

# VALIDEZ DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN ESTUDIANTIL EN UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS

---

VALIDITY OF STUDENT OPINION SURVEY IN VENEZUELAN UNIVERSITY

Emilse Durán-Aponte (\*)

Diana Arias-Gómez

*Universidad Simón Bolívar*

*Venezuela*

## Resumen

---

Se validó la Encuesta de Opinión Estudiantil (EOE) en universitarios venezolanos. La EOE mide la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo de cada asignatura cursada. Participaron voluntariamente 410 alumnos con edades entre 16 y 25 años, inscritos en las asignaturas de matemáticas y lenguaje durante un trimestre. Para obtener evidencias de validez de constructo, se utilizó el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio, en este último se aplicó la técnica de modelos rivales, lo que redujo la escala de 19 a 18 ítems. El modelo resultante aportó 68,25 % de varianza explicada y altos índices de confiabilidad ( $\alpha \leq 0,787$ ). Se evaluó la validez de criterio con las dimensiones de autoeficacia matemática y lingüística. Es recomendable su uso para medir la percepción del estudiante acerca del desempeño del profesor de cada asignatura, en búsqueda por lograr mejoras en los docentes y mayor confianza en el sistema educativo institucional.

**Palabras clave:** Opinión estudiantil, desempeño docente, actitud, evaluación, organización.

## Abstract

---

The Student Opinion Survey (EOE) was validated in a Venezuelan university. The EOE measures the views and opinions of students on the development of each subject during the period. 410 students aged between 16 and 25 years participated voluntarily and enrolled in the subjects of mathematics and language for a trimester. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were used and the latter technique was applied to rival models to obtain evidence of construct validity, this reduced the scale from 19 to 18 items. The resulting model contributed 68.25 % of explained variance and high levels of reliability ( $\alpha \leq 0.787$ ). Criterion validity with the dimensions of mathematical and linguistic self-efficacy was assessed. Its use is advisable to measure student perception about teacher performance in each subject, seeking to achieve improvements in teaching and greater confidence in the formal education system.

**Keywords:** student opinion, teaching performance, attitude, evaluation, organization.

---

(\*)Autor para correspondencia:

Emilse Durán-Aponte  
Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades  
Profesor agregado en Dpto. de Formación  
General y Ciencias Básicas  
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.  
Correo de contacto:  
emilseaponte@usb.ve

---

©2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

---

RECIBIDO: 16 de diciembre de 2015  
ACEPTADO: 03 de mayo de 2016  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.419

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la docencia universitaria ha sido un aspecto de continua discusión en donde han participado los involucrados y los interesados a lo largo del tiempo. En algunas universidades de Iberoamérica se ha institucionalizado la evaluación de la docencia universitaria a través del uso de cuestionarios por diversas razones, y algunas de ellas son; como mecanismo para mejorar la calidad institucional, incentivo al personal, generar confianza de parte del alumnado, entre otros. (Yáñez, Pérez, Díaz & Troncoso, 2005; Osés, Duarte & Esquivel, 2007; Alterio & Pérez, 2009; Rueda & Torquemada, 2008; Rueda, 2009; Galavis & Álvarez, 2010 y Coronado & Estupiñán, 2012). Sin embargo, en algunos casos esta actividad ha encontrado detractores.

Entre las inconformidades que existen respecto al uso de cuestionarios para la evaluación de la docencia universitaria, se encuentra la de Salazar (2010), quien resume la expresión de otros investigadores en cuanto a la necesidad de lograr una mejor definición del rol de los estudiantes como participantes del proceso de evaluación y que puedan ir más allá de responder a una encuesta, sino que logren reflexionar y hacer aportes para la mejora de la docencia. Se consideran algunas de las razones de esta desconfianza, que el profesor termina preocupándose más por complacer a los estudiantes que por enseñarlos de la manera que a su juicio resulte más conveniente, la poca reflexión de los alumnos al responder, el empleo del cuestionario con fines distintos al formativo (García, 2008), la falta de planeación institucional que impide un uso adecuado de los resultados, la falta de un marco teórico claro, lo que conlleva a poca validez del instrumento y por ende a conclusiones equivocadas (Rueda, 2009).

Estas aseveraciones permiten inferir la desconfianza en los instrumentos de evaluación estandarizados para obtener respuestas de los estudiantes, opinión que también es común en algunos gerentes educativos y en asociaciones que defienden los derechos profesoraes, quienes prefieren el uso de otros mecanismos para esta labor y defienden la libertad de cátedra, como lo expresan Galavis y Álvarez (2010). Por otro lado, los estudiantes también pierden interés por la aplicación de estos instrumentos debido a la dificultad de ver la implementación de mecanismos de mejora ante sus observaciones, según lo mencionan Apocada y Grad (2002).

Sin embargo, existe a la par un desarrollo teórico y empírico que permite dar fe de los esfuerzos por la construcción de las escalas siguiendo los principios psicométricos, los cuales refuerzan la idoneidad de las mismas para su uso en la evaluación docente, lo que a su vez permite identificar la capacidad del alumno para realizar esta labor de forma responsable y reflexiva, entre ellos están; Durán-Aponte y Durán-García (2015); Rocha (2013); Galavis y Álvarez (2010); Alterio y Pérez (2009); Elizalde y Reyes (2008); Rueda y Torquemada (2008); Casillas (2006) y Apocada y Grad (2002). Por esta razón, esta investigación tiene como propósito la validación de constructo de la escala denominada Encuesta de Opinión Estudiantil (EOE), con el fin de obtener evidencias que respalden su uso institucional en la evaluación de la docencia universitaria a través de la percepción del alumnado. Para ello es conveniente definir el enfoque teórico bajo el cual se desarrolla la validación, comenzando por el estudio de las dimensiones de la eficiencia docente.

El constructo eficiencia docente consiste en la percepción del estudiante acerca del desempeño del profesor dentro y fuera del aula, evaluado en función de su habilidad para presentar y desarrollar la asignatura, su forma de relacionarse con el estudiante y su manera de evaluar los contenidos de la asignatura, en cuanto a equidad y correspondencia con los objetivos de enseñanza.

