigación.

Existían diversos cuestionarios que analizamos para determinar su pertinencia: el cuestionario SEEQ, de Marsh (1982 y 1987) y el cuestionario CEDA, de García Ramos (1997a y b; 1998), buenos instrumentos⁴, fueron desestimados porque recogían información sobre el profesor a partir de las percepciones de sus alumnos y a nosotros nos interesaba recogerla de los profesores: sólo así podríamos precisar sus concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, etc. Otros cuestionarios que recogían la información directamente del profesor eran el cues-

2 Las agencias de evaluación europeas vienen implementando diversos programas de evaluación de la docencia, en un contexto en que el objetivo es la mejora de la calidad del sistema. En el caso español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha desarrollado diversos procedimientos para ello desde las diferentes perspectivas de programas como Audit, Docencia, Academia, etc.

3 Este trabajo forma parte de la investigación “Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje” (código SEC2003-06787/PSCE), aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

tionario de Gow y Kember (1993), sobre concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario, de Prieto (2005). El instrumento de Gow y Kember, de 84 ítems organizados en 14 escalas, que es excelente, era insuficiente para nuestros propósitos, ya que se centra en el análisis de las concepciones de los profesores, no tanto en sus métodos de enseñanza y evaluación ni en sus habilidades docentes. El de Prieto, también un buen instrumento, de 44 ítems, permite evaluar las creencias de autoeficacia de los profesores, y valorar determinadas estrategias didácticas: para la planificación, para la implicación activa del estudiante, para favorecer la interacción, y para evaluar el aprendizaje. También este instrumento se revelaba insuficiente porque no integraba las dimensiones que nosotros pretendíamos valorar.

No disponíamos, pues, de un instrumento ajustado a los objetivos de nuestra investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Diversas investigaciones realizadas sobre las creencias y convicciones de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan, conducen a dos grandes modelos: el modelo de *transmisión del conocimiento* o modelo *centrado en la enseñanza*, también denominado *modelo centrado en el profesor*; y el modelo de *facilitación del aprendizaje*, o modelo *centrado en el aprendizaje*, que también se denomina *modelo centrado en el alumno*. Ambos serían los extremos de un continuum en el que se ubicarían categorías intermedias (Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001).

Las investigaciones aludidas han sido realizadas utilizando métodos cualitati-

4 El cuestionario SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality) de Marsh (1982, 1987) evalúa una serie de dimensiones relacionadas con la competencia docente: aprendizaje-valor, interacción con el grupo, rapport individual, exámenes-calificaciones, carga de trabajo-dificultad, organización-claridad, entusiasmo, amplitud de enfoque y trabajo extraclase-lecturas.

El CEDA (Cuestionario de Evaluación Docente para el Alumnado), de García Ramos (1997a y b; 1998), evalúa seis dimensiones implicadas en la competencia del docente universitario: Programación-organización de la enseñanza, dominio de contenidos-claridad expositiva, motivación de aprendizaje-incremento del interés del alumno, interacción con el grupo de clase, atención individual al alumno, y evaluación-exámenes. Para englobarlas, el CEDA se divide en tres partes: valoración de la materia, valoración analítica del docente y valoración global del mismo.

5 En este enfoque, interpretativo, se ha utilizado habitualmente la entrevista con los profesores para recoger información sobre sus concepciones en torno al conocimiento, al aprendizaje, a la enseñanza, a la relación entre enseñanza-aprendizaje, etc. En ocasiones también se les ha pedido que describan situaciones concretas de enseñanza que den ejemplo de sus perspectivas. Posteriormente se han categorizado los resultados obtenidos.

vos prioritariamente —la mayoría de ellas con un enfoque denominado fenomenográfico⁵— y cabe citar entre ellas, ordenadas cronológicamente, las de Larsson (1983); Dall’Alba (1991); Samuelowicz y Bain (1992); Martin y Ramsden (1992); Gow y Kember (1993); Kember y Gow (1994); Kember (1997) y Samuelowicz y Bain (2001). Nos detenemos brevemente en ésta última, como ejemplar del trabajo realizado por los diferentes equipos investigadores: en ella autores revisaron la literatura y refinaron los hallazgos de un trabajo previo (Samuelowicz y Bain, 1992). Utilizaron una muestra de 39 profesores universitarios de tres universidades de Brisbane (Australia) de diversas especialidades, haciendo uso de entrevistas semiestructuradas. Hicieron uso de análisis cualitativo y también realizaron clusters jerárquicos asignando previamente valores cuantitativos a las categorías halladas en el análisis cualitativo. Los resultados cuantitativos confirmaron los cualitativos.

Samuelowicz y Bain (2001) encontraron dos grandes modelos: uno centrado en la enseñanza y otro centrado en el aprendizaje. Sus datos son coherentes con los de las investigaciones aludidas de otros autores.

Un trabajo posterior de Samuelowicz y Bain (2002) corrobora la existencia de dos grandes orientaciones que también se dan en la evaluación, la que pone el énfasis en la reproducción del conocimiento y la que lo hace en su construcción y/o transformación.

Para nosotros el modelo centrado en el aprendizaje es constructivista, tanto por la concepción del conocimiento que sustenta como por la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación, aunque los investigadores no le adjudiquen esta denominación.

A partir de estos trabajos de investigación y de otros que también hemos analizado (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; García Valcárcel, 1993; Monereo y Pozo, 2003), así como de la propia reflexión, suscribimos la existencia de estos dos modelos: el modelo “centrado en la enseñanza” (modelo tradicional, centrado en el profesor, de transmisión de información, expositivo) y el modelo “centrado en el aprendizaje” (modelo constructivista⁶, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje), siendo conscientes de que seguramente muchos profesores se ubicarán en una “zona intermedia” entre los dos extremos.

6 En este sentido, nosotros, que compartimos algunos de los elementos de la teoría constructivista piagetiana, estamos más cerca del enfoque socio-cultural (Leontiev, 1978; Luria, 1987; Vygotsky, 1978) y de la teoría de la cognición situada (Bereiter, 1997; Engelström y Cole, 1997; Lave, 1997; Rogoff, 1993; Wenger, 2001), con su énfasis en el diseño de entornos de aprendizaje que, trabajando sobre “tareas auténticas”, propicien la construcción de significados en interacción con los otros con el soporte mediacional del profesor.

Las características que acotarían ambos modelos son las que siguen:

*Modelo centrado en la enseñanza / tradicional /
centrado en el profesor / transmisor de información*

Concepción del conocimiento: Se entiende el conocimiento como algo construido externamente. Existe un corpus de conocimientos científicos acotado por la disciplina y elaborado por grandes pensadores, que hay que transmitir y que posee el profesor. Su responsabilidad es organizar y transmitir el conocimiento.

