

*Convocatoria B.O.E. 10099 del Viernes, 8 de Mayo de 1992
Orden del 21 de Abril de 1992*

**AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO E INTERVENCIÓN PARA LA
MEJORA DE SU DOCENCIA**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

M0 África de la Cruz Tomé (Directora)
Héctor M. Grad Fuchsel (Coordinador)
Esther Gómez Ortega
M0 Felisa Martínez Santos
M0 del Camino Urdiales Valladares

ASESORES *

- Fco. Javier Larrauri Martínez (Prof. de la Facultad de Medicina - UAM)
- Ana Olivera Poll (Profº. de la Facultad de Filosofía y Letras - UAM)
- M0 Alicia Ruiz Olarría (Profº. de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales)
- Luis Seijo Loche (Prof. de la Facultad de Ciencias)
- David Tudela Moreno (Prof. de la Facultad de Ciencias)

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1. PRESENTACIÓN.....	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. LA AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO VÍA PARA	
2.1.1. La autoevaluación como proceso reflexivo guiado por un	
2.1.2. Prerrequisitos para que la autoevaluación sea posible	11
2.1.3. Técnicas de autoevaluación	12
2.1.4. Pasos para la realización de una autoevaluación eficaz.....	14
2.1.5. Riesgos, problemas o dificultades de la autoevaluación.....	15
2.2. AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA UAM	17
2.2.1. Modelos teóricos	18
a) Modelo de profesor universitario	18
b) Modelo del proceso enseñanza-aprendizaje	20
2.2.2. Revisión de cuestionarios.....	27
a) Cuestionarios de evaluación	27
b) Cuestionarios de autoevaluación	31
2.2.3. Cuestionario sobre la Actividad Docente	37
2.2.4. Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la	
II. METODOLOGÍA	43
1. DISEÑO DE LA MUESTRA	44
2. MUESTRA DE LA ENCUESTA.....	45
3. PROCEDIMIENTO	46

III. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO	48
1. CONTEXTO DE LA DOCENCIA.....	50
1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN DOCENTE	50
1.2. INTERÉS POR LA DOCENCIA	57
1.3. SATISFACCIÓN CON LAS CONDICIONES DE LA DOCENCIA	59
2. TAREAS DOCENTES	63
2.1. PLANIFICACIÓN	63
2.1.1. Planificación a largo plazo.....	63
a) Participación en la planificación.....	64
b) Frecuencia de planificación a largo plazo	66
c) Carga de estudios.....	68
2.1.2. Planificación a corto plazo.....	69
2.2. ACTUACIÓN DOCENTE	73
2.2.1. Métodos docentes.....	73
2.2.2. Conductas docentes.....	76
a) Conductas del profesor	77
b) Situaciones de clase.....	81
2.2.3. Información y orientación a los alumnos.....	83
a) Información al alumno.....	83
b) Actividad tutorial.....	85
2.3. EVALUACIÓN.....	90
3. OPINIONES DE LOS PROFESORES.....	93
4. PERFIL PROFESIONAL	97
4.1. PERFIL FUNCIONAL	97
4.2. SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO.....	99

5. RELACIÓN ENTRE ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	102
5.1. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE CONTEXTO DE LA DOCENCIA	102
5.1.1. Características de la situación docente	102
5.1.2. Interés por la docencia	103
5.1.3. Satisfacción con las condiciones de docencia.....	103
5.2. RELACIONES CON LAS TAREAS DOCENTES	105
5.2.1. Planificación.....	105
a) Planificación a largo plazo	105
b) Planificación a corto plazo	105
5.2.2. Actuación docente.....	106
a) Métodos docentes	106
b) Conductas docentes	107
c) Información y orientación al alumno.....	110
5.2.3. Evaluación.....	112
5.2.4. Opiniones de los profesores	114
5.2.5. Perfil profesional.....	116
a) Perfil funcional	116
b) Satisfacción con el desempeño	118
6. CONCLUSIONES	123
IV. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA.....	132
V. BIBLIOGRAFÍA.....	159
VI. ANEXO A: CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE	
VII. ANEXO B: DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y MEDIAS	
VIII. ANEXO C: MATRIZ DE CORRELACIONES Y ANÁLISIS FACTORIAL	

I. INTRODUCCIÓN:

- Presentación**
- Fundamentación Teórica**

I. INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN

La presente investigación se enmarca en el contexto de la creciente preocupación, en el ámbito universitario, por la calidad de la docencia y su mejora. En la última década, dicha preocupación se manifiesta en un aumento de encuentros y publicaciones científicas sobre enseñanza y aprendizaje universitarios, y en la creación de Servicios especializados en Pedagogía Universitaria y Unidades de desarrollo profesional en diversas universidades del mundo.

Desde comienzos de los años noventa, esta nueva sensibilidad se ha reflejado, además, en distintas experiencias de evaluación institucional realizadas en universidades europeas, entre las cuales están las españolas. Así, por ejemplo, cabe destacar el *Proyecto Piloto Europeo de la Evaluación de la Calidad en Enseñanza Superior*, realizado por la Comisión de la Comunidad Europea (1994); y el *Programa Experimental de Evaluación del Sistema Universitario* del Consejo de Universidades (1994), iniciativa ésta última que ha dado lugar al *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades* adoptado recientemente (septiembre de 1995) por el Consejo de Universidades.

Exceptuando estas recientes experiencias de evaluación institucional, la evaluación de la calidad de la docencia universitaria en España se ha centrado preferentemente en la recogida de información a partir de la opinión de los alumnos sobre la actuación del docente en el aula (Aparicio, Tejedor y SanMartín 1982; Tejedor, 1993; Rodríguez Espinar, 1991; De Miguel, 1991; Escudero, 1991, entre otros).

El principal uso institucional de esta información fue sumativo (como medida de control, para valorar resultados), mientras que su aprovechamiento personal para la mejora (uso formativo) quedaba librado a la preocupación individual del profesor. Paradójicamente, se daba la situación de que la universidad evaluaba a sus profesores sin ofrecerles apoyo o asesoramiento para mejorar, por lo que el impacto formativo fue mínimo.

Para potenciar el uso formativo de la evaluación y ofrecer asesoramiento técnico-pedagógico al conjunto de sus Facultades, Departamentos y profesores, la UAM creó en el curso 1989-90 el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU), iniciativa que se ha ido extendiendo a otras universidades españolas en los últimos años, creándose grupos de trabajo y Servicios especializados en Pedagogía Universitaria y Formación del Profesorado.

Esta investigación nace en el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (ICE-UAM) ante la necesidad de complementar la evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos con otras fuentes de evaluación que aportaran la información necesaria y suficiente para la mejora de las tareas docentes en la UAM.

Partimos de los siguientes planteamientos:

- a) La evaluación del profesor ha de ser *global* (de todas las funciones, tareas y roles que el profesor realiza) y *diversificada* (a partir de diversos indicadores de calidad, diversos criterios de evaluación y diversas fuentes de información: alumnos, colegas, director de Departamento, el propio profesor, personal auxiliar, etc.) (Elton, 1987; Nisbet, 1987).

- b) Es necesario integrar las dos funciones de la evaluación (Scriven, 1976): control, rendimiento de cuentas, premio y castigo por un lado (*evaluación sumativa*) y aprovechamiento de esta información que la evaluación aporta para guiar el proceso de mejora y desarrollo profesional del profesor como docente por otro (*evaluación formativa*).

Los dos fines de la evaluación, sumativo y formativo, pueden ser complementarios, aunque para los objetivos de la presente investigación sea más interesante el segundo.

Consultada la bibliografía sobre la utilización de la opinión de los alumnos en la mejora de la calidad de la docencia, nos encontramos que los resultados eran poco alentadores. La evaluación por los alumnos se presenta como necesaria pero no suficiente si el objetivo que se pretende conseguir con ello es el cambio hacia las actitudes y comportamientos docentes que caracterizan una enseñanza eficaz. La eficacia formativa de dicha evaluación depende de la interpretación y uso que el profesor hace de la opinión de los alumnos, de su autoconcepto como profesor, de sus teorías implícitas o teorías subjetivas sobre su función como profesor universitario, de sus tareas docentes, de su visión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la validez y credibilidad que otorga a la opinión de los alumnos. Es decir, la información que aportan los estudiantes sólo es eficaz desde el contraste y la disonancia cognitiva entre la opinión de estos y la autopercepción del profesor.

La investigación y bibliografía al respecto son muy abundantes. Por citar algunos: De Neve, 1991; Moses, 1986; Rotem, 1979; Murray, 1987; Centra, 1973; Marsh, 1979, 1993; Cohen, 1980; Dahllöf, 1990; Wilson, 1986; Aubrecht, 1986a, 1986b; y algunas referencias obligadas de la literatura especializada en castellano: Zabalza, 1990; Villa, 1993; Tejedor, 1985, 1991; Apodaca, 1990; de Miguel, 1989, 1991; Benedito, 1989; Escudero, 1991; Rodríguez Espinar, 1991.

Todos estos autores, al hablar del uso formativo de la evaluación de la docencia desde la opinión de los alumnos, defienden la necesidad de completar esa evaluación con la autoevaluación que el propio profesor realiza sobre su tarea docente y la evaluación por colegas, directores de departamento etc. Es decir, la evaluación de la docencia con fines formativos debe ser un proceso complejo, multivariado y desde diversidad de fuentes de donde tomar información.

Así, por ejemplo, De Neve (1991, p.63)) afirma que : "uno de los problemas sin resolver concierne a la utilidad de la evaluación de la docencia por los estudiantes, esto es, su eficacia para mejorar la instrucción. Aparentemente hay una necesidad de comprender cómo los profesores de universidad manejan el *feedback* de la evaluación de la docencia por los estudiantes. En esta perspectiva, la psicología cognitiva y motivacional subraya la importancia de la así llamada *teoría subjetiva del profesor* sobre su docencia. La interpretación que el profesor hace de la evaluación por los alumnos y su pensamiento sobre sus tareas son elementos cruciales para el uso efectivo del *feedback* de los alumnos como estrategia para la mejora de la docencia".

Otro ejemplo significativo lo encontramos en Moses (1986) que habla de las ventajas de la autoevaluación al señalar que: "la evaluación de los estudiantes *per se* no induce al cambio. Sin embargo las autoevaluaciones focalizan la atención de los profesores en la percepción que de ellos mismos tienen como docentes, y las posibles discrepancias entre las evaluaciones de los estudiantes y la autoevaluación pueden motivar a los profesores al cambio". Además, según esta autora, si dichas discrepancias son desfavorables al profesor, sirven de estímulo a éste para introducir cambios en su actuación que reduzcan estas diferencias.

Por tanto, la evaluación externa y para el rendimiento de cuentas y control tiene efectos más reducidos que la evaluación interna (autoevaluación), nacida de la preocupación del profesor por comprender y perfeccionar sus competencias y rendimientos. El control no cambia las actitudes y sin este cambio no se espera transformación posible del profesional. En todo caso la evaluación externa debe ser asumida e interiorizada por el profesor para que produzca cambios (De Neve , 1991; Mortimore, 1986). Los cambios que provienen de una autoevaluación son más eficaces que los que provienen de instancias externas al proceso. No obstante, estos agentes externos deben ser utilizados como contraste de las percepciones subjetivas, es decir, las distintas fuentes de recogida de información para elaborar los juicios y tomar decisiones deben ser complementarias. Ninguna usada en exclusividad de las otras es autosuficiente.

Para potenciar el uso formativo de la evaluación en la UAM, lo que el equipo investigador de este estudio se propone es ofrecer al profesorado de esta Universidad un instrumento de autoevaluación que le permita contrastar su propia evaluación con la realizada por los alumnos. Con ello se pretende dar un paso más hacia la eficacia y utilidad de la

evaluación como vía para la mejora del desempeño docente.

La existencia en las universidades españolas de numerosos cuestionarios de evaluación de la docencia por alumnos y casi ninguno de autoevaluación del profesor nos animó a llevar a cabo esta iniciativa. La práctica de complementar la información a partir de la opinión de los alumnos con otras fuentes es hoy escasa. Aunque la literatura sugiere la posibilidad de aplicar el mismo cuestionario a alumnos y profesores (Carroll, 1981) las experiencias en este sentido son poco frecuentes y su eficacia para la mejora de la docencia es dudosa, dada la limitación de la información que se registra: tareas del profesor dentro de la clase (sin contar las tareas que el profesor realiza fuera del aula).

Desde el punto de vista práctico, los cuestionarios de opinión de los alumnos están diseñados para una aplicación masiva, donde un gran número de observadores proporciona información sobre un gran número de profesores. Este condicionante aconseja el diseño de instrumentos generalmente cortos que recogen información a un nivel molar, sin descender al análisis de las conductas docentes concretas. En este sentido, los cuestionarios de opinión de los alumnos suelen proporcionar al profesor información a un nivel global sobre distintos aspectos de la actuación docente, pero no indican conductas concretas que puedan ser objeto de mejora. Un ejemplo de este tipo de experiencia es la realizada en la UAM en el curso 1990/91.

Otra experiencia similar, es el *Estudio sobre la Calidad Pedagógica de la Enseñanza Universitaria* (Fernández Pérez, 1989), aplicado a diecisiete universidades españolas. En este caso, los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos no era idénticos pero sí paralelos.

También se han aplicado cuestionarios al profesor sobre satisfacción ante las instituciones universitarias, clima social interdepartamental, selección y promoción del profesorado, funcionamiento de los servicios, etc., pero no sobre su docencia. Como ejemplos de este segundo tipo de cuestionario podemos citar el de J. Fernández, aplicado en el curso 1986/87 a un tercio de las universidades españolas, en el curso 1989/90 en la Universidad Complutense de Madrid, y en el curso 1992/93 en la Universidad de Oviedo.

Todos estos trabajos coinciden en dar al profesor la oportunidad de describir las condiciones en que desarrolla su docencia, pero no tienen intenciones formativas. No pretenden ser instrumentos de autoevaluación que ayuden al profesor a reflexionar sobre su

docencia para mejorarla.

Un ejemplo de experiencias de autoevaluación realizadas en nuestro país es el *Cuestionario de Autoevaluación del Profesor/a* del ICE del País Vasco (1994). Este instrumento consta de un cuestionario de estructura paralela al de los alumnos y de una "autoguía para la reflexión y búsqueda de alternativas". En él se ofrece al profesor la oportunidad de replicar la evaluación recibida de sus alumnos y de autojustificarse. Esto hace que la utilidad formativa quede disminuida, ya que las posibles alternativas para la mejora van dirigidas al Centro, que es el que debe cambiar. En este sentido, y utilizando la expresión de Tejedor (1993), este instrumento es más un "autoinforme de justificación" que una autoevaluación para la mejora.

Como puede verse, todas estas experiencias, aunque interesantes, tienen limitaciones que hacen dudosa su utilidad para alcanzar el objetivo fundamental de toda evaluación formativa: la mejora del desempeño docente.

La necesidad de elaborar un cuestionario de autoevaluación que facilitara el logro de dicho objetivo a los profesores de la UAM, nos llevó a realizar las siguientes tareas:

- a) Analizar la docencia en la UAM (qué hacen y piensan los profesores sobre su enseñanza). Para ello elaboramos un *Cuestionario sobre la Actividad Docente* que aplicamos a una muestra representativa de profesores pertenecientes a las distintas Facultades de esta Universidad. La información recogida nos permitió conocer el contexto en el que ubicar la autoevaluación del profesor.
- b) Elaboración de un cuestionario de autoevaluación que sirviera al profesor como guía y orientación para mejorar su docencia.

A continuación pasamos a exponer la fundamentación teórica, la metodología y el análisis de los resultados del *Cuestionario sobre la Actividad Docente* que constituyeron las bases, teórica y empírica, sobre las que se construyó el *Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia*, fin de la presente investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LA AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO VÍA PARA LA MEJORA

Evaluar es reflexionar sobre la docencia (Rosales 1990). Autoevaluarse es reflexionar sobre la docencia propia. Parafraseando el título de un libro reciente "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión, mejora e innovación" (Santos Guerra, 1993), concebimos el proceso de autoevaluación como medio para favorecer el análisis, la comprensión, la mejora e innovación de la propia docencia.

Históricamente, la autoevaluación ha sido menospreciada como forma de evaluación docente (Barber, 1990). Esta actitud puede deberse al hecho de que las evaluaciones se entienden como valoraciones externas (de supervisores, directores, compañeros o estudiantes) y no como algo que pueda realizar el propio profesor sobre sí mismo. El propio término "autoevaluación" parece una contradicción (Carroll, 1987).

A pesar de esto, en las dos últimas décadas, la autoevaluación ha ido cobrando importancia en la literatura sobre evaluación docente (Bodine, 1973; Riley y Shaffer, 1979; Knapp, 1982; Darling-Hammond et al., 1983; Braskamp, 1984; Iwaniki, 1984; Moses, 1986; Elliot, 1986; Heywood, 1989; Barber, 1990; Villa y Morales, 1993).

A continuación ofrecemos una síntesis de los aspectos, que sobre autoevaluación, nos han parecido más interesantes en la revisión bibliográfica.

2.1.1. La autoevaluación como proceso reflexivo guiado por un modelo

La autoevaluación es un proceso natural y espontáneo que todo ser activo realiza sobre su acción. También los profesores universitarios, como todo profesional, elabora sus juicios y opiniones, describe y califica su desempeño docente.

Este proceso natural de reflexión sobre la acción está fundamentado, generalmente, en unas concepciones o teorías implícitas que el profesor asimila espontáneamente de sus modelos empíricos (maestros anteriores, etc.) o las elabora a través del conocimiento experiencial que va acumulando a lo largo de su carrera docente. Sin embargo, estos modelos no suelen estar teóricamente bien fundados. Cuando el profesor tiene que apoyarse en ellos para justificar y explicar ciertas decisiones lo hace desde la frecuencia y universalidad de su uso.

La reflexión sistemática sobre la actuación docente necesita una apoyatura conceptual y metodológica que faciliten la interpretación de la práctica. Como dice Coll (1994), sin estos instrumentos conceptuales y metodológicos la reflexión en y sobre la acción docente está condenada a moverse fundamentalmente en el terreno de las intuiciones. Los profesores necesitan disponer de esas teorías que les guíen y orienten en su labor de reflexión y análisis. Cuando estos recursos teóricos faltan la reflexión se vuelve errática y el análisis no lleva a una revisión crítica y mejora de la acción docente.

La autoevaluación debe aportar elementos útiles para favorecer la reflexión guiada por un modelo o marco teórico de la actuación docente. Este marco teórico apoyado en la investigación educativa y en las ciencias de la educación está hoy suficientemente bien fundado y a la espera de ser utilizado por los profesores que con frecuencia ignoran su existencia (Gibbs, 1995).

Heywood (1989) habla del "arte" de la autoevaluación del profesor como crítico de sí mismo. Éste debe desarrollar, a través de la experiencia, habilidades de pensamiento reflexivo y crítico que suponen un intercambio continuo entre teoría y práctica. Desde este punto de

vista, la teoría se presenta no como prescriptiva sino como sugestiva, como un recurso o vía para estructurar mejor la realidad, la práctica o el trabajo diario.

2.1.2. Prerrequisitos para que la autoevaluación sea posible

Ya hemos apuntado que en la autoevaluación es el profesor quien describe y evalúa sus conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos docentes a la luz de una fundamentación teórica y un modelo adoptado.

La autoevaluación, guiada por un modelo de profesor eficaz y una concepción de la enseñanza como facilitadora del aprendizaje del alumno, contribuye a una reflexión enriquecida sobre las tareas docentes y hace más posible el cambio en los comportamientos y teorías que el profesor sustenta acerca de sus funciones y desarrollo profesional. Como afirman Villa y Morales (1993, p.105), "la autoevaluación favorece la reflexión crítica, punto fundamental para el propio perfeccionamiento docente".

Sin embargo, este perfeccionamiento docente, objetivo fundamental de la autoevaluación, no es posible si no se dan en el profesor una serie de condiciones previas, a saber:

- Implicación y compromiso con la calidad de la docencia.
- Actitud reflexiva y crítica ante el propio desempeño docente.
- Concepción de las destrezas docentes como habilidades aprendibles y mejorables.
- Percepción subjetiva de la necesidad de cambio.

- Confianza en la utilidad de la autoevaluación, concebir la autoevaluación como un proceso que aporta información y medios útiles para mejorar la docencia.
- Seguridad personal, autoestima positiva. Creer en la propia capacidad de mejorar.

Una vez apuntados los requisitos que se deben dar en el profesor para que la autoevaluación sea posible, pasamos a comentar algunas de las técnicas más utilizadas para llevarla a efecto.

2.1.3. Técnicas de autoevaluación

Es importante dar al profesor la oportunidad de contrastar sus opiniones y creencias (lo que el cree que hace) con lo que realmente hace. Además de posibilitar el contraste de su propio análisis con las opiniones de alumnos, colegas, expertos y modelos teóricos. La discrepancia entre unos y otros dará lugar a una disonancia cognitiva que propiciará el cambio hacia la mejora.

Barber (1990) hace una revisión de la literatura sobre técnicas de autoevaluación y hace una selección de las principales. Siguiendo a este autor nos centramos en las que consideramos más relevantes para realizar una autoevaluación eficaz:

- *Grabación en video y audio*: Esta técnica consiste en la grabación en video o audio de una clase, real o simulada, que permita al profesor verse a sí mismo como le ven los demás. Es decir, permite la confrontación entre su autopercepción y la percepción que de él tienen los otros.

Varios autores coinciden en afirmar que esta técnica es más útil cuando el profesor se ayuda de alguna guía de observación directa. Dicha guía, fundamentada en un modelo teórico, le permite identificar con claridad en qué aspectos de su actuación debe centrar su atención para evaluarse, y le aporta

información sobre las conductas teóricamente deseables. De esta forma, el profesor podrá detectar con mayor facilidad las posibles discrepancias entre su desempeño docente y el modelo teórico.

- *Cuestionarios de autoevaluación*: Son instrumentos estructurados en grupos de ítem s a los que el profesor tiene que resp

onde
r
ajust
ándo
se a
una
esca
la
prop
uest
a.
La
sele
cció
n de
los
item
s se
reali
za
de
acue
rdo
con
un
mod
elote
óric
o.
En
este
senti
do,
los
prop
ios

item
s
prop
orci
onan
al
prof
esor
una
infor
maci
ón
vali
osa
sobr
e
aspe
ctos
rele
vant
es
de
una
doce
ncia
de
calid
ad.

- *Autoinformes:* Son instrumentos de evaluación cualitativa contruidos sobre preguntas de respuesta abierta. Generalmente son utilizados para identificar aquellos aspectos en los que el profesor se siente competente y aquellos en los que se siente deficitario. Esta técnica, es útil si el profesor la utiliza periódicamente para ver los cambios producidos en su desempeño docente en diferentes momentos y situaciones. Al ser un instrumento de respuesta abierta solo permite la comparación del profesor consigo mismo y no con otros profesores.

- *Materiales de autoestudio*: Son materiales (en soporte audiovisual, informático o libro) diseñados principalmente para suplir la carencia de una formación teórica básica sobre el ejercicio profesional de la docencia. Se presentan generalmente como módulos de autoinstrucción para que el profesor pueda seleccionar las destrezas docentes específicas que quiere desarrollar. Su contenido es variado (preparación de clases, fomento de la participación de los alumnos, aprovechamiento de recursos, evaluación del rendimiento, etc.) y se presenta en forma de fundamentación teórica, presentación de modelos, ejercicios y aplicaciones acompañados de guías de autoanálisis.

- *Observación de profesores ejemplares*: Consiste en la observación que el profesor hace de la docencia de otros compañeros considerados como buenos docentes con el fin de imitarlos. Esta observación (directa o grabada) del modelo elegido facilita, tanto la comparación y contraste con el propio desempeño docente como el aprendizaje por imitación de sus destrezas y habilidades. Esta técnica es más eficaz si se realiza de forma sistematizada y con una guía que oriente la tarea del observador.

Estas técnicas pueden utilizarse combinadamente para aumentar su eficacia. Asimismo, pueden completarse con otras técnicas de evaluación tales como: observación por colegas, cuestionarios y entrevistas a alumnos, consultas a expertos y colegas, y comparación con estándares establecidos.

2.1.4. Pasos para la realización de una autoevaluación eficaz

La autoevaluación es un proceso complejo, compuesto por variedad de elementos que interactúan y se complementan entre sí.

En este sentido, realizar una autoevaluación no es una labor fácil. La identificación de los pasos que hay que dar para llevarla a cabo pueden ayudarnos en esta difícil tarea.

Inspirándonos en Bailey (1981) y Barber (1990), proponemos los siguientes:

1. Examinar los mitos que acompañan a la autoevaluación y adoptar una actitud crítico-reflexiva ante ellos.

2. Determinar con precisión las actitudes, destrezas y comportamientos docentes que van a ser objeto de análisis y evaluación. Este es un aspecto muy importante en todo proceso de evaluación ya que la delimitación de los aspectos que se van analizar hacen mejorar la validez y fiabilidad de la medida.
3. Utilizar distintos procedimientos de autoevaluación (individual y grupal): cuestionarios, autoinformes, grabaciones en video, grabaciones en audio.
4. Elección de los criterios de evaluación a partir de un modelo teórico que los fundamente.
5. Identificar los aspectos positivos y problemáticos. Esto facilitará el planteamiento de objetivos de mejora.
6. Tomar decisiones a partir del autoanálisis realizado y utilizar los recursos disponibles para llevarlas a efecto.
7. Practicar la autoevaluación en distintas situaciones (simuladas y reales) para aprender a hacerlo mejor.

2.1.5. Riesgos, problemas o dificultades de la autoevaluación

A pesar de ser la autoevaluación uno de los métodos de evaluación más eficaces para promover el cambio individual, tiene también sus limitaciones.

Brighton (1965), señala entre los principales problemas que plantea la autoevaluación la falta de objetividad. Pocos profesores son capaces de ser objetivos al evaluar su propio desempeño. Así por ejemplo, muchos docentes tienden a sobrevalorarse, especialmente aquellos marginados o inseguros, mientras que los emocionalmente seguros tienden a infravalorarse.

Además, Barber (1990) añade la tendencia en el profesorado a utilizar la autoevaluación como forma de autojustificación. De esta manera, los profesores tienden a atribuir su rendimiento insatisfactorio a variables ajenas a él mismo, tales como la falta de recursos, las malas condiciones de trabajo, etc.

Asimismo, este autor apunta la dificultad de realizar una autoevaluación objetiva y honesta (algunos la consideran imposible) dada la tendencia en los individuos a verse a sí mismos como competentes. Esto se agudiza si el profesor teme que la información recogida en su autoevaluación se usada con fines sumativos, como medida de control.

Otro de los problemas señalados es la falta de precisión, fiabilidad y validez derivadas de una mala elaboración del instrumento de autoevaluación. Si éste no se centra en aspectos significativos de la docencia que se quiere evaluar, o lo hace de una manera imprecisa no será útil para realizar el análisis e inducir al cambio.

La tendencia a depender excesivamente del instrumento utilizado, es otro de los problemas que puede limitar la utilidad de la autoevaluación como estímulo para enriquecer la reflexión sobre la propia docencia. Si el profesor que realiza su autoevaluación se centra únicamente en los aspectos señalados en el instrumento que utiliza, la reflexión sobre su desempeño será limitada, pues no contemplará otras dimensiones que pueden ser también importantes. De esta forma la autoevaluación se convierte en un proceso cerrado y no en una vía abierta hacia la mejora.

Además de estas limitaciones, varios autores coinciden en señalar la dificultad de cuantificar los resultados obtenidos en la mayoría de las técnicas de autoevaluación, debido fundamentalmente a su carácter cualitativo.

Algunos de los problemas apuntados pueden resolverse si la autoevaluación se combina con otras técnicas de evaluación que permitan garantizar una mayor objetividad, fiabilidad y validez.

No hay que olvidar que la autoevaluación, aunque importante para motivar al profesor hacia la mejora de su desempeño docente, no es el único método de evaluación y, por tanto no debe ser usado de forma exclusiva.

Por último, cabe señalar que no todas las limitaciones atribuidas a la autoevaluación son debilidades de la misma, sino que también pueden deberse a un mal entendimiento o utilización de los centros en que se realiza. También el clima y las oportunidades que se den para la mejora en el ambiente de la institución son importantes para que la autoevaluación consiga sus objetivos (McLaughlin, 1988).

2.2. AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DE LA DOCENCIA EN LA UAM

Toda evaluación para que pueda facilitar la comprensión en profundidad de la actividad del profesor, necesita estar contextualizada: condiciones materiales en las que desarrolla su docencia (infraestructura, recursos, etc.), características de la asignatura que imparte (optativa u obligatoria, curso, etc), características de los alumnos (número, nivel, motivación, etc.), y condiciones institucionales (tipo de universidad, reconocimiento de la calidad de la docencia, política de selección y formación de profesores, etc.). Solo en la intersección de profesor (lo que hace y piensa) y contexto se puede recoger información que nos permita formular juicios y tomar decisiones pertinentes para la mejora de las tareas docentes.

En consecuencia, para elaborar el *Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia* en la UAM, objetivo de la presente investigación, nos propusimos, como primera tarea, conocer qué hacen y piensan los profesores de esta universidad sobre su enseñanza y las condiciones en que la realizan.

Para ello elaboramos un *Cuestionario sobre la Actividad Docente*, ya que los cuestionarios revisados no se ajustaban suficientemente a nuestras necesidades y objetivos. Así, por ejemplo, en el cuestionario para profesores más cercano a nuestro proyecto, *Estudio sobre la Calidad Pedagógica de la Enseñanza Universitaria* (Fernández Pérez, 1989), no se contemplan suficientemente las variables contextuales en las que el profesor desarrolla su docencia. Además este instrumento no fue aplicado en la UAM, por lo que sus resultados no eran adecuados para nuestro estudio.

Además de estar contextualizada, toda evaluación necesita una apoyatura conceptual y metodológica que facilite el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en ella. Por esta razón, la elaboración, tanto del *Cuestionario sobre Actividad Docente* como del *Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia*, comenzó por la fundamentación teórica de los modelos que iban a guiar su construcción. Ésta se completó con la revisión de los cuestionarios encontrados en la bibliografía consultada.

A continuación presentamos los modelos de profesor universitario y del proceso enseñanza-aprendizaje, y una síntesis de los distintos instrumentos de evaluación que

constituyeron la base conceptual y metodológica sobre la que se elaboraron nuestros cuestionarios.

2.2.1. Modelos teóricos

a) Modelo de profesor universitario

Empezaremos por presentar una síntesis de las características que definen a un buen profesor universitario y una docencia eficaz encontradas en la bibliografía consultada.

Dado que los distintos autores que tratan el tema que nos ocupa, coinciden en las características fundamentales de un buen profesor, recogemos aquí las aportaciones de las principales referencias que hemos utilizado para la definición de nuestro modelo:

- Elton (1987) describe al buen profesor universitario a través de esta lista de adjetivos calificativos: bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido, entregado.
- Ericksen (1985) destaca los comportamientos y cualidades siguientes: selecciona y organiza el material del curso, guía a los estudiantes para el registro e integración de la información de modo que puedan recordarlo fácilmente, es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos, promueve el aprendizaje independiente.
- Brown (1988) señala que una enseñanza universitaria eficaz debe tener las siguientes exigencias: conocimiento en profundidad de la asignatura, comunicación fluida con los alumnos, conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno y conocimiento de la didáctica universitaria.
- Ramsden (1992) afirma que los profesores como profesionales de la enseñanza tienen estas características:
 - Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
 - No olvidan que su meta es el aprendizaje de los estudiantes.

- Escuchan y aprenden de sus alumnos.
- Evalúan constantemente su actuación docente.
- Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
- Enseñan con entusiasmo.
- Muestran preocupación y respeto por los alumnos.
- Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes.
- Hacen del estudiante un aprendiz autónomo.
- Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente.
- Dan *feedback* de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos.
- Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan sobrecarga de trabajo.

A partir de esta revisión elaboramos el modelo de profesor que sirvió de base para la construcción de nuestro primer cuestionario. Según nuestro modelo, las características deseables en un buen profesor universitario son:

- Conocimiento en profundidad del campo de su especialidad.
- Formado profesionalmente de manera sistematizada en cada una de las tareas que tiene que desempeñar.
- Motivado por la investigación y docencia de su asignatura.
- Con ciertos rasgos de personalidad y habilidades personales básicas: paciencia, tolerancia, flexibilidad, sentido del humor, facilidad para las relaciones interpersonales, etc.
- Con habilidades docentes específicas: planificación, organización, estructuración, claridad, expresividad, habilidad para motivar al estudiante, y para facilitar el aprendizaje activo, cooperativo e independiente.
- Actitud crítica y reflexiva con respecto a su propia actuación como profesor.

b) Modelo del proceso enseñanza-aprendizaje

Tradicionalmente, al estudiar el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una intención de ayuda al profesor se centraba la atención en la enseñanza, es decir, en las tareas que hace el profesor.

Desde la implantación del paradigma cognitivo y más concretamente desde el dominio del enfoque constructivista y social del conocimiento, el centro de gravedad del proceso enseñanza-aprendizaje se ha desplazado hacia el aprendizaje del alumno. En este nuevo

enfoque la enseñanza y el profesor son subsidiarios del aprendizaje. Las preocupaciones "didácticas" han sido desplazadas por las exigencias y preocupaciones del proceso de aprendizaje. Conocer las condiciones y demandas de este proceso es hoy necesario si se pretende conseguir una docencia eficaz.

Un dato significativo de este nuevo enfoque es la presencia en los principales Manuales de Pedagogía Universitaria (Brown, 1988; Beard, 1984; Ramsden, 1992; Gibbs, 1994; por sólo citar algunos) de capítulos dedicados a cómo aprenden los estudiantes universitarios y qué puede hacer el profesor para facilitar dicho aprendizaje. Otro dato significativo es la abundancia de la bibliografía específica sobre Aprendizaje Académico (Entwistle, 1983; Marton, 1984; Richardson, 1987; Resnick, 1989; Henderson, 1989; Habeshaw, 1989; Ramsden, 1988; Pozo, 1994; Leinhardt, 1992, etc.)

La tarea docente será más eficaz en la medida en la que el profesor conozca los procesos de aprendizaje de los alumnos y adecue sus estrategias docentes a ellos.

Desgraciadamente, ninguna de las distintas teorías existentes sobre aprendizaje ha conseguido dar la última y definitiva explicación del aprendizaje académico. Como modelos teóricos las distintas teorías del aprendizaje (conductista, humanista y cognitiva) proponen explicaciones coherentes de las causas, procesos y resultados en

que el aprendizaje consiste. Cada una de estas teorías, y alguno de sus principios explicativos, ejercen todavía influencias en nuestras concepciones y práctica de la enseñanza.

Hasta los años sesenta el paradigma dominante en el estudio del aprendizaje académico era el conductista. Según este enfoque se aprende por condicionamiento o asociación entre conductas y sus consecuencias. Esta asociación se fortalecía con la práctica o repetición y con el refuerzo positivo o premio. Skinner (1968) es el representante genuino de este enfoque. Según este autor los tres principios claves de su teoría del aprendizaje son: 1. Aprendemos por la acción (aprendizaje activo y practica repetitiva) 2. Aprendemos de la experiencia (importancia de la situación de aprendizaje) y 3. Aprendemos por ensayo y error (papel del refuerzo, del premio y castigo).

Según la teoría conductista, el aprendizaje, como conducta, está controlado por sus consecuencias. La enseñanza es considerada esencialmente como una organización de las condiciones que hacen posible el aprendizaje (Gagné, 1985).

Frente a esta teoría conductista centrada en el ambiente, la teoría humanista se centra en el aprendiz, sus creencias, valores y experiencias pasadas como instancias que explican el aprendizaje significativo. Para esta teoría aprender es modificar las percepciones, actitudes, creencias y valores que están a la base del cambio del comportamiento. Consecuentemente el aprendizaje es un acto estrictamente personal y por tanto la docencia debe ser individualizada. La pieza clave en esta teoría es el *aprendizaje significativo*. Este tipo de aprendizaje supone una modificación en profundidad del modo de percibir e interpretar la realidad. Es la interiorización de la experiencia vivida. Esta interiorización provoca un cambio en el estudiante con respecto al saber, al saber hacer y al saber ser (Rogers, 1970).

En este enfoque el protagonista y responsable del aprendizaje es el aprendiz. El rol del profesor es de facilitador de la interiorización de las experiencias de aprendizaje. La relación educativa entre profesor y alumno es una relación de ayuda. En ella el acento se pone en lo que se aprende y no en lo que se enseña.

Actualmente el paradigma cognitivo es el que domina en la explicación del proceso de aprendizaje académico. También nosotros hemos utilizado preferentemente esta teoría en la elaboración de nuestra fundamentación teórica y metodológica. Por ello pasamos a describirla con más detenimiento.

En primer lugar, la teoría cognitiva como la humanista concibe el aprendizaje como un *proceso interno* del aprendiz a través del cual éste interactúa con su ambiente. Esta teoría va a poner el énfasis en los aspectos activos y constructivos en que consiste el aprendizaje, cuyas variables fundamentales son: los conocimientos ya adquiridos y la estructuración de los conocimientos en esquemas mentales cada vez más complejos.

El enfoque cognitivo hace del aprendiz el centro y protagonista del aprendizaje y le concibe como un *procesador activo* de la información. El aprendiz no es una tabla rasa sobre la cual la enseñanza actúa. Todo aprendiz trae a la situación de aprendizaje unos conocimientos previos, unas experiencias pasadas que como señaló Ausubel (1968) es el

factor que más influencia ejerce en el aprendizaje nuevo. Los conocimientos ya adquiridos sirven de organizadores de la información nueva. Cuando ésta llega a la mente del aprendiz se almacena en la memoria a largo plazo si encuentra el "archivador" dispuesto. La información incorporada modifica el archivo de memoria produciendo un cambio conceptual. El aprendizaje supone así, una asimilación y una reconstrucción de la información recibida (Resnick, 1989).

Para favorecer el aprendizaje, el profesor necesita un diagnóstico inicial de los conocimientos previos de los alumnos, ya que estos constituyen la base sobre la que se realizará el aprendizaje de lo nuevo.

Además de los conocimientos previos, es necesario considerar las variables de personalidad y motivación del alumno como aspectos determinantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Así por ejemplo, la capacidad intelectual, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como aprendiz, cómo explica sus éxitos y fracasos, qué metas se propone conseguir, qué estrategias sigue en la búsqueda de sus logros académicos, etc. Todos estos factores personales mediatizan el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, condicionan las estrategias docentes.

Ningún procedimiento didáctico es universal. En función de las características del aprendiz unos serán más eficientes que otros. Los trabajos de Marton (1984), Pask (1976) y Entwistle (1983) se centran en las diferencias en habilidades, estrategias de estudio, estilos y enfoques del aprendizaje del estudiante universitario. Ya son clásicos los resultados de estos estudios y las diferencias que establecen entre enfoque superficial y profundo de las tareas de estudio en los universitarios (comprensión frente a memorización).

Además de estos estilos personales que el aprendiz trae a la situación de aprendizaje, cada asignatura o campo de saber exige unas estrategias específicas. Hablaríamos de un enfoque *versátil* para referirnos a esta necesidad de ajuste entre el estilo personal del aprendiz y las demandas diferenciales de las distintas áreas del conocimiento. La acomodación de las estrategias a las exigencias de las tareas no es automática. El docente debe enseñar a los alumnos los procedimientos más eficaces de estudio de su asignatura.

Por otra parte, hay que destacar en el enfoque cognitivo la importancia que se concede a la construcción social del conocimiento. El conocimiento es un producto cultural que se crea, se comparte, se transforma y se transmite. De ahí que sea precisamente del enfoque cognitivo de donde parte la defensa del aprendizaje cooperativo y la pedagogía grupal (Slavin, 1990).

Por último en el enfoque cognitivo se insiste en lo que Nisbet (1984) llamó *metacognición*, que describe la capacidad de conocerse como conocedor, es decir de tomar conciencia del estilo personal de aprendizaje, de dirigirle y evaluar dicho estilo. Dicho en frase ya hecha, la metacognición consiste en aprender a aprender, saber seleccionar los procedimientos más efectivos en función de metas y tareas. Nisbet concibe el proceso de aprender a aprender como un movimiento que va de las habilidades específicas a las más generalizables y transferibles. Esto supone distintas tareas: planificación, monitorización o control y evaluación en un campo concreto como habilidades específicas.

El siguiente estadio consiste en ver las exigencias de una tarea nueva y establecer relaciones entre éstas y las habilidades que el aprendiz posee. Nisbet insiste en la importancia de la *transferencia*, que el estudiante debe aprender para utilizar lo aprendido en situaciones nuevas. Para ello, tiene que saber usar esas habilidades y estrategias conscientemente y practicarlas manera que se conviertan en un hábito.

El profesor debe cooperar en el desarrollo de estas habilidades metacognitivas del estudiante a través de tres procedimientos: 1. Como instructor directo de estas habilidades y estrategias 2. Como modelo que usa dichas estrategias al enseñar su materia y 3. Como proveedor de experiencias u oportunidades de poner en práctica esas habilidades y estrategias.

Como podemos ver, el paradigma cognitivo describe el proceso de aprendizaje académico de una manera detallada y operativa lo que facilita su puesta en acción en el escenario natural de dicho aprendizaje académico.

De los distintos modelos en el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje nosotros hemos seguido fundamentalmente el de Entwistle (1987, 1993). La *Fig. 1* muestra una versión esquematizada del modelo heurístico del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación universitaria realizada por este autor.

Fig.1: Modelo heurístico del proceso enseñanza-aprendizaje en educación universitaria (Entwistle, 1987)

En este modelo puede observarse que el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje lo ocupa el aprendizaje en sus dos componentes: procesos y resultados. Los factores que condicionan estos procesos y resultados del aprendizaje son: la percepción del significado y relevancia de la materia, y la percepción de las exigencias y demandas de la tarea y del contexto. Estas dos percepciones determinan la motivación del alumno.

Este núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje en educación universitaria está condicionado por tres tipos de variables: por parte del alumno, los enfoques y estilos de aprendizaje (habilidades intelectuales, conocimientos y concepciones previas, hábitos de trabajo intelectual, estilos cognitivos y rasgos de personalidad); por parte del profesor, el estilo de enseñanza (métodos docentes, recursos didácticos, habilidades docentes, empatía y relación con los alumnos); y por parte del contexto institucional, los procedimientos de evaluación (carga de trabajo, feedback, materiales de aprendizaje, profesionalización y libertad para aprender).

El modelo de Entwistle muestra la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso en el que intervienen multitud de variables que interactúan entre sí, haciendo posible que se logre el objetivo de toda enseñanza: el aprendizaje de los estudiantes.

Conocer y respetar las condiciones que facilitan el aprendizaje ayudará al docente en la mejora de su desempeño. El docente tiene que organizar su docencia de manera que pueda cumplir con las características que este aprendizaje tiene: constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo.

2.2.2. Revisión de cuestionarios

a) Cuestionarios de evaluación

Para elaborar los cuestionarios se trabajó, en primer lugar, sobre el material recogido en el rastreo bibliográfico, analizando pormenorizadamente diferentes instrumentos sobre evaluación de la docencia universitaria. Entre otros, se analizaron los cuestionarios de: Melnick (1974), Feldman (1976-78), Centra (1980), Miron (1983), Villar Angulo (1983), Ericksen (1985), McKeachie (1986), Marsh (1987), Elton (1987), Weimer (1987), Brown (1988), Castonguai Leblanc (1989), Alvarez et al. (1989), Entwistle (1990), Cruz (1991), Rasdem (1991), Villa (1993).

Una vez estudiados estos cuestionarios se procedió a identificar los diferentes aspectos tratados en ellos y a registrar y clasificar sus items.

Seguidamente, ofrecemos una selección de los principales items registrados en los cuestionarios de los autores más representativos para nuestra investigación. En ellos se reflejan distintos modelos de profesor y se recogen fundamentalmente actitudes y comportamientos propios de un buen docente. Para facilitar el análisis comparativo, presentamos esta información en las tablas 1, 2 y 3. Las casillas marcadas con una X muestran la presencia de cada uno de los items en los cuestionarios de los autores que encabezan las tablas.

Como puede verse, existe una gran variedad y diversidad de campos tratados por los diferentes autores. Esto hace difícil su clasificación o agrupamiento en dimensiones claramente diferenciadas. No obstante, al ser la mayoría de los cuestionarios revisados instrumentos de evaluación de la docencia desde la opinión de los alumnos, todos ellos coinciden en centrarse en comportamientos y actitudes del profesor en clase. Concretamente, los aspectos más destacados con respecto a los comportamientos docentes son los referidos a claridad, estructuración, motivación y carga de trabajo apropiada. Con respecto a las actitudes del profesor, se da una mayor coincidencia en los ítems relacionados con la empatía, respeto e interés por los estudiantes.

Esta selección básica de ítems nos proporcionó las claves para concretar las dimensiones y estructura que iban a tener nuestros cuestionarios.

b) Cuestionarios de autoevaluación

Frente a la abundancia de cuestionarios de evaluación de la docencia desde jueces externos (alumnos, colegas, etc.), los cuestionarios únicamente de autoevaluación recogidos en la literatura sobre este tema son mucho más escasos.

Pasamos ahora a describir brevemente algunos de los cuestionarios de autoevaluación más significativos para la presente investigación. Son los siguientes:

Form for Faculty Self-Evaluation (Centra, 1980)

Este breve cuestionario (de 21 ítems) se centra en dos actividades fundamentales: preparación y actuación del profesor en clase. Para medir las respuestas se utiliza una escala de frecuencia (siempre, habitualmente, raramente, nunca, no sé).

La preparación se refiere sobre todo a la actualización de conocimientos y búsqueda de materiales de aprendizaje para los estudiantes. Con respecto a la actuación del profesor en clase, los ítems más significativos son los que se refieren a la interacción con los estudiantes, al ritmo y nivel de los contenidos de la clase y a la evaluación del aprendizaje.

Self-Appraisal Form for Faculty (Centra, 1980)

El objetivo de este cuestionario es la identificación por parte del profesor de áreas profesionales que éste quiere mejorar. La escala utilizada es cualitativa y ofrece al profesor la posibilidad de identificar los campos en los que necesita ayuda para la mejora de su desempeño (no necesito ayuda, estoy interesado pero no es prioritario, quiero saber más, estoy muy interesado en mejorar). Las áreas cubiertas son cinco (repartidas en 20 items): estrategias instruccionales, tests y evaluación del aprendizaje, técnicas de discusión, relación profesor alumno, y estructuración de la asignatura.

Escala de autoevaluación (T. L. McGreal, 1983)

Las dimensiones recogidas en este cuestionario son siete: claridad expositiva, adecuación entre objetivos, contenidos y métodos, motivación por la docencia, implicación de los alumnos en clase, orientación hacia la tarea, evaluación y *feedback* y control y dirección de la clase.

Cada una de estas dimensiones consta de distintos items que el profesor tiene que clasificar en una escala de 1 a 7, según considere que domina la tarea (el valor 1 refleja un mayor dominio de la materia, mientras que el 7 es el valor más bajo).

Instructor Self-Evaluation Form (Braskamp, 1984)

Este instrumento consta de 44 items, distribuidos en once grupos, cada uno de los cuales consta de cuatro items. Los items de cada grupo hacen referencia a cuatro subescalas: adecuación entre objetivos, contenidos y métodos, entusiasmo por la enseñanza y conocimiento de la asignatura, estimulación del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, y relaciones con los estudiantes.

El profesor debe ordenar los cuatro items de cada grupo de 1 a 4 en función de cómo cada item le describe (el valor 1 es el que mejor le representa).

Cuestionario de Autoevaluación (A. Villa, 1985)

Este cuestionario consta de 30 items, agrupados en seis categorías: planificación, comunicación, recursos didácticos, orientación (asesoramiento), evaluación y formación permanente. La escala utilizada es de frecuencia : siempre, a menudo, pocas veces, casi nunca.

Este instrumento se ha utilizado tanto para autoevaluación como para heteroevaluación.

Self-Appraisal of Teaching (J. G. Carroll, 1987)

Los aspectos principales tratados en este cuestionario compuesto por 11 items son: definición de objetivos, claridad en la presentación de la información, uso eficaz del tiempo en clase, fomento de la participación y pensamiento crítico y valoración comparativa del profesor con sus colegas. Además de los 11 items, el cuestionario permite al profesor añadir otros que él considere pertinentes. También puede hacer comentarios sobre las circunstancias concretas de su docencia.

La escala utilizada refleja el grado de eficacia (de 1 a 7) en la ejecución de las tareas presentadas y ofrece la posibilidad de manifestar duda (no sé).

Cuestionario de Autoevaluación del Profesor Universitario (A. Villa, 1989)

Se trata de un cuestionario de 32 items que reflejan diversos aspectos de la enseñanza universitaria, tales como: claridad, entusiasmo, uso de recursos, evaluación, etc. También se

incluyen preguntas referidas al tipo de asignatura, nivel, exigencia, ritmo y número aproximado de alumnos en el aula.

Para medir las respuestas se utiliza una escala de opinión (acuerdo o desacuerdo en diferentes grados) sobre lo que se afirma en los items.

Self Evaluation Checklist (D. Eastcott y R. Farmer, 1992)

Este listado de 22 items presenta las principales tareas que el profesor realiza dentro de clase: introducción (presentar los objetivos, contextualizar el contenido, captar la atención del estudiante, etc.), desarrollo (claridad, estructuración, ritmo adecuado, fomento de la participación, supervisión de actividades para el alumno, entusiasmo, etc.) y conclusión (énfasis en los puntos principales, resumen de la sesión, verificación del aprendizaje de los estudiantes, etc.).

Las respuestas se miden por medio de una escala de calidad de ejecución de las tareas que los items presentan (muy bien, satisfactoriamente, no muy bien, no aplicable).

Lecturer Self-Evaluation Checklist (S. Brown, G. Jones y S. Rawnsley, 1993)

Este instrumento está compuesto por dos listados de 14 y 26 items que recogen ideas de Ramsden (1991) y Gibbs (1988).

El primero de los listados presentados trata aspectos relacionados con la planificación de la clase, la contextualización del contenido, la estructuración, la implicación de los estudiantes, la transmisión del entusiasmo del profesor y la variedad en la presentación. La escala utilizada es de grado de ejecución de las tareas presentadas (lo hago bien, lo intento, no lo hago).

El segundo de los listados presentados es muy similar al de Eastcott descrito anteriormente. Abarca los mismos aspectos y añade la expresividad en la comunicación. Se utiliza una escala de opinión sobre las tareas que el profesor realiza en clase (muy bien, bien, no muy bien, pobre).

Autoevaluación del Profesor/a (ICE, Universidad del País Vasco, 1994)

Este instrumento consta de una presentación, del cuestionario propiamente dicho y de una autoguía para la reflexión y búsqueda de alternativas.

En la presentación se justifica el uso de la autoevaluación como complemento a la opinión de los alumnos sobre la docencia de sus profesores.

El cuestionario de autoevaluación del profesor consta de 28 ítems agrupados en las siguientes áreas: cumplimiento formal del profesor, desarrollo del programa de la asignatura, dominio, organización y claridad de la asignatura, entusiasmo docente, interacción con el grupo de alumnos, recursos metodológicos-didácticos, dificultad percibida, exámenes y calificaciones, y valoración global. La escala utilizada es de grados de desacuerdo o de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones presentadas.

La autoguía para la reflexión y búsqueda de alternativas consta de las siguientes partes: razones por las que me he autoevaluado así, elementos facilitadores del desempeño de estas actividades, limitaciones que observo al enfrentarme a estas situaciones, y posibles alternativas para la mejora.

En cada una de las partes de la autoguía se ofrece la posibilidad de seleccionar las opciones que mejor reflejan la opinión del profesor y, además, de añadir sus observaciones personales.

El instrumento se cierra con un apartado dedicado a los resultados globales de la opinión de los alumnos sobre la docencia, correspondientes al grupo de alumnos sobre el que el profesor se ha autoevaluado.

Assess Your Own Teaching Quality (S. Brown y Ph. Race, 1995)

Éste, es en realidad un libro-cuestionario de autoevaluación. La información que contiene puede utilizarse con diversos fines, como por ejemplo: evaluación personal,

evaluación grupal, evaluación por compañeros, identificación de problemas, agenda de trabajo del profesor, arranque de programas de desarrollo profesional, preparación de portfolios, etc.

Consta de 550 items, organizados en 55 apartados que se agrupan en cinco áreas: 1) enseñanza y aprendizaje en grupos grandes, 2) diseño y uso de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, 3) tareas de aprendizaje independiente, *feedback*, trabajo en grupos y evaluación, 4) ayuda individual a los estudiantes, y 5) cualidades y habilidades personales y profesionales.

La escala utilizada es cualitativa. El profesor puede elegir de entre las siguientes alternativas aquella/s que más se ajuste/n a su actuación: lo hago frecuentemente, lo hago de vez en cuando, puedo hacerlo cuando es necesario, no puedo hacerlo todavía, me gustaría ser capaz de hacerlo, no tengo intención de hacerlo y, no tengo necesidad de hacerlo. Además, para cada item, hay una columna en la que el profesor puede concretar sus planes de acción y hacer comentarios.

2.2.3. Cuestionario sobre la Actividad Docente

Una vez definidos los modelos teóricos que sirvieron de referencia para construir los cuestionarios y revisados los distintos instrumentos de evaluación y autoevaluación encontrados en la literatura, pasamos a elaborar nuestro *Cuestionario sobre la Actividad Docente*.

Este cuestionario es un instrumento fundamentalmente descriptivo con el que se pretendía recoger información sobre distintos aspectos de la docencia en la UAM: aspectos contextuales (condiciones en las que el profesor realiza su docencia) aspectos del desempeño docente (planificación, actuación y evaluación) y opiniones del profesor con respecto a la enseñanza universitaria.

Con el fin de que la información recogida fuese lo más completa y precisa posible, incluimos en el cuestionario preguntas cerradas (para responder de acuerdo con una escala determinada) y preguntas abiertas y espacios para comentarios u observaciones. De esta forma, la información recogida no es solo cuantitativa sino también cualitativa.

En primer lugar, nos propusimos conocer el contexto en el que el profesor desarrolla su docencia ya que esto nos permitiría, no solo situar las respuestas en un marco concreto sino también establecer relaciones entre los distintos aspectos contextuales (características de la asignatura y del profesor, y condiciones en las que desarrolla su docencia), el desempeño docente y las opiniones del profesor sobre la enseñanza universitaria.

El tipo de asignatura que imparte el profesor, el número de alumnos que tiene en un grupo, el nivel de interés por la materia (tanto del profesor como del alumno) y el grado de satisfacción con las condiciones en las que desarrolla su tarea docente (recursos, ambiente de trabajo, etc.) son aspectos que pueden determinar tanto las actitudes del profesor respecto a la enseñanza como su comportamiento.

Además de conocer los diferentes aspectos contextuales en los que el profesorado de la UAM desarrolla su labor docente, nos propusimos recoger información sobre qué hace y piensa con respecto a ésta.

Una de las tareas que tiene que realizar todo profesor es la de planificar. Esta es una actividad que el docente realiza fuera del aula y que, a pesar de su importancia, no suele estar presente en los cuestionarios revisados. Ello se debe a que, como ya hemos mencionado anteriormente, los cuestionarios de opinión de los alumnos recogen información sobre aspectos presenciales de la docencia y no sobre aquellas tareas que el alumno no puede observar.

Al planificar el profesor establece las líneas de trabajo que va a seguir, tanto a lo largo del curso (planificación a largo plazo) como en cada clase (planificación a corto plazo). Una buena planificación supone definir objetivos, seleccionar los contenidos que se van a impartir y tomar decisiones sobre los métodos docentes y recursos que se van a utilizar, las tareas que deberá realizar el alumno y la forma en que se evaluará el aprendizaje de éste.

Además de conocer qué hace el profesor a la hora de planificar (tanto a largo plazo como a corto plazo) es importante saber cómo lo hace y con qué frecuencia. Por esta razón, en nuestro cuestionario se pregunta al profesor cada cuánto tiempo se revisan los distintos aspectos del programa y cuándo realiza las distintas tareas que supone la preparación de una clase. También se le pregunta si la toma de decisiones sobre planificación (sobre todo las que afectan a la programación del curso) son tomadas por él individualmente, por él con otros profesores o sin su participación, ya que esto puede afectar a su grado de libertad, implicación

y satisfacción con respecto a la docencia que imparte.

Cuando el profesor ha realizado su planificación es conveniente que informe a los alumnos sobre las decisiones que ha tomado y que afectarán al modo en el que van a trabajar y a lo que se les va exigir. Esta es una forma de preparar al alumno para abordar su tarea.

Otro aspecto importante recogido en nuestro cuestionario es el de los métodos docentes (lección magistral, seminarios, realización de prácticas, trabajos de campo, etc.) empleados al impartir la docencia.

La adecuación entre objetivos, contenidos y métodos es fundamental para realizar una enseñanza eficaz. Sin embargo, para que el profesor pueda elegir los métodos adecuados es necesario que los conozca y que se den las condiciones para que puedan llevarlos a la práctica. Por ello, en nuestro cuestionario, le preguntamos al profesor no sólo qué método utiliza sino qué método utilizaría al impartir sus clases. Cabe la posibilidad de que un profesor no utilice determinados métodos porque desconozca su utilidad o porque las condiciones no sean las más adecuadas para ponerlos en práctica.

Algo similar sucede con la utilización de las tutorías que el profesor puede querer usar con diferentes fines: ampliar el contenido de las clases, aclarar dudas, supervisar trabajos o prácticas, revisar exámenes, etc. En nuestro cuestionario se pretendía detectar las posibles diferencias entre lo que el profesor desearía hacer en sus tutorías y lo que realmente hace respondiendo a las demandas de sus alumnos.

Con respecto a la actuación del profesor en clase nos interesaba saber si éste realiza determinadas actividades encaminadas a favorecer un aprendizaje activo, profundo y cooperativo en el estudiante. Así, se pregunta al profesor sobre aspectos relacionados con la estructuración y organización de los contenidos que imparte (presentación de esquemas, relaciones entre contenidos, etc.) con su claridad expositiva (utilización de recursos expresivos, uso de ejemplos, etc.), su interacción con el alumno (fomentar su participación mediante preguntas, mirarles mientras expone, etc.) los recursos didácticos empleados (uso de medios audiovisuales para transmitir más eficazmente la información, etc.), la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos, etc.

Otra de las tareas importantes que forman parte de la labor docente es la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ésta debe ser coherente con los objetivos y contenidos

impartidos y trasciende el mero hecho de asignar calificaciones. La evaluación sirve al profesor para hacer un seguimiento de los progresos de los alumnos y para introducir modificaciones en su actuación si ello fuera necesario. Para que la evaluación sea útil para profesores y alumnos debe tener un carácter formativo. Debe dar la posibilidad a ambos de solucionar los problemas detectados y corregir errores.

Por lo tanto, es aconsejable que la evaluación se realice en varios momentos del curso: al principio (para ver los conocimientos previos de los alumnos), durante el curso (para hacer un seguimiento continuado) y al final (para verificar que se han alcanzado los objetivos propuestos). También es importante que los sistemas de evaluación (pruebas escritas de pregunta cerrada o abierta, pruebas orales, trabajos, etc.) estén en consonancia con los objetivos y contenidos. Tanto los momentos en los que se realiza la evaluación como los sistemas utilizados para llevarla a cabo pueden condicionar el aprendizaje del alumno. Nuestro cuestionario recoge ambos aspectos de la evaluación.

La investigación y su relación con la docencia era otro de los aspectos que nos interesaba conocer. Dada la importancia y peso que se concede a la investigación en el ámbito universitario queríamos averiguar cómo ve el profesor las relaciones entre ésta y la docencia y qué importancia les concede a ambas en relación con su actividad académica.

También se contempló el tiempo dedicado por el profesor a la gestión académica y a otras actividades relacionadas con su profesión, ya que esto condiciona, en parte, el tiempo que el profesor puede dedicar tanto a docencia como a investigación y puede influir en su satisfacción general con la profesión académica.

Por último, nos interesaba conocer las opiniones y actitudes del profesor con respecto a la formación permanente en el contenido y la didáctica de la materia que explica. Con ello, se completaba la información sobre el perfil de profesor universitario que necesitábamos recoger para elaborar nuestro instrumento de autoevaluación.

2.2.4. Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia

Este cuestionario de autoevaluación para el profesor universitario es una herramienta de uso personal y privado con la que se pretende facilitar al profesorado de la UAM el análisis de su desempeño docente con el fin de mejorarlo.

Las fases previas a la elaboración de este cuestionario han servido para consolidar la base teórica sobre la que está construido y para conocer las necesidades y teorías implícitas sobre la docencia de los profesores a los que va dirigido.

Frente a otros cuestionarios de autoevaluación, el instrumento que aquí presentamos se centra en aquellos aspectos que pueden ser objeto de mejora por parte del profesor, y que dependen principalmente de él. En este sentido, no es un "autoinforme de justificación", la reflexión está guiada hacia la mejora del propio desempeño docente, dejando al margen la mejora de aspectos externos al profesor. Se trata de que éste centre su análisis en lo que él puede cambiar aunque las condiciones en las que desarrolle su tarea no sean las más idóneas.

Así, en este cuestionario se facilita al profesor el análisis de los tres momentos claves de toda tarea docente: planificación, actuación y evaluación.

Para guiar la reflexión del profesor se presenta, en cada una de las partes que componen el cuerpo del cuestionario, una guía de análisis compuesta por ítems que el profesor debe utilizar para valorar su desempeño de acuerdo con una escala. La guía es el marco de referencia que servirá al profesor para definir sus objetivos y su plan personal de mejora.

Los ítems que constituyen la guía reflejan los modelos teóricos de buen profesor y del proceso de enseñanza-aprendizaje de los que partimos para la construcción del cuestionario. Por ello, los propios ítems proporcionan al profesor información sobre

cómo realizar una docencia eficaz. Para que el profesor que así lo desee pueda ampliar esta información, se le ofrece un anexo con bibliografía comentada que le facilite la búsqueda de referencias de interés.

Dado que el objetivo del cuestionario es facilitar el análisis de las tareas docentes para su mejora, una parte del mismo sirve al profesor para concretar sus intenciones de mejora y su plan de acción para conseguir los objetivos propuestos. El establecimiento explícito de objetivos (con plazos determinados) y medios para lograrlos permitirá al profesor verificar su logro en sucesivas autoevaluaciones. Por lo tanto, el profesor podrá hacer un uso continuado de este instrumento, adaptándolo a sus necesidades específicas.

La información recogida por el profesor en este cuestionario de autoevaluación será

más útil si es contrastada con otras fuentes, tales como: opinión de los alumnos, evaluación por colegas, etc. El diseño de este instrumento así lo permite.

Las distintas formas de evaluación de la docencia universitaria son un punto de partida para la mejora de su calidad. Además, son necesarias otras medidas institucionales (valoración de la docencia, programas de desarrollo profesional, aportación de recursos , etc.) que respondan a las necesidades detectadas por la evaluación.

Con la elaboración y uso de este cuestionario de autoevaluación de la docencia para la mejora se pretende dar un paso más en el camino hacia el logro de una enseñanza universitaria de calidad.

La utilización de la autoevaluación como procedimiento de reflexión guiada en grupo, la elaboración de materiales de autoayuda que el profesor pueda usar flexiblemente para responder a sus necesidades, y la realización de actividades de formación y desarrollo profesional del docente universitario son otras tareas que esperamos seguir abordando en el futuro.

II. METODOLOGÍA:

- Diseño del instrumento**
- Muestra de la encuesta**
- Procedimiento**

II. METODOLOGÍA

1. DISEÑO DE LA MUESTRA

En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica sobre el tema de "autoevaluación". Una vez investigado qué se había hecho y cómo se había tratado este tema dentro del ámbito universitario se procedió, a determinar nuestro proyecto de investigación, concretando objetivos, población, metodología y análisis de los resultados, para obtener un cuestionario de autoevaluación que es el fin último de la investigación.