A partir de 1965 la Universidad de Michigan comenzó a desarrollar el *Student Instructional Report* (SIR), el cual es un instrumento utilizado aún en la actualidad para medir la efectividad docente, cuyo referente teórico se consolidó gracias a dos investigaciones realizadas por Feldman (1976a, 1976b); la primera de ellas se realizó a través de un meta análisis a artículos publicados sobre los estudios relacionados con la evaluación de la efectividad docente desde la opinión de los estudiantes y la segunda consistió en identificar las características de lo que debe ser una enseñanza eficaz docente según la opinión de miembros de facultad, profesores y administradores de instituciones educativas. Producto de esto las cualidades sugeridas por Feldman (1976a) para evaluar la efectividad docente son: una buena organización de la materia y curso, comunicación efectiva, el conocimiento y el entusiasmo por la materia y la enseñanza, actitud positiva hacia los estudiantes, la equidad en los exámenes y calificaciones y flexibilidad en enfoques de la enseñanza.

Una revisión a estudios recientes, permite identificar la continuidad en el uso de estas dimensiones a través del diseño de diferentes instrumentos de medición que conservan estos mismos parámetros de evaluación, las cuales se describen a continuación.

## **2. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL**

Cuando el estudiante es responsable de responder a determinado cuestionario de evaluación docente, debe tenerse en cuenta que este solo puede estar compuesto de categorías que sean conocidas por el estudiante, como lo indican Coronado y Estupiñán (2012) al afirmar que los estudiantes tienen una marcada tendencia hacia las características de la función docente más que hacia las de las funciones investigativas, de extensión o académico-administrativas, posiblemente por desconocimiento de estas. En contraparte, Osés et al. (2007), en cuanto a la percepción de la calidad docente desde los supervisores, encontraron que estos conocen más las funciones del profesor que tienen bajo su control como la investigación, la gestión y la formación académica en comparación con las que realiza el profesor en el aula como docencia-enseñanza y tutorías, razón que respalda el hecho de diferenciar el contenido de los cuestionarios dirigidos a estudiantes de aquellos respondidos por supervisores o pares.

Para García (2008) diversos estudios demuestran que la evaluación de la docencia por los estudiantes contiene ítems que tienen que ver con las siguientes áreas: la organización y planeación de la clase, el dominio del conocimiento, la comunicación con los estudiantes y su disponibilidad para atenderlos y la manera de evaluar el aprendizaje. Rueda y Torquemada (2008) revisaron nueve cuestionarios de evaluación docente aplicados en instituciones de educación superior mexicanas y agruparon los ítems en tres bloques:

1. Criterios genéricos: si el profesor presenta los criterios de evaluación al inicio del Curso.
2. Adecuación con propósitos y/o curso: si la evaluación de profesor se corresponde con lo dado en el curso.
3. Atributos particulares: si realiza de forma imparcial la evaluación.

Las advertencias de Rueda y Torquemada (2008) respecto al uso de estas dimensiones, es que a su entender, no cubren los aspectos clave de la actividad que hace el docente y sí pueden constituir un riesgo de simplificación de las funciones que podría cumplir la evaluación en el contexto académico. Por esto a nuestro juicio, lo ideal es diferenciar el alcance de cada evaluación, tanto la realizada por el estudiante como la que realizan el supervisor y colegas.

Rocha (2013) coincide al decir que generalmente las dimensiones relevantes en la evaluación del desempeño docente, desde el punto de vista estudiantil, se agrupan en cuatro categorías: la experticia y dominio del profesor sobre lo que enseña; sus competencias didáctico-pedagógicas; la evaluación del desempeño de los alumnos; y aspectos de personalidad, actitudinales y socioafectivos.

En este sentido las dimensiones que debe tener un instrumento de evaluación docente de parte del alumno, deben ser: su forma de organizar y dictar la asignatura, la manera de atenderlos y tratarlos y la forma de evaluarlos. De esta manera, como lo afirman Elizalde y Reyes (2008), los estudiantes pueden ser buenos jueces del docente, debido a que observan el desempeño de diversos profesores a lo largo de su vida estudiantil y están en capacidad de diferenciar profesores que son buena gente de aquellos que tienen un buen desempeño docente. Además, su opinión aporta información en corto plazo y da la posibilidad de realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores de una misma área o departamento.

Dicho esto, es posible analizar la evolución de la estructura actual de la EOE a través del tiempo y la constitución de sus escalas en función del enfoque teórico sobre efectividad docente.

### **3. ANTECEDENTES DE LA EOE EN VENEZUELA**

Se delegó en el Centro de Investigaciones Educativas de la USB la validación de la EOE a cargo de Rivas (1984), quien trabajó con una derivación del SIR anteriormente mencionado. Para Rivas (1984) el diseño del instrumento debía involucrar el cumplimiento de los siguientes aspectos: interacción docente-estudiante, organización y objetivos del curso, entusiasmo, justicia en las evaluaciones, flexibilidad, motivación al pensamiento independiente y capacidad de expresión oral.

Para su validez Rivas (1984) tomó una muestra de 965 encuestas respondidas por estudiantes, se utilizó el análisis factorial exploratorio con rotación *varimax*, el criterio para seleccionar el ítem era la obtención de pesos mayores a 0,50 y la varianza explicada fue de 40%. La confiabilidad medida a través del alfa de Cronbach fue entre 0,67 y 0,84. Adicionalmente, se evaluó su validez criterial a través de una regresión múltiple con los siguientes criterios: aprendizaje logrado, importancia del curso y

evaluación general de la asignatura. Los resultados mostraron una relación entre la evaluación positiva del curso y las dimensiones presentación y actitud docente. Entre las recomendaciones de Rivas, estuvo reconceptualizar la escala presentación. El instrumento se respondía en una escala del 0 al 4, donde 0 significaba “no aplica”, 1 “ningún acuerdo” y 4 “total acuerdo”. Contaba con 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

ORGANIZACIÓN Y OBJETIVOS (6): objetivos del curso, desarrollo de los contenidos, etc.