Concepción del aprendizaje: El aprendizaje se entiende como adquisición o incremento de conocimientos, que el estudiante utilizará en la propia disciplina y, en todo caso, en el futuro.

Concepción de la enseñanza y papel del profesor: La enseñanza se entiende como transmisión de conocimientos operada por el profesor, que es el que sabe. Lo más importante, para ser un buen profesor, es dominar la materia, estar al día y explicar bien, facilitando su comprensión a los alumnos.

Metodología docente: Se utiliza como método básico, si no exclusivo, la lección magistral y la exposición del profesor. Se potencia poco la interacción profesor-alumnos, que se limitan en general a escuchar y copiar. La interacción del profesor con los alumnos es preferentemente unidireccional: el profesor explica, pone buenos ejemplos, etc. para que los estudiantes comprendan la materia. Cuando es bidireccional se orienta sobre todo a mantener la atención del estudiante y a facilitar su comprensión de la materia, limitándose generalmente a responder a preguntas o dudas que plantee el estudiante. No se tienen en cuenta las concepciones del estudiante para prevenir errores o para negociar significados. De hecho, suele faltar el feed-back necesario respecto a la comprensión de la materia por los estudiantes.

Materiales de aprendizaje: Se utilizan como materiales de estudio preferentemente apuntes del profesor y/o un libro de texto.

Metodología de evaluación: Se utiliza el examen como método de evaluación, un examen orientado a que los alumnos repitan lo aprendido. El criterio fundamental para aprobar es que los alumnos sean capaces de reproducir los conocimientos adquiridos.

Uso de la tutoría: La tutoría se utiliza como un periodo temporal en que el profesor está en su despacho atendiendo a los alumnos que desean hacer uso de sus servicios.

*Modelo centrado en el aprendizaje / constructivista /
centrado en el alumno / facilitador del aprendizaje*

Concepción del conocimiento: Se interpreta no como algo que es fijo e inmutable, que está ahí fuera para llenar el vacío de la ignorancia del estudiante, sino como una construcción social y negociada. La responsabilidad de organizar y transformar el conocimiento es del profesor y del alumno.

Concepción del aprendizaje: Se contempla como un proceso de construcción personal, compartido y negociado con otros, que comporta la comprensión significativa y que da lugar a cambios conceptuales y personales. Los conocimientos adquiridos deben ser útiles no sólo para aprobar, han de servir ya al estudiante para interpretar la realidad en que está inmerso.

Concepción de la enseñanza y papel del profesor: La enseñanza se concibe como un proceso interactivo que debe facilitar la construcción personal del conocimiento. El papel del profesor es el de facilitador del aprendizaje del estudiante. Tan importante como conocer la materia, para ser buen profesor, es disponer de formación didáctico-pedagógica (sobre diseño instruccional, metodología, teorías del aprendizaje...) que capacite al profesor para diseñar entornos ricos de aprendizaje.

Metodología docente: Se hace uso de diversos métodos en función de los objetivos y del contexto. El profesor busca la motivación e implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender: el estudiante ha de llegar a ser un aprendiz independiente y debe aprender a autoevaluar competentemente su trabajo. La interacción del profesor con los estudiantes es preferentemente bidireccional: se tienen en cuenta las concepciones del estudiante y se busca comprobar su comprensión de los contenidos y promover la negociación de significados. Los métodos expositivos se complementan con métodos interactivos –se utiliza el diálogo y las preguntas, se hace uso de técnicas de grupo (trabajo cooperativo, discusión en grupo, role-playing, etc.)– para potenciar un mejor aprendizaje. Los métodos interactivos se utilizan para facilitar la negociación de significados y la reconstrucción del conocimiento. Se pueden usar también, en función del tiempo disponible y del nivel de los estudiantes, métodos de indagación-investigación –con diversas técnicas: seminarios, trabajos de investigación, proyectos, solución de problemas, estudio de casos, etc.–.

Materiales de aprendizaje: Se utilizan diversos materiales de cara a que el estudiante sintetice información, la elabore, la critique, etc. (manuales, apuntes, artículos, monografías, artefactos, materiales audiovisuales, etc.).

Cuando se usan las nuevas tecnologías no se utilizan sólo como vehículos de depósito de información, sino para potenciar la interacción y el trabajo cooperativo.

Metodología de evaluación: La metodología de evaluación tiene un enfoque formativo. El profesor puede utilizar exámenes con formatos que van más allá de la reproducción, por ejemplo con resolución de problemas y estudio de casos o simulaciones que exigen la reelaboración y aplicación de lo aprendido, pero suele valorar también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, ofreciendo feed-back a los estudiantes, o bien utiliza procedimientos alternativos sin exámenes, de tipo procesual y formativo –portafolios, contrato pedagógico, seguimiento individualizado y continuo, etc.– que permiten valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos. El feed-back se considera sustancial y se ofrece al estudiante para que aprenda a autoevaluar su progreso (Padilla y Gil, 2008).

Uso de la tutoría: La tutoría se usa de modo activo y sistemático, para asesorar a los estudiantes, no limitándose a esperar a que acudan los que lo deseen, planificando su utilización.

Habilidades docentes

Además de precisar las características de estos dos grandes modelos, que nos servirían para elaborar una parte sustantiva del instrumento, decidimos incluir también en el mismo referencia de las habilidades docentes fundamentales del profesor universitario competente (Cajide, 1994; García Ramos, 1997a y b, 1998; Ibáñez-Martín, 1990 y 2001; Knight, 2005; Marsh, 1982 y 1987; Monereo y Pozo, 2003; Prieto, 2005; Ramsden, 1991; Rodríguez Espinar, 1993; Tejedor, 1993; Villar Angulo y Alegre de la Rosa, 2004; Zabalza, 2003). Dados los propósitos de la investigación, era fundamental considerar estas habilidades de cara a evaluar su desempeño en los profesores universitarios. Estas habilidades se concretan en tres grandes “espacios”: la planificación, la actuación / interacción en clase y fuera de clase con los estudiantes, y la evaluación. Otros aspectos relevantes, como el trabajo y la coordinación con los colegas, por ejemplo, o las habilidades relacionadas con la investigación, fueron obviadas de la investigación porque ésta se centraba en los anteriormente mencionados.