INSTRUMENTO

Para su elaboración fueron consultados otros modelos aplicados con anterioridad en diversos ámbitos y que en conjunto trataban los siguientes aspectos:

- * Contexto o ámbito de trabajo
- * Planificación: objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura
- * Actuación
- * Evaluación

El instrumento (Anexo A) que se utilizó consta de 24 preguntas, de las cuales 19 son cerradas y 5 abiertas. A cada cuestionario se le asignó una clave de nueve dígitos que correspondían a la facultad, departamento, categoría docente, tipo de cuestionario (1,2,3 y 4) y su número. Para que la información recogida representase mejor las diferentes situaciones docentes se realizaron cuatro cuestionarios distintos; esto se hizo en base a la combinación de antigüedad de la docencia en la asignatura y el tamaño del grupo. La clasificación fue la siguiente:

! Cuestionario Tipo 1: referido a la asignatura que el profesor lleva impartiendo **más años** y al grupo en el que la **asistencia** media a clase es **mayor**.

! Cuestionario Tipo 2: referido a la asignatura que el profesor lleva impartiendo **más años** y al grupo en el que la **asistencia** media a clase es **menor**.

! Cuestionario Tipo 3: referido a la asignatura que el profesor lleva impartiendo **menos años** y al grupo en el que la **asistencia** media a clase es **mayor**.

! Cuestionario Tipo 4: referido a la asignatura que el profesor lleva impartiendo **menos años** y al grupo en el que la **asistencia** media a clase **menor**.

2. MUESTRA DE LA ENCUESTA

El cuestionario se ha aplicado a una muestra representativa de profesores de la UAM, estratificada por Facultad y Categoría del profesor.

La población objeto fue de mil seiscientos profesores, pertenecientes a las seis Facultades de la UAM (no fueron incluidas las Escuelas Universitarias ni los profesores asociados a la Facultad de Medicina por el convenio entre la UAM y el INSALUD).

Se decidió realizar un muestreo proporcional, estratificado por Facultad y categoría académica del profesor. Para obtener un error muestral del 5%, con un nivel de confianza del 95%, se fijó el tamaño de la muestra en trescientos dieciocho profesores, siendo su distribución la siguiente:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

FACULTADES	CU	TU	AU	AS	CEU	TEU	TOTAL
- Facultad de Ciencias	16	53	16	10		5	100
- Facultad de CC. EE. y Empresariales	10	15	3	18			46
- Facultad de Derecho	7	14	3	21			45
- Facultad de Filosofía y Letras	9	28	5	21	2	4	69
- Facultad de Medicina	7	23	2	3			40
- Facultad de Psicología	5	12	4	2			23
TOTAL	54	145	33	75	2	9	318

Nota: CU = Catedrático de Universidad; TU = Titular de Universidad; AU = Ayudante de Universidad; AS = Asociado; CEU = Catedrático de Escuela Universitaria; TEU = Titular de Escuela Universitaria.

3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se aplicó durante el mes de Abril de mil novecientos noventa y cuatro. La aplicación estuvo a cargo de personal auxiliar (diecisiete encuestadores estudiantes de la UAM) que fueron entrenados y coordinados por los responsables de la investigación para realizar adecuadamente las encuestas.

El trabajo de campo fue preparado mediante el envío de una carta a todos los Directores de Departamento de la UAM para informarles de la investigación que se iba a llevar a cabo y pedir su colaboración en la tarea de informar a los profesores.

El cuestionario entregado a los profesores seleccionados fue acompañado de una carta de presentación en la que se les garantizaba la confidencialidad de los datos que se iban a recoger (a cada profesor se le asignó una clave para que no tuvieran que consignar sus datos personales en el cuestionario).

Se han recogido un total de doscientos noventa y cuatro cuestionarios,

por lo tanto, la tasa de respuesta ha sido del 92%, siendo su distribución y porcentajes con respecto a la muestra inicial los siguientes:

FACULTADES	CU	TU	AU	AS	CEU	TEU	TOTAL	%
- Facultad de Ciencias	17	53	10	15		1	96	96 %
- Facultad de CC. EE. y Empresariales	10	10	6	11			37	80 %
- Facultad de Derecho	7	15	4	15			41	91 %
- Facultad de Filosofía y Letras	9	25	6	17	1	2	60	87 %
- Facultad de Medicina	8	23	3	3			37	93 %
- Facultad de Psicología	6	12	4	1			23	100 %
TOTAL	57	138	33	62	1	3	294	92 %

De los 294 cuestionarios recogidos, se han dado por válidos 289, ya que el resto fueron anulados, (por responder a una asignatura de doctorado; por dejar el cuestionario en blanco y por contestar su experiencia previa en otra universidad).

Se hicieron cuatro tipos de cuestionarios, teniendo en cuenta que tenían que contestar sólo a una asignatura (en caso de que impartieran más de una):

*Asignatura 1, asistencia a clase mayor, (Cuestionario 1) 80 - 27.68%

- *Asignatura 1, asistencia a clase menor, (Cuestionario 2) 66 - 22.83%
- *Asignatura 2, asistencia a clase mayor, (Cuestionario 3) 68 - 23.52%
- *Asignatura 2, asistencia a clase menor, (Cuestionario 4) 75 - 25.95%

Siendo la Asignatura 1 la que llevase impartiendo más años y la Asignatura 2 la de menos años.

Los distintos tipos de cuestionarios se asignaron aleatoriamente a los profesores, adjudicándosele a cada uno de ellos una clave para su posterior identificación. En dicha clave figura:

- Facultad
- Departamento
- Categoría Docente
- Tipo de Cuestionario
- Número de Cuestionario

III. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

III. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario sobre la Actividad Docente en la Universidad Autónoma de Madrid se organizan en cuatro apartados:

1. Contexto de la Docencia: descripción de la asignatura, nivel de interés del profesor, condiciones en que realiza su docencia y la satisfacción del profesor con éstas.
2. Tareas Docentes: incluyen las etapas de planificación a corto y a largo plazo, actuación y evaluación.
3. Opiniones de los profesores sobre diferentes aspectos de su docencia.
4. El perfil profesional del profesor: donde se analiza la concepción del rol del profesorado, particularmente lo que concierne a su satisfacción con la vida académica.

El Anexo B presenta los resultados estadísticos desglosados por las dimensiones del diseño de la muestra, Facultad y categoría docente. En todo el informe se ha procedido a verificar la existencia de diferencias en las variables estudiadas según estas dimensiones. Para las variables escalares, se han realizado los análisis de varianza correspondiente y, en los casos en que la hipótesis de la diferencia ha sido aceptada ($\alpha =$

.001), se ha procedido a verificar la existencia de diferencias específicas entre Facultades o categorías docentes. Estas comparaciones se realizaron aplicando el criterio de Scheffé (con $\alpha = .01$).

Nota: A lo largo de todo el informe se utiliza la palabra "profesor" para agilizar la lectura. Con este término se hace referencia a profesoras y profesores indistintamente.

1. CONTEXTO DE LA DOCENCIA

El cuestionario ha recogido tres tipos de información sobre el contexto de la docencia:

- 1.1. Características de la situación docente.
- 1.2. Interés por la docencia.
- 1.3. Satisfacción con las condiciones de la docencia.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN DOCENTE

En este apartado se recogieron datos objetivos sobre el contexto en el que el profesor imparte su clase. Los datos describen algunas características de la docencia del profesor (curso, número de grupos, turno, licenciatura, años que lleva impartiendo clase, número de alumnos matriculados, asistencia media a clase y horas semanales que imparte) y de las asignaturas concretas que imparte (teórica o aplicada, optativa u obligatoria, semestral o anual).

Puesto que se ha solicitado a los profesores concentrarse en un grupo concreto de docencia, lo que se resume a continuación son los datos

correspondientes a las asignaturas y grupos de clase a los que el profesor se ha referido en las respuestas sobre su docencia (ver Tablas 1.1 a 1.12).

1.1 Tipo de Asignatura (n = 282)

TIPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TEÓRICA	245	87%
APLICADA	37	13%

1.2 Licenciaturas (n = 285)

LICENCIATURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
INFORMÁTICA	3	1%
FILOSOFÍA	10	3%
FILOLOGÍA (Hispanica, Clásica y Árabe)	13	4%
GEOGRAFÍA E HISTORIA	20	6%
FILOLOGÍA FRANCESA	4	1%
FILOLOGÍA INGLESA	10	4%
DERECHO	38	13%
PSICOLOGÍA	23	8%
ECONÓMICAS	22	7%
EMPRESARIALES	14	5%
CIENCIAS	1	0%
BIOLÓGICAS	30	10%

QUÍMICAS	37	12%
FÍSICAS	22	8%
MATEMÁTICAS	2	1%
MEDICINA	36	13%

1.3 Tipo de asignatura (obligatoria u optativa) (n = 284)

TIPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	A	E
OBLIGATORIA	244	86%
OPTATIVA	40	14%

1.4 Tipo de asignatura (semestral o anual) (n = 286)

TIPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	A	E
SEMESTRAL	91	32%
ANUAL	195	68%

1.5 Curso en que se imparte (n = 270)

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	A	E
11	52	18%
21	46	16%

31	54	19%
41	60	21%
51	56	20%
61	2	1%

1.6 Años que lleva impartíendola (n = 283)

AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	46	16%
2	35	12%
3	30	11%
4	25	9%
5	20	7%
6-10	59	22%
Más de 10	68	22%
M = 7.05 Md = 4 DT= 6.43		

Nota: M = Media, Md = Mediana, DT = Desviación Típica

1.7 En cuántos grupos la imparten (n = 283)

Nº DE GRUPOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	189	67%
2	67	24%

3 o más	27	12%
---------	----	-----

1.8 En qué turno (n = 217)

TURNO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mañana	152	70%
Tarde	55	25%
Noche	9	4%

1.9 Número de alumnos matriculados en cada grupo (n = 215)

Nº DE ALUMNOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0 - 30	46	21%
31 - 60	43	20%
61 - 90	24	12%
91 - 150	56	26%
+ de 150	46	21%
M = 103.95 Md = 80 DT = 80.28		

Nota: M = Media; Md = Mediana; DT = Desviación Típica.

1.10 Asistencia media a clase en cada grupo (nº de alumnos) (n = 221)

N1 DE ALUMNOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0 - 30	63	29%
31 - 60	54	24%
61 - 90	39	18%
91 - 150	45	15%
+ de 150	20	9%
M = 73.54 Md = 60 DT = 58.38		

Nota: M = Media; Md = Mediana; DT = Desviación Típica.

1.11 Horas semanales que imparte de clases teóricas en la asignatura (n = 185)

N1 DE HORAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0	13	7%
1	11	6%
2	28	15%
3	94	51%
4	22	12%
5 o más	17	9%
M = 2.96 Md = 3 DT = 1.56		

Nota: M = Media; Md = Mediana; DT = Desviación Típica.

1.12 Horas semanales que imparte de clases prácticas en la asignatura (n = 119)

Nº DE HORAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0	12	10%
1	46	39%
2	24	20%
3	14	12%
4 o más	23	20%
M = 3.28 Md = 2 DT = 5.02		

Nota: M = Media; Md = Mediana; DT = Desviación Típica.

En síntesis, la respuesta típica al cuestionario se refiere a una asignatura teórica, obligatoria y anual entre primer y quinto curso de las 16 licenciaturas que se impartían en la UAM. Estos profesores dijeron tener una antigüedad media de siete años impartiendo esta asignatura y tener actualmente de uno a dos grupos de aproximadamente tres horas de clase semanal. La asignatura correspondía, en su mayoría, al turno de mañana, con un promedio de 104 alumnos matriculados y una asistencia media de 74.

En el análisis de las diferencias más significativas surgidas al realizar comparaciones múltiples aplicando el criterio de Scheffé con $\alpha = .01$, respecto a la descripción que cada profesor de la muestra hizo de su asignatura, se encontró que el profesorado de la Facultad de Ciencias respondió más a una *asignatura de laboratorio* que el resto de profesores

de la muestra ($F_{3,276} = 14.42; \alpha = .001$), mientras el profesorado de Derecho, Económicas, Filosofía y Psicología lo hizo mayoritariamente en una *asignatura teórica*, reflejando el grado de experimentalidad de las titulaciones correspondientes.

En cuanto a tipo de asignaturas *semestral o anual*, se observaron diferencias significativas entre los profesores de la Facultad de Psicología con los de Filosofía y Medicina ($F_{5,280} = 5.78; \alpha = .001$), ya que los primeros respondieron más al tipo de asignatura semestral mientras que en las otras dos Facultades la respuesta mayoritaria describió una asignatura anual. Este resultado puede reflejar, simplemente, el estado de implantación de los nuevos planes de estudio.

En cuanto al *tiempo que cada profesor lleva impartiendo la asignatura* del cuestionario, se observaron diferencias significativas entre Facultades y categorías docentes. Así, el profesorado de la Facultad de Medicina difería de todas las demás ($F_{5,277} = 8.86; \alpha = .001$) en que éstos manifestaron que llevaban un promedio de 13 años impartiendo esta asignatura y el resto de profesores de las distintas Facultades indicaron que llevaban imparténdola entre 4 y 6 años. También se encontraron diferencias importantes en este mismo aspecto entre las categorías docentes ($F_{3,279} = 15.69; \alpha = .001$), donde los catedráticos ($M = 9.69$) y los titulares ($M = 8.38$) indicaron tener mayor antigüedad en la asignatura que los ayudantes y asociados, cuyas medias fueron 3.48 y 3.83 respectivamente, lo que reflejaría la antigüedad del profesorado y las distintas prácticas de ordenación académica respecto a la rotación de profesores entre asignaturas.

También se encontró diferencia entre categorías docentes en la respuesta del *número de grupos al que imparten la asignatura* ($F_{3,279} = 6.43; \alpha = .001$), mientras que los catedráticos ($M = 1.20$) tienden, en

promedio, a dar clase en un solo grupo, los ayudantes ($M = 2.17$) tienden a hacerlo al menos en dos grupos de la asignatura.

Otra diferencia significativa entre las distintas categorías docentes fue en el *turno* en el que estaba situada la asignatura ($F_{3,203} = 12.65$; $\alpha = .001$). Así, los profesores asociados manifestaron que la asignatura a la que respondían pertenecía a turnos de mañana o de tarde, mientras que la mayoría de catedráticos y titulares, indicaron impartirla sobre todo en grupos de la mañana.

El número de alumnos matriculados en cada grupo fue otro aspecto en el que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre Facultades ($F_{5,209} = 39.84$; $\alpha = .001$). En este caso, los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras ($M = 40$) manifestaron tener menos alumnos matriculados en sus clases que el resto de los docentes de la muestra; así, la media en la Facultad de Ciencias fue de 78 alumnos matriculados, la de los profesores de Económicas fue de 117, la de Psicología y Medicina ambas con 142 alumnos y, la media más alta la obtuvieron los profesores de la Facultad de Derecho ($M = 219$). En consecuencia, se observó que la *asistencia media a clase en cada grupo* (n1 de alumnos) era otro aspecto diferenciador entre el profesorado de las distintas Facultades ($F_{5,215} = 28.22$; $\alpha = .001$), ya que los profesores de Filosofía y Letras ($M = 29$) mostraron el promedio más bajo de alumnos que asisten a sus clases, seguidos por los profesores de Ciencias ($M = 57$), los profesores de Económicas ($M = 80$), de Psicología ($M = 96$) y, por último, el profesorado de las Facultades de Derecho y Medicina indicaron tener la asistencia más alta de alumnos a sus clases con una media de 128 y 130 respectivamente. Estas diferencias responden al número de alumnos y a la organización docente de los distintas Facultades.

Según las estimaciones de los profesores encuestados, el número de alumnos asistentes a clase y el de matriculados se correlacionan ($r = .88$; $\alpha = .001$) y la tasa de asistentes en relación a los matriculados es del 71% a nivel global de la UAM y varía un rango entre el 59% (Derecho) y el 73% (Ciencias) para la mayoría de las facultades. Por encima de este grupo, destaca la tasa de asistencia del 90% en Medicina (en promedio, 128 asistentes de 142 matriculados). Este resultado es posiblemente producto del sistema de docencia integrada con norma de asistencia específica de esa Facultad.

1.2. INTERÉS POR LA DOCENCIA

Más allá de las condiciones objetivas, el interés del propio profesor por su docencia y su percepción del interés de los alumnos por la misma, podrían condicionar su actuación docente. Por ello, se quiso conocer cuál es el nivel de **interés del profesor** por el **contenido de la asignatura y por la docencia** en el grupo concreto al que se ha referido al describir su actuación docente (ver Tabla 2), así como su **percepción del porcentaje de alumnos que él considera interesados en la asignatura** (ver Tabla 3).

Tabla 2. Interés del profesor por la docencia en la asignatura y el grupo

Pregunta	n	Frecuencias de Respuesta	M	DT
----------	---	-----------------------------	---	----

		Mu y Baj o	Baj o	Medi o	Alt o	Muy Alto		
)Cuál es tu nivel de interés en el contenido de esta asignatura en general?	284	2 1%	2 1%	24 8%	126 44%	130 46%	4.4	0.7
)Cuál es tu nivel de interés por la docencia de esta asignatura en este grupo?	282	0 0%	1 0%	31 11%	133 47%	117 41%	4.3	0.7

Notas: Escala: (1) Muy bajo; (2) Bajo; (3) Medio; (4) Alto; (5) Muy alto.

n = Número de respuestas; M= Media; DT = Desviación Típica.

Como puede observarse en la Tabla 2, la mayoría de los profesores han manifestado un interés alto o muy alto por la docencia en la asignatura y grupo a los que se han referido en sus respuestas al cuestionario. Un alto porcentaje de las contestaciones se concentran en esas categorías de respuesta a la pregunta sobre el interés por el contenido de la asignatura. El 88% se concentra en esas categorías al referirse al interés por la docencia en el grupo sobre el que han descrito su docencia.

Con respecto al interés de los alumnos por la asignatura (ver Tabla 3), los resultados indican que los profesores perciben a un alto porcentaje de alumnos interesados en la asignatura. El porcentaje medio de alumnos

interesados es próximo al 60%, siendo la distribución de respuestas sesgada hacia la parte superior de la escala. El mayor número de respuestas (30%) se sitúa en el intervalo 61-80.

Tabla 3. Alumnos interesados en la asignatura (n = 277)

% de alumnos interesados	número de respuestas	% de respuestas
0 - 20	38	12%
21 - 40	46	17%
41 - 60	73	25%
61 - 80	86	30%
81 - 100	34	12%
M = 56.07 DT = 24.36		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica.

Los tres aspectos medidos del interés por la docencia se han relacionado significativamente entre sí: el interés por el contenido de la asignatura con aquel por la docencia en el grupo ($r=.46$), y estos dos con la estimación de un porcentaje mayor de alumnos del grupo interesados por la asignatura ($r=.20$ y $r=.21$, respectivamente).

1.3. SATISFACCIÓN CON LAS CONDICIONES DE LA DOCENCIA

La literatura relevante (Herzberg et al. 1959; Vroom 1964), nos permite suponer que la satisfacción con las condiciones de trabajo redundará en una mejor motivación hacia el desempeño docente. Los profesores han indicado el grado de satisfacción con algunas condiciones de su docencia en una escala de 1 "Muy insatisfecho" a 5 "Muy satisfecho"(ver pregunta 5 en el Anexo A).

El análisis factorial de rotación varimax de las respuestas, ha permitido agrupar dichas condiciones en seis factores ortogonales que explican el 64.4% de la varianza en estas preguntas:

Condiciones físicas y medios (explica el 21.0% de la varianza): condiciones físicas del aula; medios auxiliares disponibles.

Condiciones institucionales (14.1%): ambiente de trabajo en el departamento; reconocimiento de la calidad de la docencia en la UAM; valoración de la dedicación docente; valoración de la dedicación a la investigación por el departamento.

Carga de trabajo (9.0%): número de alumnos; personal docente auxiliar.

Recursos (7.7%): recursos bibliográficos disponibles; despacho; conocimientos sobre esta asignatura; conocimientos previos de los alumnos; nivel de interés de los alumnos.

Tiempo de docencia (7.1%): número de horas de clase semanales.

Status de la asignatura (5.5%): ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios;
horario de docencia.

El nivel de satisfacción con cada uno de ellos se resume en la Tabla 4.

Tabla 4. Satisfacción con las condiciones de la docencia

Factores	n	Alfa de Cronbach	M	DT
I. Condiciones físicas y medios	148	.85	2.85	.96
II. Condiciones Institucionales	260	.82	3.27	.91
III. Carga de trabajo	131	.73	3.05	1.01
IV. Recursos	267	.57	3.21	.70
V. Tiempo de docencia	165	.73	3.39	.88
VI. Status de la asignatura	272	.38	3.62	.74

Notas: Escala: (1) Muy insatisfecho; (2) Insatisfecho; (3) Ni satisfecho ni insatisfecho; (4) Satisfecho; (5) Muy satisfecho.

n = Número de respuestas; M= Media; DT = Desviación Típica.

En la mayoría de las condiciones se obtuvo una media en torno al valor 3.00 (i.e. "ni satisfecho ni insatisfecho"). La dispersión de las respuestas indica que una parte significativa de ellas se concentraría entre "insatisfecho" y "satisfecho". En término medio, el profesorado ha indicado una insatisfacción relativa con los *conocimientos previos de los alumnos* (M = 2.40), el *personal docente auxiliar* (M = 2.70) y las *condiciones físicas del aula* tanto en las clases teóricas como en las prácticas (M = 2.80). En cambio, el aspecto que ha suscitado mayor satisfacción relativa ha sido el que hace referencia a los *conocimientos del propio profesor sobre su asignatura*, que recibió una respuesta media de 4.00 (ver Anexo B). Dado que este es el único aspecto que depende del docente, esta satisfacción relativa podría reflejar la sensación de autocontrol del profesor por una parte y el sesgo positivo de su autoestima por otra.

Al realizar el análisis de varianza y las comparaciones entre factores aplicando Scheffé ($\alpha = .01$), se encontró una diferencia ($F_{5,254} = 5.81$; $\alpha = .001$) en el factor de satisfacción con las *condiciones institucionales* donde las respuestas de los profesores de Derecho reflejaron mayor satisfacción, en término medio (M = 3.80) que aquellos de las Facultades de Ciencias (M = 3.12) y de Filosofía (M = 3.00).

Al realizar el análisis de varianza y aplicar el criterio de Scheffé para las comparaciones múltiples, con $\alpha = .01$, han surgido diferencias significativas entre algunas condiciones específicas de la docencia y Facultades ($F_{5,184} = 5.27$; $\alpha = .001$). Este análisis ha revelado que, en término medio, los profesores de la Facultad de Psicología (M = 1.80) se han manifestado especialmente insatisfechos con las condiciones físicas

del aula en las clases prácticas, mientras que los profesores de las Facultades de Ciencias y de Medicina ($M = 3.20$ y 3.40 , respectivamente) han indicado una satisfacción relativa con este aspecto. Esta diferencia podría reflejar la existencia de instalaciones adecuadas para este tipo de docencia.

Así mismo, la satisfacción con los *recursos bibliográficos disponibles* presentó también diferencias significativas entre Facultades ($F_{5,276} = 4.55$, $\alpha = .001$) de manera que, en término medio, los profesores de la Facultad de Ciencias ($M = 3.32$) manifestaron más satisfacción con estos recursos que los de Filosofía ($M = 2.54$), que se mostraron más insatisfechos con la disposición de los mismos.

También se ha encontrado alguna diferencia significativa en el análisis de varianza entre categorías docentes con respecto al *personal docente auxiliar* ($F_{3,227} = 4.55$; $\alpha = .001$), en concreto, los catedráticos ($M = 2.19$) se han manifestado menos satisfechos con el personal auxiliar del que disponen, en contraste con los profesores asociados ($M = 3.07$), que han indicado mayor satisfacción que el resto de los docentes.

La satisfacción con los *Recursos* existentes para la docencia (conocimientos e interés de los alumnos, conocimientos del profesorado, recursos bibliográficos, despachos) aparece como elemento nuclear de la satisfacción con las condiciones de docencia, pues se relaciona significativamente con todos los otros factores de satisfacción: con las *Condiciones físicas y medios* ($r=.28$), con el *Tiempo de docencia* ($r=.27$), con la *Carga de trabajo en la docencia teórica* ($r=.23$), con la *Ubicación de*

la asignatura en el plan de estudios ($r=.30$) y con las *Condiciones institucionales* ($r=.32$).

Además, la satisfacción con la *Ubicación de la asignatura en el plan de estudios* tiende a aumentar conjuntamente aquella por las *Condiciones institucionales* ($r=.28$) y por el *Tiempo de docencia* ($r=.27$), mientras la satisfacción con las *Condiciones físicas y medios* se relaciona también con la satisfacción con la *Carga de trabajo docente* ($r=.37$). Finalmente, la satisfacción con la *Carga de trabajo docente* (número de alumnos, personal docente auxiliar) se relaciona sólo débilmente con aquella por el *Tiempo de docencia* ($r=.25$, $\alpha=.01$).

En síntesis, por una parte, las condiciones institucionales de la docencia parecen vincularse, en la satisfacción, a la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y los recursos. Por otra parte, éstos junto con las condiciones físicas y prácticas (carga y tiempo de trabajo) de la docencia parecen configurar un segundo núcleo de condiciones más directamente ligadas al desarrollo de la docencia.

2. TAREAS DOCENTES

Se ha recogido información descriptiva de las tres áreas fundamentales de actuación docente:

2.1.- Planificación a corto y a largo plazo

2.2.- Actuación en clase

2.3.- Evaluación

2.1. PLANIFICACIÓN

Acerca de la planificación del curso se investigaron aspectos como el planteamiento de los objetivos de la asignatura, los criterios de selección de los mismos, los métodos docentes y las actividades para el alumno, los recursos y sistemas de evaluación. En primer lugar, se preguntó a los profesores sobre la organización de la asignatura a lo largo del curso, es decir planificación a largo plazo y en segundo lugar, se estudió la preparación de cada clase o planificación a corto plazo.

2.1.1. Planificación a Largo Plazo

Para conocer la planificación del programa de una asignatura se exploraron cómo y cuándo se toman las decisiones relevantes. Por un lado, se quiso saber la importancia y preferencia concedida al trabajo individual en contraposición con la colaboración con otros docentes en estas decisiones. Y por otro, se intentó averiguar con qué frecuencia se suelen revisar estas decisiones.

a) Participación en la planificación

La interpretación de la información recogida en este apartado responde al tipo de participación que los profesores de la muestra realizan en las decisiones de planificación. Para ello, se les solicitó que indicaran si participan o no en la planificación de los distintos aspectos de la asignatura y, en caso afirmativo, si esta actividad la realizan individual o colectivamente. La Tabla 5 presenta la proporción y distribución de respuestas a estas cuestiones.

Tabla 5. Tipo de participación en las decisiones de planificación

(n = 276 - 280)

ASPECTOS	PARTICIPACIÓN		
	INDIV.	COLECT.	NO INT.
Objetivos de la asignatura	87 (31%)	173 (62%)	19 (7%)
Temas del programa	63 (22%)	187 (67%)	28 (10%)
Métodos docentes	151 (54%)	120 (43%)	6 (2%)
Tareas para los alumnos durante el curso	127 (45%)	147 (52%)	5 (2%)
Bibliografía recomendada	123 (43%)	149 (53%)	8 (3%)
Evaluación de la asignatura	123 (44%)	149 (53%)	4 (1%)

Nota: Escala: INDIV. = Tú individualmente, COLECT. = Tú con otros profesores,

NO INT. = Otros sin tu participación.

En la tabla se observa generalmente que existe un bajo porcentaje de profesores de la muestra que no interviene en las decisiones de planificación. Sin embargo, la planificación colectiva es claramente mayoritaria para los *objetivos y los temas del programa*. En las *tareas para los alumnos, la bibliografía y la evaluación*, la planificación colectiva y la individual aparecen con frecuencia similar, mientras que los *métodos docentes* dependen en mayor medida de cada profesor, por lo que este aspecto se suele planificar de forma individual.

Considerando el porcentaje de profesores que indicaron decidir la planificación individual o colectivamente, se hizo un análisis de varianza y tras realizar las comparaciones aplicando el criterio de Scheffé con $\alpha = .01$, aparecieron diferencias significativas entre Facultades y categorías docentes.

En cuanto a los *objetivos de la asignatura*, se encontraron diferencias ($F_{5,275} = 4.82; \alpha = .001$) entre los profesores de la Facultad de Medicina (85.7%) que manifestaron tomar las decisiones colectivamente y los de la Facultad de Económicas (61.1%), que tienden más a decidir los objetivos individualmente (Ver Anexo B).

A la hora de decidir sobre los *temas del programa*, se encontró que existían diferencias significativas entre los profesores de Derecho con respecto a los de Económicas ($F_{5,275} = 4.49; \alpha = .001$). Mientras que los profesores de la Facultad de Derecho (77.5%) han tendido a indicar que

deciden su planificación con otros profesores, en la Facultad de Económicas (47.2%), han indicado que las decisiones suelen tomarse individualmente (Ver Anexo B).

Del mismo modo, se encontraron diferencias importantes entre categorías docentes ($F_{3,277} = 6.74$; $\alpha = .001$), de forma que los catedráticos manifestaron participar siempre en este tipo de decisiones ya sea de forma individual (31.5%) o colectivamente (68.5%), a diferencia de los ayudantes y asociados (32.3% y 21.5% respectivamente), que presentaron un alto porcentaje de profesores que no participaban (Ver Anexo B).

Por lo que respecta a la elección de *métodos docentes*, las diferencias se encontraron entre los profesores de la Facultad de Medicina y los profesores de Ciencias, Económicas y Filosofía ($F_{5,274} = 6.14$; $\alpha = .001$). Concretamente, los profesores de Medicina (82.9%) señalaron una mayor tendencia a tomar este tipo de decisiones en equipo, mientras que los profesores de las otras tres Facultades (59.3%, 77.1% y 72.2% respectivamente) indicaron hacerlo más de forma individual (Ver Anexo B).

Por último, se encontraron diferencias significativas entre Facultades en la decisión sobre *tareas para los alumnos* ($F_{5,274} = 7.26$; $\alpha = .001$) y en la *evaluación de la asignatura* ($F_{5,273} = 6.05$; $\alpha = .001$). En ambas actividades los profesores de Medicina (85.7% y 88.6% respectivamente) manifestaron tomar las decisiones en equipo, mientras que los profesores de Económicas (73.5% y 63.9%) y Filosofía (64.3% y 70.4%) indicaron hacerlo en mayor medida, de forma individual (Ver Anexo B).

A la vista de estos resultados, se podría concluir que los profesores de la Facultad de Medicina y en menor medida Derecho, suelen adoptar las decisiones sobre planificación de sus asignaturas en equipo, mientras que los profesores encuestados de la Facultad de Económicas y en menor medida, Filosofía y Ciencias, lo hacen más de forma individual.

b) Frecuencia de planificación a largo plazo

Por lo que respecta a la **frecuencia** con que se suelen revisar los aspectos anteriores del programa de la asignatura, se ha solocitado que indicaran cada cuántos años se revisan distintos aspectos de la planificación docente (dando opción también a contestar que este aspecto no se revisa o no se sabe - pregunta 7 del cuestionario en el Anexo A -).

En primer lugar, se puede destacar que cuando se ha indicado algún periodo de revisión, la frecuencia mayoritaria de revisión ha sido **anual** en todos los aspectos de planificación considerados (entre el 63% y el 83% de las respuestas del periodo de revisión se han concentrado en 1 año).

Y, en segundo lugar, se observa que un porcentaje significativo de respuestas han indicado ausencia o desconocimiento de la revisión de los *métodos docentes* (25% y 13% respectivamente), los *objetivos* (18% y 14%) y la *evaluación* de la asignatura (13% y 11%). La Tabla 6 presenta las frecuencias de las respuestas a esta pregunta.

Tabla 6. Frecuencia con que se revisan diversos aspectos relacionados con la planificación de la asignatura (n = 260 - 266)

ASPECTOS	PERÍODO EN AÑOS		
----------	-----------------	--	--

)Con qué frecuencia se revisan...?	M	DT	1	2 - 3	4 ó más	No se revisa	No sé
a. Objetivos de la asignatura	1.98	2.01	112 (43%))	48 (18%))	18 (7%)	47 (18%)	37 (14%)
b. Temas del programa	1.74	1.49	150 (56%))	50 (19%))	21 (8%)	18 (7%)	27 (10%)
c. Métodos docentes	1.77	1.92	116 (44%))	33 (12%))	14 (4%)	65 (25%)	34 (13%)
d. Tareas para los alumnos durante el curso	1.54	3.07	184 (69%))	28 (11%))	9 (4%)	26 (10%)	18 (7%)
e. Bibliografía recomendada	1.46	1.27	188 (71%))	28 (10%))	14 (5%)	11 (4%)	23 (9%)
f. Evaluación de la asignatura	1.42	1.33	162 (62%))	28 (11%))	8 (3%)	34 (13%)	28 (11%)

Notas: M = Media; DT = Desviación Típica.

La media y la desviación típica se refieren a los casos en que los profesores han indicado la frecuencia de revisión (en años).

El análisis de varianza y las comparaciones realizadas a posteriori, aplicando el criterio de Scheffé con $\alpha = .01$, entre categorías docentes reveló que ese desconocimiento de la frecuencia con que se revisa la planificación tiende a concentrarse entre los profesores asociados, en contraste con los catedráticos y titulares entre los cuales una mínima

proporción expresaron su desconocimiento sobre la frecuencia de revisión de estos aspectos.

Concretamente, las diferencias entre catedráticos y asociados se encontraron en la periodicidad con que se revisan los *objetivos de la asignatura* ($F_{3,259} = 4.90$; $\alpha = .001$) (1.9% y 29,3% respectivamente), en los *temas del programa* ($F_{3,262} = 7.23$; $\alpha = .001$) (1.9% vs. 22.4 %) y en la *bibliografía recomendada* ($F_{3,260} = 5.29$; $\alpha = .001$) (3.8% vs. 17.9%), manifestando los primeros realizarlo cada año. Las diferencias entre titulares y asociados se encontraron en los *métodos docentes* ($F_{3,258} = 6.61$; $\alpha = .001$) (6.3% vs. 28.6%) y en las *tareas que deben realizar los alumnos* en el curso ($F_{3,261} = 5.36$; $\alpha = .001$) (4% vs. 15.8%). Sin embargo, en estos mismos aspectos, no se han encontrado diferencias significativas entre Centros.

c) Carga de estudios

La carga de estudios esperada constituye un indicador central de la coordinación en la planificación de las distintas asignaturas del plan de estudios. Por un lado, una planificación coordinada implicaría expectativas de tiempo de estudio acordes con los contenidos de la asignatura y su importancia (relevancia, carga lectiva) en el Plan de Estudios correspondiente, y por otro, con la disponibilidad real de tiempo para dedicar al estudio por parte del estudiante.

Por lo tanto, se preguntó a los profesores cuántas *horas semanales piensan que debería estudiar un alumno medio para aprobar su asignatura* (ver pregunta 9 del Anexo A).

La Tabla 7 presenta los resultados obtenidos en esta pregunta.

Tabla 7. Horas de estudio semanales que los docentes juzgan necesarias para aprobar su asignatura (n = 268)

HORAS DE ESTUDIO	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 a 15	+ de 15
PROFESORES (%)	31	47	10	8	3	0
M = 5.28; DT = 3.22						

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica.

La dedicación media esperada del alumno indicaría la carencia de una planificación realista de la carga de estudios. Poniendo en relación la media de 5 horas y 17 minutos de estudio esperados con la media de 3 horas de clase por asignatura, resultaría que el tiempo de estudio esperado del alumno rondaría las 35 horas para un plan de estudios de 20 horas presenciales. La suma de ambas, resultaría en una dedicación total de 55 horas semanales, muy superior a un horario laboral habitual. Este resultado podría apuntar carencias de coordinación en la planificación de las asignaturas, que también podrían reflejarse en la escasa reflexión del profesorado sobre la cuestión.

Posteriormente se realizó el análisis de varianza de las respuestas a esta pregunta y al aplicar el criterio de Scheffé ($\alpha = .01$) para las comparaciones múltiples, surgieron diferencias significativas entre Facultades. Estas diferencias ($F_{5,262} = 7.94; \alpha = .001$) se observaron entre las medias obtenidas por el profesorado de la Facultad de Medicina y el de Psicología y Económicas. Los profesores encuestados de Medicina, en términos generales, opinan que el estudiante debería estudiar 7.62 horas semanales para aprobar su asignatura, mientras que los profesores de nuestra muestra de Económicas manifiestan una expectativa más realista

de 3.75 horas semanales y los de Psicología de 3.30 horas por semana, en término medio.

2.1.2. Planificación a corto plazo

El apartado de planificación diaria o *a corto plazo*, incluyó preguntas acerca del establecimiento de objetivos, contenidos y métodos que se van a seguir, de la elaboración de un guión, de la asignación de tiempos y de la preparación de actividades para el alumno. Concretamente, los datos obtenidos reflejan la frecuencia con que el profesor realiza distintas tareas, tales como plantearse qué quiere que los alumnos aprendan, decidir cuestiones y preguntas clave para plantear en clase, elaborar un guión de lo que va a tratar, preparar ejercicios o ejemplos de los contenidos teóricos y elaborar actividades y tareas para que los alumnos realicen dentro y fuera del aula (ver Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia con que los profesores revisan diversos aspectos de su docencia

Tareas	n	M	DT	Frecuencia				
				1	2	3	4	5
Plantear qué quiero que los estudiantes aprendan	274	3.76	1.17	18 (7%)	16 (6%)	71 (26%)	76 (28%)	93 (34%)
Decidir cuestiones y preguntas clave	264	4.34	.87	5 (2%)	3 (1%)	32 (12%)	81 (31%)	143 (54%)
Elaborar un guión	271	4.29	1.06	10 (4%)	11 (4%)	32 (12%)	54 (20%)	164 (61%)

)))
Preparar ejercicios o ejemplos	258	4.17	.91	4 (2%)	10 (4%)	35 (14%))	96 (37%))	113 (44%))
Preparar actividades para la clase	221	3.90	.95	5 (2%)	10 (5%)	51 (23%))	90 (41%))	65 (29%))
Preparar tareas para fuera de la clase	229	3.71	.90	6 (3%)	6 (3%)	81 (35%))	91 (40%))	45 (20%))

Notas: Escala: 1 = Cuando comencé a dar la asignatura; 2 = Cada varios años; 3 = Cada año; 4 = Cada tema o grupo de temas; 5 = Cada clase.

n = Número de respuestas; M = Media; DT= Desviación Típica.

En las columnas 1 y 2 de la Tabla 8 se observa que la tendencia central de las respuestas es realizar la planificación a corto plazo por tema o grupo de temas. Sin embargo, es posible distinguir tres patrones de distribución de las respuestas de los distintos aspectos de preparación de la clase. En primer lugar, los aspectos relacionados más directamente con el contenido concreto de las clases (*preguntas clave, guión, ejercicios o ejemplos*) son preparados predominantemente cada clase y, en menor medida, cada tema o grupo de temas. En segundo lugar, las *actividades para los alumnos* (dentro o fuera de la clase) tienden a ser preparadas cada tema o grupo de temas, siendo menos frecuente su preparación por año (o cada clase). Finalmente, las respuestas referidas al *planteamiento de objetivos* operacionales se distribuyen entre cada clase y cada año, siendo este aspecto el que más frecuentemente sería revisado cada varios años o solo al comenzar a dar la asignatura.

Como aspecto final de la planificación a corto plazo se averiguó el *tiempo que los profesores emplean en la preparación de cada clase*. Esta dedicación oscila, en la mayoría de los casos, entre una y cuatro horas. Los datos aparecen en la Tabla 9.

Tabla 9. Tiempo que dedica a preparar la clase (n = 257)

Horas de preparación	Porcentaje de profesores	M = 3.68 DT = 6.07
1 - 2	138 (53%)	
3 - 4	81 (31%)	
5 - 6	15 (6%)	
7 - 8	3 (1%)	
9 - 10	9 (4%)	
más de 10	11 (2%)	

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica.

Al realizar el análisis de varianza de los datos, se encontraron diferencias significativas entre categorías docentes ($F_{3,256} = 4.56$; $\alpha = .001$). De la muestra de profesores encuestados, los catedráticos dijeron dedicar una media de 2.5 horas a la preparación de cada clase, mientras que los ayudantes manifestaron que empleaban una media de 7.5 horas en esa misma tarea.

Los aspectos de la planificación a largo plazo se relacionan sustancialmente entre sí definiendo una escala (con Alfa de Cronbach = .87). Esto refleja que existiría un patrón homogéneo en la respuesta de los profesores: la frecuencia de la revisión de un aspecto se relaciona a la frecuencia revisión de los demás, con la única excepción de la revisión de las tareas que deben realizar los alumnos durante el curso (que se ha relacionado débilmente a los demás por su infrecuencia). Las relaciones internas entre las tareas de preparación de las clases definen otra escala (con Alfa de Cronbach = .85). Por el interés de los diferentes aspectos de la planificación presentaremos los resultados con los items específicos en vez de la escala global.

El único aspecto de la planificación a largo plazo que se ha relacionado con la planificación a corto plazo ha sido la revisión de la bibliografía, cuya frecuencia se ha relacionado con la frecuencia de casi todos los aspectos de la preparación de las clases, exceptuando la preparación de tareas para que los alumnos realicen fuera de la clase (las correlaciones han sido .17, .33, .23, .25 y .23 con los primeros cinco aspectos de la preparación de las clases). Por otro lado, la frecuencia de preparación de preguntas y cuestiones clave para plantear en la clase ha tendido a aumentar en tanto la revisión de los temas del programa ha sido más frecuente ($r=.23$).

Finalmente, la estimación del tiempo que el alumno medio debe dedicar al estudio para aprobar la asignatura y el tiempo medio que el profesor dedica a la preparación de las clases son relativamente independientes entre sí, así como de los aspectos anteriores.

2.2. ACTUACIÓN DOCENTE

En este apartado, se ha solicitado a los profesores describir su actuación docente pública, ante los alumnos en clase. Generalmente, este es el único aspecto de la docencia cuya realización es sometida a algún tipo de seguimiento sistemático, mediante las encuestas de opinión a los alumnos.

Respondiendo a los criterios establecidos para el desarrollo del cuestionario de autoevaluación, objeto de este proyecto de investigación, se ha recogido información sobre los aspectos básicos de la actuación docente contemplados en los cuestionarios de opinión a los alumnos (organización y claridad, estímulo del interés del alumno, interacción y fomento de la participación), aunque con items referidos a conductas específicas (por lo que la comparación entre ambas percepciones solo podría realizarse globalmente en los aspectos básicos).

Adicionalmente, se ha recogido información de los profesores que no suele ser cubierta actualmente por las encuestas a los alumnos: metodologías docentes (actual y potencial), incidencias críticas en clase, procedimientos de información y orientación al alumno y uso (actual y potencial) de las tutorías.

2.2.1. Métodos docentes

El siguiente aspecto que se investigó en la actuación del profesor fue el de los métodos docentes que utilizan. Para ello se preguntó por el porcentaje de tiempo en el que **utilizan** una serie de métodos y por el que les **gustaría utilizarlos**. La Tabla 10 resume los resultados obtenidos.

El análisis de varianza de diseño mixto, con los métodos docentes y su utilización actual/potencial como factores de medidas repetidas y la Facultad y categoría docente como factores intersujetos, ha detectado diferencia significativa en el uso de los métodos ($F_{6,1218} = 48.87; \alpha = .001$).

Tabla 10. Porcentaje del tiempo que utilizan-utilizarían los métodos docentes.

MÉTODOS	UTILIZAN n = 270		UTILIZARÍA N n = 230		DIFERENCIA S n = 227		t ₂₂₆
	M	DT	M	DT	M	DT	
Lección Magistral tradicional	45.51	35.03	27.84	26.51	18.92	22.69	12.56*
Lección Magistral	25.54	30.66	27.98	26.36	-3.46	21.09	-2.47

participativa							
Seminarios	6.74	13.73	13.54	20.03	-6.33	12.27	-7.78*
Supervisión de trabajos	8.74	15.83	11.97	16.43	-3.39	12.28	-4.16*
Realización de prácticas en laboratorio	10.42	22.78	11.79	16.43	-2.23	10.94	-3.07
Realización de prácticas en medio natural	3.17	11.36	4.35	12.17	-1.76	10.36	-2.56
Exposición de los alumnos	4.10	8.20	9.84	14.53	-5.71	11.08	-7.77*

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica.

* $p < .001$.

En la utilización actual del método, la *lección magistral tradicional* obtuvo la media de tiempo más alta ($M = 45.51\%$) y, mientras la *lección magistral tradicional* ($M = 27.84$) y la *participativa* ($M = 27.98\%$) tienden a ajustarse en la media de utilización potencial. Los métodos a los que se les dedica y dedicaría menos tiempo son la *realización de prácticas en medio natural* ($M = 3.17\%$ y 4.35% respectivamente) y la *exposición de los alumnos de temas* preparados por ellos ($M = 4.10\%$ y $M = 9.84\%$).

Así mismo, los diferentes métodos docentes son aplicados en diferente medida en las distintas Facultades ($F_{30,1218} = 4.61$; $\alpha = .001$). La principal diferencia se establece en cuanto a la *exposición de los alumnos de temas preparados por ellos*, cuyo uso actual y potencial tiende a ser mínimo en Ciencias ($M = 2.43\%$ y $M = 5.43\%$) y Medicina ($M = 1.84\%$ y $M = 5.42\%$).

Finalmente, la diferencia entre el uso actual y el potencial es diferente para los distintos métodos ($F_{6,1218} = 28.05$; $\alpha = .001$, en la interacción del análisis de varianza). En general, las respuestas indicarían el deseo de disminuir el uso de la *lección magistral tradicional* y aumentar el uso de los restantes métodos .

Específicamente, el conjunto de los profesores encuestados, desearía utilizar la *lección magistral tradicional*, un 19% menos del tiempo de docencia, aumentando un 6% los *seminarios* y las *exposiciones de los alumnos*, un 3% la *lección magistral con participación de los alumnos* y la *supervisión de trabajos* y un 2% las *prácticas en laboratorio y en medio natural*. Aplicando la prueba estadística t de Student, se observa que todas las diferencias en el porcentaje de tiempo de uso actual y potencial son significativas con $\alpha = .001$, excepto las de las *prácticas* (tanto en laboratorio como en medio natural) y la *lección magistral participativa*.

El uso de la lección magistral tradicional ha surgido en oposición al uso de la participativa: el aumento en el uso de un método tiende a ir en detrimento del uso actual ($r = -.49$) y potencial ($r = -.30$) del segundo. Es más, el uso actual de la lección magistral participativa se ha relacionado negativamente con la intención de usar la tradicional ($r = -.38$). Coherentemente, cuanto más se ha informado el uso actual de la lección magistral, mayor ha sido la tendencia a una disminución en su uso potencial ($r = -.64$) y a un aumento en el uso potencial de la lección participativa y de la exposición de los alumnos en comparación con el uso actual ($r = .47$ y $r = .21$, respectivamente). Estas relaciones, en conjunto, podrían indicar la preferencia del profesorado encuestado por el método participativo y la voluntad de incrementar su uso frente al método tradicional.

Las características de la docencia experimental han repercutido en la contradicción entre el uso actual de la lección magistral tradicional y la realización de prácticas de laboratorio ($r=-.26$).

El uso de seminarios y de supervisión de trabajos apareció estrechamente relacionado, tanto actual ($r=.30$) como potencialmente ($r=.28$). Además, cuanto más se ha informado el uso actual de la supervisión, mayor ha sido también la intención de usar el seminario ($r=.42$) y viceversa ($r=.21$). Asimismo, el uso de la supervisión de trabajos es el que más estrechamente se ha asociado a la exposición de temas por los alumnos ($r=.32$ en el uso actual informado y $r=.45$ en el uso potencial). Un mayor uso actual de la supervisión se ha relacionado con una intención mayor de utilizar la exposición de los alumnos ($r=.35$) y el uso actual de la exposición con la intención mayor de usar la supervisión ($r=.32$).

El uso potencial de la exposición de los alumnos de temas preparados por ellos se ha asociado con el uso potencial del seminario ($r=.21$) y no es significativa la relación con el uso actual del mismo ($\alpha=.01$), lo que puede indicar que éstos tienden a centrarse en la exposición del profesor. Las asociaciones encontradas entre supervisión, seminario y exposición de los alumnos podrían indicar la preferencia del profesorado de organizar grupalmente la supervisión de trabajos (como alternativa a la supervisión individual).

2.2.2. Conductas docentes

Las conductas docentes se han recogido en dos apartados del cuestionario. El primer apartado se refería exclusivamente a conductas específicas del profesor en clase, mientras el segundo, de "situaciones en clase", combinaba conductas del profesor con comportamientos relacionados con los alumnos (ver, respectivamente, las preguntas 13 y 16 del Anexo A). En ambos casos, el profesor ha descrito con qué frecuencia se producen las distintas conductas (permitiendo la opción de que la conducta fuera "no pertinente" para la docencia en la asignatura y grupo particulares).

a) Conductas del Profesor

La distribución de respuestas a las conductas específicas del profesor se presentan en el Anexo B.

A través de un análisis factorial de rotación varimax, los items se agruparon en siete factores ortogonales, que explican el 63.0% de la varianza total:

Establecer relaciones/claridad explica el 29.7% de la varianza: relacionar el contenido de la clase con lo ya conocido; definir los términos nuevos para el alumno; emplear ejemplos para ilustrar el contenido de mi exposición; mostrar al alumno aplicaciones de la teoría expuesta a problemas reales; indicar claramente el paso de un punto del esquema a otro; establecer explícitamente las relaciones entre los

contenidos explicados; establecer explícitamente las relaciones entre lo explicado y otros temas.

Enseñanza activa explica el 7.7%: hacer preguntas a los alumnos a lo largo de mi exposición; intercalar pausas, actividades para el alumno y otras variaciones durante mi exposición; solicitar que los estudiantes intervengan en mi exposición con preguntas o comentarios; incorporar en mi exposición las intervenciones de los alumnos; orientar a los alumnos sobre el modo en que deben tomar apuntes.

Reforzar el aprendizaje explica el 5.9%: hacer un resumen de la clase anterior al comenzar mi exposición; repetir varias veces las ideas principales.

Ajuste a los alumnos explica el 5.5%: ajustar el contenido (cantidad y dificultad) de la clase a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes; verificar que los alumnos hayan comprendido los conceptos.

Habilidades de comunicación explica el 5.1%: resaltar el contenido principal de mi exposición usando recursos expresivos (pausas, elevar el tono de voz, hablar más lentamente, gestos, etc.); mirar hacia los alumnos mientras expongo; transmitir a los alumnos mi entusiasmo por la materia.

Organización de la presentación explica el 4.7%: presentar un esquema de lo que voy a tratar en clase (escribiéndolo en la pizarra, proyectando una transparencia, etc.); hacer un resumen de lo dicho al finalizar la clase.

Medios Auxiliares explica el 4.5%: utilizar la pizarra o el retroproyector para transmitir más eficazmente la información a los alumnos; comentar en cada tema la bibliografía pertinente.

Tabla 11. Factores de la conducta docente en clase

FACTORES	n	Alfa de Cronbach	M	DT
I. Establecer relaciones/claridad	224	.81	4.25	.58
II. Enseñanza activa	209	.74	3.19	.81
III. Reforzar el aprendizaje	264	.59	3.91	.88
IV. Ajuste a los alumnos	254	.68	3.76	.90
V. Habilidades de comunicación	260	.66	4.31	.68
VI. Organización de la presentación	256	.44	3.46	.86
VII. Medios auxiliares	244	.32	3.85	.84

Nota: Escala: (1) Nunca, (2) Rara vez, (3) A menudo, (4) Casi siempre, (5) Siempre
n = Número de respuestas; M = Media; DT = Desviación Típica.

Las medias para el total de la muestra indican que, según nos informaron, los profesores tienden a realizar "casi siempre" las conductas vinculadas a todos los aspectos de la actuación docente, (las medias se distribuyen entre 3.76 para el *ajuste a los alumnos* y 4.31 para *habilidades de comunicación*, en una escala que va desde (1), nunca hasta (5), siempre), con excepción de aquellas vinculadas a la *enseñanza activa* y a la *organización de la presentación* que tienden a realizarse sólo "a menudo" (M = 3.19 y 3.46, respectivamente).

Al realizar un análisis de varianza de diseño mixto donde los aspectos eran factores de medidas repetidas y la Facultad y categoría docente eran factores entre sujetos, surgieron diferencias significativas entre factores tanto a nivel global ($F_{6,786} = 46.03; \alpha = .001$) como en su relación en diferentes Facultades (la interacción es significativa con $F_{3,786} = 4.04; \alpha = .001$).

Por otro lado, las diferencias más significativas entre factores por Facultades han surgido al realizar el análisis de varianza y las comparaciones a posteriori según el criterio de Scheffé (con $\alpha = .01$). Así, en el Factor III, *Refuerzo del aprendizaje*, aparecieron diferencias significativas entre Facultades ($F_{5,258} = 6.51; \alpha = .001$) ya que los profesores de Medicina ($M = 3.27$) mostraron una media significativamente más baja que los profesores de Económicas ($M = 4.18$) y Filosofía ($M = 4.23$). Del mismo modo, en el Factor VII, *Medios auxiliares*, se estableció una diferencia significativa entre los profesores de la Facultad de Derecho ($M = 2.95$) y los profesores del resto de las Facultades ($F_{5,238} = 10.93; \alpha = .001$), ya que la media de los primeros fue relativamente más baja que la de los demás, girando ésta en torno al valor 4.00 (Ciencias 3.94, Económicas 4.03, Filosofía 4.14, Medicina 3.82 y Psicología 3.91).

En cuanto a los items específicos que componen los diferentes factores de la Tabla 11, se encontraron diferencias significativas entre Facultades ($F_{5,270} = 4.13; \alpha = .001$). Así, por término medio, los profesores encuestados de la Facultad de Filosofía ($M = 3.96$) indicaron, por regla general, que *realizan preguntas a sus alumnos durante la exposición de la*

clase "casi siempre" frente a los profesores de Medicina ($M = 2.94$) que indicaron hacerlo "a menudo" .

Otra diferencia significativa se encontró entre los profesores de la Facultad de Filosofía ($M = 4.60$) y el resto de Facultades ($F_{5,274} = 4.62$; $\alpha = .001$), donde los primeros tendieron a manifestar que "siempre" *emplean ejemplos para ilustrar el contenido de su exposición* y los segundos (cuyas medias se encuentran entre 4.07 y 4.43), indicaron una tendencia a responder "casi siempre".

De la misma manera se encontró diferencia significativa entre Facultades a la hora de *incorporar en su exposición las intervenciones de sus alumnos* ($F_{5,254} = 4.26$; $\alpha = .001$), donde los profesores de Filosofía y Letras ($M = 3.62$) mostraron una respuesta media de realizar esta actividad "casi siempre", frente a la de los profesores de Medicina ($M = 2.54$) que tendieron a responder sólo "a menudo".

Otra cuestión en la que surgieron diferencias significativas entre Facultades fue en *hacer un resumen de la clase anterior al comenzar la exposición* ($F_{5,261} = 8.65$; $\alpha = .001$), donde los profesores de Medicina ($M = 2.58$) indicaron por término medio, hacerlo "rara vez", frente a las respuestas medias del resto del profesorado (giraron en torno al valor 4.00), que manifestó realizarlo "casi siempre".

Cuando se preguntó por la frecuencia con que *utilizan la pizarra o el retroproyector en clase*, se dió una diferencia significativa ($F_{5,254} = 23.47$; $\alpha = .001$) entre las respuestas de los profesores de la Facultad de Derecho y las de los profesores de las demás Facultades, ya que los primeros alcanzaron una media de 3.03 y el resto quedaron ubicados entre los valores 4.00 y 5.00. En esta misma cuestión, se encontraron diferencias

entre la categoría docente de profesor titular y profesor asociado ($F_{3,256} = 4.335$; $\alpha = .001$), con una media de 4.47 y 4.00 respectivamente.

La última diferencia a destacar se dió entre categorías docentes ($F_{3,255} = 9.28$; $\alpha = .001$) a la hora de *establecer explícitamente relaciones entre lo que se explica en clase y otros temas*, donde los catedráticos manifestaron realizarlo más asiduamente ($M = 4.52$) que los profesores titulares y asociados ($M = 3.96$ y 3.74 , respectivamente).

b) Situaciones de clase

El apartado de situaciones de clase solicitaba al profesor indicar con qué frecuencia ocurren en su clase, las distintas situaciones que se le planteaban en el cuestionario (ver apéndice A). El análisis factorial, rotación ortogonal, agrupó las situaciones en tres factores que explicaron el 54.1% de la varianza total.

Atención académica al alumno explica el 24.4% de la varianza: en mis clases planteo cuestiones que provocan la reflexión de los alumnos; informo a mis alumnos sobre las últimas publicaciones relacionadas con esta asignatura; en mi clase existe un clima de cooperación entre los alumnos; atiendo a las propuestas de los alumnos.

Participación explica el 15.8%: los alumnos participan en mis clases; los alumnos se centran únicamente en tomar apuntes (tomado en sentido inverso).

Exceso de ritmo-contenido explica el 13.9%: al impartir esta asignatura doy mucho contenido en poco tiempo; para aprobar mis exámenes, los alumnos deben ampliar por su cuenta lo que se ha dado en clase (tomado en sentido inverso); los alumnos tienen dificultades para seguir el ritmo de mi exposición; me falta tiempo para acabar lo que tenía previsto realizar en clase.

Tabla 14. Factores de ocurrencia de diferentes situaciones durante la clase

FACTORES	n	Alfa de Cronbach	M	DT
Atención académica al alumno	192	.60	3.54	.64
Participación	256	.68	2.95	.85
Exceso de ritmo-contenido	243	.45	2.38	.53

Notas: Escala: (1) Nunca; (2) Rara vez; (3) A menudo; (4) Casi siempre; (5) Siempre.
n = Número de respuestas; M = Media; DT = Desviación Típica.

El análisis estadístico para ver las diferencias más significativas, no detectó ninguna importante entre las distintas categorías docentes. Sin embargo, entre los profesores de los distintos Centros o Facultades se observaron cuatro diferencias importantes a nivel de items.

A través del análisis de varianza y la aplicación del criterio de Scheffé ($\alpha = .01$) para las comparaciones múltiples a nivel de factores, solo se encontró una diferencia significativa en el factor de *Participación* ($F_{5,250} = 5.24$; $\alpha = .001$) entre las respuestas medias de los profesores encuestados de la Facultad de Filosofía y de Medicina, con medias de 3.26 y 2.51 respectivamente, es decir, los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras manifestaron que sus alumnos participan a menudo en sus clases, mientras que los de Medicina manifestaron que esta participación, rara vez se da en sus clases. Específicamente, se observaron diferencias significativas en el ítem *los alumnos participan en mis clases* ($F_{5,269} = 4.98$; $\alpha = .001$), ya que los profesores de las Facultades de Económicas y Filosofía ($M = 3.33$ y 3.30 respectivamente) han tendido a indicar que eso ocurre "a menudo", en comparación con los profesores de la Facultad de Medicina ($M = 2.48$), que han tendido a indicar que ocurre "rara vez".

También se encontraron diferencias entre Facultades en el factor *Exceso de ritmo-contenido* ($F_{5,237} = 5.46$; $\alpha = .001$). Los contrastes de Scheffé con $\alpha = .01$, localizaron diferencias extremas entre las respuestas medias de los profesores de Ciencias ($M = 2.27$) y de Filosofía ($M = 2.63$). Específicamente, una de estas diferencias ($F_{5,260} = 6.94$; $\alpha = .001$) apareció entre el profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras ($M = 2.64$) cuya media fue la más alta, tendiendo a indicar que "a menudo" *los alumnos deben ampliar por su cuenta lo que se ha dado en clase para aprobar sus exámenes*, en contraste con los profesores de la Facultad de Ciencias ($M = 1.74$), donde esta situación tendería a ocurrir sólo "rara vez". Finalmente, se encontraron diferencias significativas entre Facultades en cuanto a si *les falta tiempo para acabar lo que tenía previsto realizar en clase* ($F_{5,263} = 7.89$; $\alpha = .001$). En este caso, las respuestas de Filosofía ($M = 2.87$) y de Derecho ($M = 2.95$) han diferido significativamente de aquellas de Ciencias ($M = 2.25$) y Medicina ($M = 2.09$).

Los factores de conductas docentes se han relacionado sustancialmente entre sí, a excepción del uso de *Medios auxiliares*. En cambio, las correlaciones han sido más débiles entre los factores de situaciones de clase. Los factores de *Atención académica al alumno* y de *Participación* se relacionan escasamente ($r=.20$, $\alpha=.01$). El factor de *Exceso de ritmo-contenido* ha tendido a relacionarse negativamente con el de *Participación* ($r=-.14$, n.s.) y ha variado de forma relativamente independiente del factor de *Atención académica al alumno*. Este último factor, en cambio, se ha relacionado significativamente con todos los factores de conducta docente, mientras *Exceso de ritmo-contenido* no se relaciona sustancialmente con ninguno y *Participación* se relaciona principalmente con *Enseñanza activa* ($r=.46$), luego con *Ajuste al alumno* ($r=.23$) y sólo marginalmente con *Establecer relaciones/Claridad* ($r=.21$, $\alpha=.01$).

2.2.3. Información y orientación a los alumnos

En este apartado el cuestionario ha recogido información sobre la transmisión de información académica al alumno y sobre las actividades tutoriales.

a) Información al alumno

La transmisión de información al alumno respecto a los distintos aspectos de la organización académica de la asignatura representa uno de

los indicadores sobresalientes de excelencia académica. A este respecto, los profesores han descrito la información transmitida sobre la programación, el desarrollo y la evaluación de su asignatura en dos dimensiones: el momento (comienzo, durante el curso) y el grado de formalización formal (oral, escrito).

Se ha solicitado a los profesores indicar si informan formalmente a los alumnos sobre distintos aspectos de la asignatura (objetivos, contenidos, métodos, bibliografía, requisitos y criterios de evaluación), además de orientaciones sobre el estudio y el progreso en la asignatura e información sobre las tutorías. En caso de informar formalmente, los profesores indicaron el modo (oral o escrito) y el momento (comienzo, durante el curso) en que se produce la información (ver pregunta 8 del Anexo B). Las respuestas recibidas se resumen en la Tabla 12.

Tabla 12. Modalidades de información a los alumnos (n = 289)

Frecuencia de tipos de información en cada aspecto.

Aspectos	No Informa Formalmente	Informa			
		MODO		MOMENTO	
		ORAL	ESCRITO	COMIENZO	DURANTE
Objetivos de la asignatura	22 (8%)	221 (82.8%)	63 (23.6%)	218 (81.6%)	76 (28.5%)
Temas del programa	5 (2%)	89 (31.3%)	217 (76.4%)	240 (84.5%)	66 (23.2%)
Métodos docentes	53 (18%)	193 (81.8%)	44 (18.6%)	183 (77.5%)	58 (24.6%)
Requisitos para aprobar la	10 (3%)	223 (79.9%)	78 (28%)	229 (82.1%)	78 (28%)

asignatura					
Bibliografía recomendada	3 (1%)	129 (45.1%)	194 (67.8%)	216 (75.5%)	109 (38.1%)
Criterios de evaluación	16 (6%)	229 (83.9%)	65 (23.8%)	200 (73.3%)	104 (38.1%)
Orientaciones para estudiar la asignatura	49 (17%)	216 (90%)	25 (10.4%)	114 (47.5%)	159 (66.3%)
Horario de tutorías	21 (7%)	182 (68.2%)	95 (35.6%)	213 (79.8%)	66 (24.7%)
Progreso de los alumnos	109 (38%)	108 (60.3%)	53 (29.6%)	13 (7.3%)	142 (79.3%)

Nota: Los porcentajes que aparecen en las casillas de modo y momento se refieren a aquellos profesores que indicaron informar. La suma de los porcentajes puede superar el 100%, pues es posible la utilización de ambas opciones.