CONTENIDO (6): uso de materiales, guías, medios de enseñanza.

PRESENTACIÓN Y EXPOSICIÓN (5): motivación del interés en el estudiante, ritmo de la clase, adaptación para hacerse entender, explicación.

ACTITUD DOCENTE (7): consulta individual, trato hacia el estudiante, interés por aclarar sus dudas.

EVALUACIÓN (7): justicia en la evaluación, precisión entre lo enseñado y lo evaluado, tiempo para realizar las evaluaciones, oportunidad para la revisión y entrega de resultados.

Posteriormente, Brandler (1990) se plantea validar nuevamente el instrumento y lo denomina Evaluación de la Actuación Docente en el Aula. La autora resalta que al revisar la literatura encuentra el valor que se le da a la opinión del estudiante cuando “evalúa aspectos formales de la docencia (organización, presentación, evaluación de contenidos), pero no cuando se trata del nivel de conocimiento” (p. 5); lo que justifica que esta dimensión esté ausente en la escala. La muestra utilizada por Brandler (1990) pertenecía a dos períodos académicos y se dividió así:

1. 378 cursos, 307 profesores, 6597 encuestas.
2. 239 cursos, 131 profesores, 4477 encuestas.

Al igual que en la validación de Rivas (1984), se utilizó el AFE con rotación *varimax*. Los criterios para aprobar un factor fueron: eigenvalor mayor que 1; que estuviera compuesto por 4 ítems como mínimo y que el peso fuera igual o mayor que 0,50. Además, el ítem no podía tener un peso similar en otro factor. La escala de medición se cambió de total acuerdo a ningún acuerdo, a una escala de diferencial semántico con seis valores donde solo se definen los extremos: excelente (6) y deficiente (1). Además, desde la validación de Rivas la escala fue sufriendo modificaciones realizadas por la institución, al punto de ser reducida de 31 a 19 ítems. La varianza explicada fue de 62,59%. Según Brandler (1990), los ítems resultantes miden la evaluación estudiantil de la eficiencia docente en tres dimensiones: organización (9 ítems), actitud (5 ítems) y evaluación (5 ítems).

Más adelante, el Consejo Directivo de la Universidad Simón Bolívar (USB) en 1994 estableció un bono anual por reconocimiento al rendimiento académico de los profesores (BRA) y exigió la presencia de un cuestionario de aplicación obligatoria que permitiera obtener la opinión de los estudiantes sobre el desarrollo de cada asignatura cursada, donde el profesor debía obtener excelentes calificaciones como uno de los requisitos para el otorgamiento del premio; para ese momento cobró mayor relevancia el uso de la EOE en esta institución (Galavis & Álvarez, 2010). Adicionalmente, sus resultados han servido

como objeto de asignación de premiaciones, bonificaciones, renovaciones de contrato y evaluaciones docentes departamentales y estos últimos en algunos casos, han usado los resultados para exigir al profesor la realización de cursos de desarrollo profesoral en caso de ser requeridos.

Galavis y Álvarez (2010) con el propósito de precisar la razón de ser (misión) de la encuesta estudiantil realizan una revisión de sus objetivos y condiciones actuales; entre sus conclusiones está la importancia de que la EOE sea un sistema de información que recoja la percepción que los estudiantes tienen acerca del desempeño académico en términos de eficiencia docente y lo coloque a la disposición de los usuarios (estudiantes, profesores, centros de estudiantes, departamentos, autoridades, jurados de premios, coordinadores de carrera); en formatos de fácil interpretación, con el fin de formular planes de crecimiento y mejoramiento.

Actualmente, la EOE se aplica institucionalmente en línea desde el año 2009 y debe ser respondida durante la semana siguiente a la culminación de cada periodo académico, pero no es de obligatorio cumplimiento para los estudiantes responder la encuesta para todas las asignaturas cursadas, ni tampoco completar la totalidad de las preguntas, sino unas cinco que han sido previamente seleccionadas por el ente que coordina la aplicación de la EOE. Los resultados trimestrales e históricos pueden ser consultados en la página Web <http://consulta.dii.usb.ve>.

Recientemente, como parte de un proyecto para medir los factores que contribuyen con la persistencia académica de alumnos de reciente ingreso en la USB, Durán-Aponte y Durán-García (2015) se plantearon adaptar la escala Evaluación de la Actuación Docente en el Aula de Brandler (1990) -la cual fue denominada Encuesta de Opinión Estudiantil por criterio de las autoridades universitarias- y realizaron una modificación de la misma, cambiando la redacción de sus ítems de forma genérica sobre los docentes de un período académico y no de una asignatura en particular como lo era originalmente, con el fin de obtener la opinión del estudiante sobre las posibilidades de integración a la institución según el desempeño docente.

En esta adaptación a través de un análisis factorial confirmatorio, se redujo la escala a 7 ítems y dos dimensiones; la denominaron Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI), para diferenciarla de la Encuesta de Opinión Estudiantil. Los autores aclaran que su uso no sustituye la EOE, pues esta busca obtener información particular e individualizada por asignatura y no por grupo de docentes en general como la EDDI.

Por esta razón, es importante contar con un referente científico que soporte el uso de la EOE de forma institucional, pues a pesar de que hasta ahora su aplicación es administrada por una dependencia denominada Coordinación de la Encuesta de Opinión Estudiantil, según el informe presentado al Consejo Directivo de la USB en el año 2015 por parte de la comisión designada para evaluarla, el interés del estudiante por completarla es casi nulo y la responsabilidad de estimular la participación de los estudiantes por parte de los profesores ha sido cada vez menor, por lo tanto ha disminuido su influencia en la comunidad universitaria, pues al no ser aplicada de forma presencial sino a distancia,

perdió su carácter de obligatoriedad y quedó al interés y disposición de cada estudiante que desee completarla en línea o no. Por ello, se cree que el hecho de obtener resultados que respalden su validez de constructo así como su confiabilidad, pueden reforzar la importancia y validez que posee la misma, y darle un carácter científico a su aplicación al reconocerla como un instrumento válido y confiable de medición de la eficacia docente.