El profesor competente es el que es capaz de llevar a cabo adecuadamente las tareas siguientes, fundamentales para el diseño y desarrollo curricular de su asignatura:

A nivel de planificación:

- Dedicar cada año el tiempo necesario a la planificación y revisar su programación, si ya existe
- Establece los objetivos de su asignatura

- Selecciona los contenidos a partir de criterios adecuados (relevancia, utilidad, interés del alumno...)
- Elige los métodos a utilizar en función de los objetivos, de los contenidos y del grupo
- Estima y equilibra el tiempo necesario para tratar los diversos temas en clase
- Estima el tiempo y la carga de trabajo que va a necesitar el alumno para preparar la asignatura
- Prepara las actividades que el alumno deberá realizar a lo largo del curso
- Tiene en cuenta los recursos disponibles
- Precisa los criterios y procedimientos de evaluación en función de las características del curso (objetivos, contenidos, características del grupo de alumnos, número de alumnos, etc.)
- Prepara las clases
- Establece un plan de utilización de las tutorías

A nivel de actuación / interacción en clase y fuera de clase con sus alumnos:

- Informa a los alumnos del plan del curso (objetivos, contenidos, actividades, métodos de enseñanza, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía, lugar y hora de tutoría, etc.)
- Domina los contenidos de su materia
- Utiliza métodos diversos y complementarios en función de los objetivos, de los contenidos y del grupo
- Explica bien
- Comunica a los alumnos los objetivos de la sesión o del tema que se trata en clase
- Hace un resumen de lo tratado en la clase anterior
- Plantea el contenido de manera que despierte el interés de los alumnos
- Motiva a los estudiantes para trabajar
- Establece relaciones entre los contenidos y entre éstos y la experiencia de los estudiantes
- Destaca el contenido o contenidos principales
- Utiliza ejemplos
- Muestra aplicaciones de la teoría a problemas reales
- Solicita que los alumnos intervengan en clase con preguntas o comentarios
- Utiliza recursos audiovisuales que faciliten la presentación de los contenidos
- Verifica que los estudiantes comprenden los conceptos
- Adapta la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos al nivel de los alumnos

- Comenta en cada tema la bibliografía pertinente
- Incluye actividades para ser realizadas en clase
- Hace una síntesis de lo tratado en clase
- Se ajusta al plan de trabajo previsto en la planificación
- Tiene en cuenta el interés y los conocimientos previos de los alumnos
- Atiende las propuestas de los alumnos
- Promueve buenas relaciones entre los estudiantes
- Transmite interés por la materia que imparte
- Anima a los alumnos a utilizar las tutorías

A nivel de evaluación:

- Evalúa los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación
- Establece con claridad los criterios de evaluación y los comunica a los alumnos
- Utiliza procedimientos variados y complementarios para evaluar (exámenes, trabajos, etc.)
- Informa a los alumnos sobre los métodos de evaluación
- Realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos del alumno
- Evalúa en diferentes momentos del curso para llevar seguimiento del aprendizaje de los estudiantes
- El nivel de exigencia en las evaluaciones se corresponde con el nivel impartido
- Comenta con los alumnos los resultados de las evaluaciones
- Utiliza procedimientos de evaluación formativa, con feedback para los alumnos: los orienta para que mejoren sus resultados
- Tiene en cuenta los resultados de la evaluación para introducir modificaciones en su planificación y actuación docente

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Diseño

Se ha utilizado un diseño de validación de pruebas (Croker y Algina, 1986; Jornet y Suárez, 1996; Popham, 1990) en que se ha seguido el procedimiento que relatamos.

Participantes

Para el pase piloto del cuestionario se utilizó una *primera muestra* de 233 profesores (Tabla 1) de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia, la Universidad de Valencia/Estudi General (UVEG), y la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Durante el curso 2003-2004 se llevó a cabo un muestreo representativo de los profe-

sores de las dos universidades, equilibrado proporcionalmente para las mismas, con un nivel de confianza del 95% y con un error máximo del 5% que se concretó en 357 profesores, de los que cumplieron el cuestionario los 233 antes aludidos. De ellos el 38,2% eran mujeres y el 61,8% varones. La población de origen fueron los profesores de diferentes categorías profesionales que impartían docencia en las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia. La muestra se elaboró a partir de un muestreo aleatorio estratificado, viniendo los estratos definidos por las grandes áreas existentes en las dos universidades (Ciencias Experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ingenierías, Bellas Artes, y Arquitecturas), así como por las categorías profesionales de los profesores (Funcionarios, Ayudantes, Asociados y Otros tipos de profesores).

Para el pase definitivo se procedió de igual modo, durante el curso 2004-2005, utilizándose una *segunda muestra* de 315 profesores (Tabla 2), de las tres universidades de la ciudad de Valencia, la Universidad de Valencia / Estudi General (UEG), la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y la Universidad Católica de Valencia (UCV)⁷. De ellos el 41,3% eran mujeres y el 58,7% varones.

Tabla 1: Profesores por Área en el pase piloto

PROFESORES POR ÁREA	N
CC. Experimentales	32
Educación	18
Humanidades	21
CC. Sociales	50
CC. Salud	32
Ingenierías	62
Bellas Artes	6
Arquitecturas	12
TOTAL	233

Tabla 2: Profesores por Área en el pase definitivo

PROFESORES POR ÁREA	N
CC. Experimentales	46
Educación	35
Humanidades	39
CC. Sociales	61
CC. Salud	39
Ingenierías	73
Bellas Artes	7
Arquitecturas	15
TOTAL	315

Procedimiento

La estructura teórica del cuestionario, organizado en tres escalas, se diseñó a partir de los dos modelos precisados (centrado en la enseñanza y centrado en el aprendizaje), que fundamentaron la elaboración de las dos primeras escalas. La tercera se elaboró a partir de la concreción de las habilidades docentes del profesor universitario competente.

⁷ En el proyecto de investigación se trabajó durante el primer año con las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia (UEG y UPV). El segundo año se incorporó la tercera universidad, privada, la UCV.

Partiendo de esta estructura teórica, el equipo investigador diseñó un banco inicial de 82 ítems organizado en tres escalas.

La primera de ellas, de 20 ítems, evaluaba los componentes fundamentales del modelo centrado en la enseñanza: concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación.

La segunda de ellas, de 34 ítems, evaluaba los componentes fundamentales del modelo centrado en el aprendizaje: concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación.

La tercera de ellas, de 28 ítems, evaluaba las habilidades docentes del profesor eficaz: planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, uso de variedad de recursos, habilidades de manejo instruccional, habilidades para la interacción educativa y las relaciones interpersonales, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros, evaluación formativa, etc.

El cuestionario incluía también una parte con dos preguntas abiertas, en que al profesor se le preguntaba por la metodología docente y de evaluación que utilizaba en clase, lo que permitiría confrontar los resultados cuantitativos con los cualitativos así obtenidos.

Posteriormente, el cuestionario fue sometido al análisis y evaluación de 10 jueces expertos (Crocker y Algina, 1986; Roid y Haladyna, 1982; Jornet y Suárez, 1996). Los jueces evaluaron la validez de contenido de los ítems y del cuestionario, así como su inteligibilidad, con una escala de aceptación de 1 a 5.