Como puede observarse en la Tabla 12, los aspectos que más se informan formalmente son los concernientes al cumplimiento de las obligaciones docentes (*contenidos del programa y bibliografía, requisitos para aprobar y criterios de evaluación de la asignatura*) y, en menor medida, los *objetivos y las tutorías*. Más del 90% de las respuestas indicaron informar formalmente cada uno de estos aspectos por escrito (en especial *programa y bibliografía*) u oralmente, al comienzo de la asignatura, en general.

Por el contrario, los aspectos menos obligados por la normativa académica, como la *orientación al alumno*, (en cuanto al estudio y al progreso en la asignatura) y los *métodos docentes* no son informados

formalmente al alumno en un grupo significativo de respuestas (del 49% al 53% indicaron no informar).

Una vez realizado el análisis de varianza, se encontraron algunas diferencias significativas entre Facultades y categorías docentes a la hora de establecer comparaciones, según el criterio de Scheffé ($\alpha = .01$). Así, los profesores de la Facultad de Psicología destacan del resto de profesores de la muestra en la mayoría de los aspectos que aparecen en la Tabla 12, indicando que comunican a los alumnos qué *métodos docentes* van a utilizar ($F_{5,283} = 4.13$; $\alpha = .001$), cuáles son los *requisitos para aprobar la asignatura* ($F_{5,283} = 7.42$; $\alpha = .001$), la *bibliografía recomendada* ($F_{5,283} = 7.78$; $\alpha = .001$) y los *criterios de evaluación* ($F_{5,283} = 6,29$; $\alpha = .001$) generalmente por escrito y al comienzo del curso, mientras que el resto de profesores encuestados manifestaron realizarlo *oralmente durante el curso*.

En este mismo análisis se observó otra diferencia ($F_{5,283} = 3,59$; $\alpha = .001$) entre los profesores de la Facultad de Filosofía, que tendieron a manifestar que informan a sus alumnos de los *temas del programa y del horario de tutorías* ($F_{5,282} = 8.36$; $\alpha = .001$) al comienzo del curso y los profesores de Ciencias y Medicina que indicaron realizarlo habitualmente a lo largo del mismo.

b) Actividad Tutorial

También se ha recogido información sobre el uso actual y el potencial de las tutorías. En este caso se solicitó a los profesores indicar las tres actividades más importantes para las que los alumnos utilizan las tutorías y las tres que al profesor le gustaría utilizar, ordenándolas luego en orden de importancia (ver pregunta 15 en el Anexo B). Los resultados obtenidos

(Tablas 13a y 13b) indican que la *aclaración de dudas* tiene, coincidentemente, el principal uso actual y potencial de las tutorías (en término medio).

La misma coincidencia se produce, en promedio, en cuanto a la *supervisión de trabajos y orientación bibliográfica* (situadas en 31 y 41 lugar de importancia respectivamente).

Las respuestas han indicado, en término medio, que el 21 uso, en orden de importancia, que los alumnos hacen de las tutorías es la *revisión de exámenes*, que se vería relegada a un penúltimo (61) lugar como uso deseado por los profesores. En su lugar, el segundo uso potencial sería la *orientación al alumno*, que ocuparía, en término medio, el quinto lugar como uso actualmente realizado por los alumnos. Finalmente, la *ampliación de contenidos* y la *supervisión de prácticas* han aparecido como las actividades con menor importancia en el uso actual y potencial de las tutorías.

Estos resultados reflejarían la tensión provocada por la frecuencia relativa con que los alumnos utilizan las tutorías como marco de discusión de los resultados de los exámenes frente a la función formativa potencial, como marco de orientación al alumno, en la concepción de los profesores.

Desde esta perspectiva, acciones pedagógicas que fomenten el aprovechamiento formativo de la tutoría podrían redundar tanto en beneficio del aprendizaje como de la satisfacción del profesorado con esta actividad.

Tabla 13 a. Para qué utilizan los alumnos las tutorías

ACTIVIDAD	N1 RESPUESTAS SEÑALADAS	UTILIZAN (ORDEN)			Md	ORDEN DE IMPORTANCIA
		11	21	31		
Ampliar contenido	35	2 (5.7%)	21 (60%)	12 (34.3%)	2.24	71
Aclarar dudas	214	78 (36.4%)	119 (55.6%)	17 (7.9%)	1.74	11
Supervisar prácticas	55	3 (5.5%)	40 (72.7%)	12 (21.8%)	2.11	61
Revisiones	192	54 (28.1%)	123 (64.1%)	15 (7.8%)	1.84	21
Orientar al alumno	69	6	44 (63.8%)	19 (27.5%)	2.15	51

alumno		(8.7%)))		
Supervisar trabajos	96	13 (13.5%))	58 (60.4%))	25 (26%)	2.10	31
Orientación bibliográfica	94	2 (2.1%)	61 (64.9%))	31 (33%)	2.24	41

Nota: Md = Mediana.

Tabla 13 b. Para qué te gustaría utilizar las tutorías.

ACTIVIDAD	N1 RESPUESTAS SEÑALADAS	UTILIZARÍAS (ORDEN)			Md	ORDEN DE IMPORTANCIA
		11	21	31		
Ampliar contenido	93	18 (19.4%)	59 (63.4%)	16 (17.2%)	2.00	50

)))		
Aclarar dudas	211	77 (36.5%))	112 (53.1%))	22 (10.4%))	1.75	10
Supervisar prácticas	70	7 (10%))	53 (75.7%))	10 (14.3%))	2.03	70
Revisiones	89	4 (4.5%))	59 (66.3%))	26 (29.2%))	2.19	60
Orientar al alumno	175	43 (24.6%))	113 (64.6%))	19 (10.9%))	1.90	20
Supervisar trabajos	147	20 (13.6%))	85 (57.8%))	42 (28.6%))	2.13	30
Orientación bibliográfica	112	2 (1.8%))	80 (71.4%))	30 (26.8%))	2.17	40

Nota: Md= Mediana.

Al realizar los análisis comparativos encontramos diferencias en algunos de los usos que se dan a las tutorías en comparación con los que querrían darle. Así, en *revisar exámenes, trabajos, etc.*, la función actual tiende a recibir valoración como más importante que la función potencial (se ha aplicado la prueba ordinal de Wilcoxon para medidas dependientes y la diferencia es significativa, $z = -9.27$; $\alpha = .001$). Del mismo modo, *orientar al alumno sobre la forma de estudiar la asignatura y supervisar los trabajos personales* reciben una valoración mayor en el uso actual que en la función potencial, es decir, los utilizan en menor medida de lo que les gustaría hacerlo, ($z = -8.60$ y $z = -5.54$ respectivamente; $\alpha = .001$). Sin embargo, en la función de *ampliar el contenido de las clases*, tienden a valorar el uso actual con menor importancia que el uso potencial, es decir quisieran utilizarla menos de los que la utilizan, ($z = -5.76$; $\alpha = .001$).

La característica más sobresaliente en la estructura de las respuestas de los profesores sobre las función tutorial es la escasa relación entre la prioridad con que los alumnos usan actualmente las tutorías como marco para la ampliación del contenido de las clases, la supervisión de prácticas y de trabajos personales y el resto de las funciones tutoriales contempladas en la encuesta. Es más, la ampliación del contenido de las clases es la única función cuya prioridad se ha establecido en contradicción a la prioridad de otra, la de revisión de exámenes y trabajos ($r = -.16$, aunque n.s.).

2.3. EVALUACIÓN

Respecto a la evaluación de la asignatura, el cuestionario ha recogido información sobre el tipo de evaluación que los profesores utilizan para valorar el aprendizaje de los alumnos y por los diferentes momentos en que los aplican. En cuanto a los tipos de examen, las opciones posibles fueron (Tabla 15): examen escrito tipo test, examen escrito de pregunta abierta, presentación de trabajos y examen oral; y el momento de evaluación era inicial, parcial y final (ver pregunta 14 en Anexo A).

Tabla 15. Tipos de evaluación utilizados por el profesorado en diferentes momentos (n = 289)

Porcentaje de profesores que indican utilizar cada tipo en cada momento (la suma puede ser distinta de 100, pues no son excluyentes).

TIPOS	MOMENTOS			
	INICIA L	PARCIA L	FINAL	TOTAL
Escrito/Test	6%	28%	36%	38%
Escrito/Abier to	12%	62%	72%	78%
Trabajos	9%	45%	48%	55%
Oral	5%	19%	22%	23%

TOTAL	13%	71%	83%	
--------------	-----	-----	-----	--

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los profesores encuestados evalúa a sus alumnos mediante exámenes *parciales* (71%) y exámenes *finales* (83%), siendo una minoría la que emplea una evaluación *inicial* (13%). En cuanto al tipo de examen, los profesores de la muestra utilizan, mayoritariamente, los exámenes escritos de *pregunta abierta* (78%) y la *presentación de trabajos* (55%) como método de evaluación. El examen de *preguntas tipo test* también suele ser muy utilizado, aunque en menor grado que los anteriores (38%) y, es bastante menos habitual entre estos profesores, hacer *exámenes orales* (23%) para evaluar a sus alumnos.

A nivel global, el análisis de varianza mixto donde el procedimiento y el momento son factores intrasujetos y la Facultad y la categoría docente son factores intersujetos, ha detectado diferencias significativas en el uso informado de los distintos tipos ($F_{3,795} = 44.02; \alpha = .001$), ya que sólo el 23% de los profesores de nuestra muestra indicaron utilizar el método *oral* para evaluar a sus alumnos y de los diferentes momentos de examen ($F_{2,530} = 134.25; \alpha = .001$), pues tan sólo un 13% de los profesores encuestados señalaron realizar una evaluación *inicial*. Finalmente, se han detectado diferencias en el uso de los distintos tipos de examen en distintos momentos (la interacción es significativa, $F_{6,1590} = 21.18; \alpha = .001$). En la muestra global, los sistemas de evaluación más frecuentemente señalados utilizarían preguntas *abiertas en exámenes parciales y finales* (17.8% de las respuestas) o en un único *examen final* (otro 11.1% adicional), o combinarían preguntas *abiertas y test* en exámenes *parciales y finales* (11.1%) o en el único *final* (7.6%).

Los patrones de uso de los tipos de examen en distintos momentos también se distinguen significativamente entre Facultades (pues la interacción triple ha sido $F_{30,1590} = 3.10$; $\alpha = .001$). Las respuestas recibidas han indicado diferencias en el uso de procedimientos en los distintos Centros. El examen *tipo test* tiende a ser más utilizado en Medicina para los exámenes *parciales* (69.4%) y en los *finales* (69.4% de las respuestas que han indicado su uso). El *test* también sería más utilizado en los *finales* de la Facultad de Psicología (65.2%) que en el resto de las Facultades.

Al realizar el análisis de varianza y posteriormente las comparaciones múltiples aplicando el criterio de Scheffé con $\alpha = .01$, se obtuvieron diferencias significativas en el uso de *exámenes escritos con preguntas tipo test* entre Facultades ($F_{5,283} = 16.44$; $\alpha = .001$); así, los profesores de la Facultad de Medicina (89%) y los de Psicología (65%), generalmente indicaron utilizar este procedimiento de evaluación con mayor frecuencia que los profesores de las Facultades de Económicas (16%), Filosofía (19%), Derecho (28%) y Ciencias (35%).

Por otra parte se encontraron diferencias significativas entre Facultades en la evaluación mediante la *presentación de trabajos* ($F_{5,283} = 5.85$; $\alpha = .001$) así, el profesorado de las Facultades de Económicas (70%) y Filosofía (72%) por regla general, manifestó evaluar a sus alumnos más habitualmente con este método que los profesores de Medicina (22%). Finalmente, se dió otra diferencia significativa entre Facultades ($F_{5,283} = 5.44$; $\alpha = .001$) entre los profesores de Medicina (47%) manifestando que

tienden a realizar *exámenes orales* con mayor frecuencia que los de la Facultad de Ciencias (11%).

Las respuestas de los profesores nos han permitido examinar la relación entre el uso de los distintos procedimientos de evaluación: El examen escrito con preguntas abiertas ha surgido como el más polivalente, pues la frecuencia de su utilización se ha relacionado con la de la entrega de trabajos ($r=.18$) y del oral ($r=.19$) en evaluaciones parciales ($r=.36$) y finales ($r=.46$), presentando correlaciones no significativas con el uso del examen tipo test (es decir, pueden aplicarse conjuntamente o no) o la inicial (por su escasa frecuencia). El resto de los tipos de evaluación han presentado patrones más definidos de relación. El uso del examen tipo test ha surgido en contradicción al de trabajos ($r=-.21$) y especialmente asociado a la evaluación final de la asignatura ($r=.23$). En cambio, la presentación de trabajos se ha relacionado especialmente con las evaluaciones parciales ($r=.28$). El uso de una evaluación inicial ha surgido vinculado sólo a la realización de evaluaciones parciales ($r=.22$), y el de la evaluación oral sólo complementaría al de la escrita con pregunta abierta ($r=.19$).

3. OPINIONES DE LOS PROFESORES

Las opiniones del profesorado respecto a la docencia constituyen un condicionante para su percepción de la docencia, su actuación docente y su disposición a su mejora. Por lo tanto, el cuestionario ha solicitado a los profesores indicar su grado de acuerdo con una serie de creencias relativas a la docencia, la investigación y la gestión universitaria (ver pregunta 17 en Anexo A).

El análisis factorial ha agrupado estas creencias en cinco factores ortogonales, que explicaron el 60.0% de la varianza total:

Contribución de la docencia explica el 19.7%: mis tutorías mejoran el rendimiento de los alumnos; mi docencia contribuye al desarrollo académico de los estudiantes; mi docencia contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes; mi docencia contribuye al desarrollo personal de los estudiantes.

Disposición a la mejora de la docencia explica el 15.1% de la varianza: los resultados de la encuesta de opinión de los alumnos me ayudan a reflexionar sobre mi docencia; es útil asistir a actividades de perfeccionamiento docente; una guía de autoevaluación me ayudará a mejorar la reflexión sobre mi docencia.

Sinergia docencia-investigación explica el 9.0%: la enseñanza enriquece la investigación que desarrollo; la investigación enriquece la docencia que imparto; el tiempo disponible me permite llevar a cabo simultáneamente una docencia y una investigación de calidad.

Crítica del funcionamiento institucional explica el 8.6%: para que la universidad funcione eficazmente los profesores deben asumir

responsabilidad de gestión académica; la dedicación a la docencia no está suficientemente reconocida.

Ideas previas explica el 7.6%: basta dominar una materia para saberla enseñar.

La Tabla 16 presenta las medias y desviaciones típicas de estos factores en el total de la muestra.

Tabla 16. Grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre la docencia/investigación

FACTORES	n	Alfa de Cronbach	M	DT
I. Contribución de la docencia	243	.67	3.72	.53
II. Disposición a la mejora	252	.59	3.64	.68
III. Sinergia docencia-investigación	267	.49	3.67	.76
IV. Crítica del funcionamiento institucional	266	.30	3.74	.81
V. Ideas previas	279	-	1.99	.92

Notas: Escala: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo; (5) Muy de acuerdo.

n = Número de respuestas; M = Media; DT = Desviación Típica.

El análisis de varianza ha detectado diferencias significativas en el grado de acuerdo que han concitado los distintos factores ($F_{4,772} = 146.35$; $\alpha = .001$). Para el total de la muestra, las respuestas han tendido a reflejar un desacuerdo destacado con la idea previa *basta dominar una materia para saberla enseñar* (M = 1.99). Como puede observarse, las medias del resto de los aspectos de opinión se aglutinan en el rango 3.64 - 3.74, tendiendo a reflejar "acuerdo".

El análisis de varianza ha detectado diferencias significativas en las respuestas medias de las diferentes categorías docentes. Aplicando el criterio de Scheffé (con $\alpha = .01$), la mayor parte de estas diferencias surgen entre las respuestas de los catedráticos y las de los ayudantes.

Específicamente, se han producido diferencias en la opinión respecto a la *contribución de la docencia* al alumno. Las diferencias se establecieron en *mi docencia contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes* ($F_{5,265} = 7.84$; $\alpha = .001$) y *mi docencia contribuye al desarrollo personal de los estudiantes* ($F_{3,264} = 3.93$; $\alpha = .001$).

En ambos casos, la respuesta media de los catedráticos ($M = 4.0$ y 3.8 respectivamente) ha reflejado una opinión más favorable que la de los ayudantes ($M = 3.2$ y 3.3) respecto a que la docencia contribuye al desarrollo profesional y personal de los alumnos.

También se encontraron diferencias en el factor *Sinergia docencia-investigación* ($F_{3,263} = 6.66$; $\alpha = .001$). Específicamente, en cuanto a si *el tiempo del que disponen, les permite realizar simultáneamente una docencia y una investigación de calidad* ($F_{3,271} = 6.48$; $\alpha = .001$), los catedráticos ($M = 3.75$) manifestaron una opinión más favorable que la de los titulares y ayudantes ($M = 3.08$ y 2.89 respectivamente).

Finalmente, se encontraron diferencias entre categorías docentes en el factor *Disposición a la mejora de la docencia*, donde la respuesta media de los catedráticos ($M = 2.94$) fue significativamente distinto de la del resto de categorías docentes ($F_{3,261} = 7.228$; $\alpha = .001$), al opinar menos favorablemente, en término medio, en cuanto a que *asistir a actividades*

de perfeccionamiento docente es menos útil que lo que indicaron titulares ($M = 3.46$), ayudantes ($M = 3.54$) y asociados ($M = 3.63$).

Las relaciones entre las dimensiones de opinión del cuestionario reflejarían dos concepciones básicas del profesorado encuestado, relativamente independientes: Por un lado, las opiniones respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* han tendido a reforzarse en tanto aquellas respecto a la contribución mutua entre docencia e investigación se ha reforzado (la correlación entre el primer factor y el de *Sinergia docencia- investigación* ha sido $r=.38$).

Por otra parte, la *Disposición a la mejora de la docencia* ha tendido a asociarse ($r=.25$) con la opinión *Crítica del funcionamiento institucional* (necesidad de asumir responsabilidades de gestión, reconocimiento insuficiente de la dedicación a la docencia). La *Disposición a la mejora de la docencia* también ha tendido a asociarse, aunque más débilmente, al desacuerdo con la *Idea previa* "basta dominar la asignatura para saber enseñarla" ($r=-.17$, $\alpha=.01$).

Estas relaciones podrían interpretarse considerando a la disposición a la mejora como una actitud nuclear, que es precedida por la conciencia de los aspectos pedagógicos de la docencia universitaria y que refuerza las expectativas de reconocimiento de la labor desempeñada. Desde esta última perspectiva, la relación entre disposición a la mejora e insatisfacción con el reconocimiento de la docencia podría surgir ante la

falta de relación entre el reconocimiento, y la motivación o la dedicación (esfuerzo) docentes.

4. PERFIL PROFESIONAL

Un último aspecto que condiciona la actuación docente es la percepción de los profesores de su propia profesión. El cuestionario ha recogido, en este aspecto, información sobre la definición actual y potencial del perfil de funciones que compone la profesión académica, sobre la satisfacción del profesor con su desempeño en cada función y como profesor en general.

4.1 PERFIL FUNCIONAL

El perfil funcional percibido por los profesores se ha recogido en términos del peso relativo (actual y potencial) que atribuyen a cada función profesional del profesorado. Para ello se ha solicitado indicar qué porcentaje de su tiempo de trabajo *dedican*, actualmente y *deberían dedicar*, potencialmente a las actividades de docencia, investigación y gestión (ver pregunta 18 en Anexo A). Las Tablas 17a y 17b resumen los resultados obtenidos.

Tabla 17a. Porcentaje de tiempo que dedican y deberían dedicar los profesores

a las funciones académicas

Actividades	Dedicas tú			Debería dedicar		
	n	M	DT	n	M	DT
Docencia	264	42.6	20.6	253	36.7	13.70
		6	8		7	
		45.7	20.9		53.8	

Investigación	261	0	1	253	7	15.28
Gestión	158	14.6 4	12.6 1	192	10.8 6	7.74

Nota: n = Número de respuestas; M = Media; DT = Desviación Típica.

Tabla 17b. Tiempo que dedican y que deberían dedicar los profesores

a las funciones académicas

Actividades	n	Dedican igual que deberían	Dedican más de lo que deberían	Dedican menos de lo que deberían
Docencia	245	68 (28%)	96 (48%)	59 (24%)
Investigación	243	43 (18%)	60 (25%)	140 (57%)
Gestión	138	53 (38%)	55 (40%)	30 (22%)

Nota: n: Número de respuestas.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta indican que el tiempo dedicado a la docencia por el profesorado (43%) es similar, en término medio, al tiempo actualmente dedicado a la investigación (46%). A nivel global, la diferencia entre ambas medias no es significativa. Sin embargo, en el análisis comparativo (aplicando el criterio de Scheffé con $\alpha = .01$) se han encontrado diferencias significativas en la variable *tiempo de*

dedicación a la docencia entre Facultades ($F_{5,258} = 7.53$; $\alpha = .001$). Dichas diferencias se establecieron entre los profesores de la Facultad de Ciencias ($M = 35.5\%$) y los de la Facultad de Económicas ($M = 55.6\%$). Así mismo, en las categorías docentes también surgieron diferencias significativas ($F_{3,260} = 5.44$; $\alpha = .001$) entre los catedráticos ($M = 35.66\%$), que manifestaron dedicar menos tiempo a la docencia, y los profesores asociados ($M = 50.76\%$), que indicaron dedicarle mayor tiempo a esta actividad.

Por otro lado, los profesores encuestados manifestaron que el tiempo que debería dedicarse a docencia e investigación (37% vs. 54%, respectivamente) es significativamente diferente ($t_{252} = -10.15$; $\alpha = .001$) para el total de la muestra. A este respecto, no se han encontrado diferencias significativas entre Facultades y/o categorías docentes, lo que podría indicar la existencia de un consenso relativo en el profesorado respecto a la distribución potencial del tiempo entre sus tareas.

Según las respuestas recibidas en el perfil de dedicación funcional, la dedicación a la docencia sería percibida como contradictoria con la dedicación a la investigación pues el incremento en la dedicación a una función se relaciona sustancialmente con una disminución en la otra, tanto en el tiempo actualmente dedicado ($r = -.69$) como en el que debería dedicarse ($r = -.71$). Finalmente, la dedicación a la gestión no sería percibida como compatible ni incompatible con aquella a la docencia (las correlaciones no son significativas), pero sí sería contradictoria con la dedicación a la investigación (aunque menos que la dedicación a la docencia pues las correlaciones han sido $r = -.45$ en el tiempo actualmente dedicado y $r = -.36$ en el tiempo que debería dedicarse).

Como consecuencia de estas tendencias en la dedicación a la docencia y la investigación, se produce un alto porcentaje de profesores que manifiestan dedicar más tiempo a la docencia que el que deberían, mientras la tendencia mayoritaria en cuanto a la investigación es dedicarle actualmente menos tiempo que el deseado (ver Tabla 17). Finalmente, la dedicación a la gestión ocupa el tercer lugar, tanto en la dedicación actual como en la deseada y no presenta diferencias apreciables.

4.2 SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO

Este último apartado recoge información sobre la satisfacción del profesorado con su desempeño en las tres funciones básicas de la profesión, así como con la profesión académica, en general (ver pregunta 19 en Anexo A). La Tabla 18 resume los resultados correspondientes.

Tabla 18. Satisfacción con la actividad académica

ASPECTOS	n	M	DT	FRECUENCIAS				
				MI	I	Ns Ni	S	MS
Tu desempeño en docencia	282	3.77	.73	1 (0%)	23 (8%)	41 (15%)	192 (68 %)	25 (9%)

Tu desempeño en investigación	279	3.52	.97	10 (4%)	42 (15%)	44 (16%)	157 (56%)	26 (9%)
Tu desempeño en gestión académica	243	2.88	.89	19 (8%)	48 (20%)	126 (52%)	43 (18%)	7 (3%)
Satisfacción general con la profesión académica	249	3.83	.83	3 (1%)	19 (8%)	35 (14%)	152 (61%)	40 (16%)

Notas: Escala: MI = Muy insatisfecho; I = Insatisfecho; NsNi = Ni satisfecho ni insatisfecho; S = Satisfecho;

MS = Muy satisfecho.

n = Número de respuestas; M = Media; DT = Desviación Típica.

Según la media de las respuestas obtenidas, se podría decir que los profesores tienden a encontrarse "satisfechos" con su labor docente e investigadora (M = 3.77 y 3.52 respectivamente). No ocurre lo mismo con su desempeño en gestión académica, ya que la media obtenida en esta variable es de 2.88, es decir, no se muestran "ni satisfechos ni insatisfechos" con esta tarea.

Por último, la respuesta media de los profesores ha reflejado "satisfacción", en general, con su profesión académica, no encontrándose diferencias significativas por Facultad ni categoría académica.

La única diferencia significativa detectada por el análisis comparativo según el criterio de Scheffé ($\alpha = .01$), ha sido entre las categorías docentes en la *satisfacción con la actividad investigadora* ($F_{3, 275} = 5.95$; $\alpha = .001$). Así, la respuesta media de los catedráticos (M = 3.96) de la muestra ha tendido a manifestarse "satisfecho" con su desempeño en

investigación, mientras que los asociados tienden a mostrarse "ni satisfechos ni insatisfechos" con dicha actividad ($M = 3.24$).

El grado de satisfacción de las tres funciones del profesorado es inferior con respecto al grado de satisfacción general con la profesión académica. La prueba t de Student ha indicado que estas diferencias son significativas en la satisfacción con la investigación y con la gestión ($t_{294} = -5.19$ y $t_{213} = -13.17$ respectivamente; en ambos casos, $\alpha = .001$).

Finalmente las respuestas medias de satisfacción en los tres aspectos son diferentes entre sí ($F_{2,438} = 39.44$; $\alpha = .001$). La media de la satisfacción en docencia es significativamente mayor que la de investigación (la diferencia entre medias es $.24$, $t_{277} = 3.67$; $\alpha = .001$) y también mayor que la de gestión (diferencia entre medias es de $.86$, $t_{242} = 12.41$; $\alpha = .001$). Por último, la satisfacción con la investigación es significativamente mayor que con la gestión, (la diferencia entre medias es $.63$, $t_{242} = 7.69$; $\alpha = .001$).

La estructura del perfil profesional se refleja en las relaciones entre los componentes de la satisfacción: La satisfacción general con el desempeño académico ha correlacionado principalmente con la satisfacción con el desempeño en investigación ($r = .51$) y sólo en menor medida con la satisfacción con el desempeño en la gestión ($r = .35$) y la docencia ($r = .34$). Luego, esta última se relaciona más débilmente con la satisfacción con el desempeño en investigación ($r = .21$). Finalmente, la satisfacción con el desempeño en la gestión académica es relativamente independiente de los otros dos componentes de la satisfacción académica.

Esta organización de relaciones refleja tanto la contribución relativa de las tres funciones académicas a la concepción general del rol de profesor

de la UAM como las relaciones mutuas entre los conocimientos y las habilidades requeridas para el desempeño satisfactorio en cada función: Las tres contribuyen a la definición del rol aunque la función investigadora constituye el núcleo de la identidad académica del profesorado. El desempeño satisfactorio en investigación y docencia tendría algunos elementos comunes, mientras la gestión académica sería percibida como un dominio independiente de ellas.

5. RELACIÓN ENTRE ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Las respuestas al cuestionario sobre la actividad docente ha permitido examinar la relación entre los aspectos contextuales (características del profesor y la asignatura), los aspectos del desempeño docente y las opiniones y el perfil profesional en esta muestra representativa del profesorado de la UAM.

La conclusión más destacable de este examen ha sido la escasez de relaciones de magnitud significativa entre aspectos de dominios diferentes, lo que ha desaconsejado la aplicación de técnicas sofisticadas de análisis estructural (análisis de factores o senderos, LISREL). Por lo tanto, se presentan a continuación los principales resultados observados en la matriz de correlaciones de Pearson entre las variables escalares. Todas las correlaciones informadas son significativas con $\alpha=.001$, salvo indicación contraria.

Finalmente, al informar resultados de un estudio sincrónico, se ha adoptado una actitud de extrema precaución a la hora de inferir relaciones de causalidad de las correlaciones obtenidas.

5.1 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE CONTEXTO DE LA DOCENCIA

5.1.1. Características de la situación docente

El tamaño del grupo informado por los profesores tiende a disminuir en los cursos superiores ($r=-.32$ para el número de alumnos matriculados y asistentes, que correlacionan entre sí $r=.88$ en las respuestas recibidas en esta encuesta), reflejando la distribución de alumnos en las carreras.

El número de alumnos asistentes tiende a aumentar con la antigüedad del profesor en la asignatura ($r=.23$) que se relaciona con la categoría docente ($r=.36$, mayor antigüedad en la asignatura en tanto se progresa en la carrera docente). La relación directa entre la categoría docente y el número de alumnos informado por los profesores no es significativa (en $\alpha=.01$).

Finalmente, el número de horas teóricas de clase en la asignatura tiende a ser mayor en tanto es mayor el número de grupos impartidos ($r=.36$), que a su vez tiende a disminuir con el progreso en la categoría docente ($r=-.21$). La relación directa entre la categoría docente y el número de horas de clase de la asignatura no es significativa (en $\alpha=.01$).

5.1.2. Interés por la docencia

Todos los aspectos del interés por la docencia (interés por el contenido de la asignatura, por la docencia de esta asignatura en este grupo y la atribución de interés al grupo de alumnos) tienden a aumentar junto con la antigüedad del profesor en la asignatura ($r=.20$ para la primera variable y $r=.21$ para las otras dos).

Asimismo, el interés por la docencia en la asignatura tiende a aumentar con el número de alumnos asistentes y el curso en que se imparte la asignatura ($r=.20$ y $.16$, respectivamente, ambas con $\alpha=.01$).

5.1.3.Satisfacción con las condiciones de docencia

La satisfacción con la *Carga de trabajo docente* tiende a aumentar con la antigüedad en la asignatura ($r=.28$). En el caso de la docencia en clases teóricas, la satisfacción con la *Carga* disminuye en tanto se indican más horas de clase en la asignatura ($r=-.27$, especialmente debido a la satisfacción con el personal docente auxiliar), que no se ha relacionado con la satisfacción por el *Tiempo de docencia* ($\alpha=.01$).

La satisfacción con *Condiciones físicas y medios* tiende a disminuir con el incremento de los alumnos matriculados ($r=-.19$, sólo $\alpha=.01$) en las clases teóricas. En las respuestas recibidas, la correlación global de este factor con el número de alumnos asistentes no ha sido significativa ($\alpha=.01$). Sin embargo, la correlación específica con el ítem de satisfacción por las condiciones físicas en las clases teóricas indicaría que ésta también tiende a disminuir en tanto aumenta el número de asistentes ($r=-.28$) que, en cambio, contribuyen débilmente al aumento de la satisfacción con los *Recursos* ($r=.20$, $\alpha=.01$).

El interés atribuido al grupo de alumnos se ha relacionado con todos los factores de satisfacción por las condiciones ligadas al desarrollo de la docencia. En las respuestas de los profesores, la relación ha sido significativa con la satisfacción por los *Recursos* (que incluye la satisfacción con el nivel de interés de los alumnos y sus conocimientos previos, con $r=.37$) y por las *Condiciones físicas y medios* ($r=.25$ para las clases teóricas), y más débil ($\alpha=.01$) con satisfacción por la *Carga de trabajo* ($r=.27$) y con el *Tiempo de docencia* ($r=.21$).

La satisfacción con las *Condiciones institucionales* tiende a aumentar con el incremento de los alumnos asistentes ($r=.26$), indicando posiblemente que la asistencia de alumnos es percibida por los profesores como reconocimiento a su labor docente.

5.2. RELACIONES CON LAS TAREAS DOCENTES

5.2.1. Planificación

a) Planificación a largo plazo

Según las correlaciones obtenidas, las respuestas sobre características de la situación docente (curso, número de alumnos, número de horas de clase en el grupo, antigüedad en la asignatura) o las dimensiones de satisfacción con las condiciones de la docencia no influirían sistemáticamente ($\alpha=.01$) en la planificación de la asignatura.

b) Planificación a corto plazo

La única relación detectada entre las características de la situación docente (curso, número de alumnos, número de horas de clase en el grupo, antigüedad en la asignatura) y la preparación de las clases ha sido la tendencia a preparar menos frecuentemente actividades para que los alumnos realicen en clase en los cursos superiores ($r=.19$, $\alpha=.01$).

Según las respuestas recibidas, no se ha encontrado ninguna correlación significativa ($\alpha=.01$) entre la preparación de las clases y el interés por la docencia o las dimensiones de satisfacción con las condiciones de la docencia.

5.2.2. Actuación docente

a) Métodos docentes

Características de la situación docente. Según las correlaciones obtenidas, las características de la situación docente (curso, número de alumnos, número de horas de clase en el grupo, antigüedad en la asignatura) o las dimensiones de satisfacción con las condiciones de la docencia no influirían significativamente ($\alpha=.01$) en la utilización actual o potencial de los distintos métodos docentes más que en la cuestión de que la docencia de laboratorios tiende a implicar un mayor número de grupos y un mayor número de horas semanales de docencia (con lo que la correlación entre estas variables y la realización de prácticas de laboratorio es $r=.32$ y $r=.36$, respectivamente) y en que el aumento del número de alumnos matriculados influiría débilmente en la adopción de la lección magistral tradicional ($r=.18$, $\alpha=.01$). Esto indicaría una independencia relativa entre la adopción de métodos docentes determinados y las condiciones de la docencia.

Interés por la docencia. En cambio, se han encontrado relaciones significativas con variables motivacionales del propio profesor o de su percepción en los alumnos. El uso actual de lección magistral tradicional tiende a aumentar en tanto disminuye el interés del profesor por el contenido de la asignatura ($r=-.22$ con el uso actual, y $r=-.28$ con el potencial). En cambio, el uso de la lección participativa tendería a aumentar junto con el interés por el contenido, aunque más débilmente ($r=.18$, $\alpha=.01$, con el uso actual y el potencial). De la misma forma, el uso del seminario tendería a aumentar en tanto aumenta el interés por la docencia en el grupo ($r=.18$ con el uso actual y $r=.20$ con el uso potencial, ambas $\alpha=.01$).

Planificación. Se han encontrado escasas correlaciones significativas ($\alpha=.01$) entre los aspectos de la planificación a corto (preparación de las clases) o a largo plazo (frecuencia de revisión de la planificación o el tiempo de estudio que los profesores han estimado necesario para aprobar la asignatura) y el uso de los distintos métodos docentes.

La única excepción se presenta en la aplicación del método que requiere mayor trabajo autónomo del alumno (reflejada en un mayor uso potencial de la exposición de temas por los alumnos), que se ha vinculado a incrementos en el tiempo estimado de estudio para que el alumno medio apruebe la asignatura ($r=.21$). Esta relación indicaría algún equilibrio en la percepción por el profesorado encuestado de la relación entre las demandas del método adoptado y el esfuerzo de estudio necesario para satisfacerlas.

b) Conductas docentes

Características de la situación docente. Las conductas vinculadas al factor de *Enseñanza activa* han tendido a ser menos frecuentes en las respuestas de los cursos superiores ($r=-.24$), indicando posiblemente que se presta más atención a la participación activa de los alumnos de los primeros cursos.

Asimismo, las conductas vinculadas al uso de *Medios auxiliares* han sido menos frecuentes en tanto ha aumentado el número de alumnos matriculados, según las respuestas de los profesores ($r=-.28$). La relación es más débil ($r=-.18$, $\alpha=.01$) con el número de alumnos asistentes que se ha informado. La misma tendencia decreciente se ha observado en la

frecuencia de las situaciones de *Atención académica al alumno*; las correlaciones de este factor con el número de alumnos son $r=-.25$ con los matriculados y $r=-.22$ con los asistentes (ambas $\alpha=.01$).

Finalmente, las conductas vinculadas a *Reforzar el aprendizaje* disminuyen en tanto aumenta el número de horas en las asignaturas prácticas ($r=.31$).

Interés por la docencia. El interés por la docencia se ha relacionado con la mayoría de los factores de conducta docente, excepto *Reforzar el aprendizaje* y *Organización de la presentación*. Un mayor interés por el contenido o por la docencia de la asignatura en el grupo se han relacionado con una mayor frecuencia en las conductas de *Habilidades de comunicación* ($r=.29$ y $r=.34$), de *Establecer relaciones/Claridad* ($r=.27$ y $r=.21$), de uso de *Medios auxiliares* ($r=.24$ sólo con el interés por el contenido) y de *Ajuste a los alumnos* ($r=.20$ y $r=.24$, también se relaciona con el interés percibido por la asignatura en el grupo de alumnos con $r=.25$).

El interés también se ha relacionado con las situaciones de *Atención académica al alumno* ($r=.25$ y $r=.26$) y de *Participación* ($r=.19$ con el interés por el contenido; $r=.18$, ésta $\alpha=.01$, con el interés por la docencia en el grupo; y $r=.21$ con el interés atribuido al grupo de alumnos). Finalmente, una mayor frecuencia de situaciones de *Exceso de ritmo-contenido* se ha relacionado con una tendencia a la disminución del interés percibido del grupo de alumnos ($r=-.25$).

Satisfacción con las condiciones. La única relación significativa ($\alpha=.001$) entre las dimensiones de satisfacción con las condiciones de la docencia y la actuación se ha recibido con la carga de trabajo. Mayor satisfacción con la *Carga de trabajo* (número de alumnos, personal docente auxiliar) ha tendido a ser relacionada con menor frecuencia en el uso de *Medios auxiliares*, especialmente en las clases teóricas ($r=-.24$). Esta relación es similar a la obtenida con el número de alumnos y posiblemente ambas reflejen un mayor uso de los medios auxiliares en la docencia de los cursos superiores, donde el número de alumnos decrece y la satisfacción aumenta.

Asimismo, una mayor frecuencia de situaciones de *Exceso de ritmo-contenido* se ha relacionado con menor satisfacción con el *Tiempo de docencia* ($r=-.26$).

Planificación. Las conductas docentes de *Habilidades de comunicación* son las que más se han relacionado significativamente con la planificación a largo plazo: Cuanto mayor ha sido la frecuencia con que se revisa la planificación del curso, mayor ha sido la frecuencia con que se han informado este tipo de conductas docentes (las correlaciones son $r=.26$ con la revisión de objetivos y $r=.21$ con la bibliografía, y luego $r=.22$ con los métodos y $r=.17$ con los temas, estas últimas con $\alpha=.01$).

Según las respuestas recibidas, los aspectos de planificación a corto plazo no se han relacionado sistemáticamente con las conductas docentes o las situaciones de clase ($\alpha=.01$).

Métodos docentes. Las conductas vinculadas al factor de *Enseñanza activa* y las situaciones de clase vinculadas al factor de *Participación* han sido informadas con mayor frecuencia en tanto ha disminuido tanto el uso actual de la lección magistral tradicional ($r=-.34$ y $r=-.40$, respectivamente) como el uso deseado ($r=-.29$ y $r=-.23$, respectivamente). Asimismo, la frecuencia de ambos factores ha tendido a aumentar en tanto ha aumentado el uso de la lección magistral participativa ($r=.29$ con la *Enseñanza activa* y $r=.33$ con la *Participación*, en el uso actual, y $r=.23$ con la *Enseñanza activa* y $r=.18$, $\alpha=.01$, con la *Participación*, en el uso potencial). Finalmente, el uso de la lección magistral tradicional se ha vinculado en las respuestas de los profesores a una menor frecuencia de conductas de *Establecer relaciones/Claridad* ($r=-.18$, $\alpha=.01$, con el uso actual).

La exposición por los alumnos de temas preparados por ellos ha sido el método asociado a un mayor repertorio de conductas docentes: Un mayor uso de la exposición por los alumnos se ha reflejado en la tendencia a un mayor nivel de *Enseñanza activa* ($r=.31$ con el uso actual) y de *Participación* ($r=.22$ con el uso actual). Asimismo, el mayor uso informado para la exposición por los alumnos se ha relacionado con la frecuencia de situaciones de clase de *Atención académica al alumno* ($r=.38$ con el uso actual) y, en menor medida, con la tendencia a una mayor frecuencia de conductas de *Ajuste a los alumnos* ($r=.20$ con el uso actual, $\alpha=.01$) y de *Establecer relaciones/claridad* ($r=-.17$, $\alpha=.01$, con el uso actual).

La frecuencia de situaciones de *Atención académica al alumno* ha tendido a ser mayor en tanto ha aumentado el uso de la supervisión por el profesorado ($r=.31$), que también se ha relacionado, más débilmente con la frecuencia de conductas de *Enseñanza activa* ($r=.18$, $\alpha=.01$).

Finalmente, el seminario es el único método cuyo uso se ha asociado en las respuestas de la muestra a las habilidades de comunicación, aunque

débilmente (todas las correlaciones son $\alpha=.01$). Su uso se ha vinculado a una mayor frecuencia de conductas de *Habilidades de comunicación* ($r=.18$), de uso de *Medios auxiliares* ($r=.20$), y de las situaciones de *Atención académica al alumno* ($r=.22$).

Según las respuestas recibidas, no se ha encontrado ninguna correlación significativa ($\alpha=.01$) entre el uso de métodos docentes y la frecuencia de conductas de *Reforzar el aprendizaje* o de *Organización de la presentación*.

c) Información y orientación al alumno

Características de la situación docente. La única característica de la situación docente que se ha relacionado significativamente con los patrones de tutoría ha sido la antigüedad del profesor en la asignatura. En tanto ésta ha aumentado, se ha recibido una tendencia a dar mayor prioridad a la revisión de exámenes y trabajos como función deseada de las tutorías ($r=.33$) y mayor prioridad se les atribuye como uso actual de los alumnos para ampliar el contenido de las clases.

Interés por la docencia. No se ha encontrado ninguna relación sistemática ($\alpha=.01$) entre las variables de interés por la docencia y las prioridades de uso de la tutoría; excepto que aumenta el interés por la asignatura percibido en el grupo de alumnos, en tanto tiende a disminuir la prioridad atribuida a las tutorías como marco para la revisión de exámenes ($r=-.17$).

Satisfacción con las condiciones. Se ha encontrado una sola correlación significativa ($\alpha=.001$) entre las dimensiones de las satisfacción por las

condiciones de la docencia y las prioridades de uso de la tutoría. En tanto mayor ha sido la prioridad que, según las respuestas de los profesores, los alumnos dan a la tutoría como marco para la orientación sobre el estudio de la asignatura, mayor ha tendido a ser la satisfacción con los *Recursos* ($r=.38$). Esta dimensión de la satisfacción se ha relacionado también, más débilmente ($\alpha=.01$, por el número pequeño de casos en las respuestas sobre las prioridades implicadas) con la prioridad que los alumnos dan en las tutorías a la ampliación del contenido de las clases ($r=.47$) y a la supervisión de prácticas ($r=.32$). Esta última prioridad se relaciona también con la satisfacción por la *Carga de trabajo* en las prácticas ($r=.39$) y con el *Tiempo de docencia* ($r=.37$). Estas relaciones podrían indicar que el uso que actualmente hacen de la tutoría contribuye a la satisfacción del profesor con sus alumnos o, en otro sentido, que el mayor nivel de los alumnos se refleja en usos más eficaces de la tutoría.

Planificación. Se han encontrado escasas relaciones significativas entre las actividades de planificación y los patrones de información y orientación al alumno. Una mayor frecuencia en la revisión de las metodologías docentes y de las tareas que los alumnos deben realizar durante el curso se ha relacionado a una mayor prioridad a la ampliación de contenidos de las clases como uso actual de las tutorías por los alumnos ($r=.55$ con los métodos y $r=.53$ con las tareas).

Métodos docentes. Se ha encontrado una sola correlación débilmente significativa ($\alpha=.01$) entre los métodos docentes y los patrones de información y orientación al alumno. Las relaciones detectadas entre métodos docentes y actividades tutoriales ha surgido de la tendencia a priorizar el uso deseado de las tutorías para ampliar el contenido de las clases, supervisar las prácticas, revisar exámenes y trabajos, y la orientación bibliográfica en tanto se ha informado más tiempo dedicado actualmente a la realización de prácticas en medio natural ($r=-.31$, $r=-$

.33, $r=-.31$ y $r=-.31$, respectivamente). Finalmente, cuanto mayor ha sido la prioridad actual que los alumnos dan a la tutoría como marco para ampliar el contenido de las clases, mayor ha sido la tendencia al uso potencial del seminario como método docente ($r=-.45$, también $\alpha=.01$).

Conductas y situaciones de clase. Las correlaciones entre las conductas y situaciones de clase y los procedimientos de orientación al alumno han reflejado una mayor frecuencia en las conductas de *Ajuste a los alumnos* y *Habilidades de comunicación* en tanto ha tendido a disminuir el uso actual de la tutoría como marco para la supervisión de trabajos ($r=-.34$, en ambos casos, con $\alpha=.01$ debido al escaso número de respuestas indicando la prioridad de esta función tutorial).

5.2.3. Evaluación

Características de la situación docente. Las relaciones más sustanciales entre procedimientos de evaluación y las características de la situación docente se ha encontrado con la evaluación por medio de trabajos: Su frecuencia ha tendido a aumentar en tanto el curso ha sido superior ($r=.19$) y el número de alumnos ha decrecido ($r=-.27$ con los matriculados; $r=-.25$ con los asistentes).

Interés por la docencia y satisfacción por la condiciones. Según las respuestas recibidas, no se han encontrado correlaciones significativas ($\alpha=.01$) entre los procedimientos de evaluación y las variables de interés por la docencia o las dimensiones de satisfacción con las condiciones de la docencia.

Planificación. En las respuestas recibidas, no se ha encontrado ninguna relación sistemática ($\alpha=.01$) entre la planificación a largo plazo y los

procedimientos de evaluación. Asimismo, las relaciones con la planificación a corto plazo han sido contadas y débiles.

Métodos docentes. En general, se han encontrado escasas asociaciones significativas entre el uso de métodos docentes y procedimientos de evaluación determinados:

El uso de la lección magistral tradicional tiende a asociarse en las respuestas de los profesores con el del examen escrito de preguntas abiertas ($r=.20$, $\alpha=.01$), reflejando quizás que esta ha sido la combinación más frecuente de método docente y evaluación en la muestra de profesores estudiada.

El uso de la supervisión de trabajos y de las exposiciones de los alumnos de temas preparados por ellos tiende a ser asociado con la evaluación mediante trabajos ($r=.29$ y $r=.19$, respectivamente, la última con $\alpha=.01$). El uso de este último método es el único que se ha asociado significativamente con el momento de la evaluación: Según las respuestas recibidas, el uso de evaluación inicial ha sido mayor cuanto mayor ha sido el uso informado de la exposición por los alumnos ($r=.21$).

Conductas y situaciones de clase. La única correlación sustancial entre las conductas y situaciones de clase y los procedimientos de evaluación ha sido la tendencia a un uso más frecuente de la evaluación por trabajos en tanto las situaciones de clase que reflejan *Participación y Atención académica al alumno* han sido más frecuentemente indicadas ($r=.21$ y $r=.22$, respectivamente).

Información y orientación. No se han encontrado asociaciones sistemáticas entre los patrones de información y orientación al alumno y los procedimientos de evaluación ($\alpha=.01$).

5.2.4. Opiniones de los profesores

Características de la situación docente. En general, las opiniones de los profesores se han revelado relativamente independientes de las características de la situación docente (a excepción de que los profesores que indicaron una mayor antigüedad en la asignatura han tendido a señalar una opinión más favorable con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos*, $r=.22$). En cambio, se han relacionado en cierta medida con el interés por la docencia y con la satisfacción por distintos aspectos de las condiciones de la docencia:

Interés por la docencia. El interés del profesor por el contenido y la docencia en el grupo tiende a aumentar cuanto más favorable es la opinión del profesor con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* ($r=.27$ y $r=.28$, respectivamente) y con respecto a la *Sinergia docencia-investigación* (que se relaciona principalmente con el interés por el contenido, pues la correlación es $r=.28$ con ese aspecto y sólo $r=.17$, $\alpha=.01$ con la docencia en el grupo), mientras la satisfacción con los *Recursos* se ha relacionado también con la *Disposición para la mejora*).

La percepción de interés por la asignatura en el grupo de alumnos también tiende a aumentar cuanto más favorable es la opinión del profesor con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* ($r=.25$). Asimismo, la atribución de interés al grupo de alumnos se ha asociado en el mismo sentido con la opinión favorable a la *Disposición a la mejora de la docencia* y la *Crítica del funcionamiento institucional* ($r=.21$ y $r=.26$, respectivamente).

Satisfacción por las condiciones. La satisfacción del profesor con la *Carga de trabajo docente* se relaciona con mayor *Disposición a la mejora de la calidad* ($r=.26$) y opinión más *Crítica del funcionamiento institucional*

($r=.29$). A este último factor de opinión se relaciona en forma similar la satisfacción con el *Tiempo de docencia* ($r=.32$).

La satisfacción con los *Recursos* se relaciona con opinión más favorable con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* y la *Disposición a la mejora de la docencia* ($r=.24$ y $r=.26$, respectivamente).

Estas relaciones podrían indicar que las concepciones básicas presentes en la opinión son relacionadas diferentemente con distintos aspectos del interés por la docencia y de la satisfacción por distintos aspectos de sus condiciones. La *Contribución de la docencia a los alumnos* estaría relacionada a todos los aspectos del interés por la docencia (el interés por el contenido de la asignatura se relaciona también a la percepción de contribuciones mutuas entre docencia e investigación), así como a la satisfacción con los *Recursos* docentes. Además, la atribución de interés al grupo de alumnos estaría relacionada a las concepciones básicas respecto a la mejora y el reconocimiento de la docencia. Este núcleo de opinión se relacionaría también con la satisfacción con los *Recursos* así como con la satisfacción con la *Carga de trabajo* y el *Tiempo de docencia*.

Planificación, orientación y evaluación. En las respuestas recibidas no se aprecia ninguna relación sistemática significativa ($\alpha=.001$) entre los factores de la opinión de los profesores y los distintos aspectos de la planificación a corto o a largo plazo, ni con los procedimientos de evaluación de las asignaturas analizadas o con las prioridades asignadas a las actividades tutoriales.

Métodos. La opinión más favorable del profesor con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* se ha relacionado con una mayor frecuencia en el uso del seminario ($r=.24$, tanto para el uso actual como para el potencial) y, en menor medida de las prácticas en medio

natural ($r=.18$ con el uso actual y $r=.17$ con el potencial, ambas $\alpha=.01$). Finalmente, un mayor acuerdo con la idea "basta dominar una materia para saberla enseñar" se ha relacionado con mayor uso actual y potencial de la lección magistral tradicional ($r=.21$ y $r=.20$, respectivamente), reflejando posiblemente la creencia de que el método expositivo requiere menor atención a los aspectos pedagógicos de la enseñanza.

Conductas y situaciones de clase. En cuanto a la relación entre las factores de opinión y las conductas docentes:

La opinión más favorable del profesor con respecto a la *Contribución de la docencia a los alumnos* se ha relacionado con una mayor frecuencia en los factores de conductas docentes en clase como *Establecer relaciones/claridad* ($r=.32$), *Enseñanza activa* ($r=.30$), *Ajuste a los alumnos* ($r=.29$), *Habilidades de comunicación* ($r=.35$), *Medios Auxiliares* ($r=.26$) y de las situaciones de *Atención académica al alumno* ($r=.42$), de *Participación* ($r=.22$) y, más débilmente ($\alpha=.01$), con las conductas de *Organización de la presentación* ($r=.17$). Con el factor de *Refuerzo del aprendizaje* la correlación no ha sido significativa (en $\alpha=.01$).

Además, las opiniones más favorables a la existencia de *Sinergia docencia-investigación* se han relacionado positivamente con las conductas docentes de *Establecer relaciones/claridad* ($r=.23$) y *Habilidades de comunicación* ($r=.25$), y con las situaciones de *Atención académica al alumno* ($r=.32$), y más débilmente ($\alpha=.01$) con *Enseñanza activa* ($r=.18$).

5.2.5. Perfil profesional

a) Perfil funcional

Características de la situación docente. En las respuestas recibidas, no se han encontrado correlaciones significativas ($\alpha=.01$) entre las características de la situación docente y el perfil de la dedicación funcional del rol del profesor.

Interés por la docencia. La única correlación significativa encontrada entre el perfil funcional y el interés por la docencia ha sido el aumento en tiempo que se debería dedicar a la investigación en tanto ha disminuido el interés por la asignatura atribuido al grupo de alumnos ($r=-.21$). Esta relación podría interpretarse en dos sentidos: El desinterés de los alumnos por la asignatura refuerza la orientación del profesorado hacia la función investigadora en la que encuentra reconocimiento y autoestima o, simplemente, la orientación hacia la investigación sesga la percepción interés del grupo de alumnos por el profesorado.

Satisfacción por las condiciones. Según las respuestas recibidas, no se ha encontrado ninguna correlación significativa ($\alpha=.01$) entre el perfil funcional y las dimensiones de la satisfacción por las condiciones de la docencia.

Planificación. Según las respuestas recibidas, no se han encontrado correlaciones sistemáticas ($\alpha=.01$) entre el perfil funcional y las actividades de planificación.

Métodos. Las principales correlaciones encontradas entre los métodos docentes y los componentes del perfil funcional de los profesores encuestados se han producido con el tiempo que el profesor piensa que debería dedicar a la gestión: En tanto el tiempo ha aumentado, ha tendido a aumentar el uso del seminario ($r=.26$ con el uso actual, y $r=.36$ con el

uso potencial) y la exposición de temas por los alumnos ($r=.31$ con el uso actual, y $r=.39$ con el uso potencial).

Conductas y situaciones de clase. No se han encontrado relaciones sistemáticas ($\alpha = .01$) entre el perfil de dedicación y las conductas docentes osituaciones de clase.

Información y orientación. En las respuestas recibidas no se aprecia ninguna relación sistemática entre los patrones de información y orientación al alumno y los componentes del perfil funcional (en $\alpha=.01$).

Evaluación. En las respuestas recibidas, las relaciones significativas entre el perfil funcional y los procedimientos de evaluación utilizados han sido la tendencia a aumentar la frecuencia de exámenes parciales en tanto aumenta el tiempo que actualmente se dedica a la docencia ($r=.20$) y el tiempo que el profesor piensa que debería dedicar a la gestión es mayor que el tiempo que actualmente dedica ($r=.27$ con la diferencia entre la dedicación potencial y la actual).

Opiniones. Los factores de opinión presentan un patrón claro de relación con los componentes del perfil funcional. Por un lado, las opiniones más favorables a la existencia de *Sinergia docencia-investigación* se han relacionado positivamente con el tiempo dedicado a la investigación ($r=.29$) y negativamente con el dedicado a la docencia ($r=-.31$ con el tiempo actual y $r=-.20$ con el ideal).

Por otro lado, la opinión *Crítica del funcionamiento institucional* se ha relacionado positivamente con el tiempo que debería dedicarse a la gestión

($r=.25$) y negativamente con el que debería dedicarse a investigación ($r=-.21$). Las relaciones de este factor de opinión se complementan con las más débiles ($\alpha=.01$) del factor de *Disposición a la mejora de la docencia*, que también se relaciona negativamente con el tiempo que debería dedicarse a la investigación ($r=-.20$), mientras se relaciona positivamente con el tiempo que debería dedicarse a la docencia ($r=.17$). Las correlaciones de estos factores de opinión con el tiempo actualmente dedicado no son significativas en $\alpha=.01$, sin embargo.

En síntesis, la percepción de contribuciones mutua entre docencia e investigación se ha encontrado vinculada a perfiles que informan potenciar la dedicación a la investigación en detrimento de la docencia, mientras las opiniones críticas del funcionamiento institucional (insuficiente reconocimiento de la dedicación docente, necesidad de asumir responsabilidades de gestión) y las favorables a la mejora de la docencia se han asociado coherentemente a perfiles funcionales que postulan mayor dedicación a la gestión y la docencia en detrimento de la dedicación a la investigación.

b) Satisfacción con el desempeño

Características de la situación docente. En las respuestas recibidas, no se han encontrado correlaciones significativas ($\alpha=.01$) entre las características de la situación docente y la satisfacción del profesorado por su desempeño profesional.

Interés por la docencia. La satisfacción por el desempeño docente se ha relacionado positivamente con el interés del profesor por el contenido de la asignatura ($r=.25$), por la docencia en el grupo ($r=.30$) y por el interés percibido de los alumnos ($r=.26$). Asimismo, el interés por la docencia en el grupo se ha relacionado con la satisfacción con el desempeño en investigación ($r=.17$, sólo $\alpha=.01$). Esta variable del interés ha obtenido la mayor correlación con el desempeño académico en general ($r=.21$), que se ha relacionado más débilmente ($\alpha=.01$) al interés por el contenido ($r=.16$) y al interés percibido del grupo de alumnos ($r=.17$).

Satisfacción con las condiciones de la docencia. La satisfacción con el desempeño académico en general se ha relacionado en las respuestas de los profesores con la satisfacción con las dimensiones de *Condiciones institucionales* de la docencia ($r=.35$) y de *Recursos* ($r=.33$). Ambas dimensiones de las condiciones de docencia se ha relacionado también con la satisfacción por el desempeño en gestión ($r=.22$ para ambas dimensiones). Finalmente, la satisfacción por las *Condiciones institucionales* se ha relacionado con la satisfacción por el desempeño en investigación ($r=.23$), mientras la satisfacción por los *Recursos* se ha vinculado a la satisfacción por el desempeño en docencia ($r=.27$).

Este patrón reflejaría, por un lado, la contribución de las distintas funciones del profesorado a la satisfacción general con su desempeño y, por otro lado, su contribución diferencial a la satisfacción con cada función profesional. Mientras el nivel de recursos se relacionan a la satisfacción por la labor docente y de gestión (especialmente por los recursos bibliográficos, los conocimientos previos y el nivel de interés de los alumnos), paradójicamente, las condiciones institucionales de la docencia (incluyendo su reconocimiento) refuerzan sólo marginalmente la satisfacción por el desempeño docente.

El ambiente de trabajo en el Departamento contribuye a la satisfacción con la gestión (con $r=.25$), el reconocimiento de la dedicación a la investigación por el Departamento contribuye únicamente a la satisfacción en investigación ($r=.20$), el reconocimiento de la dedicación docente por el Departamento contribuye en forma similar a la satisfacción en investigación y gestión ($r=.19$ y $r=.21$) y, finalmente, el reconocimiento de la calidad de la docencia en la UAM se vincula de igual manera a la satisfacción en el dominio de la docencia y la investigación (ambas con $r=.16$).

Métodos. Se ha encontrado sólo una débil correlación entre los métodos docentes y los componentes de la satisfacción con el desempeño profesional académico: Una mayor satisfacción con el desempeño como investigador se ha relacionado con un mayor uso potencial de la lección magistral participativa ($r=.18$, $\alpha=.01$). Posiblemente, la disposición a adoptar métodos participativos dependa de la seguridad en el dominio del área de conocimiento necesaria para afrontar los posibles interrogantes de los alumnos, que se reflejaría en la autoestima profesional en investigación.

Conductas y situaciones de clase. La frecuencia de conductas docentes de *Ajuste a los alumnos*, de *Establecer relaciones/Claridad*, de *Habilidades de comunicación*, y las situaciones de *Participación* se han relacionado sustancialmente con un incremento en la satisfacción por el desempeño docente (con $r=.31$, $r=.28$, $r=.25$, y $r=.31$, respectivamente), mientras la frecuencia de situaciones de *Atención académica al alumno* se ha relacionado con la satisfacción con el desempeño en investigación (con

$r=.24$). Por último, una menor frecuencia de *Exceso de ritmo-contenido* se ha relacionado con mayor satisfacción con el desempeño en gestión ($r=-.21$).

Sin embargo, la contribución de estos factores a la satisfacción con el desempeño académico en general es débil ($\alpha=.01$). La satisfacción general se ha incrementado en tanto han aumentado las conductas docentes reflejadas en *Establecer relaciones/Claridad* ($r=.18$), y en *Ajuste a los alumnos* o las situaciones de clase de *Participación* ($r=.17$) y ha disminuido la frecuencia de situaciones de *Exceso de ritmo-contenido* ($r=-.21$).

Orientación y evaluación. En las respuestas recibidas no se aprecia ninguna relación sistemática (en $\alpha=.01$) entre los componentes de la satisfacción con el desempeño académico, por un lado, y los patrones de información y orientación al alumno o los procedimientos de evaluación, por otro.

Opiniones. Los factores de opinión del profesorado se han asociado tanto con la satisfacción general con el desempeño académico como con sus componentes. El factor de opinión que más se relaciona con la satisfacción es el que percibe *Sinergia docencia-investigación*. La opinión que refleja su existencia se relaciona con mayor satisfacción con el desempeño en investigación ($r=.41$) y con el desempeño académico en general ($r=.23$). La satisfacción con la docencia se relaciona más débilmente con este factor de opinión ($r=.15$, $\alpha=.01$), y lo hace principalmente con las opiniones que perciben *Contribución de la docencia a los alumnos* ($r=.28$).

Perfil funcional. Las respuestas de los profesores a los componentes del perfil funcional indican que ningún componente (ni siquiera la dedicación a la docencia) contribuye significativamente ($\alpha=.01$) a la satisfacción con el desempeño docente y ni a la satisfacción con el desempeño en gestión (ni siquiera la dedicación a la gestión).

El único aspecto de la satisfacción que se ha vinculado a las respuestas al perfil de dedicación ha sido el relativo a la función investigadora: La dedicación a la investigación contribuye sustancialmente a la satisfacción con el desempeño en esta función ($r=.47$ con el tiempo actualmente dedicado y $r=.20$ con el tiempo que debería dedicarse a investigación). En cambio, la dedicación a la docencia es contradictoria con la satisfacción por el desempeño en investigación ($r=-.46$ del tiempo dedicado y $r=-.23$ del tiempo que se debería dedicar a la docencia). Finalmente, la dedicación a la gestión no contribuye sustancialmente a la satisfacción en investigación.

Las relaciones contradictorias entre las distintas funciones y su contribución diferencial a la satisfacción con el desempeño en ellas debilita la contribución del perfil de dedicación a la satisfacción con el desempeño académico general. La satisfacción tiende a aumentar en tanto aumenta la dedicación actual a la investigación ($r=.15$) y disminuye la dedicación actual a la docencia ($r=-.17$), mientras no tiene relación sustancial con la dedicación a la gestión (ambas correlaciones son $\alpha=.01$).

6. CONCLUSIONES

La primera fase de este proyecto ha consistido en la realización de una encuesta sobre las tareas docentes a una muestra representativa de profesores de las seis Facultades de la UAM.

Los resultados presentados en los apartados anteriores han indicado, primero, las tendencias existentes en todos los aspectos de la práctica docente: planificación, actuación en clase, información y orientación al

alumno y evaluación. En segundo lugar, la encuesta ha permitido contextualizar las respuestas de los profesores en las características de la situación docente, en la satisfacción con las condiciones en que se desarrolla y en las variables motivacionales (interés) y actitudinales del profesorado. Finalmente, se ha podido analizar la relación entre todos los factores anteriores y la identidad profesional (perfil funcional y satisfacción con el desempeño) del profesorado encuestado.

Esos resultados permiten extraer algunas conclusiones útiles tanto para el diseño del instrumento de autoevaluación de la docencia que ha motivado este proyecto como para la orientación de las políticas de perfeccionamiento docente del profesorado.

El diseño muestral de la encuesta ha permitido también el estudio pormenorizado de datos que han indicado la existencia de patrones docentes específicos de facultades o categorías docentes determinadas. El análisis de estos datos puede aportar información interesante para el ajuste de las acciones de mejora a la realidad concreta de cada colectivo, pero supera los objetivos de este proyecto. Puesto que el objetivo principal de esta encuesta ha sido ajustar el instrumento de autoevaluación a la realidad docente del profesorado de la UAM, nos centraremos en los resultados globales de esta Universidad.

La actuación docente y sus antecedentes

El primer factor a destacar en las respuestas recibidas es el alto nivel de interés de los profesores por su docencia. La importancia de este factor es destacada por el hecho de estar más relacionado con la práctica docente (elección de métodos más participativos, conductas docentes y tutoriales más eficaces para el aprendizaje) y muchas de las variables actitudinales estudiadas (actitudes positivas respecto a la docencia, su mejora, su compatibilidad con la investigación y su contribución a los alumnos) que otros condicionantes más frecuentemente citados en el discurso académico como las características de la situación docente o la satisfacción con las condiciones en que se desarrolla la docencia.

A este respecto, las medias de las dimensiones de la satisfacción con las condiciones de la docencia han tendido a indicar una situación cercana al punto medio, de indefinición, de la escala de satisfacción. Este resultado podría surgir de la existencia de una gran diversidad de opiniones (de satisfacción o insatisfacción) sobre las condiciones valoradas. Desde el punto de vista de la mejora de la docencia es más destacable, por lo tanto, la relativa falta de influencia de estos factores objetivos (como el curso en que se imparte la asignatura o las condiciones físicas) sobre las tareas docentes informadas en la encuesta. Entre estos condicionantes, sólo la experiencia docente (antigüedad en la asignatura) y la satisfacción con los *Recursos* existentes para la docencia (conocimientos e interés de los alumnos, conocimientos del profesorado, recursos bibliográficos, despachos) han presentado relaciones sistemáticas con la actuación o las actitudes docentes. Esto podría indicar una cierta falta de versatilidad en los métodos y conductas docentes que se podrían atribuir a limitaciones en el repertorio de hábitos relevantes o en la reflexión sistemática para el ajuste de la docencia a las situaciones concretas en que se desarrolla.

La planificación, la orientación al alumno y la evaluación han surgido como tres aspectos de la tarea docente relativamente independientes de las condiciones de la docencia, de la actuación en clase y de las actitudes respecto a la docencia. En el caso de la planificación de la asignatura, la escasa relación podría atribuirse, en primera instancia, a la difusión de la responsabilidad sobre la planificación a largo plazo, pues, según las respuestas recibidas, la mayoría de estas tareas tenderían a realizarse colectivamente. El único aspecto claramente librado a la planificación individual serían los métodos docentes, que han surgido como el aspecto que más frecuentemente no se revisa.

Sin embargo, las abultadas estimaciones del tiempo de estudio necesario para aprobar la asignatura provocan dudas sobre la eficacia de esa planificación colectiva, puesto que las relaciones encontradas entre esa estimación y la adopción de métodos docentes, que requiere mayor trabajo autónomo del alumno, indicarían que una percepción realista del esfuerzo de estudio requerido y la imposibilidad práctica de que un alumno pueda afrontar el total de la carga de estudio estimada para un curso tipo podría reflejar limitaciones en la coordinación entre las diferentes asignaturas del plan de estudios (cuando la respuesta más frecuente ha sido que la planificación de la asignatura suele revisarse anualmente y la de corto plazo aún más frecuentemente).

Las descripciones de la información al alumno indican que los temas del programa y la bibliografía constituyen los únicos aspectos cuya

formalización está extendida, mientras que los métodos docentes y la evaluación formativa (el progreso en la asignatura) son los aspectos que con mayor frecuencia no son informados formalmente al alumno. Los patrones de actividad tutorial presentan la aclaración de dudas como la principal función de la tutoría. Sin embargo, la *orientación al alumno queda relegada* como función tutorial actual, en coincidencia con la limitación mencionada en la información sobre el progreso en el aprendizaje. Las respuestas del profesorado apuntan a la intención de superarla, priorizando la orientación del aprendizaje del alumno como función tutorial.

La tendencia global en los procedimientos de evaluación informados indicaría, además de la evaluación final, la relativa frecuencia de evaluaciones parciales y la escasa frecuencia de evaluaciones iniciales (en línea con la interpretación antes apuntada respecto a la relativa falta de atención a las condiciones concretas de la docencia y al proceso de aprendizaje de los alumnos).

Las respuestas del profesorado sobre los métodos docentes actualmente empleados y los deseados indicarían que, aunque la lección magistral tradicional sería el método más utilizado, existiría la intención extendida de adoptar métodos más participativos.

Las respuestas referidas a las conductas docentes y situaciones de clase han indicado que la mayoría de los factores de la enseñanza que facilitan el aprendizaje tienden a estar casi siempre presentes en la docencia de los profesores de la UAM. Este resultado podría reflejar el

sesgo positivo en la percepción de la actuación propia, que afectaría a todo instrumento de autoinforme. Incluso así, las conductas que reflejan la adecuación de la enseñanza al proceso de aprendizaje (ej., *Enseñanza activa, Participación, Ajuste a los alumnos* u *Organización de la presentación*) son los que han presentado una frecuencia relativamente menor (lógicamente, la presencia de estos factores y de la *Atención académica al alumno* ha tendido a ser mayor cuanto más se ha informado la adopción de métodos más participativos).

El análisis de las respuestas sobre el perfil funcional de dedicación, indicaría la opinión de que se dedica más tiempo del debido a la docencia y menos del debido a la investigación. La dedicación actual a ambas funciones se presenta equilibrada, mientras que la dedicación debida daría un claro predominio a la investigación (superior al 50% del tiempo total). La dedicación, central, a la investigación parece ser vista, en cualquier caso como contradictoria con la dedicación a la docencia y a la gestión (que no serían totalmente incompatibles entre sí).

Los análisis de los componentes de satisfacción con el desempeño profesional en general y con el desempeño en cada función académica, indica una satisfacción general con el desempeño. La satisfacción con cada función contribuye a la satisfacción general, con lo que el nivel de esta es mayor que el nivel de satisfacción con el desempeño en cada función. En este contexto, la satisfacción con el desempeño docente tiende a ser ligeramente mayor que la del desempeño en investigación y ambas sensiblemente mayores que la satisfacción con el desempeño en la gestión (cuya media es inferior al punto neutro de la escala).

Las relaciones entre la satisfacción con las funciones y la satisfacción general reflejarían la centralidad de la función investigadora en la

identidad profesional de los profesores encuestados. El desempeño satisfactorio en investigación y docencia tendría algunos elementos comunes, mientras la gestión académica sería percibida como un dominio independiente de ellas.

Finalmente, el análisis de las opiniones de los profesores respecto a la docencia han identificado dos concepciones básicas. La primera podría caracterizarse como una percepción de docencia de calidad, y vincula la *Contribución de la docencia a los alumnos* a la existencia de *Sinergia entre docencia e investigación*. A grandes rasgos, esta concepción ha surgido vinculada a la adopción de métodos más participativos y las conductas docentes consecuentes. Esto podría configurar una docencia con contenido de calidad que, sin embargo, no se relacionaría con disposición a participar en actividades de mejora por percibir las como una dedicación contradictoria con la investigadora (a través de la cual se enriquecería el contenido de la docencia, pero no sus aspectos pedagógicos).

La segunda concepción podría interpretarse como una actitud favorable a la mejora de la docencia, y vincularía la *disposición a esa mejora* con la *crítica del funcionamiento institucional* (incluyendo el reconocimiento insuficiente de la docencia) y una mayor sensibilidad a los aspectos pedagógicos de la docencia universitaria (reflejada en el desacuerdo con la *Idea previa* "basta dominar la asignatura para saber enseñarla").

Esta concepción se ha relacionado, en general, con una tendencia a postular una mayor dedicación a la docencia y a la gestión, a percibir más

interés de parte de los alumnos y a adoptar métodos diferentes a la lección magistral tradicional **pero, paradójicamente, no con las conductas docentes en clase.**

En el contexto de este estudio, esta paradoja podría atribuirse a que la insatisfacción con el reconocimiento de la docencia bloquee la concreción de las intenciones de quienes sostienen esta concepción en implicación activa en acciones de mejora, pero otros datos obtenidos no parecen sustentar esta hipótesis: Las relaciones que han surgido entre las opiniones respecto a la mejora de la docencia, la satisfacción con el desempeño profesional y la satisfacción con las *Condiciones institucionales* (ambiente de trabajo en el Departamento, reconocimiento de la dedicación a la investigación y a la docencia por el Departamento y reconocimiento de la calidad de la docencia en la UAM) y con el nivel de *Recursos* existentes para la docencia (conocimientos e interés de los alumnos, conocimientos del profesorado, recursos bibliográficos, despachos). La satisfacción con el desempeño docente se ha relacionado principalmente con la percepción de *Contribución de la docencia a los alumnos*, con la frecuencia de algunas conductas docentes eficaces, y con el interés por la docencia y sería sólo marginalmente reforzada por la satisfacción con las *Condiciones institucionales* (que, al ser interpretadas a la luz de la centralidad de la función investigadora para la identidad profesional del profesorado, contribuirían, por lo tanto, a la satisfacción con el desempeño en investigación). Luego, la satisfacción con las *Condiciones institucionales* tampoco se ha relacionado con la opinión de *Disposición a la mejora de la docencia* (ni con conductas docentes eficaces). En cambio, ambos factores de opinión relevantes para la motivación del profesorado a implicarse en acciones de mejora de la docencia (*Contribución y Disposición a la mejora de la docencia*), se han relacionado con la satisfacción con los *Recursos*.

Posiblemente, entonces, una acción institucional interesada en promover condiciones que refuercen la disposición a la mejora de la docencia debería incidir antes sobre los *Recursos* que sobre el reconocimiento directo de la docencia. Sin embargo, no debería descartarse la hipótesis de que la ausencia de relación entre la disposición a la mejora, por un lado, y el reconocimiento de la docencia y las conductas docentes eficaces, por otro, pueda deberse a la débil relación actualmente existente entre la actuación docente de calidad y el reconocimiento institucional de esa calidad (por la relativa falta de contingencia entre los reconocimientos actuales y las conductas que los originan).

El análisis de la relación entre las dos concepciones señaladas previamente es fundamental para la comprensión de las bases motivacionales de la mejora docente en la universidad y para aclarar la posible función del reconocimiento institucional. La relativa independencia entre ellas configuraría un campo bidimensional donde la relativa disposición a la mejora (o su ausencia) podría ser compatible tanto con la presencia como con la ausencia relativa de una docencia de calidad desde el punto de vista de la contribución al alumno y de las conductas docentes eficaces.

Podemos contemplar entonces cuatro combinaciones derivadas de la presencia o ausencia de calidad docente y de disposición para la mejora:

1) La combinación de docencia de calidad y disposición a la mejora posiblemente describa la excelencia académica en nuestro ámbito.

2) Las concepciones que combinan docencia de calidad y relativa ausencia de disposición a la mejora describiría las situaciones del profesorado orientado hacia la función investigadora que, sin embargo, no sería sensible a los condicionantes pedagógicos de su labor docente. Para este colectivo, el mensaje que destaque las potenciales contribuciones mutuas entre investigación y docencia y, en general, la motivación por excelencia y eficacia en ambos campos podría reforzar su disposición a la mejora docente.

3) Las concepciones que combinan relativa ausencia de calidad docente y disposición favorable a la mejora, que sería quizás la principal población objeto de un instrumento de autoevaluación de la docencia, supone la necesidad de convertir esa disposición en la adopción de conductas de mejora. Para ese fin, una posible actuación sería intentar influir sobre sus percepciones de insuficiente reconocimiento de la docencia, aumentando la saliencia y contingencia reforzante de estos reconocimientos.

4) Finalmente, las concepciones que combinan de relativa ausencia de calidad y de disposición a la mejora docente serían especialmente preocupantes pues, según las relaciones encontradas en las respuestas recibidas, estarían asociadas también a falta de interés en la docencia, a percepción de relativa falta de contribución a los alumnos, y de relativa ausencia de contribución mutua entre docencia e investigación y, finalmente, a menor satisfacción (autoestima) especialmente en investigación. La movilización de esta concepción hacia la disposición y la participación de acciones de mejora podría basarse en esa relativa insatisfacción. La conversión de la insatisfacción en acción de mejora

podría pasar por el aumento de la saliencia de la falta de reconocimiento, como refuerzo negativo esta combinación y la disponibilidad evidente de *Recursos* como refuerzo positivo.

En síntesis, la encuesta realizada justificaría la utilidad de un instrumento que facilite la reflexión del profesorado sobre su propia actuación docente **enfocando también su atención sobre aspectos pedagógicos de la docencia hacia los cuales no existiría una sensibilidad extendida** (ajuste a las condiciones, planificación, información y orientación al alumno, viabilidad de la adopción de métodos alternativos a la lección magistral tradicional, conductas docentes eficaces desde el punto de vista del aprendizaje). En este contexto, la autoevaluación para la mejora debería **hacer más evidentes las conductas docentes eficaces para reforzar su contribución a la satisfacción con el desempeño docente.**

El instrumento de autoevaluación y su procedimiento de aplicación deberían ser diseñados de manera que aprovechen y refuercen las actitudes favorables a la docencia (interés, percepción de la contribución al alumno, etc.) que en esta encuesta se han encontrado vinculadas a las conductas docentes eficaces. Por otro lado, su diseño y aplicación deberían tomar en consideración dos condicionantes: primero, debería debilitar el sesgo defensivo en la análisis por el profesor de su propia actuación. Este objetivo puede intentarse **destacando al usuario que el uso del instrumento y sus resultados es estrictamente personal y privado**, con lo que se debilitaría la tendencia a la autopresentación positiva. El

segundo condicionante es el impuesto por la opinión que contrapone la dedicación a la mejora con aquella a las funciones que el profesorado percibe como fundamental - la investigación. En ese sentido, la autoevaluación debería **maximizar la relación entre el esfuerzo invertido y sus resultados tangibles.**

Finalmente, el **apoyo institucional** al procedimiento de autoevaluación podría contribuir a reforzar el sistema de reconocimientos a la docencia eficaz y la disposición del profesorado a aprovechar este recurso para la mejora.

**IV. CUESTIONARIO
DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA
MEJORA DE LA DOCENCIA**

INTRODUCCIÓN AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

El cuestionario de autoevaluación que a continuación se presenta se suscribe como una herramienta de uso privado para ayudar al profesor a reflexionar sobre su desempeño profesional y para favorecer la autogestión de los ajustes y/o cambios que él/ella juzgue convenientes como producto de su reflexión. Las fases antecedentes a la construcción de este cuestionario han servido para consolidar una base teórica que lo sustente y para desarrollar un marco de referencia válido en tanto ha permitido establecer cuáles son las prioridades de los docentes de ésta universidad. El instrumento consta de una breve presentación, del cuerpo del cuestionario y de un anexo de referencias básicas.

La presentación plasma sucintamente el tipo de instrumento que es, habla de la naturaleza de la autoevaluación y anticipa los contenidos con que se encontrará su usuario.

El cuerpo del cuestionario consta de tres partes, atendiendo a los momentos clave de la docencia: planificación, actuación y evaluación. Cada una de ellas se divide a su vez en dos secciones. La "Guía de Análisis" es la primera y contiene items consistentemente reconocidos por su relevancia tanto en la literatura como en los instrumentos de evaluación asequibles (ver bibliografía). La escala utilizada para valorarlos está diseñada de manera que las respuestas tengan un claro valor discriminativo entre las tareas que el docente maneja adecuadamente, aquellas que quisiera poder desempeñar o mejorar y las que no necesita o no pretende llevar a cabo. El énfasis de la escala es cualitativo y asume la posibilidad de que no todos los items sean relevantes para todos los profesores. La segunda sección de cada una de las tres partes del cuerpo del cuestionario se titula "Planteamiento de Objetivos". En ella se examinan las respuestas a los items con el objeto de identificar los puntos más relevantes respecto del área explorada. Es aquí donde propiamente se lleva a cabo la labor de reflexión, y de cuya ejecución dependerá la definición del "Plan Personal de Mejora" que completa esta segunda sección. El objetivo de este plan es que el profesor

pueda plasmar por escrito los productos de su reflexión, en un formato que diferencie objetivos y acciones que faciliten su cumplimiento.

La tercera y última parte del *Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia* es el anexo titulado "Bibliografía Recomendada". En él se hace una breve pero concisa revisión de las referencias más directamente vinculadas con los contenidos que el cuestionario explora. La selección de referencias también responde a su carácter práctico y de fácil accesibilidad para los docentes. El objetivo de incluir esta bibliografía es, evidentemente, ayudar a que el docente encuentre las fuentes y herramientas por medio de las cuales pueda concretar su "Plan Personal de Mejora", pero también para que pueda profundizar en la literatura que fundamenta la tarea y los procesos relativos a la mejora de la enseñanza.

Un instrumento de evaluación puede ser utilizado para diferentes fines y en momentos diversos. Si bien este no es una excepción, consideramos que sí existen oportunidades de utilización más idóneas. En este sentido, el *Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia* sería de mayor provecho si acompañara al proceso de evaluación de los profesores por parte de los alumnos. Así, se aconseja la distribución de este instrumento entre los docentes antes de que el alumnado efectúe la evaluación del profesor. De este modo los profesores pueden comparar los resultados de una y otra evaluación.

Esto requiere la coordinación de las evaluaciones de los alumnos y el uso del cuestionario de autoevaluación. Sobre todo, habría que asegurar que cada profesor tuviera acceso a las evaluaciones de que ha sido objeto.

En definitiva, el uso de evaluaciones desde distintas perspectivas encontrará su mayor potencial en la medida en que los organismos responsables de realizarlas lo hagan coordinadamente y en un contexto de búsqueda de la calidad y mejora de la docencia universitaria.

**CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA MEJORA
DE LA DOCENCIA**



Presentación

El presente "Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia" es un instrumento, de uso personal y privado, para facilitar el análisis sistemático de tu propia tarea docente.

La evaluación de la docencia universitaria es una tarea compleja cuyo objetivo fundamental es la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, convendría abarcar todos los aspectos de la docencia (planificación, actuación y evaluación) y tener en cuenta los diferentes puntos de vista relevantes (el de los alumnos, el del propio profesor, el de los compañeros de trabajo, etc.).

Hasta el momento, las experiencias de evaluación realizadas en España se han centrado preferentemente en la opinión de los alumnos sobre la actuación del docente en el aula. Esta información es útil y necesaria pero suele ser poco aprovechada para la mejora de la docencia y conviene completarla con otros puntos de vista, en especial el del profesor.

Si bien las condiciones en las que se desarrolla la docencia inciden sobre su calidad, el papel que tú -profesor/a- desempeñas en el proceso de enseñanza sigue siendo fundamental.

Así, este cuestionario se centra en el análisis y posible mejora de tu actuación. Su diseño es flexible para que puedas adaptarlo a tus necesidades, con la posibilidad de utilizar independientemente los distintos apartados que lo componen.

En el cuestionario encontrarás tres apartados dedicados a *Planificación, Actuación y Evaluación*. Cada apartado consta de una *Guía de análisis* y un espacio reservado al *Planteamiento de tus objetivos de mejora*.

Este instrumento se completa con un *Anexo* de bibliografía comentada sobre los temas tratados en el cuestionario cuyo objetivo es facilitarte la búsqueda y consulta de documentación relevante a tus intereses.

Esperamos que el uso de este "Cuestionario de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia" te resulte provechoso y te ayude a mejorar tu modelo personal de enseñanza.

PLANIFICACIÓN

Al planificar definimos los resultados que deseamos alcanzar con la enseñanza y tomamos decisiones acerca de qué vamos a hacer, cómo y cuándo, para facilitar su logro. En este sentido, la planificación sirve para valorar la consecución de objetivos y facilita la organización eficaz del tiempo y de los demás recursos implicados en la docencia.

A continuación te proponemos que analices los dos tipos de planificación que todo profesor suele realizar: la programación del curso (programación a largo plazo) y la preparación de la clase (programación a corto plazo).

Aunque las decisiones sobre planificación no dependan completamente de ti, su análisis puede ayudarte a organizar mejor tu docencia. Esta tarea te será más útil cuanto más específico sea el análisis que realices. Para ello, te aconsejamos que elijas uno de los grupos a los que impartes clases y te sitúes en él.

Podrás concretar más el análisis en la medida en que lo contextualices en aquellas variables institucionales (i.e. número y tipo de alumnos, horario, recursos, etc.) y personales (i.e. interés, experiencia docente, etc.) que pueden influir en tu planificación.

* En el caso de que desees realizar alguna consulta o sugerencia estamos a tu disposición en el ICE, ? 397
50 62.

PLANIFICACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS

Señala en esta guía de análisis la opción que más se ajuste a tu modelo personal de planificación y utiliza para ello la siguiente escala:

(A) Lo hago bien

(B) Quisiera hacerlo mejor

(C) Me gustaría hacerlo

(D) No creo necesario hacerlo

(E) No tengo intención de hacerlo

PLANIFICACIÓN	A	B	C	D	E
PROGRAMACIÓN DEL CURSO:					
1) Establezco claramente los objetivos de mi asignatura.					
2) Selecciono los contenidos que voy a impartir siguiendo criterios predefinidos (objetivos, relevancia, utilidad, nivel de los alumnos, etc.).					
3) Calculo el tiempo que voy a dedicar a cada uno de los temas del programa.					
4) Estimo el tiempo que el alumno necesita para aprender los contenidos, teniendo en cuenta, además, el total de su carga de estudio.					
5) Pienso en los métodos docentes que voy a utilizar en cada fase del curso.					
6) Decido para qué quiero utilizar las tutorías.					
7) Programo actividades para que el alumno realice durante el curso.					
8) Tengo en cuenta los recursos de los que puedo disponer para impartir mi docencia.					
9) Decido los criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje en función de las características del curso (objetivos, contenidos, desarrollo).					
10) Preparo la presentación del curso (características, requisitos, criterios de evaluación, bibliografía, etc.).					
11) Coordino con otros profesores los aspectos relevantes de la asignatura (objetivos contenidos y evaluación)					
PREPARACIÓN DE LA CLASE:					
12) Defino los objetivos de la clase que voy a impartir.					
13) Selecciono los contenidos que voy a impartir.					
14) Decido los métodos docentes que voy a utilizar.					
15) Verifico que los recursos que voy a utilizar en clase están disponibles.					
16) Elaboro un guión de lo que voy a tratar en clase.					
17) Asigno el tiempos que dedicaré a cada parte del guión.					
18) Preparo ejercicios, preguntas y/o problemas para que los alumnos trabajen en clase.					
19) Preparo ejemplos y/o aplicaciones para aclarar el contenido de la clase.					

PLANIFICACIÓN: PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Con este apartado pretendemos facilitar un mayor aprovechamiento de la autoevaluación. Para ello, te proponemos que concretes tus intenciones personales de mejora mediante el siguiente procedimiento:

1) Repasa tus respuestas en la guía de análisis y procura IDENTIFICAR:

a) Tus puntos *fuertes* en la planificación (aquello que haces bien):

.....

.....

.....

.....

.....

b) Tus puntos *débiles* en la planificación (aquello que quisieras hacer o mejorar):

.....

.....

.....

.....

.....

c) *Otras cosas* que te gustaría cambiar con respecto a la planificación:

.....

.....

.....

.....

.....

2) Ahora intenta precisar tu PLAN PERSONAL DE MEJORA. Para ello :

- a) Procura definir **QUÉ OBJETIVOS** quieres alcanzar, si es posible, en términos de una meta concreta, con un plazo determinado. De esta forma, tendrás la posibilidad de verificar su logro.

- b) Intenta concretar **CÓMO** piensas alcanzar tus objetivos de mejora (qué acciones emprenderás, cuáles son tus necesidades de desarrollo y perfeccionamiento profesional, etc.)

Objetivo A :

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo B:

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo C:

.....

)Cómo lo puedo lograr?:

.....

.....

Nota: Te aconsejamos que conserves esta guía para que puedas hacer un seguimiento de tus propuestas (al final del cuatrimestre, al final del curso, etc.).

ACTUACIÓN

A continuación te proponemos que analices diversos aspectos relativos a tu actuación como docente: aspectos generales relacionados con el curso y aspectos concretos que se refieren a las actividades que realizas en cada clase.

Esta tarea te será más útil cuanto más específico sea el análisis que realices. Para ello, te aconsejamos que elijas uno de los grupos a los que impartes clases y te sitúes en él.

Podrás concretar más el análisis en la medida en que lo contextualices en aquellas variables institucionales (i.e. número y tipo de alumnos, horario, recursos, etc.) y personales (i.e. interés, experiencia docente, etc.) que pueden influir en tu actuación.

ACTUACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS

Señala en esta guía de análisis la opción que más se ajuste a tu modelo personal de actuación y utiliza para ello la siguiente escala:

(A) *Lo hago bien*

(B) *Quisiera hacerlo mejor*

(C) *Me gustaría hacerlo*

(D) *No creo necesario hacerlo*

(E) *No tengo intención de hacerlo*

ACTUACIÓN	A	B	C	D	E
EN EL CURSO					
1) Informo a los alumnos del plan del curso (objetivos, actividades, criterios de evaluación, bibliografía, lugar y horario de las tutorías).					
2) Me ajusto al plan de trabajo previsto en la planificación.					
3) Animo a los alumnos a utilizar las tutorías.					
4) Fomento el trabajo autónomo en los estudiantes.					
5) Atiendo las propuestas de los alumnos.					
6) Promuevo buenas relaciones de trabajo con los alumnos.					
7) Transmito a los alumnos mi interés por la materia que imparto.					
EN LA CLASE					
8) Comunico a los alumnos los objetivos que se pretenden alcanzar.					
9) Presento un esquema de lo que vamos a tratar en clase.					
10) Planteo el contenido de forma que despierte el interés de los alumnos.					
11) Hago un resumen de la clase anterior al comenzar mi intervención.					
12) Establezco explícitamente relaciones entre los contenidos explicados.					
13) Relaciono el contenido de la clase con lo que ya conocen los estudiantes.					
14) Establezco relaciones con otros conocimientos y experiencias.					
15) Indico claramente el paso de un punto del esquema a otro.					
16) Destaco el contenido principal de la clase.					

ACTUACIÓN					
EN CLASE (Continuación)					
17) Utilizo ejemplos para ilustrar el contenido de mi exposición.					
18) Muestro aplicaciones de la teoría a problemas reales.					
19) Organizo actividades para que los alumnos realicen en clase.					
20) Utilizo recursos expresivos (gestos, silencios, variaciones en el tono de voz, etc).					
21) Dirijo la mirada a todos los alumnos mientras expongo.					
22) Solicito que los alumnos intervengan en clase con preguntas o comentarios.					
23) Utilizo recursos audiovisuales para presentar más eficazmente la información.					
24) Verifico que los alumnos han comprendido los conceptos.					
25) Adapto la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.					
26) Ofrezco diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.					
27) Comento en cada tema la bibliografía relevante.					
28) Me ajusto al plan de trabajo previsto para cada clase.					
29) Verifico que los alumnos han comprendido los conceptos tratados en clase.					
30) Resumo lo que se ha tratado en clase.					

En caso de disponer de los resultados de la encuesta de opinión de los alumnos, la comparación de su percepción con la tuya puede enriquecer tu reflexión.

Puesto que los puntos de vista de los alumnos y el tuyo pueden ser diferentes podrás encontrar coincidencias y diferencias entre tus percepciones y las suyas. Los alumnos suelen estar en situación de observar tu actuación en muchas clases mientras, naturalmente, tu atención se centra en desarrollarlas. Por eso, te invitamos a especular un momento sobre las posibles razones para las diferentes percepciones.

Este contraste puede proporcionarte información y claves adicionales para mejorar tú actuación en clase.

ACTUACIÓN: PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Con este apartado pretendemos facilitar un mayor aprovechamiento de la autoevaluación. Para ello, te proponemos que concretes tus intenciones de personales de mejora mediante el siguiente procedimiento:

1) Repasa tus respuestas en la guía de análisis y procura IDENTIFICAR:

a) Tus puntos *fuertes* en la actuación (aquello que haces bien):

.....

.....

.....

.....

.....

b) Tus puntos *débiles* en la actuación (aquello que quisieras hacer o mejorar):

.....

.....

.....

.....

.....

c) *Otras cosas* que te gustaría cambiar con respecto a la actuación:

.....

.....

.....

.....

.....

2) Ahora intenta precisar tu PLAN PERSONAL DE MEJORA. Para ello :

- a) Procura definir **QUÉ OBJETIVOS** quieres alcanzar, si es posible, en términos de una meta concreta, con un plazo determinado. De esta forma, tendrás la posibilidad de verificar su logro.
- b) Intenta concretar **CÓMO** piensas alcanzar tus objetivos de mejora (qué acciones emprenderás, cuáles son tus necesidades de desarrollo y perfeccionamiento profesional, etc.)

Objetivo A :

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo B:

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo C:

.....

)Cómo lo puedo lograr?:

.....

.....

Nota: Te aconsejamos que conserves esta guía para que puedas hacer un seguimiento de tus propuestas (al final del cuatrimestre, al final del curso, etc.).

EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es una actividad que permite al profesor juzgar el nivel de conocimientos y destrezas alcanzadas por los estudiantes y tomar decisiones respecto a su promoción. Además, la evaluación proporciona al profesor información relevante y necesaria que puede utilizar para valorar la eficacia del procedimiento utilizado y modificar su actuación si fuese necesario.

A continuación te proponemos que analices tu sistema de evaluación: Tipos de pruebas, momentos en las que las realizas y uso que haces de éstas.

Esta tarea te será más útil cuanto más específico sea el análisis que realices. Para ello, te aconsejamos que elijas uno de los grupos a los que impartes clases y te sitúes en él.

Podrás concretar más el análisis en la medida en que lo contextualices en aquellas variables institucionales (i.e. número y tipo de alumnos, horario, recursos, etc.) y personales (i.e. interés, experiencia docente, etc.) que pueden influir en tu evaluación.

EVALUACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS

Señala en esta guía de análisis la opción que más se ajuste a tu modelo personal de evaluación y utiliza para ello la siguiente escala:

(A) Lo hago bien

(B) Quisiera hacerlo mejor

(C) Me gustaría hacerlo

(D) No creo necesario hacerlo

(E) No tengo intención de hacerlo

EVALUACIÓN	A	B	C	D	E
1) Evalúo el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación.					
2) Establezco claramente los criterios que voy a seguir para valorar los conocimientos de los alumnos.					
3) Comunico a los alumnos los criterios que voy a seguir para evaluarles.					
4) La evaluación se ajusta a los contenidos y actividades del curso.					
5) Utilizo diferentes formas de evaluar el aprendizaje (examen escrito u oral, pregunta abierta, test, ensayo, trabajos, etc.).					
6) Evalúo en varios momentos del curso para hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos.					
7) Realizo una evaluación inicial al comenzar el curso para estimar los conocimientos previos de los alumnos.					
8) El nivel de exigencia de las evaluaciones se corresponde con el nivel impartido.					
9) Informo a los alumnos sobre el tipo de prueba que van a realizar.					
10) Verifico que los alumnos entiendan las preguntas y tareas propuestas.					
11) Comento con los alumnos los resultados de las evaluaciones realizadas.					
12) Oriento a los alumnos sobre como pueden mejorar los resultados de la evaluación.					
13) Tengo en cuenta los resultados de las pruebas de evaluación para introducir modificaciones tanto en mi planificación como en mi actuación docente.					

EVALUACIÓN: PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

Con este apartado pretendemos facilitar un mayor aprovechamiento de la autoevaluación. Para ello, te proponemos que concretes tus intenciones personales de mejora mediante el siguiente procedimiento:

1) Repasa tus respuestas en la guía de análisis y procura IDENTIFICAR:

a) Tus puntos *fuertes* en la evaluación (aquello que haces bien):

.....

.....

.....

.....

.....

b) Tus puntos *débiles* en la evaluación (aquello que quisieras hacer o mejorar):

.....

.....

.....

.....

.....

c) *Otras cosas* que te gustaría cambiar con respecto a la evaluación:

.....

.....

.....

.....

.....

2) Ahora intenta precisar tu PLAN PERSONAL DE MEJORA. Para ello :

- a) Procura definir **QUÉ OBJETIVOS** quieres alcanzar, si es posible, en términos de una meta concreta, con un plazo determinado. De esta forma, tendrás la posibilidad de verificar su logro.

- b) Intenta concretar **CÓMO** piensas alcanzar tus objetivos de mejora (qué acciones emprenderás, cuáles son tus necesidades de desarrollo y perfeccionamiento profesional, etc.)

Objetivo A :

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo B:

.....

)Cómo lo puedo lograr? :

.....

.....

Objetivo C:

.....

)Cómo lo puedo lograr?:

.....

.....

Nota: Te aconsejamos que conserves esta guía para que puedas hacer un seguimiento de tus propuestas (al final del cuatrimestre, al final del curso, etc.).

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

INTRODUCCIÓN

Esta última sección del cuestionario de autoevaluación tiene por objetivo facilitarte la búsqueda de literatura relevante sobre diferentes aspectos relacionados con la docencia universitaria.

Para ello, te ofrecemos una selección comentada de las obras que creemos que mejor pueden responder a tus posibles necesidades. A través de ésta bibliografía básica te será más fácil identificar la/s fuente/s de información que te ayude/n a aclarar dudas, resolver problemas específicos o profundizar en temas de tú interés.

Después de cada referencia encontrarás un breve resumen en el que se ofrece una visión general del contenido del libro o un comentario de las secciones que te pueden ser de mayor utilidad.

En primer lugar presentamos una sección de "Bibliografía General", donde se comentan obras que constituyen una excelente referencia para todos aquellos profesores que deseen obtener una visión global de lo que la didáctica universitaria puede ofrecerles para hacer más eficaz y satisfactoria su tarea docente. Las secciones sucesivas revisan literatura relevante y específica para cada uno de los apartados que conforman este cuestionario: planificación, actuación y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA: GENERAL

BROWN, G. ; ATKINS, M. (1988). Effective teaching in higher education. London: Methue & Co. Ltd.

Este libro está pensado para ayudar al profesorado universitario a reflexionar, experimentar, desarrollar y evaluar su propia tarea como docente. Su contenido está estructurado en ocho capítulos dedicados a métodos de enseñanza y a vías para la mejora del aprendizaje.

Cada capítulo contiene: Investigaciones sobre el tema tratado, sugerencias para la puesta en acción y evaluación de la tarea presentada, y actividades que se pueden realizar individual o grupalmente.

En el primer capítulo, se plantea qué es la enseñanza y cuáles son las exigencias para que ésta sea eficaz. Partiendo de esta base, los autores de este libro aportan información práctica sobre diferentes métodos de enseñanza que el profesor universitario puede utilizar en sus clases. Así, cinco capítulos están dedicados a: lección magistral, enseñanza en grupos pequeños, enseñanza en laboratorio y supervisión de investigaciones y proyectos. En todos ellos se ofrecen sugerencias sobre cómo utilizar dichos métodos de forma eficaz, las habilidades necesarias para ponerlos en práctica, sus características y los objetivos que se pueden cumplir con cada uno de ellos.

Los dos últimos capítulos están dedicados a cómo aprenden los estudiantes y cómo ayudarles a aprender a estudiar más eficazmente. El libro se completa con valiosas referencias bibliográficas para que el lector pueda ampliar la información y profundizar en los temas tratados en él.

Recomendamos la lectura de este libro a todos aquellos profesores interesados en la metodología de la enseñanza universitaria.

ERICKSEN, S. C. (1985). The essence of good teaching. London: Jossey-Bass Publishers.

Este autor parte de la idea de que no existe un consenso sobre el modelo ideal de profesor. Su propósito al escribir este libro es proporcionar al docente una base conceptual que le ayude a tomar decisiones sobre cómo realizar mejor su labor.

En este libro se analiza la enseñanza desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, y a lo largo de los doce capítulos que lo constituyen, se ofrecen al profesor información útil para conseguir el objetivo fundamental de una buena enseñanza: que los estudiantes aprendan y que no olviden lo aprendido.

Los temas tratados son variados y abarcan diferentes aspectos de la docencia, tales como:

la toma de decisiones acerca del contenido del curso, la utilización de recursos didácticos para favorecer el aprendizaje, la motivación, el fomento del pensamiento independiente, la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la calidad de la enseñanza, el papel del profesor como orientador y mentor y el apoyo institucional para mantener una buena enseñanza.

Este trabajo de Ericksen es especialmente interesante para aquellos profesores que deseen profundizar en los mecanismos de aprendizaje de los estudiantes.

GIBBS, G. y HABESHAW (1989). Preparing to teach. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Al igual que otras obras de estos mismos autores, este libro tiene un enfoque eminentemente práctico. En este sentido, se puede encontrar en sus páginas una gran variedad de hojas trabajo para el profesor, ejercicios, orientaciones para poner en práctica actividades concretas, y sugerencias útiles para enriquecer y hacer más eficaz la docencia.

El contenido de este libro se distribuye a lo largo de diez capítulos dedicados a: lección magistral, grupos pequeños, evaluación, ayudas audiovisuales, supervisión de proyectos, trabajo en laboratorio, desarrollo de habilidades de estudio y comunicación en los estudiantes, y evaluación y desarrollo de la propia actividad docente.

Aunque este libro, de fácil y amena lectura, está pensado para orientar a los profesores principiantes, es también recomendable para profesores con mayor experiencia docente.

McKEACHIE, W. (1986). Teaching tips. A guide for beginning college teacher. Toronto: DC Heath and Company.

Este es un libro que responde a cuestiones planteadas por profesores principiantes y que es también una excelente guía de trabajo para profesores con experiencia. Su contenido se distribuye en seis grandes apartados en los que se desarrollan los siguientes temas: 1) El comienzo (pasos en la preparación del curso, la primera clase...), 2) métodos de discusión (organización de discusiones, papeles que puede adoptar el profesor...), 3) técnicas básicas (lección magistral, elaboración de test y exámenes, calificaciones), 4) técnicas de enseñanza, instrumentos y métodos (lecturas, enseñanza en laboratorios, juegos y simulaciones, método de casos, enseñanza en laboratorio, recursos audiovisuales e informáticos...), 5) enseñanza en grupos grandes, 6) perspectivas y entorno en la enseñanza (motivación, actitudes, planteamientos éticos...).

El libro se completa con dos apéndices en lo que se ofrece al lector un cuestionario sobre la percepción que los estudiantes tienen del aprendizaje y la enseñanza, y una tabla-resumen de técnicas docentes y objetivos alcanzables con ellas. Además, la bibliografía recomendada en cada uno de los capítulos puede ser interesante para todo aquel profesor que quiera profundizar en algunos de los aspectos tratados.

BIBLIOGRAFÍA: PLANIFICACIÓN

BEARD, R. y HARTLEY, J. (1984). Aims, goals and objectives. En R. Beard y J. Hartley, Teaching and learning in higher education (pp. 24-43). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

El capítulo 2 de este libro de carácter general sobre enseñanza y aprendizaje universitario es especialmente útil para definir fines, metas y objetivos a la hora de planificar el curso. En él se presenta información relevante para distinguir estos tres elementos de la planificación y se ofrece una clasificación detallada de los diferentes tipos de objetivos (cognitivos, afectivos y psicomotores).

Los numerosos ejemplos que acompañan a cada una de las explicaciones son verdaderamente útiles y ayudan a comprender la relación existente entre objetivos, métodos y evaluación.

HERNÁNDEZ, P. (1989), Diseñar y enseñar - Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Madrid/La Laguna: Narcea/ICE de la Universidad de la Laguna.

El propósito del autor de este libro es ofrecer una visión novedosa, amplia y práctica del diseño en la enseñanza. Partiendo de las bases teóricas del diseño instruccional (concepto, elementos, condiciones y problemas) se ofrecen pautas y estrategias de tipo práctico para la concreción de los objetivos, la estructuración de los contenidos, las alternativas metodológicas y las técnicas evaluativas.

Al final del libro se trata el diseño en la enseñanza universitaria y se abordan las características que deben tener los proyectos docentes de los profesores que concurren a plazas en la Universidad. También se trata el diseño universitario desde una perspectiva organizativa.

Es éste un trabajo muy completo y con abundantes recomendaciones bibliográficas en todos sus capítulos.

NEWBLE, D. y CANNON R. (1989). Curriculum planning. En D. Newble y R. Cannon, A handbook for teachers in universities and colleges. A guide to improving teaching methods (pp. 70-90). London: Kogan Page.

El capítulo 5 de este libro, de orientación claramente práctica, constituye un verdadero apoyo para todo aquel profesor que esté implicado en la planificación del Curriculum y desee hacerlo de forma sistemática. Los aspectos que sus autores consideran a la hora de planificar son: el contenido del curso (criterios para su selección), características de los estudiantes, fines y objetivos, relación entre objetivos y métodos, relación entre objetivos y evaluación, organización y secuenciación del curso, evaluación del curso, y consideraciones de carácter administrativo.

Los autores de este libro han conseguido presentar de forma concisa, amena y desenfadada información relevante sobre diversos aspectos de la enseñanza universitaria. En todos los capítulos se ofrece una guía de lecturas, brevemente comentadas, para aquellos profesores que deseen ampliar sus conocimientos.

RASDEM, P. (1992). The goals and structure of a course. En P. Rasdem, Learning to teach in higher education (pp. 123-181). London: Routledge.

El autor de este libro plantea cuestiones que ayudan al profesor a revisar su concepción de la enseñanza. En él se relaciona la teoría educativa con la práctica cotidiana de enseñar.

Recomendamos el capítulo 8 porque ofrece un enfoque reflexivo e interesante que puede ayudar al profesor a establecer los objetivos y estructura del curso (selección de contenidos, organización, secuenciación, etc.). Los casos que se presentan para su estudio muestran experiencias reales desarrolladas en el ámbito universitario en Medicina, Estadística, Humanidades e Ingeniería.

BIBLIOGRAFÍA: ACTUACIÓN

ARIAS, J. M.; GONZÁLEZ-MONCLÚS, A. y MARTÍNEZ, E. (1991). El retroproyector como soporte de las nuevas tecnologías. Madrid: Grupo LOGO-MADRID y 3M.

Este breve manual forma parte de un paquete multimedia compuesto además por dos videos, un disco de utilidades y un conjunto de modelos de transparencias. En los distintos capítulos se muestra cómo elaborar transparencias manuales, hechas por fotocopiadora o termocopiadora, transparencias diseñadas por ordenador y producidas por impresoras y plotter, y por último la proyección de imágenes por ordenador en pantalla grande.

Este material es una guía práctica de trabajo que hace referencia de modo secuencial a todos los medios utilizados. La abundancia de ilustraciones y esquemas facilita el autoaprendizaje de aquellos profesores que deseen integrar los medios audiovisuales en sus clases o presentaciones para hacerlas más eficaces.

BADOS LÓPEZ, A. (1991). Hablar en público. guía práctica para lograr habilidad y confianza. Madrid: Pirámide.

Esta obra presenta con claridad y fluidez algunas de las técnicas más eficaces para vencer el miedo a hablar en público. El autor revisa los aspectos académicos (p.ej. preparación y

organización), los contextuales (p.ej. análisis del auditorio, captación de su interés y de sus expectativas) y los personales (p.ej. superación del miedo, técnicas de respiración y relajación) que marcan la diferencia entre una buena exposición y una experiencia que no se desea repetir. Es especialmente importante el análisis de la actuación como medio para superar el miedo y el trato cuidadoso de los aspectos emocionales que entorpecen la habilidad para enfrentarse al público.

Este libro es una guía práctica y amena cuyo objetivo es hacer de nuestras exposiciones un experiencia satisfactoria y enriquecedora.

BROWN, G. (1978). Lecturing and explaining. London: Methuen & Co. Ltd.

Ésta es una referencia clásica dentro de los libros dedicados a la Lección Magistral como método de enseñanza. Su autor parte de la idea de que no basta conocer una materia para saberla enseñar. Una buena enseñanza supone además comunicarse eficazmente con los estudiantes y conocer cómo aprenden.

En este libro se ofrecen algunas directrices para preparar y evaluar las lecciones del curso. También se aportan ideas para ayudar a los estudiantes a aprender y se proporciona información sobre técnicas de presentación, análisis de la estructura de la lección, uso de recursos y actividades para hacer más dinámicas las clases.

Las actividades propuestas en cada uno de los capítulos sirven al profesor para revisar sus técnicas de enseñanza y desarrollar otras nuevas.

CRYER, P. y ELTON, L. (1992). Active learning in large classes and with increasing student numbers. Sheffield: CVCP Universities' Staff Development and Training Unit.

Este trabajo forma parte de una serie de materiales prácticos dedicados a enseñanza y aprendizaje en educación superior. Éste es el módulo 4 de la serie dedicada a Aprendizaje Activo y ofrece alternativas prácticas para trabajar en clases con grupos numerosos de alumnos. Sus autores hablan de técnicas de presentación, estrategias para favorecer el aprendizaje activo (uso de medios audiovisuales, técnicas de grupo, ejercicios, trabajos prácticos, etc.), tutorías, evaluación, control eficaz del tiempo, manejo del espacio, personal de apoyo, y desarrollo profesional entre otras cosas.

Este material de trabajo ofrece numerosos ejemplos de diferentes disciplinas y abundantes referencias bibliográficas comentadas. El profesor puede también hacer sus propias anotaciones en las hojas de trabajo que lo completan.

FABRA, M. Ll., (1994). Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona. CEAC.

Este libro es una guía práctica para organizar el trabajo en grupo. Su autora explica las ventajas de utilizar las técnicas que presenta y ofrece al profesor información sobre la forma de constituir los grupos, las técnicas para conducir reuniones y un variado repertorio de técnicas de grupo para utilizar en el aula.

La numerosas alternativas que se ofrecen en esta guía posibilita al profesorado su utilización tanto en grupos grandes (para dinamizar y completar la lección magistral) como en grupos pequeños. Su lectura animará al docente a trabajar en equipo y a fomentar las habilidades sociales y el desarrollo integral de los estudiantes.

GIBBS, G. ; HABESHAW, S. y HABESHAW, T. (1992). 53 Problems with large classes. Making the best of a bad job. Bristol: Technical and Educational Services.

Este libro está escrito por profesores que cotidianamente tratan de afrontar los problemas difíciles y estresantes que plantea la enseñanza en grupos grandes. Sus autores parten precisamente de problemas tales como la heterogeneidad de los grupos, la falta de recursos, la pasividad de los estudiantes, la falta de espacio, la falta de tiempo, las dificultades para trabajar en grupo, etc. Una vez presentadas las principales dificultades que suelen encontrar los profesores se ofrecen sugerencias para superarlas.

Aunque no todas la propuestas de estos autores puedan llevarse a cabo en el marco nuestro sistema educativo actual, las sugerencias ofrecidas pueden ayudar al profesor a encontrar soluciones alternativas.

ROZELLE, R. M.; DRUCKMAN, D. y BAXTER J. M. (1986). Nonverbal Communication. En O. Hargie, A Handbook of Communication Skills (pp. 59-94). London: Crom Helm.

El manual de Hargie ofrece un panorama general pero detallado de las habilidades de comunicación. Tras una breve fundamentación teórica, los diferentes capítulos se centran en los componentes y las estrategias necesarios para lograr una comunicación eficaz. Así, y entre otras cosas, se ofrece información sobre cómo preguntar, cómo apoyar la comunicación de otros, cómo explicar con claridad, cómo estructurar una buena conferencia, las características de la interacción grupal y la negociación en función de los objetivos.

El capítulo de comunicación no verbal es de especial importancia para el desempeño docente ya que identifica y explora con precisión los rasgos que suelen pasar inadvertidos para el hablante, pero que determinan en buena medida la atención y empatía con que responderán los oyentes. Se hace especial hincapié en el papel relevante que desempeña el lenguaje corporal en el proceso de comunicación. Además de revisar las aproximaciones más recientes al estudio de lo que nuestros gestos y movimientos comunican, atiende a los elementos contextuales primordiales para posibilitar un análisis de la propia actuación.

BIBLIOGRAFÍA: EVALUACIÓN

COX, K.R. y EWAN, C.E. (Eds., 1990). La docencia en Medicina (152-226). Barcelona: Doyma.

La evaluación del rendimiento es una tarea extremadamente compleja que continúa planteando problemas al profesorado en general. La sección 4 de este libro sobre la docencia en Medicina, dedicada a la evaluación, es una excelente guía de trabajo para profesores no sólo de ésta disciplina, sino también de otras áreas de conocimiento. En ella se describe de forma sistemática cómo diseñar diferentes tipos de pruebas escritas para facilitar la evaluación. Así, la información que se ofrece trata sobre la elaboración de exámenes con preguntas tipo tema, preguntas de elección múltiple, preguntas de respuesta corta y de composición modificada. Los diferentes capítulos de esta sección muestran las etapas prácticas de su construcción y mejora.

Los autores de este libro han añadido además un capítulo sobre autoevaluación, un tema de importancia creciente hoy día.

EBEL, R.L. (1979). Essentials of educational measurement (3rd. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ésta es una referencia clásica en el tema de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y está diseñada para servir como libro de consulta en la elaboración de pruebas escritas tipo test. Su contenido es de carácter fundamentalmente técnico y abarca desde la construcción de distintos tipos de exámenes (ensayo, test de verdadero-falso, de elección múltiple, de respuesta corta ...), hasta su interpretación, su validez y fiabilidad, la forma de mejorarlos, etc. Los ejemplos que ilustran la exposición en los diferentes capítulos hacen que este trabajo sea un instrumento de gran utilidad para ayudar al profesorado a diseñar e interpretar adecuadamente pruebas escritas de calidad.

TENBRINK, T.D. (1988). Evaluación - Guía práctica para profesores (3rd. Ed.). Madrid: Narcea.

Esta guía está pensada para ser un instrumento eficaz que facilite al profesor la realización de una evaluación objetiva. Los temas tratados en ella pueden ayudar al docente enfrentarse con los problemas concretos de la clase, a emitir juicios, a tomar decisiones y a hacer predicciones de orden educacional.

A lo largo de la obra se desarrolla, paso a paso, cada etapa del proceso evaluativo y se examinan sus procedimientos de aplicación en el aula. También se ofrecen claras orientaciones para la selección y construcción de instrumentos adecuados de recogida de información. Los conceptos estadísticos cuentan con un apéndice expresamente dedicado a

ellos.

V. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- Abrami, P. C. (1985). Dimensions of effective college instruction. Review of Higher Education, 8,211-228.
- Abrami, P. C., Leventhal, L., y Perry, R. P. (1979). Can feedback from student rating help to improve college teaching? Actas del 5th International Conference on Improving University Teaching, London.
- Alvarez, L., Graf, H. M., Hernández, E., y Navarro, F. (1989). Evaluación de la docencia: encuesta a los alumnos -cursos 86-87 y 87-88. Madrid: Gabinete de Estudios de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Angulo, F. (1987). La evaluación de la enseñanza universitaria. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense.
- Aparicio, J. J. (1991). Criterios de calidad en la investigación y enseñanza en la universidad. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, Cádiz.
- Aparicio, J. J., Tejedor, J., y Sanmartín, R. (1982). La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de cursos en la enseñanza superior. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Apodaca, P. (1990). Experiencia evaluativa en la U.P.V./E.H.U.: Consideraciones en torno a la puesta en marcha de un proyecto. Revista Española de Pedagogía, 186, 327-336.
- Ashton, P. T., y Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and students' achievement. New York: Longman.
- Aubrecht, J. D., Hanna, G. S., y Hoyt, D. P. (1986a). A Comparison of high school students ratings of teaching effectiveness with teacher self-ratings: Factor analitic and multitrait-multimethod analyses. Educational and Psychological Measurement, 46 (1), 223-231.

Aubrecht, J. D., Hanna, G. S., y Hoyt, D. P. (1986b). High school student ratings of teaching effectiveness compared with teacher sel-ratings. Educational & Psychological Measurement, 46 (2), 415-423.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Avi-Itzhak, T. (1982). Teaching effectiveness as measured by student ratings and instructor self-evaluation. Journal of Higher Education, 11 (6), 624-634.

- Backlund, P., y Abbott, R. D. (1990). Understanding and using student ratings to improve instruction. University of Washington, Seattle: Center for Instructional Development and Research.
- Bailey, G. D. (1981). Teacher self-assessment: a means for improving classroom instruction. Washington, D. C.: National Education Association.
- Baird, L. (1973). Common and uncommon models for evaluating teaching. New Directions for Higher Education, 4, 77-97.
- Barber, L. W. (1985). Improving teaching performance: Formative evaluation. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
- Barber, L. W. (1990). Self-asessment. En Millman, J. (Ed.), The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers. London: Sage.
- Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós.
- Baxter, E. P. (1991). The TEVAL experience 1983-88: The impact of a student evaluation of teaching scheme on university teachers. Studies in Higher Education, 16 (2), 151-178.
- Beard, R. M., y Hartley, J. (1984). Teaching and learning in higher education. London: Harper & Row Ltd.
- Benedito, V., Cabrera, F., Hernández, F., Mercade, F., y Rodriguez, S. (1989). La evaluación del profesorado universitario. Revista de Educación, 290, 279-291.
- Berliner, D. C. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. En L. M. Villar (Ed.) Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Blackburn, R. T., y Clark, M. J. (1975). An assessment of faculty performance: Some correlates between administrator, colleague, student and self-rating. Sociology of Education, 48, 242-256.
- Bodine, R. (1973). Teacher's self-assessment. En E. House (Ed.), School evaluation: The politics and process. Berkeley, Cal.: McCutchan.

- Boud, D., y Lubin, J. (1983). Self-assessment in professional education. New South Wales: Tertiary Education Research Centre, University of New South Wales.
- Braskamp, L. A., Caulley, D., y Costin, F. (1979). Student ratings and instructor self-ratings and their relationship to student achievement. American Educational Research Journal, 16, 295-306.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. C., y Ory, J. C. (1984). Evaluating teaching effectiveness: A practical guide. Beverly Hills: Sage Publications.
- Brighton, S. (1965). Increasing your accuracy on teacher education. Englewood Cliffs, Cal.: Prentice-Hall.
- Brincones, I., Hernandez, E., Rodriguez, M., Saenz, C., y Sebastian, E. (Eds.). (1990). Reflexiones sobre la formación del profesorado. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Brincones, I., Aparicio, J., y Rodríguez, M. (1991). La formación inicial del profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia FIPS. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Brown, G. (1978). Lecturing and explaining. London: Methuen.
- Brown, G. (1991): Staff Development in Britain. Restrospective and prospective. Looking back and looking forward. Ponencia presentada en Congreso Internacional sobre Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación. Servei de Formació Permanent, Universidad de Valencia.
- Brown, G. (1993). Initial Training in Higher Education: Experience in the United Kingdom. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formació Inicial del Professorat Universitari, Barcelona, Universidad Politècnica de Catalunya.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). Effective teaching in higher education. London: Methuen.
- Brown, G., y Bakhtar, M. (1984). Styles of Lecturing. Loughborough: University Press.

Brown, S., Jones, G., y Rawnsley, S. (1993). Observing teaching: SCED paper 79. Birmingham: SEDA Publications.

Brown, S., y Race, P. (1995). Assess your own teaching quality. London: Kogan Page.

Calderhead, J. (1986). La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. En L. M. Villar (Ed.) Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin, 56, 81-105.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Carroll, J. G. (1987). Faculty self-evaluation. En J. Millman (Ed.), Handbook of teacher evaluation. London: Sage.

Centra, J. A. (1972). Strategies for improving college teaching. Washington, D. C.: American Association for Higher Education.

Centra, J. A. (1973). Self-ratings of college teachers: A comparison with student ratings. Journal of Educational Measurement, 10, 287-295.

Centra, J. A. (1974). The how and why of evaluating teaching. En J. A. Centra (Ed.), Renewing and evaluating teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1980). Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement. San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey Bass.

Chi, M., y Glaser, R. (1988). The nature of expertise. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Press

Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: Meta-analysis of findings. Research in Higher Education, 13, 321-341.

- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta- analysis of multisection validity studies. Review of Educational Research, 51, 281-309.
- Cohen, P. A. (1986). An updated and expanded metanalysis of multisection student rating validity studies. Ponencia presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Cohen, P. A. (1987). A critical analysis and reanalysis of the multisection validity meta-analysis. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, Washington, D. C.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Revista Tecnología y Comunicación Educativa, 24, 3-29.
- Comité de Evaluación Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid (1993). Proyecto experimental de la evaluación de la calidad del sistema universitario: Informe de evaluación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Comunidad Europea (1994). Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad en enseñanza superior. Bruselas: Comisión de la Comunidad Europea.
- Consejo de Universidades (1994). Programa experimental de evaluación del sistema universitario. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Consejo de Universidades (1995). Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Cox, B. (1994). Practical pointers for university teachers. London: Kogan Page.
- Cowan, G. (1984). A Schedule of teaching skills: An aid to self evaluation, development and assesment. British Journal on in-service Education, 11 (1), 36- 38.
- Creswell, J. W., Wheller, D. W., Seagren, A. T., Egly, N. J., y Beyer, K. D. (Eds.) (1990). The academic chairperson´s handbook. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

- Cronbach, L. J. (1982). Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Robinson, S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D. C., Walker, D., y Weiner, S. (1980). Toward reform of program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cruz, M. A. de la (1980). Innovaciones pedagógicas a nivel universitario y formación del profesorado. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cruz, M. A. de la (1981). Didáctica de la lección magistral. Madrid: INCIE.
- Cruz, M. A. de la (1981). Interacción en el aula universitaria. Madrid: INCIE.
- Cruz, M. A. de la (1991; septiembre). Qué Formación Inicial para qué tipo de profesor universitario. Comunicación presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Cruz, M. A. de la (1993). Nuevas tecnologías docentes en el aprendizaje de la Medicina Interna. Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre Docencia en Medicina Interna, Sociedad Española de Medicina Interna, Alicante.
- Cruz, M. A. de la (1993). Programas de Formación Inicial para la Docencia Univesitaria (F.I.D.U.) de la Universidad Autónoma de Madrid. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona.
- Cruz, M. A. de la, y Grad, H. M. (1991, junio). Formación pedagógica de los profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Madrid: Balance de dos años de existencia del servicio de ayuda a la docencia universitaria. Comunicación presentada en el Congreso Internacional "Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación", Valencia.
- Cruz, M. A. de la, Grad, H. M. (1993). La Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la U.A.M.. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.
- Cruz, M. A. de la, Grad, H. M., y Hernández, E. (1990, mayo). Formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma

de Madrid: Creación del servicio de ayuda a la docencia universitaria. Comunicación presentada en las Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria, Alicante.

Cruz, M. A. de la, Grad, H. M. y Hernández, E. (1990, octubre). Evaluación y formación del profesorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Comunicación presentada en el Coloquio Internacional "La Pedagogía Universitaria: un reto en la Enseñanza Superior", Barcelona.

Dalceggio, P. (1991, junio). La formation pedagogique des professeurs de l'enseignement superieur. Comunicación presentada en el Congreso Internacional "Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación", València.

Dalhoff, W. (1990). Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centred approach. En W. Dahlöf et al. Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education (pp. 163-215). OCDE: Tenth General Conference of Member Institutions, Paris.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., y Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of Educational Research, 53, 285-328.

De Miguel, M. (1988). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. Comunicación presentada en el IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela.

De Miguel, M. (1989). Criterios para la evaluación del profesorado universitario: Informe de Investigación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (1991). Indicadores de calidad de la docencia universitaria. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria, Puerto de Santa María, Cádiz.

De Neve, H. M. (1991). University teacher's thinking about lecturing: Student evaluation of lecturing as an improvement perspective for the lecturer. Journal of Higher Education, 22, 63-91.

Dean, J. (1991). Professional development in school. London: Open University Press.

- Díez, M. T. (1973). Problemática académica del universitario madrileño. Madrid: I.C.E. de la Universidad Complutense de Madrid.
- Donnay, J. (1993). Stratégie de formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université. Ponencia presentada en la Jornada sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona.
- Doyle, K. O., y Crichton, L. I. (1978). Student, peer, and self-evaluations of college instructors. Journal of Educational Psychology, 70, 815-826.
- Doyle, K. O., y Whitely, S. E. (1974). Student ratings as criteria for effective teaching. American Educational Research Journal, 11, 259-274.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. Higher Education, 20, 47-66.
- Dunkin, M. J. y Precians, R. P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. Journal of Higher Education, 24, 483-502.
- Eascott, D. (1992). Evaluating your teaching. En C. Rust (Ed.), Teaching in higher education, 2: A further induction pack for new lecturers. Birmingham: SCED.
- Eastcott, D., y Farmer, R. (1992). Planning teaching for active learning. Sheffield: CVCP, Universities' Staff Development and Training Unit.
- Eble, K. E. (1988). The craft of teaching. A guide to mastering the professor's art. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliot, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton y B. Moon (Eds.). Cambiar la escuela, cambiar el currículum (pp. 237-259). Barcelona: Martinez Roca.
- Elliot, J. (1990). La Investigación-Acción en Educación. Madrid. Morata.
- Elton, L. (1977). Staff development through self-evaluation. En L. Elton, y K. Simmonds (Eds.), Staff development in higher education (pp. 76-77). Guilford: Society for Research into Higher Education.

- Elton, L. (1984). Evaluating teaching and assessing teachers in universities. Assesment and Evaluation in Higher Education, 9, 97-115.
- Elton, L. (1987). Teaching in higher education: Appraisal and training. London: Kogan Page.
- Elton, L. R. B. (1992). Research, Teaching and Scholarship in an Expanding Higher Education System. Higher Education Quarterly, 46, (3), 252-268.
- Entwistle, N. J. (1981). Styles of learning and teaching: An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers. Devon: John Wiley & Sons.
- Entwistle, N. J. (1987). Understanding classroom learning. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. J. (1993). Improving teaching and learning in Higher Education. Simposium Combining curriculum research with teaching and learning research (EARLI), Aix.
- Entwistle, N. J., y Hounsell, D. (Eds.) (1986). How students learn. Lancaster: University of Lancaster Press.
- Entwistle, N. J., y Ramsdem, P. (1983). Understanding student learning. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic enviroments. Higher Education, 19, 169-194.
- Ericksen, S. C. (1985). The essence of good teaching: Helping students to learn and remember what they learn. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escorza, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación en la universidad. Revista de Investigación Educativa, 13, 93-112.
- Escudero, T. (1991). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, (pp. 3-59). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. Research in Higher Education, 5, 243-288.

- Feldman, K. A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers courses: What we know and what we don't. Research in Higher Education, 9, 199-242.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities?. Research in Higher Education, 28, 291-344.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external (neutral) observers. Research in Higher Education, 30, 137-189.
- Fernández, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Universidad Complutense.
- Frey, P. W. (1973). Student rating of teaching: validity of several rating factors. Science, 182, 83-85.
- Fuller, F. F., y Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. Review of Educational Research, 43, 469-528.
- Gabinete de Estudios (1989). Evaluación de la docencia. Encuesta a los alumnos. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gabinete de Estudios (1989). Informe y propuestas para la renovación de la encuesta de opinión de los alumnos sobre la actuación docente del profesorado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning and theory instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- García, J. (1987). Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo. Alcoy: Marfil.
- García-Valcárcel, A. (sin año). Cuestionario sobre modelos didácticos en la universidad. Santander: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cantabria.
- Gibbs, G. (1995). Quality in research and quality in teaching. Memorias de las III Jornadas La Calidad en la Enseñanza Universitaria,

Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

Gibbs, G., Habeshaw, S., y Habeshaw, T. (1988). 53 Interesting things to do in your lectures: Interesting ways to teach. Bristol: Technical and Educational Services.

Gibbs, G., Habeshaw, S., y Habeshaw, T. (1988). 53 Interesting ways to appraise your teaching. Bristol: Technical and Educational Services.

Gil Pérez, D. (1990, mayo). La formación del profesor universitario de materias científicas: Contra algunas ideas y comportamientos de "sentido común". Comunicación presentada en las II Jornadas de Didáctica Universitaria, .

Gilbert, J. K. (1990). The training of university teachers in the United Kingdom. En I. Brincones, E. Hernandez, M. Rodriguez, C. Saenz, y E. Sebastian (Eds.), Reflexiones sobre la formación del profesorado. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Madrid.

Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. Higher Education, 7 (2), 221-245.

Good, T. L., y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-assessment. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), The new handbook of teacher evaluation. London: Sage.

Hardwick, B. (1992). Initial professional development programmes in higher education. En B. Hardwick (Ed.), Resourceful induction: A manual of materials for higher education. Sheffield: USDTU.

Henderson, P. (1989). Promoting active learning. Cambridge: National Extension College.

Hernandez, F., y Sancho J. M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.

Heywood, J. H. (1989). Assessment in Higher Education. New York: Wiley and sons.

Hildebrand, M., Wilson, R. C., y Dienst, E. R. (1971). Evaluating university teaching. Berkeley: University of California, Centre of Research and Development in Higher Education.

- Housner, L. D., y Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision-making between experienced and inexperienced teachers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 56, 45-53.
- Instituto de Ciencias de la Educación (1994). Cuestionario de autoevaluación del profesor. Leioa: I.C.E. de la Universidad del País Vasco.
- Iwanicki, E. F., y McEachern, L. (1984). Using teacher self-assessment to identify staff development needs. Journal of Teacher Education, 35 (2), 38-42.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. En J. Millman, y Darling-Hammond, L. (Eds.), The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers. New York: Sage.
- Kagan, N. (1975). Interpersonal process recall: A method of influencing human interaction. Mason, Mi.: Mason Media.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the goldilocks principle. Review of Educational Research, 60 (3), 419-469.
- Knapp, M. S. (1982). Toward the study of teacher evaluation as an organizational Process: A Review of current research and practice. Menlo Park, Cal.: Educational and Human Services Research Center, SRI International.
- Knowles, M. (1984). The adult learners: A reflected species. London: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kourganoff, V. (1972). La face caché de l'université. París: Puff.
- Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1974). Student ratings of instruction. Teaching of Psychology, 1, 51-57.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. Educational Leadership, 49 (7), 20-25.
- Leinhardt, G., y Greeno, J. G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. Journal of Educational Psychology, 78, (2), 75-95.

- Lockwood, F. (1992). Activities in self-instructional text. London: Kogan-Page.
- Lovell, G. D., y Haner, C. F. (1955). Forced choice scales applied to college faculty rating. School science and mathematics, 15, 291-304.
- Main, A. N. (1987). Teacher education for higher education. En M. J. Dunkin (Ed.), The international encyclopedia of teaching and teacher education (pp. 794-799). London: Pergamon Press.
- Mannatt, R. P. (1982). Teacher performance evaluation: Practical application research. Ames: Department of Education, Iowa State University of Science and Technology.
- Marcelo, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- *Marcelo, C. (dir.) (1990). Módulos formativos para la práctica reflexiva de profesores principiantes. Proyecto de investigación, M1 de Educación y Ciencia, conv. de 1988
- Marsh, H. W. (1982). Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. Journal of Educational Psychology, 74 (2), 264-279.
- Marsh, H. W. (1987). Student evaluation of teaching. En M. J. Dunkin (Ed.), The international Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education (pp.181-187). Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. International Journal of Education Research, 11, 253-388.
- Marsh, H. W., y Cooper, T. L. (1981). Prior subject interest: Students' evaluations, and instructional effectiveness. Multivariate Behavioral Research, 16 (1), 83-104.
- Marsh, H. W., Overall, J. U., y Kesler, S. P. (1979). Validity of student evaluations of instructional effectiveness: A comparison of faculty self-evaluations and evaluations by their students. Journal of Educational Psychology, 71, 149-160.

- Marsh, H. W., y Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. American Educational Research Journal, 30, 217-251.
- Marton, F., Hounsell, D., y Entwistle, N. (1984). The experience of learning. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- McCornick, R., y James, M. (1988). Curriculum evaluation in schools. London: Croom Helm.
- McGreal, T. L. (1983). Successful teacher evaluation. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKeachie, W. (1986). Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher. Toronto: D. C. Heath and Company.
- McKeachie, W. (1987). Instructional evaluation: current issues and possible improvements. Journal of Higher Education, 58 (3), 344-350.
- McMullen, H. (1991). The role of appraisal in staff development. En L. Bell L, y Ch. Day (Eds.), Managing the professional development of the teachers. London: Open University Press.
- Melnick, M. (1974). The clinic to improve university teaching. Traducción al castellano (1976) Un método para el perfeccionamiento del profesorado universitario. Madrid: I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Menges, R. J., y Mathis, B. C. (1988). Key resources on teaching, learning, curriculum and faculty development. San Francisco: Jossey Bass.
- Millman, J. (Ed.). (1987). Handbook of teacher evaluation. London: Sage.
- Mingorrance, P., Mayor, J., y Marcelo, C. (1983). Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Miron, M. (1983). Qu'est-ce qu'un bon professeur?. Enseignement supérieur en Europe, 8 (2), 50-59.

- Miron, M. (1988). Students evaluation and instructors self-evaluation of university instruction. Journal of Higher Education, 17, 175-181.
- Mishra, S. P. (1979). The use of instructors' self-selected items in evaluating teaching effectiveness. Journal of Psychology, 102 (2), 173-177.
- Mortimore, P. (1986). Autoevaluación escolar. En M. Galton y B. Moon (Eds.), Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona: Martínez Roca.
- Moses, I. (1986). Self and student evaluation of academic staff. Assessment and Evaluation in Higher Education, 11 (1), 76-86.
- Murray, H. G. (1987). Impact of student ratings on quality of teaching in higher education. Ponencia presentada en el Congreso de la American Educational Research Association, Washington, D. C.
- Nadeau, G. G. (1988). La evaluación justa de la enseñanza y de las responsabilidades de los profesores: No es un sueño imposible. Studia Paedagogica, 20, 9-13.
- Newble, D., y Cannon, R. (1989). A handbook for teachers in universities & colleges: A guide to improve teaching methods. London: Kogan Page.
- Newmann, P. (1992): Perception of the teaching-research nexus: a framework for analysis. Higher Education, 23, 159-171.
- Nisbet, J., y Schucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- Office of Instructional Resources (1977). Instructor and Course Evaluation System. University of Illinois: Measurement and Research Division.
- Okech, J. G. (1987). Self-concepts and attitudes towards teaching as predictors of effective teaching. Journal of Instructional Psychology, 14 (1), 29-35.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. British Journal of Educational Psychology, 46, 12-25.
- Patton, M. Q. (1978). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills, Ca.: SAGE.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods.

Newbury Park, Cal.: Sage.

Pozo, I. del (1990). Lo que muchos profesores están deseando saber sobre el aprendizaje y nunca saben a quién preguntar. En: I. Brincones, (Ed.), Lecciones para la formación inicial del profesorado. Madrid: Cuadernos del I.C.E., Universidad Autónoma de Madrid.

Pozo, I. del (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Race, P. (1994). Never mind the teaching, feel the learning. SEDA Paper 80, Birmingham.

Ramsden, P. (1988). Improving learning: New perspectives. London: Kogan Page.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. Studies in Higher Education, 16 (2), 129-150.

Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. London, Routledge.

Ramsden, P., y Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Austaliam higher education. Higher Education, 23, 273-295.

Redfern, G. B. (1980). Evaluating teachers and administrators: A performance objective approach. Boulder, Colorado: Weswiew Press.

Resnick, L. B. (Ed.) (1989). Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Richardson, J. T., Eysenck, M. W., y Piper D. W. (Eds.) (1987). Student learning: Research in education and cognitive psychology. London: SRHE & Open University Press.

Riley, R. D., y Schaffer, E. C. (1979). Self-certification: Accounting to oneself. Journal of Teacher Education, 30 (2), 23-26.

Rodriguez, S. (1988). La evaluación del profesorado universitario: Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria; Informes de Investigación

Evaluativa, 1, Universidad de Valencia.

Rodriguez, S. (1991). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, (pp. 113-132). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Rogers, C. (1970). La relation d'aide et la psychotherapie. Paris: ESF.

Rosales, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la práctica. Madrid: Narcea.

Rotem, A., y Glasman, N. S. (1979). On the effectiveness of students' evaluative feedback to university instructors. Review of Educatinal Research, 49, 497-511.

Salvador, B. (1990). Bibliografía sobre evaluación del profesorado universitario. Santander: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Cantabria.

Salvador, B., y Sanz, J. J. (1988). Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (curso 86-87). Studia Paedagogica, 20, 41-71..

Santos, M. A. (1993). La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Scott, P. (1991). Beyond de Dual-support System: scholarship, research and teaching in the context of academic autonomy. Studies in Higher Education, 16, (1), 5-13.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Perspectives in Curriculum evaluation (AERA, monograph series on curriculum evaluation #1). Chicago: Rand McNally.

Shavelson, R. J. (1986). Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores. En L. M. Villar (Ed.) Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Slavin, R. E. (1990). Cooperative learning. New Jersey: Prentice-Hall.
- Smith, B. O., Peterson, D., y Micceri, T. (1987). Evaluation and professional improvement: Aspects of the Florida performance measurement system. Educational Leadership, 44 (7), 16-19.
- Sobrado, L. M. (1991). Evaluación de la docencia universitaria. Revista de Ciencias de la Educación, 146, 153-167.
- Spitael-Evard, A. (dir.) (1972). L'université telle qu'ils la voient. Bruselas: Institut de Sociologie de l'université Libre de Bruxelles.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- Stier, W. F. (1986). Faculty evaluation: A positive approach. En S. Lewis y L. W. Barber (Eds.) Improving your own instructino: Self-assessment and peer review. Bloomington, Indiana: Center for Evaluation, Development and Research Phi Delta Kappa.
- Sullivan, A. M., y Skanes, G. R. (1974). Validity of student evaluation of teaching and the characteristics of successful instructors. Journal of Educational Psychology, 66 (4), 584-590.
- Tacke, G., y Hofer, M. (1979). Behavioral changes in teachers as a function of student feedback: A case for the achievement motivatin theory. The Journal of School Psychology, 17, 172-180.
- Talbot, R. W. (1992). Directed small group discussions as an evaluation method for improving performance in post-secondary education. Higher Education Management, 4 (3), 346-359.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. Revista de Investigación Educativa, 6, 322-337.
- Tejedor, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, (pp. 87-109). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Tejedor, F. J., y Montero, M. L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. Revista Española de Pedagogía, 186, 257-279.
- Thomas, N. (1991). Monitoring and evaluating school-centred staff development. En L. Bell, y C. Day (Eds.), Managing the professional development of the teachers. London: Open University Press.
- Trethowan, D. (1988). Appraisal and target setting: A handbook for teacher development. London: Paul Chapman Publishing.
- Villa, A. (1985). Evaluación del plan de formación en centros de reforma en el Alto Deba. Documento no publicado. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (1989). Cuestionario de autoevaluación del profesor universitario. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (1989). Cuestionario de evaluación del profesor universitario. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. (Ed.). (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.
- Villa, A., y Morales, P. (1993). La evaluación del profesor: Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, L. M. (1983). Diagnóstico instruccional en la enseñanza superior (D.I.E.S.). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Villar, L. M. (1986). El autoperfeccionamiento del profesor: Enfoque modular de la enseñanza. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Villar, L. M. (1990). El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Vroeijenstijn, T. I. y Acherman, H. (1991). La evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación basada en la mejora. En M. de Miguel, J. Mora, y S. Rodríguez (Eds.), La

evaluación de las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.

- Webb, G. (1994). Making the most of appraisal. London: Kogan Page.
- Webb, W. B., y Nolan, C. Y. (1955). Student, supervisor and self-ratings of instructional proficiency. Journal of Educational Psychology, 46, 42-46.
- Webster, M. (1978). Teoría de autoevaluación. México: Limusa.
- Weimer, M. (Ed.) (1987). Teaching large classes well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (1990). Improving college teaching: Strategies for developing instructional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Werner, D. (1984). Teaching clinical teachers. Journal of Optometric Education, 9 (4), 8-12.
- Wilson, R. C. (1986). Improving faculty teaching: effective use of student evaluations and consultants. Journal of Higher Education, 57, 196-211.
- Wotruba, T.R. & Wright, P.L. (1975). How to develop a teacher-rating instrument: A research approach. Journal of Higher Education, 46 (6), 653-663.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). Professional development in higher education: A theoretical framework for action research. London: Kogan Page.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Revista Española de Pedagogía, 186, 295-317.

VI. ANEXO A:
Cuestionario sobre la Actividad Docente

CLAVE: _____

CUESTIONARIO SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Con este cuestionario se pretende conocer tu opinión como profesor sobre distintas dimensiones de la actividad docente en la U.A.M.. La información que aquí se recoja será absolutamente confidencial. Para ello, los datos de codificación serán traducidos a una clave y archivados por separado. Agradecemos tu colaboración y sinceridad al responderlo.

INFORMACIÓN SOBRE LA/S ASIGNATURA/S QUE IMPARTES EN ESTE CURSO:

1) Para empezar te pedimos que describas algunas características de las asignaturas de **1º y 2º ciclo** que impartes

ASIG.1: Aquella que llevas impartiendo **más años**.

ASIG.2: Aquella que llevas impartiendo **menos años**.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA		ASIG.2
- Tipo de asignatura (teórica, aplicada, laboratorio)		
- ¿En qué licenciatura la impartes?		
- ¿Es optativa u obligatoria?		
- ¿Es semestral o anual?		
- ¿En qué curso la impartes?		
- ¿Cuántos años llevas imparténdola?		
- ¿En cuantos grupos la impartes?		
- ¿En qué turno? (mañana, tarde, noche)		
- N° de alumnos matriculados en cada grupo		
- Asistencia media a clase en cada grupo (n° de alumnos)		
- Horas semanales que impartes de:	clase teórica	
	clase práctica	

**Por favor, contesta ahora a las siguientes preguntas
refiriéndote sólo a la ASIGNATURA 1 de la tabla anterior.
En caso de tener más de un grupo en esta asignatura,
elige aquél en el que la asistencia media a clase sea mayor.**

2) ¿Cuál es tu nivel de interés en el **contenido** de esta asignatura, **en general**?

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

3) ¿Cuál es tu nivel de interés por la **docencia** de esta asignatura **en este grupo**?

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

4) ¿Qué porcentaje de **alumnos** de este grupo consideras que están **interesados** en esta asignatura?:
_____ %

5) ¿Cuál es tu grado de satisfacción con respecto a las **condiciones** en las que se desarrolla tu **docencia** en este grupo?. *Marca con una X la casilla correspondiente atendiendo a la siguiente escala:*

(1) Muy insatisfecho (2) Insatisfecho (3) Ni satisf. ni insatisf. (4) Satisfecho (5) Muy satisfecho

CONDICIONES		1	2	3	4
- Nº de alumnos en el grupo de clases:	teóricas				
	prácticas				
- Condiciones físicas (dimensiones, visibilidad, acústica, etc.) del aula en las clases:	teóricas				
	prácticas				
- Medios auxiliares disponibles (videos, retroproyectors, ordenadores, materiales, aparatos, etc.) para clases:	teóricas				
	prácticas				
- Nº de horas de clase semanales	teóricas				
	prácticas				
- Ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios					
- Horario de docencia					
- Personal docente auxiliar (ayudantes, asociados, etc.)					
- Recursos bibliográficos disponibles					
- Despacho					
- Tus conocimientos sobre esta asignatura					
- Conocimientos previos de los alumnos					
- Nivel de interés de los alumnos					
- Ambiente de trabajo en el Departamento					
- Reconocimiento de la calidad de la docencia en la U.A.M.					
- Valoración de la dedicación docente por el Departamento					
- Valoración de la dedicación a la investigación por el Departamento					

6) ¿Cómo se toman las decisiones sobre **planificación** de esta asignatura?. *Marca con una X la casilla correspondiente atendiendo a la siguiente escala:*

(1) Tú individualmente (2) Tú con otros profesores (3) Otros sin tu participación

ASPECTOS	2	3
- Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura		
- Los temas del programa		
- Los métodos docentes		
- Las tareas que deben realizar los alumnos durante el curso		
- La bibliografía recomendada		
- La evaluación de la asignatura		

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

7) ¿Con qué frecuencia se suelen **revisar** los siguientes **aspectos del programa** de esta asignatura?. Completa la siguiente tabla (*indicando la frecuencia en años o marcando con una X en caso de no ser revisados o no saber*).

ASPECTOS	¿CADA CUÁNTOS AÑOS?	NO SE REVISAN	NO SÉ
- Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura	_____ años		
- Los temas del programa	_____ años		
- Los métodos docentes	_____ años		
- Las tareas que deben realizar los alumnos durante el curso	_____ años		
- La bibliografía recomendada	_____ años		
- La evaluación de la asignatura	_____ años		

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

8) ¿Cómo y cuándo se **transmite** a los alumnos **información** sobre los siguientes aspectos?. *Por*

favor

- (1) No se comunica formalmente (4) Se comunica por escrito al comienzo del curso
 (2) Se comunica oralmente al comienzo del curso (5) Se comunica por escrito durante el curso
 (3) Se comunica oralmente durante el curso

ASPECTOS	1	2	3	4	5
- Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura					
- Los temas del programa					
- Los métodos docentes					
- Los requisitos para aprobar la asignatura					
- La bibliografía recomendada					
- Los criterios de evaluación					
- Orientaciones sobre cómo estudiar la asignatura					
- Horario de las tutorías					
- El progreso de los alumnos en la asignatura					

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

9) ¿Cuántas horas semanales piensas que debería estudiar el **alumno medio** para **aprobar** esta asignatura?.

_____ horas

10) ¿Cuándo realizas las siguientes tareas **para preparar las clases**?. *Señala tu respuesta con un círculo, atendiendo a la siguiente escala:*

- (1) Cuando comencé a dar la asignatura
 (2) Cada varios años
 (3) Cada año
 (4) Cada tema o grupo de temas
 (5) Cada clase

- a. Plantear qué quiero que los estudiantes aprendan en la clase. 1 2 3 4 5
 b. Decidir cuestiones y preguntas clave para plantear en la clase. 1 2 3 4 5
 c. Elaborar un guión sobre lo que voy a tratar en la clase. 1 2 3 4 5
 d. Preparar ejercicios o ejemplos de los contenidos teóricos de la clase. 1 2 3 4 5
 e. Preparar actividades para que los alumnos realicen en la clase. 1 2 3 4 5
 f. Preparar tareas para que los alumnos realicen fuera de clase. 1 2 3 4 5

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

11) ¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la preparación de cada clase en esta asignatura?: _____

12) ¿En qué porcentaje del tiempo lectivo **utilizas** cada uno de los siguientes **métodos** en la docencia de esta asignatura y grupo?. ¿En qué porcentaje **te gustaría utilizar** cada método?.

MÉTODOS	UTILIZAS	UTILIZARÍAS
---------	----------	-------------

a. Lección magistral tradicional (exposición del profesor)	_____ %	_____ %
b. Lección magistral con participación de los alumnos	_____ %	_____ %
c. Seminarios	_____ %	_____ %
d. Supervisión de trabajos de los alumnos	_____ %	_____ %
e. Realización de prácticas en laboratorio	_____ %	_____ %
f. Realización de prácticas en medio natural	_____ %	_____ %
g. Exposición de los alumnos de temas preparados por ellos	_____ %	_____ %
h. Otros (especificar): _____	_____ %	_____ %
TOTAL:	100 %	100 %

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

13) ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes **actividades al impartir la clase** en ESTA ASIGNATURA Y GRUPO?. *Por favor, señala con un círculo tu respuesta atendiendo a la siguiente escala:*

- (1) Nunca
- (2) Rara vez
- (3) A menudo
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

(0) No es pertinente

- a. Presentar un esquema de lo que voy a tratar en clase (escribiéndolo en la pizarra, proyectando una transparencia, etc.) 1 2 3 4 5 0
- b. Hacer preguntas a los alumnos a lo largo de mi exposición. 1 2 3 4 5 0
- c. Relacionar el contenido de la clase con lo ya conocido. 1 2 3 4 5 0
- d. Resaltar el contenido principal de mi exposición usando recursos expresivos (pausas, elevar el tono de voz, hablar más lentamente, gestos, etc.). 1 2 3 4 5 0

- e. Hacer un resumen de lo dicho al finalizar la clase. 1 2 3 4 5 0
- f. Definir los términos nuevos para el alumno. 1 2 3 4 5 0
- g. Emplear ejemplos para ilustrar el contenido de mi exposición. 1 2 3 4 5 0
- h. Mostrar al alumno aplicaciones de la teoría expuesta a problemas reales. 1 2 3 4 5 0
- i. Intercalar pausas, actividades para el alumno y otras variaciones durante mi exposición. 1 2 3 4 5 0
- j. Solicitar que los estudiantes intervengan en mi exposición con preguntas o comentarios. 1 2 3 4 5 0

- k. Incorporar en mi exposición las intervenciones de los alumnos. 1 2 3 4 5 0
- l. Indicar claramente el paso de un punto del esquema a otro. 1 2 3 4 5 0
- m. Hacer un resumen de la clase anterior al comenzar mi exposición. 1 2 3 4 5 0
- n. Repetir varias veces las ideas principales. 1 2 3 4 5 0
- ñ. Mirar hacia los alumnos mientras expongo. 1 2 3 4 5 0
- o. Orientar a los alumnos sobre el modo en que deben tomar apuntes. 1 2 3 4 5 0
- p. Utilizar la pizarra o el retroproyector para transmitir más eficazmente la información a los alumnos. 1 2 3 4 5 0

- q. Comentar en cada tema la bibliografía pertinente. 1 2 3 4 5 0
- r. Transmitir a los alumnos mi entusiasmo por la materia. 1 2 3 4 5 0
- s. Establecer explícitamente las relaciones entre los contenidos explicados. 1 2 3 4 5 0
- t. Establecer explícitamente las relaciones entre lo explicado y otros temas. 1 2 3 4 5 0
- u. Ajustar el contenido (cantidad y dificultad) de la clase a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. 1 2 3 4 5 0
- v. Verificar que los alumnos hayan comprendido los conceptos. 1 2 3 4 5 0

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

14) ¿Cómo **evalúas** a tus alumnos en esta asignatura y grupo?. Señala con una X la/s casilla/s

correspondiente

TIPOS		MOMENTOS			
		Evaluación Inicial	Evaluación Parcial	Evaluación Continua	Evaluación Final
Examen escrito	a) Pregunta cerrada (test)				
	b) Pregunta abierta	- Corta			
		- Tema			
Presentación de trabajos	a) Cortos				
	b) Ensayos o investigación				
Examen oral	a) Individual				
	b) Grupal				
Otros (especificar): _____					

15) ¿Para qué **te gustaría** utilizar las **TUTORÍAS**?. ¿Para qué las **utilizan** tus alumnos?. *Selecciona las tres actividades más importantes en cada caso y ordénalas asignando el nº 1 a la más*

importante.

ACTIVIDADES		
- Ampliar el contenido de las clases		
- Aclarar dudas		
- Supervisar las prácticas		
- Revisar exámenes, trabajos, etc.		
- Orientar al alumno sobre la forma de estudiar la asignatura		
- Supervisar los trabajos personales		
- Orientación bibliográfica		
- Otras (especificar): _____		

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

16) ¿Con qué frecuencia **ocurre en tus clases** lo que se dice a continuación?. Señala tu respuesta con un círculo atendiendo a la siguiente escala:

- (1) Nunca
- (2) Rara vez
- (3) A menudo
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

(0) No es pertinente

- a. Al impartir esta asignatura doy mucho contenido en poco tiempo. 1 2 3 4 5 0
- b. Para aprobar mis exámenes, los alumnos deben ampliar por su cuenta lo que se ha dado en clase. 1 2 3 4 5 0
- c. Los alumnos tienen dificultades para seguir el ritmo de mi exposición. 1 2 3 4 5 0
- d. En mis clases planteo cuestiones que provocan la reflexión de los alumnos. 1 2 3 4 5 0
- e. Los alumnos participan en mis clases. 1 2 3 4 5 0
- f. Los alumnos se centran únicamente en tomar apuntes. 1 2 3 4 5 0
- g. Informo a mis alumnos sobre las últimas publicaciones relacionadas con esta asignatura. 1 2 3 4 5 0
- h. En mi clase existe un clima de cooperación entre los alumnos. 1 2 3 4 5 0
- i. Me falta tiempo para acabar lo que tenía previsto realizar en clase. 1 2 3 4 5 0
- j. Atiendo a las propuestas de los alumnos. 1 2 3 4 5 0

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

17) Por favor, indica **en qué medida estás de acuerdo** con las siguientes frases. *Señala tu respuesta con un círculo atendiendo a la siguiente escala:*

- (1) Muy en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Muy de acuerdo

- a. Basta dominar una materia para saberla enseñar. 1 2 3 4 5
- b. Mis tutorías mejoran el rendimiento de los alumnos. 1 2 3 4 5
- c. Mi docencia contribuye al desarrollo académico de los estudiantes. 1 2 3 4 5
- d. Mi docencia contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes. 1 2 3 4 5
- e. Mi docencia contribuye al desarrollo personal de los estudiantes. 1 2 3 4 5

- f. La enseñanza enriquece la investigación que desarrollo. 1 2 3 4 5
- g. La investigación enriquece la docencia que imparto. 1 2 3 4 5
- h. Para que la universidad funcione eficazmente los profesores deben asumir responsabilidades de gestión académica. 1 2 3 4 5
- i. El tiempo disponible me permite llevar a cabo simultáneamente una docencia y una investigación de calidad. 1 2 3 4 5

- j. Los resultados de la encuesta de opinión de los alumnos me ayudan a reflexionar sobre mi docencia. 1 2 3 4 5
- k. Es útil asistir a actividades de perfeccionamiento docente. 1 2 3 4 5
- l. La dedicación a la docencia no está suficientemente reconocida. 1 2 3 4 5
- m. Una guía de autoevaluación me ayudará a mejorar la reflexión sobre mi docencia. 1 2 3 4 5

18) ¿Qué porcentaje de tiempo **debería** dedicar un profesor universitario a las siguientes actividades?

ACTIVIDADES	DEBERÍA DEDICAR	DEDICAS TÚ
- Docencia	_____ %	_____ %
- Investigación	_____ %	_____ %
- Gestión académica	_____ %	_____ %
- Otras (especificar): _____	_____ %	_____ %
TOTAL:	100 %	100 %

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

19) ¿Cuál es tu grado de satisfacción con respecto a los siguientes aspectos de tu **actividad**?

(1) Muy insatisfecho (2) Insatisfecho (3) Ni satisf. ni insatisf. (4) Satisfecho (5) Muy satisfecho

ASPECTOS	1	2	3	4	5
- Tu desempeño en docencia					
- Tu desempeño en investigación					
- Tu desempeño en gestión académica					
- Satisfacción general con la profesión académica					

Comenta estas respuestas si lo crees pertinente:

20) ¿Qué crees que haces bien en tu actividad docente?: .

21) ¿Qué crees que puedes mejorar en tu actividad docente?:

22) ¿Has participado en alguna actividad de perfeccionamiento docente en los últimos cinco años?.

No

Sí

En caso afirmativo, especificar:

23) Completar este cuestionario, ¿ha contribuido a que reflexiones sobre tu trabajo cotidiano como docente?.

No

Sí

En caso afirmativo, ¿de qué manera?:

24) Observaciones y sugerencias sobre este cuestionario:

DATOS DE CODIFICACIÓN

CLAVE: _____

Categoría Docente:

Catedrático de Universidad	Titular de EE.UU.
Titular de Universidad	Ayudante
Catedrático de EE.UU.	Asociado

Otra (especificar):

¿Cuál es tu dedicación actual?:

Exclusiva 6 horas 4 horas 3 horas Otra (especificar):

¿Cuántos años llevas impartiendo docencia universitaria?: _____

¿En cuántos grupos impartes docencia?: _____

¿Cuántas asignaturas diferentes impartes?: _____

Esta hoja se archivará separada del resto del cuestionario.

No dudes en contestarla.

La información que aquí se recoja nos facilitará el análisis de los datos y servirá para evitar errores.

VII. ANEXO B:

Distribución de frecuencias y medias

PREGUNTA 1: Para empezar te pedimos que describas algunas características de las asignaturas de 1° y 2° ciclo que impartes. Por favor, completa la siguiente tabla considerando:

ASIG. 1: Aquella que llevas impartiendo **más años**

ASIG. 2: Aquella que llevas impartiendo **menos años**

Los resultados corresponden a la asignatura sobre la que el profesor ha informado de su actividad docente

** Tipo de Asignatura (N = 282)*
(F_{3,276} = 14.42; p < .01)

FACULTADES	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		TEÓRICA	APLICADA
Ciencias	95	63 (66.3%)	32 (33.7%)
Derecho	39	39 (100%)	-
Económicas	35	35 (100%)	-
Filosofía	57	57 (100%)	-
Medicina	34	29 (85.3%)	5 (14.7%)
Psicología	22	22 (100%)	-

CAT. DOC.	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		TEÓRICA	APLICADA
Catedrático	51	48 (94.1%)	3 (5.9%)
Titular	135	118 (87.4%)	17 (12.6%)
Ayudante	31	22 (71%)	9 (29%)
Asociado	65	57 (87.7%)	8 (12.3%)

* ¿Es optativa u obligatoria? (N = 284)

FACULTADES	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		OPTATIVA	OBLIGATORIA
Ciencias	94	19 (20.2%)	75 (79.8%)
Derecho	39	4 (10.3%)	35 (89.7%)
Económicas	35	4 (11.4%)	31 (88.6%)
Filosofía	57	13 (22.8%)	44 (77.2%)
Medicina	36	-	36 (100%)
Psicología	23	-	23 (100%)

CAT. DOC.	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		OPTATIVA	OBLIGATORIA
Catedrático	53	10 (18.9%)	43 (81.1%)
Titular	134	16 (11.9%)	118 (88.1%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	29 (93.5%)
Asociado	66	12 (18.2%)	54 (81.8%)

* ¿Es semestral o anual? (N = 286)

($F_{5,280} = 5.78; p < .01$)

FACULTADES	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		SEMESTRAL	ANUAL
Ciencias		38 (40%)	57 (60%)

	95		
Derecho	40	10 (25%)	30 (75%)
Económicas	36	9 (25%)	27 (75%)
Filosofía	57	13 (22.8%)	44 (77.2%)
Medicina	35	5 (14.3%)	30 (85.7%)
Psicología	23	16 (69.6%)	7 (30.4%)

CAT. DOC.	n	TIPO DE ASIGNATURA	
		SEMESTRAL	ANUAL
Catedrático	54	21 (38.9%)	33 (61.1%)
Titular	135	43 (31.93%)	92 (68.1%)
Ayudante	31	8 (25.8%)	23 (74.2%)
Asociado	66	19 (28.8%)	47 (71.2%)

* ¿En qué curso la impartes? (N = 270)

FACULTADES	n	CURSO					
		1	2	3	4	5	6
Ciencias	94	14 (14.9%)	9 (20.2%)	9 (20.2%)	33 (24.5%)	19 (20.2%)	-
Derecho	38	9 (23.7%)	4 (10.5%)	8 (21.1%)	9 (3.7%)	8 (1.1%)	-
Económicas	35	6 (17.1%)	2 (5.7%)	6 (17.1%)	10 (28.6%)	11 (3.4%)	-
Filosofía	48	6 (12.5%)	9 (18.8%)	4 (29.2%)	9 (18.8%)	10 (2.1%)	-
Medicina	32	9 (28.1%)	3 (9.4%)	5 (15.6%)	7 (2.1%)	6 (1.9%)	2 (6.3%)
Psicología	23	8 (34.8%)	9 (39.1%)	2 (8.7%)	2 (8.7%)	2 (8.7%)	-

CATEGORÍA DOCENTE	n	CURSO					
		1	2	3	4	5	6
Catedrático	49	8 (16.3%)	9 (18.4%)	8 (16.3%)	11 (22.4%)	12 (24.5%)	1 (2%)
Titular	129	25 (19.4%)	23 (17.8%)	23 (17.8%)	30 (23.3%)	27 (20.9%)	1 (0.8%)
Ayudante	31	8 (25.8%)	8 (25.8%)	7 (22.6%)	2 (6.5%)	6 (19.4%)	-
Asociado	61	1 (18%)	6 (9.8%)	16 (26.2%)	17 (27.9%)	11 (18%)	-

* ¿En qué curso la impartes?

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.45 DT = 1.97 N = 287
Ciencias	3.21	1.48	95	
Derecho	3.37	1.94	40	
Económicas	3.81	1.88	37	
Filosofía	4.00	2.39	56	
Medicina	3.78	2.45	36	
Psicología	2.17	1.27	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.45 DT = 1.97 N = 287
Catedrático	3.89	2.28	55	
Titular	3.41	1.92	136	
Ayudante	2.68	1.45	31	
Asociado	3.54	1.92	65	

* ¿Cuántos años llevas impartíendola? (N = 283)
($F_{5,277} = 8.86; p < .01$)

FACULT.	n	AÑOS						
		1	2	3	4	5	6	+de 10
Ciencias	95	1 4 (14.7%)	1 2 (12.6%)	9 (9.5%)	11 (11.6%)	7 (7.4%)	21 (22.1%)	1 9 (17%)
Derecho	40	1 1 (27.5%)	6 (15%)	5 (12.5%)	4 (10%)	3 (7.5%)	1 (2.5%)	1 0 (25%)
Económicas	37	4 (10.8%)	2 (5.4%)	7 (18.9%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)	17 (45.9%)	5 (13.5%)
Filosofía	55	7 (12.7%)	10 (18.2%)	7 (12.7%)	7 (12.7%)	4 (7.3%)	1 (20%)	1 9 (16.3%)
Medicina	33	1 (3%)	-	2 (6.1%)	2 (6.1%)	2 (6.1%)	6 (18.3%)	2 0 (60.6%)
Psicología	23	9 (39.1%)	5 (21.7%)	-	-	3 (13%)	3 (12.9%)	3 (12.9%)

($F_{3,279} = 15.69; p < .01$)

CAT. DOC.	n	AÑOS						
		1	2	3	4	5	6	+ de 10
Catedrático		7	7	5	3	4	8	21

	55	(12.7%)	(12.7%)	(9.1%)	(5.5%)	(7.3%)	(14.5%)	(38%)
Titular	15	12	8	10	5	39	43	
	132	(11.4%)	(9.1%)	(6.1%)	(7.6%)	(3.8%)	(29.5%)	(32.6%)
Ayudante	9	5	5	2	5	4	1	
	31	(29%)	(16.1%)	(16.1%)	(6.5%)	(16.1%)	(12.9%)	(3.2%)
Asociado	15	11	12	10	6	8	3	
	65	(23.1%)	(16.9%)	(18.5%)	(15.4%)	(9.2%)	(12.3%)	(4.5%)

* *¿Cuántos años llevas impartíendola?*

FACULTADES	M	DT	n	
Ciencias	6.52	5.52	95	M = 7.05 DT = 6.43 N = 283
Derecho	6.78	8.18	40	
Económicas	6.41	4.54	37	
Filosofía	5.84	4.92	55	
Medicina	13.4	7.80	33	
Psicología	4.57	5.19	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
Catedrático	9.69	8.39	55	M = 7.05 DT = 6.43 N = 283
Titular	8.38	6.23	132	
Ayudante	3.48	2.99	31	
Asociado	3.83	3.58	65	

* *¿En cuántos grupos la impartes? (N = 283)*

FACULT.	n	GRUPOS						
		1	2	3			6	8

					4	5		- 9
Ciencias	94	64 (68.1%)	15 (16%)	7 (7.4%)	3 (3.2%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	3 (3.2%)
Derecho	40	28 (70%)	11 (27.5%)	1 (2.5%)	-	-	-	-
Económicas	37	24 (64.9%)	13 (35.1%)	-	-	-	-	-
Filosofía	57	36 (63.2%)	17 (29.8%)	3 (5.3%)	-	1 (1.8%)	-	-
Medicina	32	29 (90.6%)	1 (3.1%)	-	1 (3.1%)	-	-	1 (3.1%)
Psicología	23	8 (34.8%)	10 (43.5%)	3 (13%)	2 (8.7%)	-	-	-

$(F_{3,279} = 6.43; p < .01)$

CAT. DOC.	n	GRUPOS						
		1	2	3	4	5	6	8 - 9
Catedrático	54	4 (7.4%)	11 (20.4%)	-	-	-	-	-
Titular	134	97 (72.4%)	26 (19.4%)	8 (6%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)	-	1 (0.7%)
Ayudante	29	1 (3.4%)	9 (31%)	3 (10.3%)	1 (3.4%)	1 (3.4%)	1 (3.4%)	1 (3.4%)
Asociado	66	3 (4.5%)	21 (31.8%)	3 (4.5%)	4 (6.1%)	-	-	2 (3%)

* ¿En cuántos grupos la impartes?

FACULTADES	M	DT	n	
Ciencias	1.75	1.64	94	M = 1.55 DT = 1.17 N = 283
Derecho	1.33	0.53	40	
Económicas	1.35	0.48	37	
Filosofía	1.47	0.75	57	
Medicina	1.34	1.33	32	
Psicología	1.96	0.93	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 1.55 DT = 1.17 N = 283

Catedrático	1.20	0.41	54
Titular	1.43	0.96	134
Ayudante	2.17	1.69	29
Asociado	1.83	1.52	66

* ¿En qué turno? (N = 216)

FACULTADES	n	TU		
		RNO		
		Mañana	Tarde	Noche
Ciencias	70	48 (31.6%)	21 (38.2%)	1 (11.1%)
Derecho	30	19 (12.5%)	11 (20.0%)	-
Económicas	27	22 (14.5%)	5 (9.1%)	-
Filosofía	50	32 (21.1%)	10 (18.2%)	8 (88.9%)
Medicina	22	18 (11.8%)	3 (5.5%)	-
Psicología	18	13 (8.6%)	5 (9.1%)	-

($F_{3,203} = 12.65; p < .01$)

CAT. DOC.	n	TU		
		RNO		
		Mañana	Tarde	Noche
Catedrático	46	38 (25.0%)	8 (14.5%)	-
Titular	101	79 (52.0%)	20 (36.4%)	1 (11.1%)
Ayudante	22	16 (10.5%)	4 (7.3%)	2 (22.2%)
Asociado	48	19 (12.5%)	23 (41.8%)	6 (66.7%)

* Número de alumnos matriculados en cada grupo (N = 215)

($F_{5,209} = 39.84; p < .01$)

FACULT.	n	NÚMERO DE ALUMNOS				
		0 - 30	31 - 60	61 - 90	91 - 150	+ de 150
Ciencias	69	14 (19.9%)	17 (18.7%)	9 (12.8%)	22 (37.4%)	3 (4.2%)
Derecho		-	-	2	1	24

	27			(7.4%)	(3.7%)	(88.8%)
Económicas	27	2 (7.4%)	5 (28.3%)	3 (11.1%)	13 (48.1%)	3 (11.1%)
Filosofía	51	24 (47.2%)	15 (29.4%)	5 (11.8%)	3 (6%)	-
Medicina	23	3 (13%)	5 (21.7%)	4 (17.2%)	-	11 (47.7%)
Psicología	18	-	1 (5.6%)	-	13 (72.5%)	3 (16.7%)

CAT. DOC.	n	NÚMERO DE ALUMNOS				
		0 - 30	31 - 60	61 - 90	91 - 150	+ de 150
Catedrático	46	5 (10.9%)	9 (19.5%)	8 (17.4%)	12 (26.2%)	12 (26%)
Titular	101	26 (26%)	17 (17%)	10 (16%)	26 (29.9%)	19 (18.9%)
Ayudante	23	4 (17.3%)	5 (26%)	2 (8.7%)	5 (19.6%)	6 (26%)
Asociado	45	11 (24.3%)	10 (24.2%)	4 (8.9%)	10 (22.2%)	9 (19.9%)

** Número de alumnos matriculados en cada grupo*

FACULTADES	M	DT	n	
Ciencias	78.36	2	69	M = 103.95 DT = 80.28 N = 215
Derecho	218. 89	3	27	
Económicas	116. 89	2	27	
Filosofía	40.2 4	3	51	
Medicina	142. 26	8	23	
Psicología	141. 78	2	18	

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M= 103.95 DT = 80.28 N = 215
Catedrático	54	118.	79.6	46
Titular	4	97.7	79.1	101
Ayudante	57	110.	81.6	23
Asociado	8	99.5	83.2	45

* Asistencia media a clase en cada grupo (N = 221)
($F_{5,215} = 28.22; p < .01$)

FACULT.	n	NÚMERO DE ALUMNOS				
		0 - 30	31 - 60	61 - 90	91 - 150	+ de 150
Ciencias	71	17 (23.8%)	25 (35.1%)	16 (23.9%)	12 (16.9%)	-
Derecho	30	-	4 (13.4%)	5 (16.5%)	14 (38.3%)	7 (23.1%)
Económicas	27	5 (18.5%)	5 (22.2%)	6 (21.5%)	9 (33.3%)	2 (7.4%)
Filosofía	52	37 (67.2%)	10 (19.1%)	3 (5.7%)	1 (1.9%)	-
Medicina	23	3 (13%)	8 (34.6%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)	10 (43.3%)
Psicología	18	-	2 (11.2%)	7 (39%)	8 (44.6%)	1 (5.6%)

CAT. DOC.	n	NÚMERO DE ALUMNOS				
		0 - 30	31 - 60	61 - 90	91 - 150	+ de 150
Catedrático	47	12 (23.4%)	11 (23.3%)	8 (17%)	9 (19.2%)	7 (14.9%)
Titular	102	28 (38.5%)	23 (22.7%)	20 (20.6%)	23 (22.6%)	7 (6.8%)
Ayudante	23	6 (26%)	7 (30.3%)	3 (13%)	4 (17.3%)	3 (12.9%)
Asociado	49	17 (34.6%)	13 (24.4%)	7 (14.2%)	9 (18.3%)	2 (4%)

** Asistencia media a clase en cada grupo*

FACULTADES	M	DT	n	M = 73.54 DT = 58.38 N = 221
Ciencias	57.00	30.9	71	
Derecho	127. 90	52.8	30	
Económicas	79.5	50.3	27	
Filosofía	28.6	20.3	52	
Medicina	130. 39	94.0	23	
Psicología	96.0	36.9	18	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 73.54 DT = 58.38 N = 221
Catedrático	89.4	67.3	47	
Titular	70.5	55.6	102	
Ayudante	76.9	63.1	23	
Asociado	63.0	50.4	49	

** Horas semanales que impartes de clase teórica (N = 185)*

FACULT.	n	N					
		° DE HORAS					
		0	1	2	3	4	5
							6+
Ciencias	55	11 (20%)	1 (1.8%)	3 (5.5%)	29 (52.7%)	7 (12.7%)	4 (7.2%)
Derecho	28	-	4 (14.3%)	1 (3.6%)	20 (71.4%)	2 (7.1%)	1 (3.6%)
Económicas	25	-	1 (4%)	8 (32%)	7 (28%)	6 (24%)	3 (12%)
Filosofía	44	2 (4.5%)	-	8 (18.2%)	29 (65.9%)	-	5 (11.4%)

Medicina	16	-	5 (31.3%)	5 (31.3%)	2 (12.5%)	4 (25%)	-
Psicología	17	-	-	3 (17.6%)	7 (41.2%)	3 (17.6%)	4 (23.6%)

CAT. DOC.	n	N ° DE HORAS					
		0	1	2	3	4	5 ó +
Catedrático	44	3 (6.8%)	4 (9.1%)	2 (4.4%)	26 (59.1%)	7 (15.9%)	2 (4.6%)
Titular	92	8 (8.7%)	4 (4.3%)	16 (17.4%)	45 (48.9%)	7 (7.6%)	12 (13.1%)
Ayudante	14	-	1 (7.1%)	2 (14.3%)	8 (57.1%)	3 (21.4%)	-
Asociado	35	2 (5.7%)	2 (5.7%)	8 (22.9%)	15 (42.9%)	5 (14.3%)	3 (8.6%)

** Horas semanales que impartes de clase teórica*

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.96 DT = 1.56 N = 185
Ciencias	2.65	1.64	55	
Derecho	2.86	1.01	28	
Económicas	3.32	1.65	25	
Filosofía	3.14	1.62	44	
Medicina	2.31	1.20	16	
Psicología	3.76	1.75	17	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.96 DT = 1.56 N = 185
Catedrático	2.84	1.22	44	
Titular	3.05	1.84	92	
Ayudante	2.93	0.83	14	
Asociado	2.89	1.39	35	

** Horas semanales que impartes de clase práctica (N = 119)*

FACULT.	n	N° DE
---------	---	-------

	n	HORAS					
		0	1	2	3	4	5 ó +
Ciencias	50	7 (14%)	15 (30%)	10 (20%)	5 (10%)	3 (6%)	10 (20%)
Derecho	12	-	10 (83.3%)	1 (8.3%)	1 (8.3%)	-	-
Económicas	18	-	8 (44.4%)	8 (44.4%)	1 (5.6%)	1 (5.6%)	-
Filosofía	20	3 (15%)	9 (45%)	2 (10%)	5 (25%)	-	1 (5%)
Medicina	11	-	1 (9.1%)	1 (9.1%)	1 (9.1%)	1 (9.1%)	7 (63.7%)
Psicología	8	2 (25%)	3 (37.5%)	2 (25%)	1 (12.5%)	-	-

CAT. DOC.	n	Nº DE HORAS					
		0	1	2	3	4	5 ó +
Catedrático	25	3 (12%)	13 (52%)	4 (16%)	1 (4%)	1 (4%)	3 (12%)
Titular	56	6 (10.7%)	18 (32.1%)	13 (23.2%)	8 (14.3%)	2 (3.6%)	9 (16.2%)
Ayudante	12	-	7 (58.3%)	2 (16.7%)	-	1 (8.3%)	2 (16.7%)
Asociado	26	3 (11.5%)	8 (30.8%)	5 (19.2%)	5 (19.2%)	1 (3.8%)	4 (15.3%)

** Horas semanales que impartes de clase práctica*

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.28 DT = 5.02 N = 119
Ciencias	4.06	6.21	50	
Derecho	1.25	0.62	12	
Económicas	1.72	0.83	18	
Filosofía	1.80	1.79	20	
Medicina	8.64	6.95	11	
Psicología	1.25	1.04	8	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.28 DT = 5.02 N = 119
Catedrático	2.44	4.05	25	
Titular	3.25	4.57	56	
Ayudante	3.92	5.71	12	
Asociado	3.85	6.46	26	

PREGUNTA 2: ¿Cuál es tu nivel de interés en el contenido de esta asignatura, en general?

Escala: (1) Muy Bajo, (2) Bajo, (3) Medio, (4) Alto, (5) Muy Alto

**(N = 284)*

FACULT.	n	NIVEL DE INTERÉS				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Ciencias	94	- (0.0%)	1 (1.1%)	10 (10.6%)	50 (53.2%)	33 (35.1%)
Derecho	40	- (0.0%)	- (0.0%)	6 (15%)	17 (42.5%)	17 (42.5%)
Económicas	37	- (0.0%)	- (0.0%)	3 (8.1%)	18 (48.6%)	16 (43.2%)
Filosofía	57	2 (3.5%)	1 (1.8%)	2 (3.5%)	17 (29.8%)	35 (61.4%)
Medicina	33	- (0.0%)	- (0.0%)	2 (6.1%)	12 (36.4%)	19 (57.6%)
Psicología	23	- (0.0%)	- (0.0%)	1 (4.3%)	12 (52.2%)	10 (43.5%)

CAT. DOC.	n	NIVEL DE INTERÉS				
		Muy bajo	Ba	Medio	Alto	Muy alto

			jo			
Catedrático	54	1 (1.9%)	-	4 (7.4%)	18 (33.3%)	31 (57.4%)
Titular	13	1 (0.8%)	1 (0.8%)	9 (6.8%)	63 (47.4%)	59 (44.4%)
Ayudante	31	-	-	3 (9.7%)	17 (54.8%)	11 (35.5%)
Asociado	66	-	1 (1.5%)	8 (12.1%)	28 (42.4%)	29 (43.9%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 4.338 DT = 0.722 N = 284
Ciencias	4.223	0.67	94	
Derecho	4.27	0.71	40	
Económicas	4.35	0.63	37	
Filosofía	4.43	0.92	57	
Medicina	4.51	0.61	33	
Psicología	4.39	0.58	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 4.338 DT = 0.722 N = 284
Catedrático	4.44	0.79	54	
Titular	4.33	0.70	133	
Ayudante	4.25	0.63	31	
Asociado	4.28	0.73	66	

PREGUNTA 3: ¿Cuál es tu nivel de interés por la docencia de esta asignatura en este grupo?

Escala: (1) Muy Bajo, (2) Bajo, (3) Medio, (4) Alto, (5) Muy Alto

**(N = 282)*

FACULT.	n	NI VEL DE			

		INTERÉS				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Ciencias	93	-	-	8 (8.6%)	51 (54.8%)	34 (36.6%)
Derecho	40	-	-	4 (10%)	18 (45%)	18 (45%)
Económicas	37	-	-	5 (13.5%)	12 (32.4%)	20 (54.1%)
Filosofía	57	-	-	10 (17.5%)	29 (50.9%)	18 (31.6%)
Medicina	32	-	-	1 (3.1%)	13 (40.6%)	18 (56.3%)
Psicología	23	-	1 (4.3%)	3 (13%)	10 (43.5%)	9 (39.1%)

CAT. DOC.	n	NIVEL DE INTERÉS				
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Catedrático	52	-	-	6 (11.5%)	19 (36.5%)	27 (51.9%)
Titular	3 13	-	-	15 (11.3%)	62 (46.6%)	56 (42.1%)
Ayudante	31	-	1 (3.2%)	3 (9.7%)	17 (54.8%)	10 (32.3%)
Asociado	66	-	-	7 (10.6%)	35 (53%)	24 (36.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.297 DT = 0.672 N = 282
Ciencias	4.279	0.61	93	
Derecho	4.35	0.66	40	
Económicas	4.40	0.72	37	
Filosofía	4.14	0.69	57	
Medicina	4.53	0.56	32	
Psicología	4.17	0.83	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.297

					DT = 0.672 N = 282	
Catedrático	3	4.40	3	0.69		52
Titular	8	4.30	4	0.66		13
Ayudante	1	4.16	4	0.73		31
Asociado	7	4.25	0	0.64		66

PREGUNTA 4: ¿Qué porcentaje de alumnos de este grupo consideras que están interesados en esta asignatura?

**(N = 277)*

FACULT.	n	PORCENTAJE DE ALUMNOS INTERESADOS					
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100	
Ciencias	89	14 (15.7%)	10 (11.2%)	27 (30.3%)	26 (29.1%)	12 (13.4%)	
Derecho	40	5 (12.5%)	8 (20%)	12 (30%)	14 (35%)	1 (2.5%)	
Económicas	37	4 (10.8%)	7 (18.9%)	9 (24.3%)	15 (40.5%)	2 (5.4%)	
Filosofía	56	10 (18%)	11 (19.7%)	13 (23.2%)	15 (26.8%)	7 (12.6%)	
Medicina	32	3 (9.4%)	1 (3.1%)	6 (18.8%)	11 (34.3%)	11 (34.4%)	
Psicología	23	2 (8.6%)	9 (39.1%)	6 (26%)	5 (21.7%)	1 (4.3%)	

CAT. DOC.	n	PORCENTAJE DE ALUMNOS INTERESADOS					
		0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100	
Catedrático	52	3 (5.7%)	8 (15.4%)	16 (30.8%)	15 (28.8%)	10 (19.2%)	
Titular	12	18 (14%)	19 (14.9%)	30 (23.5%)	45 (35.2%)	16 (12.6%)	
Ayudante	31	6 (16.1%)	7 (22.7%)	5 (16.2%)	11 (35.5%)	2 (6.4%)	

Asociado	66	11 (16.6%)	12 (18.2%)	22 (33.3%)	15 (22.7%)	6 (9%)
----------	----	---------------	---------------	---------------	---------------	-----------

FACULTADES	M	DT	n	M = 56.068 DT = 24.356 N = 277
Ciencias	56.460	24.2	89	
Derecho	52.9	21.9	40	
Económicas	56.4	22.3	37	
Filosofía	52.3	26.8	56	
Medicina	70.2	23.2	32	
Psicología	48.6	21.1	23	
	95	17		

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 56.068 DT = 24.356 N = 277
Catedrático	61.0	23.5	52	
Titular	57.7	24.3	128	
Ayudante	51.1	25.8	31	
Asociado	51.1	23.4	66	
	81	93		

PREGUNTA 5: ¿Cuál es tu grado de satisfacción con respecto a las condiciones en las que se desarrolla tu docencia en este grupo.

Escala: (1)Muy insatisfecho, (2) Insatisfecho, (3) Ni satisf. ni insatisf., (4) Satisfecho, (5)Muy satisfecho

** Número de alumnos en el grupo de clases teóricas (N= 255)*

FACULTADES	n	SAT ISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias		12	23	10	27 (27.3%)	5 (18.5%)

	77	(15.6%)	(29.9%)	(20.8%)		
Derecho	36	2 (5.6%)	7 (19.4%)	12 (33.3%)	13 (36.1%)	2 (5.6%)
Económicas	36	1(2.8 %)	12 (33.3%)	3 (8.3%)	14 (38.9)	6 (16-7%)
Filosofía	53	1 (1.9%)	7(13. 2%)	11 (20.8)	29 (54.7%)	- 5 (9.4%)
Medicina	31	3 (9.7%)	6 (19.4%)	5 (16.1%)	10 (32.3%)	7 (22.6%)
Psicología	22	3 (13.6%)	4 (18.2%)	7 (31.8%)	6 (27.3%)	2 (9.1%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SAT ISFACCIÓN N				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	5 (9.3%)	8 (14.8%)	8 (14.8%)	25 (46.3%)	8 (14.8%)
Titular	129	14 (10.9%)	28 (21.7%)	25 (19.4%)	49 (38%)	13 (10.1%)
Ayudante	20	2 (10%)	5 (25%)	3 (15%)	10 (50%)	-
Asociado	52	1 (1.9)	18 (34.6%)	12 (23.1%)	15 (28.8)	6 (11.5%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 3.20 DT = 1.16 N = 255
Ciencias	2.87	1.24	77	
Derecho	3.17	1.00	36	
Económicas	3.33	1.20	36	
Filosofía	3.57	0.91	53	
Medicina	3.39	1.31	31	
Psicología	3.00	1.20	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 3.20 DT = 1.16 N = 255
Catedrático	3.43	1.19	54	
Titular	3.15	1.19	129	
Ayudante	3.05	1.10	20	
Asociado	3.13	1.09	52	

* Número de alumnos en el grupo de clases prácticas (N= 192)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN
------------	---	------------------

		1	2	3	4	5
Ciencias	74	7 (9.5%)	16 (21.6%)	11 (14.9%)	35 (33.8%)	15 (20.3%)
Derecho	15	2 (13.3%)	1 (6.7%)	4 (26.7%)	7 (46.7%)	1 (6.7%)
Económicas	28	3 (7.1%)	8 (28.6%)	3 (10.7%)	9 (32.1%)	6 (21.4%)
Filosofía	30	4 (13.3%)	4 (13.3%)	4 (13.3%)	12 (40%)	6 (20%)
Medicina	30	2 (6.7%)	4 (13.3%)	2 (6.7%)	14 (46.7%)	8 (26.7%)
Psicología	15	3 (20%)	4 (26.7%)	4 (26.7%)	2 (13.3%)	2 (13.3%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	33	5 (15.2%)	4 (12.1%)	6 (18.2%)	11 (33.3%)	7 (21.2%)
Titular	95	10 (10.5%)	14 (14.7%)	16 (16.8%)	32 (33.7%)	23 (24.2%)
Ayudante	20	4 (20%)	8 (40%)	3 (15%)	5 (25%)	-
Asociado	44	1 (2.3%)	11 (25%)	3 (6.8%)	21 (47.7%)	8 (18.2%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.35 DT = 1.28 N = 192
Ciencias	3.34	1.29	74	
Derecho	3.27	1.16	15	
Económicas	3.32	1.31	28	
Filosofía	3.40	1.33	30	
Medicina	3.73	1.20	30	
Psicología	2.73	1.33	15	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.35 DT = 1.28 N = 192
Catedrático	3.33	1.36	33	
Titular	3.46	1.29	95	
Ayudante	2.45	1.10	20	
Asociado	3.55	1.13	44	

** Condiciones físicas del aula en las clases teóricas (N= 255)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
-------------------	----------	--------------------------	--	--	--	--

		1	2	3	4	5
Ciencias	77	1 (14.3%)	21 (27.3%)	14 (18.2%)	28 (36.4%)	3 (3.9%)
Derecho	36	8 (22.2%)	15 (41.7%)	9 (25%)	4 (11.1%)	-
Económicas	36	6 (16.7%)	13 (36.1%)	6 (16.7%)	7 (19.4%)	4 (11.4%)
Filosofía	53	3 (5.7%)	9 (17%)	14 (26.4%)	26 (49.1%)	1 (11.1%)
Medicina	31	2 (6.5%)	9 (29%)	10 (32.3%)	9 (29%)	1 (3.2%)
Psicología	22	2 (9.1%)	10 (45.5%)	2 (9.1%)	8 (36.4%)	-

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	6 (11.1%)	16 (29.6%)	12 (22.2%)	17 (31.5%)	3 (33.3%)
Titular	129	18 (14%)	39 (30.2%)	25 (19.4%)	44 (34.1%)	3 (2.3%)
Ayudante	20	3 (15%)	8 (40%)	4 (20%)	4 (20%)	1 (5%)
Asociado	52	5 (9.6%)	14 (26.9%)	14 (26.9%)	17 (32.7%)	2 (3.8%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 2.84 DT = 1.12 N = 255
Ciencias	2.88	1.17	77	
Derecho	2.25	0.94	36	
Económicas	2.72	1.28	36	
Filosofía	3.25	0.96	53	
Medicina	2.94	0.10	31	
Psicología	2.73	1.08	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 2.84 DT = 1.12 N = 255
Catedrático	2.91	1.14	54	
Titular	2.81	1.13	129	
Ayudante	2.60	1.14	20	
Asociado	2.94	1.07	52	

* *Condiciones físicas del aula en las clases prácticas (N= 190)*
(F_{5,184} = 5.27; p<.01)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	74	7 (9.5%)	16 (21.6%)	12 (16.2%)	33 (44.6%)	6 (8.1%)
Derecho	15	3 (20%)	4 (26.7%)	6 (40%)	1 (6.7%)	1 (6.7%)
Económicas	27	3 (11.1%)	12 (44.4%)	3 (11.1%)	5 (18.5%)	4 (14.8%)
Filosofía	30	6 (20.0%)	4 (13.3%)	9 (30%)	11 (36.7%)	2 (15.4%)
Medicina	29	2 (6.9%)	3 (10.3%)	7 (24.1%)	15 (51.7%)	-
Psicología	15	7 (46.7%)	5 (33.3%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	2 (15.4%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	33	7 (21.2%)	6 (18.2%)	9 (27.3%)	11 (33.3%)	-
Titular	94	15 (16%)	22 (23.4%)	16 (17%)	35 (37.2%)	6 (6.4%)
Ayudante	20	3 (15%)	6 (30%)	2 (10%)	7 (35%)	2 (10%)
Asociado	43	3 (7%)	10 (23.3%)	12 (27.9%)	13 (30.2%)	5 (11.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.96 DT = 1.20 N = 190
Ciencias	3.20	1.16	74	
Derecho	2.53	1.13	15	
Económicas	2.81	1.30	27	
Filosofía	2.83	1.15	30	
Medicina	3.41	1.02	29	
Psicología	1.80	0.94	15	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.96 DT = 1.20 N = 190
Catedrático	2.73	1.15	33	
Titular	2.95	1.23	94	
Ayudante	2.95	1.32	20	
Asociado	3.16	1.13	43	

* Medios auxiliares disponibles en las clases teóricas (N= 240)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	75	10 (13.3%)	19 (25.3%)	16 (21.3%)	24 (32%)	6 (8%)
Derecho	32	4 (12.5%)	12 (37.5%)	12 (37.5%)	4 (12.5%)	-
Económicas	33	11 (33.3%)	7 (21.2%)	9 (27.3%)	5 (15.2%)	-
Filosofía	48	8 (16.7%)	13 (27.1%)	15 (31.3%)	10 (20.8%)	2 (4.2%)
Medicina	30	1 (3.3%)	8 (26.7%)	9 (30%)	11 (36.7%)	1 (3.3%)
Psicología	22	2 (9.1%)	5 (22.7%)	7 (31.8%)	7 (31.8%)	1 (4.5%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	51	6 (11.8%)	8 (15.7%)	21 (41.2%)	15 (29.4%)	1 (2%)
Titular	123	17 (13.8%)	35 (28.5%)	33 (26.8%)	31 (25.2%)	7 (5.7%)
Ayudante	20	4 (20%)	5 (25%)	5 (25%)	5 (25%)	1 (5%)
Asociado	46	9 (19.6%)	16 (34.8%)	9 (19.6%)	10 (16.4%)	10 (21.7%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.78 DT = 1.12 N = 240
Ciencias	2.96	1.20	75	
Derecho	2.50	0.88	32	
Económicas	2.33	1.19	33	
Filosofía	2.69	1.11	48	
Medicina	3.10	0.96	30	
Psicología	3.00	1.07	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.78 DT = 1.12 N = 240
Catedrático	2.94	1.01	51	
Titular	2.80	1.14	123	
Ayudante	2.70	1.22	20	
Asociado	2.57	1.17	46	

* Medios auxiliares disponibles en las clases prácticas (N= 181)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	72	7 (9.7%)	13 (18.1%)	19 (26.4%)	25 (34.7%)	8 (11.1%)
Derecho	12	2 (16.7%)	7 (59.3%)	2 (16.7%)	1 (8.3%)	-
Económicas	27	8 (29.6%)	6 (22.2%)	5 (18.5%)	7 (25.9%)	1 (3.7%)
Filosofía	27	9 (33.3%)	7 (25.9%)	6 (22.2%)	4 (14.8%)	1 (3.7%)
Medicina	28	1 (3.6%)	6 (21.4%)	7 (25%)	12 (42.9%)	2 (7.1%)
Psicología	15	3 (20%)	7 (46.7%)	3 (20%)	1 (6.7%)	1 (6.7%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	30	3 (10%)	7 (23.3%)	10 (33.3%)	10 (33.3%)	-
Titular	90	17 (18.9%)	21 (23.3%)	18 (20%)	26 (28.9%)	8 (8.9%)
Ayudante	20	4 (20%)	4 (20%)	8 (40%)	3 (15%)	1 (5%)
Asociado	41	6 (14.6%)	14 (24.1%)	6 (14.6%)	11 (26.8%)	4 (9.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.83 DT = 1.21 N = 181
Ciencias	3.19	1.16	72	
Derecho	2.17	0.83	12	
Económicas	2.52	1.29	27	
Filosofía	2.30	1.20	27	
Medicina	3.29	1.01	28	
Psicología	2.33	1.11	15	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.83 DT = 1.21 N = 181
Catedrático	2.90	0.99	30	
Titular	2.86	1.28	90	
Ayudante	2.65	1.14	20	
Asociado	2.83	1.26	41	

* *Número de horas de clases teóricas semanales (N= 251)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	76	1 (1.3%)	3 (3.9%)	10 (13.2%)	54 (71.1%)	8 (10.5%)
Derecho	35	-	6 (17.1%)	12 (34.3%)	16 (41.7%)	1 (2.9%)
Económicas	36	2 (5.6%)	3 (8.3%)	7 (19.4%)	23 (63.9%)	1 (2.8%)
Filosofía	54	-	6 (11.1%)	13 (24.1%)	31 (57.4%)	4 (7.4%)
Medicina	29	1 (3.4%)	1 (3.4%)	8 (27.6%)	17 (58.6%)	2 (6.9%)
Psicología	21	-	4 (19.0%)	4 (19%)	10 (47.6%)	3 (14.3%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	53	-	6 (11.3%)	11 (20.8%)	33 (62.3%)	3 (5.7%)
Titular	127	2 (1.6%)	11 (8.7%)	24 (18.9%)	77 (60.6%)	13 (68.4%)
Ayudante	20	1 (5%)	-	9 (45%)	9 (45%)	1 (5%)
Asociado	51	1 (2%)	6 (11.8%)	10 (19.6%)	32 (62.7%)	2 (3.9%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.63 DT = 0.82 N = 251
Ciencias	3.86	0.71	76	
Derecho	3.34	0.80	35	
Económicas	3.50	0.91	36	
Filosofía	3.61	0.79	54	
Medicina	3.62	0.82	29	
Psicología	3.57	0.98	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.63 DT = 0.82 N = 251

Catedrático	3.62	0.77	53
Titular	3.69	0.83	127
Ayudante	3.45	0.83	20
Asociado	3.55	0.83	51

* *Número de horas de clases prácticas semanales (N= 192)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	73	4 (5.5%)	15 (20.5%)	10 (13.7%)	39 (53.4%)	5 (6.8%)
Derecho	16	2 (12.5%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	-
Económicas	28	2 (7.1%)	6 (22.1%)	5 (17.9%)	14 (50%)	1 (3.6%)
Filosofía	33	6 (18.2%)	11 (33.3%)	6 (18.2%)	9 (27.5%)	1 (3%)
Medicina	28	2 (7.1%)	2 (7.1%)	4 (14.3%)	17 (60.7%)	3 (10.7%)
Psicología	14	-	2 (14.3%)	6 (42.9%)	6 (42.9%)	-

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	31	2 (6.5%)	4 (12.9%)	9 (29%)	14 (45.2%)	2 (6.5%)
Titular	95	8 (8.4%)	21 (22.1%)	14 (14.7%)	44 (46.3%)	8 (8.4%)
Ayudante	20	2 (10%)	5 (25%)	5 (25%)	8 (40%)	-
Asociado	46	4 (8.7%)	11 (23.9%)	6 (13%)	25 (54.3%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.20 DT = 1.09 N = 192
Ciencias	3.36	1.06	73	
Derecho	2.81	1.11	16	
Económicas	3.21	1.07	28	
Filosofía	2.64	1.17	33	
Medicina	3.61	1.03	28	
Psicología	3.29	0.73	14	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.20 DT = 1.09

				N = 192
Catedrático	3.32	1.01	31	
Titular	3.24	1.15	95	
Ayudante	2.95	1.05	20	
Asociado	3.13	1.07	46	

** Ubicación de la asignatura en el plan de estudios (N= 276)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	92	4 (4.3%)	9 (9.8%)	11 (12%)	56 (60.9%)	12 (13%)
Derecho	39	1 (2.6%)	2 (5.1%)	9 (23.1%)	26 (66.7%)	1 (2.6%)
Económicas	37	4 (10.8%)	7 (18.9%)	7 (18.9%)	15 (40.5%)	4 (10.8%)
Filosofía	54	1 (1.9%)	7 (13%)	15 (27.8%)	20 (37%)	11 (20.4%)
Medicina	33	3 (9.1%)	7 (21.2%)	2 (6.1%)	14 (42.4%)	7 (21.2%)
Psicología	21	1 (4.8%)	7 (21.2%)	2 (6.1%)	14 (42.4%)	7 (21.2%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	2 (3.7%)	3 (5.6%)	8 (14.8%)	26 (48.1%)	15 (27.8%)
Titular	129	6 (4.7%)	18 (14%)	16 (12.4%)	73 (56.6%)	16 (12.4%)
Ayudante	30	3 (10%)	3 (10%)	12 (40%)	10 (33.3%)	2 (6.7%)
Asociado	63	3 (4.8%)	8 (12.7%)	12 (19%)	35 (55.6%)	5 (7.9%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.58 DT = 1.03 N = 276
Ciencias	3.68	0.97	92	
Derecho	3.62	0.75	39	
Económicas	3.22	1.21	37	
Filosofía	3.61	1.02	54	
Medicina	3.45	1.30	33	
Psicología	3.81	0.87	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.58 DT = 1.03 N = 276
Catedrático	3.91	1.00	54	
Titular	3.58	1.03	129	
Ayudante	3.17	1.05	30	
Asociado	3.49	0.98	63	

** Horario de docencia (N= 280)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	95	1 (1.1%)	5 (5.3%)	21 (22.1%)	57 (60%)	11 (11.6%)
Derecho	37	1 (2.7%)	4 (10.8%)	7 (18.9%)	22 (59.5%)	3 (8.1%)
Económicas	37	1 (2.7%)	5 (13.5%)	5 (13.5%)	25 (67.6%)	1 (2.7%)
Filosofía	55	4 (7.3%)	8 (14.5%)	11 (20%)	25 (45.5%)	7 (12.7%)
Medicina	33	-	1 (3%)	6 (18.2%)	20 (60.6%)	6 (18.2%)
Psicología	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	4 (17.4%)	15 (65.2%)	2 (8.7%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	1 (1.9%)	4 (7.4%)	11 (20.4%)	34 (63%)	4 (7.4%)
Titular	133	6 (4.5%)	13 (9.8%)	20 (15%)	74 (55.6%)	20 (15%)
Ayudante	31	-	4 (12.9%)	7 (22.6%)	17 (54.8%)	3 (9.7%)
Asociado	62	1 (1.6%)	3 (4.8%)	16 (25.8%)	39 (62.9%)	3 (4.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.66 DT = 0.89 N = 280
Ciencias	3.76	0.77	95	
Derecho	3.59	0.90	37	
Económicas	3.54	0.87	37	
Filosofía	3.42	1.12	55	
Medicina	3.94	0.70	33	

Psicología	3.70	0.88	23	
------------	------	------	----	--

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.66 DT = 0.89 N = 280
Catedrático	3.67	0.80	54	
Titular	3.67	1.00	133	
Ayudante	3.61	0.84	31	
Asociado	3.65	0.73	62	

** Personal docente auxiliar (N= 231)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	74	21 (28.4%)	9 (12.2%)	16 (21.6%)	23 (31.1%)	5 (6.8%)
Derecho	34	1 (2.9%)	4 (11.8%)	14 (41.2%)	13 (38.2%)	2 (5.9%)
Económicas	29	7 (24.1%)	5 (17.2%)	12 (41.4%)	4 (13.8%)	1 (3.4%)
Filosofía	42	12 (28.6%)	10 (23.8%)	13 (31%)	6 (14.3%)	1 (2.4%)
Medicina	33	7 (21.2%)	11 (33.3%)	1 (3%)	14 (42.4%)	-
Psicología	19	6 (31.6%)	6 (31.6%)	5 (26.3%)	2 (10.5%)	-

$(F_{3,227} = 4.55; p < .01)$

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	48	19 (39.6%)	11 (22.9%)	10 (20.8%)	6 (12.5%)	2 (4.2%)
Titular	114	29 (25.4%)	20 (17.5%)	24 (21.1%)	37 (32.5%)	4 (3.5%)
Ayudante	23	2 (8.7%)	6 (26.1%)	9 (39.1%)	6 (26.1%)	-
Asociado	46	4 (8.7%)	8 (17.4%)	18 (39.1%)	13 (28.3%)	3 (6.5%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.68 DT = 1.21 N = 231
Ciencias	2.76	1.34	74	
Derecho	3.32	0.88	34	

Económicas	2.55	1.12	29
Filosofía	2.38	1.13	42
Medicina	2.67	1.24	33
Psicología	2.16	1.01	19

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 2.68 DT = 1.21 N = 231
Catedrático	2.19	1.21	48	
Titular	2.71	1.26	114	
Ayudante	2.83	0.94	23	
Asociado	3.07	1.04	46	

* Recursos bibliográficos disponibles (N= 282)

($F_{5,276} = 4.55; p < .01$)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	93	5 (5.4%)	21 (22.6%)	19 (20.4%)	25 (37.6%)	13 (14%)
Derecho	38	2 (5.3%)	9 (23.7%)	7 (18.5%)	16 (42.1%)	4 (10.5%)
Económicas	37	5 (13.5%)	3 (8.1%)	7 (18.9%)	20 (54.1%)	2 (5.4%)
Filosofía	57	8 (14%)	26 (45.6%)	9 (15.8%)	12 (21.1%)	2 (3.5%)
Medicina	34	2 (5.9%)	11 (32.4%)	3 (8.8%)	16 (47.1%)	2 (5.9%)
Psicología	23	2 (8.7%)	6 (26.1%)	4 (17.4%)	9 (39.1%)	2 (8.7%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	8 (14.8%)	13 (24.1%)	11 (20.4%)	17 (31.5%)	5 (9.3%)
Titular	133	8 (6%)	38 (28.6%)	21 (15.8%)	53 (39.8%)	13 (9.8%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	7 (22.6%)	3 (9.7%)	17 (54.8%)	3 (9.7%)
Asociado	64	7 (10.9%)	18 (28.1%)	14 (21.9%)	21 (32.8%)	4 (6.3%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 3.12

				DT = 1.16 N = 282
Ciencias	3.32	1.13	93	
Derecho	3.29	1.11	38	
Económicas	3.29	1.15	37	
Filosofía	2.54	1.09	57	
Medicina	3.15	1.13	34	
Psicología	3.13	1.18	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.12 DT = 1.16 N = 282
Catedrático	2.96	1.24	54	
Titular	3.19	1.14	133	
Ayudante	3.45	1.06	31	
Asociado	2.95	1.15	64	

* *Despacho* (N= 277)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	90	11 (12.2%)	5 (5.6%)	13 (14.4%)	41 (45.6%)	20 (22.2%)
Derecho	39	3 (7.7%)	4 (10.3%)	6 (15.4%)	21 (53.8%)	5 (12.8%)
Económicas	37	6 (16.2%)	3 (8.1%)	5 (13.5%)	18 (48.6%)	5 (13.5%)
Filosofía	55	6 (16.2%)	3 (8.1%)	5 (13.5%)	18 (48.6%)	5 (13.5%)
Medicina	33	11 (33.3%)	6 (18.2%)	4 (12.1%)	11 (33.3%)	1 (3%)
Psicología	23	1 (4.3%)	7 (30.4%)	3 (13%)	9 (39.1%)	3 (13%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	6 (11.5%)	6 (11.5%)	4 (7.7%)	28 (53.8%)	8 (15.4%)
Titular	130	19 (14.6%)	19 (14.6%)	17 (13.1%)	56 (43.1%)	19 (14.6%)
Ayudante	31	11 (35.5%)	2 (6.5%)	3 (9.7%)	12 (9.9%)	3 (9.7%)
Asociado	64	10 (15.6%)	12 (18.8%)	12 (18.8%)	25 (39.1%)	5 (7.8%)

FACULTADES	M	DT	n
------------	---	----	---

				M = 3.22 DT = 1.31 N = 277
Ciencias	3.60	1.24	90	
Derecho	3.54	1.10	39	
Económicas	3.35	1.30	37	
Filosofía	2.65	1.28	55	
Medicina	2.55	1.35	33	
Psicología	3.26	1.18	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.22 DT = 1.31 N = 277
Catedrático	3.50	1.23	52	
Titular	3.28	1.30	130	
Ayudante	2.81	1.51	31	
Asociado	3.05	1.24	64	

** Tus conocimientos sobre esta asignatura (N= 279)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	91	-	4 (44.4%)	9 (9.9%)	58 (63.7%)	20 (22%)
Derecho	39	-	-	4 (10.3%)	26 (66.7%)	9 (23.1%)
Económicas	36	-	-	2 (5.6%)	28 (77.8%)	6 (16.7%)
Filosofía	56	1 (1.8%)	3 (5.4%)	4 (7.1%)	35 (62.5%)	13 (23.2%)
Medicina	34	-	1 (2.9%)	4 (11.8%)	22 (64.7%)	7 (20.6%)
Psicología	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	3 (13%)	14 (60.9%)	4 (17.4%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	1 (1.9%)	-	3 (5.8%)	29 (55.8%)	19 (36.5%)
Titular	132	-	6 (4.5%)	8 (6.1%)	93 (70.5%)	25 (18.9%)
Ayudante	31	-	-	6 (19.4%)	18 (58.1%)	7 (22.6%)
Asociado	64	1 (1.6%)	3 (4.7%)	9 (14.1%)	43 (67.2%)	8 (12.5%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.03 DT = 0.71 N = 279
Ciencias	4.03	0.71	91	
Derecho	4.13	0.57	39	
Económicas	4.11	0.46	36	
Filosofía	4.00	0.83	56	
Medicina	4.03	0.67	34	
Psicología	3.83	0.94	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.03 DT = 0.71 N = 279
Catedrático	4.25	0.74	52	
Titular	4.04	0.66	132	
Ayudante	4.03	0.66	31	
Asociado	3.84	0.76	64	

* *Conocimientos previos de los alumnos (N = 284)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	94	12 (12.8%)	46 (48.9%)	25 (26.6%)	11 (11.7%)	-
Derecho	40	6 (15%)	13 (32.5%)	15 (37.5%)	6 (15%)	-
Económicas	37	7 (18.9%)	11 (29.7%)	13 (35.1%)	5 (13.5%)	1 (2.7%)
Filosofía	56	14 (25%)	27 (48.2%)	11 (19.6%)	4 (7.1%)	-
Medicina	34	5 (14.7%)	10 (29.4%)	10 (29.4%)	8 (23.5%)	1 (2.9%)
Psicología	23	1 (4.3%)	7 (30.4%)	10 (43.5%)	5 (21.7%)	-

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	55	4 (7.3%)	21 (38.2%)	15 (27.3%)	13 (23.6%)	2 (3.6%)
Titular	134	22 (16.4%)	57 (42.5%)	37 (27.6%)	18 (46.2%)	-
Ayudante	31	6 (19.4%)	14 (45.2%)	9 (29%)	2 (6.5%)	-
Asociado	64	13 (20.3%)	22 (34.4%)	23 (35.9%)	6 (9.4%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.43 DT = 0.94 N = 284
Ciencias	2.37	0.85	94	
Derecho	2.53	0.93	40	
Económicas	2.51	1.04	37	
Filosofía	2.09	0.86	56	
Medicina	2.71	1.09	34	
Psicología	2.83	0.83	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.43 DT = 0.94 N = 284
Catedrático	2.78	1.01	55	
Titular	2.38	0.92	134	
Ayudante	2.23	0.85	31	
Asociado	2.34	0.91	64	

* Nivel de interés de los alumnos (N = 283)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	95	5 (5.3%)	23 (24.2%)	28 (29.5%)	38 (40%)	1 (1.1%)
Derecho	39	1 (2.6%)	7 (17.9%)	10 (25.6%)	19 (48.7%)	2 (5.1%)
Económicas	37	1 (2.7%)	7 (17.9%)	10 (27%)	17 (45.9%)	1 (2.7%)
Filosofía	56	3 (5.4%)	6 (10.7%)	20 (35.7%)	22 (39.3%)	5 (8.9%)
Medicina	33	-	5 (15.2%)	7 (21.2%)	18 (54.5%)	3 (9.1%)
Psicología	23	1 (4.3%)	6 (26.1%)	7 (30.4%)	8 (34.8%)	1 (4.3%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	3 (5.6%)	5 (9.3%)	15 (27.8%)	26 (48.1%)	5 (9.3%)
Titular	133	5 (3.8%)	28 (21.1%)	36 (37.1%)	60 (45.1%)	4 (3%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	8 (25.8%)	8 (25.8%)	13 (10.7%)	-
Asociado	65	1 (1.5%)	14 (21.5%)	23 (35.4%)	4 (6.2%)	4 (6.2%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.25 DT = 0.95 N = 283
Ciencias	3.07	0.95	95	
Derecho	3.36	0.93	39	
Económicas	3.24	0.93	37	
Filosofía	3.36	0.98	56	
Medicina	3.58	0.87	33	
Psicología	3.09	1.00	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.25 DT = 0.95 N = 283
Catedrático	3.46	0.99	54	
Titular	3.23	0.94	133	
Ayudante	3.03	0.98	31	
Asociado	3.23	0.91	65	

* *Ambiente de trabajo en el departamento (N = 278)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	93	8 (8.6%)	13 (14%)	22 (23.7%)	40 (43%)	10 (10.8%)
Derecho	39	1 (2.6%)	2 (5.1%)	7 (17.9%)	21 (53.8%)	8 (20.5%)
Económicas	36	4 (11.1%)	6 (16.7%)	8 (22.2%)	13 (36.1%)	5 (13.9%)
Filosofía	55	7 (12.7%)	12 (21.8%)	15 (27.3%)	19 (34.5%)	2 (3.6%)
Medicina	34	1 (2.9%)	4 (11.8%)	2 (5.9%)	20 (58.8%)	7 (20.6%)
Psicología	21	-	6 (28.6%)	6 (28.6%)	6 (28.6%)	3 (14.3%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	2 (3.8%)	5 (9.6%)	8 (15.4%)	27 (51.9%)	10 (19.2%)
Titular	131	10 (7.6%)	21 (16%)	26 (19.8%)	58 (44.3%)	16 (12.2%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	6 (19.4%)	7 (22.6%)	12 (38.7%)	4 (12.9%)

Asociado	64	7 (10.9%)	11 (17.2%)	19 (29.7%)	22 (34.4%)	5 (7.8%)
----------	----	-----------	------------	------------	------------	----------

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.37 DT = 1.12 N = 278
Ciencias	3.33	1.12	93	
Derecho	3.85	0.90	39	
Económicas	3.25	1.23	36	
Filosofía	2.95	1.11	55	
Medicina	3.82	1.00	34	
Psicología	3.29	1.06	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.37 DT = 1.12 N = 278
Catedrático	3.73	1.01	52	
Titular	3.37	1.13	131	
Ayudante	3.32	1.14	31	
Asociado	3.11	1.13	64	

** Reconocimiento de la calidad de la docencia en la UAM (N= 270)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	90	9 (10%)	26 (28.9%)	33 (36.7%)	18 (20%)	4 (4.4%)
Derecho	39	-	4 (10.3%)	6 (15.4%)	23 (59%)	6 (15.4%)
Económicas	34	3 (8.8%)	9 (26.5%)	9 (26.5%)	12 (35.3%)	1 (2.9%)
Filosofía	52	6 (11.5%)	9 (17.3%)	19 (36.5%)	16 (30.8%)	2 (3.8%)
Medicina	34	3 (.8%)	3 (.8%)	6 (17.6%)	18 (52.9%)	4 (11.8%)
Psicología	21	2 (9.5%)	6 (28.6%)	9 (42.9%)	3 (14.3%)	1 (4.8%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	6 (11.5%)	8 (15.4%)	19 (36.5%)	14 (26.9%)	5 (9.6%)
Titular	126	7 (5.6%)	32 (25.4%)	35 (27.8%)	46 (36.5%)	6 (4.8%)
Ayudante	31	4 (12.9%)	5 (16.1%)	11 (35.5%)	8 (25.8%)	3 (9.7%)

Asociado	61	6 (9.8%)	12 (19.7%)	17 (27.9%)	22 (36.1%)	4 (6.6%)
----------	----	----------	------------	------------	------------	----------

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.09 DT = 1.07 N = 270
Ciencias	2.80	1.02	90	
Derecho	3.79	0.83	39	
Económicas	2.97	1.06	34	
Filosofía	2.98	1.06	52	
Medicina	3.50	1.11	34	
Psicología	2.76	1.00	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.09 DT = 1.07 N = 270
Catedrático	3.08	1.13	52	
Titular	3.10	1.02	126	
Ayudante	3.03	1.17	31	
Asociado	3.10	1.11	61	

* Valoración de la dedicación docente por el departamento (N= 273)

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	92	8 (8.7%)	24 (26.1%)	24 (26.1%)	32 (34.8%)	4 (4.3%)
Derecho	39	1 (2.6%)	2 (5.1%)	8 (20.5%)	25 (64.1%)	3 (7.7%)
Económicas	34	4 (11.8%)	5 (14.7%)	8 (23.5%)	13 (38.2%)	4 (11.8%)
Filosofía	52	7 (13.5%)	7 (13.5%)	19 (36.5%)	13 (25%)	6 (11.5%)
Medicina	34	2 (5.9%)	5 (14.7%)	4 (11.8%)	15 (44.1%)	8 (23.5%)
Psicología	22	2 (9.1%)	4 (18.2%)	5 (22.7%)	10 (45.5%)	1 (4.5%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN
-------------------	---	---------------

		1	2	3	4	5
Catedrático	54	3 (5.6%)	7 (13%)	13 (24.1%)	24 (44.4%)	7 (13%)
Titular	128	7 (5.5%)	26 (20.3%)	30 (23.4%)	55 (43%)	10 (7.8%)
Ayudante	30	4 (13.3%)	4 (13.3%)	10 (33.3%)	8 (26.7%)	4 (13.3%)
Asociado	61	10 (16.4%)	10 (16.4%)	15 (24.6%)	21 (34.4%)	5 (8.2%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.24 DT = 1.12 N = 273
Ciencias	3.00	1.07	92	
Derecho	3.69	0.80	39	
Económicas	3.24	1.21	34	
Filosofía	3.08	1.19	52	
Medicina	3.65	1.18	34	
Psicología	3.18	1.10	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.24 DT = 1.12 N = 273
Catedrático	3.46	1.06	54	
Titular	3.27	1.05	128	
Ayudante	3.13	1.22	30	
Asociado	3.02	1.23	61	

** Valoración de la dedicación a la investigación por el Departamento
(N = 273)*

FACULTADES	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	93	9 (9.7%)	10 (10.8%)	21 (22.6%)	39 (41.9%)	14 (15.1%)
Derecho	37	-	-	7 (18.9%)	26 (70.3%)	4 (10.8%)
Económicas	34	3 (8.8%)	9 (26.5%)	7 (20.6%)	12 (35.3%)	3 (8.8%)
Filosofía	53	9 (17%)	10 (18.9%)	11 (20.8%)	20 (37.7%)	3 (5.7%)
Medicina	34	1 (2.9%)	6 (17.6%)	6 (17.6%)	12 (35.3%)	9 (26.5%)
Psicología	22	3 (13.6%)	3 (13.6%)	6 (27.3%)	9 (40.9%)	1 (4.5%)

CATEGORIA DOCENTE	n	SATISF ACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	3 (5.6%)	10 (18.5%)	8 (14.8%)	21 (38.9%)	12 (22.2%)
Titular	129	11 (8.5%)	13 (10.1%)	29 (22.5%)	61 (47.3%)	15 (11.6%)
Ayudante	30	4 (13.3%)	3 (10%)	8 (26.7%)	9 (30%)	6 (20%)
Asociado	60	7 (11.7%)	12 (20%)	13 (21.7%)	27 (45%)	1 (1.7%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.15 N = 273
Ciencias	3.42	1.16	93	
Derecho	3.92	0.55	37	
Económicas	3.09	1.16	34	
Filosofía	2.96	1.22	53	
Medicina	3.65	1.15	34	
Psicología	3.09	1.15	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.15 N = 273
Catedrático	3.54	1.19	54	
Titular	3.43	1.10	129	
Ayudante	3.33	1.30	30	
Asociado	3.05	1.10	60	

PREGUNTA 6: ¿cómo se toman las decisiones sobre planificación de esta asignatura?

Escala: (1) Tú individualmente, (2) Tú con otros profesores,
(3) Otros sin tu participación

* Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura (N = 279)

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí
Ciencias	92	25 (27.2%)	59 (64.1%)	8 (8.7%)
Derecho	39	9 (23.1%)	26 (66.7%)	4 (10.3%)
Económicas	36	22 (61.1%)	14 (38.9%)	-
Filosofía	54	23 (42.6%)	29 (53.7%)	2 (3.7%)
Medicina	35	3 (8.6%)	30 (85.7%)	2 (5.7%)
Psicología	23	5 (21.7%)	15 (65.2%)	3 (13%)

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	55	22 (40%)	33 (60%)	-
Titular	128	38 (29.5%)	88 (68.2%)	3 (2.3%)
Ayudante	31	8 (25.8%)	17 (54.8%)	6 (19.4%)
Asociado	66	19 (29.7%)	35 (54.7%)	10 (15.6%)

** Los temas del programa (N = 278)*

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí
Ciencias	92	20 (21.7%)	59 (64.1%)	13 (14.1%)
Derecho	40	2 (5%)	31 (77.5%)	7 (17.5%)

Económicas	36	17 (47.2%)	18 (50%)	1 (2.8%)
Filosofía	53	18 (34%)	32 (60.4%)	3 (5.7%)
Medicina	35	2 (5.7%)	32 (91.4%)	1 (2.9%)
Psicología	22	4 (18.2%)	15 (68.2%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	54	17 (31.5%)	37 (68.5%)	-
Titular	128	29 (22.7%)	95 (74.2%)	4 (3.1%)
Ayudante	31	5 (16.1%)	16 (51.6%)	10 (32.3%)
Asociado	65	12 (18.5%)	39 (60%)	14 (21.5%)

** Los métodos docentes (N = 277)*

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí
Ciencias	91	54 (59.3%)	37 (40.7%)	-
Derecho	40	16 (40%)	21 (52.5%)	3 (7.5%)
Económicas	35	27 (77.1%)	7 (20%)	1 (2.9%)
Filosofía	54	39 (72.2%)	14 (25.9%)	1 (1.9%)
Medicina	35	5 (14.3%)	29 (82.9%)	1 (2.9%)
Psicología	22	10 (45.5%)	12 (54.5%)	-

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	54	31 (57.4%)	23 (42.6%)	-
Titular	127	63 (49.6%)	60 (47.2%)	4 (3.1%)
Ayudante	31	19 (61.3%)	12 (38.7%)	-
Asociado	65	38 (58.5%)	25 (38.5%)	2 (3.1%)

** Las tareas que deben realizar los alumnos durante el curso (N = 279)*

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí

Ciencias	92	42 (45.7%)	48 (52.2%)	2 (2.2%)
Derecho	39	14 (35.9%)	24 (61.5%)	1 (2.6%)
Económicas	34	25 (73.5%)	9 (26.5%)	-
Filosofía	56	36 (64.3%)	20 (35.7%)	-
Medicina	35	4 (11.4%)	30 (85.7%)	1 (2.9%)
Psicología	23	6 (26.1%)	16 (69.6%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	54	29 (53.7%)	25 (46.3%)	-
Titular	131	59 (45%)	70 (53.4%)	2 (1.5%)
Ayudante	31	11 (35.5%)	19 (61.3%)	1 (3.2%)
Asociado	63	28 (44.4%)	33 (52.4%)	2 (3.2%)

** La bibliografía recomendada (N = 280)*

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí
Ciencias	92	41 (44.6%)	46 (50%)	5 (5.4%)
Derecho	40	11 (27.5%)	28 (70%)	1 (2.5%)
Económicas	36	19 (52.8%)	16 (44.4%)	1 (2.8%)
Filosofía	56	35 (62.5%)	20 (35.7%)	1 (1.8%)
Medicina	34	12 (35.3%)	22 (64.7%)	-
Psicología	22	5 (22.7%)	17 (77.3%)	-

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	55	28 (50.9%)	27 (49.1%)	-
Titular	129	51 (39.5%)	77 (59.7%)	1 (0.8%)
Ayudante	31	10 (32.3%)	19 (61.30)	2 (6.5%)
Asociado	65	34 (52.3%)	26 (40%)	5 (7.7%)

** La evaluación de la asignatura (N = 276)*

FACULTADES	n	TOMA DE DECISIONES		

		Tú indiv.	Tú con otros	Otros si tí
Ciencias	90	37 (41.1%)	51 (56.7%)	2 (2.2%)
Derecho	39	15 (38.5%)	24 (61.5%)	-
Económicas	36	23 (63.9%)	13 (36.1%)	-
Filosofía	54	38 (70.4%)	16 (29.6%)	-
Medicina	35	3 (8.6%)	31 (88.6%)	1 (2.9%)
Psicología	22	7 (31.8%)	14 (63.6%)	1 (4.5%)

CAT. DOC.	n	TOMA DE DECISIONES		
		Tú indiv.	Tú con otros	Otros sin tí
Catedrático	54	32 (59.3%)	22 (40.7%)	-
Titular	127	53 (41.7%)	72 (56.7%)	2 (1.6%)
Ayudante	30	10 (33.3%)	19 (63.3%)	1 (3.3%)
Asociado	65	28 (43.1%)	36 (55.4%)	1 (1.5%)

PREGUNTA7: ¿Con qué frecuencia se suelen revisar los siguientes aspectos del programa de esta asignatura?

* Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura (N = 263)

FACULTADES	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	87	34 (38.6%)	23 (26.1%)	5 (5.6%)	16 (18.2%)	9 (10.2%)
Derecho	34	17 (50%)	6 (14.5%)	2 (5.8%)	5 (14.7%)	4 (11.8%)
Económicas	33	15 (45.5%)	4 (12.1%)	2 (6%)	7 (21.2%)	5 (15.2%)
Filosofía	51	21 (41.2%)	7 (13.8%)	4 (7.9%)	8 (15.7%)	11 (21.6%)
Medicina	35	16 (45.7%)	5 (14.3%)	4 (11.5%)	7 (20%)	3 (8.6%)
Psicología	22	9 (40.9%)	3 (13.6%)	1 (4.5%)	4 (18.2%)	5 (22.7%)

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	51	23 (44.2%)	13 (25%)	6 (11.5%)	8 (15.4%)	1 (1.9%)
Titular	125	53 (42.4%)	27 (21.6%)	8 (6.4%)	25 (20%)	12 (9.6%)
Ayudante	28	14 (50%)	4 (14.3%)	1 (3.6%)	2 (7.1%)	7 (25%)
Asociado	58	22 (37.9%)	4 (6.9%)	3 (5.1%)	12 (20.7%)	17 (29.3%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 1.98 DT = 2.01 N = 179
Ciencias	1.92	1.53	63	
Derecho	2.00	2.50	25	
Económicas	1.95	2.50	21	
Filosofía	2.09	2.37	32	
Medicina	2.16	2.12	25	
Psicología	1.62	1.19	13	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 1.98 DT = 2.01 N = 179
Catedrático	1.98	1.78	43	
Titular	1.99	1.70	88	
Ayudante	1.53	1.22	13	
Asociado	2.24	3.30	29	

* Los temas del programa (N = 266)

FACULTADES	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	86	40 (46.5%)	20 (23.3%)	7 (8.2%)	8 (9.3%)	11 (12.8%)
Derecho	37	25 (67.6%)	3 (8.1%)	2 (5.4%)	4 (10.8%)	3 (8.1%)
Económicas	33	18 (54.5%)	7 (21.2%)	2 (6.1%)	2 (6.1%)	4 (12.1%)
Filosofía	53	30 (56.6%)	8 (15.1%)	6 (11.4%)	4 (7.5%)	5 (9.4%)
Medicina	34	21 (61.8%)	9 (26.5%)	3 (8.8%)	-	1 (2.9%)
Psicología	23	16 (69.6%)	3 (13%)	1 (4.3%)	-	3 (13%)

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	52	33 (63.5%)	13 (25%)	4 (7.7%)	1 (1.9%)	1 (1.9%)
Titular	127	74 (58.3%)	26 (20.5%)	11 (8.7%)	9 (7.1%)	7 (5.5%)
Ayudante	29	15 (51.7%)	3 (10.3%)	2 (6.8%)	3 (10.3%)	6 (20.7%)
Asociado	58	28 (48.3%)	8 (13.8%)	4 (6.8%)	5 (8.6%)	13 (22.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 1.74 DT = 1.49 N = 221
Ciencias	1.94	1.67	67	
Derecho	1.53	1.57	30	
Económicas	1.56	1.09	27	
Filosofía	1.84	1.75	44	
Medicina	1.73	1.21	33	
Psicología	1.40	0.88	20	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 1.74 DT = 1.49 N = 221
Catedrático	1.66	1.17	50	
Titular	1.76	1.47	111	
Ayudante	1.65	1.35	20	

Asociado	1.83	1.95	40	
----------	------	------	----	--

* *Los métodos docentes (N = 262)*

FACULTADES	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	87	38 (43.7%)	13 (14.9%)	5 (5.6%)	2 (25.3%)	9 (10.3%)
Derecho	34	16 (47.1%)	4 (11.7%)	3 (8.7%)	7 (20.6%)	4 (11.8%)
Económicas	33	11 (33.3%)	2 (6.1%)	2 (6%)	13 (39.4%)	5 (15.2%)
Filosofía	51	24 (47.2%)	5 (9.8%)	2 (4%)	10 (19.6%)	10 (19.6%)
Medicina	35	15 (42.9%)	8 (22.8%)	2 (5.7%)	7 (20%)	3 (8.6%)
Psicología	22	12 (54.5%)	1 (4.5%)	-	6 (27.3%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	50	22 (44%)	9 (18%)	2 (4%)	14 (28%)	3 (6%)
Titular	126	60 (47.6%)	22 (17.5%)	9 (7.2%)	27 (21.4%)	8 (6.3%)
Ayudante	30	16 (53.3%)	1 (3.3%)	-	6 (20%)	7 (23.3%)
Asociado	56	18 (32.1%)	1 (1.8%)	3 (5.4%)	18 (32.1%)	16 (28.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 1.78 DT = 1.92 N = 163
Ciencias	1.70	1.54	56	
Derecho	2.26	3.05	23	
Económicas	2.13	2.92	15	
Filosofía	1.58	1.71	31	
Medicina	1.80	1.22	25	
Psicología	1.15	0.55	13	

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 1.78 DT = 1.92 N = 163
Catedrático	1.58	1.06	33	
Titular	1.79	1.63	91	
Ayudante	1.06	0.24	17	
Asociado	2.50	3.76	22	

* Las tareas que deben realizar los alumnos durante el curso (N = 265)

FACULTADES	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	88	58 (65.9%)	10 (11.3%)	3 (3.3%)	10 (11.4%)	7 (8%)
Derecho	34	27 (79.4%)	1 (2.9%)	2 (5.8%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)
Económicas	34	23 (67.6%)	2 (5.9%)	-	6 (17.6%)	3 (8.8%)
Filosofía	52	37 (71.2%)	6 (11.5%)	3 (5.7%)	3 (5.8%)	3 (5.8%)
Medicina	34	22 (64.7%)	7 (20.6%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	2 (5.9%)
Psicología	23	17 (73.9%)	2 (8.7%)	-	2 (8.7%)	2 (8.7%)

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	52	37 (71.2%)	9 (17.3%)	1 (1.9%)	4 (7.7%)	1 (1.9%)
Titular	126	91 (72.2%)	16 (12.7%)	4 (3.2%)	10 (7.9%)	5 (4)
Ayudante	30	23 (76.7%)	-	2 (6.6%)	2 (6.7%)	3 (10%)
Asociado	57	33 (57.9%)	3 (5.3%)	2 (3.6%)	10 (17.5%)	9 (15.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 1.54 DT = 3.07 N = 221
Ciencias	1.42	1.28	71	
Derecho	2.63	7.85	30	
Económicas	1.08	0.28	25	
Filosofía	1.46	1.46	46	
Medicina	1.50	0.90	30	
Psicología	1.11	0.32	19	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 1.54 DT = 3.07 N = 221
Catedrático	1.34	0.79	47	
Titular	1.37	1.09	111	
Ayudante	2.84	8.60	25	
Asociado	1.42	1.59	38	

** La bibliografía recomendada (N = 264)*

FACULTADES	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	86	54 (62.8%)	11 (12.8%)	9 (10.6%)	4 (4.7%)	8 (9.3%)
Derecho	36	30 (83.3%)	3 (8.3%)	-	1 (2.8%)	2 (5.6%)
Económicas	34	24 (70.6%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)	2 (5.9%)	4 (11.8%)
Filosofía	51	39 (76.5%)	3 (5.9%)	2 (4%)	3 (5.9%)	4 (7.8%)
Medicina	34	25 (73.5%)	3 (8.8%)	2 (5.9%)	1 (2.9%)	3 (8.8%)
Psicología	23	16 (69.6%)	5 (21.7%)	-	-	2 (8.7%)

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	53	38 (71.7%)	9 (16.9%)	4 (7.6%)	-	2 (3.8%)
Titular	126	95 (75.4%)	12 (9.6%)	7 (5.6%)	5 (4%)	7 (5.6%)
Ayudante	29	20 (69%)	3 (10.3%)	1 (3.4%)	1 (3.4%)	4 (13.8%)
Asociado	56	35 (62.5%)	4 (7.2%)	2 (3.6%)	5 (8.9%)	10 (17.9%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 1.46 DT = 1.27 N = 230
Ciencias	1.78	1.67	74	

Derecho	1.18	0.58	33
Económicas	1.29	0.85	28
Filosofía	1.34	1.43	44
Medicina	1.33	0.84	30
Psicología	1.38	0.74	21

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	1.55	1.12	51
Titular	1.46	1.32	114
Ayudante	1.29	0.75	24
Asociado	1.44	1.52	41

M = 1.46
DT = 1.27
N = 230

** La evaluación de la asignatura (N = 260)*

FACULTADES	n	FREC UENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Ciencias	86	50 (58.1%)	10 (11.6%)	4 (4.6%)	15 (17.4%)	7 (8.1%)
Derecho	34	25 (73.5%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)
Económicas	33	20 (60.6%)	2 (6.1%)	-	6 (18.2%)	5 (15.2%)
Filosofía	50	30 (60%)	5 (10%)	1 (2%)	6 (12%)	8 (16%)
Medicina	35	25 (71.4%)	6 (17.2%)	2 (5.7%)	1 (2.9%)	1 (2.9%)
Psicología	22	12 (54.5%)	2 (9.1%)	-	5 (22.7%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	FRECU ENCIA en años				
		1	2 - 3	4 ó más	No se	No sé
Catedrático	52	32 (61.5%)	10 (19.3%)	1 (1.9%)	7 (13.5%)	2 (3.8%)
Titular	122	81 (66.4%)	13 (10.2%)	5 (4%)	15 (12.3%)	8 (6.6%)
Ayudante	30	20 (66.7%)	-	-	4 (13.3%)	6 (20%)
Asociado	56	29 (51.8%)	5 (8.9%)	2 (3.6%)	8 (14.3%)	12 (21.4%)

FACULTADES	M	DT	n

M = 1.42

				DT= 1.33 N = 198
Ciencias	1.59	1.72	64	
Derecho	1.31	0.89	29	
Económicas	1.09	0.29	22	
Filosofía	1.44	1.70	36	
Medicina	1.45	0.90	33	
Psicología	1.29	0.73	14	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 1.42 DT = 1.33 N = 198
Catedrático	1.40	0.82	43	
Titular	1.42	1.21	99	
Ayudante	1.00	0.00	20	
Asociado	1.69	2.21	36	

PREGUNTA 8: ¿Cómo y cuándo se transmite a los alumnos información sobre los siguientes aspectos?

N total = 289

** Los objetivos que se pretenden conseguir con esta asignatura*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	76 (34.1%)	14 (14.6%)	64 (66.7%)	33 (34.4%)
Derecho	40	31 (77.5%)	9 (22.5%)	32 (80%)	5 (12.5%)
Económicas	37	29 (78.4%)	13 (35.1%)	32 (86.5%)	11 (29.7%)
Filosofía	57	49 (86%)	13 (22.8%)	51 (89.5%)	13 (22.8%)
Medicina	36	21 (58.3%)	6 (16.7%)	22 (61.1%)	7 (19.4%)
Psicología	23	17 (73.9%)	8 (34.8%)	18 (78.3%)	9 (39.1%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	38 (67.9%)	19 (33.9%)	42 (75%)	18 (32.1%)
Titular	136	104 (76.5%)	24 (17.6%)	100 (73.5%)	34 (25%)
Ayudante	31	24 (77.4%)	7 (22.6%)	27 (87.1%)	8 (25.8%)
Asociado	66	57 (86.4%)	13 (19.7%)	50 (75.8%)	18 (27.3%)

** Los temas del programa*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	36 (37.5%)	65 (67.7%)	19 (19.8%)	24 (25%)
Derecho	40	18 (45%)	24 (60%)	6 (15%)	11 (27.5%)
Económicas	37	10 (27%)	30 (81.1%)	5 (13.5%)	7 (18.9%)

Filosofía	57	18 (31.6%)	47 (82.5%)	3 (5.3%)	7 (12.3%)
Medicina	36	3 (8.3%)	29 (80.6%)	13 (36.1%)	13 (36.1%)
Psicología	23	5 (21.7%)	22 (95.7%)	2 (8.7%)	5 (21.7%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	16 (28.6%)	41 (73.2)	48 (85.7%)	10 (17.9%)
Titular	136	37 (27.2%)	104 (76.5%)	115 (84.6%)	27 (19.9%)
Ayudante	31	9 (29%)	23 (74.2%)	23 (74.2%)	10 (32.3%)
Asociado	66	28 (42.4%)	49 (74.2%)	55 (83.3%)	20 (30.3%)

** Los métodos docentes*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	55 (57.3%)	7 (7.3%)	41 (42.7%)	22 (22.9%)
Derecho	40	29 (72.5%)	5 (12.5%)	28 (70%)	5 (12.5%)
Económicas	37	30 (81.1%)	6 (16.2%)	30 (81.1%)	8 (21.6%)
Filosofía	57	44 (77.2%)	9 (15.8%)	44 (77.2%)	14 (24.6%)
Medicina	36	19 (52.8%)	7 (19.4%)	20 (55.6%)	5 (13.9%)
Psicología	23	16 (69.6%)	10 (43.5%)	20 (87%)	4 (17.4%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	36 (64.3%)	13 (23.2%)	33 (58.9%)	16 (28.6%)
Titular	136	91 (66.9%)	18 (13.2%)	92 (67.6%)	20 (14.7%)
Ayudante	31	19 (61.3%)	6 (19.4%)	18 (58.1%)	7 (22.6%)
Asociado	66	47 (71.2%)	7 (10.6%)	40 (60.6%)	15 (22.7%)

** Los requisitos para aprobar la asignatura*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	73 (76%)	19 (19.8%)	69 (71.9%)	27 (28.1%)
Derecho	40	33 (82.5%)	9 (22.5%)	33 (82.5%)	9 (22.5%)
Económicas	37	33 (89.2%)	9 (24.3%)	36 (97.3%)	9 (24.3%)
Filosofía	57	42 (73.7%)	20 (35.1%)	47 (82.5%)	16 (28.1%)
Medicina	36	29 (80.6%)	5 (13.9%)	24 (66.7%)	12 (33.3%)
Psicología	23	14 (60.9%)	17 (73.9%)	22 (95.7%)	6 (26.1%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	41 (73.2%)	20 (35.7%)	44 (78.6%)	19 (33.9%)

Titular	136	102 (75%)	38 (27.9%)	113 (83.1%)	29 (21.3%)
Ayudante	31	23 (74.2%)	10 (32.3%)	26 (83.9%)	6 (19.4%)
Asociado	66	58 (87.9%)	11 (16.7%)	48 (72.7%)	25 (37.9%)

** La bibliografía recomendada*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	39 (40.6%)	64 (66.7%)	73 (76%)	31 (32.3%)
Derecho	40	25 (62.5%)	20 (50%)	30 (75%)	17 (42.5%)
Económicas	37	16 (43.2%)	27 (73%)	31 (83.8%)	12 (32.4%)
Filosofía	57	21 (36.8%)	46 (80.7%)	40 (70.2%)	29 (50.9%)
Medicina	36	20 (55.6%)	14 (38.9%)	21 (58.3%)	13 (36.1%)
Psicología	23	9 (39.1%)	23 (100%)	22 (95.7%)	8 (34.8%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	24 (42.9%)	37 (66.1%)	47 (83.9%)	20 (35.7%)
Titular	136	60 (44.1%)	90 (66.2%)	105 (77.2%)	43 (31.6%)
Ayudante	31	13 (41.9%)	23 (74.2%)	22 (71%)	13 (41.9%)
Asociado	66	33 (50%)	44 (66.7%)	43 (65.2%)	34 (51.5%)

** Los criterios de evaluación*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	76 (79.2%)	12 (12.5%)	57 (59.4%)	36 (37.5%)
Derecho	40	34 (85%)	7 (17.5%)	28 (0%)	14 (35%)
Económicas	37	34 (91.9%)	8 (21.6%)	31 (83.8%)	14 (37.8%)
Filosofía	57	45 (78.9%)	18 (31.6%)	46 (80.7%)	17 (29.8%)
Medicina	36	28 (77.8%)	6 (16.7%)	22 (61.1%)	13 (36.1%)
Psicología	23	14 (60.9%)	14 (60.9%)	18 (78.3%)	11 (47.8%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	41 (73.2%)	16 (28.6%)	39 (69.6%)	18 (32.1%)
Titular	136	106 (77.9%)	30 (22.1%)	99 (72.8%)	46 (33.8%)
Ayudante	31	27 (87.1%)	7 (22.6%)	23 (74.2%)	10 (32.3%)
Asociado	66	57 (86.4%)	12 (18.2%)	41 (62.1%)	31 (47%)

** Orientaciones sobre cómo estudiar la asignatura*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	64 (66.7%)	4 (4.2%)	24 (25%)	51 (53.1%)
Derecho	40	34 (85%)	3 (7.5%)	20 (50%)	20 (50%)
Económicas	37	32 (86.5%)	5 (13.5%)	17 (45.9%)	27 (73%)
Filosofía	57	44 (77.2%)	9 (15.8%)	31 (54.4%)	32 (56.1%)
Medicina	36	26 (72.2%)	2 (5.6%)	16 (44.4%)	17 (47.2%)
Psicología	23	17 (73.9%)	2 (8.7%)	7 (30.4%)	13 (56.5%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	40 (71.4%)	9 (16.1%)	25 (44.6%)	30 (53.6%)
Titular	136	103 (75.7%)	10 (7.4%)	52 (38.2%)	78 (57.4%)
Ayudante	31	25 (80.6%)	-	11 (35.5%)	17 (54.8%)
Asociado	66	49 (74.2%)	6 (9.1%)	27 (40.9%)	35 (53%)

** Horario de las tutorías*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	66 (68.8%)	18 (18.8%)	65 (67.7%)	22 (22.9%)
Derecho	40	22 (55%)	17 (42.5%)	29 (72.5%)	9 (22.5%)
Económicas	37	24 (64.9%)	18 (48.6%)	37 (100%)	5 (13.5%)
Filosofía	57	42 (73.7%)	21 (37.5%)	51 (89.5%)	14 (25%)
Medicina	35	15 (42.9%)	8 (22.9%)	16 (45.7%)	7 (20%)
Psicología	23	14 (60.9%)	13 (56.5%)	16 (69.6%)	10 (43.5%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	28 (50%)	25 (44.6%)	43 (76.8%)	11 (19.6%)
Titular	135	85 (63%)	43 (31.9%)	98 (72.6%)	31 (23%)
Ayudante	31	24 (77.4%)	6 (19.4%)	22 (71%)	8 (25.8%)
Asociado	66	46 (69.7%)	21 (32.3%)	51 (77.3%)	17 (26.2%)

** El progreso de los alumnos en la asignatura*

FACULTADES	n	ORAL	ESCRIT O	COMIENZ O	DURANT E
Ciencias	96	34 (35.4%)	15 (15.6%)	4 (4.2%)	48 (50%)
Derecho	39	12 (30.8%)	3 (7.7%)	2 (5.1%)	12 (30.8%)

Económicas	37	16 (43.2%)	7 (18.9%)	4 (10.8%)	20 (54.1%)
Filosofía	57	33 (57.9%)	14 (24.6%)	2 (3.5%)	39 (68.4%)
Medicina	36	10 (27.8%)	11 (30.6%)	1 (2.8%)	18 (50%)
Psicología	23	5 (21.7%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	8 (34.8%)

CAT. DOC.	n	ORAL	ESCRITO	COMIENZ O	DURANT E
Catedrático	56	25 (44.6%)	13 (23.2%)	4 (7.1%)	31 (55.4%)
Titular	135	44 (32.6%)	32 (23.7%)	7 (5.2%)	67 (49.6%)
Ayudante	31	12 (38.7%)	1 (3.2%)	-	13 (41.9%)
Asociado	66	29 (43.9%)	8 (12.1%)	3 (4.5%)	34 (51.5%)

PREGUNTA 9: ¿Cuántas horas semanales piensas que debería estudiar el alumno medio para aprobar esta asignatura?

* N = 268

FACULT.	n	HORAS SEMANALES					
		1 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	+ de 15

Ciencias	87	17 (19.4%)	45 (42.7%)	14 (16%)	8 (9.1%)	3 (3.4%)	-
Derecho	37	11 (29.7%)	21 (56.7%)	2 (5.4%)	3 (8.1%)	-	-
Económicas	36	19 (52.8%)	14 (39%)	3 (8.4%)	-	-	-
Filosofía	54	18 (33.4%)	26 (48.2%)	5 (9.3%)	2 (3.7%)	2 (3.7%)	1 (1.9%)
Medicina	34	5 (14.7%)	12 (35.3%)	5 (14.6%)	8 (23.5%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)
Psicología	20	12 (60%)	8 (40%)	-	-	-	-

CAT. DOC.	n	HORAS SEMANALES					
		1 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	+ de 15
Catedrático	53	12 (22.6%)	27 (50.9%)	7 (13.2%)	4 (7.6%)	3 (5.7%)	-
Titular	127	36 (28.4%)	64 (50.4%)	13 (10.1%)	9 (7.1%)	4 (3.2%)	1 (0.8%)
Ayudante	26	10 (38.4%)	8 (30.8%)	5 (19.1%)	2 (7.7%)	1 (3.8%)	-
Asociado	62	24 (38.7%)	27 (43.6%)	4 (6.4%)	6 (9.7%)	-	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 5.28 DT = 3.22 N = 268
Ciencias	5.60	2.97	87	
Derecho	4.84	2.02	37	
Económicas	3.75	1.61	36	
Filosofía	5.33	3.45	54	
Medicina	7.62	4.76	34	
Psicología	3.30	1.30	20	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 5.28 DT = 3.22 N = 268
Catedrático	5.66	3.20	53	
Titular	5.35	3.31	127	
Ayudante	5.23	3.12	26	
Asociado	4.82	3.12	62	

PREGUNTA 10: ¿Cuándo realizas las siguientes tareas para preparar las clases?

Escala: (1) Cuando comencé a dar la asignatura, (2) Cada varios años, (3) Cada año, (4) Cada tema o grupo de temas, (5) Cada clase

** Plantear qué quiero que los estudiantes aprendan en la clase (N = 274)*

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	88	10 (11.4%)	3 (3.4%)	14 (15.9%)	31 (35.2%)	30 (34.1%)
Derecho	38	3 (7.9%)	4 (10.5%)	12 (31.6%)	6 (15.8%)	13 (34.2%)
Económicas	36	2 (5.6%)	2 (5.6%)	12 (33.3%)	12 (33.3%)	8 (22.2%)
Filosofía	55	3 (5.5%)	3 (5.5%)	20 (36.4%)	13 (23.6%)	16 (29.1%)
Medicina	34	-	2 (5.9%)	7 (20.6%)	6 (17.6%)	19 (55.9%)
Psicología	23	-	2 (8.7%)	6 (2.2%)	8 (34.8%)	7 (30.4%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	53	2 (3.8%)	6 (11.3%)	13 (24.5%)	14 (26.4%)	18 (34%)
Titular	128	9 (7%)	5 (3.9%)	36 (28.1%)	32 (25%)	46 (35.9%)
Ayudante	28	-	-	6 (21.4%)	10 (35.7%)	12 (42.9%)
Asociado	65	7 (10.8%)	5 (7.7%)	16 (24.6%)	20 (30.8%)	17 (26.2%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.77 DT = 1.17 N = 274
Ciencias	3.77	1.28	88	
Derecho	3.58	1.29	38	
Económicas	3.61	1.08	36	
Filosofía	3.65	1.13	55	
Medicina	4.24	0.99	34	
Psicología	3.87	0.97	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.77 DT = 1.17

				N = 274
Catedrático	3.75	1.16	53	
Titular	3.79	1.18	128	
Ayudante	4.21	0.79	28	
Asociado	3.54	1.26	65	

** Decidir cuestiones y preguntas clave para plantear en la clase (N = 264)*

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	85	1 (1.2%)	1 (1.2%)	12 (14.1%)	29 (34.1%)	42 (49.4%)
Derecho	35	1 (2.8%)	-	3 (8.6%)	15 (42.9%)	16 (45.7%)
Económicas	36	1 (2.8%)	-	3 (8.3%)	15 (41.7%)	17 (47.2%)
Filosofía	55	-	1 (1.8%)	7 (12.7%)	11 (20%)	36 (65.5%)
Medicina	30	2 (6.7%)	-	5 (16.7%)	5 (16.7%)	18 (60%)
Psicología	23	-	1 (4.3%)	2 (8.7%)	6 (26.1%)	14 (60.9%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	53	2 (3.8%)	1 (1.9%)	7 (13.2%)	14 (26.4%)	29 (54.7%)
Titular	122	1 (0.8%)	2 (1.6%)	15 (12.3%)	39 (32%)	65 (53.3%)
Ayudante	27	-	-	2 (7.4%)	8 (29.6%)	17 (63%)
Asociado	62	2 (3.2%)	-	8 (12.9%)	20 (32.3%)	32 (51.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.34 DT = 0.87 N = 264
Ciencias	4.29	0.84	85	
Derecho	4.29	0.86	35	
Económicas	4.31	0.86	36	
Filosofía	4.49	0.79	55	
Medicina	4.23	1.17	30	
Psicología	4.43	0.84	23	

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 4.34 DT = 0.87 N = 264
Catedrático	4.26	1.02	53	
Titular	4.35	0.82	122	
Ayudante	4.56	0.64	27	
Asociado	4.29	0.93	62	

* *Elaborar un guión sobre lo que voy a tratar en clase (N = 271)*

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	85	5 (5.9%)	6 (7.1%)	12 (14.1%)	14 (16.5%)	48 (56.5%)
Derecho	37	1 (2.7%)	-	3 (8.1%)	9 (24.3%)	24 (64.9%)
Económicas	36	2 (5.6%)	1 (2.8%)	3 (8.3%)	10 (27.8%)	20 (55.6%)
Filosofía	56	-	2 (3.6%)	9 (16.1%)	14 (25%)	31 (55.4%)
Medicina	34	1 (2.9%)	1 (2.9%)	4 (11.8%)	2 (5.9%)	26 (76.5%)
Psicología	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)	5 (21.7%)	15 (65.2%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	4 (7.7%)	2 (3.8%)	8 (15.4%)	10 (19.2%)	28 (53.8%)
Titular	128	3 (2.3%)	5 (3.9%)	14 (10.9%)	20 (15.6%)	86 (67.2%)
Ayudante	28	-	-	5 (17.9%)	6 (21.4%)	17 (60.7%)
Asociado	63	3 (4.8%)	4 (6.3%)	5 (7.9%)	18 (28.6%)	33 (52.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.30 DT = 1.07 N = 271
Ciencias	4.11	1.23	85	
Derecho	4.49	0.87	37	
Económicas	4.25	1.11	36	
Filosofía	4.32	0.88	56	
Medicina	4.50	1.02	34	
Psicología	4.39	1.08	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.30 DT = 1.07 N = 271
Catedrático	4.08	1.25	52	
Titular	4.41	0.99	128	
Ayudante	4.43	0.79	28	
Asociado	4.17	1.13	63	

** Preparar ejercicios o ejemplos de los contenidos teóricos de la clase*
N = 258

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	83	1 (1.2%)	5 (6%)	17 (20.5%)	31 (37.3%)	29 (34.9%)
Derecho	35	-	-	4 (11.4%)	12 (34.3%)	19 (54.3%)
Económicas	35	2 (5.7%)	1 (2.9%)	4 (11.4%)	18 (51.4%)	10 (28.6%)
Filosofía	54	-	2 (3.7%)	5 (9.3%)	22 (40.7%)	25 (46.3%)
Medicina	29	-	1 (3.4%)	4 (13.8%)	8 (27.6%)	16 (55.2%)
Psicología	22	1 (4.5%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	5 (22.7%)	14 (63.6%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	50	-	2 (4%)	10 (20%)	17 (34%)	21 (42%)
Titular	120	2 (1.7%)	4 (3.3%)	18 (15%)	46 (38.3%)	50 (41.7%)
Ayudante	27	-	-	3 (11.1%)	10 (37%)	14 (51.9%)
Asociado	61	2 (3.3%)	4 (6.6%)	4 (6.6%)	23 (37.7%)	28 (45.9%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.18 DT = 0.92 N = 258
Ciencias	3.99	0.96	83	
Derecho	4.43	0.70	35	
Económicas	3.94	1.03	35	
Filosofía	4.30	0.79	54	
Medicina	4.34	0.86	29	
Psicología	4.36	1.09	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.18 DT = 0.92 N = 258
Catedrático	4.14	0.88	50	
Titular	4.15	0.91	120	
Ayudante	4.41	0.69	27	
Asociado	4.16	1.04	61	

** Preparar actividades para que los alumnos realicen en la clase (N = 221)*

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	65	2 (3.1%)	3 (4.6%)	17 (26.2%)	25 (38.5%)	18 (27.7%)
Derecho	31	-	-	12 (38.7%)	6 (19.4%)	13 (41.9%)
Económicas	34	2 (5.9%)	1 (2.9%)	9 (26.5%)	17 (50%)	5 (14.7%)
Filosofía	49	-	3 (6.1%)	7 (14.3%)	23 (46.9%)	16 (32.7%)
Medicina	21	-	2 (9.5%)	4 (19%)	10 (47.6%)	5 (23.8%)
Psicología	21	1 (4.8%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)	9 (42.9%)	8 (38.1%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	41	1 (2.4%)	4 (9.8%)	9 (22%)	14 (34.1%)	13 (31.7%)
Titular	98	2 (2%)	4 (4.1%)	21 (21.4%)	49 (50%)	22 (22.4%)
Ayudante	27	-	-	5 (18.5%)	12 (44.4%)	10 (37%)
Asociado	55	2 (3.6%)	2 (3.6%)	16 (29.1%)	15 (27.3%)	20 (36.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.91 DT = 0.95 N = 221
Ciencias	3.83	0.99	65	
Derecho	4.03	0.91	31	
Económicas	3.65	0.98	34	
Filosofía	4.06	0.85	49	
Medicina	3.86	0.91	21	

Psicología	4.05	1.07	21	
------------	------	------	----	--

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.91 DT = 0.95 N = 221
Catedrático	3.83	1.07	41	
Titular	3.87	0.88	98	
Ayudante	4.19	0.74	27	
Asociado	3.89	1.07	55	

** Preparar tareas para que los alumnos realicen fuera de clase (N = 229)*

FACULT.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	73	1 (1.4%)	2 (2.7%)	23 (31.5%)	33 (45.2%)	14 (19.2%)
Derecho	28	-	-	14 (50%)	6 (21.4%)	8 (28.6%)
Económicas	34	2 (5.9%)	1 (2.9%)	11 (32.4%)	18 (52.9%)	2 (5.9%)
Filosofía	53	2 (3.8%)	2 (3.8%)	20 (37.7%)	18 (34%)	11 (20.8%)
Medicina	19	-	1 (5.3%)	3 (15.8%)	8 (42.1%)	7 (36.8%)
Psicología	22	1 (4.5%)	-	10 (45.5%)	8 (36.4%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	CUÁN DO				
		1	2	3	4	5
Catedrático	44	2 (4.5%)	1 (2.3%)	16 (36.4%)	17 (38.6%)	8 (18.2%)
Titular	106	2 (1.9%)	4 (3.8%)	35 (33%)	47 (44.3%)	18 (17%)
Ayudante	24	-	-	8 (33.3%)	10 (41.7%)	6 (25%)
Asociado	55	2 (3.6%)	1 (1.8%)	22 (40%)	17 (30.9%)	13 (23.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M= 3.71 DT=0.90 N = 229
Ciencias	3.78	0.84	73	
Derecho	3.79	0.88	28	
Económicas	3.50	0.90	34	
Filosofía	3.64	0.98	53	
Medicina	4.11	0.88	19	
Psicología	3.55	0.91	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M= 3.71 DT=0.90 N = 229
Catedrático	3.64	0.97	44	
Titular	3.71	0.86	106	
Ayudante	3.92	0.78	24	
Asociado	3.69	0.98	55	

PREGUNTA 11: ¿ Cuánto tiempo sueles dedicar a la preparación de cada clase en esta asignatura?

* N = 256

FACULT.	n	HORA S					
		0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	+ de 10
Ciencias	85	52 (61.2%)	26 (30.6%)	4 (4.7%)	1 (1.2%)	-	2 (2.4%)
Derecho	34	17 (50%)	11 (32.3%)	2 (5.9%)	2 (5.8%)	2 (5.9%)	-
Económicas	36	21 (58.3%)	12 (33.4%)	-	-	2 (5.6%)	1 (2.8%)
Filosofía	49	28 (57.2%)	14 (28.5%)	4 (8.2%)	-	2 (4%)	1 (2%)
Medicina	31	12 (38.7%)	10 (32.3%)	4 (12.9%)	-	2 (6.5%)	3 (9.7%)
Psicología	21	11 (52.4%)	8 (38.1%)	1 (4.8%)	-	1 (4.8%)	-

CAT. DOC.	n	HORA S					
		0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10	+ de 10
Catedrático	49	32 (65.3%)	13 (26.5%)	2 (4%)	-	-	2 (4.1%)
Titular	120	65 (54.1%)	43 (35.9%)	7 (5.8%)	-	3 (2.5%)	2 (1.7%)
Ayudante	25	12 (48%)	6 (24%)	2 (8%)	1 (4%)	4 (16%)	-
Asociado	62	32 (51.5%)	19 (30.6%)	4 (6.4%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)	3 (4.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M= 3.68 DT = 0.73 N = 260
Ciencias	3.02	4.99	86	
Derecho	6.92	12.80	37	
Económicas	2.83	2.75	36	
Filosofía	2.96	2.41	49	
Medicina	4.39	3.68	31	
Psicología	2.76	1.99	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.68 DT = 6.07 N = 260

Catedrático	2.51	2.28	49	
Titular	3.22	4.89	121	
Ayudante	7.48	13.46	27	
Asociado	3.84	4.46	63	

PREGUNTA 12: ¿En qué porcentaje del tiempo lectivo utilizas cada uno de los siguientes métodos en la docencia de esta asignatura y grupo? ¿En qué porcentaje te gustaría utilizar cada método?

** Lección magistral tradicional (exposición del profesor) UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 57.96 DT = 28.97 N = 212
Ciencias	55.91	31.37	67	
Derecho	65.17	28.90	30	
Económicas	63.52	26.05	27	
Filosofía	53.51	29.93	41	
Medicina	52.03	27.18	29	
Psicología	64.89	22.18	18	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 57.96 DT = 28.97 N = 212
Catedrático	57.62	27.99	42	
Titular	62.23	28.49	101	
Ayudante	47.75	31.97	20	
Asociado	53.61	28.68	49	

** Lección magistral tradicional (exposición del profesor) UTILIZARÍAS*

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 39.04 DT = 23.39 N = 164
Ciencias	35.72	24.23	53	
Derecho	46.52	21.92	23	
Económicas	51.09	22.76	23	
Filosofía	32.21	21.34	34	
Medicina	36.50	19.41	20	
Psicología	40.00	27.57	11	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 39.04 DT = 23.39 N = 164
Catedrático	42.62	25.29	29	
Titular	40.36	23.16	78	
Ayudante	30.88	23.20	17	
Asociado	37.35	22.43	40	

** Lección magistral con participación de los alumnos UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M = 39.63 DT = 30.00 N = 174
Ciencias	33.27	28.72	51	
Derecho	40.74	30.18	27	
Económicas	43.08	29.57	26	
Filosofía	44.83	33.24	41	
Medicina	31.54	26.64	13	
Psicología	45.63	27.44	16	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 39.63 DT = 30.00 N = 174
Catedrático	47.23	34.76	30	
Titular	39.15	29.72	82	
Ayudante	44.30	31.56	20	
Asociado	32.90	25.25	42	

** Lección magistral con participación de los alumnos UTILIZARÍAS*

FACULTADES	M	DT	n	M = 36.57 DT = 24.36 N = 176
Ciencias	33.09	24.43	55	
Derecho	42.61	24.54	23	
Económicas	33.97	20.02	29	
Filosofía	42.53	28.85	40	
Medicina	25.36	13.93	14	
Psicología	39.67	22.64	15	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 36.57 DT = 24.36 N = 176
Catedrático	41.09	28.87	32	
Titular	35.80	23.62	83	
Ayudante	37.25	21.43	20	
Asociado	34.27	23.78	41	

** Seminarios UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 19.31 DT = 47.76 N = 115
Ciencias	12.45	12.41	44	
Derecho	21.00	22.09	10	
Económicas	71.88	173.10	8	
Filosofía	18.78	24.14	18	
Medicina	18.19	12.73	26	
Psicología	8.56	2.96	9	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 19.31 DT = 47.76 N = 115
Catedrático	32.92	100.09	24	
Titular	14.53	12.72	64	
Ayudante	8.33	9.31	6	
Asociado	21.48	24.81	21	

** Seminarios UTILIZARÍAS*

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 23.72 DT = 37.70

				N = 144
Ciencias	15.75	17.36	51	
Derecho	32.19	30.11	16	
Económicas	39.21	88.02	19	
Filosofía	27.31	26.01	26	
Medicina	22.27	19.01	22	
Psicología	15.30	8.15	10	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 23.72 DT= 37.70 N = 144
Catedrático	36.68	78.02	25	
Titular	20.47	19.31	72	
Ayudante	14.09	9.44	11	
Asociado	26.94	27.08	36	

** Supervisión de trabajos de los alumnos UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =22.33 DT= 54.89 N = 137
Ciencias	24.17	73.52	46	
Derecho	23.63	20.90	16	
Económicas	34.38	84.23	21	
Filosofía	19.12	17.98	34	
Medicina	8.20	5.57	10	
Psicología	11.50	6.26	10	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 22.33 DT = 54.89 N = 137
Catedrático	35.55	86.85	20	
Titular	20.06	60.23	68	
Ayudante	14.47	11.15	15	
Asociado	22.56	22.61	34	

** Supervisión de trabajos de los alumnos UTILIZARÍAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =19.39 DT = 17.14 N = 142
Ciencias	12.89	10.08	47	
Derecho	29.44	23.45	18	
Económicas	22.75	13.81	20	
Filosofía	26.38	22.32	29	
Medicina	11.64	8.12	14	
Psicología	16.79	14.09	14	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =19.39 DT =17.14 N = 142
Catedrático	23.50	20.13	20	
Titular	17.09	15.85	70	
Ayudante	21.67	16.76	15	
Asociado	20.62	17.95	37	

** Realización de prácticas en laboratorio UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =32.34 DT = 30.09 N = 87
Ciencias	39.61	32.62	54	
Derecho	0	0	1	
Económicas	15.00	7.07	5	
Filosofía	9.38	8.21	8	
Medicina	35.00	26.30	13	
Psicología	11.67	6.83	6	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =32.34 DT = 30.09 N =87
Catedrático	22.31	25.46	13	
Titular	24.07	21.24	45	

Ayudante	70.33	29.47	9
Asociado	40.40	36.00	20

** Realización de prácticas en laboratorio UTILIZARÍAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =30.47 DT = 23.43 N = 89
Ciencias	37.59	27.11	49	
Derecho	0	0	1	
Económicas	23.00	10.95	5	
Filosofía	20.00	15.09	10	
Medicina	30.38	14.21	13	
Psicología	14.55	7.23	11	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =30.47 DT=23.43 N= 89
Catedrático	26.25	16.11	12	
Titular	24.67	16.30	49	
Ayudante	47.50	33.27	10	
Asociado	39.61	31.15	18	

** Realización de prácticas en medio natural UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =14.78 DT = 20.86 N = 58
Ciencias	8.21	12.61	28	
Derecho	7.50	10.61	2	
Económicas	5.00	0	1	
Filosofía	10.56	15.30	9	
Medicina	33.92	32.65	12	
Psicología	17.50	12.55	6	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =14.78 DT 20.86 N =58
Catedrático	18.13	24.34	8	
Titular	13.89	20.75	38	
Ayudante	5.00	5.77	4	
Asociado	20.50	23.46	8	

** Realización de prácticas en medio natural UTILIZARIÁS*

FACULTADES	M	DT	n	M =16.15 DT = 19.03 N = 62
Ciencias	12.94	18.94	31	
Derecho	5.00	7.07	2	
Económicas	10.00	0	1	
Filosofía	18.08	16.65	13	
Medicina	30.00	29.01	7	
Psicología	16.88	11.32	8	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =16.15 DT = 19.03 N = 62
Catedrático	26.00	34.53	5	
Titular	14.13	13.20	39	
Ayudante	5.00	5.77	4	
Asociado	21.43	26.42	14	

** Exposición de los alumnos de temas preparados por ellos UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =10.34 DT = 10.27 N = 107
Ciencias	5.69	7.11	36	
Derecho	12.60	14.02	15	

Económicas	14.81	11.31	16
Filosofía	14.91	10.96	23
Medicina	7.67	5.18	12
Psicología	8.00	2.74	5

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	12.33	9.07	21
Titular	8.96	9.66	57
Ayudante	13.71	17.37	7
Asociado	10.91	10.28	22

M =10.34
DT = 10.27
N =107

** Exposición de los alumnos de temas preparados por ellos UTILIZARIAS*

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	8.69	5.60	45
Derecho	25.00	16.02	16
Económicas	21.74	15.71	23
Filosofía	24.21	22.74	28
Medicina	12.73	11.29	15
Psicología	9.36	3.80	11

M =16.40
DT = 15.64
N = 138

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	18.31	12.15	19
Titular	15.22	15.31	74
Ayudante	20.42	17.64	12
Asociado	16.48	17.65	33

M =16.40
DT = 15.64
N =138

** Otros métodos UTILIZAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =20.93 DT = 23.83 N = 42
Ciencias	14.38	27.07	13	
Derecho	15.00	12.75	5	
Económicas	17.50	17.68	2	
Filosofía	30.17	28.32	12	
Medicina	19.00	20.74	5	
Psicología	25.00	16.58	5	

CAT. DOC.	M	DT	n	M =20.93 DT = 23.83 N =42
Catedrático	21.25	21.75	4	
Titular	21.15	23.40	26	
Ayudante	12.50	6.46	4	
Asociado	24.25	33.10	8	

** Otros métodos UTILIZARIAS*

FACULTADES	M	DT	n	M =23.80 DT =26.32 N = 40
Ciencias	20.08	27.67	13	
Derecho	21.25	21.75	4	
Económicas	13.33	14.43	3	
Filosofía	37.73	33.12	11	
Medicina	5.33	4.51	3	
Psicología	22.50	16.05	6	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 23.80 DT = 26.32 N =40
Catedrático	25.00	25.00	3	
Titular	23.72	26.62	25	
Ayudante	11.67	7.64	3	
Asociado	27.67	31.75	9	

PREGUNTA 13: ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades al impartir la clase en esta asignatura y grupo?

Escala: (1) Nunca, (2) Rara vez, (3) A menudo, (4) Casi siempre, (5) Siempre, (0) No es pertinente

** Presentar un esquema de lo que voy a tratar en clase (escribiéndolo en la pizarra, proyectando una transparencia, etc.) (N = 283)*

FACULT.	n	FRECUENCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	92	- (0.0%)	11 (12%)	25 (27.2%)	24 (26.1%)	25 (27.2%)	7 (7.6%)
Derecho	38	4 (10.5%)	13 (34.2%)	10 (26.3%)	2 (5.3%)	7 (18.4%)	2 (5.3%)
Económicas	37	- (0.0%)	6 (16.2%)	9 (24.3%)	7 (18.9%)	13 (35.1%)	2 (5.4%)
Filosofía	57	3 (5.3%)	11 (19.3%)	16 (28.1%)	12 (21.1%)	11 (19.3%)	4 (7%)
Medicina	36	2 (5.6%)	5 (13.9%)	4 (11.1%)	9 (25%)	16 (44.4%)	-
Psicología	23	1 (4.3%)	- (0.0%)	5 (21.7%)	8 (34.8%)	9 (39.1%)	-

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	54	4 (7.4%)	8 (14.8%)	13 (24.1%)	14 (25.9%)	13 (24.1%)	2 (3.7%)
Titular	133	4 (3%)	20 (15%)	30 (22.6%)	34 (25.6%)	39 (29.3%)	6 (4.5%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	4 (12.9%)	8 (25.8%)	5 (16.1%)	10 (32.3%)	3 (9.7%)
Asociado	65	1 (1.5%)	14 (21.5%)	18 (27.7%)	9 (13.8%)	19 (29.2%)	4 (6.2%)

FACULTADES	M	DT	n	
Ciencias	3.74	1.02	85	M = 3.59 DT = 1.19 N = 268
Derecho	2.86	1.29	36	
Económicas	3.77	1.14	35	
Filosofía	3.32	1.19	53	

Medicina	3.89	1.28	36
Psicología	4.04	1.02	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.46	1.24	52
Titular	3.66	1.16	127
Ayudante	3.68	1.22	28
Asociado	3.51	1.21	61

M = 3.59
DT = 1.19
N = 268

** Hacer preguntas a los alumnos a lo largo de mi exposición (N = 282)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	3 (3.3%)	22 (24.4%)	24 (26.7%)	15 (16.7%)	22 (24.4%)	4 (4.4%)
Derecho	40	1 (2.5%)	9 (22.5%)	17 (42.5%)	4 (10%)	9 (22.5%)	-
Económicas	37	-	7 (18.9%)	11 (29.7%)	9 (24.3%)	9 (24.3%)	1 (2.7%)
Filosofía	57	-	6 (10.5%)	13 (22.8%)	15 (26.3%)	22 (38.6%)	1 (1.8%)
Medicina	35	2 (5.7%)	14 (40%)	8 (22.9%)	6 (17.1%)	5 (14.3%)	-
Psicología	23	-	5 (21.7%)	3 (13%)	8 (34.8%)	7 (30.4%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	1 (1.9%)	13 (24.5%)	12 (22.6%)	11 (20.8%)	14 (26.4%)	2 (3.8%)
Titular	132	5 (3.8%)	27 (20.5%)	38 (28.8%)	26 (19.7%)	33 (25%)	3 (2.3%)
Ayudante	31	-	5 (16.1%)	8 (25.8%)	6 (19.4%)	11 (35.5%)	1 (3.2%)
Asociado	66	-	18 (27.3%)	18 (27.3%)	14 (21.2%)	16 (24.2%)	-

FACULTADES	M	DT	n

M = 3.47
DT = 1.17
N = 276

Ciencias	3.36	1.22	86
Derecho	3.28	1.13	40
Económicas	3.56	1.08	36
Filosofía	3.95	1.03	56
Medicina	2.94	1.19	35
Psicología	3.74	1.14	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.47	1.21	51
Titular	3.43	1.19	129
Ayudante	3.77	1.14	30
Asociado	3.42	1.14	66

M = 3.47
DT = 1.17
N = 276

** Relacionar el contenido de la clase con lo ya conocido (N = 285)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	93	-	2 (2.2%)	19 (20.4%)	26 (28%)	45 (48.4%)	1 (1.1%)
Derecho	40	-	1 (2.5%)	7 (17.5%)	10 (25%)	22 (55%)	-
Económicas	37	-	-	7 (18.9%)	14 (37.8%)	16 (43.2%)	-
Filosofía	56	-	-	5 (8.9%)	15 (19.2%)	36 (64.3%)	-
Medicina	36	-	1 (2.8%)	11 (30.6%)	6 (16.7%)	5 (50%)	-
Psicología	23	-	1 (4.3%)	3 (13%)	7 (30.4%)	6 (52.2%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	54	-	-	11 (20.4%)	11 (20.4%)	32 (59.3%)	-
Titular	135	-	1 (0.7%)	20 (14.8%)	38 (28.1%)	76 (56.3%)	-
Ayudante	31	-	-	6 (19.4%)	6 (19.4%)	13 (61.3%)	-
Asociado	65	-	4 (6.2%)	15 (23.1%)	23 (35.4%)	22 (33.8%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.31 DT = 0.83 N = 284
Ciencias	4.24	0.86	92	
Derecho	4.33	0.86	40	
Económicas	4.24	0.76	37	
Filosofía	4.55	0.66	56	
Medicina	4.14	0.96	36	
Psicología	4.30	0.88	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.31 DT = .83 N = 284
Catedrático	4.39	0.81	54	
Titular	4.40	0.76	135	
Ayudante	4.42	0.81	31	
Asociado	3.98	0.92	64	

** Resaltar el contenido principal de mi exposición usando recursos expresivos (N = 280)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	89	2 (2.2%)	6 (6.7%)	23 (25.8%)	22 (24.7%)	33 (37.1%)	3 (3.4%)
Derecho	40	-	1 (2.5%)	7 (17.5%)	9 (22.5%)	23 (57.5%)	-
Económicas	37	-	-	5 (13.5%)	15 (40.5%)	16 (43.2%)	1 (2.7%)
Filosofía	55	-	5 (9.1%)	7 (12.7%)	10 (18.2%)	32 (58.2%)	1 (1.8%)
Medicina	36	-	-	8 (22.2%)	8 (22.2%)	20 (55.6%)	-
Psicología	23	-	2 (8.7%)	2 (8.7%)	8 (34.8%)	11 (47.8%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	1 (1.9%)	4 (7.7%)	4 (7.7%)	15 (28.8%)	28 (53.8%)	-

Titular	132	-	5 (3.8%)	25 (18.9%)	29 (22%)	70 (53%)	3(2. 3%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	1 (3.2%)	5 (16.1%)	13 (41.9%)	10 (32.3%)	1 (3.2%)
Asociado	65	-	4 (6.2%)	18 (27.7%)	15 (23.1%)	27 (41.5%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 4.18 DT = .96 N = 275
Ciencias	3.91	1.07	86	
Derecho	4.35	0.86	40	
Económicas	4.31	0.71	36	
Filosofía	4.28	1.02	54	
Medicina	4.33	0.83	36	
Psicología	4.22	0.95	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 4.18 DT = .96 N = 275
Catedrático	4.25	1.03	52	
Titular	4.27	0.91	129	
Ayudante	4.00	0.98	30	
Asociado	4.02	0.98	64	

* *Hacer un resumen de lo dicho al finalizar la clase (N = 280)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	91	2 (2.2%)	26 (28.6%)	32 (35.2%)	15 (16.5%)	10 (11%)	6 (6.6%)
Derecho	38	2 (5.3%)	8 (21.1%)	13 (34.2%)	54 (13.2%)	8 (21.1%)	2 (5.3%)
Económicas	37	1 (2.7%)	6 (16.2%)	11 (29.7%)	11 (29.7%)	8 (21.6%)	-
Filosofía	55	2 (3.6%)	15 (27.3%)	9 (16.4%)	18 (32.7%)	10 (18.2%)	1 (1.8%)
Medicina	36	1 (2.8%)	6 (16.7%)	8 (22.2%)	11 (30.6%)	9 (25%)	1 (2.8%)
Psicología	23	-	9 (39.1%)	3 (13%)	7 (30.4%)	4 (17.4%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	51	1 (2%)	16 (31.4%)	16 (31.4%)	14 (27.5%)	4 (7.8%)	-
Titular	132	3 (2.3%)	35 (26.5%)	28 (21.2%)	30 (22.7%)	32 (24.2%)	4 (3%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	5 (16.1%)	10 (32.3%)	9 (29%)	4 (12.9%)	2 (6.5%)
Asociado	66	3 (4.5%)	14 (21.2%)	22 (33.3%)	14 (21.2%)	9 (13.6%)	4 (6.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.29 DT = 1.13 N = 270
Ciencias	3.06	1.03	85	
Derecho	3.25	1.20	36	
Económicas	3.51	1.10	37	
Filosofía	3.35	1.18	54	
Medicina	3.60	1.14	35	
Psicología	3.26	1.18	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.29 DT = 1.13 N = 270
Catedrático	3.08	1.00	51	
Titular	3.41	1.20	128	
Ayudante	3.34	1.04	29	
Asociado	3.19	1.10	62	

* Definir los términos nuevos para los alumnos (N = 282)

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	92	-	-	12 (13%)	22 (23.9%)	57 (62%)	1 (1.1%)
Derecho	39	-	-	9 (23.1%)	6 (15.4%)	23 (59%)	1 (2.6%)
Económicas	36	-	1 (2.8%)	5 (13.9%)	9 (25%)	21 (58.3%)	-
Filosofía	56	-	1 (1.8%)	4 (7.1%)	12 (21.4%)	38 (67.9%)	1 (1.8%)

Medicina	36	-	-	3 (8.3%)	6 (16.7%)	27 (75%)	-
Psicología	23	1 (4.3%)	-	3 (13%)	7 (30.4%)	12 (52.2%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	1 (1.9%)	-	4 (7.5%)	18 (34%)	30 (56.6%)	-
Titular	134	-	1 (0.7%)	17 (12.7%)	25 (18.7%)	89 (66.4%)	2 (1.5%)
Ayudante	31	-	-	2 (6.5%)	9 (29%)	19 (61.3%)	1 (3.2%)
Asociado	64	-	1 (1.6%)	13 (20.3%)	10 (15.6%)	40 (62.5%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.48 DT = .77 N = 279
Ciencias	4.49	0.72	91	
Derecho	4.37	0.85	38	
Económicas	4.39	0.84	36	
Filosofía	4.58	0.71	55	
Medicina	4.67	0.63	36	
Psicología	4.26	1.01	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.48 DT = .77 N = 279
Catedrático	4.43	0.80	53	
Titular	4.53	0.75	132	
Ayudante	4.57	0.63	30	
Asociado	4.39	0.87	64	

* Emplear ejemplos para ilustrar el contenido de mi exposición (N = 282)

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	93	-	2 (2.2%)	25 (26.9%)	31 (33.3%)	34 (36.6%)	1 (1.1%)

Derecho	37	-	1 (2.7%)	5 (13.5%)	15 (40.5%)	16 (43.2%)	-
Económicas	37	-	-	6 (16.2%)	14 (37.8%)	17 (45.9%)	-
Filosofía	56	-	-	1 (1.8%)	18 (32.1%)	36 (64.3%)	1 (1.8%)
Medicina	36	-	3 (8.3%)	7 (19.4%)	11 (30.6%)	15 (41.7%)	-
Psicología	23	-	-	1 (4.3%)	11 (47.8%)	11 (47.8%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	-	1 (1.9%)	6 (11.3%)	22 (41.5%)	24 (45.3%)	-
Titular	133	-	3 (2.3%)	23 (17.3%)	41 (30.8%)	64 (48.1%)	2 (1.5%)
Ayudante	30	-	-	5 (16.7%)	15 (50%)	10 (33.3%)	-
Asociado	66	-	2 (3%)	11 (16.7%)	22 (33.3%)	31 (47%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.26 DT = .80 N = 280
Ciencias	4.05	0.86	92	
Derecho	4.24	0.80	37	
Económicas	4.30	0.74	37	
Filosofía	4.64	0.52	55	
Medicina	4.06	0.98	36	
Psicología	4.43	0.59	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.26 DT = .80 N = 280
Catedrático	4.30	0.75	53	
Titular	4.27	0.83	131	
Ayudante	4.17	0.70	30	
Asociado	4.24	0.84	66	

** Mostrar al alumno aplicaciones de la teoría expuesta a problemas reales*
N = 272

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	88	-	8 (9.1%)	24 (27.3%)	29 (33%)	22 (25%)	5 (5.7%)
Derecho	38	-	2 (5.3%)	6 (15.8%)	13 (34.2%)	16 (42.1%)	1 (2.6%)
Económicas	37	-	-	6 (16.2%)	15 (40.5%)	15 (40.5%)	1 (2.7%)
Filosofía	52	-	2 (3.8%)	16 (30.8%)	15 (28.8%)	14 (26.9%)	5 (9.6%)
Medicina	34	-	1 (2.9%)	8 (23.5%)	11 (32.4%)	14 (41.2%)	-
Psicología	23	-	-	6 (26.1%)	12 (52.2%)	5 (21.7%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	-	-	14 (26.9%)	22 (42.3%)	16 (30.8%)	-
Titular	126	-	7 (5.6%)	34 (27%)	40 (31.7%)	41 (32.5%)	4 (3.2%)
Ayudante	30	-	2 (6.7%)	5 (16.7%)	15 (50%)	6 (20%)	2 (6.7%)
Asociado	64	-	4 (6.3%)	13 (20.3%)	18 (28.1%)	23 (35.9%)	6 (9.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.98 DT = .89 N = 260
Ciencias	3.78	0.95	83	
Derecho	4.16	0.90	37	
Económicas	4.25	0.73	36	
Filosofía	3.87	0.90	47	
Medicina	4.12	0.88	34	
Psicología	3.96	0.71	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.98 DT = .89 N = 260
Catedrático	4.04	0.77	52	
Titular	3.94	0.92	122	

Ayudante	3.89	0.83	28
Asociado	4.03	0.95	58

** Intercalar pausas, actividades para el alumno y otras variaciones durante mi exposición N = 262*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	85	7 (8.2%)	36 (42.4%)	14 (16.5%)	8 (9.4%)	7 (8.2%)	13 (15.3%)
Derecho	36	3 (8.3%)	16 (44.4%)	8 (22.2%)	-	5 (13.9%)	4 (11.1%)
Económicas	36	3 (8.3%)	4 (11.1%)	14 (38.9%)	11 (30.6%)	2 (5.6%)	2 (5.6%)
Filosofía	48	5 (10.4%)	11 (22.9%)	17 (35.4%)	7 (14.6%)	6 (12.5%)	2 (4.2%)
Medicina	34	7 (20.6%)	6 (17.6%)	7 (20.6%)	3 (8.8%)	6 (17.6%)	5 (14.7%)
Psicología	23	1 (4.3%)	6 (26.1%)	9 (39.1%)	6 (26.1%)	1 (4.3%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	49	5 (10.2%)	10 (20.4%)	15 (36.6%)	11 (22.4%)	3 (6.1%)	5 (10.2%)
Titular	122	12 (9.8%)	45 (36.9%)	27 (22.1%)	14 (11.5%)	16 (13.1%)	8 (6.6%)
Ayudante	29	2 (6.9%)	9 (31%)	9 (31%)	2 (6.9%)	2 (6.9%)	5 (17.2%)
Asociado	62	7 (11.3%)	15 (24.2%)	18 (29%)	8 (12.9%)	6 (13.7%)	8 (12.9%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	2.61	1.12	72
Derecho	2.63	1.18	32
Económicas	3.15	1.02	34
Filosofía	2.96	1.17	46
Medicina	2.83	1.47	29
Psicología	3.00	0.95	23

M = 2.82
DT = 1.16
N = 236

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 2.82 DT = 1.16 N = 236
Catedrático	2.93	1.11	44	
Titular	2.80	1.21	114	
Ayudante	2.71	1.04	24	
Asociado	2.83	1.18	54	

** Solicitar que los estudiantes intervengan en mi exposición con preguntas o comentarios N = 276*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	1 (1.1%)	13 (14.4%)	29 (32.2%)	16 (17.8%)	28 (31.1%)	3 (3.3%)
Derecho	38	1 (2.6%)	2 (5.3%)	7 (18.4%)	8 (21.1%)	20 (52.6%)	-
Económicas	37	1 (2.7%)	2 (5.4%)	11 (29.7%)	10 (27%)	13 (35.1%)	-
Filosofía	56	-	4 (7.1%)	8 (14.3%)	16 (28.6%)	28 (50%)	-
Medicina	33	-	10 (30.3%)	5 (15.2%)	7 (21.2%)	11 (33.3%)	-
Psicología	22	1 (4.5%)	2 (9.1%)	6 (27.3%)	7 (31.8%)	6 (27.3%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	1 (1.9%)	5 (9.4%)	12 (22.6%)	15 (28.3%)	20 (37.7%)	-
Titular	127	1 (0.8%)	18 (14.2%)	33 (26%)	30 (23.6%)	44 (34.6%)	1 (0.8%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	3 (9.7%)	5 (16.1%)	5 (16.1%)	15 (48.4%)	2 (6.5%)
Asociado	65	1 (1.5%)	7 (10.8%)	16 (24.6%)	14 (21.5%)	27 (41.5%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.86 DT = 1.11 N = 273
Ciencias	3.66	1.12	87	
Derecho	4.16	1.08	38	

Económicas	3.87	1.06	37
Filosofía	4.21	.95	56
Medicina	3.58	1.25	33
Psicología	3.68	1.13	22

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.91	1.08	53
Titular	3.78	1.10	126
Ayudante	4.03	1.21	29
Asociado	3.91	1.11	65

M = 3.86
DT = 1.11
N = 273

** Incorporar en mi exposición las intervenciones de los alumnos (N= 273)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	85	6 (7.1%)	22 (25.9%)	25 (29.4%)	13 (15.3%)	10 (11.8%)	9 (10.6%)
Derecho	39	3 (7.7%)	8 (20.5%)	13 (33.3%)	10 (25.6%)	5 (12.8%)	-
Económicas	37	3 (8.1%)	6 (16.2%)	13 (35.1%)	12 (32.4%)	3 (8.1%)	-
Filosofía	54	5 (9.3%)	4 (7.4%)	13 (24.1%)	15 (27.8%)	16 (29.6%)	1 (1.9%)
Medicina	35	8 (22.9%)	12 (34.3%)	6 (17.1%)	2 (5.7%)	4 (11.4%)	3 (8.6%)
Psicología	23	3 (13%)	3 (13%)	6 (26.1%)	8 (34.8%)	3 (13%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	6 (12%)	9 (18%)	12 (24%)	14 (28%)	8 (16%)	1 (2%)
Titular	129	14 (10.9%)	31 (24%)	36 (27.9%)	26 (20.2%)	16 (12.4%)	6 (4.7%)
Ayudante	31	1 (3.2%)	7 (22.6%)	9 (29%)	3 (9.7%)	9 (29%)	2 (6.5%)
Asociado	63	7 (11.1%)	8 (12.7%)	19 (30.2%)	17 (27%)	8 (12.7%)	4 (6.3%)

FACULTADES	M	DT	n
			M = 3.12

				DT = 1.22 N = 260
Ciencias	2.99	1.15	76	
Derecho	3.15	1.14	39	
Económicas	3.16	1.07	37	
Filosofía	3.62	1.26	53	
Medicina	2.44	1.29	32	
Psicología	3.22	1.24	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.12 DT = 1.22 N = 260
Catedrático	3.18	1.27	49	
Titular	2.99	1.20	123	
Ayudante	3.41	1.27	29	
Asociado	3.19	1.20	59	

** Indicar claramente el paso de un punto del esquema a otro (N = 277)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	88	-	3 (3.4%)	14 (15.9%)	29 (33%)	37 (42%)	5 (5.7%)
Derecho	38	-	-	6 (15.8%)	5 (13.2%)	26 (68.4%)	1 (2.6%)
Económicas	37	-	1 (2.7%)	6 (16.2%)	13 (35.1%)	17 (45.9%)	-
Filosofía	56	-	1 (1.8%)	6 (10.7%)	17 (30.4%)	31 (55.4%)	1 (1.8%)
Medicina	36	1 (2.8%)	1 (2.8%)	7 (19.4%)	9 (25%)	16 (44.4%)	2 (5.6%)
Psicología	22	-	-	2 (9.1%)	6 (27.3%)	14 (63.6%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	51	-	-	8 (15.7%)	9 (17.6%)	33 (64.7%)	1 (2%)
Titular	132	1 (0.8%)	4 (3%)	17 (12.9%)	43 (32.6%)	64 (48.5%)	3 (2.3%)
Ayudante	30	-	-	2 (6.7%)	8 (26.7%)	17 (56.7%)	3 (10%)
Asociado	64	-	2 (3.1%)	14 (21.9%)	19 (29.7%)	27 (42.2%)	2 (3.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.32 DT = .84 N = 268
Ciencias	4.20	0.85	83	
Derecho	4.54	0.77	37	
Económicas	4.24	0.83	37	
Filosofía	4.42	0.76	55	
Medicina	4.12	1.04	34	
Psicología	4.55	0.67	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.32 DT = .84 N = 268
Catedrático	4.50	0.76	50	
Titular	4.28	0.87	129	
Ayudante	4.55	0.64	27	
Asociado	4.15	0.88	62	

** Hacer un resumen de la clase anterior al comenzar mi exposición
(N = 280)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	3 (3.3%)	12 (13.3%)	29 (32.2%)	23 (25.6%)	16 (17.8%)	7 (7.8%)
Derecho	39	2 (5.1%)	5 (12.8%)	7 (17.9%)	10 (25.6%)	13 (33.3%)	2 (5.1%)
Económicas	37	1 (2.7%)	4 (10.8%)	7 (18.9%)	8 (21.6%)	17 (45.9%)	-
Filosofía	56	2 (3.6%)	2 (3.6%)	13 (23.2%)	15 (26.8%)	24 (42.9%)	-
Medicina	35	6 (17.1%)	9 (25.7%)	11 (31.4%)	3 (8.6%)	2 (5.7%)	4 (11.4%)
Psicología	23	-	2 (8.7%)	6 (26.1%)	10 (43.5%)	5 (21.7%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	3 (5.8%)	5 (9.6%)	17 (32.7%)	10 (19.2%)	17 (32.7%)	-

Titular	132	5 (3.8%)	20 (15.2%)	31 (23.5%)	35 (26.5%)	36 (27.3%)	5 (3.8%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	2 (6.5%)	6 (19.4%)	8 (25.8%)	9 (29%)	4 (12.9%)
Asociado	65	4 (6.2%)	7 (10.8%)	19 (29.2%)	16 (24.6%)	15 (23.1%)	4 (6.2%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.60 DT = 1.18 N = 267
Ciencias	3.45	1.07	83	
Derecho	3.73	1.24	37	
Económicas	3.97	1.17	37	
Filosofía	4.02	1.07	56	
Medicina	2.55	1.12	31	
Psicología	3.78	0.90	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.60 DT = 1.18 N = 267
Catedrático	3.63	1.21	52	
Titular	3.61	1.17	127	
Ayudante	3.74	1.23	27	
Asociado	3.51	1.18	61	

** Repetir varias veces las ideas principales (N = 280)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	91	- (3.3%)	3 (3.3%)	22 (24.2%)	33 (36.3%)	33 (36.3%)	-
Derecho	39	-	-	10 (25.6%)	11 (28.2%)	18 (46.2%)	-
Económicas	37	- (2.7%)	1 (2.7%)	4 (10.8%)	12 (32.4%)	20 (54.1%)	-
Filosofía	55	- (1.8%)	1 (1.8%)	6 (10.9%)	15 (27.3%)	33 (60%)	-
Medicina	35	1 (2.9%)	1 (2.9%)	7 (20%)	13 (37.1%)	12 (34.3%)	1 (2.9%)
Psicología	23	-	-	5 (21.7%)	8 (34.8%)	10 (43.5%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	-	1 (1.9%)	11 (21.2%)	16 (30.8%)	24 (46.2%)	-
Titular	132	1 (0.8%)	4(3 %)	23 (17.4%)	47 (35.6%)	56 (42.4%)	1 (0.8%)
Ayudante	31	-	-	6 (19.4%)	9 (29%)	16 (51.6%)	-
Asociado	65	-	1 (1.5%)	14 (21.5%)	20 (30.8%)	30 (46.2%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.20 DT = .85 N = 279
Ciencias	4.05	0.86	91	
Derecho	4.21	0.83	39	
Económicas	4.38	0.79	37	
Filosofía	4.45	0.77	55	
Medicina	4.00	0.98	34	
Psicología	4.22	0.80	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.20 DT = .85 N = 279
Catedrático	4.21	0.85	52	
Titular	4.17	0.88	131	
Ayudante	4.32	0.79	31	
Asociado	4.22	0.84	65	

* *Mirar hacia los alumnos mientras expongo (N= 281)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	2 (2.2%)	1 (1.1%)	6 (6.7%)	28 (31.1%)	52 (57.8%)	1 (1.1%)
Derecho	39	-	-	1 (2.6%)	5 (12.8%)	33 (84.6%)	-
Económicas	37	-	-	2 (5.4%)	5 (13.5%)	30 (81.1%)	-
Filosofía	56	2 (3.6%)	-	1 (1.8%)	8 (14.3%)	45 (80.4%)	-

Medicina	36	-	-	1 (2.8%)	7 (19.4%)	28 (77.8%)	-
Psicología	23	-	1 (4.3%)	-	1 (4.3%)	21 (91.3%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	1 (1.9%)	-	4 (7.7%)	9 (17.3%)	38 (73.1%)	-
Titular	133	2 (1.5%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	27 (20.3%)	100 (75%)	-
Ayudante	31	-	-	-	4 (12.9%)	25 (80.6%)	1 (3.2%)
Asociado	65	1 (1.5%)	-	-	14 (21.5%)	46 (70.8%)	-

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.65 DT = 0.72 N = 280
Ciencias	4.43	0.85	89	
Derecho	4.82	0.45	39	
Económicas	4.76	0.55	37	
Filosofía	4.68	0.83	56	
Medicina	4.75	0.50	36	
Psicología	4.83	0.65	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.65 DT = 0.72 N = 280
Catedrático	4.60	0.80	52	
Titular	4.67	0.73	133	
Ayudante	4.80	0.48	30	
Asociado	4.60	0.75	65	

** Orientar a los alumnos sobre el modo en que deben tomar apuntes
(N= 271)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	85	21 (24.7%)	22 (25.9%)	18 (21.2%)	5 (5.9%)	7 (8.2%)	12 (14.1%)

Derecho	39	4 (10.3%)	10 (25.6%)	12 (30.8%)	5 (12.8%)	5 (12.8%)	3 (7.7%)
Económicas	37	6 (16.2%)	13 (35.1%)	7 (18.9%)	8 (21.6%)	3 (8.1%)	-
Filosofía	52	5 (9.6%)	16 (30.8%)	11 (21.2%)	9 (17.3%)	10 (19.2%)	1 (1.9%)
Medicina	35	7 (20%)	9 (25.7%)	7 (20%)	2 (5.7%)	8 (22.9%)	2 (5.7%)
Psicología	23	7 (30.4%)	9 (39.1%)	3 (13%)	1 (4.3%)	3 (13%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	12 (23.1%)	16 (30.8%)	10 (19.2%)	6 (11.5%)	6 (11.5%)	2 (3.8%)
Titular	124	18 (14.5%)	39 (31.5%)	28 (22.6%)	12 (9.7%)	20 (16.1%)	7 (5.6%)
Ayudante	30	8 (26.7%)	8 (26.7%)	6 (20%)	1 (3.3%)	3 (10%)	4 (13.3%)
Asociado	65	12 (18.5%)	16 (24.6%)	14 (21.5%)	11 (16.9%)	7 (10.9%)	5 (7.7%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.70 DT = 1.31 N = 253
Ciencias	2.38	1.24	73	
Derecho	2.92	1.20	36	
Económicas	2.70	1.22	37	
Filosofía	3.06	1.30	51	
Medicina	2.85	1.48	33	
Psicología	2.30	1.33	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.70 DT = 1.31 N = 253
Catedrático	2.56	1.31	50	
Titular	2.80	1.31	117	
Ayudante	2.35	1.29	26	
Asociado	2.75	1.30	60	

**Utilizar la pizarra o el retroproyector para transmitir más eficazmente la información a los alumnos (N= 269)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	89	-	-	2 (2.2%)	15 (16.9%)	66 (74.2%)	6 (6.7%)
Derecho	37	2 (5.4%)	12 (32.4%)	8 (21.6%)	6 (16.2%)	6 (16.2%)	3 (8.1%)
Económicas	35	-	1 (2.9%)	5 (14.3%)	6 (17.1%)	23 (65.7%)	-
Filosofía	52	-	3 (5.8%)	5 (9.6%)	11 (21.2%)	33 (63.5%)	-
Medicina	34	-	1 (2.9%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)	28 (82.4%)	-
Psicología	22	-	1 (4.5%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	13 (59.1%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	1 (2%)	1 (2%)	4 (8%)	10 (20%)	33 (66%)	1 (2%)
Titular	125	-	5 (4%)	8 (6.4%)	26 (20.8%)	84 (67.2%)	2 (1.6%)
Ayudante	31	-	2 (6.5%)	2 (6.5%)	5 (16.1%)	19 (61.3%)	3 (9.7%)
Asociado	63	1 (1.6%)	10 (15.9%)	9 (14.3%)	7 (11.1%)	33 (52.4%)	3 (4.8%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	4.78	0.48	83
Derecho	3.06	1.23	34
Económicas	4.46	0.85	35
Filosofía	4.42	0.89	52
Medicina	4.71	0.72	34
Psicología	4.45	0.80	22

M = 4.40
DT = .96
N = 260

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	4.49	0.89	49
Titular	4.54	0.79	123
Ayudante	4.46	0.92	28

M = 4.40
DT = .96
N = 260

Asociado	4.02	1.24	60
----------	------	------	----

* *Comentar en cada tema la bibliografía pertinente (N= 273)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	85	7 (8.2%)	14 (16.5%)	33 (38.8%)	19 (22.4%)	11 (12.9%)	1 (1.2%)
Derecho	39	4 (10.3%)	10 (25.6%)	10 (25.6%)	9 (23.1%)	4 (10.3%)	2 (5.1%)
Económicas	37	1 (2.7%)	5 (13.5%)	13 (35.1%)	8 (21.6%)	10 (27%)	-
Filosofía	54	-	3 (5.6%)	20 (37%)	10 (18.5%)	19 (35.2%)	2 (3.7%)
Medicina	35	4 (11.4%)	10 (28.6%)	8 (22.9%)	2 (5.7%)	7 (20%)	4 (11.4%)
Psicología	23	3 (13%)	3 (13%)	6 (26.1%)	4 (17.4%)	6 (26.1%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	4 (7.5%)	7 (13.2%)	15 (28.3%)	11 (20.8%)	15 (28.3%)	1 (1.9%)
Titular	125	5 (4%)	22 (17.6%)	46 (36.8%)	23 (18.4%)	22 (17.6%)	7 (5.6%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	6 (19.4%)	9 (29%)	6 (19.4%)	8 (25.8%)	-
Asociado	64	8 (12.5%)	10 (15.6%)	20 (31.3%)	12 (18.8%)	12 (18.8%)	2 (3.1%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.15	1.11	84
Derecho	2.97	1.19	37
Económicas	3.57	1.12	37
Filosofía	3.87	0.99	52
Medicina	2.94	1.36	31
Psicología	3.32	1.39	22

M = 3.32
DT = 1.20
N = 263

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 3.32 DT= 1.20 N = 263
Catedrático	3.50	1.26	52	
Titular	3.30	1.10	118	
Ayudante	3.39	1.26	31	
Asociado	3.16	1.28	62	

** Transmitir a los alumnos mi entusiasmo por la materia (N= 271)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	84	1 (1.2%)	7 (8.3%)	22 (26.2%)	18 (21.4%)	33 (39.3%)	3 (3.6%)
Derecho	39	-	4 (19.3%)	9 (23.1%)	11 (28.2%)	15 (38.5%)	-
Económicas	37	-	-	8 (21.6%)	8 (21.6%)	21 (56.8%)	-
Filosofía	52	-	2 (3.8%)	3 (5.8%)	20 (38.5%)	26 (50%)	1 (1.9%)
Medicina	36	1 (2.8%)	1 (2.8%)	2 (5.6%)	16 (44.4%)	16 (44.4%)	-
Psicología	23	-	2 (8.7%)	7 (30.4%)	7 (30.4%)	6 (26.1%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	-	1 (2%)	8 (16%)	12 (24%)	27 (54%)	2 (4%)
Titular	127	-	6 (4.7%)	25 (19.7%)	36 (28.3%)	59 (46.5%)	1 (0.8%)
Ayudante	29	1 (3.4%)	2 (6.9%)	4 (13.8%)	10 (34.5%)	12 (41.4%)	-
Asociado	65	1 (1.5%)	7 (10.8%)	14 (21.5%)	22 (33.8%)	19 (29.2%)	2 (3.1%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.93	1.07	81
Derecho	3.95	1.02	39
Económicas	4.35	0.82	37
Filosofía	4.37	0.77	51
Medicina	4.25	0.91	36

M = 4.11
DT = .97
N = 266

Psicología	3.77	0.97	22
------------	------	------	----

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.11 DT = 0.97 N = 266
Catedrático	4.35	0.84	48	
Titular	4.17	0.91	126	
Ayudante	4.03	1.08	29	
Asociado	3.81	1.05	63	

** Establecer explícitamente las relaciones entre los contenidos explicados
(N= 274)*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	87	-	-	26 (29.9%)	30 (34.5%)	28 (32.2%)	3 (3.4%)
Derecho	38	-	-	8 (21.1%)	11 (28.9%)	18 (47.4%)	1 (2.6%)
Económicas	37	-	-	5 (13.5%)	12 (32.4%)	20 (54.1%)	-
Filosofía	54	-	-	6 (11.1%)	23 (42.6%)	25 (46.3%)	-
Medicina	35	-	2 (5.7%)	6 (17.1%)	9 (25.7%)	17 (48.6%)	1 (2.9%)
Psicología	23	-	1 (4.3%)	5 (21.7%)	11 (47.8%)	6 (26.1%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	51	-	-	5 (9.8%)	21 (41.2%)	25 (49%)	-
Titular	129	-	2 (1.6%)	26 (20.2%)	48 (37.2%)	51 (39.5%)	2 (1.6%)
Ayudante	31	-	1 (3.2%)	4 (12.9%)	9 (29%)	15 (48.4%)	2 (6.5%)
Asociado	63	-	-	21 (33.3%)	18 (28.6%)	23 (36.5%)	1 (1.6%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 4.19

				DT = .80 N = 269
Ciencias	4.02	0.81	84	
Derecho	4.27	0.80	37	
Económicas	4.41	0.72	37	
Filosofía	4.35	0.68	54	
Medicina	4.21	0.95	34	
Psicología	3.96	0.82	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.19 DT = .80 N = 269
Catedrático	4.39	0.67	51	
Titular	4.17	0.80	127	
Ayudante	4.31	0.85	29	
Asociado	4.03	0.85	62	

**Establecer explícitamente las relaciones entre lo explicado y otros temas*
(N= 265)

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	83	- (2.4%)	2 (2.4%)	26 (31.3%)	26 (31.3%)	25 (30.1%)	4 (4.8%)
Derecho	38	- (5.3%)	2 (5.3%)	9 (23.7%)	13 (34.2%)	14 (36.8%)	-
Económicas	35	- (2.9%)	1 (2.9%)	6 (17.1%)	13 (37.1%)	15 (42.9%)	-
Filosofía	53	- (1.9%)	1 (1.9%)	11 (20.8%)	24 (45.3%)	16 (30.2%)	1 (1.9%)
Medicina	35	- (2.9%)	1 (2.9%)	8 (22.9%)	7 (20%)	18 (51.4%)	1 (2.9%)
Psicología	21	- (14.3%)	3 (14.3%)	4 (19%)	8 (38.1%)	6 (28.6%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	48	-	-	2 (4.2%)	18 (37.5%)	28 (58.3%)	-
Titular	126	- (2.4%)	3 (2.4%)	37 (29.4%)	43 (34.1%)	39 (31%)	4 (3.2%)
Ayudante	29	- (6.9%)	2 (6.9%)	3 (10.3%)	11 (37.9%)	12 (41.4%)	1 (3.4%)
Asociado	62	- (8.1%)	5 (8.1%)	22 (35.5%)	19 (30.6%)	15 (24.2%)	1 (1.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.04 DT = 0.88 N = 259
Ciencias	3.94	0.87	79	
Derecho	4.03	0.91	38	
Económicas	4.20	0.83	35	
Filosofía	4.06	0.78	52	
Medicina	4.24	0.92	34	
Psicología	3.81	1.03	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.04 DT = 0.88 N = 259
Catedrático	4.54	0.58	48	
Titular	3.97	0.85	122	
Ayudante	4.18	0.90	28	
Asociado	3.72	0.93	61	

** Ajustar el contenido (cantidad y dificultad) de la clase a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (N= 271)*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	87	4 (4.6%)	10 (11.5%)	18 (20.7%)	32 (36.8%)	21 (24.1%)	2 (2.3%)
Derecho	37	-	2 (5.4%)	7 (18.9%)	15 (40.5%)	11 (29.7%)	2 (5.4%)
Económicas	37	-	3 (8.1%)	5 (13.5%)	17 (45.9%)	10 (27%)	2 (5.4%)
Filosofía	52	1 (1.9%)	2 (3.8%)	16 (30.8%)	18 (34.6%)	15 (28.8%)	-
Medicina	36	2 (5.6%)	3 (8.3%)	2 (5.6%)	14 (38.9%)	14 (38.9%)	1 (2.8%)
Psicología	22	1 (4.5%)	1 (4.5%)	6 (27.3%)	9 (40.9%)	5 (22.7%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático		3	3	9	20	16	2

	53	(5.7%)	(5.7%)	(17%)	(37.7%)	(30.2%)	(3.8%)
Titular	127	3 (2.4%)	7 (5.5%)	25 (19.7%)	52 (40.9%)	38 (29.9%)	2 (1.6%)
Ayudante	28	1 (3.6%)	3 (10.7%)	6 (21.4%)	6 (21.4%)	10 (35.7%)	2 (7.1%)
Asociado	63	1 (1.6%)	8 (12.7%)	14 (22.2%)	27 (42.9%)	12 (19%)	1 (1.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.83 DT = 1.03 N = 264
Ciencias	3.66	1.12	85	
Derecho	4.00	0.87	35	
Económicas	3.97	0.89	35	
Filosofía	3.85	0.96	52	
Medicina	4.00	1.16	35	
Psicología	3.73	1.03	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.83 DT = 1.03 N = 264
Catedrático	3.84	1.12	51	
Titular	3.92	0.97	125	
Ayudante	3.81	1.20	26	
Asociado	3.66	0.99	62	

* Verificar que los alumnos hayan comprendido los conceptos (N = 275)

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	87	1 (1.1%)	14 (16.1%)	26 (29.9%)	24 (27.6%)	22 (25.3%)	-
Derecho	38	1 (2.6%)	1 (2.6%)	17 (44.7%)	9 (23.7%)	10 (26.3%)	-
Económicas	37	-	2 (5.4%)	13 (35.1%)	13 (35.1%)	8 (21.6%)	1 (2.7%)
Filosofía	56	-	4 (7.1%)	14 (25%)	18 (32.1%)	18 (32.1%)	2 (3.6%)
Medicina	34	2 (5.9%)	4 (11.8%)	6 (17.6%)	12 (35.3%)	9 (26.5%)	1 (2.9%)

Psicología	23	1 (4.3%)	4 (17.4%)	8 (34.8%)	6 (26.1%)	4 (17.4%)	-
------------	----	-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	3 (6%)	8 (16%)	11 (22%)	15 (30%)	13 (26%)	-
Titular	129	1 (0.8%)	13 (10.1%)	41 (31.8%)	38 (29.5%)	34 (26.4%)	2 (1.6%)
Ayudante	31	-	2 (6.5%)	10 (32.3%)	13 (41.9%)	6 (19.4%)	-
Asociado	65	1 (1.5%)	6 (9.2%)	22 (33.8%)	16 (24.6%)	18 (27.7%)	2 (3.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.68 DT = 1.03 N = 271
Ciencias	3.60	1.07	87	
Derecho	3.68	0.99	38	
Económicas	3.75	0.87	36	
Filosofía	3.93	0.95	54	
Medicina	3.67	1.19	33	
Psicología	3.35	1.11	23	

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 3.68 DT = 1.03 N = 271
Catedrático	3.54	1.22	50	
Titular	3.72	1.00	127	
Ayudante	3.74	0.86	31	
Asociado	3.70	1.04	63	

PREGUNTA 14: ¿Cómo evalúas a tus alumnos en esta asignatura y grupo?

** Examen escrito - tipo test*

FACULTADES	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Ciencias	96	3 (3.1%)	27 (28.1%)	32 (33.3%)
Derecho	40	2 (5%)	10 (25%)	10 (25%)
Económicas	37	1 (2.7%)	4 (10.8%)	6 (16.2%)
Filosofía	57	3 (5.3%)	9 (15.8%)	11 (19.3%)
Medicina	36	7 (19.4%)	26 (72.2%)	29 (80.6%)
Psicología	23	2 (8.7%)	6 (26.1%)	15 (65.2%)

** Examen escrito - tipo test*

CAT. DOC.	n	MOMENTOS DE
-----------	---	-------------

		EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Catedrático	56	3 (5.4%)	9 (16.1%)	15 (26.8%)
Titular	13	12 (8.8%)	55 (40.4%)	64 (47.1%)
	6			
Ayudante	31	-	3 (9.7%)	8 (25.8%)
Asociado	66	3 (4.5%)	15 (22.7%)	16 (24.2%)

** Examen escrito - pregunta abierta*

FACULTADES	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Ciencias	96	5 (5.2%)	55 (57.3%)	61 (63.5%)
Derecho	40	2 (5%)	17 (42.5%)	30 (75%)
Económicas	37	7 (18.9%)	29 (78.4%)	29 (78.4%)
Filosofía	57	10 (17.5%)	43 (75.4%)	42 (73.7%)
Medicina	36	7 (19.4%)	27 (75%)	30 (83.3%)
Psicología	23	3 (13%)	9 (39.1%)	16 (69.6%)

** Examen escrito - pregunta abierta*

CAT. DOC.	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Catedrático	56	5 (8.9%)	29 (51.8%)	40 (71.4%)
Titular	13	19 (14%)	92 (67.6%)	101
	6			(74.3%)
Ayudante	31	3 (9.7%)	16 (51.6%)	20 (64.5%)
Asociado	66	7 (10.6%)	43 (65.2%)	47 (71.2%)

** Presentación de trabajos*

FACULTADES	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final

Ciencias	96	4 (4.2%)	37 (38.5%)	43 (44.8%)
Derecho	40	3 (7.5%)	15 (37.5%)	20 (50%)
Económicas	37	6 (16.2%)	24 (64.9%)	21 (56.8%)
Filosofía	57	8 (14%)	38 (66.7%)	36 (63.2%)
Medicina	36	2 (5.6%)	8 (22.2%)	6 (16.7%)
Psicología	23	3 (13%)	9 (39.1%)	14 (60.9%)

** Presentación de trabajos*

CAT. DOC.	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Catedrático	56	3 (5.4%)	19 (33.9%)	22 (39.3%)
Titular	13	14 (10.3%)	59 (43.4%)	64 (47.1%)
	6			
Ayudante	31	2 (6.5%)	12 (38.7%)	16 (51.6%)
Asociado	66	7 (10.6%)	41 (62.1%)	38 (57.6%)

** Examen oral*

FACULTADES	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		
		Inicial	Parcial	Final
Ciencias	96	2 (2.1%)	9 (9.4%)	10 (10.4%)
Derecho	40	-	3 (7.5%)	9 (22.5%)
Económicas	37	5 (13.5%)	7 (18.9%)	6 (16.2%)
Filosofía	57	3 (5.3%)	19 (33.3%)	19 (33.3%)
Medicina	36	3 (8.3%)	14 (38.9%)	16 (44.4%)
Psicología	23	1 (4.3%)	2 (8.7%)	3 (13%)

** Examen oral*

CAT. DOC.	n	MOMENTOS DE EVALUACIÓN		

		N		
		Inicial	Parcial	Final
Catedrático	56	2 (3.6%)	6 (10.7%)	9 (16.1%)
Titular	13	9 (6.6%)	34 (25%)	38 (27.9%)
	6			
Ayudante	31	-	2 (6.5%)	3 (9.7%)
Asociado	66	3 (4.5%)	12 (18.2%)	13 (19.7%)

PREGUNTA 15: ¿Para qué te gustaría utilizar las TUTORÍAS? ¿Para qué las utilizan tus alumnos?. Selecciona las tres actividades más importantes en cada caso y ordénalas asignando el número 1 a la más importante.

** Ampliar el contenido de las clases N = 49*

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	12	2 (16.7%)	4 (33.3%)	6 (50%)
Derecho	10	4 (40%)	4 (40.4%)	2 (20%)
Económicas	5	2 (40%)	3 (60%)	-
Filosofía	5	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)
Medicina	8	3 (37.5%)	-	5 (62.5%)
Psicología	9	4 (44.4%)	3 (33.3%)	2 (22.2%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		

		1°	2°	3°
Catedrático	9	5 (55.6%)	2 (22.2%)	2 (22.2%)
Titular	19	6 (31.6%)	5 (26.3%)	8 (42.1%)
Ayudante	6	1 (16.7%)	3 (50%)	2 (33.3%)
Asociado	15	6 (40%)	5 (33.3%)	4 (26.7%)

** Ampliar el contenido de las clases N = 22*

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	5	-	2 (40%)	3 (60%)
Derecho	5	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)
Económicas	4	-	1 (25%)	3 (75%)
Filosofía	1	-	1 (100%)	-
Medicina	3	1 (33.3%)	2 (66.7%)	-
Psicología	4	-	1 (25%)	3 (75%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	4	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Titular	11	1 (9.1%)	1 (9.1%)	9 (81.8%)
Ayudante	3	-	2 (66.7%)	1 (33.3%)
Asociado	4	-	3 (75%)	1 (25%)

** Aclarar dudas N = 143*

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	37	26 (70.3%)	8 (21.6%)	3 (8.1%)
Derecho	25	11 (44%)	7 (28%)	7 (28%)
Económicas	23	8 (34.8%)	11 (47.8%)	4 (17.4%)
Filosofía	31	19 (61.3%)	9 (29%)	3 (9.7%)
Medicina	16	9 (56.3%)	5 (31.3%)	2 (12.5%)
Psicología	11	4 (36.4%)	4 (36.4%)	3 (27.3%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	22	13 (59.1%)	6 (27.3%)	3 (13.6%)
Titular	58	35 (60.3%)	15 (25.9%)	8 (13.8%)
Ayudante	21	10 (47.6%)	9 (42.9%)	2 (9.5%)
Asociado	42	19 (45.2%)	14 (33.3%)	9 (21.4%)

* *Aclarar dudas N = 137*

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	39	29 (74.4%)	5 (12.8%)	5 (12.8%)
Derecho	22	7 (31.8%)	13 (59.1%)	2 (9.1%)
Económicas	23	13 (56.5%)	7 (30.4%)	3 (13%)
Filosofía	28	12 (42.9%)	10 (35.7%)	6 (21.4%)
Medicina	13	12 (92.3%)	1 (7.7%)	-
Psicología	12	5 (41.7%)	6 (50%)	1 (8.3%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	21	12 (57.1%)	8 (38.1%)	1 (4.8%)
Titular	55	29 (52.7%)	21 (38.2%)	5 (9.1%)
Ayudante	21	16 (76.2%)	2 (9.5%)	3 (14.3%)
Asociado	40	21 (52.5%)	11 (27.5%)	8 (20%)

* *Supervisar las prácticas N = 28*

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	7	2 (28.6%)	4 (57.1%)	1 (14.3%)
Derecho	9	1 (11.1%)	3 (33.3%)	5 (55.6%)
Económicas	1	-	1 (100%)	-
Filosofía	3	1 (33.3%)	-	2 (66.7%)
Medicina	3	-	2 (66.7%)	1 (33.3%)
Psicología	5	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	5	-	3 (60%)	2 (40%)
Titular	8	3 (37.5%)	3 (37.5%)	2 (25%)

Ayudante	7	3 (42.9%)	2 (28.6%)	2 (28.6%)
Asociado	8	1 (12.5%)	3 (37.5%)	4 (50%)

** Supervisar las prácticas N = 26*

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	8	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)
Derecho	1	-	-	1 (100%)
Económicas	3	-	-	3 (100%)
Filosofía	8	-	4 (50%)	4 (50%)
Medicina	-	-	-	-
Psicología	6	1 (16.7%)	3 (50%)	2 (33.3%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	4	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
Titular	9	1 (11.1%)	4 (44.4%)	4 (44.4%)
Ayudante	10	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
Asociado	3	-	2 (66.7%)	1 (33.3%)

* Revisar exámenes, trabajos, etc. N = 41

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	12	-	5 (41.7%)	7 (58.3%)
Derecho	3	1 (33.3%)	-	2 (66.7%)
Económicas	9	1 (11.1%)	1 (11.1%)	7 (77.8%)
Filosofía	8	1 (12.5%)	2 (25%)	5 (62.5%)
Medicina	5	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
Psicología	4	-	1 (25%)	3 (75%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	12	2 (16.7%)	3 (25%)	7 (58.3%)
Titular	20	1 (5%)	7 (35%)	12 (60%)
Ayudante	3	-	-	3 (100%)
Asociado	6	1 (16.7%)	1 (16.7%)	4 (66.7%)

* Revisar exámenes, trabajos, etc. N = 114

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	28	6 (21.4%)	19 (67.9%)	3 (10.7%)
Derecho	17	13 (76.5%)	2 (11.8%)	2 (11.8%)
Económicas	22	8 (36.4%)	10 (45.5%)	4 (18.2%)
Filosofía	26	18 (69.2%)	7 (26.9%)	1 (3.8%)
Medicina	9	2 (22.2%)	5 (55.6%)	2 (22.2%)
Psicología	12	7 (58.3%)	2 (16.7%)	3 (25%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	20	9 (45%)	10 (50%)	1 (5%)
Titular	52	25 (48.1%)	20 (38.5%)	7 (13.5%)

Ayudante	15	5 (33.3%)	6 (40%)	4 (26.7%)
Asociado	27	15 (55.6%)	9 (33.3%)	3 (11.1%)

**Orientar al alumno sobre la forma de estudiar la asignatura N = 104*

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	21	9 (42.9%)	8 (38.1%)	4 (19%)
Derecho	18	8 (44.4%)	6 (33.3%)	4 (22.2%)
Económicas	15	8 (53.3%)	4 (26.7%)	3 (20%)
Filosofía	33	9 (27.3%)	18 (54.5%)	6 (18.2%)
Medicina	13	8 (61.5%)	5 (38.5%)	-
Psicología	4	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	18	8 (44.4%)	7 (38.9%)	3 (16.7%)
Titular	40	15 (34.9%)	18 (45%)	7 (17.5%)
Ayudante	14	8 (57.1%)	3 (21.4%)	3 (21.4%)
Asociado	32	12 (37.5%)	14 (43.8%)	6 (18.8%)

** Orientar al alumno sobre la forma de estudiar la asignatura N = 40*

FACULTADES	n	UTILIZ		
		AN (Orden de importancia)	1°	2°
Ciencias	8	-	4 (50%)	4 (50%)
Derecho	9	2 (22.2%)	3 (33.3%)	4 (44.4%)
Económicas	4	-	1 (25%)	3 (75%)
Filosofía	9	3 (33.3%)	2 (44.4%)	2 (22.2%)
Medicina	8	1 (12.5%)	2 (25%)	5 (62.5%)
Psicología	2	-	1 (50%)	1 (50%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ		
		AN (Orden de importancia)	1°	2°
Catedrático	8	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Titular	14	-	4 (28.6%)	10 (71.4%)
Ayudante	4	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
Asociado	14	3 (21.4%)	8 (57.1%)	3 (21.4%)

** Supervisar los trabajos personales N = 88*

FACULTADES	n	UTILIZ		
		ARÍAS (Orden de importancia)	1°	2°
Ciencias	25	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Derecho	13	5 (38.5%)	4 (30.8%)	4 (30.8%)
Económicas	16	5 (31.3%)	3 (18.8%)	8 (50%)
Filosofía	20	3 (15%)	6 (30%)	11 (55%)
Medicina	8	2 (25%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)
Psicología	6	2 (33.3%)	1 (16.7%)	3 (50%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	13	3 (23.1%)	5 (38.5%)	5 (38.5%)
Titular	34	7 (20.6%)	13 (38.2%)	14 (41.2%)
Ayudante	12	2 (16.7%)	2 (16.7%)	8 (66.7%)
Asociado	29	8 (27.6%)	6 (20.7%)	15 (51.7%)

** Supervisar los trabajos personales N = 55*

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	14	4 (28.6%)	4 (28.6%)	6 (42.9%)
Derecho	8	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Económicas	8	3 (37.5%)	2 (25%)	3 (37.5%)
Filosofía	21	3 (14.3%)	8 (38.1%)	10 (47.6%)
Medicina	3	1 (33.3%)	-	2 (66.7%)
Psicología	1	-	1 (100%)	-

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	8	2 (25%)	-	6 (75%)
Titular	19	5 (26.3%)	6 (31.6%)	8 (42.1%)
Ayudante	6	-	3 (50%)	3 (50%)
Asociado	22	6 (27.3%)	8 (36.4%)	8 (36.4%)

** Orientación bibliográfica N = 49*

FACULTADES	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	11	-	4 (36.4%)	7 (63.3%)
Derecho	10	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
Económicas	3	-	1 (33.3%)	2 (66.7%)
Filosofía	13	-	3 (23.1%)	10 (76.9%)
Medicina	8	1 (12.5%)	2 (25%)	5 (62.5%)
Psicología	4	-	3 (75%)	1 (25%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ ARÍAS (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	10	1 (10%)	2 (20%)	7 (70%)
Titular	22	-	7 (31.8%)	15 (68.2%)
Ayudante	7	-	4 (57.1%)	3 (42.9%)
Asociado	10	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)

** Orientación bibliográfica N = 43*

FACULTADES	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Ciencias	16	-	3 (18.8%)	13 (81.3%)
Derecho	8	-	3 (37.5%)	5 (62.5%)
Económicas	4	-	2 (50%)	2 (50%)
Filosofía	10	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)
Medicina	3	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)
Psicología	2	-	-	2 (100%)

CAT. DOC.	n	UTILIZ AN (Orden de importancia)		
		1°	2°	3°
Catedrático	7	1 (14.3%)	1 (14.3%)	5 (71.4%)
Titular	16	-	5 (31.3%)	11 (68.8%)
Ayudante	4	-	3 (75%)	1 (25%)
Asociado	16	1 (6.3%)	1 (6.3%)	14 (87.5%)

PREGUNTA 16: ¿Con qué frecuencia ocurre en tus clases lo que se dice a continuación?

Escala: (1) Nunca, (2) Rara vez, (3) A menudo, (4) Casi siempre, (5) Siempre, (0) No es pertinente

** Al impartir esta asignatura doy mucho contenido en poco tiempo N=279*

FACULT.	n	FRECUENCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	91	5 (5.5%)	39 (42.9%)	23 (25.3%)	14 (15.4%)	5 (5.5%)	5 (5.5%)
Derecho	38	-	16 (42.1%)	15 (39.5%)	4 (10.5%)	2 (5.3%)	1 (2.6%)
Económicas	37	2 (5.4%)	16 (43.2%)	8 (21.6%)	7 (18.9%)	1 (2.7%)	3 (8.1%)
Filosofía	56	7 (12.5%)	17 (30.4%)	19 (33.9%)	7 (12.5%)	3 (5.4%)	3 (5.4%)
Medicina	34	1 (2.9%)	16 (47.1%)	11 (32.4%)	2 (5.9%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)
Psicología	23	2 (8.7%)	12 (52.2%)	6 (26.1%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	55	7 (12.7%)	22 (40%)	18 (32.7%)	6 (10.9%)	1 (1.8%)	1 (1.8%)
Titular	129	6 (4.7%)	56 (43.4%)	35 (27.1%)	19 (14.7%)	8 (6.2%)	5 (3.9%)
Ayudante	30	1 (3.3%)	12 (40%)	8 (26.7%)	2 (6.7%)	2 (6.7%)	5 (16.7%)
Asociado	65	3 (4.6%)	26 (40%)	21 (32.3%)	8 (12.3%)	4 (6.2%)	3 (4.6%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.29	1.00	86
Derecho	3.22	0.85	37
Económicas	3.32	0.98	34
Filosofía	3.34	1.06	53
Medicina	3.30	0.98	33
Psicología	3.29	0.91	22

M = 3.32
DT = .98
N = 265

CAT. DOC.	M	DT	n
-----------	---	----	---

				M = 3.32 DT = .98 N = 265
Catedrático	3.52	0.93	54	
Titular	3.27	1.00	124	
Ayudante	3.32	0.99	25	
Asociado	3.26	0.97	62	

** Para aprobar mis exámenes los alumnos deben ampliar por su cuenta lo que se ha dado en clase N=275*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	38 (42.2%)	35 (38.9%)	9 (10%)	2 (2.2%)	1 (1.1%)	5 (5.6%)
Derecho	39	6 (15.4%)	18 (46.2%)	10 (25.6%)	3 (7.7%)	1 (2.6%)	1 (2.6%)
Económicas	35	7 (20%)	19 (54.3%)	7 (20%)	-	2 (5.7%)	-
Filosofía	55	7 (12.7%)	18 (32.7%)	17 (30.9%)	9 (16.4%)	2 (3.6%)	2 (3.6%)
Medicina	33	8 (24.2%)	16 (48.5%)	5 (15.2%)	2 (6.1%)	1 (3%)	1 (3%)
Psicología	23	8 (34.8%)	9 (39.1%)	6 (26.1%)	-	-	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	53	16 (30.2%)	21 (39.6%)	8 (15.1%)	5 (9.4%)	2 (3.8%)	1 (1.9%)
Titular	129	39 (30.2%)	52 (40.3%)	27 (20.9%)	8 (6.2%)	2 (1.6%)	1 (0.8%)
Ayudante	30	9 (30%)	12 (40%)	5 (16.7%)	-	-	4 (13.3%)
Asociado	63	10 (15.9%)	30 (47.6%)	14 (22.2%)	3 (4.8%)	3 (4.8%)	3 (4.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.12 DT = .97 N = 266
Ciencias	1.74	0.83	85	
Derecho	2.34	0.94	38	

Económicas	2.17	0.95	35
Filosofía	2.64	1.04	53
Medicina	2.13	0.98	32
Psicología	1.91	0.79	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	2.15	1.09	52
Titular	2.08	0.95	128
Ayudante	1.85	0.73	26
Asociado	2.32	0.98	60

M = 2.12
DT = .97
N = 266

** Los alumnos tienen dificultades para seguir el ritmo de mi exposición*
N=268

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	85	6 (7.1%)	44 (51.8%)	28 (32.9%)	2 (2.4%)	1 (1.2%)	4 (4.7%)
Derecho	37	8 (21.6%)	22 (59.5%)	4 (10.8%)	3 (8.1%)	-	-
Económicas	36	1 (2.8%)	28 (77.8%)	7 (19.4%)	-	-	-
Filosofía	53	3 (5.7%)	31 (58.5%)	18 (34%)	-	-	1 (1.9%)
Medicina	34	6 (17.6%)	23 (67.6%)	3 (8.8%)	1 (2.9%)	-	1 (2.9%)
Psicología	23	2 (8.7%)	20 (87%)	-	1 (4.3%)	-	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	9 (18%)	33 (66%)	7 (14%)	1 (2%)	-	-
Titular	123	10 (8.1%)	77 (62.6%)	29 (23.6%)	5 (4.1%)	-	2 (1.6%)
Ayudante	30	-	21 (70%)	6 (20%)	-	-	3 (10%)
Asociado	65	7 (10.8%)	37 (56.9%)	18 (27.7%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.81 DT = .66 N = 262
Ciencias	3.64	0.71	81	
Derecho	3.95	0.81	37	
Económicas	3.83	0.45	36	
Filosofía	3.71	0.57	52	
Medicina	4.03	0.64	33	
Psicología	4.00	0.52	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.81 DT = .66 N = 262
Catedrático	4.00	0.64	50	
Titular	3.76	0.66	121	
Ayudante	3.78	0.42	27	
Asociado	3.75	0.73	64	

** En mis clases planteo cuestiones que provocan la reflexión de los alumnos N=270*

FACULT.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	84	-	13 (15.5%)	42 (50%)	18 (21.4%)	9 (10.7%)	2 (2.4%)
Derecho	38	-	5 (13.2%)	16 (42.1%)	13 (34.2%)	4 (10.5%)	-
Económicas	37	-	2 (5.4%)	17 (45.9%)	13 (35.1%)	5 (13.5%)	-
Filosofía	54	-	2 (3.7%)	18 (33.3%)	20 (37%)	13 (24.1%)	1 (1.9%)
Medicina	34	-	8 (23.5%)	14 (41.2%)	7 (20.6%)	5 (14.7%)	-
Psicología	23	-	2 (8.7%)	13 (56.5%)	6 (26.1%)	2 (8.7%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUE NCIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático		-	1	20	16	13	-

	50		(2%)	(40%)	(32%)	(26%)	
Titular	127	-	17 (13.4%)	60 (47.2%)	34 (26.8%)	15 (11.8%)	1 (0.8%)
Ayudante	30	-	3 (10%)	15 (50%)	9 (30%)	2 (6.7%)	1 (3.3%)
Asociado	63	-	11 (17.5%)	25 (39.7%)	18 (28.6%)	8 (12.7%)	1 (1.6%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.45 DT = .88 N = 267
Ciencias	3.28	0.86	82	
Derecho	3.42	0.86	38	
Económicas	3.57	0.80	37	
Filosofía	3.83	0.85	53	
Medicina	3.26	0.99	34	
Psicología	3.35	0.78	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.45 DT = .88 N = 267
Catedrático	3.82	0.85	50	
Titular	3.73	0.86	126	
Ayudante	3.34	0.77	29	
Asociado	3.37	0.93	62	

** Los alumnos participan en mis clases N=278*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	92	-	39 (42.4%)	28 (30.4%)	13 (14.1%) (12%)	11 (12%)	1 (1.1%)
Derecho	39	1 (2.6%)	10 (25.6%)	18 (46.2%)	9 (23.1%)	1 (2.6%)	-
Económicas	37	-	3 (8.1%)	18 (48.6%)	12 (32.4%)	3 (8.1%)	1 (2.7%)
Filosofía	55	-	9 (16.4%)	26 (47.3%)	10 (18.2%)	10 (18.2%)	-
Medicina	33	1 (3%)	18 (54.5%)	9 (27.3%)	3 (9.1%)	1 (3%)	1 (3%)
Psicología	22	-	4 (18.2%)	9 (40.9%)	8 (36.4%)	1 (4.5%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA

		1	2	3	4	5	0
Catedrático	54	-	13 (24.1%)	26 (48.1%)	8 (14.8%)	7 (13%)	-
Titular	129	1 (0.8%)	52 (40.3%)	40 (31%)	22 (17.1%)	13 (10.1%)	1 (0.8%)
Ayudante	30	-	6 (20%)	14 (46.7%)	7 (23.3%)	2 (6.7%)	1 (3.3%)
Asociado	65	1 (1.5%)	12 (18.5%)	28 (43.1%)	18 (27.7%)	5 (7.7%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 3.08 DT = 0.96 N = 275
Ciencias	2.96	1.03	91	
Derecho	2.97	0.84	39	
Económicas	3.42	0.77	36	
Filosofía	3.38	0.97	55	
Medicina	2.53	0.84	32	
Psicología	3.27	0.83	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 3.08 DT = .96 N = 275
Catedrático	3.17	0.95	54	
Titular	2.95	1.01	128	
Ayudante	3.17	0.85	29	
Asociado	3.22	0.90	64	

* *Los alumnos se centran únicamente en tomar apuntes N=273*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	89	4 (4.5%)	11 (12.4%)	24 (27%)	31 (34.8%)	9 (10.1%)	10 (11.2%)
Derecho	38	1 (2.6%)	11 (28.9%)	14 (36.8%)	9 (23.7%)	2 (5.3%)	1 (2.6%)
Económicas	36	2 (5.6%)	5 (13.9%)	16 (44.4%)	9 (25%)	2 (5.6%)	2 (5.6%)
Filosofía	53	4 (7.5%)	18 (34%)	16 (30.2%)	10 (18.9%)	4 (7.5%)	1 (1.9%)
Medicina	34	-	4 (11.8%)	11 (32.4%)	16 (47.1%)	3 (8.8%)	-
Psicología	23	1 (4.3%)	8 (34.8%)	8 (34.8%)	6 (26.1%)	-	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	52	3 (5.8%)	12 (23.1%)	14 (26.9%)	19 (36.5%)	3 (5.8%)	1 (1.9%)
Titular	126	7 (5.6%)	21 (16.7%)	46 (36.5%)	39 (31%)	11 (8.7%)	2 (1.6%)
Ayudante	30	1 (3.3%)	5 (16.7%)	13 (43.3%)	5 (16.7%)	2 (6.7%)	4 (13.3%)
Asociado	65	1 (1.5%)	19 (29.2%)	16 (24.6%)	18 (27.7%)	4 (6.2%)	7 (10.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 2.85 DT = 1.00 N = 259
Ciencias	2.62	1.03	79	
Derecho	3.00	0.94	37	
Económicas	2.88	0.95	34	
Filosofía	3.15	1.07	52	
Medicina	2.47	0.83	34	
Psicología	3.17	0.89	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 2.85 DT = 1.00 N = 259
Catedrático	2.86	1.04	51	
Titular	2.79	1.01	124	
Ayudante	2.92	0.93	26	
Asociado	2.91	1.00	58	

** Informo a mis alumnos sobre las últimas publicaciones relacionadas con esta asignatura N=273*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	86	7 (8.1%)	23 (26.7%)	18 (20.9%)	15 (17.4%)	13 (15.1%)	10 (11.6%)
Derecho	39	2 (5.1%)	8 (20.5%)	11 (28.2%)	7 (17.9%)	9 (23.1%)	2 (5.1%)
Económicas	37	-	8 (21.6%)	10 (27%)	9 (24.3%)	10 (27%)	-
Filosofía	54	1 (1.9%)	6 (11.1%)	13 (24.1%)	12 (22.2%)	19 (35.2%)	3 (5.6%)
Medicina		1	9	9	7	5	3

	34	(2.9%)	(26.5%)	(26.5%)	(20.6%)	(14.7%)	(8.8%)
Psicología	23	3 (13%)	3 (13%)	7 (30.4%)	5 (21.7%)	5 (21.7%)	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	51	2 (3.9%)	13 (25.5%)	6 (11.8%)	12 (23.5%)	14 (27.5%)	4 (7.8%)
Titular	127	5 (3.9%)	21 (16.5%)	33 (26%)	30 (23.6%)	31 (24.4%)	7 (5.5%)
Ayudante	29	3 (10.3%)	6 (20.7%)	8 (27.6%)	2 (6.9%)	7 (24.1%)	3 (10.3%)
Asociado	66	4 (6.1%)	17 (25.8%)	21 (31.8%)	11 (16.7%)	9 (13.6%)	4 (6.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.22 N = 255
Ciencias	3.05	1.25	76	
Derecho	3.35	1.23	37	
Económicas	3.57	1.12	37	
Filosofía	3.82	1.13	51	
Medicina	3.19	1.14	31	
Psicología	3.26	1.32	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.22 N = 255
Catedrático	3.49	1.30	47	
Titular	3.51	1.17	120	
Ayudante	3.15	1.38	26	
Asociado	3.06	1.14	62	

* *En mi clase existe un clima de cooperación entre los alumnos N=253*

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	81	1 (1.2%)	16 (19.8%)	27 (33.3%)	22 (27.2%)	6 (7.4%)	9 (11.1%)
Derecho	37	-	11 (29.7%)	13 (35.1%)	8 (21.6%)	1 (2.7%)	4 (10.8%)
Económicas		-	4	13	14	1	2

	34		(11.8%)	(38.2%)	(41.2%)	(2.9%)	(5.9%)
Filosofía	49	-	5 (10.2%)	18 (36.7%)	13 (26.5%)	6 (12.2%)	7 (14.3%)
Medicina	30	-	5 (16.7%)	9 (30%)	8 (26.7%)	6 (20%)	2 (6.7%)
Psicología	22	-	3 (13.6%)	6 (27.3%)	6 (27.3%)	-	7 (31.8%)

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	50	-	7 (14%)	18 (36%)	14 (28%)	3 (6%)	8 (16%)
Titular	112	1 (0.9%)	24 (21.4%)	32 (28.6%)	36 (32.1%)	4 (3.6%)	15 (13.4%)
Ayudante	28	-	2 (7.1%)	13 (46.4%)	8 (28.6%)	3 (10.7%)	2 (7.1%)
Asociado	63	-	11 (17.5%)	23 (36.5%)	13 (20.6%)	10 (15.9%)	6 (9.5%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.29 DT = .90 N = 222
Ciencias	3.22	0.94	72	
Derecho	2.97	0.85	33	
Económicas	3.38	0.75	32	
Filosofía	3.48	0.89	42	
Medicina	3.54	1.04	28	
Psicología	3.20	0.77	15	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.29 DT = 0.9 N = 222
Catedrático	3.31	0.84	42	
Titular	3.19	0.89	97	
Ayudante	3.46	0.81	26	
Asociado	3.39	1.00	57	

* Me falta tiempo para acabar lo que tenía previsto realizar en clase
N=275

FACULT.	n	F RECUEN CIA
---------	---	--------------

		1	2	3	4	5	0
Ciencias	90	7 (7.8%)	53 (58.9%)	22 (24.4%)	3 (3.3%)	-	5 (5.6%)
Derecho	39	2 (5.1%)	13 (33.3%)	11 (28.2%)	11 (28.2%)	2 (5.1%)	-
Económicas	36	1 (2.8%)	19 (52.8%)	8 (22.2%)	5 (13.9%)	3 (8.3%)	-
Filosofía	54	2 (3.7%)	20 (37%)	19 (35.2%)	9 (16.7%)	4 (7.4%)	-
Medicina	33	4 (12.1%)	21 (63.6%)	7 (21.2%)	-	-	1 (3%)
Psicología	23	-	14 (60.9%)	8 (34.8%)	1 (4.3%)	-	-

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	54	3 (5.6%)	32 (59.3%)	13 (24.1%)	3 (5.6%)	3 (5.6%)	-
Titular	126	7 (5.6%)	60 (47.6%)	40 (31.7%)	13 (10.3%)	4 (3.2%)	2 (1.6%)
Ayudante	30	1 (3.3%)	15 (50%)	8 (26.7%)	2 (6.7%)	1 (3.3%)	3 (10%)
Asociado	65	5 (7.7%)	33 (50.8%)	14 (21.5%)	11 (16.9%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n	
Ciencias	3.75	0.65	85	M = 3.46 DT = 0.89 N = 269
Derecho	3.05	1.03	39	
Económicas	3.28	1.03	36	
Filosofía	3.13	0.99	54	
Medicina	3.91	0.59	32	
Psicología	3.57	0.59	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
Catedrático	3.54	0.90	54	M = 3.46 DT = 0.8 N = 269
Titular	3.43	0.88	124	

Ayudante	3.48	0.85	27
Asociado	3.47	0.93	64

* Atiendo a las propuestas de los alumnos N=277

FACULT.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Ciencias	89	-	2 (2.2%)	28 (31.5%)	22 (24.7%)	36 (40.4%)	1 (1.1%)
Derecho	39	-	1 (2.6%)	15 (38.5%)	11 (28.2%)	10 (25.6%)	2 (5.1%)
Económicas	37	-	-	9 (24.3%)	19 (51.4%)	8 (21.6%)	1 (2.7%)
Filosofía	56	-	1 (1.8%)	6 (10.7%)	32 (57.1%)	17 (30.4%)	-
Medicina	34	-	2 (5.9%)	5 (14.7%)	17 (50%)	9 (26.5%)	1 (2.9%)
Psicología	22	-	-	5 (22.7%)	12 (54.5%)	4 (18.2%)	1 (4.5%)

CAT. DOC.	n	F RECUEN CIA					
		1	2	3	4	5	0
Catedrático	54	-	1 (1.9%)	8 (14.8%)	26 (48.1%)	18 (33.3%)	1 (1.9%)
Titular	127	-	3 (2.4%)	29 (22.8%)	53 (41.7%)	39 (30.7%)	3 (2.4%)
Ayudante	31	-	-	8 (25.8%)	15 (48.4%)	8 (25.8%)	-
Asociado	65	-	2 (3.1%)	23 (35.4%)	19 (29.2%)	19 (29.2%)	2 (3.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.01 DT = 0.81 N = 271
Ciencias	4.04	0.91	88	
Derecho	3.81	0.88	37	
Económicas	3.97	0.69	36	
Filosofía	4.16	0.68	56	
Medicina	4.00	0.83	33	
Psicología	3.95	0.67	21	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.01 DT = 0.81 N = 271
Catedrático	4.15	0.74	53	
Titular	4.03	0.81	124	
Ayudante	4.00	0.73	31	
Asociado	3.87	0.89	63	

PREGUNTA 17: Por favor, indica en qué medida estás de acuerdo con las siguientes frases.

Escala: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, (5) Muy de acuerdo

** Basta dominar una materia para saberla enseñar N=279*

FACULT.	n	GRADO DE ACUERDO				
		1	2	3	4	5
Ciencias	91	26 (28.6%)	47 (51.6%)	10 (11%)	2 (2.2%)	6 (6.6%)
Derecho	39	10 (25.6%)	20 (51.3%)	7 (17.9%)	1 (2.6%)	1 (2.6%)
Económicas	37	12 (32.4%)	16 (43.2%)	5 (13.5%)	4 (10.8%)	-
Filosofía	54	17 (31.5%)	26 (48.1%)	8 (14.8%)	3 (5.6%)	-
Medicina	35	10 (28.6%)	22 (62.9%)	1 (2.9%)	2 (5.7%)	-
Psicología	23	10 (43.5%)	9 (39.1%)	3 (13%)	1 (4.3%)	-

CAT. DOC.	n	FRECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	15 (27.8%)	24 (44.4%)	10 (18.5%)	2 (3.7%)	3 (5.6%)
Titular	130	41 (31.5%)	66 (50.8%)	13 (10%)	7 (5.4%)	3 (2.3%)
Ayudante	30	11 (36.7%)	15 (50%)	3 (10%)	1 (3.3%)	-
Asociado	65	18 (27.7%)	35 (53.8%)	8 (12.3%)	3 (4.6%)	1 (1.5%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.93	1.04	91

M = 4.01
DT = 0.92
N = 279

Derecho	3.95	0.89	39
Económicas	3.97	0.96	37
Filosofía	4.06	0.83	54
Medicina	4.14	0.73	35
Psicología	4.22	0.85	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.85	1.05	54
Titular	4.04	0.92	130
Ayudante	4.20	0.76	30
Asociado	4.02	0.86	65

M = 4.01
DT = 0.92
N = 279

** Mis tutorías mejoran el rendimiento de los alumnos N = 260*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	79	1 (1.3%)	8 (10.1%)	30 (38%)	37 (46.8%)	3 (3.8%)
Derecho	37	-	4 (10.8%)	14 (37.8%)	18 (48.6%)	1 (2.7%)
Económicas	37	1 (2.7%)	6 (16.2%)	12 (32.4%)	14 (37.8%)	4 (10.8%)
Filosofía	55	2 (3.6%)	2 (3.6%)	21 (38.2%)	23 (41.8%)	7 (12.7%)
Medicina	29	-	-	12 (41.4%)	14 (48.3%)	3 (10.3%)
Psicología	23	-	3 (13%)	9 (39.1%)	8 (34.8%)	3 (13%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	50	2 (4%)	7 (14%)	15 (30%)	23 (46%)	3 (6%)
Titular	121	-	10 (8.3%)	44 (36.4%)	59 (48.8%)	8 (6.6%)
Ayudante	28	1 (3.6%)	1 (3.6%)	13 (46.4%)	9 (32.1%)	4

Asociado	61	1 (1.6%)	5 (8.2%)	26 (42.6%)	23 (37.7%)	(14.3%) 6 (9.8%)
----------	----	-------------	-------------	---------------	---------------	------------------------

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 3.48 DT = 0.83 N = 260
Ciencias	3.42	0.78	79	
Derecho	3.43	0.73	37	
Económicas	3.38	0.98	37	
Filosofía	3.56	0.90	55	
Medicina	3.69	0.66	29	
Psicología	3.48	0.90	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 3.48 DT = .83 N = 260
Catedrático	3.36	0.94	50	
Titular	3.54	0.74	121	
Ayudante	3.50	0.92	28	
Asociado	3.46	0.85	61	

**Mi docencia contribuye al desarrollo académico de los estudiantes
N = 274*

FACULT.	n	FR ECUENC IA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	88	-	-	14 (15.9%)	60 (68.2%)	14 (15.9%)
Derecho	38	-	-	9 (23.7%)	24 (63.2%)	5 (13.2%)
Económicas	37	-	-	4 (10.8%)	26 (70.3%)	7 (18.9%)
Filosofía	52	-	-	15 (28.8%)	25 (48.1%)	12 (23.1%)
Medicina	36	-	-	4 (11.1%)	26 (72.2%)	6 (16.7%)
Psicología		-	-	4	14	

	23			(17.4%)	(60.9%)	5 (21.7%)
--	----	--	--	---------	---------	--------------

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	-	-	6 (11.1%)	32 (59.3%)	16 (29.6%)
Titular	127	-	-	25 (19.7%)	83 (65.4%)	19 (15%)
Ayudante	29	-	-	4 (13.8%)	23 (79.3%)	2 (6.9%)
Asociado	64	-	-	15 (23.4%)	37 (57.8%)	12 (18.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 4.00 DT = 0.61 N = 274
Ciencias	4.00	0.57	88	
Derecho	3.89	0.61	38	
Económicas	4.08	0.55	37	
Filosofía	3.94	0.73	52	
Medicina	4.06	0.53	36	
Psicología	4.04	0.64	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 4.00 DT = 0.60 N = 274
Catedrático	4.16	0.62	54	
Titular	3.95	0.59	127	
Ayudante	3.93	0.46	29	
Asociado	3.95	0.65	64	

** Mi docencia contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes*
N = 269

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5

Ciencias	88	-	5 (5.7%)	22 (25%)	45 (51.1%)	16 (18.2%)
Derecho	38	-	3 (7.9%)	9 (23.7%)	24 (63.2%)	2 (5.3%)
Económicas	35	1 (2.9%)	2 (5.7%)	7 (20%)	21 (60%)	4 (11.4%)
Filosofía	50	-	3 (6%)	17 (34%)	25 (50%)	5 (10%)
Medicina	36	-	1 (2.8%)	4 (11.1%)	25 (69.4%)	6 (16.7%)
Psicología	22	-	2 (9.1%)	5 (22.7%)	13 (59.1%)	2 (9.1%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCI A				
		1	2	3	4	5
Catedrático	53	1 (1.9%)	-	7 (13.2%)	34 (64.2%)	11 (20.8%)
Titular	123	-	5 (4.1%)	30 (24.4%)	72 (58.5%)	16 (13%)
Ayudante	29	-	7 (24.1%)	10 (34.5%)	11 (37.9%)	1 (3.4%)
Asociado	64	-	4 (6.3%)	17 (26.6%)	36 (56.3%)	7 (10.9%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.76 DT = .76 N = 269
Ciencias	3.82	0.80	88	
Derecho	3.66	0.71	38	
Económicas	3.71	0.86	35	
Filosofía	3.64	0.75	50	
Medicina	4.00	0.63	36	
Psicología	3.68	0.78	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.76 DT = 0.76 N = 269
Catedrático	4.02	0.72	53	

Titular	3.80	0.71	123
Ayudante	3.21	0.86	29
Asociado	3.72	0.74	64

* *Mi docencia contribuye al desarrollo personal de los estudiantes N=268*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	87	1 (1.1%)	4 (4.6%)	43 (49.4%)	31 (35.6%)	8 (9.2%)
Derecho	37	-	-	14 (37.8%)	21 (56.8%)	2 (5.4%)
Económicas	36	-	1 (2.8%)	10 (27.8%)	19 (52.8%)	6 (16.7%)
Filosofía	53	-	-	21 (39.6%)	18 (34%)	14 (26.4%)
Medicina	33	-	-	9 (27.3%)	20 (60.6%)	4 (12.1%)
Psicología	22	-	4 (18.2%)	7 (31.8%)	7 (31.8%)	4 (18.2%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	55	1 (1.8%)	1 (1.8%)	12 (21.8%)	31 (56.4%)	10 (18.2%)
Titular	120	-	4 (3.3%)	48 (40%)	50 (41.7%)	18 (15%)
Ayudante	29	-	3 (10.3%)	16 (55.2%)	9 (31%)	1 (3.4%)
Asociado	64	-	1 (1.6%)	28 (43.8%)	26 (40.6%)	9 (14.1%)

FACULTADES	M	DT	n
			M = 3.68 DT = 0.77 N = 268

Ciencias	3.47	0.78	87
Derecho	3.68	0.58	37
Económicas	3.83	0.74	36
Filosofía	3.87	0.81	53
Medicina	3.85	0.62	33
Psicología	3.50	1.01	22

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.87	0.79	55
Titular	3.68	0.77	120
Ayudante	3.28	0.70	29
Asociado	3.67	0.74	64

M = 3.68
DT = 0.77
N = 268

** La enseñanza enriquece la investigación que desarrollo N = 275*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	91	8 (8.8%)	17 (18.7%)	21 (23.1%)	34 (37.4%)	11 (12.1%)
Derecho	37	3 (8.1%)	-	10 (27%)	19 (51.4%)	5 (13.5%)
Económicas	35	3 (8.6%)	-	9 (25.7%)	16. (45.7%)	7 (20%)
Filosofía	54	2 (3.7%)	1 (1.9%)	13 (24.1%)	23 (42.6%)	15 (27.8%)
Medicina	35	2 (5.7%)	1 (2.9%)	9 (25.7%)	14 (40%)	9 (25.7%)
Psicología	23	1 (4.3%)	6 (26.1%)	6 (26.1%)	8 (34.8%)	2 (8.7%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	56	2 (3.6%)	4 (7.1%)	13 (23.2%)	22 (39.3%)	15 (26.8%)
Titular	128	11 (8.6%)	123 (9.4%)	27 (21.1%)	57 (44.5%)	21 (16.4%)
Ayudante	30	3 (10%)	3 (10%)	7 (23.3%)	13 (43.3%)	4

Asociado	61	3 (4.9%)	6 (9.8%)	21 (34.4%)	22 (36.1%)	9 (14.8%)	(13.3%)
----------	----	-------------	-------------	---------------	---------------	--------------	---------

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.54 DT = 1.10 N = 275
Ciencias	3.25	1.16	91	
Derecho	3.62	1.01	37	
Económicas	3.69	1.08	35	
Filosofía	3.89	0.96	54	
Medicina	3.77	1.06	35	
Psicología	3.17	1.07	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.54 DT = 1.10 N = 275
Catedrático	3.79	1.04	56	
Titular	3.51	1.14	128	
Ayudante	3.40	1.16	30	
Asociado	3.46	1.03	61	

** La investigación enriquece la docencia que imparto N = 275*

FACULT.	n	FR ECUENC IA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	92	1 (1.1%)	4 (4.3%)	9 (9.8%)	38 (41.3%)	40 (43.5%)
Derecho	37	-	-	4 (10.8%)	15 (40.5%)	18 (48.6%)
Económicas	35	2 (5.7%)	-	2 (5.7%)	15 (42.9%)	16 (45.7%)
Filosofía	54	1 (1.9%)	2 (3.7%)	1 (1.9%)	19 (35.2%)	31 (57.4%)
Medicina	34	1 (2.9%)	-	2 (5.9%)	15 (44.1%)	16 (47.1%)
Psicología	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	4 (17.4%)	5 (21.7%)	12

						(52.2%)
--	--	--	--	--	--	---------

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	56	-	1 (1.8%)	2 (3.6%)	18 (32.1%)	35 (62.5%)
Titular	126	3 (2.4%)	1 (0.8%)	9 (7.1%)	48 (38.1%)	65 (51.6%)
Ayudante	31	2 (6.5%)	3 (9.7%)	3 (9.7%)	11 (35.5%)	12 (38.7%)
Asociado	62	1 (1.6%)	2 (3.2%)	8 (12.9%)	30 (48.4%)	21 (33.9%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 4.29 DT = .88 N = 275
Ciencias	4.22	0.87	92	
Derecho	4.38	0.68	37	
Económicas	4.23	1.00	35	
Filosofía	4.43	0.86	54	
Medicina	4.32	0.84	34	
Psicología	4.13	1.14	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 4.29 DT = 0.88 N = 275
Catedrático	4.55	0.66	56	
Titular	4.36	0.84	126	
Ayudante	3.90	1.22	31	
Asociado	4.10	0.86	62	

** Para que la universidad funcione eficazmente los profesores deben asumir responsabilidades de gestión académica N = 269*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	88	4 (4.5%)	11 (12.5%)	27 (30.7%)	28 (31.8%)	18 (20.5%)
Derecho		5	4	12	12	

	36	(13.9%)	(11.1%)	(33.3%)	(33.3%)	3 (8.3%)
Económicas	36	4 (11.1%)	3 (8.3%)	13 (36.1%)	12 (33.3%)	4 (11.1%)
Filosofía	53	5 (9.4%)	8 (15.1%)	20 (37.7%)	14 (26.4%)	6 (11.3%)
Medicina	34	1 (2.9%)	1 (2.9%)	11 (32.4%)	13 (38.2%)	8 (23.5%)
Psicología	22	3 (13.6%)	3 (13.6%)	4 (18.2%)	9 (40.9%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	5 (9.3%)	7 (13%)	18 (33.3%)	19 (35.2%)	5 (9.3%)
Titular	123	9 (7.3%)	13 (10.6%)	37 (30.1%)	36 (29.3%)	28 (22.8%)
Ayudante	29	1 (3.4%)	6 (20.7%)	12 (41.4%)	9 (31%)	1 (3.4%)
Asociado	63	7 (11.1%)	4 (6.3%)	20 (31.7%)	24 (38.1%)	8 (12.7%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.12 N = 269
Ciencias	3.51	1.09	88	
Derecho	3.11	1.17	36	
Económicas	3.25	1.13	36	
Filosofía	3.15	1.12	53	
Medicina	3.76	0.96	34	
Psicología	3.27	1.28	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.36 DT = 1.12 N = 269
Catedrático	3.22	1.10	54	
Titular	3.50	1.17	123	
Ayudante	3.10	0.90	29	
Asociado	3.35	1.14	63	

** El tiempo disponible me permite llevar a cabo simultáneamente una docencia y una investigación de calidad N = 275*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	88	3 (3.4%)	22 (25%)	12 (13.6%)	42 (47.7%)	9 (10.2%)
8.Derecho	38	2 (5.3%)	8 (21.1%)	13 (34.2%)	11 (28.9%)	4 (10.5%)
Económicas	36	6 (16.7%)	6 (16.7%)	6 (16.7%)	14 (38.9%)	4 (11.1%)
Filosofía	55	8 (14.5%)	12 (21.8%)	10 (18.2%)	20 (36.4%)	5 (9.1%)
Medicina	35	4 (11.4%)	8 (22.9%)	7 (20%)	12 (34.3%)	4 (11.4%)
Psicología	23	3 (13%)	7 (30.4%)	6 (26.1%)	6 (26.1%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	54	3 (5.6%)	5 (9.3%)	6 (11.1%)	28 (51.9%)	12 (22.2%)
Titular	128	11 (8.6%)	37 (28.9%)	27 (21.1%)	44 (34.4%)	9 (7%)
Ayudante	30	3 (10%)	11 (36.7%)	6 (20%)	7 (23.3%)	3 (10%)
Asociado	63	9 (14.3%)	10 (15.9%)	15 (23.8%)	26 (41.3%)	3 (4.8%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.16 DT = 1.17 N = 275
Ciencias	3.36	1.07	88	
Derecho	3.18	1.06	38	
Económicas	3.11	1.30	36	
Filosofía	3.04	1.25	55	
Medicina	3.11	1.23	35	
Psicología	2.78	1.13	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.16 DT = 1.17 N = 275
Catedrático	3.76	1.08	54	
Titular	3.02	1.13	128	
Ayudante	2.87	1.20	30	
Asociado	3.06	1.16	63	

** Los resultados de la encuesta de opinión de los alumnos me ayudan a reflexionar sobre mi docencia N = 279*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	92	2 (2.2%)	4 (4.3%)	12 (13%)	41 (44.6%)	33 (35.9%)
Derecho	38	1 (2.6%)	1 (2.6%)	5 (13.2%)	22 (57.9%)	9 (23.7%)
Económicas	37	1 (2.7%)	3 (8.1%)	6 (16.2%)	15 (40.5%)	12 (32.4%)
Filosofía	53	4 (7.5%)	3 (5.7%)	9 (17%)	27 (57.9%)	10 (18.9%)
Medicina	36	2 (5.6%)	5 (13.9%)	5 (13.9%)	18 (50%)	6 (16.7%)
Psicología	23	-	3 (13%)	2 (8.7%)	13 (56.5%)	5 (21.7%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	55	2 (3.6%)	3 (5.5%)	13 (23.6%)	24 (43.6%)	13 (23.6%)
Titular	131	5 (3.8%)	6 (4.6%)	15 (11.5%)	64 (48.9%)	41 (31.3%)
Ayudante	29	-	5 (17.2%)	4 (13.8%)	15 (51.7%)	5 (17.2%)
Asociado	64	3 (4.7%)	5 (7.8%)	7 (10.9%)	33 (51.6%)	16 (25%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.89 DT = 1.00 N = 279
Ciencias	4.08	0.93	92	
Derecho	3.97	0.85	38	

Económicas	3.92	1.04	37
Filosofía	3.68	1.09	53
Medicina	3.58	1.11	36
Psicología	3.87	0.92	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.78	0.99	55
Titular	3.99	0.98	131
Ayudante	3.69	0.97	29
Asociado	3.84	1.04	64

M = 3.89
DT = 1.00
N = 279

* *Es útil asistir a actividades de perfeccionamiento docente N = 265*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	82	2 (2.4%)	9 (11%)	34 (41.5%)	31 (37.8%)	6 (7.3%)
Derecho	38	2 (5.3%)	3 (7.9%)	15 (39.5%)	18 (47.4%)	-
Económicas	36	1 (2.8%)	-	19 (52.8%)	13 (36.1%)	3 (8.3%)
Filosofía	52	3 (5.8%)	7 (13.5%)	24 (46.2%)	11 (21.2%)	7 (13.5%)
Medicina	34	-	1 (2.9%)	12 (35.3%)	20 (58.8%)	1 (2.9%)
Psicología	23	-	-	13 (56.5%)	6 (26.1%)	4 (17.4%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	3 (5.8%)	7 (13.5%)	33 (63.5%)	8 (15.4%)	1 (1.9%)
Titular	122	2 (1.6%)	11 (9%)	51 (41.8%)	48 (39.3%)	10 (8.2%)
Ayudante	28	-	1 (3.6%)	12 (42.9%)	12 (42.9%)	3 (10.7%)
Asociado	63	3 (4.8%)	1 (1.6%)	21 (33.3%)	31 (49.2%)	7 (11.1%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.40 DT = 0.86 N = 265
Ciencias	3.37	0.87	82	
Derecho	3.29	0.84	38	
Económicas	3.47	0.77	36	
Filosofía	3.23	1.04	52	
Medicina	3.62	0.60	34	
Psicología	3.61	0.78	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.40 DT = 0.86 N = 265
Catedrático	2.94	0.78	52	
Titular	3.43	0.83	122	
Ayudante	3.61	0.74	28	
Asociado	3.60	0.89	63	

* La dedicación a la docencia no está suficientemente reconocida N = 276

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	91	- (6.6%)	6 (12.1%)	11 (36.3%)	33 (45.1%)	41
Derecho	38	2 (5.3%)	4 (10.5%)	2 (5.3%)	16 (42.1%)	14 (36.8%)
Económicas	35	1 (2.9%)	1 (2.9%)	5 (14.3%)	13 (37.1%)	15 (42.9%)
Filosofía	53	1 (1.9%)	5 (9.4%)	6 (11.3%)	22 (41.5%)	19 (35.8%)
Medicina	36	- (2.8%)	1 (2.8%)	4 (11.1%)	12 (33.3%)	19 (52.8%)
Psicología	23	- (8.7%)	2 (8.7%)	6 (26.1%)	6 (26.1%)	9 (39.1%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	55	1 (1.8%)	5 (9.1%)	10 (18.2%)	20 (36.4%)	19 (34.5%)
Titular	129	2 (1.6%)	9 (7%)	15 (11.6%)	42 (32.6%)	61

						(47.3%)
Ayudante	29	-	1 (3.4%)	3 (10.3%)	11 (37.9%)	14 (48.3%)
Asociado	63	1 (1.6%)	4 (6.3%)	6 (9.5%)	29 (46%)	23 (36.5%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 4.12 DT = 0.97 N = 276
Ciencias	4.20	0.90	91	
Derecho	3.95	1.16	38	
Económicas	4.14	0.97	35	
Filosofía	4.00	1.02	53	
Medicina	4.36	0.80	36	
Psicología	3.96	1.02	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 4.12 DT = 0.97 N = 276
Catedrático	3.93	1.03	55	
Titular	4.17	0.99	129	
Ayudante	4.31	0.81	29	
Asociado	4.10	0.93	63	

** Una guía de autoevaluación me ayudará a mejorar la reflexión sobre mi docencia N = 263*

FACULT.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Ciencias	83	1 (1.2%)	9 (10.8%)	29 (34.9%)	32 (38.6%)	12 (14.5%)
Derecho	38	1 (2.6%)	1 (2.6%)	10 (26.3%)	24 (63.2%)	2 (5.3%)
Económicas	35	1 (2.9%)	2 (5.7%)	13 (37.1%)	11 (31.4%)	8 (22.9%)
Filosofía	51	1 (2%)	1 (2%)	17 (33.3%)	26 (51%)	6 (11.8%)

Medicina	34	-	1 (2.9%)	11 (32.4%)	14 (41.2%)	8 (23.5%)
Psicología	22	-	1 (4.5%)	7 (31.8%)	11 (50%)	3 (13.6%)

CAT. DOC.	n	FR ECUENCIA				
		1	2	3	4	5
Catedrático	52	1 (1.9%)	7 (13.5%)	15 (28.8%)	24 (46.2%)	5 (9.6%)
Titular	121	2 (1.7%)	6 (5%)	44 (36.4%)	50 (41.3%)	19 (15.7%)
Ayudante	28	1 (3.6%)	1 (3.6%)	14 (50%)	9 (32.1%)	3 (10.7%)
Asociado	62	-	1 (1.6%)	14 (22.6%)	35 (56.5%)	12 (19.4%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.66 DT = 0.85 N = 263
Ciencias	3.54	0.91	83	
Derecho	3.66	0.75	38	
Económicas	3.66	1.00	35	
Filosofía	3.69	0.79	51	
Medicina	3.85	0.82	34	
Psicología	3.73	0.77	22	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.66
-----------	---	----	---	----------

				DT = 0.85 N = 263
Catedrático	3.48	0.92	52	
Titular	3.64	0.86	121	
Ayudante	3.43	0.88	28	
Asociado	3.94	0.70	62	

PREGUNTA 18: ¿Qué porcentaje de tiempo debería dedicar un profesor universitario a las siguientes actividades? ¿Qué porcentaje de tiempo dedicas tú?

** Porcentaje de tiempo que debería dedicar a la docencia*

FACULTADES	M	DT	n	M = 36.77 DT = 13.70 N = 253
Ciencias	35.24	15.3	83	
Derecho	37.5	12.9	35	
Económicas	39.3	13.4	33	
Filosofía	38.0	12.0	52	
Medicina	33.1	12.5	31	
	7	0	5	

Psicología	4	39.7	9	13.5	19
------------	---	------	---	------	----

CAT. DOC.	M	DT	n			
Catedrático	0	32.2	2	13.5	50	M = 36.77 DT = 13.70 N = 253
Titular	6	36.3	9	14.2	120	
Ayudante	4	39.0	6	13.5	27	
Asociado	4	40.6	2	11.4	56	

** Porcentaje de tiempo que dedicas tú a la docencia*

FACULTADES	M	DT	n			
Ciencias	34.53	2	16.0	90	M = 42.66 DT = 20.68 N = 264	
Derecho	6	45.1	8	22.8		37
Económicas	7	55.5	5	20.7		35
Filosofía	0	47.4	1	18.1		50
Medicina	2	37.5	8	25.6		29
Psicología	6	46.9	0	18.2		23

CAT. DOC.	M	DT	n			
Catedrático	6	35.6	0	17.6	53	M = 42.66 DT = 20.68 N = 264
Titular	6	42.0	9	19.4	123	
Ayudante	8	41.1	7	17.9	28	
Asociado	7	50.7	3	24.2	60	

** Porcentaje de tiempo que debería dedicar a la investigación*

FACULTADES	M	DT	n	M = 53.87 DT = 15.28 N = 253
Ciencias	56.59	15.6	83	
Derecho	54.5	14.5	35	
Económicas	53.9	13.6	33	
Filosofía	52.5	14.1	52	
Medicina	49.4	18.5	31	
Psicología	51.5	14.6	19	
	8	3		

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 53.87 DT = 15.28 N = 253
Catedrático	57.0	16.6	50	
Titular	53.4	15.3	120	
Ayudante	55.3	15.3	27	
Asociado	51.2	13.4	56	
	0	8		

** Porcentaje de tiempo que dedicas tú a la investigación*

FACULTADES	M	DT	n	M = 45.69 DT = 20.92 N = 261
Ciencias	51.86	19.6	90	
Derecho	45.4	20.6	35	
Económicas	36.7	18.8	35	
Filosofía	45.3	18.9	60	
Medicina	42.2	27.4	29	
Psicología	40.4	18.3	22	
	5	2		

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 45.69 DT = 20.92 N = 261		
Catedrático	8	51.0	9		20.0	52
Titular	2	42.8	1		20.0	123
Ayudante	2	52.3	0		22.3	28
Asociado	2	43.7	4		21.7	58

** Porcentaje de tiempo que debería dedicar a gestión académica*

FACULTADES	M	DT	n	M = 10.85 DT = 7.74 N = 192		
Ciencias	8.91	6.50	65			
Derecho	0	10.4	4.77		25	
Económicas	3	11.3	6.83		21	
Filosofía	5	13.1	7		10.7	39
Medicina	6	12.5	8.61		27	
Psicología	3	10.3	5.16		15	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 10.85 DT = 7.74 N = 192		
Catedrático	0	10.9	6.84		40	
Titular	6	10.5	6.95		94	
Ayudante	6	10.7	2		11.8	17
Asociado	1	11.5	8.45		41	

** Porcentaje de tiempo que dedicas tú a gestión académica*

FACULTADES	M	DT	n	M = 14.65 DT = 12.61 N = 158		
Ciencias	14.16	4	12.5		61	
Derecho	6	17.1	0		13.3	19
Económicas	6	14.8	6		13.5	14
Filosofía	4	13.7	7		12.1	27
Medicina	5	13.7	8		13.7	20
Psicología	8	15.8	2		12.0	17

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 14.65 DT = 12.61 N = 158		
Catedrático	1	15.3	7		12.3	36
Titular	6	15.8	3		13.1	85
Ayudante		7.29			5.61	14
Asociado	1	13.6	4		13.1	23

** Porcentaje de tiempo que debería dedicar a otras actividades*

FACULTADES	M	DT	n	M = 10.30 DT = 10.56 N = 46		
Ciencias	5.33		5.03		18	
Derecho		7.00	8.37		5	
Económicas		8.33	2.89		3	
Filosofía	9	13.2	8.20		7	
Medicina	3	17.7	9		14.8	11
Psicología	0	15.0	1		21.2	2

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 10.30 DT = 10.56 N = 46
Catedrático	23.7	20.5	4	
Titular	9.16	8.93	32	
Ayudante	.00	.00	2	
Asociado	10.7	6.56	8	

** Porcentaje de tiempo que dedicas a otras actividades*

FACULTADES	M	DT	n	M = 17.92 DT = 16.77 N = 49
Ciencias	12.81	10.7	21	
Derecho	21.5	23.2	6	
Económicas	20.0	13.2	3	
Filosofía	12.0	10.3	5	
Medicina	29.0	22.7	11	
Psicología	13.3	11.5	3	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 17.92 DT = 16.77 N = 49
Catedrático	39.0	27.0	5	
Titular	15.7	14.4	32	
Ayudante	12.5	16.5	4	
Asociado	16.0	10.6	8	

PREGUNTA 19: ¿Cuál es tu grado de satisfacción con respecto a los siguientes

aspectos de tu actividad académica?

Escala: (1) Muy insatisfecho, (2) Insatisfecho, (3) Ni satisfecho ni insatisfecho, (4) Satisfecho, (5) Muy satisfecho

** Tu desempeño en docencia N=282*

FACULT.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	91	-	10 (11%)	18 (19.8%)	57 (62.6%)	6 (6.6%)
Derecho	40	-	3 (7.5%)	6 (15%)	26 (65%)	5 (12.5%)
Económicas	37	-	1 (2.7%)	4 (10.8%)	29 (78.4%)	3 (8.1%)
Filosofía	56	-	3 (5.4%)	6 (10.7%)	40 (71.4%)	7 (12.5%)
Medicina	35	-	5 (14.3%)	3 (8.6%)	25 (71.4%)	2 (5.7%)
Psicología	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	4 (17.4%)	15 (65.2%)	2 (8.7%)

CAT. DOC.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	55	1 (1.8%)	3 (5.5%)	11 (20%)	31 (56.4%)	9 (16.4%)
Titular	130	-	16 (12.3%)	14 (10.8%)	90 (69.2%)	10 (7.7%)
Ayudante	31	-	2 (6.5%)	4 (12.9%)	24 (77.4%)	1 (3.2%)
Asociado	66	-	2 (3%)	12 (18.2%)	47 (71.2%)	5 (7.6%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.65	0.77	91
Derecho	3.83	0.75	40

M = 3.77
DT = 0.74
N = 282

Económicas	3.92	0.55	37
Filosofía	3.92	0.67	56
Medicina	3.69	0.80	35
Psicología	3.70	0.88	23

CAT. DOC.	M	DT	n
Catedrático	3.80	0.85	55
Titular	3.72	0.78	130
Ayudante	3.77	0.62	31
Asociado	3.83	0.60	66

M = 3.77
DT = 0.74
N = 282

** Tu desempeño en investigación N=279*

FACULT.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	92	2 (2.2%)	9 (9.8%)	14 (15.2%)	57 (62%)	10 (10.9%)
Derecho	39	-	9 (23.1%)	7 (17.9%)	21 (53.8%)	2 (5.1%)
Económicas	36	2 (5.6%)	6 (16.7%)	7 (19.4%)	18 (50%)	3 (8.3%)
Filosofía	54	3 (5.6%)	5 (9.3%)	10 (18.5%)	29 (53.7%)	7 (13%)
Medicina	35	1 (2.9%)	10 (28.6%)	3 (8.6%)	18 (51.4%)	3 (8.6%)
Psicología	23	2 (8.7%)	3 (13%)	3 (13%)	14 (60.9%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	56	-	1 (1.8%)	9 (16.1%)	37 (66.1%)	9 (16.1%)
Titular	130	3 (2.3%)	24 (18.5%)	22 (16.9%)	71 (54.6%)	10 (7.7%)
Ayudante	31	-	6 (19.4%)	3 (9.7%)	21 (67.7%)	1 (3.2%)
Asociado	62	7 (11.3%)	11 (17.7%)	10 (16.1%)	28 (45.2%)	6 (9.7%)

FACULTADES	M	DT	n	M = 3.53 DT = 0.98 N = 279
Ciencias	3.70	0.87	92	
Derecho	3.41	0.91	39	
Económicas	3.39	1.05	36	
Filosofía	3.59	1.02	54	
Medicina	3.34	1.08	35	
Psicología	3.39	1.08	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.53 DT = 0.98 N = 279
Catedrático	3.96	0.63	56	
Titular	3.47	0.96	130	
Ayudante	3.55	0.85	31	
Asociado	3.24	1.20	62	

** Tu desempeño en gestión académica N=243*

FACULT.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	75	7 (9.3%)	12 (16%)	40 (53.3%)	14 (18.7%)	2 (2.7%)
Derecho	34	2 (5.9%)	9 (26.5%)	18 (52.9%)	5 (14.7%)	-
Económicas	29	1 (3.4%)	5 (17.2%)	19 (65.5%)	2 (6.9%)	2 (6.9%)
Filosofía	49	4 (8.2%)	13 (26.5%)	21 (42.9%)	9 (18.4%)	2 (4.1%)
Medicina	33	4 (12.1%)	7 (21.2%)	13 (39.4%)	9 (27.3%)	-
Psicología	23	1 (4.3%)	2 (8.7%)	15 (65.2%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)

CAT. DOC.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático		3	8	30	7	1

	49	(6.1%)	(16.3%)	(61.2%)	(14.3%)	(2%)
Titular	115	9 (7.8%)	26 (22.6%)	53 (46.1%)	24 (20.9%)	3 (2.6%)
Ayudante	23	1 (4.3%)	1 (4.3%)	18 (78.3%)	2 (8.7%)	1 (4.3%)
Asociado	56	6 (10.7%)	13 (23.2%)	25 (44.6%)	10 (17.9%)	2 (3.6%)

FACULTADES	M	DT	n	
				M = 2.88 DT = 0.89 N = 243
Ciencias	2.89	0.91	75	
Derecho	2.46	0.78	34	
Económicas	2.97	0.82	29	
Filosofía	2.84	0.96	49	
Medicina	2.82	0.98	33	
Psicología	3.09	0.79	23	

CAT. DOC.	M	DT	n	
				M = 2.88 DT = 0.89 N = 243
Catedrático	2.90	0.80	49	
Titular	2.88	0.92	115	
Ayudante	3.04	0.71	23	
Asociado	2.80	0.98	56	

* Satisfacción general con la profesión académica N=249

FACULT.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Ciencias	87	1 (1.1%)	6 (6.9%)	12 (13.8%)	54 (62.1%)	14 (16.1%)
Derecho	29	-	1 (3.4%)	7 (24.1%)	18 (62.1%)	3 (10.3%)

Económicas	32	-	2 (6.3%)	3 (9.4%)	19 (59.4%)	8 (25%)
Filosofía	48	2 (4.2%)	4 (8.3%)	9 (18.8%)	25 (52.1%)	8 (16.7%)
Medicina	32	-	4 (12.5%)	4 (12.5%)	18 (56.3%)	6 (18.8%)
Psicología	21	-	2 (9.5%)	-	18 (85.7%)	1 (4.8%)

CAT. DOC.	n	GRADO DE SATISFACCIÓN				
		1	2	3	4	5
Catedrático	48	-	2 (4.2%)	5 (10.4%)	26 (54.2%)	15 (31.3%)
Titular	116	1 (0.9%)	11 (9.5%)	16 (13.8%)	71 (61.2%)	17 (14.7%)
Ayudante	28	1 (3.6%)	1 (3.6%)	2 (7.1%)	21 (75%)	3 (10.7%)
Asociado	57	1 (1.8%)	5 (8.8%)	12 (21.1%)	34 (59.6%)	5 (8.8%)

FACULTADES	M	DT	n
Ciencias	3.85	0.81	87
Derecho	3.79	0.68	29
Económicas	4.03	0.78	32
Filosofía	3.69	0.99	48
Medicina	3.81	0.90	32
Psicología	3.86	0.66	21

M = 3.83
DT = 0.83
N = 249

CAT. DOC.	M	DT	n	M = 3.83 DT = 0.83 N = 249
Catedrático	4.13	0.76	48	
Titular	3.79	0.84	116	
Ayudante	3.86	0.80	28	
Asociado	3.65	0.83	57	

VIII. ANEXO C:
Matriz de correlaciones y análisis
factorial

SDESPACH	1.00000						
SCONASIG	.11097	1.00000					
SCONPREV	.21427	.06103	1.00000				
SNIVINT	.15911	.22079	.35330	1.00000			
SAMBDEP	.17190	.13817	.26331	.04429	1.00000		
SRECONU	.10829	.17013	.16289	.14273	.41955	1.00000	
SVALDOCD	.08522	.12505	.21033	.13077	.64430	.60373	1.00000
SVALINVD	.07986	.18261	.28648	.17569	.56698	.38132	.60092
	1.00000						

ANALISIS FACTORIAL (METODO: ROTACION VARIMAX)

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	FAC 6
	(21%)	(14.1%)	(9%)	(7.7%)	(7.1%)	(5.5%)
SNALT	.05671	.00650	<u>.86626</u>	.01044	.05604	.00107
SNALP	.20426	-.08742	<u>.83663</u>	.08595	.02555	-.00676
SCONDFT	<u>.72795</u>	-.03939	.32408	.02351	.09392	-.05784
SCONDFP	<u>.83204</u>	-.05662	.26734	-.03795	.01819	.01470
SMEDIOST	<u>.78299</u>	.05570	-.04981	.19773	.05889	.09357
SMEDIOSP	<u>.85608</u>	.16890	.01722	.05601	.13821	.19340
STDOCT	.04749	.07920	.02001	.09391	<u>.85001</u>	.04551
STDOCP	.17021	.07014	.15914	-.01353	<u>.84221</u>	.04232
SUBIPLAN	.12296	-.00080	-.10222	-.00230	.29345	<u>.68177</u>
SHORARIO	.01496	.17485	.08621	.02864	-.06323	<u>.72170</u>
SPDAUX	.29903	.09330	<u>.48801</u>	.05175	.24157	.15377
SRECBIB	.23059	-.03445	.07124	<u>.50226</u>	-.10366	.53062
SDESPACH	.08588	.02078	-.31064	<u>.70251</u>	.11440	.05297

SCONASIG	-26321	.13548	.19922	<u>.44091</u>	-.06002	.28855
SCONPREV	.22693	.25391	.10744	<u>.54254</u>	.17322	.02200
SNIVINT	.01002	.13339	.39958	<u>.62661</u>	-.07875	-.10761
SAMBDEP	-.05734	<u>.78226</u>	-.17079	.11455	.16920	.10989
SRECONU	-.01498	<u>.73816</u>	.03708	.10498	-.01461	-.07801
SVALDOCD	-.01442	<u>.87248</u>	.02128	.01969	.07311	.17938
SVALINVD	.20370	<u>.78150</u>	.08245	.09777	-.01230	.05278

MATRIZ DE CORRELACIONES Y ANALISIS FACTORIAL; PREGUNTA 13 DEL CUESTIONARIO

-¿CON QUE FRECUENCIA REALIZAS LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES AL IMPARTIR LA CLASE EN ESTA ASIGNATURA Y GRUPO?

MATRIZ DE CORRELACIONES

	ACTIV1	ACTIV2	ACTIV3	ACTIV4	ACTIV5	ACTIV6	ACTIV7	ACTIV8	ACTIV9	ACTIV10	ACTIV11	ACTIV12
ACTIV1	1.00000											
ACTIV2	.23685	1.00000										
ACTIV3	.33964	.35139	1.00000									
ACTIV4	.14488	.15537	.32237	1.00000								
ACTIV5	.27874	.30768	.29233	.25696	1.00000							
ACTIV6	.14801	.13726	.29587	.26295	.29799	1.00000						
ACTIV7	.24913	.30231	.44502	.25386	.32044	.25251	1.00000					
ACTIV8	.20197	.23091	.25797	.16307	.26983	.13818	.44061	1.00000				
ACTIV9	.16503	.35850	.18318	.13326	.35876	.04704	.32782	.31293	1.00000			
ACTIV10	.04083	.52207	.30903	.27386	.17605	.12326	.37149	.20443	.38866	1.00000		
ACTIV11	.06956	.38138	.33117	.14290	.24060	.29835	.33776	.28178	.35042	.52915	1.00000	
ACTIV12	.24246	.17560	.27301	.27282	.22356	.32711	.25289	.25115	.10419	.25173	.30446	1.00000
ACTIV13	.17050	.16655	.30251	.19613	.21375	.10764	.22882	.07738	.16798	.22578	.29151	.20640
ACTIV14	.26938	.16301	.39799	.29992	.31467	.32542	.29708	.12344	.14676	.20257	.24165	.26951
ACTIV15	.11941	.27692	.29329	.42845	.10649	.17161	.30811	.24091	.20235	.36090	.22427	.34614
ACTIV16	.19929	.16935	.28730	.17871	.12746	.17112	.31224	.14743	.30115	.31032	.26653	.11978
ACTIV17	.38243	.18318	.24725	.18437	.17585	.32161	.11237	.04046	.06289	.06834	.13765	.19582
ACTIV18	.18364	.15105	.30308	.23308	.23514	.25832	.30498	.11004	.27027	.18325	.29352	.05946
ACTIV19	.18587	.10873	.24898	.46577	.22423	.25800	.23608	.24961	.17893	.31936	.27098	.29117
ACTIV20	.27698	.14329	.52479	.30534	.37834	.38437	.41178	.35175	.16219	.38390	.37972	.50887
ACTIV21	.27720	.20281	.50239	.24124	.36819	.36907	.40737	.29790	.29865	.35439	.31590	.43036
ACTIV22	.21679	.11921	.06770	.24378	.28775	.38760	.22638	.17191	.12059	.06323	.18033	.29141
ACTIV23	.24853	.32792	.26797	.28687	.39230	.26318	.28453	.27050	.35442	.33153	.35652	.21245

ACTIV13 ACTIV14 ACTIV15 ACTIV16 ACTIV17 ACTIV18 ACTIV19 ACTIV20 ACTIV21 ACTIV22 ACTIV23

ANALISIS FACTORIAL (METODO DE ROTACION VARIMAX)

	FAC 1 (29.7%)	FAC 2 (7.7%)	FAC 3 (5.9%)	FAC 4 (5.5%)	FAC 5 (5.1%)	FAC 6 (4.7%)	FAC 7 (4.1%)
ACTIV1	.14247	.02510	.14565	.09767	.03819	<u>.75801</u>	.19436
ACTIV2	.00176	<u>.64054</u>	.01510	-.06110	.24437	.35789	.01532
ACTIV3	<u>.47796</u>	.25922	.43361	-.20939	.12814	.31965	.18882
ACTIV4	.08644	.06973	.17230	.21457	<u>.73289</u>	.05655	.19266
ACTIV5	.21190	.26396	.13309	.38221	.01137	<u>.46131</u>	.04936
ACTIV6	.39192	.03714	.07479	.35977	.06517	.01966	.48409
ACTIV7	<u>.45260</u>	.41874	.19138	.04675	.11192	.27817	-.09475
ACTIV8	<u>.48435</u>	.31529	-.16896	.16136	.13028	.31207	-.32530
ACTIV9	.01150	<u>.70929</u>	.00159	.17716	.03043	.24028	-.06670
ACTIV10	.24566	<u>.71638</u>	.09634	-.08591	.33359	-.15978	.04616
ACTIV11	.33901	<u>.63585</u>	.17180	.07186	.05056	-.16339	.15544
ACTIV12	<u>.65001</u>	-.01033	.02145	.15391	.33872	.06088	.00010
ACTIV13	.10304	.14434	<u>.80551</u>	.13267	.11936	-.00849	-.13340
ACTIV14	.23766	-.00133	<u>.62416</u>	.20500	.21810	.26086	.11525
ACTIV15	.19739	.17794	.10996	-.04668	<u>.77523</u>	.09129	-.06384
ACTIV16	.10571	<u>.49037</u>	.16920	.26943	-.08016	-.01774	.13130
ACTIV17	.14595	.00371	-.11760	-.04435	.16801	.41327	<u>.73437</u>
ACTIV18	.01802	.32433	.45294	.08404	.01298	.06092	<u>.42547</u>
ACTIV19	.29900	.18070	.04090	.26733	<u>.45723</u>	-.08577	.38219
ACTIV20	<u>.76739</u>	.14303	.27577	.22987	.12185	.06619	.21378
ACTIV21	<u>.74980</u>	.22037	.12621	.10744	.03125	.12554	.24114
ACTIV22	.20563	.00298	.07105	<u>.82151</u>	.11381	.08254	.05396
ACTIV23	.08477	.39914	.29993	<u>.64201</u>	.15854	.14356	.02578

MATRIZ DE CORRELACIONES Y ANALISIS FACTORIAL; PREGUNTA 16

-¿CON QUE FRECUENCIA OCURRE EN TUS CLASES LO QUE SE DICE A CONTINUACION (ver instrumento)?

MATRIZ DE CORRELACIONES

	OCUR1	OCUR2	OCUR3	OCUR4	OCUR5	OCUR6	OCUR7	OCUR8	OCUR9	OCUR10
OCUR1	1.00000									
OCUR2	-.06827	1.00000								
OCUR3	.41847	-.01473	1.00000							
OCUR4	.02379	.22105	.15720	1.00000						
OCUR5	.15031	.18687	.23400	.41138	1.00000					
OCUR6	.27180	.04352	.21795	.17977	.51349	1.00000				
OCUR7	.02887	.07214	.13327	.20659	.10691	-.02161	1.00000			
OCUR8	-.07697	.14557	.19883	.31932	.22637	.04925	.17967	1.00000		
OCUR9	.14135	-.20690	.18824	.00128	.06817	-.04067	-.00669	.02448	1.00000	
OCUR10	.04243	.07638	.30847	.25805	.14335	-.05004	.36387	.31457	.04683	1.00000

ANALISIS FACOTIAL (METODO DE ROTACION VARIMAX)

	FAC 1 (24.4%)	FAC 2 (15.8%)	FAC 3 (13.9%)
OCUR1	-.08585	.38324	<u>.64563</u>
OCUR2	.22972	.31927	<u>.53835</u>
OCUR3	.34328	.33294	<u>.61657</u>
OCUR4	<u>.51792</u>	.46874	-.17785
OCUR5	.21120	<u>.79437</u>	-.00470
OCUR6	-.15943	<u>.81712</u>	.10926
OCUR7	<u>.64565</u>	-.05754	.05217
OCUR8	<u>.63836</u>	.16489	-.10506
OCUR9	.07909	-.09172	<u>.60931</u>
OCUR10	<u>.77594</u>	-.03616	.17023

MATRIZ DE CORRELACIONES Y ANALISIS FACTORIAL; PREGUNTA 17

POR FAVOR INDICA EN QUE MEDIDA ESTAS DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES FRASES (ver cuestionario)

MATRIZ DE CORRELACIONES

	ACUER1	ACUER2	ACUER3	ACUER4	ACUER5	ACUER6	ACUER7	ACUER8	ACUER9	ACUER10	ACUER11	ACUER12
ACUER1	1.00000											
ACUER2	.07100	1.00000										
ACUER3	-.11111	.30657	1.00000									
ACUER4	-.12700	.28570	.44551	1.00000								
ACUER5	.06974	.25454	.36896	.34590	1.00000							
ACUER6	-.11266	.32791	.16878	.21970	.19536	1.00000						
ACUER7	-.03622	.29347	.11891	.23069	.19443	.37450	1.00000					
ACUER8	.02202	-.00912	.10816	.09051	.05821	.09216	.00571	1.00000				
ACUER9	-.05555	.15876	.10995	.12972	.08248	.15826	.19158	.09853	1.00000			
ACUER10	.05280	-.00140	-.00878	.08930	-.05138	.02215	-.00405	.06433	.09203	1.00000		
ACUER11	.19299	.12492	.08471	.06715	-.00667	-.03828	-.07450	.12217	-.07278	.21263	1.00000	
ACUER12	.08993	.14421	.15143	.14056	.01121	.07039	-.08552	.17812	-.09518	.10084	.29121	1.00000
ACUER13	.15729	.10694	.07014	.13475	.06420	-.01245	.02876	.10299	-.13390	.29836	.45728	.23576
ACUER13												
ACUER13	1.00000											

ANALISIS FACTORIAL (METODO ROTACION OBLIMIN)

	FAC 1 (19.7%)	FAC 2 (15.1%)	FAC 3 (9.0%)	FAC 4 (8.6%)	FAC 5 (7.6%)
ACUER1	-.22910	.06738	.04021	-.84520	.06031
ACUER2	.40931	.08486	.41729	-.32152	-.09146
ACUER3	.80121	-.02256	-.03863	.18601	.11308
ACUER4	.71133	.16519	.11900	.27652	-.00334
ACUER5	.64025	-.15360	.10680	-.18175	-.04671
ACUER6	.18083	-.00639	<u>.63155</u>	-.03970	.06359
ACUER7	.09794	.03881	<u>.70583</u>	-.12435	-.20590
ACUER8	-.02087	-.06225	.14762	-.01409	<u>.89119</u>
ACUER9	-.14239	-.04305	<u>.65767</u>	.15733	.24998
ACUER10	-.20760	.78170	.20771	.27159	-.03365
ACUER11	.06918	.62210	-.13847	-.25779	.14489
ACUER12	.26324	.24748	-.20501	-.16039	.44686
ACUER13	.11192	.74826	-.09055	-.15454	-.04579