#### **4. MÉTODO**

Participaron de forma voluntaria 410 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela (246 mujeres y 164 hombres), inscritos en el período abril-julio del año 2012, con edades comprendidas entre los 16 y 25 años, una media de 17,43 y una desviación típica de 1,26.

##### **4.1. Instrumentos**

###### **4.1.1. Encuesta de Opinión Estudiantil EOE**

Su primera versión en español fue validada por Rivas (1984) y posteriormente validada en población universitaria por Brandler (1990) con 617 asignaturas dictadas en dos períodos académicos. La confiabilidad para la escala total fue de 0,937 y 0,933, distribuidas por área de estudio a la que pertenecía cada curso; estudios profesionales y estudios generales, respectivamente. En su momento Brandler (1990) modificó la escala de medición que había usado Rivas (1984) y utilizó la siguiente: Excelente (6) y deficiente (1).

En esta investigación, la escala se compone de 19 ítems distribuidos en tres dimensiones: actitud, organización y evaluación. Se redujo la escala de medición del 1 al 5 y se modificó la etiqueta de la escala Likert siguiendo las recomendaciones de Aigner (2008): 1 significa "desacuerdo" y 5 "de acuerdo", debido a que la anterior propuesta por Brandler (1990) no se relacionaba con todas las posibles respuestas de cada ítem.

Sus dimensiones significan según Brandler (1990):

ORGANIZACIÓN-PRESENTACIÓN: representa que tan bien el profesor planificó y organizó el curso, y su capacidad para exponer la materia de forma clara y adecuada.

ACTITUD: se refiere a la forma de relacionarse con los alumnos, su disponibilidad y trato justo hacia los estudiantes.

EVALUACIÓN: mide la percepción del estudiante en relación a cuán apropiados son los métodos de evaluación utilizados por el profesor.

###### **4.1.2. Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples Revisado (IAIM-R)**

Se usó el Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples Revisado que originalmente fue desarrollado por Pérez (2001) y constaba de 8 dimensiones correspondientes a las inteligencias sugeridas por Gardner (1999) y se denominó Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. Posteriormente, fue validado por Durán-Aponte, Elvira-Valdés y Pujol (2014) en una muestra de

estudiantes venezolanos y se redujo a 7 dimensiones producto de la autoeficacia intrapersonal e interpersonal en autoeficacia emocional. Se responde en una escala del 1 (nada seguro) al 10 (totalmente seguro).

Para realizar la validez de criterio en esta investigación se seleccionaron dos sub escalas cuya descripción e índices de confiabilidad en esta investigación son:

AUTOEFICACIA LINGÜÍSTICA: se refiere al juicio sobre el uso del lenguaje de forma correcta, tanto oral como escrito y al empleo de la lengua para alcanzar ciertos fines ( $\alpha= 0,854$ ).

AUTOEFICACIA LÓGICO-MATEMÁTICA: se refiere a capacidades para el análisis lógico de problemas y a resolver con éxito ejercicios que requieren el cálculo numérico y la investigación científica ( $\alpha= 0,898$ ).

## 4.2. Procedimiento

Se configuró un cuadernillo en el que se solicitaban datos personales como edad, sexo, carrera que cursa y los ítems de la EOE y el IAIM-R. La aplicación fue en aula de clases y se solicitó a los profesores el permiso para disponer de los últimos 10 minutos de su horario, por lo que el muestreo es de tipo no probabilístico e intencional, pues participaron solo los alumnos cuyos profesores estuvieron de acuerdo. Una vez en el aula de clase, se les informó a los estudiantes acerca del objetivo y alcance del estudio, garantizando la confidencialidad de la información aportada y el anonimato en el cuestionario. Después de escuchar las instrucciones, firmaron el consentimiento informado, autorizando el uso de sus datos para la investigación. La aplicación tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Los datos se transcribieron en una página del programa *Excel* y luego fueron procesados a través de los paquetes estadísticos *SPSS (PASW Statistic 18)* para el análisis factorial exploratorio (AFE) y *LISREL (versión 8.80)* para el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

### 4.2.1. Análisis Estadísticos Realizados

Se realizó el análisis exploratorio de datos con la finalidad de detectar o corregir la presencia de datos erróneos o perdidos y luego para determinar la validez de constructo, se procedió a realizar el análisis factorial en dos fases. La primera de ellas requirió el uso del AFE para identificar las posibles estructuras factoriales subyacentes a la muestra de estudio. Tal como lo indican Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) el objetivo de este análisis "es encontrar un modo de condensar la información contenida en un número de variables originales en un conjunto más pequeño de variables (factores) con una pérdida mínima de información" (p. 11). Se tomaron los mismos criterios aplicado por Brandler (1990): *eigenvalor* mayor que 1; 4 ítems como mínimo por factor y el peso igual o mayor a 0,50.

La segunda fase consistió en el uso del AFC aplicando la técnica de modelos rivales, por lo que se constituyó un primer modelo con la distribución sugerida por Brandler (1990) y un segundo modelo resultante del AFE. El AFC es útil para corregir las deficiencias inherentes a la perspectiva exploratoria y como lo señalan Batista-Foguet, Coenders y Alonso (2004), lograr una mayor concreción de las hipótesis que son contrastadas, es decir, determinar de forma empírica cuál de las estructuras

factoriales (tanto la original de Blander [1990] como la obtenida en el AFE) es la más verosímil como modelo explicativo de la EOE, para lo cual se utilizaron los indicadores de ajuste absoluto, incremental y parsimonia, y se evaluaron siguiendo los criterios sugeridos por Ruiz, Pardo y San Martín (2010).

Para analizar la validez de criterio, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) entre las dimensiones resultantes de la EOE y dos dimensiones del IAIM-R, y se interpretaron aquellas relaciones cuya significancia fue de 0,01 y/o 0,05.

Por último, para evaluar la confiabilidad de los instrumentos, se obtuvo el alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems y para cada una de las dimensiones por separado, cuyo análisis se realizó bajo el criterio dado por Prieto y Muñoz (2000), los cuales consideran valores por encima de 0,70 para calificar una confiabilidad como adecuada.