Fueron desestimados los ítems con media menor de 4 puntos y aquellos en que los jueces presentaban discrepancias importantes en la valoración (índice de concordancia de Kendall).

Reducido el cuestionario a 71 ítems, realizamos un pase piloto sobre la primera muestra de profesores. El instrumento fue enviado a los profesores bien por correo ordinario bien por correo electrónico y fue respondido y remitido al equipo investigador en uno de los dos formatos, entre abril-junio de 2004. Previamente, se les comunicó por correo electrónico que habían sido seleccionados para participar en la investigación solicitando su cooperación. En algunos casos fue necesario contactar también telefónicamente con los profesores para lograr su participación.

Posteriormente se llevó a cabo el procesamiento de los datos y la fase de validación del cuestionario (análisis de calidad técnica de los ítems: inteligibilidad, coeficiente de homogeneidad y cociente de variación; análisis de fiabilidad-consistencia interna y de validez de constructo), eliminando los ítems inadecuados.

Reducido el cuestionario a 58 ítems, efectuamos el pase definitivo sobre la se-

gunda muestra, volviéndose a realizar las pruebas anteriores. Los profesores contestaron el cuestionario entre noviembre de 2004 y enero de 2005. Al final del proceso, el cuestionario adoptó su forma definitiva con 51 ítems.

RESULTADOS

Se procedió de nuevo, a realizar análisis de calidad técnica de los ítems, mediante coeficiente de homogeneidad y cociente de variación, así como análisis de validez de constructo y de fiabilidad-consistencia interna. También se elaboraron baremos. Los resultados de éstos últimos análisis se incluyen a continuación:

Resultados de validez de constructo

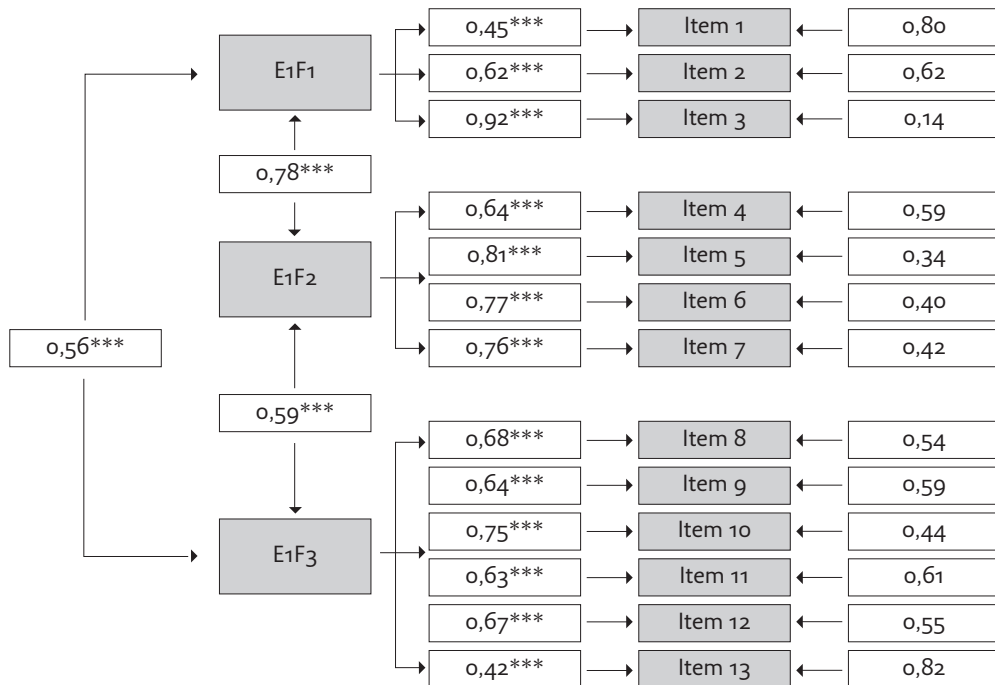
Para confirmarla se procedió, en primer lugar, a llevar a cabo análisis factoriales exploratorios con PRELIS y, posteriormente, a probar modelos de Análisis Factorial Confirmatorio (CFM) mediante el programa LISREL 8.80. Los modelos propuestos coinciden en todos los casos con las propuestas del análisis exploratorio y se basan en la solución más parsimónica con un error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) igual o menor a 0.05. Las estimaciones de los modelos confirmatorios se han realizado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud robusto (RML), dada la no normalidad de las distribuciones de los elementos de la prueba. Para la evaluación del ajuste del modelo, de acuerdo con las recomendaciones de diversos autores (Byrne, 2006; Kline, 2005) se utiliza una combinación de indicadores para valorar el ajuste entre los que han demostrado mayor consistencia en los estudios. En nuestro caso, se ha seleccionado el error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) –junto con su intervalo de confianza al 90%–; el índice de ajuste comparativo (CFI); y el residual medio cuadrático estandarizado (SRMR). Asimismo, se proporciona información sobre la χ^2 ajustada mediante el procedimiento de Satorra-Bentler (como opción más adecuada a las características de no normalidad mencionadas) y los grados de libertad del modelo, aunque el consenso mayoritario en los últimos años sólo le otorga un valor informativo por las limitaciones demostradas en estos indicadores como indicios de ajuste.

Resultados del análisis factorial de la primera escala, del Modelo Centrado en la Enseñanza:

En el Gráfico 1 se presentan los resultados del modelo de Análisis Factorial Confirmatorio (CFM) de 3 factores relacionados para esta escala. Para el mismo se ha

obtenido una χ^2_{SB} de 115.68 con 62 grados de libertad ($P = 0.00$); RMSEA alcanza un valor de 0.052 y su intervalo de confianza para 90% (0.037; 0.067), lo que indica un ajuste satisfactorio del modelo. SRMR obtiene un valor de 0.073, lo que supone igualmente un ajuste satisfactorio, y CFI presenta un valor de 0.98 lo que indica un muy buen ajuste del modelo. Todos los parámetros del modelo alcanzan un nivel de significación muy elevado.

Gráfico 1: Modelo CFA para la primera Escala . * $p < .001$ para la significación de los parámetros del modelo**



Factor I: Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje.

En la universidad la tarea del alumno es aprender y comprender los conocimientos científicos de la disciplina, no ir más allá. Aprender es incrementar los conocimientos disponibles. El trabajo del profesor es transmitirlos.

Factor II: Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor.

Buen profesor el que sabe la materia, el que explica bien, el que organiza bien los conocimientos y los presenta a los alumnos de modo comprensible. En las sesiones de clase teórica su obligación es explicar bien los contenidos. Es un planteamiento coherente con la concepción de profesor transmisor, explícita en el primer factor.

Factor III: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales.

La lección magistral es la metodología fundamental en las clases de teoría. Los alumnos en clase deben atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas. Se trata, pues, de un papel poco activo. El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen (que en ocasiones adopta el formato de prueba objetiva), que debe centrarse en la valoración de los conocimientos adquiridos.

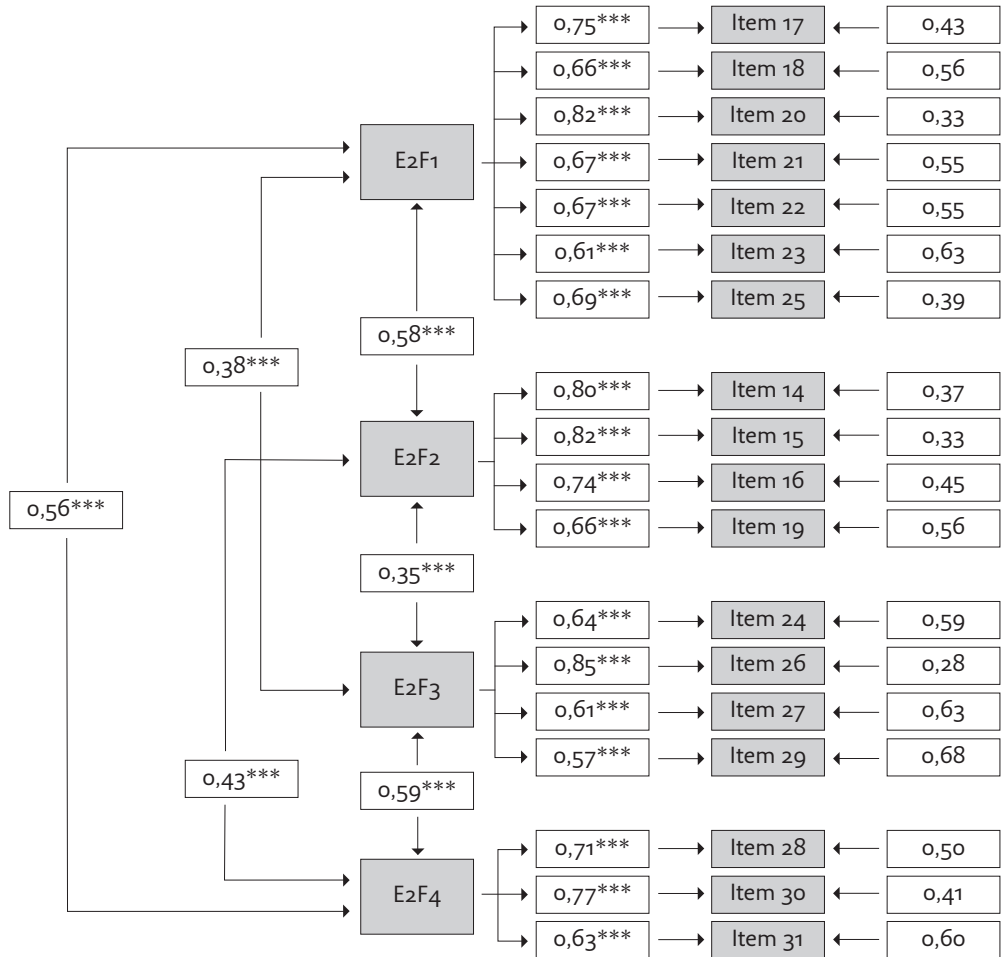
Los resultados obtenidos corroboraron la validez de constructo de la escala, estructurada en los tres factores aludidos. El primero recoge la concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje. El segundo la concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor, centrada en la explicación y en la transmisión de los conocimientos. El tercero la actuación del profesor, cuando enseña, coherente con estas concepciones, lo que supone utilización de metodologías de enseñanza y evaluación también tradicionales, con un papel poco activo del alumno: lección magistral y examen, éste último el método ideal para evaluar los aprendizajes de los alumnos. Todo ello es consistente con la estructura teórica que orientó la elaboración de la escala y de los ítems correspondientes.

Resultados del análisis factorial de la segunda escala, del Modelo Centrado en el Aprendizaje:

En el Gráfico 2 se presenta el modelo correspondiente a la segunda escala basado en un Análisis Factorial Confirmatorio (CFM) de 4 factores relacionados. Para el mismo se ha obtenido una χ^2_{SB} de 198.57 con 129 grados de libertad ($P = 0.00$); RMSEA alcanza un valor de 0.041 y su intervalo de confianza para 90% (0.030; 0.052), lo que indica un buen ajuste del modelo. SRMR obtiene un valor de 0.067,

lo que indica igualmente un ajuste satisfactorio, y CFI presenta un valor de 0.99 lo que indica un muy buen ajuste del modelo. Todos los parámetros del modelo alcanzan un nivel de significación muy elevado.

Gráfico 2: Modelo CFA para la segunda Escala . * $p < .001$ para la significación de los parámetros del modelo**



Factor I: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente. Profesor mediador. Alumno activo y constructivo.

Se busca la aplicación del conocimiento a la realidad y se muestran aplicaciones de la teoría a los problemas reales. Uso de metodologías variadas y complementarias. La clase se dispone como un entorno de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes: usando preguntas, resolución de problemas, estudio de casos.

Factor II: El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje.

Aprender es construir personalmente significados con ayuda del profesor; el buen profesor es el que favorece esa reconstrucción, no dando los conocimientos como algo cerrado.

Factor III: Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc.

Realización de seminarios. Uso planificado y sistemático de la tutoría. Utilización de las TIC para potenciar la interactividad y la participación. Utilización del contrato pedagógico.

Factor IV (6,297% de la varianza): Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.