## 5. RESULTADOS

Previo al análisis factorial exploratorio se evaluó la factibilidad de encontrar una estructura factorial y se tomó como sugerencia los supuestos estadísticos de Hair et al. (1999) de la siguiente manera: el índice de adecuación muestral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) arrojó un resultado de 0,901 el cual se considera satisfactorio al superar el criterio de 0,5. El Test de Esfericidad de Bartlett ( $X^2 = 1373,18; p < 0,000$ ) obtuvo valores significativos desde el punto de vista estadístico, acordes al criterio de  $p < 0,05$ .

### 5.1. Análisis Factorial Exploratorio

A través del AFE, se obtuvo que solo el ítem 8 presentó puntajes similares en los tres factores (¿Adaptó sus explicaciones para hacerse entender mejor?) y debido a que uno de los intereses de esta validación es lograr que los pesos de los factores expliquen la mayor varianza posible, se eliminó y se aplicó nuevamente el AFE, el cual en 5 iteraciones alcanzó una estructura en la que el primer factor explica el 31,03 %, el segundo factor, un 22,83 % y el tercero, 14,38 % para un total de 68,25 % de la varianza total explicada que se muestra en la Tabla 1. Las cargas factoriales (Tabla 1) obtenidas de la matriz de componentes rotados sugieren una alta consistencia entre los datos, lo cual es también indicativo de la pertinencia del análisis obtenido.

**Tabla 1**  
*Resultados psicométricos de la EOE*

Ítem	Carga factorial	Factor y Varianza	Alfa
14¿Cumplió con el horario de clases establecido?	0,825	<b>Factor 1</b> 31,03 %	0,916
3 ¿Le dedicó el tiempo apropiado a cada tema?	0,700		
4 ¿Desarrolló ordenadamente las actividades en clase?	0,787		
5 ¿Logró comunicarse efectivamente con los estudiantes?	0,696		
7 ¿Indicó oportunamente la relación entre los temas del curso?	0,591		
9 ¿Mantuvo un ambiente propicio para el aprendizaje?	0,630		
13 ¿Fue receptivo a las intervenciones de los estudiantes?	0,608		
10 ¿Mantuvo criterios claros de evaluación?	0,556		
1 ¿Expuso claramente el programa al inicio del curso?	0,551		
2 ¿Informó con precisión sobre el proceso de evaluación?	0,599		
15 ¿El contenido de los exámenes se correspondía con lo explicado en clase?	0,670		
16 ¿Planificó tiempo suficiente para las evaluaciones?	0,816		
17 ¿Realizó la entrega y revisión oportuna de los resultados de las evaluaciones?	0,817		
18 ¿Motivó la búsqueda activa de conocimiento?	0,785	<b>Factor 3</b> 14,38 %	0,787
11 ¿Mostró disposición para atender individualmente a los estudiantes?	0,612		
12 ¿Mantuvo una actitud respetuosa hacia los estudiantes?	0,507		
19 ¿Estimuló la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje?	0,759		
Totales		68,25	0,939

**Fuente:** Elaboración propia.

Posteriormente, se tomó la distribución sugerida por Brandler (1990), cuya ubicación de los ítems difiere de la obtenida en el AFE. Se obtuvo el alfa de Cronbach total y el de cada dimensión (Tabla 2). Unido a esto, el porcentaje de varianza explicada producto del AFE en la muestra de estudio es de 68 %, mayor al obtenido por Brandler en su momento, el cual fue de 62,59 %. A pesar de considerarse adecuados

estos índices y algunos mayores a los obtenidos con la distribución del AFE, no son suficientes ni los más indicados para determinar el mejor modelo de distribución de ítems por dimensiones.

**Tabla 2**  
*Índices de confiabilidad*

EOE	Ítems	Alfa
Escala total		0,944
Organización	1,3,4, 5,6,7,8,9,18	0,903
Evaluación	2,10,15,16,17	0,878
Actitud	11,12,13,14,19	0,730

**Fuente:** Elaboración propia.

## 5.2. Análisis Factorial Confirmatorio

Para ratificar la orientación de los ítems y verificar las relaciones entre los factores, se aplicó la estrategia de los modelos rivales que corresponden a:

- Modelo 1: basado en la distribución obtenida por Brandler (1990) a través del AFE con 19 ítems.
- Modelo 2: basado en el AFE con la muestra actual, el cual se redujo a 18 ítems.

La Tabla 3 presenta las medidas de ajuste absoluto y de parsimonia que resultan al aplicar el AFC a los modelos 1 y 2 propuestos, a partir de los cuales puede concluirse que el más verosímil es el modelo 2, debido a lo siguiente:

La razón entre  $X^2$  entre los grados de libertad, los valores 2,16 y 1,72 se encuentran por debajo de 3, lo que indica un buen ajuste, siendo más adecuado el correspondiente al Modelo 2 por ser el más bajo, según los criterios dados por Ruiz et al. (2010).

En cuanto al Índice de Bondad de Ajuste (GFI), el valor recomendado por Ruiz et al. (2010) debe ser  $\geq 0,95$  y en ninguno de los dos modelos sucedió, sin embargo el que más se acerca es  $0 = 0,77$  del modelo 2.

El residuo cuadrático medio (RMSR) el valor más cercano a cero pertenece al modelo 2 (0,058), lo que indica un mejor ajuste. Por último, el Índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI) presenta resultados iguales en ambos modelos y en este caso no permite suponer cuál de los dos es aceptable, pues ambos están próximos a 1 en la misma medida y el Índice de calidad de ajuste de parsimonia (PGFI) muestra ligeramente un mejor ajuste del modelo 2 por estar más cercano a 1, según el criterio sugerido por Ruiz et al. (2010). Es importante tener en cuenta que ambos modelos son compatibles con los datos porque pertenecen a la familia de modelos alternativos igualmente compatibles, sin embargo el modelo 2 es el que muestra mejores índices de ajuste por todo lo expresado anteriormente.

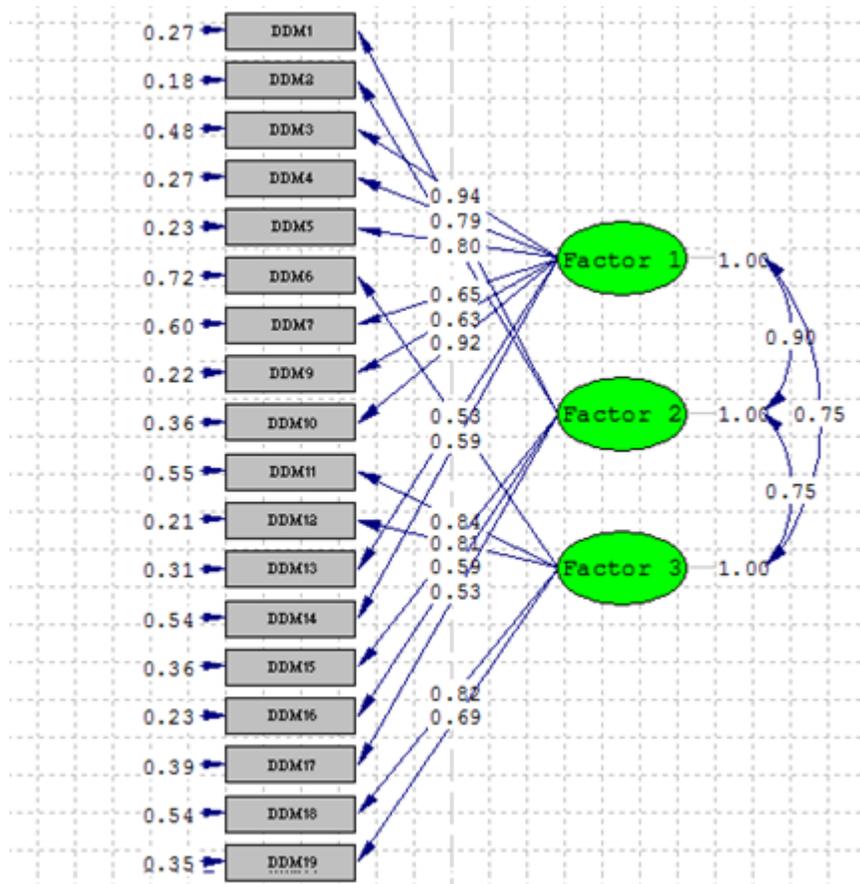
**Tabla 3**  
Índices de grado de ajuste de los modelos contrastados

Modelo	N° fact.	N° Ítems	Ajuste Absoluto			Ajuste de parsimonia			
			X <sup>2</sup>	gl	X <sup>2</sup> /gl	GFI	RMSR	PNFI	PGFI
1	3	19	369,92	171	2,16	0,72	0,077	0,79	0,56
2	3	18	263,26	153	1,72	0,77	0,058	0,79	0,60

Fuente: Elaboración propia.

El diagrama resultante en el análisis confirmatorio para el Modelo 2, puede observarse en la Figura 1.

**Figura 1** Diagrama de ruta Modelo 2



Fuente: Elaboración propia.

### 5.3. Dimensiones Resultantes de la EOE

Producto de la distribución de ítems resultante se amplía la definición de las dimensiones de la siguiente manera:

Organización: se relaciona con la didáctica del docente, su forma de planificar el curso y sus

contenidos para dictarlos y dosificarlos de forma organizada, junto con su capacidad para exponer la materia de forma clara y adecuada, lo cual es indistinto del tipo de asignatura (teórica o práctica, obligatoria u optativa). Además, no se limita al desempeño durante la clase, sino que también abarca la orientación hacia el uso de material de estudio fuera del aula.

Evaluación: se basa en la medición de la percepción del estudiante en relación a cuán apropiados son los métodos de evaluación utilizados por el profesor, lo cual tiene que ver con la congruencia entre lo dictado en clases y lo evaluado por el docente, el grado de dificultad, el tiempo establecido para la entrega de evaluaciones y el cumplimiento de los criterios acordados previamente al inicio de clases. Adicionalmente, se valora la entrega de evaluaciones a los estudiantes para que conozcan y discutan sus resultados.

Actitud: tiene que ver con la forma respetuosa de relacionarse con los alumnos, su disponibilidad para atenderlos dentro y fuera de clase y que los estimule a participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Como hallazgo en esta distribución se valora que el profesor cumpla con el horario de clases establecido, lo cual también es considerado por los alumnos como trato justo y respetuoso hacia ellos.

#### 5.4. Validez de Criterio

Con la intención de sustentar la validez de constructo de la EOE evidenciada en el análisis factorial confirmatorio, se realizan análisis correlacionales entre las dimensiones resultantes de la escala y las dimensiones de autoeficacia matemática y autoeficacia lingüística (ver Tabla 4) pertenecientes al IAIM-R, el cual fue adaptado recientemente por Durán-Aponte et al. (2014). En esto, se observaron relaciones que pueden contribuir con la explicación de la distribución de los ítem y validar el criterio del juicio positivo sobre las capacidades del estudiante en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, debido a que son los docentes de estas asignaturas los que fueron evaluados en la EOE.

**Tabla 4**

*Correlaciones entre las dimensiones de la EOE y el IAIM-R*

Dimensiones	Evaluación	Actitud	A Matemática	A Lingüística
Organización	0,786**	0,600**	<b>0,269**</b>	0,020
Evaluación	1	0,726**	0,186	0,049
Actitud		1	<b>0,236*</b>	0,102
A Matemática			1	0,089
A Lingüística				1

**Fuente:** Elaboración propia.

Específicamente, se observa que existe una correlación positiva y moderada ( $r = 0,269$ ;  $p < 0,001$ ) entre la dimensión organización y la autoeficacia matemática, lo cual sugiere que cuando se percibe del profesor una buena organización durante el ejercicio de la actividad docente, esto contribuye a que el estudiante se considere más capaz ante las demandas académicas de la asignatura. La relación entre la dimensión actitud y la autoeficacia matemática es también positiva y moderada

( $r = 0,236$ ;  $p < 0,005$ ), lo que sugiere que el trato justo hacia los estudiantes y la forma general de relacionarse con ellos contribuye con una mayor autoeficacia.

Estas relaciones descritas con anterioridad son consistentes con los planteamientos de Covarrubias y Mendoza (2013) quienes afirman que entre las fuentes que permiten el desarrollo de la autoeficacia están; las experiencias vicarias y la persuasión social. En cuanto a las primeras, significa que el modelado por parte de terceros, entre ellos el profesor, fortalecen la autoeficacia en determinada área, sobre todo al observar las ejecuciones realizadas en clase. Una buena planificación y organización del curso, junto con la exposición de la materia en forma clara y adecuada contribuyen con la autoeficacia. Las segundas consisten en convencer al estudiante que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto y de esto se trata una adecuada actitud por parte del profesor, al estar dispuesto a responder ante sus dudas, hacerse entender por los estudiantes con ejemplos y metodologías innovadoras y al trato justo.

En cuanto a la ausencia de relaciones con la autoeficacia lingüística, debe tenerse en cuenta que algunos estudios (Casillas, 2006) sugieren que existen diferencias en la evaluación que los alumnos realizan del desempeño docente de sus profesores, tomando en cuenta el tipo de materia; en este caso la percepción de evaluación es distinta respecto a los docentes de matemáticas, pues esta última asignatura se constituye muchas veces en un reto para algunos estudiantes y además, según el grado de confianza que tengan en el docente (Yáñez et al., 2005).

Además, es importante considerar lo expresado por García (2008) que por la etapa en la que se encuentran los estudiantes de la muestra (primeros semestres), los alumnos valoran más que el profesor sea accesible, ameno, claro y organizado, pues sienten que de ello depende su aprendizaje o el dominio que logren obtener en cada asignatura. Del mismo modo, sucede con la ausencia de relaciones en la dimensión de evaluación, por lo cual es importante mencionar lo expresado por Valenzuela (2007) quien advierte que aquellos profesores que por quedar bien con sus alumnos u otras razones exigen menos de lo habitual, no contribuyen en nada al proceso de construcción de los aprendizajes de estudiante, ni al grado de percepción positiva sobre sus propias habilidades.

## 6. CONCLUSIÓN

El proceso de validación de la Encuesta de Opinión Estudiantil se cumplió satisfactoriamente. Hasta ahora los estudios de validez que le habían sido aplicados recurrieron solamente al uso del análisis factorial exploratorio, por lo que era necesario reducir los sesgos que dicho análisis trae consigo como lo indican Millán, Calvanese y D'Aubeterre (2013). El primero de ellos es conocido como error de capitalización del azar<sup>1</sup>, del cual se puede decir que se redujo en este estudio al identificar con el AFE tres factores que permiten conceptualizar la variable desempeño docente, reproduciendo la estructura propuesta por Brandler (1990) y a pesar de que no se ubican todos los ítems en las mismas dimensiones, se mantuvo el significado de los mismos. Cuando estos factores surgen en diferentes

---

<sup>1</sup> El error de capitalización del azar sucede cuando se asume como estructura factorial explicativa aquella obtenida en una sola muestra de estudio, sin que se realice previamente una validación cruzada en muestras con diferentes características o una simulación por métodos de remuestreo o bootstrap. Millán et al. (2013).

pruebas, muestras y condiciones, se convierten en evidencia de una medición que puede ser considerada como exitosa, tal como lo mencionan Kerlinger y Lee (2008).

Un segundo sesgo de los mencionados por Millán et al. (2013) se conoce como el error de indeterminación factorial, el cual supone que no existe una sola solución factorial, sino múltiples modelos factoriales igualmente probables de ser ciertos, pues para su identificación se hace uso de diferentes criterios que son igualmente válidos entre sí, y un tercer sesgo denominado sesgo confirmatorio, los cuales tienen una fuente común. Esto se trató de reducir al aplicar la técnica de modelos rivales donde se obtuvieron dos distribuciones válidas y cuyos índices de ajuste permitieron seleccionar uno de los dos modelos posibles.

Junto a esto, se evaluó la validez de criterio y se obtuvieron resultados satisfactorios debido a que tanto el estudio de Brandler (1990) donde se aplicó un análisis de regresión, como el actual, usando análisis de correlación, lograron demostrar que las dimensiones se identifican con criterios teórica y empíricamente válidos, lo cual hace que este sea un proceso robusto de validez. Aun así, no se afirma que esto pueda conferir del todo realidad a la medición, pues estas dimensiones no dejan de estar sujetas a "confirmación o desconfirmación posterior" (Kerlinger & Lee, 2008), pero sí permite comprender la esencia del constructo que se está evaluando.

En función de lo expuesto anteriormente, se tiene que la EOE es un instrumento válido y confiable de medición de la efectividad docente en determinada asignatura, atendiendo a tres criterios científicamente aceptados para ser evaluados por los estudiantes: la organización, la actitud y la evaluación. Con esta validación, se recomienda a la Coordinación de la Encuesta de Opinión Estudiantil realizar cambios en la forma actual en la que esta es administrada, como ya se describió anteriormente, pues se cuenta con sustento empírico de la importancia de aplicarla en cada asignatura, con carácter de obligatoriedad y en su totalidad, de modo que pueda aprovecharse la información que aporta cada dimensión sobre la actuación docente.

Además, se recomienda que el uso de la EOE en la Universidad Simón Bolívar y cualquier otra institución que desee emplearla, pueda limitarse a servir como un instrumento de recogida de información con propósito formativo, de mejora para la actividad docente y no sumativo de control y/o de asignación de estímulos (premios, ascenso), tal como lo menciona García (2008), y de esta manera concentrar los esfuerzos de los entes interesados mencionados por Galavis y Álvarez (2010) -entre ellos los departamentos docentes y coordinaciones académicas-, hacia la consolidación de un verdadero sistema de retroalimentación que los estudiantes valoren y defiendan, y aún que los mismos profesores promuevan y respeten.

Unido a esto, es conveniente ampliar los mecanismos de comunicación de los resultados de su aplicación para todos los entes interesados, pero sobre todo a los profesores y para ello podría tomarse la recomendación de Rueda (2009) que consiste en planificar un sistema que contemple la comunicación de los resultados a cada uno de los docentes cuando se le aplica el instrumento, y

prevea las acciones a tomar en caso de que haga falta recomendar mejoras a la actividad docente. Incluso, cuando sea necesario puede insertarse en este sistema, la utilización de grupos focales que amplíen la información en cuanto a la actividad docente y construyan junto a los responsables de la EOE, un mecanismo más eficiente, no solo evaluativo sino formativo.

Para finalizar, entre las limitaciones de la investigación se encuentra la imposibilidad de aplicar el instrumento a un mayor número de estudiantes, debido a la poca disponibilidad de recursos para reproducir el cuadernillo, junto con el tiempo requerido por las investigadoras para acudir durante los diversos horarios de clase de los estudiantes. A esto, se suma que los estudiantes conocen la existencia de la aplicación en línea de la EOE por parte de la institución y en algunos casos consideraron innecesario responder al cuadernillo.

En función de lo anterior es preciso recomendar que se incluya en la muestra de estudio mayor variedad de estudiantes en cuanto a carrera, edades y año de ingreso a la universidad, pues al trabajar solo con población de reciente ingreso puede tenerse la limitación de que no se dé suficiente variabilidad en las respuestas, debido a que conocen poco del ámbito universitario y tienen menos referentes docentes para comparar la actuación de los mismos.

### **AGRADECIMIENTO**

Al profesor Sowiesky Galavis quien se desempeñó como Coordinador de la Encuesta de Opinión Estudiantil en la USB, y brindó información y orientación importante durante el proceso de recogida de información para este estudio.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *Revista Electrónica La Sociología en sus Escenarios*, 18, 1-24.
- Alterio, G. & Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, 23(3), 1-14.
- Apocada, P. & Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 385-409. doi:10.6018/rie.20.2.98981
- Batista-Foguet, J., Coenders, G. & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122, 21-27.
- Brandler, N. (1990). Adaptación de un instrumento de evaluación del docente universitario. *Revista Perfiles*, 21, 5-18.
- Casillas, S. (2006). Las percepciones de los alumnos sobre el desempeño docente de sus profesores en función de distintas variables. *Revista de ciencias de la educación*, 208, 519-539.
- Coronado, E. & Estupiñán, M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 73-84.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2012). La teoría autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123.
- Durán-Aponte, E. & Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa*, 54(1), 75-89.
- Durán-Aponte, E., Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2014). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
- Elizalde, L. & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-13.
- Feldman, K. A. (1976a). The Superior College Teacher from the Student's View. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman, K. A. (1976b). Class Size and College Students' Evaluations of Teachers and Courses: A Closer Look. *Research in Higher Education*, 21, 45-115.
- Galavis, S. & Álvarez, G. (2010). La encuesta de opinión estudiantil: un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 25(3), 47-56.
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro*, 53, 9-19.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante (5ª ed.)* Madrid: Prentice Hall.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2008). *Investigación del Comportamiento*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Millán, A., Calvanese, N. & D'Aubeterre, M. E. (2013). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Condiciones de Trabajo (qCT) en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista CES Psicología*, 6(2), 28-52.

- Osés, R., Duarte, E. & Esquivel, L. (2007). Calidad del desempeño docente en una universidad pública. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 11-22.
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-72.
- Rivas, C. (1984). Hacia la medición de la eficiencia docente. Estudio piloto. *Revista Perfiles*, 15 y 16, 13-16.
- Rocha, R. (1984). Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en educación superior. *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Rueda, M. & Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, (53), 97-112.
- Ruiz, M., Pardo, A. & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 120-132.
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287.
- Yáñez, R., Pérez, M., Díaz, A. & Troncoso, D. (2005). La confianza como determinante de la actitud de los estudiantes universitarios hacia la encuesta de evaluación del desempeño de sus docentes. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 375-382.

## **8. ENCUESTA DE OPINIÓN ESTUDIANTIL**

A continuación, se presenta una serie de premisas para evaluar la actuación de tus docentes del trimestre anterior, en una escala del 1 al 5 indica en sentido general si se dieron las siguientes situaciones.

Del **1**= no lo cumplió, al **5**= lo cumplió totalmente

VALIDEZ DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN ESTUDIANTIL EN UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS

¿EL PROFESOR...		1	2	3	4	5
1 Expuso claramente el programa al inicio del curso?	Lenguaje					
	Matemática					
2 Informó con precisión sobre el proceso de evaluación?	Lenguaje					
	Matemática					
3 Le dedicó el tiempo apropiado a cada tema?	Lenguaje					
	Matemática					
4 Desarrolló ordenadamente las actividades en clase?	Lenguaje					
	Matemática					
5 Logró comunicarse efectivamente con los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
6 Orientó sobre el uso de libros, guías, materiales de apoyo y recursos?	Lenguaje					
	Matemática					
7 Indicó oportunamente la relación entre los temas del curso?	Lenguaje					
	Matemática					
8 Adaptó sus explicaciones para hacerse entender mejor?	Lenguaje					
	Matemática					
9 Mantuvo un ambiente propicio para el aprendizaje?	Lenguaje					
	Matemática					
10 Mantuvo criterios claros de evaluación?	Lenguaje					
	Matemática					
11 Mostró disposición para atender individualmente a los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
12 Mantuvo una actitud respetuosa hacia los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
13 Fue receptivo a las intervenciones de los estudiantes?	Lenguaje					
	Matemática					
14 Cumplió con el horario de clases establecido?	Lenguaje					
	Matemática					
15 El contenido de los exámenes se correspondía con lo explicado en clase?	Lenguaje					
	Matemática					
16 Planificó tiempo suficiente para las evaluaciones?	Lenguaje					
	Matemática					
17 Realizó la entrega y revisión oportuna de los resultados de las evaluaciones?	Lenguaje					
	Matemática					
18 Motivó la búsqueda activa de conocimiento?	Lenguaje					
	Matemática					
19 Estimuló la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje?	Lenguaje					
	Matemática					