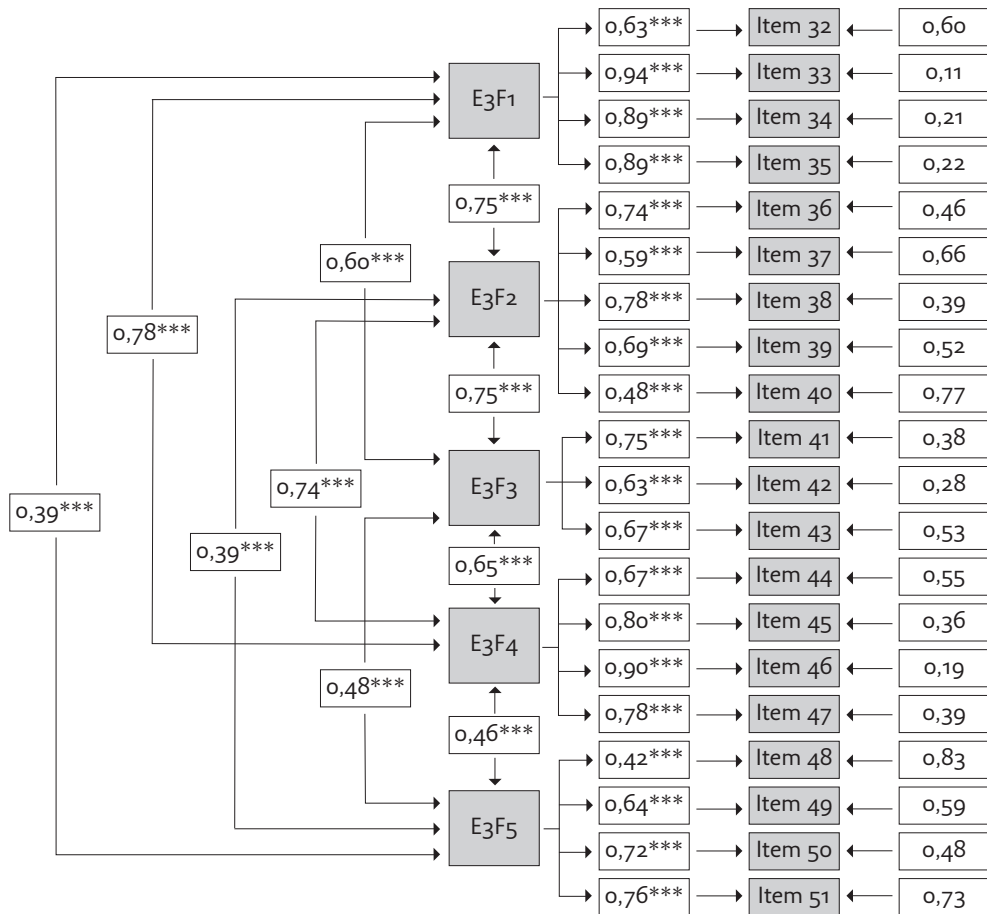
Cuando se utiliza el examen se usan procedimientos complementarios de tipo formativo. Se evalúa para mejorar el proceso.

Los resultados obtenidos corroboraron la validez de constructo de la escala, estructurada en los cuatro factores aludidos. El primero recoge la concepción activa y constructiva de la enseñanza y el papel del profesor como mediador, entendiendo al alumno como sujeto activo y constructivo, lo que se traduce en el uso de metodologías variadas y en articulación de la clase como entorno de aprendizaje. El segundo recoge la concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje. El tercero la interacción eficaz con los estudiantes. Y el cuarto el uso de metodologías de evaluación de tipo formativo, lo que es consecuente con la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación. Estos resultados son coherentes con la estructura teórica que guió la construcción de la escala, a la que se hizo mención antes.

Resultados del análisis factorial de la tercera escala, de Habilidades Docentes:

En el Gráfico 3 se muestra el modelo correspondiente a la tercera escala basado en un Análisis Factorial Confirmatorio (CFM) de 5 factores relacionados. Para el mismo se ha obtenido una χ^2_{SB} de 287.48 con 160 grados de libertad ($P = 0.00$); RMSEA alcanza un valor de 0.050 y su intervalo de confianza para 90% (0.041; 0.060), lo que indica un ajuste satisfactorio del modelo. SRMR obtiene un valor de 0.080, lo que indica igualmente un ajuste satisfactorio, y CFI presenta un valor de 0.99 lo que indica un muy buen ajuste del modelo.

Gráfico 3: Modelo CFA para la tercera Escala . * $p < .001$ para la significación de los parámetros del modelo**



Factor I: Habilidades de planificación/información a los estudiantes.

Se planifica la asignatura. Se establecen con claridad los objetivos de la materia. Se informa a los alumnos del programa, de los objetivos y de la bibliografía pertinente.

Factor II: Habilidades de manejo instruccional.

Selección de contenidos acorde con criterios adecuados. Uso de variedad de recursos en clase. Comunicación de objetivos de la sesión o del tema, recuerdo de lo tratado en la clase anterior y realización de síntesis al terminar la clase.

Factor III: Habilidades de interacción/relación educativa.

Se trabaja para promover el interés de los estudiantes por la materia. Se procura crear un buen clima de relaciones interpersonales y el profesor se interesa por los estudiantes como personas.

Factor IV: Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes.

Se evalúa de acuerdo con los objetivos establecidos en la fase de planificación. Se establecen criterios de evaluación que se dan a conocer a los alumnos. Se informa a los alumnos de los métodos de evaluación y de los criterios de corrección.

Factor V: Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa.

Se realiza una evaluación inicial. Se utilizan procedimientos de evaluación continua. La orientación de la evaluación es formativa, utilizando la información adquirida para asesorar a los alumnos y modificar la propia acción docente.

Los resultados obtenidos corroboraron la validez de constructo de la escala, estructurada en los cinco factores aludidos. El primero recoge las habilidades de planificación e información a los estudiantes; el segundo las habilidades de manejo instruccional; el tercero las habilidades de interacción y de cuidado de la relación educativa; el cuarto las habilidades de evaluación referidas a evaluación acorde con objetivos, con criterios bien definidos y dando información suficiente a los alumnos en cuanto a procedimientos de evaluación y criterios de corrección; y el quinto las habilidades referidas a la evaluación con uso de evaluación inicial, continua y formativa. Estos resultados son coherentes con la estructura teórica que dirigió la construcción de la escala. Hicimos mención a la misma en el apartado de procedimiento.

Resultados de fiabilidad-consistencia interna

Para determinar la fiabilidad del cuestionario utilizamos el coeficiente de Cronbach. La fiabilidad de todo el cuestionario, de 51 ítems, fue de $\alpha = .830$.

Los resultados de fiabilidad de las escalas y dimensiones se recogen en la Tabla 3. Como se puede ver, se trata de una fiabilidad alta para las escalas y más que aceptable para los factores, habida cuenta del número de ítems en que se concretan las diferentes dimensiones.

Tabla 3: Resultados de consistencia interna del cuestionario

ESCALAS	FACTORES
Escala 1. Modelo Centrado en la Enseñanza ($\alpha = .841$) (13 ítems)	FACTOR I. Concepción tradicional conocimiento y del aprendizaje ($\alpha = .647$) (3 ítems)
	FACTOR II. Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor. ($\alpha = .784$) (4 ítems)
	FACTOR III. Uso de métodos de enseñanza y de evaluación tradicionales ($\alpha = .744$) (6 ítems)
Escala 2. Modelo Centrado en el Aprendizaje ($\alpha = .849$) (18 ítems)	FACTOR I. Concepción activa y constructiva de la enseñanza. Profesor mediador. ($\alpha = .811$) (7 ítems)
	FACTOR II. El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje. ($\alpha = .780$) (4 ítems)
	FACTOR III. Interacción eficaz con los estudiantes. ($\alpha = .715$) (4 ítems)
	FACTOR IV. Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. ($\alpha = .693$) (3 ítems)
Escala 3. Habilidades Docentes ($\alpha = .862$) (20 ítems)	FACTOR I. Habilidades de planificación/información a los estudiantes ($\alpha = .819$) (4 ítems)
	FACTOR II. Habilidades de manejo instruccional. ($\alpha = .697$) (5 ítems)
	FACTOR III. Habilidades de interacción/relación educativa. ($\alpha = .710$) (3 ítems)
	Factor IV. Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con objetivos, con criterios explícitos... ($\alpha = .801$) (4 ítems)
	Factor V. Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa. ($\alpha = .661$) (4 ítems)

Baremos

Se elaboraron baremos, que se incluyen a continuación. Su disponibilidad permite que el investigador pueda ubicar al profesor universitario con respecto a las puntuaciones centiles de la población en los diversos factores componentes de las tres escalas. O que el propio profesor pueda situarse con respecto a esas mismas puntuaciones.

Tabla 4: Baremos del CEMEDEPU (Muestra de profesores valencianos)

Centiles	ESCALA I			ESCALA II		
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor I	Factor II	Factor III
1	1,0000	1,5355	1,0000	2,3957	2,0697	1,0000
5	1,3333	2,0000	1,3333	3,1429	2,7500	1,4500
10	1,6667	2,2500	1,6667	3,4286	3,0951	1,7500
15	1,6667	2,5000	1,8333	3,5714	3,2777	1,7500
20	2,0000	2,8500	2,0000	3,7143	3,5000	2,0000
25	2,0000	3,0000	2,0000	3,7143	3,5000	2,0000
30	2,3333	3,2500	2,1667	3,8571	3,7500	2,2500
35	2,3333	3,2500	2,1667	4,0000	3,8671	2,5000
40	2,3333	3,5000	2,3333	4,0000	4,0000	2,5000
45	2,6667	3,5000	2,5000	4,0000	4,0000	2,5000
50	2,6667	3,5000	2,5000	4,1429	4,0000	2,7500
55	3,0000	3,7500	2,6667	4,1429	4,0000	3,0000
60	3,0000	3,7500	2,6667	4,2857	4,2500	3,0000
65	3,0101	3,7500	2,8333	4,2857	4,2500	3,0000
70	3,3333	4,0000	3,0000	4,4286	4,5000	3,2500
75	3,3333	4,0000	3,1667	4,5714	4,5000	3,5000
80	3,3333	4,0000	3,1667	4,7143	4,7500	3,5000
85	3,6667	4,1888	3,3333	4,7143	4,7500	3,7500
90	3,6667	4,2500	3,5000	4,8571	5,0000	4,0000
95	4,0000	4,5375	3,8333	5,0000	5,0000	4,2500
99	4,3333	5,0000	4,1667	5,0000	5,0000	4,7500
N	315	315	315	315	315	315
M*	2,7175	3,4569	2,5606	4,1190	4,0258	2,7678
DT**	,80572	,74538	,70979	,54756	,66682	,87033
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor I	Factor II	Factor III

* Media. ** Desviación típica.

ESCALA I

Factor I Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje.
 Factor II Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor.
 Factor III Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales.

ESCALA II

Factor I Concepción activa y constructiva de la enseñanza.
 Factor II El conocimiento como construcción. Concepción constructivista del aprendizaje.
 Factor III Interacción eficaz con los estudiantes.
 Factor IV Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo.

EL CUESTIONARIO CEMEDEPU

ESCALA III						Centiles
Factor IV	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	
1,3333	2,7925	3,0000	3,3333	2,8350	1,7500	1
2,0000	3,7500	3,4000	3,6667	3,5000	2,2500	5
2,6667	4,0000	3,6000	4,0000	3,7500	2,5000	10
3,0000	4,0000	3,6488	4,0000	4,0000	2,7500	15
3,0000	4,0000	3,8000	4,0000	4,0000	2,7500	20
3,3333	4,0000	3,8000	4,0000	4,0000	3,0000	25
3,3333	4,2500	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	30
3,6667	4,2500	4,0000	4,3333	4,0000	3,0000	35
3,6667	4,5000	4,0000	4,3333	4,0269	3,2500	40
4,0000	4,5000	4,2000	4,6667	4,2500	3,4715	45
4,0000	4,7500	4,2000	4,6667	4,5000	3,5000	50
4,0000	4,7500	4,2000	4,6667	4,5000	3,5000	55
4,0000	4,7500	4,4000	4,6667	4,5000	3,5000	60
4,0000	4,7500	4,4000	5,0000	4,7500	3,7500	65
4,3333	5,0000	4,6000	5,0000	4,7500	3,7500	70
4,3333	5,0000	4,6000	5,0000	4,7500	4,0000	75
4,3333	5,0000	4,8000	5,0000	5,0000	4,0000	80
4,6667	5,0000	4,8000	5,0000	5,0000	4,2500	85
4,6667	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	4,5000	90
5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	4,7500	95
5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	99
315	315	315	315	315	315	N
3,7478	4,4965	4,2151	4,4988	4,3562	3,4593	M
,84726	,52553	,51884	,49605	,53177	,74392	DT
Factor IV	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	

ESCALA III

- Factor I Habilidades de planificación / información a los estudiantes.
- Factor II Habilidades de manejo instruccional.
- Factor III Habilidades de interacción / relación educativa.
- Factor IV Habilidades de evaluación. Evaluación acorde con objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes.
- Factor V Habilidades de evaluación. Evaluación inicial, continua y formativa

CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado, disponemos de un instrumento con datos sólidos de validez de constructo y de fiabilidad-consistencia interna, integrado por 51 ítems, que se recoge en el Anexo 1 Se trata del cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios).

Este instrumento puede ser utilizado con finalidades de investigación pero también para que el propio profesor analice sus concepciones y su práctica docente y actúe en consecuencia para mejorar. El cuestionario es útil para llevar a cabo un primer diagnóstico de las concepciones de los profesores en torno al conocimiento, al aprendizaje, a la enseñanza y a la evaluación y también para analizar cómo se concretan estas concepciones en su proceder en el aula. Sirve también para precisar las habilidades docentes del profesor.

Las cuestiones abiertas que plantea pueden servir para complementar la información recogida en la parte cerrada, cuantitativa, y para contrastar los datos.

Si lo que se desea es obtener una clasificación de profesores para analizar su ubicación en relación con los dos grandes modelos (centrado en la enseñanza o centrado en el aprendizaje) existen procedimientos estadísticos como el análisis de conglomerados o clusters, que permite establecer grupos e interpretar sus características, siempre que se disponga de una muestra suficiente. A partir de esta clasificación existen diversas posibilidades de acción, desde la realización de investigaciones para contrastar lo que hacen los grupos de profesores y cuáles son sus efectos sobre los estudiantes, pasando por el análisis de otras variables relevantes que puedan tener conexión con la actuación profesional de los docentes: sexo, edad, formación, experiencia, etc., hasta articular planes de formación adecuados al perfil de los sujetos.

Al ser un cuestionario con formato de autoinforme presenta las mismas limitaciones que todo instrumento de este tipo, como lo es la posibilidad de que el sujeto conteste en línea de deseabilidad social, sin suficiente sinceridad. También es cierto que se trata de una medida retrospectiva, en que el profesor recupera de su memoria información sobre su modo de trabajar y no se trata de una medida directa en el momento en que se realiza una tarea. Sin embargo, este tipo de instrumentos también presenta ventajas, como lo es la aplicación fácil y relativamente breve cuando se quiere obtener información de muestras grandes, lo que permite la comparación entre investigaciones al estar adecuadamente “objetivados” los resultados.

Sería deseable, en todo caso, contrastar la información recogida de los profesores con la que puedan aportar los alumnos sobre el modo de proceder del profesor (una sencilla adaptación del cuestionario, que no desestimamos llevar a cabo,

para que fuera contestado por los alumnos, lo permitiría). Así mismo, con la información que pudiera proporcionar la observación del modo de trabajar del profesor en su clase.

Fecha de recepción del original: 12 de enero de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 26 de julio de 2010

REFERENCIAS

- Alonso, F. y Méndez, R. M^a. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe*, 14-15, 131-147.
- Altbach, Ph. G. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*, 27(1-2), 154-168.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modelling with EQS. Basic Concepts, Applications and Programming*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria, *Bordón*, 46(4), 389-405
- Crocker, J. C. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Studies in Higher Education*, 13, 293-297.
- Engelström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275-312.
- García Ramos, J. M. (1997a). Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 81-108.
- García Ramos, J. M. (1997b). Análisis factorial confirmatorio de la Valoración del Constructo Competencia Docente del Profesor Universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.

- García Ramos, J. M. (1998). Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la Competencia Docente del Profesor Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 155-184.
- García Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-23.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D. Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-632.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-280.
- 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, 441-466.
- Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. London: The Guilford Press.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction*. 7, 225-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*. 12(4), 355-365.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp.17-35). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivo*. Madrid: Akal.

- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students evaluation of university teaching. Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formal alumnado competente: el reto del cambio docente. En J. I. Pozo. y M. del P. Pérez Echevarría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching. En M. S. Parer (Ed.), *Research and Development in Higher Education* (vol. 15, pp. 148-155). Sidney: HERDSA.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Padilla, M^a. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-485.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios / retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13. Extraído el 13 de octubre de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Popham, J. (1990). *Modern educational measurement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pozo, J. I. y Pérez Echevarría, M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Tesis doctoral no publicada.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education. The experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 111-132). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roid, G. H. y Haladyna, T. M. (1982). *A technology for test-item writing*. Nueva York: Academic Press.

- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Tejedor, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 85-109). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre de la Rosa, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGrawHill.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zhang, L. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: implications for higher education. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 113-118.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE Y EVALUATIVA DE
LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS (CEMEDEPU)

INSTRUCCIONES

Le rogamos que conteste a los datos que se le solicitan en las hojas de respuestas del cuestionario.

La mayor parte de las cuestiones son cerradas y admiten una sola respuesta a elegir entre las cinco opciones que se le ofrecen en los espacios dispuestos para ello. En este caso, marque con una cruz la opción que escoja. 1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indeciso; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo. Si se equivoca, tache claramente la opción inadecuada y marque de nuevo la que considere pertinente.

Otras cuestiones son abiertas, permitiendo que usted disponga de mayor margen de respuesta.

Lea atentamente las diversas cuestiones y seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación. Si no entiende alguna de las cuestiones, rodee con un círculo el número que le corresponde.

Le rogamos que conteste con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales; no se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas.

Por favor, antes de comenzar con los ítems del cuestionario, conteste en la hoja de respuestas el apartado A, que corresponde a sus datos, en segundo lugar haga lo propio con el apartado B, correspondiente al listado de ítems que aparece a continuación; y, finalmente, responda al apartado C, de cuestiones abiertas.

A. DATOS DEL PROFESOR QUE CONTESTA EL CUESTIONARIO

Nombre y apellidos:

Fecha:

Universidad:

Facultad o Escuela:

Título o títulos en los que se imparte docencia:

Asignatura / asignaturas que imparte:

Datos de la asignatura en la que usted está pensando cuando contesta el cuestionario:

Nombre:

Tipo de asignatura:

 Troncal Obligatoria Optativa Teórica Práctica Teórico-práctica

Duración en créditos:

Nº alumnos matriculados:

Título en el que se imparte:

Ciclo:

 1º ciclo 2º ciclo

Sexo:

 Hombre Mujer

Edad:

 25-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65

Años de experiencia docente en la universidad:

 0-5 5-10 11-15 16-20 21-25 25-30 + de 30

Titulación académica:

- Licenciado, arquitecto o equivalente Doctor

Situación administrativa/profesional:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Becario FPI, FPU o equiv. | <input type="checkbox"/> Ayudante | <input type="checkbox"/> Ayudante doctor |
| <input type="checkbox"/> Contratado | <input type="checkbox"/> Contratado doctor | <input type="checkbox"/> Colaborador |
| <input type="checkbox"/> Asociado | <input type="checkbox"/> Profesor T.E.U. | <input type="checkbox"/> Profesor T.U. |
| <input type="checkbox"/> Catedrático de E.U. | <input type="checkbox"/> Catedrático de universidad | |

B. RESPUESTAS A LOS ÍTEMS

1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indeciso; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Aprender es incrementar los conocimientos disponibles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Un buen profesor es el que explica bien su asignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Utilizo como método de evaluación únicamente los exámenes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <hr/> | | | | | |
| 14 El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Aprender es construir personalmente significados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EL CUESTIONARIO CEMEDEPU

	1	2	3	4	5
17 Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Hago uso de estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc. mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del procesos de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
32 Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 35 Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 Seleccione los contenidos que voy a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 Utilizo variedad de recursos en clase (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40 Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41 Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42 Procuro que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43 Me intereso por los estudiantes como personas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44 Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45 Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46 Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47 Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48 Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49 Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50 Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51 Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C. CUESTIONES ABIERTAS

Explique brevemente qué metodología de enseñanza utiliza en sus clases en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario.

Explique qué metodología de evaluación utiliza en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario.