



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE LAS
ENCUESTAS DE VALORACIÓN DE LA DOCENCIA REALIZADAS
POR LOS ALUMNOS**

Tesis doctoral

Autor: Juan Pedro Montañés Gómez

Director: Miguel Ángel Pérez Nieto

Codirectora: Belén Urosa Sanz

Madrid. Abril 2017

*A Ana, María, Miguel y Pablo
por todo lo que me dan en la vida.*

Agradecimientos

A Belén Urosa, que ha pasado por mi vida académica y profesional como becaria, profesora, jefa de estudios, decana y vicerrectora, hasta este nuevo rol de directora de mi tesis, amiga y, sobre todo, Maestra. Sin tus enseñanzas, tu interés y ánimo este trabajo no hubiera sido posible.

A Miguel Ángel Pérez, director de esta tesis, por su disposición y accesibilidad, por su positivismo y empuje.

A aquellos que me han hallado soluciones prácticas ante problemas que paralizan por estar en el momento preciso con la sabiduría necesaria: Pedro Morales, Pedro Iglesias, Raquel Cuadrillero, Pilar Matía, Federico Cuesta y Juan Manuel Arribas.

A todos los que me han empujado a empezar, seguir y cumplir el sueño de terminar, por ser un ejemplo continuo para mí: Omi Anneliese Grohall, Exiquio, Jutta, Francisco y, sobre todo, Blanca.

Índice general

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
2.	DEFINIENDO LA CALIDAD DOCENTE Y SU EVALUACIÓN	15
2.1	¿Qué es ser un profesor universitario?.....	16
2.2	Las funciones del profesor universitario.....	18
2.3	La calidad del profesor universitario en España	23
2.3.1	La normativa europea.....	23
2.3.2	La normativa española. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA.....	28
2.3.3	El programa DOCENTIA.....	35
2.3.4	La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, CNEAI	44
2.3.5	La Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas. ACAP	46
2.4	La eficacia docente.....	50
2.5	Tipos de información utilizada para evaluar al profesor universitario.....	65
2.5.1	Aprendizaje del alumno	66
2.5.2	Encuestas de alumnos	67
2.5.3	Valoraciones de los colegas. Peer review	69
2.5.4	Autoevaluación	71
2.5.5	La autoeficacia del profesorado y los procedimientos de su medición .	73
2.5.6	La evaluación del profesorado en la renovación de la acreditación de los títulos oficiales españoles	77

3.	LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	
	HECHAS POR LOS ALUMNOS.	87
3.1	¿Qué son y qué miden las encuestas de valoración del profesorado?	87
3.2	Variables relacionadas con los resultados	95
3.2.1.	Multidimensionalidad	96
3.2.2.	Variables que interfieren	101
3.2.3.	Problemas relacionados con el uso de estas evaluaciones	117
3.3	Críticas a la evaluación del profesorado.	120
3.3.1.	¿Son las encuestas del profesorado sólo un test de popularidad?	121
3.3.2.	¿No tienen las encuestas contestadas por alumnos poca fiabilidad y validez?	123
3.3.3.	¿No son los alumnos demasiado inmaduros e inexpertos para hacer un juicio consistente sobre los docentes y la propia docencia?	128
3.3.4.	¿Es cierto que los profesores pueden asegurar buenas puntuaciones en las encuestas poniendo buenas notas?	129
3.3.5.	¿Es más fácil obtener mejores puntuaciones en las encuestas en los cursos más altos?	130
3.3.6.	¿Están sirviendo las encuestas para el objetivo por el que fueron construidas?	131
3.4	Propuestas de nuevas modalidades	136
3.4.1.	Nuevos métodos de valoración del profesor	139
3.4.2.	Evaluaciones hechas en la Web	146
3.4.3.	La percepción de los alumnos: motivación para responder las encuestas	151

3.5	Síntesis del capítulo.	155
4.	LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ANTE LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DE LA DOCENCIA.	159
4.1.	La aceptación o el rechazo del profesorado ante las encuestas de evaluación docente.	160
4.1.1.	Reacciones ante la aplicación online	165
4.1.2.	La percepción de los profesores sobre las encuestas atendiendo a su valoración del modelo docente.....	166
4.2.	La reacción del profesorado ante el uso que de las encuestas de evaluación docente se hace en las universidades.....	168
4.3.	El aspecto psicológico en la reacción de los profesores ante las encuestas de valoración docente.....	171
4.4.	Los cambios docentes en la actividad del profesorado ante los resultados de las encuestas.	181
4.5.	Síntesis del capítulo.	191
5.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	197
5.1.	Introducción	197
5.2.	Objetivos generales.....	198
5.3.	Hipótesis.....	201
5.4.	Variables utilizadas	204
5.5.	Instrumento de recogida de información	215
5.5.1	Introducción.....	215
5.5.2	Instrumento de Nasser y Fresko (2002).....	216
5.5.3	Instrumento de Beran y Rokosh (2009).....	219

5.5.4	Instrumento de Autoeficacia (Prieto, 2007)	222
5.5.5	Instrumento utilizado en esta investigación.....	227
5.5.6	Validez de contenido del instrumento de recogida de información	237
5.6.	El proceso de recogida de datos	247
5.7.	Muestra	249
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	269
6.1.	Introducción	269
6.2.	Características del instrumento: Fiabilidad y Validez	270
6.2.1.	Sub-Escala: IMPORTANCIA	271
6.2.2.	Sub-Escala: MODIFICA.....	273
6.2.3.	Sub-Escala: VALORACIÓN	274
6.2.4.	Sub-Escala: AUTOEFICACIA	278
6.3.	Análisis descriptivos	281
6.4.	Contraste de hipótesis	288
6.4.1.	Análisis sobre la variable MODIFICA	289
6.4.2.	Análisis sobre la variable VALORACIÓN	315
6.4.3.	Análisis sobre las variables de UTILIDAD	337
6.5.	Síntesis del capítulo de análisis de resultados	342
7.	CONCLUSIONES.....	347
7.1.	Introducción	347
7.2.	Conclusiones relativas al sistema de evaluación del profesorado universitario	349

7.2.1. Evaluación centrada en el estilo docente.	350
7.2.2. Evaluación con el objetivo puesto en la mejora de la actividad docente del profesor	351
7.2.3. Consecuencias de la evaluación en la mejora de la actividad docente del profesorado	356
7.3. Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas	359
7.4. Conclusiones a modo de propuestas de mejora para las universidades sobre el proceso de encuestas a alumnos	366
7.5. Limitaciones de la investigación	369
7.6. Líneas futuras de investigación	371
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	375
 ANEXOS 403	
I. ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN DE NASSER Y FRESKO (2002).....	403
II. ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN DE BERAN Y ROKOSH (2009).	406
III. ANEXO. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADO	408
IV. ANEXO. DOCUMENTACIÓN ENTREGADA A EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	415
V. ANEXO. MENSAJE DE ENVÍO DE LA ENCUESTA A PROFESORES UNIVERSITARIOS	419
VI. ANEXO. TRANSCRIPCIÓN DE PREGUNTAS ABIERTAS EN EL CUESTIONARIO UTILIZADO	420

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1	Puntuaciones máximas para el baremo fijado en el RD1312/2007.....	35
Tabla 2.2	Requisitos mínimos para obtener una evaluación positiva según el RD1312/2007	35
Tabla 2.3	Tabla ANECA de dimensiones, fuentes y procedimientos de evaluación del profesorado universitario.....	38
Tabla 2.4	Quién evalúa y qué se evalúa (Arreola, 2000)	44
Tabla 2.5	Criterios de valoración de la experiencia docente de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).	47
Tabla 2.6	Criterios de valoración de la experiencia investigadora de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).	48
Tabla 2.7	Criterios de valoración de la experiencia de gestión profesional de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).	49
Tabla 4.1	Percepciones de los profesores de prácticas clínicas ante las encuestas. N =35. Escala Likert de 1 a 5 (Wong y Moni, 2014)	182
Tabla 4.2	Interacciones entre los cambios previstos en la docencia por los profesores y los resultados objetivos de sus encuestas. N=18. (Moore y Kuol, 2005a)	184
Tabla 4.3	Medias y frecuencia de posibilidad de uso de las encuestas de evaluación del alumno para el cambio docente (Beran, Violato y Kline, 2005)	186
Tabla 4.4	Frecuencias de la percepción del profesor ante el uso de las encuestas de evaluación de la docencia (Nasser y Fresko, 2002)	188

Tabla 5.1.	Análisis factorial de la escala de Autoeficacia en la investigación de Prieto (2007)	223
Tabla 5.2	Resultados de la prueba no paramétrica W de Kendall y nivel de significación	243
Tabla 5.3	Modificación de ítems propuestos en el bloque de cambios en la docencia	244
Tabla 5.4	Distribución de la muestra por universidades	249
Tabla 5.5	Distribución de la muestra por tipología de la universidad.....	251
Tabla 5.6	Distribución de la muestra por género	252
Tabla 5.7	Distribución de la muestra por género y tipo de universidad	253
Tabla 5.8	Distribución de la muestra por áreas de conocimiento del profesor	254
Tabla 5.9	Distribución de la muestra por género y área de conocimiento	255
Tabla 5.10	Distribución de la muestra por área de conocimiento y categoría académica	256
Tabla 5.11	Distribución de la muestra por área de conocimiento y tipología de la universidad.....	257
Tabla 5.12	Distribución de la muestra por años de experiencia docente	259
Tabla 5.13	Distribución de la muestra por años de experiencia docente y categoría del profesor.....	260
Tabla 5.14	Distribución de la muestra por experiencia docente y área de conocimiento del profesor	261
Tabla 5.15	Distribución de la muestra por categoría profesional	262
Tabla 5.16	Distribución de la muestra por género y categoría académica	263
Tabla 5.17	Distribución de la muestra por horas de docencia a la semana.....	265

Tabla 6.1	Matriz de componentes principales de la sub-escala IMPORTANCIA que el profesor da a los distintos elementos de su docencia.	271
Tabla 6.2	Correlación ítem-total de la sub-escala de IMPORTANCIA.....	272
Tabla 6.3	Matriz de componentes principales de la sub-escala MODIFICA que el profesor da a los distintos elementos de su docencia.....	273
Tabla 6.4	Correlación ítem-total de la sub-escala de MODIFICA	274
Tabla 6.5	Análisis factorial de la sub-escala VALORACIÓN. Coeficiente de saturación, varianza explicada y coeficientes de consistencia interna.....	277
Tabla 6.6	Análisis factorial de la sub-escala AUTOEFICACIA. Coeficientes de saturación, varianza explicada y coeficientes de consistencia interna.....	280
Tabla 6.7	Estadísticos descriptivos de las variables fundamentales de la investigación.	281
Tabla 6.8	Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala IMPORTANCIA.....	282
Tabla 6.9.	Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala AUTOEFICACIA	283
Tabla 6.10.	Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala VALORACIÓN.....	285
Tabla 6.11	Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala MODIFICA.....	286
Tabla 6.12	Estadísticos descriptivos de las dimensiones del BLOQUE V.	288
Tabla 6.13	Correlaciones del ítem Puntuación media que ha obtenido en las últimas encuestas realizadas por sus alumnos con sub-escala MODIFICA y los factores que la componen.	290
Tabla 6.14.	Tabla de correlaciones de la variable VALORACIÓN y sus diferentes factores y la variable MODIFICA y los elementos de modificación que ha realizado el profesor	293

Tabla 6.15.	Correlaciones de la variable MODIFICA y sus elementos y Experiencia Docente del profesor y Media de horas de docencia impartidas.	295
Tabla 6.16.	Contraste de medias t de Student entre la variable sexo y la variable MODIFICA y los diferentes elementos que la componen.	297
Tabla 6.17	Contraste de medias entre categorías del profesorado, agrupadas en catedráticos y titulares y ayudantes y asociados y la variable MODIFICA y sus distintos elementos	299
Tabla 6.18	Resultados descriptivos de la variable Modifica Recursos por áreas de conocimiento.	301
Tabla 6.19	Resultados descriptivos de la variable MODIFICA por áreas de conocimiento de los profesores	303
Tabla 6.20	Correlaciones de la sub-escala AUTOEFICACIA con la sub-escala MODIFICA.....	304
Tabla 6.21	Correlaciones de la variable AUTOEFICACIA y sus factores y las modificaciones que hace el profesor.....	305
Tabla 6.22	Tabla de correlaciones entre elementos de IMPORTA y elementos de MODIFICA.....	309
Tabla 6.23	Correlaciones de los ítems relacionados con la utilidad de las encuestas para la mejora docente con los ítems de la sub-escala MODIFICA.....	311
Tabla 6.24	Coeficientes de las variables predictoras en la ecuación de regresión.	314
Tabla 6.25	Resumen de Regresión múltiple. Variable dependiente: MODIFICA.....	314
Tabla 6.26	Correlaciones de la sub-escala VALORACIÓN y EXPERIENCIA DOCENTE Y MEDIA DE HORAS DE DOCENCIA IMPARTIDAS.	316

Tabla 6.27	Correlaciones entre experiencia docente y media de horas impartidas y subescalas de VALORACIÓN.....	317
Tabla 6.28	Datos descriptivos de la variable EXPERIENCIA DOCENTE.....	318
Tabla 6.29	Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y tipo de Universidad.....	320
Tabla 6.30	Diferencias de medias entre tipo de universidad, con muestra aleatoria, para la variable VALORACIÓN y sus factores.....	321
Tabla 6.31.	Datos descriptivos de VALORACIÓN atendiendo al área de conocimiento del profesor.	322
Tabla 6.32	Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y sexo del profesor.	328
Tabla 6.33	Diferencia entre las sub-escalas de VALORACIÓN y sexo.....	328
Tabla 6.34	Análisis descriptivo de la variable VALORACIÓN en relación con la categoría académica.	330
Tabla 6.35.	Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y las categorías agrupadas entre catedráticos y titulares, por un lado, y asociados y ayudantes por otro.....	332
Tabla 6.36	Diferencias de medias entre factores de VALORACIÓN y tipo de profesor por categoría agrupada.....	333
Tabla 6.37	Correlaciones de resultados del profesor con VALORACIÓN y sus factores.	334
Tabla 6.38	Tabla de correlaciones entre elementos de VALORACIÓN y utilidad de las encuestas.....	336
Tabla 6.39	Correlaciones del resultado del profesor en sus encuestas y utilidad de las mismas.....	338
Tabla 6.40	Correlaciones de los resultados del profesor con AUTOEFICACIA y sus factores.	340
Tabla 6.41	Correlaciones con valoración de encuestas online.....	341
Figura 0.1	Dimensiones e ítems utilizados en Nasser y Fresko (2002).....	405

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Relación de revistas americanas de prestigio analizadas para el estudio de las encuestas como procedimiento de evaluación docente.	10
Figura 2.1	Relación de autoeficacia con variables docentes (Prieto, 2007)	75
Figura 3.1	Ejemplo de ítems atendiendo al objetivo y al modelo docente.	91
Figura 3.2	Dimensiones en los ítems de valoración del profesor. Cohen, 2005.	99
Figura 3.3	Obstáculos y soluciones ante la utilización de los datos de las encuestas. (Surgenor, 2013)	120
Figura 3.4	Modelo de enseñanza y aprendizaje del alumno (Tran, 2015, basado en Biggs, 1987)	137
Figura 4.1	Clasificación de los profesores atendiendo a su capacidad de actuar. (Arthur, 2009)	173
Figura 4.2	Tipos de reacciones de los profesores atendiendo a sus resultados en las encuestas de valoración de la docencia hechas por los alumnos. (Moore and Kuol, 2005b)	177
Figura 5.1	Instrumentos utilizados en los estudios analizados con referencia a la percepción que tienen los profesores de las encuestas realizadas por los alumnos.	233
Figura 5.2	Planilla de validación de los ítems del instrumento por los expertos.	241
Figura 5.3	Ítems relacionados con autoeficacia eliminados e incluidos en el instrumento de recogida de datos.....	247
Figura 7.1	Resumen de investigaciones analizadas sobre variables que pueden afectar en los resultados de las encuestas de evaluación docente del profesorado realizadas por los alumnos	354

Figura 7.2	Relación lineal entre los resultados de encuestas, percepción de profesores y modificación de la actividad docente del profesorado universitario.	357
Figura 7.3	Esquema de las relaciones analizadas en las diferentes hipótesis de esta investigación con cada una de las variables intervinientes.	360

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1	Frecuencias del tipo de cambio docente llevado a cabo por el profesor ante los resultados de las encuestas de evaluación de la docencia (Nasser y Fresko, 2002).....	189
Gráfico 5.1	Distribución de la muestra por Universidades	251
Gráfico 5.2	Porcentaje de edades del profesorado. Informe del MECD sobre el curso 2013-14, publicado en 2015.....	259
Gráfico 5.3	Distribución del PDI por categoría y sexo. Fuente MECD para el curso 2013-14	264
Gráfico 5.4	Distribución de la muestra por horas de docencia a la semana y tipo de universidad	266
Gráfico 6.1	Gráfico de medias de las distintas áreas de conocimiento en el ítem de Modificación de los Recursos docentes como consecuencias de las encuestas de los alumnos.	302
Gráfico 6.2	Representación de medias de las distintas áreas de conocimiento en la variable MODIFICA como consecuencias de las encuestas de los alumnos.....	303
Gráfico 6.3	Media de sub-escala VALORACIÓN con años de experiencia docente	319
Gráfico 6.4	Medias de la sub-escala VALORACIÓN en relación a las áreas de conocimiento.	323
Gráfico 6.5	Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VPREJUICIO	325
Gráfico 6.6	Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VSERIEDAD.....	326
Gráfico 6.7	Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VCAMBIO.	327

Gráfico 6.8	Gráfico comparativo de la valoración por categorías académicas	
	331

*Todos los alumnos opinan sobre sus
profesores, la diferencia está en si
queremos saber lo que piensan o no*

Pedro Morales Vallejo, s.j.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Dedicar los últimos años de carrera profesional al aseguramiento de calidad y a la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias ha hecho imprescindible un análisis detallado e investigador que justificara las razones del desarrollo de políticas de calidad en todas las universidades españolas y europeas.

La responsabilidad de elevar la calidad universitaria a un nivel de investigación académica ha sido una de las principales motivaciones en el desarrollo de este trabajo. No es, ciertamente, el primer caso. La utilización de muestras y datos relacionados con la actividad normal que se desarrolla en las unidades de calidad para usos académicos es habitual en todos los estudios analizados y en todos los países.

Pero quizás una recopilación de investigaciones y estudios empíricos, cualitativos y cuantitativos se hace obligada en un momento de la universidad española donde los procesos evaluativos son dispares. Proliferan los estudios, encuestas, datos de alumnos, tablas de indicadores, tasas de resultados académicos solicitados por las distintas agencias de calidad, a nivel autonómico y nacional, cuando no a nivel internacional, para procesos de revisión, evaluación, seguimiento, renovación de la acreditación, rankings, sellos internacionales, etc.

Por otro lado, y con la excusa de la Declaración de Bolonia y la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior, los modelos educativos en España y, por tanto, la misión del profesorado universitario, han sido sujeto de revisión, al menos teóricamente. La

nueva sociedad del conocimiento, los valores cambiantes del alumnado, las nuevas técnicas docentes y las nuevas teorías sobre el aprendizaje de los alumnos, han hecho que los sistemas establecidos de evaluación de la actividad docente no sirvan o, al menos, estén expuestos a cambios que no siempre satisfacen a todos los colectivos implicados, sobre todo a los profesores evaluados.

Y, en el contexto actual, la importancia que están teniendo los rankings en la toma de decisiones de las universidades españolas, que en palabras de Grau (2015) *puede ser objeto de la decisión de la elección de una universidad por parte de estudiantes, investigadores o profesores*, hace que tengamos que tener en cuenta con un mayor acercamiento académico los datos que sobre el profesorado se tiene en las universidades y, sobre todo, de su producción científica y del impacto correspondiente. Impacto que será determinante del nivel de calidad de una institución y de la posición que ocupe en los rankings más importantes a nivel internacional.

En este momento y atendiendo a estos aspectos se centra esta investigación: en la búsqueda de información relevante y académica sobre qué se está decidiendo en otros países y en qué dirección van las nuevas alternativas de evaluación de la actividad docente del profesorado. Todo ello atendiendo al principal objetivo del trabajo investigador: conocer la percepción que de las encuestas de evaluación del profesorado tienen los sujetos objeto de esta evaluación, es decir los profesores.

Los principales objetivos de esta investigación son los siguientes:

- El principal objetivo es valorar las encuestas que de la docencia del profesor hacen los alumnos y contribuir, una vez más, al debate sobre la opinión, favorable o desfavorable, que tienen los profesores universitarios de las mismas.
- En esta investigación se quiere avanzar en la cuestión sobre el valor de las encuestas del alumnado. Pretendemos conocer cuál es la percepción que el profesorado tiene sobre estas encuestas y comprobar si los resultados de las mismas son útiles en la mejora de su actividad docente. La pregunta es cuál es la utilidad de estas encuestas para los profesores o si, para ellos, es simplemente, como describe Ory y Ryan (2001), *“una rutina obligatoria más en el mundo de la universidad que no tiene efectos, o estos son muy pocos, en la mejora de la eficacia de la docencia”*. Queremos, por tanto, con este estudio comprobar la percepción y la opinión que tienen los profesores de las encuestas de valoración docente que realizan los estudiantes al considerar que es la variable fundamental que hace que los profesores requieran de sí mismos cambios reales en su docencia.
- Y, en la medida de lo posible, y como continuación del objetivo anterior, queremos comprobar cómo usan los profesores estas valoraciones, qué utilidad se le da a los resultados y qué cambios en su estilo de docencia se están dando como consecuencia del *feed-back* que han proporcionado los alumnos. En este sentido, además, es importante la comprobación de la existencia de diferencias en la percepción de utilidad de las encuestas atendiendo a las tipologías distintas del profesorado. Como hemos comentado varias veces a lo largo de la parte teórica, queda por definir hasta qué punto el esfuerzo de las universidades por

realizar este proceso de evaluación de la docencia del profesor universitario está sirviendo para el establecimiento de mejoras en la docencia y, en el caso de que estas mejoras ocurran, en qué sentido y sobre qué conceptos de la actividad docente se están dando, y si hay consecuencias en la valoración que hace el alumno del profesor.

- En tercer lugar, uno de los objetivos de esta investigación es la comprobación de que los profesores tienden a valorar de forma diferente la fiabilidad y validez de las encuestas de evaluación docente del profesorado dependiendo de su área de conocimiento, de los años de experiencia docente, de su categoría profesional como profesor y del tipo de universidad en la que trabaja. Las variables sociodemográficas del profesorado están influyendo en la percepción que tienen de las encuestas y su utilidad.
- Otro de los objetivos es la comprobación de la relación entre la valoración que los profesores tienen del proceso de encuestas como método de evaluación de la actividad docente y la percepción que ellos tienen del uso que hacen de estos resultados los equipos directivos de las facultades y de la universidad en general para la toma de decisiones administrativas. Ya indicamos en el apartado 4.2 de este trabajo, la opinión del profesorado ante esta utilización sumativa del profesorado por parte de la dirección de las universidades y cómo diferentes estudios (Beran y Rokosh, 2009; Yao y Grady, 2005) afrontan esta percepción de forma cuantitativa y cualitativamente ya que es una de las mayores controversias que acaecen en la valoración de las encuestas.

Como objetivos secundarios establecemos los siguientes:

- En cuanto a la forma de aplicación de las encuestas, que está teniendo mucha relevancia en los últimos estudios analizados (Perrett, 2013), creemos interesante formular el siguiente objetivo: El profesor percibe que las encuestas online no tienen el mismo grado de credibilidad que las encuestas en papel que se hacen presencialmente. A primera vista, parece que no son sistemas paralelos y que incitan a debate sobre si los resultados de las evaluaciones que se hacen en el entorno académico, en el propio aula y en un determinado momento, presumiblemente mejor controlado en sus variables ambientales, se corresponden o no con los resultados que se dan en un sistema que da mayor *libertad* en el momento de la respuesta por parte del alumno.
- Y por otra parte, también nuestro interés está en comprobar cómo la percepción de la autoeficacia del profesor como docente afecta tanto al tratamiento e interés que se le da a las encuestas realizadas por los alumnos como a la modificación que se da a la actividad docente. Este objetivo se centra en una de las principales investigaciones españolas sobre la autoeficacia del profesor universitario, medida como su propia percepción para ayudar a los alumnos a aprender (Prieto, 2007), e intenta comprobar que la conclusión a la que se llega en su estudio, existe una relación entre el modo de actuar de los profesores con su propia autoeficacia, se corresponde igualmente con las encuestas del profesorado y su percepción.

Así, esta investigación se divide en ocho capítulos que están conexiados entre sí y que pretenden cumplir con los objetivos que hemos mencionado.

Este capítulo 1 introductorio trata de ofrecer una versión resumida de los principales objetivos de la tesis de doctorado que se presenta y sintetiza la configuración y la estructura de todos los capítulos de los que se compone la misma.

El capítulo 2 refleja una visión global de la situación actual, tanto a nivel internacional como española, de la calidad universitaria y su reflejo en los distintos sistemas de evaluación del profesorado. Lo primero es conocer cuáles son las funciones del profesor universitario, qué normativa se le aplica, qué dicen los documentos oficiales sobre estas funciones y cómo están reflejadas en los sistemas de evaluación propuestos. Sistemas de evaluación que van complicándose y ampliándose paulatinamente a medida que se van definiendo mejor las distintas actividades del profesor, ya sea en la parte docente como investigadora. Sistemas que, ya sean propuestos por organismos europeos (ENQA) como nacionales y autonómicos (ANECA o Fundación Madri+d), son criticados y enfrentados a las sugerencias de los propios profesores universitarios.

Este capítulo 2, además, hace una descripción del modelo de profesor eficaz y, sobre todo, se hace una relación de los tipos de información utilizada para la evaluación del profesor universitario.

El capítulo 3 es un análisis más profundo sobre las encuestas del profesorado como método de evaluación de la docencia universitaria. El capítulo presenta una descripción de sus principales características, sus virtudes y sus sesgos. Se analizan los principales factores que afectan a los resultados en la opinión de los estudiantes, las principales interrogantes que la valoración del profesorado genera, y las nuevas perspectivas que se están creando en torno a las encuestas de evaluación docente: la evaluación del profesorado por el aprendizaje de los alumnos, las encuestas en plataformas web y la búsqueda de la mayor motivación del alumno que contesta para una mejor discriminación de los resultados.

En un intento de actualizar la visión sobre la evaluación del profesorado que se está teniendo en las investigaciones de todo el mundo, hemos realizado una revisión bibliográfica en las principales bases bibliográficas especializadas en Educación Superior. Posteriormente, se han revisado todos los números desde al año 2000 hasta el último número disponible de 2015, de seis conocidas revistas específicas y representativas de la producción científica mundial en el área de la Educación Superior para disponer de una panorámica de lo publicado sobre este tema en los últimos quince años sobre evaluación del profesorado. Como en muchas universidades son psicólogos los que se encargan de llevar a cabo la evaluación del profesorado, como complemento hemos hecho una revisión en los últimos 15 años de *Teaching of Psychology*, aunque solamente se han localizado cuatro artículos más.

Las revistas revisadas y el número de artículos encontrado son los siguientes:

Revista	Números al año y número aproximado de artículos en cada número	Número de artículos sobre evaluación del profesorado
<i>Higher Education</i>	10 números al año (unos 7 artículos por número)	2
<i>Studies in Higher Education</i>	10 números al año (unos 7 artículos por número)	1
<i>Teaching in Higher Education</i>	6 números al año (unos 10 artículos por número)	5
<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>	8 números al año (unos 10 artículos por número)	64
<i>Quality in Higher Education</i>	3 números al año (unos 7 artículos por número)	9
<i>Research in Higher Education</i>	6 números al año (unos 5 artículos por número)	7
<i>Teaching of Psychology</i>	4 números al año (unos 15 artículos al año)	4

Figura 1.1 Relación de revistas americanas de prestigio analizadas para el estudio de las encuestas como procedimiento de evaluación docente.

De un total de aproximadamente 322 artículos, 71 son sobre evaluación del profesorado; aproximadamente el 22%, porcentaje aproximado porque el número de artículos puede cambiar ligeramente en algunos números de algunas de las revistas. Es claro que la evaluación del profesorado como objeto de estudio e investigación es una de las temáticas habituales de la revista *Assessment and Evaluation in Higher Education*.

El capítulo cuarto trata sobre un tema específico también objeto de análisis en esta investigación y que es la percepción que el profesorado tiene de las encuestas de evaluación docente que realiza el alumno. Mucho se ha analizado, tal y como se refleja en el capítulo tercero, sobre las variables que afectan a estas encuestas, sobre si el rechazo y la aceptación de este método de evaluación están debidamente contrastados, etc., pero no se ha analizado suficientemente los aspectos emocionales al respecto del profesorado cuando recibe estos resultados y, sobre todo, la utilización que de estos datos se da en relación a su docencia y en relación a los cambios que los alumnos requieren en su actividad docente. Muchas de las investigaciones analizadas ponen el énfasis en los resultados de los profesores ante estas encuestas que contestan los alumnos de la docencia de sus profesores, pero faltan investigaciones en las que se detallan y concreten el análisis de las consecuencias de estas encuestas y que constituyó el objetivo principal por el que se pusieron en marcha estas encuestas: la mejora de la labor docente del profesorado.

En el capítulo 5 se presenta la metodología de investigación de esta tesis que tiene como objetivo el indagar más en esa percepción del profesor y en conocer cuáles son las consecuencias de la aplicación de estas encuestas en sus actividades como profesores. La descripción de objetivos e hipótesis, las variables que se van a utilizar, la definición del instrumento de recogida de información, el modo de aplicación de esta encuesta y la detallada definición de la muestra conseguida, constituyen los principales apartados de este capítulo metodológico.

En el capítulo 6 se hace el análisis estadístico de los datos obtenidos con la finalidad de encontrar respuestas a las preguntas principales de la investigación y confrontar las hipótesis planteadas. Este capítulo 6 comienza por la propia validación del instrumento a través de análisis de fiabilidad y validez. Posteriormente se hace un análisis descriptivo de las diferentes sub-escalas e ítems en los que está dividido el instrumento de recogida de información y, finalmente, una comprobación estadística de todas las hipótesis planteadas mediante estudios de correlación, análisis de varianza y contrastes de medias necesarios.

El último capítulo 7 analiza las conclusiones principales de la investigación atendiendo a los resultados obtenidos y su relación con la literatura académica de esta misma temática.

Para finalizar se presenta una bibliografía detallada y que recoge todas las referencias bibliográficas que aparecen en la presente tesis doctoral.

CAPÍTULO 2

2. DEFINIENDO LA CALIDAD DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

2.1. ¿Qué es ser un profesor universitario?

2.2. Las funciones del profesor universitario.

2.3. La calidad del profesor universitario en España.

2.3.1. La Normativa Europea.

2.3.2. La normativa española. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA.

2.3.3. El programa DOCENTIA.

2.3.4. La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, CNEAI.

2.3.5. La Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas. ACAP.

2.4. La eficacia docente.

2.5. Tipos de información utilizada para evaluar al profesor universitario.

2.5.1. Aprendizaje del alumno.

2.5.2. Encuestas de alumnos.

2.5.3. Valoraciones de los colegas. Peer review.

2.5.4. Autoevaluación.

2.5.5. La autoeficiencia del profesorado y los procedimientos de su medición.

2.5.6. La evaluación del profesorado en la renovación de la acreditación de los títulos oficiales españoles.

2. DEFINIENDO LA CALIDAD DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

En uno de los últimos cursos de verano (2016) de la Universidad del País Vasco, titulado *Evaluación docente: asignatura pendiente*, se realiza la siguiente descripción del curso, que transcribimos por la similitud de objetivos que se pretende en este capítulo:

La evaluación de la actividad del profesorado se divide tradicionalmente en tres apartados: investigación, gestión y docencia. En los dos primeros, los indicadores y criterios de valoración están relativamente consolidados. Sin embargo, la situación en la evaluación de la docencia es muy distinta. Por una parte, porque es más reciente el impacto de la actividad docente en la carrera del profesorado. Por otra, porque en la evaluación de dicha actividad no hay un consenso claro sobre qué medir, cómo y con qué efectos, precisamente por esta relativa novedad y por el escaso efecto que la evaluación de la actividad docente ha tenido en la carrera profesional.

Pero no todos los académicos podrían firmar estas palabras, ya que lo que no siempre está claro en la evaluación docente es conocer cuál es el concepto de *profesor universitario* que subyace en el espíritu de los legisladores o de los administradores universitarios (Reyero, 2014; Zabaleta, 2007; Galán, 2014). Además, en España, el marco normativo ha combinado varios niveles de descentralización en materia universitaria, lo que ha llevado a la creación de distintos organismos y modelos diversos para la evaluación del profesorado (Galán, 2014), lo que en el fondo está determinado por

diversos modelos de profesores universitarios atendiendo al peso que se le quiera dar a sus distintas funciones.

Prescindiendo de la definición de profesor que aparece en los documentos oficiales de cualquier universidad, es importante conocer cuáles son las funciones que se determinan como *las obligatorias* para un profesor universitario y poder conocer así el concepto de profesor o de educador que subyace y que se pretende evaluar. Hay muchos autores que intentan buscar la forma de evaluar la excelencia docente universitaria o que configuran algunas de las funciones que debe tener el profesor universitario, pero no es fácil encontrar una definición del buen profesor universitario visto desde una perspectiva global de la multidimensionalidad de sus funciones y, por tanto, que abra una vía clara a la forma de evaluarlas.

2.1 ¿Qué es ser un profesor universitario?

En los últimos años, con la firma de los acuerdos de aceptación de la Declaración de Bolonia (1999) y siguientes¹ y la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior,

¹ Los comunicados de Praga (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012) correspondientes a las reuniones de ministros, hacen balance de los progresos realizados hasta cada fecha, e incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

los modelos educativos y, por tanto, la misión del profesorado universitario han sido objeto de profunda revisión.

Para las directrices de The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)², Asociación que agrupa las agencias de calidad de todos los países firmantes del Espacio Europeo y encargada de establecer los parámetros europeos de calidad universitaria, *“los profesores son el recurso de aprendizaje más importante. Es fundamental que los docentes tengan un conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan, que dispongan de las habilidades y experiencia para transmitir sus conocimientos, comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener retroalimentación sobre su propia actuación. Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo,*

² Dentro de todo el proceso de desarrollo del EEES, se acuerda en la Conferencia de Berlín (2003) la creación de una agencia europea, la ENQA (European Network for Quality Assurance) que, junto a otras agencias nacionales o regionales, se responsabilizan de desarrollar un conjunto de normas que se apliquen en las instituciones de educación superior, de modo que adopten unos criterios y metodologías comunes de acreditación para la construcción del EEES.

disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces”.

Pero no es sólo eso lo que se le pide a un profesor universitario. La investigación que debe desarrollar es una de las piezas fundamentales. Tanto es así que siempre hay un movimiento constante en España para intentar que no sea considerado como el aspecto básico de evaluación del profesorado y se tenga en cuenta en mayor medida, para promoción o retribución del profesorado.

2.2 Las funciones del profesor universitario

Atendiendo a la máxima aceptada en todos los estudios que analizan las funciones del profesor universitario, un candidato a serlo deberá saber que tiene que desarrollar las funciones de docencia, investigación y gestión. El problema es si se tienen que dar todas por igual. Está claro, en cualquier caso, que las dos primeras funciones son básicas y *que tienen su razón de ser en el propio aprendizaje de los estudiantes* (Hernández Pina, 2002).

Pero la historia no es nueva, y aunque no es de interés en este estudio abordar históricamente este desencuentro entre docencia e investigación, ya Harding y Sayer (1976) nos recordaban cómo "The Hale Committee", en 1964, indicaba que generalmente, *cuando una persona adopta la decisión de dedicarse a la docencia*

universitaria, en la mayoría de los casos no es atraído por la enseñanza; lo más usual es que esté motivada por la investigación, aunque necesariamente debe dedicarse a ambas tareas al menos en nuestro contexto europeo y español. Y todo ello sin contar con la función de gestión universitaria que, habitualmente, se considera voluntaria y que no debe incluirse entre las funciones del profesor.

Está claro que el modelo de la Europa Continental, en el que se encuentran excepciones, está caracterizado por un solapamiento en la formación profesional, ya que se es al mismo tiempo investigador y profesor de una disciplina académica universitaria (Mayor, 1996). Mientras que el modelo Anglo-Americano está caracterizado por una clara especialización a lo largo de la carrera profesional, y por tanto, formado únicamente, también con algunas excepciones, para una determinada función. Al menos los profesores encuentran posibilidades de especializarse en una u otra función (docente o investigadora) y tener remuneración y promoción por cada una de esas funciones que realiza en la universidad.

Pero el Espacio Europeo de Educación Superior nos obliga a un replanteamiento de las funciones del profesor universitario (Urosa, 2004). Como afirma Tomàs (2001) *“Volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, pero también de los estudiantes, de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión y, en definitiva, reconceptualizar las necesidades de la sociedad a las que debe dar respuesta la universidad”* y, haciendo referencia específica a la primera función, la docente, asegura que: *“El replanteamiento del rol del profesorado significa dejar el papel de reproductor del conocimiento e ir hacia un orientador de los*

aprendizajes; el aprendizaje de los estudiantes debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar; la organización de las universidades, facultades y centros debe dejar el modelo burocrático y tender hacia una organización más flexible que permita una constante adaptación del currículum a las necesidades cambiantes de cada momento”.

En la segunda función también se van sucediendo los cambios: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares integrados, a su vez, por miembros de diferentes universidades, países, etcétera.

Como tercera función que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización. Si bien, como indica Monereo, C. y Dominguez, C. (2014), la gestión sigue siendo la *cenicienta* entre las funciones del profesorado universitario en España que se considera un mal menor que debe realizarse como *tributo* a la comunidad.

En este sentido, tal y como referiremos en el apartado 2.3.1., se debe alertar de que de la lectura de las leyes orgánicas de Reforma Universitaria y de Universidades –11/1983, de 25 de agosto, y 6/2001, de 21 de diciembre, respectivamente– se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora (Tomàs, 2001).

Todo ello aderezado por una *nueva función*, nada despreciable, “*de intermediación del conocimiento en una sociedad tan cambiante por la afectación de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación*” (Reyero, 2014) de la que no puede sentirse excluido, y que está configurando una auténtica revolución, no en las funciones, sino en el cómo los profesores universitarios realizan estas funciones.

Ante esta dificultad e interacción de diferentes funciones, se encuadra el estudio de Galán (2007) sobre la percepción que tiene el profesorado sobre sus funciones. Y, aunque mayoritariamente, los resultados indican que valoran con la misma importancia la docencia y la investigación, el profesor, si se tiene que decantar por alguna, lo hace por la docencia. Lo interesante del estudio radica en la observación de la falta de acuerdo entre diferentes áreas de conocimiento o entre diferentes categorías de experiencia en la universidad. Así, las carreras experimentales subrayan más claramente la importancia de la investigación comparada con las titulaciones técnicas. La consideración de que la investigación es igual de importante que la docencia es más propia de las Ciencias Sociales. Mientras que el profesorado más joven y el más antiguo se decantan más claramente por la docencia, al igual que los profesores de universidades privadas frente a los de universidades públicas. Y todo ello, sin considerar, al menos por ahora, las tareas de gestión propias del profesor o de los cargos académicos que gestionan los centros y que no deberían ir en detrimento de su reconocimiento académico y de la investigación que llevan a cabo.

Estudios anteriores (Mayor, 1996) determinan conclusiones similares. Si bien, el principal problema sea observar las diferencias entre profesores atendiendo a las ramas

del conocimiento o a los años de experiencia. Es esta gran diferencia la que obliga a interrogarse sobre si las funciones del profesorado deben ser objeto de mejores parametrizaciones

Por otro lado, como indican Mas-Torelló y Olmos (2016) las tres funciones mencionadas (docencia, investigación y gestión) cobran una posición relevante según el ámbito donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no solo “actúa” en el microescenario, donde alcanza mayor relevancia la función docente y la investigación sobre su propia profesión y la gestión de los recursos, sino que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomadas como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, cómo no, el contexto sociolaboral y cultural donde, de nuevo, se prioriza la investigación, esta última relacionada con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales. Es evidente que estos escenarios no pueden analizarse de manera aislada, ya que cada uno está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar que no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos; así, es necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

La definición del perfil competencial del profesor universitario no puede separarse de las funciones profesionales que debe asumir (gestión y, especialmente, docencia e investigación), ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, institucional y aula).

2.3 La calidad del profesor universitario en España

2.3.1 La normativa europea

No podemos analizar la situación española sin contextualizarla en la normativa europea que establece las diferentes directrices generales de aplicación a todos los estados firmantes de la Declaración de Bolonia.

Tiene sentido explicar que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proceso de carácter intergubernamental, con la participación de universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones. Su propósito fundamental es aumentar la compatibilidad y la comparabilidad, respetando la diversidad. Se contempla como un espacio abierto y se orienta al reconocimiento de otras titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, a la transparencia y a la cooperación europea en garantía de la calidad.

Ante estos objetivos, se crea en 2004 la Agencia Europea ENQA³ (European Association for Quality Assurance in Higher Education) quien determina como aspectos de la garantía interna de calidad de las universidades los siguientes criterios y directrices:

1.1. Política de aseguramiento de la calidad

Las instituciones deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos.

1.2. Diseño y aprobación de programas.

Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas. Los programas se deben diseñar de manera que cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del

³ La misión de la ENQA, fundada como tal en 2004, pero que había sido creada en el año 2000 para promover la calidad de las instituciones europeas está establecida con los siguientes objetivos: *Driving the development of quality assurance by representing agencies internationally, supporting them nationally, and providing them with comprehensive services and networking opportunities. ENQA promotes the enhancement of quality and the development of a quality culture in higher education. ENQA works to contribute to a European Higher Education Area in which students have access to high quality education and can achieve qualifications that are respected world-wide. ENQA is open to the diversity of higher education systems and quality assurance approaches and adheres to the following values:*

- **Transparency:** *ENQA publishes its policies, procedures and criteria for decisions and reports.*
- **Independence:** *ENQA actively promotes the operational independence of quality assurance agencies and supports the autonomy of higher education institutions.*
- **Collaboration:** *ENQA works in a consultative manner with its members and affiliates, European partners and fellow associations.*
- **Integrity:** *ENQA operates with integrity and in a fair, equitable, impartial, objective and professional manner.*

aprendizaje. La cualificación que resulte de un programa se debe comunicar y especificar claramente y hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de educación superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante.

Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y de que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque.

1.4. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes.

Las instituciones deben aplicar de manera consistente normas preestablecidas y publicadas que abarquen todas las fases del “ciclo de vida” de los estudiantes, por ejemplo, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes.

1.5. Personal docente.

Las instituciones deben asegurar la competencia que sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal.

1.6. Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes.

Las instituciones deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos de aprendizaje suficientes y fácilmente accesibles.

1.7. Gestión de la información.

Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades.

1.8. Información pública.

Las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas.

1.9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas.

Las instituciones deben hacer seguimiento y evaluar periódicamente sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una mejora continua del programa. Como consecuencia de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados.

1.10. Aseguramiento externo de la calidad cíclico.

Las instituciones deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los Estándares establecidos.

Centrándonos en el criterio relacionado con la calidad del profesorado, las directrices que lo complementan son las siguientes:

El papel del profesor es fundamental para que el estudiante adquiera una experiencia de gran calidad y le permita adquirir conocimientos, competencias y

destrezas. La diversidad de estudiantes y un enfoque con más énfasis en los resultados del aprendizaje requieren de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y, por lo tanto, de que cambie también el papel del profesor (véase Criterio 1.3). Las instituciones de educación superior son las principales responsables de la calidad de su personal, así como de proveerles de un ambiente propicio que les permita realizar su trabajo de manera eficaz. Un entorno de este tipo debe permitir:

- *establecer y seguir procesos claros, transparentes y justos para la contratación de personal y condiciones de empleo que reconozcan la importancia de la enseñanza;*
- *ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional del personal docente y potenciarlo;*
- *fomentar la actividad intelectual para reforzar el vínculo entre educación e investigación;*
- *fomentar la innovación en los métodos de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías.*

Y añadiendo las directrices que conforman el criterio 1.3 de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno obtendríamos un perfil más pedagógico de lo que se le requiere al profesor universitario:

- *Tiene en cuenta y se ocupa de la diversidad de estudiantes y sus necesidades, permitiendo vías de aprendizaje flexibles;*
- *contempla y utiliza diferentes modalidades de impartición, según proceda;*

- *usa de manera flexible varios métodos pedagógicos;*
- *evalúa y adapta con regularidad las modalidades de impartición y los métodos pedagógicos;*
- *fomenta la autonomía del alumno, a la vez que garantiza apoyo y orientación adecuados por parte del profesor;*
- *fomenta el respeto mutuo entre alumno y profesor;*
- *tiene procedimientos adecuados para atender las quejas de los estudiantes.*

2.3.2 La normativa española. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA

En España, las funciones definidas en la normativa oficial⁴ sobre las distintas funciones del profesor universitario se limitan a un confuso pero amplio *desarrollar tareas docentes e investigadoras* y, por tanto, la evaluación de las tareas del profesorado universitario a menudo están en el ámbito de la misma confusión y, a veces, en contradicción entre unas y otras agencias de calidad.

La paradoja que se da en nuestro país demuestra la desconexión entre investigación y docencia y del peso prioritario de la primera: “los puestos de trabajo de los académicos

⁴ TEXTO REFUNDIDO DE LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE 13/04/2007), modificada por el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril (BOE 21/04/2012))

en las universidades españolas se definen en función de las necesidades de enseñanza mientras que la selección tiene en cuenta principalmente el currículum de investigación” (Vidal y Quintanilla, 2000).

En este sentido, el RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales recoge como requisito previo para la verificación y acreditación de los nuevos títulos oficiales contar con un sistema de garantía de la calidad que incluya procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza del profesorado, requisito que permanece recogido en el RD 861/2010, de 3 de julio de 2010 por el que se modifica el RD 1393/2007. Por otra parte, el anexo que sigue al RD 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios que relaciona criterios de evaluación y su baremación incluye, entre estos, la calidad docente, y señala como primer indicador las evaluaciones positivas de la actividad docente del profesorado.

Para cumplir con todas estas exigencias, tanto nacionales como europeas, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ha propuesto el modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado DOCENTIA que trataremos en el apartado 2.3.3.

Actualmente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA, regula las funciones de evaluación del profesorado, aunque legalmente, corresponde a las instituciones universitarias asegurar la calidad de su profesorado mediante adecuadas políticas de personal y pertinentes procesos de selección, formación,

evaluación e incentivación. En ese sentido, el nuevo marco legal⁵ hace una clara apuesta por una mayor autonomía y responsabilidad de las universidades en las decisiones sobre su profesorado. La normativa reguladora en el proceso de acceso otorga gran protagonismo a los estatutos de las universidades, siendo por tanto el mejor indicador de dicha autonomía. Al menos hasta la siguiente normativa.

Las características diferenciales de las instituciones universitarias exigen que éstas tengan la posibilidad de definir la tipología y perfiles de su profesorado. Por tanto, el proceso de acreditación, por su carácter general y actuación no presencial, sólo puede asegurar la calidad y pertinencia de determinadas características de un perfil general de profesorado universitario.

Así, el aseguramiento de la calidad del profesorado universitario está asociado a la adecuada complementariedad de las dos normas explicitadas en el actual marco normativo y al correcto cumplimiento de los deberes evaluativos tanto de ANECA como de las universidades españolas. Por otra parte, y dada la doble tipología de profesorado (cuerpos docentes y contratado) y doble dependencia de normativa (Gobierno y Comunidades Autónomas), se intenta trabajar en la elaboración de un marco global de

⁵ (RD 1313/2007, de 5 de octubre)

referencia que, respetando los respectivos marcos de decisión, permita asegurar la posible transportabilidad de los resultados de la evaluación⁶.

Con todo, creemos interesante exponer cómo se desarrollan los criterios atendiendo a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que establece que el profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- Catedráticos de Universidad.
- Profesores Titulares de Universidad.

A ambos cuerpos se les reconoce plena capacidad docente e investigadora y se establece que el acceso a los mismos exige la obtención previa de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario.⁷

Los criterios de evaluación son los siguientes:⁸

1. Actividad investigadora.

⁶ Según se indica en los principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación publicados por ANECA en referencia al programa ACADEMIA en enero de 2008. <http://www.aneca.es/Programas/ACADEMIA/ACADEMIA-instrucciones-para-la-solicitud/Documentos-del-Programa>.

⁷ El procedimiento para la obtención de la acreditación nacional está regulado en el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre.

⁸ REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

- Calidad y difusión de resultados de la actividad investigadora. Publicaciones científicas, creaciones artísticas profesionales, congresos, conferencias, seminarios, etcétera.
- Calidad y número de proyectos y contratos de investigación
- Calidad de la transferencia de los resultados. Patentes y productos con registro de propiedad intelectual, transferencia de conocimiento al sector productivo, etcétera.
- Movilidad del profesorado. Estancias en centros de investigación, etc.
- Otros méritos.

2. Actividad docente o profesional.

- Dedicación docente. Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria, dirección de tesis doctorales, etc.
- Calidad de la actividad docente. Evaluaciones positivas de su actividad, material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docente, etcétera.
- Calidad de la formación docente. Participación, como asistente o ponente, en congresos orientados a la formación docente universitaria, estancias en centros docentes, etc.
- Calidad y dedicación a actividades profesionales, en empresas, instituciones, organismos públicos de investigación u hospitales, distintas

a las docentes o investigadoras. Dedicación, evaluaciones positivas de su actividad, etc.

- Otros méritos.

3. Formación académica.

- Calidad de la formación predoctoral. Becas, premios, otros títulos, etc.
- Calidad de la formación posdoctoral. Becas posdoctorales, tesis doctoral, premio extraordinario de doctorado, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado.
- Otros méritos de formación académica.

4. Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos.

- Desempeño de cargos unipersonales de responsabilidad en gestión universitaria recogidos en los estatutos de las universidades, o que hayan sido asimilados, u organismos públicos de investigación durante al menos un año.
- Desempeño de puestos en el entorno educativo, científico o tecnológico dentro de la Administración General del Estado o de las comunidades autónomas durante al menos un año.
- Otros méritos.

La finalidad de este procedimiento es la obtención del correspondiente certificado de acreditación de acuerdo con lo regulado en la mencionada norma y en consonancia con los estándares internacionales de evaluación de la calidad docente e investigadora. Si

bien, las diferencias internacionales se pueden dar más ampliamente con respecto a los correspondientes baremos para cada una de las figuras de profesorado contempladas en la presenta legislación.

Dicho marco normativo ha marcado el modelo evaluativo que, en sus últimas especificaciones, ha definido ANECA y que corresponde con el concepto de calidad del profesorado que regula el Estado Español.

El mismo Real Decreto 1312/2007 establece que la valoración de los méritos y competencias de los aspirantes para la obtención de la acreditación se realizará por comisiones de acreditación cuyos miembros han sido designados por el Consejo de Universidades entre los propuestos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

El mencionado Real Decreto establece tres grandes apartados de criterios de evaluación para las solicitudes de acreditación al Cuerpo de Catedráticos de Universidad como hemos indicado en párrafos anteriores, y, asimismo, establece el baremo de evaluación con puntuaciones máximas a otorgar en cada uno de los apartados anteriores que se resumen en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Puntuaciones máximas para el baremo fijado en el RD1312/2007.

Criterios de evaluación	Acreditación para Catedrático de Universidad
1. Actividad investigadora	55
2. Actividad docente	35
3. Experiencia en gestión y administración.	10

Además, el RD determina que para obtener una evaluación positiva se deben cumplir los requisitos que se indican en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2 Requisitos mínimos para obtener una evaluación positiva según el RD1312/2007

Requisitos para obtener una valoración positiva	Acreditación para Catedrático de Universidad
Actividad docente o profesional	Mínimo de 20 puntos
SUMA TOTAL 1+2+3	Mínimo de 80 puntos

2.3.3 El programa DOCENTIA

El Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario que ANECA pone en marcha en 2007 de forma voluntaria para las

universidades españolas se puede perfilar a través de la definición de su misión, visión y objetivos.

La Misión propuesta es facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el sistema universitario.

La Visión: Disponer de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso.

Y los objetivos del Programa:

El Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Proporcionar un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permitan abordar la evaluación de la actividad docente que se desarrolla en las universidades, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, así como alineando la evaluación de la actividad docente con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.
- Favorecer el desarrollo del profesorado, su promoción personal y profesional, de modo que pueda ofrecer un mejor servicio a la sociedad, y apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente.

- Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos.
- Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la evaluación de la actividad docente y potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de la actividad docente.

Como se indica en la definición de ANECA del programa Docencia, esta normativa determina el enfoque para la evaluación de la actividad docente. Así, *la actividad docente cabe definirse como el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado. En consecuencia, la actividad docente implica la coordinación y gestión de la enseñanza a clase vacía, el despliegue de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y de evaluación a clase llena, así como la posterior revisión y mejora de las actuaciones realizadas.*

Por otra parte, la actividad docente del profesorado implica diferentes actuaciones dirigidas a organizar, coordinar, planificar y enseñar a los estudiantes, así como a evaluar el aprendizaje. Dichas actuaciones se despliegan en respuesta a los objetivos formativos y competencias que se pretenden favorecer en los estudiantes.

Para este modelo, la evaluación de la actividad docente debería entenderse como una evaluación interna que la universidad realiza de su profesorado para garantizar el cumplimiento de los objetivos de las enseñanzas que imparte. El desarrollo de esta

evaluación, como se representa en la Tabla 2.3, no es óbice para que participen agentes externos, cuando se requiera por alguna instancia externa o por la propia universidad.

Tabla 2.3 Tabla ANECA de dimensiones, fuentes y procedimientos de evaluación del profesorado universitario.

	PROFESOR	RESPONSABLE DEPARTAMENTO	ALUMNO
PLANIFICACIÓN DOCENTE	Autoinforme	Informe del departamento	Encuestas de los alumnos
DESARROLLO DE LA DOCENCIA			
RESULTADOS ACADÉMICOS			

Se han analizado los programas DOCENTIA que han llevado a cabo distintas universidades españolas: Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valladolid, Universidad Europea de Madrid, Universidad de Coruña. De todas ellas se ha realizado un análisis de sus objetivos y de sus propuestas. Recogemos en esta investigación un resumen de los principales objetivos y propuestas en estas universidades.

Objetivos que se han pretendido

Lo que han realizado la mayoría de las universidades españolas que han seguido este programa ha sido una ponderación de los criterios mínimos que constituyen el marco

general de DOCENTIA, implantando así un modelo institucional de la evaluación docente del profesorado que antes no existía.

Se ha pretendido con la implantación de un proceso de evaluación de la actividad docente del profesorado una apuesta por la mejora de la calidad docente centrada en tres ejes fundamentales:

a) el compromiso del profesorado por la mejora de sus competencias como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje

b) el compromiso de la institución con la mejora de los servicios que presta en el marco de la Educación Superior a través del análisis de los resultados arrojados en el proceso de evaluación y la rendición de cuentas a la sociedad, mediante la evaluación y acreditación de la calidad docente del profesorado y

c) la puesta en práctica de medidas correctoras que permitan corregir las deficiencias detectadas a través de la evaluación de la actividad docente de su profesorado.

Las universidades que han desarrollado este programa han pretendido un objetivo general para todas ellas: la mejora de la actividad docente que repercutiera directamente en la mejora de la formación del estudiante y que sirviera para encauzar otros objetivos institucionales:

a) Favorecer la reflexión crítica de los miembros de la comunidad universitaria y de sus centros, órganos de gestión y servicios, fomentando la evaluación de sus actividades.

- b) Estimular la reflexión didáctica y la innovación metodológica en el profesorado como instrumentos de mejora de la calidad de la actividad docente de las universidades.
- c) Incentivar la mejora de la actividad docente del profesorado mediante el reconocimiento de sus esfuerzos y de la calidad de su trabajo
- d) Reconocer la implicación y dedicación del profesorado en tareas de investigación docente, evaluación institucional y gestión de la calidad de la enseñanza.
- e) Disponer de información contrastada, fiable y comparable para los procesos de selección y promoción del personal académico. En ningún caso se ha puesto de manifiesto el objetivo que se solicitaba en las directrices europeas de dar de baja a los profesores que persistieran en su baja eficacia docente.
- f) Disponer de información relevante sobre la actividad docente del profesorado que permita orientar a los departamentos para la propuesta de miembros que integren las comisiones de selección del profesorado, propuesta que deberían atender, entre otros, el criterio de excelencia docente.
- g) Disponer de un sistema de evaluación docente certificado a partir del cual el profesorado pudiera acreditar su capacidad docente y, en su caso, acceder a las retribuciones adicionales que el Ministerio o la Comunidad Autónoma puedan establecer.

Consecuencias de la evaluación que ha tenido el programa Docentia:

La evaluación de la actividad docente del profesorado ha pretendido también unas consecuencias esenciales para la estructura universitaria y su funcionamiento:

a) Formación del profesorado e innovación docente. El objetivo fundamental de la evaluación es informar al profesor sobre su actividad docente y sus posibilidades de mejora, de modo que se pretende vincular a la evaluación la asistencia a cursos de formación del profesorado, la concesión de proyectos de innovación docente y la difusión de los resultados, la consideración de los mejores profesores, posibles tutorando de profesores noveles, y, lo que es más interesante, la futura implicación de estos profesores mejor valorados en tareas de gestión como la coordinación de equipos docentes o la gestión de nuevas titulaciones.

b) Procesos de selección y promoción del profesorado: La evaluación docente ha constituido un criterio relevante para la promoción de las plazas del profesorado integrado (funcionario, contratado laboral y contratado administrativo), para la posible integración de plazas de profesorado no integrado y para la renovación de los contratos de los profesores asociados (tiempo parcial). Asimismo, se ha dado atención especial a estas evaluaciones en la obligada valoración de todos los concursos a plazas de profesorado, a veces en los nombramientos de los profesores eméritos.

En varias universidades, los departamentos han tenido en consideración la evaluación docente para la propuesta de la composición de las comisiones de selección que resolverán los concursos de plazas de profesorado.

c) Incentivos económicos o de otro tipo: la evaluación ha sido relevante al incluirse, al menos antes del actual momento económico, como criterio en la asignación de financiación a centros y departamentos; junto con otros recursos económicos vinculados a los resultados de esta evaluación que estimulen la mejora continua de la labor docente (posible complemento autonómico, concesión de años sabáticos, permisos o licencias; ayudas para la movilidad del profesorado; financiación de actividades complementarias (talleres, jornadas...), e incluso, para la adquisición de materiales para las prácticas.

d) Reconocimientos especiales a la excelencia docente: reconocimiento público de la excelencia en el ejercicio continuado de la función docente mediante la creación de premios a la trayectoria docente de excelencia.

Lo importante de este programa, en esta investigación, es la consideración de varias conclusiones derivadas de lo que se indica en la descripción de la propia ANECA:

1. El profesor universitario español no ha sido objeto de evaluación por parte de sus universidades en la dimensión para la que ha sido contratado, es decir la dimensión educativa y docente. Tradicionalmente, y así sigue considerándose

para la mayoría de las universidades y de los profesores, la evaluación del profesorado se ha determinado por la dimensión investigadora y de la calidad de sus publicaciones y proyectos de investigación. Cabe decir que al igual que se realiza en otras universidades europeas y norteamericanas de referencia.

2. Se indica en la documentación de ANECA que se entiende por evaluación de la actividad docente la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que esta se desarrolla. Es aquí donde la indefinición de lo que se entiende por “objetivos de la titulación” aparta a este modelo de otros. Precisamente los objetivos de aprendizaje que se pretenden y de los que debiera dar cuenta el profesor no están integrados en este modelo.
3. La evaluación que propone el modelo se ha utilizado exclusivamente como medio de promoción, pero como hemos dicho antes, también está recogida en la normativa europea, la directriz de dar de baja a los profesores que persistieran en su baja eficacia docente.

Según uno de los autores más utilizados y prolíficos en la definición del trabajo del profesor (Arreola, 2000), podríamos concluir con la indicación de quién evalúa y qué se evalúa en la actividad docente del profesor en cada caso, y que se recoge en la Tabla 2.4 atendiendo a tres agentes implicados: estudiantes, otros colegas y sus directores de departamento:

Tabla 2.4 Quién evalúa y qué se evalúa (Arreola, 2000)

	Estudiantes	Colegas	Director de Departamento
Habilidades de presentación de la materia	100%	0%	0%
Habilidades de diseño	25%	75%	0%
Experto en la materia	0%	80%	20%
Gestor del curso	0%	0%	100%

2.3.4 La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, CNEAI

Merece la atención el establecimiento de criterios de evaluación de la calidad del profesorado universitario que desarrolla la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, CNEAI, en territorio español.

La CNEAI establece los criterios evaluativos de la investigación del profesorado universitario funcionario⁹ con carácter retributivo de los profesores unos criterios de

⁹ Resolución de 26 de noviembre de 2015, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación.

evaluación que muestran el interés de la concepción investigadora de la calidad del profesorado.

- Como norma general, para obtener una evaluación positiva deberán presentarse cinco aportaciones en el currículum vitae abreviado. Excepcionalmente, el número de aportaciones podrá ser inferior si los trabajos tienen una extraordinaria calidad y han tenido una alta repercusión científica o técnica.
- Las aportaciones sólo serán valorables si significan progreso real del conocimiento. No se valorarán los trabajos meramente descriptivos o las reiteraciones de trabajos previos, excepto en los casos en que contribuyan claramente a la consolidación del conocimiento.
- Para que una aportación sea considerada, el profesor deberá haber participado activamente en los trabajos que le dieron origen, como director o ejecutor del trabajo.
- Todas las aportaciones deberán estar publicadas en los años que se someten a evaluación.
- Las evaluaciones únicas solicitadas, en aplicación de lo establecido en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, se valorarán ajustando los criterios que se detallan a continuación al estado de la ciencia y de la técnica en España en los años en que se realizaron los trabajos.
- Todas las publicaciones deberán, dependiendo de las diferentes áreas de conocimiento, estar indexadas en revistas con factor de impacto (poniendo el énfasis en el Journal Citation Reports de la Web of Science de Thomson Reuters).

2.3.5 La Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas. ACAP

Merece atención singular un sistema de evaluación, extinto por decisiones políticas, reconvertido en Fundación Madri+d, pero que acercaba y concretaba la evaluación y, por tanto, definición de lo que era un profesorado universitario.

En esta agencia, la puntuación final se definía en términos de porcentajes entre cuatro criterios fundamentales: Experiencia docente, investigadora y profesional, producción académica, formación recibida y otros méritos:

La puntuación directa obtenida en cada uno de los cuatro criterios estaba escalada a base 100, y con los siguientes pesos aplicados en función de la figura para la que se solicite evaluación:

Profesor ayudante doctor:

- Experiencia docente, investigadora y profesional: 40 por 100.
- Producción académica y científica y su difusión: 35 por 100.
- Formación: 20 por 100.
- Otros méritos: 5 por 100.

Debiendo alcanzar el resultado 50 o más puntos finales para otorgar evaluación positiva a dicha figura.

Profesor contratado doctor y profesor doctor de Universidad privada:

- Experiencia docente, investigadora y profesional: 40 por 100.
- Producción académica y científica y su difusión: 40 por 100.
- Formación: 15 por 100.
- Otros méritos: 5 por 100.

Debiendo alcanzar el resultado 65 o más puntos finales para otorgar evaluación positiva a dicha figura.

Es importante señalar las distintas valoraciones que se da a la experiencia docente donde se integran aspectos docentes que no han sido tenidos en cuenta en muchos de los casos ni en otras agencias de calidad. La Tabla 2.5 recoge las distintas valoraciones que se establecían para los diferentes criterios de la experiencia docente.:

Tabla 2.5 Criterios de valoración de la experiencia docente de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).

MÉRITOS CONSIDERADOS		PUNTUACIÓN
Impartición de asignaturas en enseñanza reglada	Como profesor contratado en la universidad en cualquiera de sus modalidades en titulaciones oficiales	0,2 por crédito de 10 horas
	Como profesor contratado en plantilla fuera de la Universidad	Hasta 0,4 por año académico
Colaboración en tareas docentes en la universidad o centros universitarios	- Becario de colaboración - Colaborador honorífico - Becario Tipo FPI o similar	Hasta 1 por año académico (máximo 2 pts.)
	Tutor UNED	1 por año académico
Impartición de clases en máster o cursos de especialización de posgrado, no oficiales		0,01 por hora
Impartición de asignaturas de enseñanza reglada con sustancial diferencia de programa entre ellas		0,5 por asignatura a partir de tres (Máximo 2 pts.)

Dirección académica de trabajos	- Proyectos fin de carrera - Tesinas - Diploma Estudios Avanzados - Memorias de fin de Máster	0,2 por cada uno (Máximo 1 pto.)
Proyectos de innovación y mejora docente (Tutorías integrales, campus virtuales, etc.)		Hasta 2 (Máximo 2 ptos.)
Encuestas de alumnos con evaluaciones positivas por encima del 70% de la escala		0,2 por cada evaluación (Máximo 2 ptos.)
El comité podrá aumentar hasta 2 puntos la valoración en este apartado en función de su apreciación cualitativa por los méritos docentes		

Por otro lado, la experiencia investigadora, distinta de la producción científica, se valoraba con los siguientes criterios, también cuantificados con una apreciación lo más objetiva posible. En la Tabla 2.6 se establecen las distintas puntuaciones comparadas con los criterios de valoración de la experiencia investigadora.

Tabla 2.6 Criterios de valoración de la experiencia investigadora de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).

MÉRITOS CONSIDERADOS		PUNTUACIÓN
Proyectos de investigación	Con financiación externa a la universidad o institución de investigación derivados de convocatorias o contratos con entidades públicas o privadas	Hasta 8 por proyecto
	Financiado por la universidad o institución en la que preste sus servicios el investigador	Hasta 4 por proyecto
	Dirección del proyecto cuando éste sea desarrollado por un grupo de investigación compuesto por un mínimo de cuatro miembros. (No se considerarán miembros del grupo de investigación a las personas que desempeñen tareas de apoyo técnico o administrativo)	2 por proyecto
Dirección tesis doctorales defendidas y aprobadas		6 por tesis
El comité podrá aumentar hasta 6 puntos la valoración en este apartado en función de su apreciación cualitativa por los méritos de investigación		

Y, también con una valoración cuantitativa establecida y objetiva, la experiencia de gestión estaba establecida con Tabla 2.7 de valoración de los méritos considerados.

Dentro de este criterio se incluyen los méritos relativos a experiencia profesional, no docente ni de investigación, obtenidos fuera de la Universidad y relacionados con la formación académica del solicitante.

Tabla 2.7 Criterios de valoración de la experiencia de gestión profesional de la Agencia para la Calidad y Acreditación de las Universidades Madrileñas ACAP (2008).

MÉRITOS CONSIDERADOS	PUNTUACIÓN
Actividades en puestos técnicos o de dirección fuera de la universidad	Hasta 3 por año
Colaboraciones puntuales o informes profesionales	Hasta 2 por informe

Aunque la valoración de estas tres dimensiones de la experiencia de cada profesor esté medida con unos porcentajes del 40% en la puntuación final de cada uno de los profesores, es importante destacar esta experiencia de valoración porque podemos determinar varias conclusiones sacadas a partir de la aplicación de estos criterios en la Comunidad de Madrid:

1. La investigación es el mérito prioritario en todos los modelos de evaluación.
2. La creación de baremos cuantitativos y detallados para cada una de las actividades desarrolladas por el profesor, pero sólo en algunas agencias, pone de manifiesto la general falta de transparencia en estos modelos evaluativos,

que corresponden a una confusa definición del modelo de actividad del profesorado universitario.

3. La inclusión de criterios relacionados con la actividad profesional ajena a la universidad es común a otros ámbitos educativos (Estados Unidos o Canadá) pero no lo es en países de nuestro entorno (Italia o España), lo que puede alimentar las críticas de endogamia del sistema educativo universitario y desfavorece la conexión de empresa y universidad, que tanto desarrolla la Declaración de Bolonia y declaraciones siguientes.
4. A tenor de los pesos que se establecen para las encuestas de valoración docente realizadas por los alumnos, la fe en este sistema por parte de los legisladores españoles es mínima.

2.4 La eficacia docente

Tal y como hemos visto en los apartados anteriores, la evaluación de la docencia está enmarcada en el contexto de las tres funciones principales del trabajo del profesor universitario: docencia, investigación y gestión. Pero fijémonos, por la relación con el presente estudio de investigación, en la función docente.

Ahora, si bien parece existir consenso respecto a la necesidad de caracterizar o formular lo que constituye un buen desempeño por parte del profesor en cada una de estas funciones, la falta de consenso respecto a algunos mínimos que determinen cómo se

entiende la calidad de la docencia en la Universidad, muestra tres tendencias fuertes que llegan a orientar su posterior evaluación: primero, considerar la calidad de la docencia en la universidad como aquella que corresponde a un profesor que maneja un cierto estilo de clase, por ejemplo, aquel que provee a los estudiantes con respuestas “correctas” que ellos luego aprenden y reproducen (Entwistle y otros, 2000). Segundo, entender que la calidad de la docencia es un profesor que hace ciertas cosas que la universidad le pide que haga tanto en docencia como en investigación o gestión (Scriven, 2011). Y tercero, suponer que la calidad de la docencia es equivalente a un profesor que logra que sus estudiantes aprendan, es decir, aquel profesor que centra su enseñanza en el estudiante y la orienta hacia el aprendizaje. (Ramírez y Montoya, 2014)

El problema es que no existen unos criterios, aceptados mayoritariamente, que definan claramente calidad docente como una forma de *eficacia docente* y, por lo tanto, tampoco hay criterios de medida universales y conocidos de esa calidad docente. (Clayson 2009; Neath 1996).

Otros autores (McKeachie, 1997), describen la eficacia docente como el grado en el que un profesor ha facilitado al estudiante el éxito en las metas educativas propuestas; es decir, aquel que tiene unas tasas altas de lo que actualmente se mide como “resultados o tasas en rendimiento académico”. Pero no hay un criterio inequívoco y único de la eficacia docente, sino una variedad de criterios dependiendo del propósito, función y objetivos de la materia, del grupo o de la titulación. En muchos de los estudios citados se define la eficacia en contraposición a la ineficacia docente, que es más fácilmente definida, aunque no siempre es objeto de estudio analítico. Como indica Muñoz (2004):

“Definir qué se entiende por un buen profesor es una tarea difícil. El profesor ideal no existe. Hay múltiples profesores a los que los alumnos caracterizan como sus mejores profesores y que, sin embargo, poseen características totalmente diferentes”.

Dentro de los estilos docentes que ayuden a clarificar qué estamos midiendo en relación a la eficacia docente, Gargallo (2010) indica que, analizando el modo de trabajar de los profesores universitarios, diversas investigaciones confirman que se puede hablar de dos grandes modelos, tipologías u orientaciones: la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje (Alonso y Méndez, 1999; Biggs, 2005; Dall’Alba, 1991; Kember, 1997; Monereo y Pozo, 2003; Samuelowicz y Bain, 2001 y 2002).

Como indica Gargallo (2010), la orientación centrada en la enseñanza (modelo reproductivo, centrado en el profesor, de transmisión de información) busca como producto del aprendizaje la reproducción de los conocimientos y técnicas que son indicados por el profesor. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro (curiosa dicotomía que deberá ser objeto de análisis futuros). La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para

asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor y es el responsable de promover el interés y la motivación del alumno.

Por otro lado, Mullen y otros autores (2003) hablan del profesor que busca que el alumno adquiera un aprendizaje con mayores niveles de profundidad. Es la orientación centrada en el aprendizaje (modelo constructivista, centrado en el alumno, de facilitación del aprendizaje) busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes.

Estas mismas orientaciones se dan en el estudio de Samuelowicz y Bain (2002) sobre los tipos de evaluación que propugnan los profesores; evaluaciones o exámenes que habitualmente son acordes a su docencia. Aun siendo conscientes de que habrá muchos profesores que se ubicarán en una “zona intermedia” es interesante esta clasificación para analizar el modelo de docencia que estamos queriendo evaluar con las encuestas del alumnado.

En cualquier caso, el criterio más observado sobre la eficacia de la docencia es el aprendizaje del alumno y sus resultados. De hecho, muchos estudios (Cohen 1981;

Murray 2005; Svinivki and McKeachie 2010) que analizan la medida de la calidad docente intentan relacionar las valoraciones del profesor por parte de los alumnos con los resultados de los exámenes como medida de comprobación correlacional entre calidad docente real y la percibida por los alumnos.

Como indica Pozo-Muñoz y otros (2000), la calidad del docente se puede determinar por el estudio que hacen de diferencias semánticas. En un primer factor, los alumnos determinan que la calidad del profesorado está determinada por lo que ellos dan en llamar el factor docente constituido por adjetivos como: el profesor se expresa correctamente, su discurso es fluido, experto, competente, capaz de sintetizar, bien documentado y capaz de motivar. Los otros factores, con mucho menos peso en la consideración de los alumnos, se relacionan con lo que podríamos llamar factores psicológicos de los profesores (estable, con auto-control, sensible), factores personales (amable, empático, etc.), y un último factor, que explica la varianza en menor cantidad y que es el que menos tiene que ver con los otros, que podríamos denominar de autoridad (tiene autoridad, es exigente, tiene prestigio, etc.).

Muñoz (2004) divide la calidad docente en dos dimensiones a partir de un cuestionario pasado a los alumnos de una universidad privada madrileña. A través de las aportaciones de los alumnos, las características del buen docente se agrupan en dos dimensiones que no siempre están claramente delimitadas:

- Dimensión didáctica o cognitiva de la competencia docente. En esta dimensión los alumnos dan importancia para definir a un buen profesor en siete indicadores:
 1. Uso de recursos y estrategias de enseñanza.
 2. Dominio y actualización docente.
 3. Claridad y orden en la explicación.
 4. Calidad de la evaluación.
 5. Organización y planificación de la asignatura.
 6. Utilidad de la asignatura.
 7. Experiencia profesional en el área.

- Dimensión afectiva de la enseñanza. En este segundo bloque, los alumnos se refieren a los aspectos emocionales de la relación profesor-alumno, e incluye las siguientes características:
 1. Relación profesor-alumno.
 2. Características personales del profesor.
 3. Disponibilidad, accesibilidad.
 4. Disciplina-autoridad.
 5. Interés-entusiasmo del profesor.

Si bien, las dos dimensiones no son estancas: el hecho de enseñar incluye la interacción con los estudiantes de tal modo que los indicadores cognitivos repercutan en los indicadores afectivos y viceversa. En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita que:

- 1) El profesor les dé una oportunidad para aprender.
- 2) Se creen las condiciones que facilitan el aprendizaje.
- 3) Se usen técnicas y métodos que, aunque no causen aprendizaje, al menos creen una alta probabilidad de que el aprendizaje ocurra (Brewer and Workman, 1999).
- 4) También, y esto es obvio y anterior a lo demás, el profesor debería ser competente y experto en el contenido de la asignatura que va a enseñar.
- 5) Y la docencia no sólo es cuestión de variables técnicas, sino que hay un aspecto relacional con los alumnos o con los compañeros que debe medirse y que ha sido tradicionalmente postergado. (Reyero 2014).

Pero, ¿coinciden estas dimensiones de lo que es un buen profesor, a través de los ojos de los alumnos, con las competencias que creen los profesores que deben tener para ser buenos profesores? Los estudios analizados nos hacen contestar con un *sí y no*, porque aunque las dimensiones puedan ser las mismas, no lo son los enfoques ni todos los indicadores tienen la misma importancia para los alumnos que para los profesores.

Así, en un reciente estudio sobre la autopercepción de las funciones docentes que deberían tener los profesores universitarios, Mas-Torelló y Olmos (2016) determinan una relación de competencias¹⁰ docentes:

¹⁰ Sin entrar en profundizar sobre el significado de competencia, y atendiendo a la múltiple bibliografía sobre estudios de las competencias, definimos aquí las competencias profesionales como mucho más que

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje, ya sean individuales como grupales.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, departamento, facultad, etc.).

En estudios comparativos (Spencer y Schmelkin, 2002; San Martín y otros, 2014) entre lo que opinan los alumnos y lo que opinan los profesores de sus propias competencias y del nivel requerido para constituir un profesor ideal (Mas, 2012), se observan que estas diferencias no son grandes en las competencias relacionadas con el diseño docente, con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la competencia, más afectiva, de tutorización del proceso de aprendizaje de los alumnos. La diferencia mayor se da en el nivel que cada uno de los colectivos ve en esos indicadores de eficacia docente. El alumnado es siempre más exigente en la necesidad de dominio competencial que los

una simple acumulación de contenidos (saber), también están constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), experiencias, aspectos personales, etcétera, demostrándose su posesión cuando el individuo es capaz de activar todos estos saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente situaciones y/o problemas propios de su rol, función o perfil profesional. (Tejada, 2008)

propios profesores y la priorización de estas competencias. Así los elementos de la dimensión afectiva, la tutorización de los aprendizajes, que son muy importantes para los alumnos, constituyen el último elemento dentro de los criterios de eficacia docente (Bain, 2006; Casero, 2010; Ciascai, 2014).

Resumiendo este análisis, otros autores (Arreola, 2000; Eggen y Kauchak, 2006) podemos decir que existen tres componentes que interactúan en la dimensión de la docencia:

- Competencia en el contenido de la materia
- Habilidad en el diseño de la materia
- Habilidad en la presentación de la materia

Esto es, los profesores deben saber de la asignatura que van a enseñar, deben ser capaces de presentar esa asignatura de tal forma que los estudiantes se motiven para aprenderla, y deben ser capaces de diseñar la experiencia docente de tal forma que haya seguridad en que el aprendizaje suceda.

Pero especificando más, la eficacia docente y su evaluación podrían descomponerse en los siguientes elementos:

- *Experto en la materia.*

Esta dimensión se define como el conjunto de habilidades, competencias y conocimiento en una materia o área específica, en la que el profesor ha recibido educación avanzada, o profunda información previa o tiene un alto grado de experiencia.

Esta es una dimensión de las que se da por hecho y de las que no hemos encontrado bibliografía alguna que indique el nivel de experticia en materia que se requeriría para ser profesor universitario ideal o eficaz. Sí es significativo analizar que, en la mayoría de las investigaciones sobre perfiles de profesor ideal a través de las opiniones de los alumnos, esta dimensión no aparece como tal, bien porque se presupone, bien porque no es requerida por los alumnos lo que haría desarrollar nuevos análisis que indicaran su porqué.

Desde el punto de vista de la evaluación de este componente, diversos autores están de acuerdo en afirmar que, con la excepción de estudiantes que realicen sus tesis doctorales o trabajos de investigación específicos, los estudiantes generalmente no son competentes para evaluar el grado en el que un profesor es experto o conocedor de ese campo en concreto, como veremos en el capítulo siguiente. De hecho, cada vez menos cuestionarios sobre el profesorado incluyen análisis de esta dimensión. Sin embargo, las universidades que sí incluyen ítems similares (“Dominio que el profesor tiene de la asignatura”), lo hacen pensando en que los estudiantes sí son competentes para evaluar el grado en el que el profesor *aparenta* ser conocedor de la materia que está enseñando. Es obvio, y así lo vemos desde un punto de vista psicológico, que los alumnos son perfectamente capaces de diferenciar un profesor con conocimientos elevados de la

materia que está impartiendo de otro que no los tiene, o que pueden *pillarle* en alguna carencia.

- Habilidades en la presentación de la materia.

Esta segunda dimensión de la enseñanza podría definirse como *“aquellas tareas interactivas que implican la claridad en la comunicación de la información, de los conceptos y de las actitudes, y que promueven y facilitan el aprendizaje por la creación de un ambiente apropiado de enseñanza-aprendizaje”* (Arreola, 2000).

Tales características como la claridad en la exposición, el entusiasmo, la habilidad para motivar, la habilidad para conseguir y mantener el interés y la atención de los estudiantes y la habilidad para crear un apropiado ambiente de aprendizaje. Curiosamente, desde esta dimensión se han creado confusiones concernientes a la validez y utilidad de las encuestas de los alumnos. Es difícil encontrar un sistema de evaluación del profesorado donde no se incluyan ítems relacionados con la forma de presentar la materia y sobre el trato con el profesor para conseguir motivar al estudiante en la materia. Debido a esta práctica común, ha crecido el comentario, que se escucha habitualmente, de que las encuestas son un *test de popularidad*. Esta acusación generalmente viene de aquellos profesores que tienden a asumir que la primera dimensión, dominio en la materia, es la única característica que define la docencia. Sin embargo, tomado en su justa perspectiva dentro de una evaluación sistemática del profesorado, la popularidad de un profesor, en su relación con la habilidad para

transmitir conocimientos, es una información muy importante para tener una visión completa del profesor y de su forma de docencia, a pesar de que pueda inducir a pensar que un buen actor es siempre un buen profesor. Hay profesores muy populares con grandes conocimientos sobre su tema y expertos en la asignatura que imparten.

Lo que sí parece claro es que para evaluar esta dimensión del profesorado, los estudiantes son totalmente competentes a la hora de transmitir su percepción y sus reacciones ante el profesor y su forma de docencia. Es muy válido e importante preguntar a los alumnos sobre las habilidades de interacción humana y trato, es decir sobre aquellos aspectos que no producen aprendizaje directamente pero crean un ambiente afectivo que lo facilita.

El peligro de esta tendencia está en sobrevalorar los resultados de las encuestas en estos ítems o considerar al profesor sólo en esta dimensión, sin tener en cuenta las otras habilidades que debería tener.

- Habilidades en el diseño de la enseñanza

La tercera dimensión engloba todo acto de enseñar. Estas habilidades se definen como aquellas tareas técnicas en el diseño, secuenciación y presentación de experiencias que inducen al aprendizaje del alumno, y diseño, desarrollo e implementación de herramientas y procedimientos para evaluar los resultados del aprendizaje del alumno.

Hay mucha relación entre la definición de esta dimensión y las definiciones de aprendizaje y enseñanza. Si definimos aprendizaje como los cambios específicos que

ocurren en el estudiante que deben persistir y pueden ser medidos, el profesor debe tener esas habilidades para llevar a cabo tareas como diseñar exámenes, preparar objetivos, desarrollar programas de asignaturas, apuntes, materiales de apoyo, utilización de medios, etc.

Desgraciadamente, pocos profesores universitarios han tenido formación en este sentido, muchos utilizan la metodología docente con la que han sido enseñados cuando eran estudiantes.

Para evaluar esta dimensión podemos encontrar varias fuentes de información. Otra vez, aunque los estudiantes no deberían tenerse en cuenta para evaluar la calidad de este factor, sí podemos oír su opinión sobre sus observaciones, percepciones y reacciones ante el diseño del curso. Por ejemplo, los estudiantes pueden reflejar si los exámenes del curso no tienen nada que ver con lo explicado en el mismo. Esto puede indicar algo al profesor evaluado, o al director de departamento, sobre la manera de diseñar las estrategias de la asignatura. Lo mismo que si un curso es visto como extremadamente difícil para el nivel de los alumnos, o si hay información que los estudiantes no han visto y que se cree importante o si se duplica información en varias asignaturas, etc.

En cualquier caso, como principio general, los directores de departamento o los colegas del departamento deberían ser los que mejor evaluarían esta dimensión, aunque las señales de aviso puedan provenir de las encuestas de los alumnos.

- Habilidades en la gestión del curso

Si bien no forman parte de las actividades de la propia docencia, sí son fundamentales en la misma. Se define la gestión del curso como aquellas tareas burocráticas o de logística, como pueden ser la asistencia y puntualidad, la rápida entrega de las notas, horas de tutoría, de revisión, correcta coordinación con otros profesores o profesionales invitados, o en la solicitud de medios docentes y, generalmente, todos aquellos aspectos que ayudan al correcto desarrollo de la docencia.

Atendiendo a estas cuatro habilidades y a los responsables de la evaluación podríamos construir un cuadro que resumiera las posibilidades de evaluación.

- Un caso especial: Habilidades en la evaluación

Hay una quinta habilidad, que muchos investigadores desgajan de las habilidades de diseño (Morales, 1993a) que son las habilidades en la construcción de evaluaciones, en la medida en la que los exámenes pueden afectar e influir su método de estudio y, por tanto, su nivel de aprendizaje.

En este sentido, son muchos los estudios que comprueban y analizan las implicaciones de los sistemas de evaluación sobre el aprendizaje de los alumnos (Havnes, 2004), ya que como indica Morales (1993b) *“de todos los efectos positivos o negativos de la evaluación, el más importante es posiblemente el que condiciona el qué y el cómo del estudio del alumno”*.

Siguiendo esta línea, “el profesor no puede reducir su actividad evaluadora a la utilización de pruebas de valoración de adquisición de conocimientos, es decir, no puede usar exclusivamente exámenes en sus múltiples variedades (pruebas abiertas, exámenes de preguntas cortas, pruebas objetivas, exámenes orales, pruebas prácticas, etc.) con el objetivo de medir la cantidad de conocimientos adquiridos en un área o en una materia concreta, sino que deberá hacer uso de otros instrumentos que le permitan valorar el desarrollo de las competencias profesionales generales y específicas que se pretenden en el programa de su asignatura” (Urosa, 2004).

En este sentido se incluyen las directrices de ENQA, en las que se hace especial énfasis en que los profesores deben ser también evaluadores y deben estar familiarizados con los métodos de examen y evaluación existentes y reciben ayuda para desarrollar sus propias capacidades en este campo.

En conclusión, es en esa demostración de la eficacia docente de los profesores donde se inserta este proyecto de investigación. En la comprobación del rendimiento de los profesores y en la evaluación de sus habilidades como docentes que demuestren que alcanzan un nivel “aceptable”. Si bien, esta subjetividad explícita en la definición de eficacia y de niveles no puede, al menos por el momento, ser eliminada basándose en unos factores más estables y cuantitativos que impidan que cada universidad o departamento tenga unos estándares diferentes.

2.5 Tipos de información utilizada para evaluar al profesor universitario

Aunque, como se ha comentado en la introducción de este trabajo, haya muchas variables de la educación universitaria que no siempre se han medido y valorado, la calidad del profesor universitario ha sido una de las constantes en los estudios sobre educación superior. De hecho, la calidad de las instituciones universitarias ha sido tradicionalmente identificada con la evaluación de la docencia de los profesores y de la investigación (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco, y Fernández, 2000). Aunque, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior nos indiquen que debemos ir a sistemas de evaluación global en los que se incluyan la organización de la universidad y los procesos de gestión, así como la evaluación de todo el personal, no sólo profesores, es decir, personal de administración y servicios, unidades organizativas, sean departamentos, centros docentes, servicios de atención al cliente, al igual que tradicionalmente se ha evaluado también la investigación y la docencia, tal y como se indica en las recomendaciones de ENQA.

Centrándonos en la evaluación de los profesores a través de la evaluación de su actividad docente, posiblemente el hecho de tener cautiva una muestra de alumnos que sirviera de referente y análisis del hecho educativo haya sido una de las causas de que el profesorado universitario sea considerado, desde hace más de un siglo, *objeto de evaluación*, u *objeto de investigación*, como se quiera interpretar.

Así, y aunque posiblemente las primeras formas de medición del profesorado fueran a través de las opiniones de los alumnos, el sistema ha ido generando otras vías de

evaluación de los profesores universitarios. Quizás sea relevante incluir algunas de ellas en este estudio:

2.5.1 Aprendizaje del alumno

A lo largo del tiempo, el aprendizaje del estudiante ha sido tenido como la principal medida de la eficacia del profesor. La lógica dice que aquellos alumnos de profesores “buenos” deberían aprender más que aquellos que han recibido clase de los “peores” profesores.

Desgraciadamente, la medida del aprendizaje del alumno no es tan ideal como aparece a primera vista. Usar esta medida implicaría afirmar que la cantidad del conocimiento del alumno al final del curso depende exclusivamente de la calidad de la docencia. Pero hay muchos otros factores que no están bajo el control del profesor y que pueden afectar fuertemente la *cantidad* de aprendizaje del alumno. No es igual el nivel inicial de los conocimientos del alumno, sus capacidades intelectuales, su motivación, su ambiente familiar y cultural, etc.

Con todo, en nuestro país y a través de los procesos de evaluación realizados desde el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, hasta las “nuevas” consideraciones que se requieren para la renovación de la acreditación de los títulos, parece determinarse que uno de los criterios fundamentales para valorar la calidad de una enseñanza son los aprendizajes que adquieren los alumnos. Dada la estrecha

relación que existe entre estos dos conceptos, no se puede abordar la evaluación de los procesos (enseñanzas) sin tener en cuenta la calidad de los productos, es decir, sin conocer cuánto han aprendido los alumnos (de Miguel, 2009).

Actualmente, aunque no podemos considerarla como una medida explícita de evaluación del profesorado universitario, en la Guía para la renovación de la Acreditación de títulos oficiales de ANECA (mayo, 2016), sí se incluyen indicadores de medición de la calidad docente como la relación profesor/alumno y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o como las metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados para cada una de las asignaturas y su contribución a la consecución y valoración de los resultados de aprendizaje previstos, medidos a través de las tasas de rendimiento académico de cada una de las asignaturas.

2.5.2 Encuestas de alumnos

Las encuestas cuantitativas de estudiantes son el método más frecuentemente utilizado para evaluar la enseñanza y está reconocido como un componente esencial de un sistema de evaluación de la eficacia del profesorado (Galán, 2007). Normalmente, los estudiantes evalúan al profesor utilizando un cuestionario que lista los comportamientos particulares del profesor, para que el alumno emita el juicio u opinión sobre el mismo de forma anónima.

Como asegura Morales (1993a), lo importante en las encuestas de los alumnos sobre el profesor no es si tienen o no tienen razón; lo importante es que el profesor caiga en la

cuenta de cómo es percibido por los alumnos, por lo que esto pueda decirle para futuras actuaciones o cambios en su labor. La evaluación de los alumnos siempre es válida en el sentido de que refleja la percepción que tienen del profesor; su *cómo se sienten*. Es una forma de feedback que puede aportar datos útiles para mejorar la propia tarea docente en algunos puntos, prevenir conflictos, etc. El punto de vista de los alumnos es importante al menos si se considera que la eficacia del profesor, la motivación e interés que despierta en los alumnos, etc., depende en buena parte de cómo es percibido y valorado por sus alumnos.

Los alumnos evalúan siempre a sus profesores de manera informal y espontánea; la única opción que tiene el profesor es la de querer enterarse o no, sobre cómo es evaluado, de hecho, por sus alumnos (Morales, 1993a).

El alumno aquí no debe entenderse como el alumno actual del profesor. También se hacen encuestas o valoraciones de otro tipo a antiguos alumnos que han estudiado con ese profesor, con independencia de la promoción a la que pertenecen.

Debemos tener en cuenta, si se utilizan para tomar decisiones administrativas, que: primero, el alumno aporta *su* dato, pero la interpretación y valoración es de la dirección; segundo, no suele tenerse en cuenta una única encuesta, sino la tónica en una serie de años y cursos diferentes; y tercero, tiene que comprobarse con otras fuentes de

información y evaluaciones de aspectos distintos a la mera docencia (colaboración en otras tareas o servicios, investigación, publicaciones, etc.).¹¹

De esta forma de recogida de información sobre el profesor universitario versará el capítulo 3 de esta investigación.

2.5.3 Valoraciones de los colegas. Peer review

Los colegas del profesor universitario proporcionan una perspectiva que difiere de la de otros observadores externos, de las autoridades académicas y de la de los estudiantes. La evaluación hecha por los pares es una función esencial para garantizar que los miembros de una comunidad académica tienen el control sobre sus propios criterios o estándares o del futuro de sus asignaturas o disciplinas y no es una técnica novedosa en el mundo universitario (French-Lazovik, 1981).

¹¹ En este sentido, la Universidad de Cornell (2011), pionera en estudios sobre la evaluación del profesorado, en el Manual de evaluación del profesorado que publica para entregar a sus profesores dice lo siguiente: *Use of Student Evaluation Data: It has been argued that students are not valid sources of evaluation information, that their numerical and written responses on questionnaires used to make tenure and promotion decisions are based on superficial criteria like appearance and popularity. This assumption has not been empirically supported. Based on the findings of the meta-analysis, we can safely say that student ratings of instruction are a valid index of instructional effectiveness. Students do a pretty good job of distinguishing among teachers on the basis of how much they have learned. Thus, the present study lends support to the use of ratings as one component in the evaluation of teaching effectiveness. Both administrators and faculty should feel secure that to some extent ratings reflect an instructor's impact on students. Key in the use of student data is the notion that as a data sources it is only one component available for a committee to make an informed judgment. When incorporated into a thorough analysis, student evaluation data are useful not only because they represent the learner's perspective, but they can stand to round off a picture of a candidate's teaching quality when presented in relationship to peer data and data supplied from the candidate's own perspective.*

En la actualidad existe una tendencia creciente a utilizar esta fuente de evaluación para un diagnóstico más global del profesor, de su docencia, de sus publicaciones, incluso de su gestión. Los centros universitarios, americanos en su mayoría, van tomando conciencia de su utilidad, sin tener en cuenta exclusivamente la evaluación de los alumnos. Bien desarrolladas estas valoraciones, serían muy útiles para conocer los juicios de aquellos profesores expertos que están más familiarizados con las asignaturas que se están dando. Además, los otros profesores pueden valorar aspectos de la docencia que ocurren fuera del aula, como la calidad del programa, los objetivos del curso, el trabajo en clase, recursos, etc.

Naturalmente, la evaluación hecha por los propios profesores requiere de datos fiables, libres de prejuicios o estereotipos, sobre todo cuando esta evaluación va a condicionar algún tipo de decisión por parte de la dirección. Este modelo de evaluación, para que tenga realmente sentido, debe realizarse en un clima de *autoevaluación*, (Morales, 1993b) en donde el profesorado se implique en el proceso de análisis, de crítica evaluativa y finalmente de mejora. Pero no deja de tener grandes detractores que indican que la evaluación por pares no deja de tener serios problemas de falta de objetividad, por la escasez de evaluadores, por la ambigüedad de los juicios y, en definitiva, por la queja continua de que la visión evaluadora de los “otros” no hace sino perpetuar el conocimiento de estos y no permite avanzar en el desarrollo de modos propios del quehacer del profesor universitario (Lyman, 2013). Es decir, la misma crítica

que se hace a otros sistemas de evaluación: la fijación de estándares más o menos constreñidos no permite un desarrollo más creativo de la actividad del profesor.

2.5.4 Autoevaluación

Otra fuente de evaluación de la docencia es la autoevaluación del propio profesor. Los profesores deben evaluar su propia docencia usando técnicas cuantitativas, con cuestionarios similares a los que usan los estudiantes. También pueden utilizarse métodos cualitativos, aunque estos puedan llevar a una subjetividad mayor que no beneficie el proceso de diagnóstico y mejora. La autoevaluación es fundamental, y así es usada en la mayoría de las universidades americanas analizadas (Pritchard, Watson, & Kelly, 1998), para motivar a los profesores en la mejora de sus propias tareas docentes.

Morales y Villa (1993b) proponen cuatro premisas para que la evaluación que el propio profesor haga sobre su actuación docente tenga la posibilidad de ser fructífera:

- a. Que el profesor reconozca que puede mejorar su labor docente, de lo contrario toda estrategia será inútil. En el fondo, la mejora en el proceso de enseñanza comienza con una autoevaluación efectiva para ayudar a comprendernos los errores y corregirlos con el objetivo de perseguir una educación de calidad (Calatayud, 2008).
- b. Que el profesor comprenda que la enseñanza es una actividad compleja, en la que intervienen e influyen muchos factores. Cada uno de ellos, influye con un

peso específico distinto y no todos ellos resultan controlables. Este proceso de reflexión debería conducir a una actitud de evaluación autocrítica en la medida en que cada profesor percibe la necesidad de cambiar algunos de sus valores y actitudes y modificarlos por otros valores que mejor coincidan con su forma de pensar sobre la enseñanza, y en particular, la enseñanza universitaria (Duarte y Ferrándiz, 2012).

- c. Que el profesor pueda decidir qué aspectos de su tarea docente son los más interesantes para su propia evaluación. La autoevaluación le ayudará a examinar aquellos factores que el profesor considere más oportunos según los diferentes momentos didácticos. El uso de la autoevaluación para la mejora de la enseñanza universitaria nos lleva al estudio y al diagnóstico de cuáles son las habilidades requeridas en educación superior y poder encontrar así las respuestas adecuadas para hacer frente a los nuevos métodos y técnicas de enseñanza (Cano, 2005).
- d. Que el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje no sea algo cerrado, sino que sea posible intervenir en fases previas al desenlace final. La autoevaluación puede llegar a detectar deficiencias que es posible mejorar durante el proceso, ya sean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o en la investigación o en la gestión.

2.5.5 La autoeficacia del profesorado y los procedimientos de su medición

No podríamos decir que la autoeficacia es un sistema de evaluación del profesorado universitario y, mucho menos, que sea método común de diagnóstico de la situación del profesorado, sea a nivel individual o general dentro de la universidad. Y aunque la autoeficacia estuvo definida en la década de los 80 (Bandura, 1986), han vuelto a resurgir movimientos que confieren a la autopercepción de la eficacia como docentes, tanto en los profesores universitarios como en profesores de otros niveles educativos, una importancia capital en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, una variable que nos explica el éxito o el fracaso en ese proceso educativo.

Definimos la autoeficacia como un tipo de proceso motivacional, la percepción que todos tenemos de ser eficaces. La autoeficacia, tal y como definió Bandura (1986), hace referencia a la *creencia de las capacidades de uno para aprender o desarrollar comportamientos en los niveles determinados*. Bandura basa este proceso en el marco de la teoría cognitiva-social que postula que el comportamiento humano depende de las interacciones entre factores personales (pensamientos, creencias), y las condiciones ambientales en las que se contextualiza su comportamiento.

Todos los estudios muestran que la autoeficacia influye en la *motivación académica, en el aprendizaje y en el éxito escolar* (Pajares, 1996). Y en esa línea utilizaremos el concepto de autoeficacia en la presente investigación.

En los últimos años, se están publicando estudios que centran la autoeficacia del profesor universitario en la relación entre autoeficacia como docente y autoeficacia como investigador percibida por los profesores y si estas están relacionadas con el enfoque de enseñanza que adoptan (Tesouro y otros, 2014). En otras investigaciones, se concluye que la correlación es positiva y significativa entre autoeficacia del profesor universitario y su valoración de calidad de servicio en la universidad (Capelleras, 2001).

Nos centraremos, por la relevancia para nuestro estudio en las conclusiones del estudio de Prieto (2007) que nos permite destacar aquellas características más relevantes de la enseñanza universitaria en función de la percepción que los profesores tienen de su autoeficacia para enseñar. Así, la Figura 2.1 muestra los comportamientos docentes que mayor relación tienen con la percepción de la autoeficacia del profesor:

Los profesores con mayor autoeficacia:

- *Otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje.*
- *Crean un clima positivo de aprendizaje,*
- *Mantienen, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos,*
- *Dominan el contenido que deben explicar,*
- *Diseñan cuidadosamente la estructura de cada clase,*
- *Dedican tiempo suficiente a la planificación de las clases,*
- *Hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo*
- *Muestran respeto a sus alumnos a través de conductas muy diversas*
- *Modifican el desarrollo de la lección si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos*
- *Comprueban, a través de la evaluación, distintas capacidades de los alumnos*
- *Emplean métodos sistemáticos para analizar su docencia*
- *Comentan a los alumnos los resultados de su evaluación*

Figura 2.1 Relación de autoeficacia con variables docentes (Prieto, 2007)

Otro de las conclusiones del estudio de Prieto (2007) nos permite analizar que la valoración personal para enseñar proviene de diversas fuentes y con las que el profesorado valora su capacidad para enseñar. Las fuentes que tienen una correlación más alta, y por tanto están más vinculadas, con el sentimiento de autoeficacia del profesorado son, por orden: el entusiasmo que sienten cuando ayudan a aprender a los alumnos, las experiencias que han tenido previamente como docentes y lo que aprenden a través de fuentes especializadas en educación (libros y revistas).

Estas *informaciones* (entusiasmo profesional, experiencia y literatura sobre la enseñanza) les proporcionan una retroalimentación sobre su propia eficacia docente

que influye más en sus creencias de autoeficacia que el resto de las fuentes disponibles. Y, por otro lado, es aceptado en múltiples estudios que la principal fuente de datos para valorar la experiencia y el entusiasmo son los resultados de las encuestas que realizan los alumnos sobre su docencia (Ryan, 2015)

Así, podemos concluir que los profesores que tienen una percepción positiva de eficacia docente, conseguida a través de diversas fuentes de información (valoraciones personales de los alumnos, propia percepción de su validez como profesores o por resultados de valoraciones externas, sean de sus alumnos o de otros tipos de información utilizada para su valoración, manifiestan una *pasión por la enseñanza* que influye determinadamente en su práctica docente.

Y la última conclusión de este estudio (Prieto, 2007) nos permite afirmar que aquellas variables que guardan mayor relación con las creencias de autoeficacia docente del profesorado son, sobre todo, su satisfacción con la tarea docente, el grado en el que se sienten preparados para enseñar la o las asignaturas y el grado en el que se sienten responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, y en relación con la preparación percibida para enseñar, la investigación de Kane, Sandretto y Heath (2004) concluye en la misma línea sobre la relación entre preparación como requisito básico para una docencia universitaria de calidad. Por ello, y dada la relación entre esta percepción de preparación y la autoeficacia de los profesores, estos autores reclaman no escatimar esfuerzos en la formación del

profesorado para impartir sus materias, tanto en lo referido a los conocimientos concretos de la asignatura como a las destrezas pedagógicas necesarias para facilitar el aprendizaje de los alumnos en ese contexto.

2.5.6 La evaluación del profesorado en la renovación de la acreditación de los títulos oficiales españoles

En los últimos años, 2014-2016, tras la publicación de la normativa¹² actual y específica que regula los procesos de renovación de la acreditación de los títulos oficiales españoles, se establecen unos criterios de calidad específicos para la evaluación del profesorado como una de las directrices establecidas para la evaluación de las titulaciones oficiales en su conjunto.

El contexto en el que se centra este proceso de evaluación que es llevado a cabo por ANECA para la renovación de la acreditación tiene como principal objetivo comprobar si los resultados del título son adecuados y permiten garantizar la adecuada continuidad de la impartición del mismo hasta la siguiente renovación de la acreditación. Estos resultados se centrarán, entre otros, en la comprobación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y en los mecanismos de valoración de la

¹² Versión consolidada del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que Incluye las modificaciones realizadas hasta el 3 de junio de 2016.

adquisición de las mismas que la universidad ha desarrollado para cada título, así como en el análisis de la evolución de los resultados del mismo.

La renovación de la acreditación de los títulos oficiales deberá realizarse con la siguiente periodicidad, que tiene su importancia atendiendo a la valoración que se da al profesorado y a la exigencia de los requisitos que comentaremos en el texto:

- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 240 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 300 créditos, deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de siete años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 360 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de ocho años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Máster deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de cuatro años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Doctorado deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.

En lo que corresponde a la valoración del profesor, el estándar de valoración es el siguiente y los criterios que se indican a continuación:

Estándar: El personal académico que imparte docencia es suficiente y adecuado de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes.

Criterio 1. El personal académico del título reúne el nivel de cualificación académica requerido para el título y dispone de la adecuada experiencia y calidad docente e investigadora.

Aspectos que se indican para valorar este criterio:

- La experiencia profesional, docente e investigadora del personal académico es adecuada al nivel académico, la naturaleza y competencias definidas para el título.
- El perfil del personal académico asignado a primer curso en los títulos de Grado.
- El perfil del personal académico (tutores académicos) asignado a las prácticas externas.
- El perfil del personal académico asociado a los Trabajos Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster.
- La experiencia del equipo investigador en el caso de las enseñanzas de Doctorado.
- La experiencia en docencia semipresencial o a distancia del personal académico, cuando sea necesaria.

- Los cambios en la estructura del personal académico en el periodo considerado.

Preguntas a modo de reflexión que se indican en la documentación de la Agencia Nacional, ANECA: ¿La experiencia profesional, docente e investigadora del personal académico o equipo de investigadores es adecuada a las competencias definidas en el plan de estudios? (Grado) ¿Cuál es el perfil del personal académico que imparte docencia en primer curso? (Máster) ¿La experiencia profesional, docente e investigadora del personal académico vinculado al título es adecuada al nivel avanzado/especializado propio de la enseñanza y de sus posibles orientaciones y/o especialidades? ¿La distribución del personal académico entre los diferentes módulos/materias/asignaturas/actividades formativas del título es adecuada atendiendo a su perfil académico y experiencia docente e investigadora? ¿El personal académico que tutoriza el Trabajo Fin de Grado/Máster cuenta con experiencia investigadora adecuada y suficiente? (semipresenciales/a distancia) ¿La experiencia docente del profesorado en educación no presencial es suficiente? ¿Se han producido cambios en la estructura del personal académico del título en el periodo considerado? ¿Cómo se justifican? ¿Se ha procurado mantener la distribución por perfiles académicos aportada en la memoria verificada?

Criterio 2. El personal académico es suficiente y dispone de la dedicación adecuada para el desarrollo de sus funciones y atender a los estudiantes.

Aspectos a valorar para el cumplimiento de la directriz:

- Porcentaje de personal docente permanente/no permanente.
- Dedicación adecuada del personal académico al título.
- Relación estudiante/profesor y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Preguntas a modo de reflexión: ¿El título cuenta con un núcleo básico de personal académico, estable en el tiempo que facilite la impartición del título en las mismas condiciones académicas año tras año? ¿La carga docente total del profesorado vinculado al título permite dedicación adecuada al mismo? (Grado/Máster) ¿El número de profesores vinculados al título permite abordar las diferentes especialidades, orientaciones o menciones programadas en el mismo? (Grado/Máster) ¿El número de estudiantes por profesor permite el desarrollo de las actividades formativas propuestas?

Criterio 3. El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada.

Aspectos a valorar para el cumplimiento de la directriz:

- El personal académico está implicado en actividades de investigación, desarrollo, innovación, y éstas repercuten en el título.
- La formación y actualización pedagógica del personal académico.
- La formación en plataformas tecnológicas educativas y docencia a distancia del personal académico facilita el proceso enseñanza-aprendizaje.

Preguntas a modo de reflexión: ¿Cómo se garantiza la competencia docente del profesorado? ¿La formación y actualización pedagógica del personal académico se adecua a las competencias establecidas para el título y a sus modalidades de enseñanza? ¿Cuál es el nivel de implicación del personal académico en actividades de investigación, desarrollo e innovación?, ¿Estas actuaciones repercuten en el título? (en su caso) ¿El personal docente cuenta con la formación adecuada para impartir docencia en las modalidades semipresencial o a distancia? ¿Está satisfecho el profesorado con las oportunidades de actualización docente implementadas por el centro? ¿Se facilita al profesorado que se actualice en su ámbito académico e investigador?

Criterio 4. La universidad ha hecho efectivos los compromisos incluidos en la memoria de verificación y las recomendaciones definidas en los informes de verificación, autorización, en su caso, y seguimiento del título relativo a la contratación y mejora de la cualificación docente e investigadora del profesorado.

Aspectos a valorar para el cumplimiento de la directriz:

- Cambios en la estructura del personal académico en el periodo considerado.

Preguntas a modo de reflexión: ¿Se han implementado los compromisos y recomendaciones relativos a contratación y mejora de la cualificación del personal

académico? ¿En qué momento de la implantación del título? ¿Se corresponde el personal académico incorporado con el previsto/planificado?

La significación de este sistema de evaluación del profesorado universitario es diversa:

1. Por un lado, se integra la evaluación del profesor en un contexto mucho más amplio, como uno de los criterios que forman la calidad de la universidad en general, y no para obtener información de datos con fines personales, de promoción o retribución de cada profesor.
2. La finalidad de estas evaluaciones es comprobación de los resultados del propio título universitario, y permitirán garantizar adecuada impartición del mismo o su supresión, por lo que la importancia de cada uno de los criterios es máxima.
3. La consideración, todavía no cuantificada, de que la calidad del profesorado universitario depende de varios factores considerados muy holísticamente:
 - a. Cualificación, formación previa y experiencia docente e investigadora.
 - b. Establecimiento de números suficientes de profesores para los números de alumnos establecidos.
 - c. Formación pedagógica recibida.

La concreción de estos criterios en términos cuantitativos con posibilidad de comparación entre universidades y con establecimiento de estándares numéricos en cada uno de sus dimensiones hará que tengamos un diseño del perfil profesional de profesorado universitario que se pretende en España, estableciendo las funciones y la

misión que se pretende, definiendo lo que es un profesor de calidad, lo que, sin duda, será objeto de múltiples y posteriores análisis.

Como conclusión podemos indicar que el desarrollo de sistemas de evaluación del profesorado ha mejorado la toma de decisiones en algunas universidades (Galán 2007). Un amplio repertorio de métodos de evaluación es necesario para analizar mejor el trabajo del profesorado, pero evaluar bien es más que desarrollar métodos de recolección de evidencias. Es necesario crear una cultura de la evaluación donde cada actividad no sea juzgada ni donde los profesores sean constantemente clasificados comparándolos con sus colegas, sino una cultura que permita la discusión abierta entre unos y otros, teniendo siempre presente la misión de la Universidad y su planificación estratégica (Ory, 2000).

CAPÍTULO 3

3. LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HECHAS POR LOS ALUMNOS

3.1. ¿Qué son y qué miden las encuestas de valoración del profesorado?

3.2. Variables relacionadas con los resultados.

3.2.1. Multidimensionalidad

3.2.2. Variables que interfieren

3.2.3. Problemas relacionados con el uso de estas evaluaciones

3.3. Críticas a la evaluación del profesorado.

3.3.1. ¿Son las encuestas del profesorado sólo un test de popularidad?

3.3.2. ¿No tienen las encuestas contestadas por alumnos poca fiabilidad y validez?

3.3.3. ¿No son los alumnos demasiado inmaduros e inexpertos para hacer un juicio consistente sobre los docentes y la propia docencia?

3.3.4. ¿Es cierto que los profesores pueden asegurar buenas puntuaciones en las encuestas poniendo buenas notas?

3.3.5. ¿Es más fácil obtener mejores puntuaciones en las encuestas en los cursos más altos?

3.3.6. ¿Están sirviendo las encuestas para el objetivo por el que fueron construidas?

3.4. Propuestas de nuevas modalidades

3.4.1. Nuevos métodos de valoración del profesor.

3.4.2. Evaluaciones hechas en la Web.

3.4.3. La percepción de los alumnos: motivación para responder las encuestas.

3.5. Síntesis del capítulo.

3.LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HECHAS POR LOS ALUMNOS

3.1 ¿Qué son y qué miden las encuestas de valoración del profesorado?

Son muchos los artículos que se han escrito sobre la evaluación del profesorado y sobre la encuesta que de él hacen los alumnos. Sólo en la base de datos ERIC (Education Resource Information Center) aparecen más de 1.600 registros en los últimos años sobre estudios de la evaluación de la docencia realizada por los alumnos.

Está claro que es el sistema de información sobre la docencia del profesorado más utilizado universalmente y que, comparada con otras, parece ser la técnica más fiable para conocer el estado de la docencia en una universidad. Además, es objeto común y continuo de análisis entre sus defensores y sus detractores. La evaluación del profesorado siempre es controvertida, analizada y objeto de crítica por todos los sectores. Como se indica en Jackson y Jackson (2015), lo sorprendente es saber cómo tras ese innumerable número de estudios y análisis no se ha llegado a una conclusión que dé respuesta a pros y contras de la utilización de este recurso para conocer la calidad del profesorado.

Este no es un tema novedoso. Guardando las distancias temporales con lo que ha ocurrido en universidades españolas, podemos leer en varios estudios publicados recientemente (Spooren y otros, 2013) sobre las universidades americanas, pioneras en

este tipo de análisis, que ha existido una evolución interesante con respecto a la evaluación del profesorado. Cabe decir que las primeras evaluaciones sistemáticas sobre el profesorado universitario las desarrollaban los propios alumnos a través de sus asociaciones, ya desde los años 20 del siglo pasado. Los primeros datos de encuestas, aunque no hay fiabilidad en comprobar quién fue la primera, se hicieron en las Universidades de Harvard, Wash, Purdue y Texas. (Marsh, 1987). En España las primeras encuestas surgen en el curso 1975-76 en las universidades madrileñas de Comillas y de la Autónoma de Madrid.

Durante los pasados cincuenta años, estas evaluaciones han cambiado significativamente. Las dos facetas que más han cambiado han sido el objetivo y la metodología. Durante años, la evaluación de la docencia había servido para responder a diferentes públicos con diferentes necesidades de información. En los 60, la evaluación de los profesores se organizó por los propios alumnos, quienes pedían y requerían que los profesores rindieran cuentas públicamente de su trabajo. De hecho, estas encuestas estaban dirigidas y desarrolladas desde las asociaciones de estudiantes, que las proponían para facilitar la selección de cursos a los que asistir. Este objetivo se ha mantenido hasta la fecha, aunque ahora está mucho más tecnificado a través de una web famosa y popular en Estados Unidos de la que hablaremos más tarde (ratemyprofessor.com).

En los 70, la evaluación del profesorado se hizo atendiendo a razones diferentes: las encuestas se recogían para ayudar al profesorado a mejorar y desarrollar nuevos métodos de enseñanza.

En los 80 y 90, las encuestas del profesorado se organizaron desde un punto de vista administrativo más que por las necesidades del profesor o de los estudiantes. Las demandas de recortes presupuestarios supusieron la necesidad de buscar más información acumulada sobre los profesores.

En la actualidad, y, sobre todo en los últimos años en España, se repiten comentarios en los que las encuestas son necesarias para mejorar la educación superior, para rendir cuentas a la sociedad y, en las últimas leyes universitarias, las encuestas también sirven para la habilitación y evaluación positiva del profesorado universitario, o para la evaluación y acreditación de los títulos universitarios.

En suma, parece claro que la evaluación del profesorado ha tenido que acomodarse a muchos públicos con diferentes propósitos en cada uno de ellos. Obviamente, el objetivo ha afectado a los métodos que se han utilizado. De una evaluación más bien informal y llevada por alumnos, se ha pasado, en la mayoría de las universidades, a métodos más formales, dirigidos desde la propia dirección universitaria, como formas de promoción, retribución o despido, dejando el objetivo de la mejora individual de cada uno de los profesores, a veces, en segundo término.

Ante este panorama, las instituciones que quieran evaluar al profesor tendrían que hacerlo recogiendo más información de las distintas partes implicadas y teniendo más cuidado en el método de análisis.

El hecho es que la utilización de los resultados de la evaluación ha estado limitada, en la mayoría de los campus, a favorecer solamente el proceso de toma de decisiones. La relación entre los resultados de la evaluación y la mejora de los profesores no está todavía muy analizada, tal y como veremos en algunos de los estudios referenciados. De hecho, casi todos, y no sólo alumnos, nos preguntamos qué ocurre cuando un profesor recibe continuamente malos resultados, o, lo que sería más ético y lógico, qué puede hacer un profesor que recibe malas encuestas.

Pero exactamente, ¿qué miden las encuestas de evaluación de la docencia que contestan los alumnos?

Sabiendo que los datos que proporcionan las encuestas sobre docencia del profesor tienen varios usos en el sistema universitario (mejora de la docencia del profesor y toma de decisiones a nivel administrativo, fundamentalmente) y que las dimensiones de un profesor eficaz de las que hablamos en el apartado 2.4 de este trabajo de investigación se pueden dividir en la dimensión didáctica o cognitiva y en la dimensión afectiva en su relación con los alumnos (Muñoz, 2004), podemos indicar que la mayoría de los ítems que se han analizado en la mayoría de los cuestionarios universitarios siguen el modelo de la Figura 3.1.

	Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva
Mejora de la docencia por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio que el profesor tiene de la asignatura. - El profesor es claro en sus explicaciones - Creo que he aprendido con este profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor se muestra cercano y trata a los alumnos con respecto - Hace interesante esta asignatura. - El profesor fomenta la participación activa en clase para
Toma de decisiones por parte de la dirección	<ul style="list-style-type: none"> - El objetivo de la guía docente está conseguido. - Los contenidos están estructurados lógicamente y sistemáticamente 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor es accesible y está disponible fuera del aula para preguntas y dudas.

Figura 3.1 Ejemplo de ítems atendiendo al objetivo y al modelo docente.

El número, la redacción y la variación de ítems para valorar al profesorado dependen en gran medida de estos dos criterios: Para qué queremos evaluar al profesor, y qué idea tenemos de lo que es un profesor ideal.

Badea y Paraschiv (2016) clasifican también los ítems atendiendo a los objetivos principales que deben conseguirse por el profesor en la interpretación de los resultados de las encuestas, aunque todos ellos estén dentro del contexto que supone la eficacia docente y la idea de que son los estudiantes los que tienen que ganar después de estas evaluaciones:

1. Comprobar si las metas que se ha propuesto el profesor se han cumplido.
2. Conocer y comprender cuáles son sus debilidades y fortalezas.

3. Identificar aspectos que deberán ser modificados o mejorados dentro de su docencia.

Dentro de estos tres objetivos para la mejora de la docencia, algunos autores (Xu, 2012) presentan los ítems relacionados con:

- Objetivos de la enseñanza.
- Contenidos de la materia
- Técnicas de enseñanza
- Presentación del profesor
- Resultados de la enseñanza.

Lo que para otros autores puede significar la distinción entre cuatro fundamentales dimensiones:

1. Gestión del curso (organización de las actividades de enseñanza, coordinación entre profesores y distintas asignaturas, etc.). Ítems como:
 - a. El contenido del curso tiene una organización coherente y sistemática.*
 - b. La materia es adecuada a lo esperado por los estudiantes.*
 - c. El ritmo con el que se imparte la asignatura es acorde con sus contenidos y metodologías.*
 - d. Grado de coordinación que el profesor tiene con el resto de materias.*

2. Dimensión didáctica (estrategias de enseñanza-aprendizaje, metodologías docentes empleada, sistemas de evaluación...):

- a. *Claridad al explicar la materia o asignatura y sus contenidos.*
- b. *Hace interesante la clase.*
- c. *El profesor ayuda al estudiante a pensar y promueve su capacidad de aprender o de adaptarse.*
- d. *El estilo de enseñanza es atractivo, interesante, estimula el aprendizaje.*
- e. *El sistema de evaluación es el adecuado y está acorde con lo explicado en clase.*
- f. *El estudio de la asignatura, la preparación del examen, se apoyan en los recursos de aprendizaje (lecturas, materiales, etc.)*

3. Dimensión comunicativa (fundamentalmente de diálogo entre profesor y alumno):

- a. *El lenguaje científico utilizado por el profesor es accesible, se comprende fácilmente, y utiliza ejemplos y explicaciones aclaratorias adecuadas.*
- b. *El profesor anima a los alumnos para que pregunten y den sus puntos de vista y sus soluciones personales.*
- c. *El profesor informa y clarifica a los alumnos sobre los criterios y métodos de evaluación.*

4. Dimensión relacional (Flexibilidad con el alumno, calidad de la relación con los estudiantes):

- a. *Nivel de relación con los alumnos: flexibilidad, aclaración de dudas, disponibilidad.*

- b. El profesor está accesible y trata a los estudiantes con respeto y consideración.*
- c. El profesor está atento a las necesidades personales y académicas de los alumnos.*

Como se puede ver, la distribución, la redacción y las posibilidades de ítems son ilimitadas, aunque en estudios¹³ de universidades americanas se determina que el uso de estas encuestas supera el 98% de los centros universitarios (Jackson y Jackson, 2015) y las similitudes entre todas ellas son muy grandes (Diette y Kester, 2015).

En todo caso, este tipo de evaluación es un proceso muy sensible tanto por la repercusión en la motivación, en la actitud e, incluso, en la dignidad del profesor, por lo que debemos siempre asegurar tanto que esté garantizada la validez y fiabilidad de los datos, como que sean adecuadas las interpretaciones que de los resultados se puedan hacer.

¹³ La Carnegie Foundation dirigió un estudio para determinar que aproximadamente el 98% de sus universidades organizaban encuestas de evaluación del profesorado. Las Escuelas de Negocio, en un estudio de Comm y Mathaisel (1998) utilizaban el método de encuestas para la evaluación de su profesorado en más de un 99%. El uso de las encuestas se incrementó en Estados Unidos a finales de los años 90 debido a dos importantes causas: por un lado, el aumento significativo en la obligación de rendición de cuentas de las instituciones públicas a los gobiernos de los estados, dada la presión pública, y, por otro lado, al creciente énfasis en la obtención de sellos de acreditación, como la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB).

Las encuestas están basadas únicamente en la información que proporciona el grupo (Pileicikiene, 2014). Eso significa que la actitud del grupo hacia el propio proceso de evaluación de los profesores es sumamente importante en los resultados finales. Los esfuerzos de las direcciones de las universidades deberían, por tanto, estar puestos en ayudar a que los alumnos tengan en cuenta este proceso y lo asuman de manera responsable. Sólo así se conseguirá una evaluación útil y válida para los propósitos para los que fue creada.

3.2 Variables relacionadas con los resultados

En una revisión de los estudios de investigación sobre las encuestas de evaluación del profesorado de las principales revistas americanas, que se enumeran en el capítulo 1 de Introducción, y de los principales artículos de los últimos estudios españoles, se ha realizado una clasificación de las principales variables con las que se relacionan los resultados de la evaluación de la docencia realizada por los alumnos. Categorizando por grandes temas, aun sabiendo que un mismo autor puede estar en más de una y que no hay compartimentos estancos en los estudios de investigación analizados, nos hemos atrevido a determinar varias categorías, donde incluimos las principales investigaciones que se describen en ellas.

3.2.1. Multidimensionalidad

Es este un tema muy recurrente en diversos autores. La medida de la valoración de los profesores y su capacidad de enseñanza abarca diversas dimensiones del profesor y de la lectura e interpretación que de estos cuestionarios y de los resultados hay que hacer. Así, Ghedin y Aquario (2008) determinan, en un estudio desarrollado en Italia, la ineficacia de cuestionarios que no diversifican las dimensiones de la actividad docente; lo que explicaría la variedad de conclusiones en los estudios analizados y, lo que derivaría, como consecuencia, en la imposibilidad de diseñar cuestionarios que persigan evaluar un perfil único de buen profesor ya que estos dependerán del contexto institucional en el cual el profesor trabaja. Así, en su investigación Ghedin y Aquario (2008) encuentran diferencias entre el concepto de profesor ideal que existe entre los profesores y alumnos de cuatro facultades distintas que, si bien son diferencias lógicas y fácilmente entendibles, ponen de manifiesto que la evaluación debe tener en cuenta tanto aquellos aspectos independientes del contexto (transversales a todas las facultades) como aquellos aspectos que dependen del contexto (y son específico para cada facultad: titulaciones con un mayor carácter práctico frente a otras más teóricas). Lo que nos hace pensar que hay aspectos relativos a la enseñanza y al proceso didáctico que de forma natural e intrínseca pertenecen al proceso de enseñanza (transversal a las facultades). Pero, por otra parte, las características de los profesores y estudiantes varían por facultades ya que son diferentes sus necesidades, los contenidos y las posibles actividades prácticas y que hacen que sus expectativas ante un determinado

curso, profesor o asignatura también varíe (Pileikiene, 2014). Así un profesor de Humanidades tendrá mejores puntuaciones en ítems en los que se valore, por ejemplo, la dimensión práctica, ya que no es lo que más puede interesar a un alumno de Humanidades y no tiene grandes expectativas sobre ello, pero sí requerirá del profesor un mayor dominio de la discusión y del método de estudio. Lo contrario ocurrirá con los alumnos de Ciencias que dimensionarán al profesor dependiendo de su capacidad práctica y de utilización de laboratorios o los alumnos de Educación que requieren de su profesorado una atención más personalizada y una ayuda a su crecimiento personal que no se solicita a los profesores de Química o Matemáticas.

En el fondo, los cuestionarios deberían diferir atendiendo a esta multidimensionalidad y al modelo de enseñanza-aprendizaje que está detrás de todo (Apodaca y Grad, 2005). O, al menos, deberán tenerse en cuenta estas diferencias para la interpretación que de los resultados puedan hacer los profesores y los equipos directivos.

En este mismo sentido de multidimensionalidad como forma de estudio de las encuestas, Beran, Violato, Kline y Frideres (2009) establecen diferencias en la percepción de los alumnos atendiendo a otros factores como pueden ser el curso o el tipo de estudio y, sobre todo, y más interesante, la actitud de los estudiantes (más de 1.200 estudiantes canadienses en la muestra que utilizan) hacia la utilidad de estas encuestas, lo que determina la necesidad de que exista una formación previa a los alumnos sobre los objetivos que se pretenden con los resultados de estas encuestas.

Burdsal y Harrison (2008) también analizan la correlación entre los cuestionarios con medidas multidimensionales de su docencia (atendiendo a seis variables del profesor: Organización y Diseño de la asignatura, Relación con los estudiantes, Calidad de los sistemas de evaluación, Valor del curso para mi carrera, Dificultad de la asignatura y carga de trabajo y Demandas del curso) y preguntas que miren de forma global la efectividad de la docencia. Curiosamente existe correlación entre ambos tipos de análisis: el que valora más el perfil multidimensional del profesor y el de valoración global, pero vuelve a ponerse en entredicho la dificultad de interpretar los resultados de las encuestas como una valoración general de la docencia del profesor como un todo.

Cohen (2005) realizó un Análisis Factorial con una muestra muy significativa [N = 14.344] y un cuestionario de 12 ítems donde analiza que hay dos grandes factores en los resultados de las encuestas: unos los relacionados con el profesor y otros con la asignatura. Se comprueba que algunos de los ítems de evaluación correlacionan con el profesor o con la asignatura, mientras que otros correlacionan con la interacción entre asignatura y profesor. Es evidente que identificar estos factores es crucial para eliminar los sesgos de estas investigaciones y, sobre todo, de las futuras interpretaciones. En su estudio agrupó las distintas variables, definiéndolas en la Figura 3.2, que recogemos porque utilizaremos estas cuestiones en nuestra investigación.

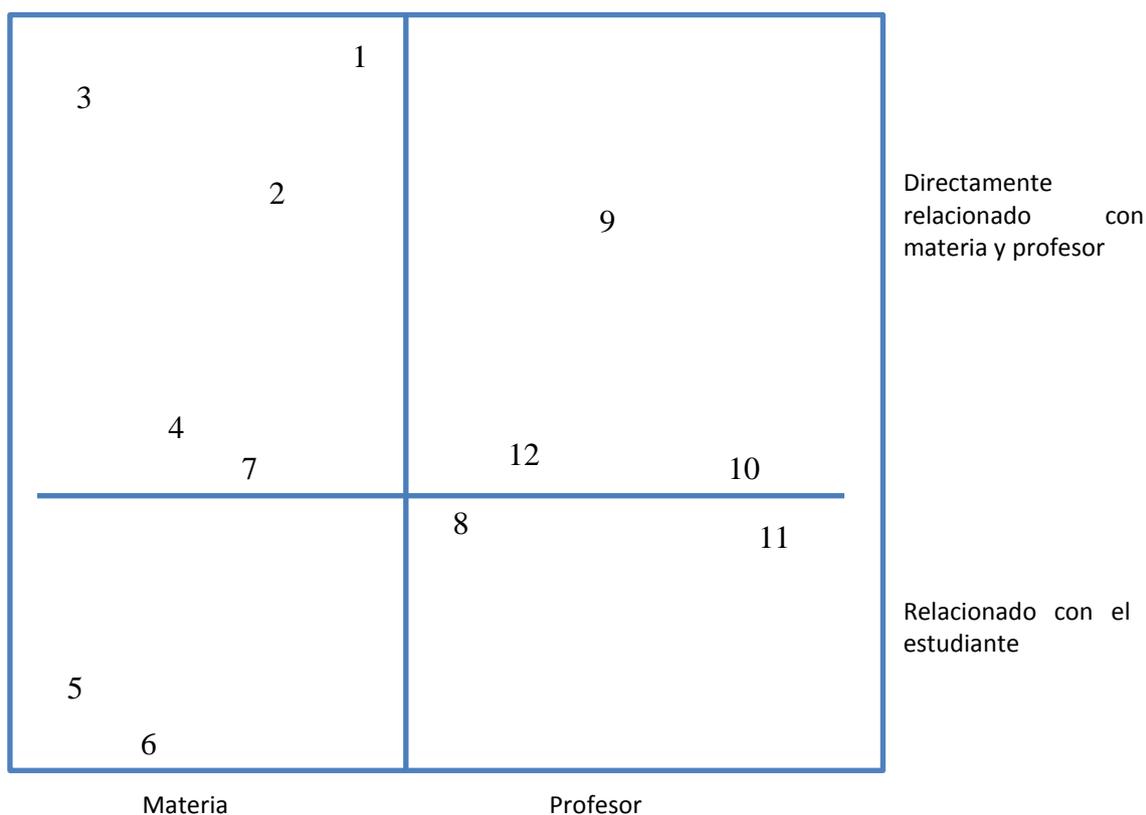


Figura 3.2 Dimensiones en los ítems de valoración del profesor. Cohen, 2005.

Las dimensiones que se valoraban en este estudio se encuentran los siguientes ítems:

1. El curso estaba bien organizado.
2. Los objetivos definidos en la guía docente del curso eran claros y ayudaban a alcanzar las metas establecidas por el profesor.
3. La bibliografía me ayuda a entender los temas y los contenidos.
4. El curso transmite conocimiento sobre el tema.
5. El curso aumentó el interés sobre el tema.
6. El curso me dio herramientas para el análisis y para la reflexión independiente.

7. Evaluación general de la evaluación del curso.
8. El profesor presentó el material de una manera clara y con interés.
9. El profesor estaba bien preparado para impartir el curso.
10. El profesor respondió a las preguntas, observaciones y críticas de los alumnos.
11. El profesor tenía una relación positiva con los alumnos.
12. Evaluación general de la habilidad docente del profesor.

En este mismo sentido, como reflejo del interés por dividir las variables que estamos midiendo con las encuestas de valoración del profesorado, hay muchas más investigaciones de las que resumimos las más interesantes para nuestro estudio. Amin (2002) encuentra seis factores en la investigación dentro de una universidad bilingüe. Así, si exceptuamos los factores (carga de trabajo e idioma del profesor) más relacionados con la característica especial de la muestra, hay que destacar cuatro factores comunes y que dimensionan las encuestas de profesorado: relación y cercanía al alumno, evaluación de sus tareas y el feedback que da a los alumnos sobre su propio aprendizaje, disponibilidad y organización general del curso, al igual que la investigación de Rindermann y Schofield (2001) donde intentaron demostrar la multidimensionalidad de la calidad de la docencia y concluyen afirmando que cualquier intento de medir la calidad docente debería recoger esta diversidad determinada por la variable personal del profesor, y la variable situacional (los estudiantes y las condiciones externas). En este estudio comprobaron que las variables personales relacionaban entre diferentes cursos, mientras que las variables externas tenían una débil correlación entre cursos.

Como conclusión, es importante destacar que las distintas dimensiones de los ítems tienen valoraciones distintas de las escalas generales del profesor. Y que cada una de estas dimensiones tiene diferentes pesos en la estructura general de la encuesta. La generalización del contexto en el que se realiza la encuesta (curso, tipo de estudio, modelo de enseñanza-aprendizaje que esté implícito en la propia encuesta, o las necesidades y requerimientos de los alumnos que contestan estas encuestas son variables que influyen y afectan a los resultados que obtienen los profesores y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta por todas aquellas partes interesadas en el proceso de evaluación. Estas diferentes dimensiones hacen que las interpretaciones sean distintas y que, aunque para la mejora de la docencia individual del profesor son muy útiles, para la toma de decisiones administrativas el valor de las mismas es menor.

3.2.2. Variables que interfieren

Muy relacionado con la anterior idea de la multidimensionalidad en la medida de las encuestas, se puede situar el análisis de las variables que interfieren en la percepción que el alumno tiene de cada profesor. Son muchas las investigaciones que analizan esta dimensión y comparan los resultados en distintas situaciones. Podríamos decir que la mayoría de los estudios relacionados que hemos analizado sobre las encuestas del profesorado responden a la necesidad de búsqueda de variables que interfieren en las respuestas de los alumnos. Investigaciones que tratan de responder cualitativa o estadísticamente a las preguntas más comunes entre los detractores de la realización de evaluaciones de la actividad del profesor universitario.

Son muchas las variables analizadas, pero podríamos concentrarlas todas en tres aspectos fundamentales (Nowell et al., 2010; Davies et al., 2010; Pileicikiene, 2014):

- Las variables que dependen de los alumnos, de sus características: notas, motivación, área de las titulaciones que estudian, tipología de estudios, etc.
- Variables del profesor, de sus competencias como docentes, de sus características personales.
- Variables relacionadas con el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y la situación de la clase o de la propia Universidad.

No hay, en cualquier caso, variables que puedan estar de manera íntegra en cada uno de estos apartados en los que distinguimos los estudios, ni hay investigaciones que se centren en una variable concreta sin relación con las demás, pero es clarificador una visión general con estos apartados.

3.2.2.1. Características de los estudiantes.

Como ya se indicó en el punto 3.2.1, algunas investigaciones ponen el énfasis en la diferencia entre tipología de estudio y la relación con las valoraciones que los alumnos dan a los profesores. En este sentido, la investigación de Beran y otros (2009) establece diferencias en la percepción de los alumnos atendiendo a otros factores como pueden ser el curso o el tipo de estudio y, sobre todo, y más interesante, la *actitud de los estudiantes* (en una amplísima muestra de más de 1.200 estudiantes de universidades

canadienses) *hacia la utilidad de estas encuestas*. Así, los alumnos que entendían que las encuestas eran un instrumento válido para la mejora de la docencia o para la mejora de la propia universidad, puntuaban con mayor fiabilidad (y mayor varianza) que los que opinaban que la validez del instrumento era menor y las consecuencias eran inexistentes.

Desde otro punto de vista del alumno, muy interesante es el estudio de Kember y Wong (2000) en el que se analiza la interferencia que el *concepto de enseñanza que tienen los alumnos* influye en los resultados de la valoración del profesor. En este estudio; se analizó la percepción de los estudiantes sobre lo que era una buena y una mala enseñanza y cómo esta percepción, medida a través de entrevistas personales, influía en las valoraciones del profesor. Según los resultados, para los alumnos una enseñanza de calidad es una intersección entre el concepto de aprendizaje del alumno, como un continuo entre aprendizaje pasivo y aprendizaje activo, y el concepto de enseñanza del profesor, entre enseñanza magistral y enseñanza participativa. Así, los alumnos que concebían el aprendizaje pasivo como el ideal, valoraban mejor a aquellos profesores que enseñaban de una forma más transmisora, mientras que los alumnos con ideas más activas de aprendizaje, evaluaban mejor a los profesores con modelos más participativos. La relación entre los constructos del cuadrante aprendizaje-enseñanza ha sido muy alta, por lo que se concluye que las respuestas a los cuestionarios están sesgadas atendiendo a estos conceptos y que, lo más importante para nuestros futuros estudios es que en los cuestionarios van implícitos modelos de enseñanza que no son

aceptados por todos, ya que cada alumno tiene sus propias exigencias en el tipo de docencia que recibe.

Dentro de estas consideraciones de distintos modelos de enseñanza que el alumno percibe en su relación con el profesor, debemos volver a destacar la investigación de Ghedin y Aquario (2008), que hemos encuadrado en el apartado 3.2.1 de Multidimensionalidad con más detalle, donde las diferencias del modelo de profesor ideal entre las cuatro facultades analizadas (Psicología, Ciencias, Humanidades y Educación) determinan y correlacionan con los resultados obtenidos por los profesores en los distintos ítems de las encuestas de valoración de la enseñanza. Volvemos a encontrarnos con el modelo de enseñanza que está detrás de las distintas preguntas. Obviamente hay ítems válidos de forma transversal para todos los alumnos, sean cuales sean sus modelos de profesor ideal, pero hay otras preguntas de estos cuestionarios donde las diferencias resultan tan evidentes atendiendo a la facultad o al tipo de estudios que realiza, que no podremos establecer comparaciones entre las mismas, aun dentro de la misma universidad.

Worthington (2002) realiza un estudio en la Universidad de Queensland y concluye que algunas de las características personales del alumno influyen en los resultados de las encuestas al profesorado. Dentro de estas están: la nota esperada, edad del estudiante, raza o género. Y lo que puede resultar más interesante, el impacto de las variables personales del alumno pueden hacer variar los resultados según sean las dimensiones

de la acción docente. Preguntas relacionadas con el diseño del curso, los objetivos de la asignatura y de la acción docente en general aparecen más afectadas por variables que tienen aparentemente menos relación con la eficacia docente. Así, por ejemplo, las estudiantes-mujeres puntúan diferentes a los profesores que los estudiantes-hombres pero no tanto por el género en sí sino por la importancia que unos y otros dan a los distintos modelos de enseñanza, sobre todo en una investigación centrada en los estudios de finanzas. Esto tiene implicaciones para el diseño de los cuestionarios y, lógicamente, para la interpretación de los resultados. Aunque, por otro lado, el conocimiento de estas variables que sesgan la información también debe ser utilizado para buscar estrategias de enseñanza que puedan ayudar a encontrar cuáles son las *necesidades* de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Greimel-Fuhrmann, y Geyer (2003) realizan un estudio con estudiantes en el que buscan el influjo entre los posibles sesgos en los resultados de las encuestas sobre profesores. Esta investigación analiza estadísticamente que las variables que suelen tratarse en otros estudios como *variables que interfieren* en los resultados, como son el interés del estudiante por la asignatura o su relación con el profesor, son el resultado de un buen comportamiento como docente en la clase y no pueden ser consideradas *sesgos* en las encuestas. Con la muestra utilizada, se demuestra que las encuestas de los estudiantes hacia sus profesores dependen del comportamiento y actitud docente de los profesores. O lo que es más interesante, la valoración global de los profesores está igual de afectada por la actitud de los alumnos hacia sus profesores, que por el interés por la materia o el gusto por el profesor, por lo que invalidar una variable pensando que

son sesgos en los resultados supondría invalidar el objeto de análisis, que es la docencia de cada profesor.

Centra (2003) realiza un estudio con unas magnitudes en la muestra que permiten sacar mejores conclusiones finales (datos de 55.000 cursos o asignaturas diferentes, a los que se les pasa el cuestionario de evaluación del profesorado desde 1995 a 2000). Las conclusiones a las que llega tras un análisis estadístico por factores, separando los cursos por áreas de conocimiento e índices de dificultad, y controlando otras variables de características del sujeto (edad, raza, género) son las siguientes: la nota media esperada por el alumno correlaciona sólo un 0.11 (r de Pearson) con la pregunta de evaluación global usada en este estudio, comparada con la correlación media de otros estudios (r= 0.20). Aunque parte de esta diferencia en la correlación puede deberse a la particular redacción del cuestionario utilizado aquí.¹⁴, las correlaciones entre evaluación global del profesor son ligeramente más altas en algunas áreas como Ciencias y Economía. Los resultados de los análisis de regresión indican, sin embargo, que el efecto de las notas esperadas sobre las evaluaciones es mínimo. Otra cosa diferente ocurre con la variable

¹⁴ Mientras otros muchos estudios, incluidos los de algunas universidades españolas, utilizan un ítem global que pregunte a los alumnos sobre la puntuación del profesor o de la materia en una escala de pobre o excelente, el cuestionario utilizado por Centra (2003) pregunta a los estudiantes que puntúen la calidad de la docencia en el sentido de cómo el profesor ha contribuido a su propio aprendizaje en el curso (con escala entre muy eficaz y muy ineficaz). La mayoría de las preguntas van en esta dirección: cómo ha influido en mi aprendizaje. Este énfasis en la redacción de todo el cuestionario hace que se ponga el punto de evaluación no en los gustos del alumno sobre el profesor y la asignatura sino sobre su percepción de lo que ha aprendido.

de asignaturas fáciles o difíciles, donde los resultados no son tan concluyentes, fundamentalmente porque una gran parte de los cursos fueron evaluados como de gran dificultad. Aun así, las conclusiones a las que llegan indican que los estudiantes evalúan mejor a aquellos profesores con asignaturas que están “en su nivel de preparación” y conocimientos que los demasiado difíciles, en los que la carga de trabajo les impide tener sus trabajos terminados, aquellos percibidos como demasiado rápidos en la comunicación y más difíciles de entender, etc. Sin embargo, el grupo de asignaturas que tenía las puntuaciones más bajas en dificultad presenta una correlación positiva con las puntuaciones del profesor, esto indica que el curso es percibido como demasiado elemental, lento, fácil, y por tanto, alejado también de sus expectativas.

Y, por el contrario, investigaciones como las de McPherson (2006), Isely y Singh (2005), sí encuentran evidencias de que la satisfacción del alumno con el profesor correlaciona con sus éxitos escolares y con su historial de notas. La evaluación de un alumno sobre la docencia de su profesor disminuye en proporción a las diferencias entre sus notas y las notas de su propio grupo. Si el grupo obtiene resultados mejores que él, las puntuaciones de ese profesor bajarán, y al contrario. Así, las notas esperadas, siempre en su comparación con el grupo, cambian la percepción del alumno sobre el profesor. En esta misma línea, Eiszler (2002), agrega los datos de 983.491 evaluaciones de más de 37.000 cursos. Este estudio examina las tendencias en los porcentajes de sobresalientes comparándolo con las puntuaciones de la eficacia docente medida a lo largo de veinte años (entre 1980 y 2000). Las conclusiones a las que llega es que hay relación estadísticamente significativa entre el porcentaje de alumnos que esperan un

sobresaliente y las puntuaciones de los profesores, relación que va aumentando a lo largo de los diferentes años, y controlando las variables que pueden explicar dicha correlación. Se llega a la conclusión de que estas evaluaciones son medidas válidas de eficacia docente pero sí pueden contribuir a que se pongan mejores notas.

Stark-Wroblewski, Ahlering, y Brill (2007) realizan un estudio con 165 estudiantes de Psicología de la Universidad Central de Missouri. Analizan la relación existente entre la valoración de los profesores y las notas que obtienen los alumnos, y detectan que esa relación es pequeña comparada con otros estudios. Ello puede deberse a que las encuestas y los resultados de aprendizaje miden aspectos distintos de la eficacia de la docencia. Concluyen que para decisiones importantes, administrativas o de promoción del profesor, se tengan en cuenta también la relación de las notas con los resultados de las encuestas y, sobre todo, el aprendizaje real que han tenido los alumnos, medido con un test previo de conocimientos antes del inicio del curso, y con un test posterior al finalizarlo. La percepción de la docencia de los alumnos, más el nivel de conocimientos alcanzada, da una buena medida del valor de cada profesor.

El efecto de las notas también se analiza por Ogier (2005), quien concluye que tiene una influencia mínima con la evaluación global del profesor. Otra cosa diferente, aunque muy relacionadas con las notas obtenidas por el estudiante, ocurre con la variable dificultad o facilidad de las asignaturas, donde los resultados no son tan concluyentes fundamentalmente porque en los estudios analizados la mayoría de las asignaturas está

calificada como *muy difícil*. Aun así, las conclusiones a las que llegan indican que los estudiantes evalúan mejor a aquellos profesores con asignaturas que están “en su nivel” de preparación y conocimientos que a los demasiado difíciles, en los que la carga de trabajo les impide tener sus trabajos terminados, aquellos percibidos como demasiado rápidos, etc. Sin embargo, en el lado opuesto, el grupo de asignaturas que tenía las puntuaciones más bajas en dificultad, las catalogadas como *más fáciles*, presentaba una correlación positiva con las puntuaciones del profesor, esto indica que el curso es percibido como demasiado elemental, lento, fácil, y por tanto, alejado también de sus expectativas.

Esta no influencia de la facilidad-dificultad de la asignatura debería analizarse quitando los extremos y valorando únicamente aquellas asignaturas de rango medio en las que el alumno puede comparar a los profesores sin sesgos por variables afectadas diferentes a lo que se está analizando.

Otras investigaciones recientes (McCann y Gardner, 2014) encuentran diferencias significativas entre los diferentes tipos de personalidad y las puntuaciones que otorgan estos alumnos a los profesores en sus encuestas. Así alumnos con personalidad de la dimensión A (Amabilidad) puntúan diferentemente si están en patrones bajos o altos. Al igual que alumnos con dominio de factor N (Neuroticismo o inestabilidad emocional). Este es un primer estudio sobre las diferencias entre personalidades del alumno que habrá que tener en cuenta para futuros estudios de evaluación docente del profesorado.

Como se puede concluir, las características de los alumnos como variables de medida de la percepción individual y grupal, afectan a los procesos de evaluación de cualquier objeto, y más aún de una actividad como es la docencia universitaria. La imagen y el modelo de profesor ideal que está detrás de cada alumno determinan su forma de evaluación y los criterios por los que lo hace. Las puntuaciones individuales no deben ser consideradas y las grupales deben interpretarse dentro de su contexto, sabiendo que este contexto es en la enseñanza y, sobre todo, en la enseñanza universitaria, ilimitado en circunstancias y situaciones.

3.2.2.2. Características de los profesores.

Al igual que las cualidades de los alumnos, sus percepciones y características personales, afectan a las valoraciones que dan a los profesores, las características de estos también son objeto de análisis como variables que intervienen, lógicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo que no podemos hablar, en la mayoría de los casos, es que estas características sean sesgos en los resultados finales que obtienen sino variables que los alumnos tienen en cuenta en su valoración.

En estas variables se pueden incluir, por ejemplo, la organización de la propia docencia, la claridad, la erudición, su oratoria y capacidad de comunicar, el conocimiento y dominio del tema (Pilecikiene, 2014).

Así por ejemplo, hay investigaciones que demuestran que los resultados de las encuestas no se encuentran afectados por el género del profesor ni hay evidencias de que el género de los alumnos correlacione con las puntuaciones que les otorgan a los profesores (Burden, 2010)¹⁵, aunque hay otros estudios (McPherson, 2006) que sí ve diferencias entre el género y los resultados de las encuestas, si bien sólo en los profesores sin experiencia: los hombres salen mejor valorados que las mujeres. Estas diferencias disminuyen con el paso del tiempo, normalmente en los primeros días de docencia. Pero puede ser importante conocer esta información para la interpretación del conjunto de datos para la promoción de los profesores.

Otra de las características del profesor observadas es su capacidad de docencia, definida como habilidad en la comunicación. En este sentido, Ogier (2005) realiza una investigación para examinar la percepción que el alumno tiene de la habilidad del profesor en la efectividad de su comunicación, a través del ítem estándar *“El profesor fue capaz de comunicar ideas e información claramente”* y la pregunta global: *“El profesor es un buen profesor”*, en un total de más de 7.000 encuestas del profesorado de diferentes áreas científicas. Los resultados demuestran que las diferencias entre valoración del profesor y su capacidad de comunicación aumenta en ciencias y es mucho

¹⁵ Es curioso destacar que, aunque este tipo de investigaciones sobre la influencia del género sea del profesor o del alumno, en los resultados de las encuestas de valoración de la docencia están ya superadas en países desarrollados, hay una nueva generación de investigaciones en países musulmanes o en desarrollo que vuelven a preguntarse por estas diferencias. Así, el estudio de Atek y otros (2015) encuentra diferencias de valoración entre profesores y profesoras. Normalmente, los hombres están mejor valorados que las mujeres aunque no hay diferencias estadísticamente significativas.

menor en humanidades y ciencias sociales. Las correlaciones halladas entre los ítems de comunicación y el ítem de valoración global –cercanas a 0,97- indican que las encuestas están principalmente afectadas por la percepción de los estudiantes en este aspecto comunicativo y de transmisión, lo que puede reflejar un distinto modelo de enseñanza. Así se advierte que el alumno puede no ser capaz de detectar claramente distintos modelos de enseñanza pero sí distingue entre modos de comunicación y eficacia de la misma.

Shevlin, Banyard, Davies y Griffiths (2000) realizan un estudio cuyos principales objetivos fueron determinar si el efecto halo ocurre en las encuestas de evaluación del profesorado y estimar la magnitud de este efecto. Los resultados indicaron que el efecto halo existe durante la medida de la efectividad de la docencia: la relación entre el carisma, la habilidad docente del profesor y las características de la asignatura. De hecho, el efecto halo es grande: el carisma del profesor explica el 69% de la varianza de la habilidad del profesor y el 37% de la valoración de la asignatura ($p < 0.05$). Esto significa que una proporción significativa de las variaciones del test están afectadas por la imagen personal del profesor más que por sus *habilidades como docente* y más que por las características de la asignatura. Aunque también se puede atribuir, y hay otros muchos estudios que así lo demuestran, que el nivel de carisma personal está sustentado en su habilidad para la docencia y su modelo de enseñar una determinada asignatura. Y aquí es donde se dan las mayores dificultades, en separar aquellas características del

profesor para que, a la luz de investigaciones de laboratorio, podamos distinguir si es la persona o el docente el que está interviniendo en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que parece claro es que la tendencia de los profesores con bajas puntuaciones a esperar resultados más altos refleja *“una falta de empatía con sus estudiantes, tanta como su falta de habilidad para hacer autocrítica y reflexión. En el fondo, un buen profesor tiene que tener la disposición de comunicarse con los estudiantes, estar atento a sus necesidades y conocer sus puntos de vista”*. Por otro lado, *los profesores mejor puntuados tienen sentimientos de que ellos lo podrían haber hecho mejor y que nunca están satisfechos con sus logros.* (Nasser y Fresko, 2006).

Lo que nos demuestra que no es fácil separar las características personales del profesor de sus características como docentes. Y que en la percepción del alumno que rellena las encuestas de valoración de la actividad de profesor hay un conjunto inseparable de virtudes y defectos, de características del ser-docente que en muchos análisis hacen que no se puedan separar factores asociados al profesor entre las respuestas de los alumnos.

3.2.2.3. Contexto y situación del aula.

La tercera de las dimensiones en las que las analizan las encuestas del profesorado tiene que ver con el contexto en el que se inmersa el proceso de enseñanza, la situación del aula, el tamaño de la clase y el nivel en que se encuentran los alumnos, sean primeros cursos o cursos finales de la titulación, el tipo de estudios, el tipo de universidad, etc. Por otro lado, la forma en la que se pasan las encuestas a los alumnos y la garantía de

anonimato, también ha sido objeto de análisis (Gravestock y Gregor-Greenleaf, 2008), sin llegar a conclusiones determinantes.

Quizás sean estas variables, también las más numerosas, donde haya una mayor cantidad de estudio, si bien, por ser estas características del contexto tan cambiantes, los resultados obtenidos en las investigaciones son menos comparables y compartibles en unas instituciones y otras.

Aunque ya lo hemos incluido en las dimensiones anteriores (3.2.2.1. Características del alumno y 3.2.2.2. Características del profesor) la variable facilidad-dificultad de la asignatura es una de las más analizada (Barth, 2008). Bowling (2008) realizó una investigación con una gran muestra de evaluaciones de 9.855 profesores de 79 universidades de Estados Unidos. Se comprobó que, aunque las encuestas sobre la efectividad de la enseñanza se utilizan ampliamente para emitir juicios sobre el desarrollo de la enseñanza de los profesores, estas encuestas pueden no ser precisas para medir la enseñanza ya que están contaminadas por la facilidad del curso. En nuevas investigaciones, con evaluaciones a través de encuestas online, vuelven a recogerse relaciones parecidas entre los resultados que los alumnos dan a sus profesores y la facilidad del curso (Felton, Koper, Mitchell y Stitson 2004 y 2008) si bien, el problema va a estar en definir el porqué de esa facilidad y el nivel necesario para esa catalogación de la asignatura en *fácil* o *difícil* (o *rigor de la asignatura* atendiendo a la definición de Barth

(2008)). Ahora bien, ¿la facilidad o dificultad de la asignatura es consecuencia de la propia asignatura o de las destrezas del profesor al explicarla?

En algunos estudios (Diette y Kester, 2015; Barth, 2008) se rechaza la opinión de muchos críticos que sugieren que las asignaturas más difíciles implican puntuaciones más bajas para los profesores. Primero descomponiendo la definición de lo que es una asignatura difícil: aquella que supone mayor esfuerzo del alumno, la que implica un reto intelectual del estudiante, la difícil de aprobar, la que supone más carga de trabajo. Segundo, comparándolo con el nivel de calidad docente, por un lado, y por la motivación e interés del alumno y del profesor en la asignatura. El resultado es claro “el entusiasmo y la disponibilidad del profesor ante sus alumnos compensa la dificultad de la materia”, medida esta dificultad en todos sus aspectos intrínsecos.

Otros estudios analizan las diferencias existentes en los resultados atendiendo a la duración de la clase que tiene que impartir el profesor (McPherson, 2006). Y, aunque hay una correlación negativa entre un mayor número de horas de docencia en cada clase y los resultados de los profesores, (es mejor tener clases más cortas de una hora) las conclusiones no son determinantes porque hay otras muchas variables que están afectando a esta valoración.

Caso diferente puede ser la afectación en los resultados de la transculturalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su diferente percepción del modelo de docencia que debe realizar un profesor universitario. Sobre estos aspectos culturales de las encuestas del profesorado, Ting (2000) realiza un estudio longitudinal sobre

universidades de Hong Kong. Es interesante comprobar cómo ha cambiado la relación entre profesor y estudiantes ante el aumento de la propagación de ideas occidentales en Asia. Como respuesta a la demanda de rendir cuentas de las universidades chinas, se han adoptado, en los últimos 15 años, procesos de evaluación de cursos y profesores al estilo de las universidades americanas, sobre todo en Hong Kong comparado con el resto de Asia y de China. Empieza a haber muchos estudios al respecto aún, pero en este trabajo se analizan los comportamientos de los estudiantes chinos en los procesos de evaluación. Los resultados indican que, a pesar de la cultura paternalista de la relación profesor estudiante, los alumnos son capaces de distinguir variables y separar dimensiones en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, posiblemente debido a su bagaje cultural, ponen más atención en sus evaluaciones a las cualidades personales del profesor –la relación es más alta de estos ítems con el ítem de valoración global-, más que a sus capacidades docentes.

En cualquier caso, la utilidad de los datos resultantes de la valoración por parte de los alumnos no está en entredicho. Las encuestas del profesorado son útiles y válidas cuando se da una de estas dos condiciones: que el profesor entienda que los resultados de las encuestas que rellenan los alumnos sobre su docencia son válidos para provocar los cambios docentes necesarios (Davies, 2010) y cuando los administradores utilizan estos resultados como guías (Pileicikiene, 2014) para entender y tomar decisiones,

aunque no sean el único elemento válido para analizar la competencia de la acción docente (Burden, 2010).

3.2.3. Problemas relacionados con el uso de estas evaluaciones

Y, aunque no están en entredicho las encuestas de valoración de la docencia universitaria y podemos decir que está muy generalizada su utilización al menos en universidades de carácter occidental, no deja de hacerse hincapié, como lógica consecuencia de los estudios que analizan las variables que afectan y sesgan los resultados de las mismas, en el uso que de estas encuestas se hace.

Así, Zabaleta (2007) es referencia de otros muchos estudios al describir cómo la mayoría de las instituciones universitarias usan las encuestas de los estudiantes de dos maneras diferentes: la primera busca proporcionar un feedback a los profesores con la intención de dar oportunidades para mejorar su acción docente. La otra es una medida sumativa de la eficacia docente para usarla en decisiones personales o administrativas. A la luz de los estudios en los que se analizan variables que interfieren en los resultados, así como la dificultad de interpretación de los resultados numéricos, se determina estadísticamente que no deberían utilizarse en decisiones importantes como contrataciones, promociones, reconocimientos, despidos, etc. Hay que ir reduciendo así su uso como medida sumativa y justificativa de decisiones administrativas. Los resultados de esta investigación sugieren que las evaluaciones de los estudiantes, *como*

sus tarjetas de visita, no son transferibles ni pueden ser usadas para comparar profesores.

Otras dificultades surgen de la transculturalidad de estas evaluaciones a otros países. La movilidad de estudiantes y profesores y el interés en “imitar” los procesos y actividades de las universidades de vanguardia americanas, han hecho que muchas universidades sigan los procesos de evaluación del profesorado. No siempre es fácil ajustar las propuestas americanas en países de tradiciones muy distintas. Así, Nguyen y McInnis (2002) señalan las normas culturales en Vietnam que no facilitan el uso de estas evaluaciones por la no aceptación de las mismas de los profesores.

Y, por último, no son muy habituales las consideraciones y las dudas éticas de la utilización de las encuestas de valoración de los estudiantes. Dimensión esta que debiera tener un mayor análisis y que afecta enormemente al uso de las mismas, a su interpretación y a su publicación. El uso, interpretación y publicación de los resultados de las evaluaciones requieren de unas condiciones que no siempre están ampliamente difundidas ni aceptadas. El desarrollo de unos procedimientos para establecer unas buenas prácticas éticas de uso de estas encuestas, más ahora, en un momento donde las evaluaciones online de los profesores están teniendo mucha importancia (McCormack, 2005) se está haciendo fundamental.

Los temas sobre los que se sugiere tener un marco ético han sido la confidencialidad, el consentimiento de los profesores ante las evaluaciones, la interpretación de los

resultados, la autoría de las encuestas y la accesibilidad y publicación de las mismas, etc., y que deberán ser objeto de debate en los ámbitos de las instituciones universitarias.

Y debemos incluir un aspecto que, si bien no es aceptado por todos, es real y no ha sido seriamente analizado, y son las diferencias de interpretación que se dan ante los mismos datos de evaluación del profesorado (Boysen, Kelly, Raesly y Casner, 2014).

La conclusión es clara: para la interpretación de los resultados se deben utilizar mayor número de fuentes de información y no sólo medias sencillas que no siguen las condiciones de análisis de fiabilidad. En la investigación de Boysen y otros (2014) se comprueba que se hacen generalizaciones muy inapropiadas sobre el análisis de esos resultados y que pequeñas diferencias en la evaluación de la docencia implican juicios con serias repercusiones desde las direcciones de los centros universitarios. Así, la mejor presentación de datos, en los que se deberían incluir rangos de referencia para establecer la posición de cada profesor, ayudaría a la interpretación correcta de los mismos. Al igual que no deberían tomarse decisiones relacionadas con la promoción de los profesores basados en datos no significativos estadísticamente y que aporten conclusiones claras para todos los colectivos.

En cualquier caso, la utilización de estas encuestas para una evaluación sumativa del profesor debería tener su momento de reflexión, más aún cuando los propios aspectos metodológicos del valor del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje están

cambiando, no sólo por la tecnificación de la enseñanza sino también por la concepción que Bolonia ha traído a los países de su entorno.

Así, siguiendo el esquema de Surgenor (2013) en la Figura 3.3, no pueden tenerse en cuenta como un instrumento de vigilancia y control de la actividad de los profesores y de su docencia y debemos verlas más como un instrumento de consejo sobre las nuevas funciones y competencias docentes del profesor universitario, de los modelos docentes y de las políticas de formación e información que deben desarrollarse en las instituciones universitarias.

	Tradición	Especulación	Validez	Implicaciones
Obstáculo	Vigilancia y control de los profesores	Confusión sobre el papel y los resultados de las encuestas	Aspectos sobre la validez relacionados con el cuestionario y el proceso	Impacto de los resultados obtenidos en la carrera profesional y personal
Solución	Aceptar los cambiantes roles y responsabilidades de los profesores	Clarificar a través de discusión y políticas de transparencia.	Identificar aspectos metodológicos y emplear herramientas estandarizadas	Desarrollo de investigaciones y de políticas de información sobre los datos y sus implicaciones

Figura 3.3 Obstáculos y soluciones ante la utilización de los datos de las encuestas. (Surgenor, 2013)

3.3 Críticas a la evaluación del profesorado.

Por todos los factores que intervienen o pueden afectar a los resultados de las encuestas de evaluación del profesorado, este sistema es uno de los más criticados en la

universidad, posiblemente porque su uso se extiende a más del 98% de universidades americanas y occidentales, tal y como decíamos anteriormente (Jackson y Jackson, 2015).

La gran proliferación de investigaciones sobre estas encuestas también ha causado más rechazo que aceptación, al mostrarse con muchos estudios, a veces muy contradictorios, toda la casuística posible sobre el uso e interpretación de los datos de este sistema de evaluación del profesorado.

No podríamos completar un capítulo sobre esta forma de evaluación de la docencia sin hacer referencia a las críticas que se le hacen. Constituyen ciertamente un aspecto más de sus características. Todo buen profesor tiene alguna crítica a las encuestas aunque, en palabras de Spooren (2013) no se haya leído ninguna investigación fiable sobre las mismas.

Recogemos aquí algunas de estas críticas (Arreola, 2007; Spooren, 2013) y las principales investigaciones, algunas de ellas son referentes clásicos en la literatura sobre encuestas, que las apoyan o contradicen.

3.3.1. ¿Son las encuestas del profesorado sólo un test de popularidad?

La respuesta a esta primera opinión es no, siempre que sean utilizadas de un modo estructurado, usando procedimientos psicométricos profesionales y se haya demostrado su validez y fiabilidad estadística (Kember y Leung, 2008). Las encuestas del

profesorado bien diseñadas, sí pueden, por supuesto, medir muchos de los diferentes aspectos de la docencia de un profesor, incluyendo la cercanía con el alumno o la “amigabilidad” de aquel hacia los alumnos, lo que podría interpretarse como una medida de popularidad. Pero, ¿no es una dimensión de la actividad docente la relación con el alumno?, ¿no es necesario establecer un contexto participativo de alumno y profesor para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz? Sin embargo, un completo modelo de ítems y preguntas puede y tiene que medir algo más que eso, como pueden ser las distintas tareas y características del diseño y desarrollo de la enseñanza.

Diferentes estudios que han desarrollado y utilizado cuestionarios de evaluación por subescalas, han indicado que no hay sub-escalas que estén completamente superpuestas al resto (Aleamoni, 1973) Estos resultados indicaban que un profesor que recibiera una valoración alta en la sub-escala de enseñanza (conseguida con ítems como *El profesor trata a los estudiantes como personas, o la cercanía del profesor con los alumnos*), podría no tener garantizadas buenas puntuaciones en sub-escalas como Actitud General hacia el curso, métodos de instrucción, Contenidos del curso o Interés y Atención. En otros estudios, (Aleamoni, 1976) se encontró que los estudiantes francamente elogian a los profesores por su cercanía, amabilidad, sentido del humor en clase, etc, pero si sus asignaturas o cursos no están bien organizados o los métodos de motivar a los alumnos para aprender en clase son pobres, los estudiantes también los criticarán en aquellas dimensiones.

Otros investigadores como Feldman (1989) y Tang (1997) apuntaron que los estudiantes utilizaban factores como la preparación y la organización, la estimulación de intereses, la motivación, la respuesta a las preguntas que les formulaban y el trato *amable* a los alumnos como la base de sus valoraciones.

Pero no siempre se está de acuerdo y muchos autores discuten esa rotundidad y aceptan que hay un alto índice de popularidad en las valoraciones positivas de los alumnos. (Greimel-Fuhrmann y Geyer, 2003), o los que indican que esa popularidad es parte de su labor como docente, tal y como indican Shevlin, Banyard, Davies y Griffiths (2000).

En cualquier caso, cada vez más, las distintas dimensiones de las que se compone la labor docente están muy interconectadas y afectadas entre sí. Es difícil encontrar en las nuevas generaciones de alumnos respuestas donde se distingan fácilmente los factores intervinientes en la docencia y se tiende a valorar al profesor como un todo.

3.3.2. ¿No tienen las encuestas contestadas por alumnos poca fiabilidad y validez?

Ciertamente en la elaboración de cualquier tipo de encuestas deberían seguirse los procedimientos psicométricos y estadísticos necesarios para realizar una encuesta profesional y bien desarrollada. Si la encuesta ha sido bien analizada será fiable y válida. La estandarización de escalas en los años 70 a lo largo de Estados Unidos como el ICEQ (Instructor/Course Evaluation Questionnaire) supusieron poder llegar a fiabilidades de

0.88 a 0.98, si se dividen en sub-escalas, a la vez que facilitaron la creación de estudios comparativos entre universidades (Aleamoni, 1978).

Otra de las críticas fundamentales a las encuestas del profesorado ha sido y siguen siendo, como vemos en la bibliografía más actualizada, el tema de la validez estadística de estas encuestas. La validez es mucho más difícil de evaluar que la fiabilidad. Muchas encuestas de evaluación del profesorado han sido validadas por el juicio de expertos que han determinado que los ítems y sub-escalas que utilizan miden importantes aspectos de los profesores. Y aunque estas dimensiones puedan ser determinadas de forma subjetiva, también fueron validadas en estudios clásicos con proliferación de aplicación de análisis factorial (Aleamoni, 1980; Burdsal, 1986; Ellett, 1977).

Hay posteriores evidencias de validez en los estudios en los que las encuestas se correlacionaban con otros indicadores de competencias del profesor, como la evaluación por pares (colegas), validación de expertos, encuestas de alumnos de últimos cursos o de antiguos alumnos, autoencuestas que se pasa el profesor en sus clases o, incluso, los resultados del propio aprendizaje del alumno. (Abrami, 1990; Cohen, 1989; Harrison, 1996; Nimmer, 1991; Prosser, 1990; Teven, 1997)

De todas estas investigaciones se concluye que los resultados de las encuestas del profesorado correlacionaban con 1º: opiniones de los colegas, 2º: valoraciones de expertos, 3º: encuestas de alumnos de últimos cursos y antiguos alumnos, y 4º: resultados académicos del aprendizaje del alumno. Todos ellos indicaban la existencia

de correlaciones moderadas o altas y positivas, lo que puede considerarse como una evidencia adicional de validez.

En uno de los estudios últimos sobre validez, Olivares (2003) analiza argumentos pro y contra de la literatura relacionada con la validez de las encuestas, intentando realizar un marco conceptual de la validez en el que se puedan explorar las implicaciones de estas encuestas en la mejora de la eficacia docente. Las conclusiones a las que llega el autor reflejan la variedad de conceptos existentes en la literatura científica sobre validez y sobre eficacia del uso de las encuestas del profesorado.

Esta indefinición del concepto de validez ha llevado a otros estudios (Kember y Leung, 2008) a cuestionar los procedimientos habituales en estadística para analizar la validez y decantarse por las investigaciones cualitativas sobre las mejores prácticas docentes, como fuente principal de análisis de la docencia del profesorado. Para estos autores, el análisis se centra en el diseño de estos cuestionarios y en ajustarlos a la misión que tienen para proporcionar información útil y real de la situación de cada profesor en cada uno de ellos.

En su artículo se examinan algunos de los procedimientos más habituales para establecer la validez y fiabilidad de los cuestionarios, utilizando el ejemplo de la elaboración del cuestionario de evaluación de la Universidad China de Hong Kong. Para los autores, las encuestas del profesorado tienen limitaciones evidentes, si bien las pruebas estadísticas para el cálculo de la validez no son fáciles de realizar y puede tener un valor limitado si las medidas se derivan de la misma fuente: el profesorado. Se aboga

por el uso de la investigación cualitativa para establecer la validez de los constructos que deben incluirse en un cuestionario. En esta investigación, las entrevistas se llevaron a cabo con los profesores universitarios premiados o en las mejores puntuaciones. El análisis de las entrevistas estableció un conjunto de principios de lo que podría llamarse “buena docencia” y sobre los que deberían realizarse las encuestas cuantitativas. La fiabilidad ha sido mucho más fácil de establecer ya que se dispone de pruebas estadísticas más precisas. Por lo que se reclama la necesidad de utilizar el análisis factorial para confirmar los resultados del alfa de Cronbach, ya que este último análisis puede enmascarar la presencia de la multidimensionalidad, que, como se indicó en apartados anteriores a este trabajo, están muy presentes en la complejidad social que se deriva de la docencia universitaria.

En este sentido e interés por aumentar el valor de la validez, Morley (2014) aboga por una clarificación previa del uso que se le va a dar al instrumento. Cuando el objetivo es una investigación sobre el grupo, una fiabilidad del 0.80 en el alfa de Cronbach puede ser más que aceptable mientras que si vamos a usar los resultados para tomar decisiones sobre los individuos, se hace necesario que la fiabilidad sea del 0.90 o mayor si fuera posible para que la consistencia del instrumento sea la adecuada para sacar conclusiones individuales.

Richardson (2005) en una revisión de la bibliografía existente y basándose en un estudio del Ministerio de Educación británico a más de 20.000 estudiantes, saca las siguientes conclusiones para las encuestas de valoración de la docencia y su validez:

- Los comentarios que el estudiante realiza proporcionan información muy importante para evaluar la calidad de la docencia, pueden ser utilizados para apoyar y alentar acciones de mejora de la calidad y pueden ser útiles para los futuros estudiantes.
- No todos los instrumentos cuantitativos de medición de la eficacia docente son válidos para todas las universidades o para todos los tipos de estudios. La educación a distancia o los programas de postgrado pueden necesitar instrumentos diferentes e igualmente válidos, incluso si son cualitativos. Lo mismo ocurre en el caso de diferencias culturales sobre la necesidad de evaluación del profesorado universitario.
- El foco principal de estudio, para un análisis más profundo de la validez, debería centrarse en las percepciones que los estudiantes tienen de los aspectos fundamentales de la enseñanza o de los aspectos clave de la calidad de sus programas o asignaturas.
- Los comentarios de los alumnos deben recogerse tan pronto como sea posible después de la actividad educativa que hayan tenido.
- Las comparaciones entre las diferentes asignaturas o programas deben tener en cuenta la diversidad de la educación, los contextos y el tipo de población estudiantil.

- Las tasas de respuesta de 60% o más son a la vez deseables y necesarias para aumentar la validez y la fiabilidad de los resultados. Deberían analizarse de forma específica aquellos resultados con menores tasas de respuestas.
- Muchos estudiantes y profesores creen que la información del estudiante es útil e informativa, pero pocos profesores e, incluso, pocas instituciones sienten que el estudiante se lo esté tomando en serio. Habría que hacer un análisis de los principales temas que conseguirían aumentar la eficacia y validez de las encuestas: aclarar la interpretación de los comentarios; crear estructuras de recompensa institucional a los mejores profesores, permitir la publicación de comentarios, y conseguir por parte de los profesores que los resultados obtenidos son responsabilidad suya y no son comentarios ajenos a su propia actividad.

3.3.3. ¿No son los alumnos demasiado inmaduros e inexpertos para hacer un juicio consistente sobre los docentes y la propia docencia?

Estudios clásicos sobre encuestas (Abrami, 1990) o más actuales (Clayson, 2009) indican justo lo contrario. La estabilidad de las encuestas de un año para otro obtiene resultados del orden de $r = 0.87$ a 0.89 , evaluando a los mismos profesores y cursos.

Los sistemas de evaluación de la docencia a través de las encuestas contestadas por alumno no sólo se hacen en primeros cursos de carrera donde, obviamente, hay una

menor madurez por parte de los alumnos sino en otros contextos que hacen dudar de la falta de experiencia del alumno, escuelas de postgrado, de medicina o de *long life learning* que aseguran que la respuesta del alumno está contrastada por su experiencia como discente anterior.

Por otra parte, también se han realizado estudios que correlacionaban las puntuaciones de los antiguos alumnos con alumnos actuales, obteniéndose correlaciones (r de Pearson) cercanas a .80 (Clayson, 2009), lo que configura la estabilidad de estas puntuaciones con independencia de los conocimientos del alumno.

3.3.4. ¿Es cierto que los profesores pueden asegurar buenas puntuaciones en las encuestas poniendo buenas notas?

Como comentábamos en el apartado 3.2.2 la respuesta debería ser no. A pesar de ello, existe una controversia importante alrededor de la relación entre encuestas de estudiantes y sus reales o esperadas notas del curso. El sentimiento general es que los alumnos tienden a valorar tanto los cursos como a los profesores tanto más positivamente cuanto más altas son sus calificaciones, o las esperan recibir. Estudios correlacionales han comprobado ampliamente la inconsistencia entre notas y valoración que de los profesores hacen los alumnos. Muchos de ellos han obtenido correlación cero (Centra, 2003; y otros tantos obtuvieron correlaciones positivas, aunque relativamente débiles como lo indica el hecho de que la correlación media fue aproximadamente de 0.14 (Arreola, 2000; Cohen, 1989). En estudios privados realizados en la Universidad

Pontificia Comillas se obtuvieron los mismos resultados con correlaciones no significativas cercanas a 0.12.

Generalmente los estudios sobre este tema indican que la relación entre notas y evaluaciones es, en el mejor de los casos, extremadamente pequeña, con correlaciones medias, a lo largo de todos los estudios, cercanas a 0. Claramente, la hipótesis de la que se partía no está apoyada por la literatura. Sin embargo, debería tenerse en cuenta que encuestas no analizadas psicométricamente pueden indicar lo contrario. Sin excluir casos particulares en los que pueden darse este tipo de correlaciones.

3.3.5. ¿Es más fácil obtener mejores puntuaciones en las encuestas en los cursos más altos?

No hay unanimidad en contestar a esta pregunta. De muchos estudios se desprende que, curiosamente, los alumnos de primer curso tienden a valorar más duramente que los alumnos de últimos cursos (Aleamoni, 1980). Este mismo autor cita 18 investigaciones con esta tendencia, aunque no parece haber unanimidad en esta idea. Estudios realizados en universidades españolas han indicado una ausencia de relación entre la valoración que se hace del profesor y el curso en el que están los alumnos. (Morales, 2000).

3.3.6. ¿Están sirviendo las encuestas para el objetivo por el que fueron construidas?

Una vez que hemos analizado los objetivos que se pretenden con la evaluación de los profesores por parte de los alumnos, aun sabiendo que son discutibles, la gran pregunta es saber si estos objetivos se cumplen, al menos en su dimensión más general de intentar que la evaluación de la docencia universitaria tenga como finalidad la mejora del sistema, sea a través de los procedimientos de incentivación, promoción o rechazo de un profesor, como a través de la mejora individual de cada uno de los profesores que reciben estas evaluaciones y sus resultados. En realidad, tampoco está suficientemente investigados los motivos de las encuestas, es decir, el para qué está sirviendo todo este esfuerzo evaluador y organizativo de las universidades.

Kember, Leung y Kwan (2002) llevaron a cabo un estudio en la Universidad Politécnica de Hong Kong, analizando los resultados de 25 departamentos en un período de 4 años. No encontraron evidencia alguna de que las encuestas del profesorado y su valoración hubieran contribuido a la mejora de la docencia. A la luz de las consideraciones estadísticas, detallaron las posibles explicaciones por las que las encuestas no han cumplido el objetivo que deberían tener, al menos en la universidad donde se ha realizado el estudio, si bien estas conclusiones nos deberían hacer reflexionar para el conjunto de universidades.:

1. La calidad de la enseñanza ha alcanzado *“una meseta estable”*. Es plausible y, sobre todo normal, que exista en la propia evolución de la universidad alguna

tendencia hacia la estabilidad en las valoraciones con respecto a la enseñanza. Al principio de una titulación o de una universidad se pueden esperar mejoras en las puntuaciones, pero con el tiempo, convertido en hábitos arraigados, valoraciones y comentarios de alumnos y profesores, se pueden nivelar las puntuaciones y se establecen unos valores con poca posibilidad de mejora. Pero por otro lado, y en general, no hay pruebas suficientes para llegar a la conclusión de que la calidad de la enseñanza no se pueda mejorar y no hay razones de peso para sugerir que la universidad, al menos en la que se llevó a cabo el estudio, haya llegado a una madurez estable. En cualquier caso, esta posibilidad existe al igual que podemos decir que un determinado producto alcanza las cotas de ventas o de satisfacción del cliente. Otra cosa será el establecimiento de niveles mantenidos de calidad en la docencia universitaria. Esta circunstancia hace sugerir que lo importante no serán tanto las puntuaciones puntuales de un profesor o de un conjunto de profesores (departamentos, facultades, universidades) sino la evolución y estabilidad que están teniendo a lo largo de los diferentes cursos.

2. *“Los resultados no están siendo utilizados eficazmente”*. Hay muchos estudios que indican la necesidad de que los resultados de las encuestas deben ser utilizados con un procedimiento específico para que sean asimilados y tenidos en cuenta por los profesores. No sólo es importante que el profesor tenga esos datos, sino que deberían llegarles comentados por sus superiores. También son más eficaces cuando hay discusión en el seno del departamento.

Así, la motivación que tenga el profesor para el cambio y la mejora dependerá en gran medida de la percepción que tenga de la importancia que los equipos directivos den a los resultados de su valoración docente. Es decir,

3. *“No hay ningún incentivo para utilizar los datos”*. Parte de la eficacia de la que hablábamos antes pueden ser los incentivos de la Universidad en la utilización de estos datos, o cómo percibe el profesor que estos datos van a ser tenidos en cuenta. En sentido negativo, si el profesorado siente que la buena enseñanza o el esfuerzo realizado para mejorar la calidad de la enseñanza o mejorar en los resultados no están premiados, es difícil que se tomen medidas para mejorar.
4. *“El cuestionario puede estar mal construido o con enfoque diferente”*. Los cuestionarios de medición de la satisfacción, además de cumplir con las directrices estadísticas propias de un buen cuestionario, deben ser percibidos, también por los alumnos, como instrumentos para la mejora, no sólo como instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Por otro lado, como ya dijimos en el apartado 3.1 sobre lo que estaban midiendo las encuestas, es muy importante observar si el cuestionario tiene un enfoque basado en la tarea del profesor, y en dimensiones más participativas del alumnado o en dimensiones más innovadoras de la enseñanza, lo que haría que se desarrollaran ideas más novedosas y metodologías más creativas desde el profesorado.

Nasser y Fresko (2002) en un estudio en la Universidad Beit Berl College de Tel Aviv, indican que, en general, los profesores que participaron en este estudio muestran

actitudes moderadamente positivas a la validez de las calificaciones de los estudiantes y su utilidad para mejorar la instrucción. El hallazgo más sorprendente no fue su opinión positiva sino la falta de consenso ya que había opiniones sumamente positivas de igual modo que las hay extremadamente críticas, lo que es sorprendente si se considera que en esta universidad se han desarrollado diferentes instrumentos para los diferentes tipos de cursos, y que las valoraciones de los estudiantes y del profesor a través de las auto-valoraciones se unen en informes comunes. Muchos de ellos no estaban a favor de la distribución de los resultados de las encuestas a los demás, aunque fueran los decanos. Otro gran grupo no estuvo de acuerdo en que se tomen decisiones administrativas basadas en las encuestas de opiniones de alumnos. Lo que está claro es que los profesores con valoraciones más positivas tienen a valorar mucho mejor las encuestas y su validez, y a encontrar elementos de mejora en su propia docencia, algo que no ocurre con los profesores peor valorados. Estas autoras coinciden con el trabajo anterior, y describen dos condiciones fundamentales para que ocurran mejoras en el profesorado mal valorado: Primero que haya un grupo de ayuda externo a los propios profesores, no se puede mejorar una docencia sin ayuda previa. Segundo, que haya una incentivación por parte de la Universidad a la mejora docente.

En este mismo sentido, Ballantyne, Borthwick y Packer (2000) proponen vías para hacer las encuestas más útiles. Las encuestas que obtienen resultados negativos o menos favorecedores indican que hay necesidades del profesorado en diferentes aspectos que son los que deben ser analizados. Una valoración negativa puede indicar aspectos

diferentes para distintos profesores. Cada caso es diferente y demuestra la necesidad de formación en diferentes ámbitos. Los analizados por estos autores, en un estudio en la Universidad de Queensland pero extrapolables a otras universidades han sido estos:

- Enseñanza centrada en el Aprendizaje (enseñanza de técnicas y métodos que aumenten el interés de los estudiantes en el aprendizaje)
- Habilidades para promover el aprendizaje permanente.
- Respuesta a la Diversidad.
- Estrategias de Enseñanza Interactiva (se sugieren una variedad de técnicas para maximizar la participación de los estudiantes y la interacción en grupos grandes y pequeños y el mantenimiento del interés de los estudiantes)
- Evaluación de la Calidad de la enseñanza (presenta una variedad de técnicas de evaluación, fuentes de información y criterios, al tiempo que subraya la importancia de incorporar la evaluación de la docencia en la cultura académica y la garantía de la para cambiar el resultado de la evaluación).
- Estructuración de Unidades de Curso (se refiere a la necesidad de aclarar las expectativas de la unidad, el ritmo y los materiales apropiados).
- Sistemas de evaluación (describe una variedad de métodos de evaluación y da sugerencias para la configuración de exámenes y preguntas, el desarrollo de criterios de corrección, y proporciona información a los estudiantes para promover el aprendizaje en profundidad).

- Aumentar el uso de Tecnologías de la Enseñanza (proporciona información sobre el acceso a los recursos, así como sugerencias para la utilización eficaz de los medios de comunicación)

Como se puede concluir, la utilidad de las encuestas no es un aspecto que no entre en el debate continuo ni que esté totalmente analizado. La búsqueda de líneas de actuación tanto por profesores como por equipos directivos ayudará mucho en la aplicación de estos resultados y en la mejora de la docencia universitaria.

3.4 Propuestas de nuevas modalidades

Como se indica en Kogan, Schoenfeld-Tacher y Helleyer (2010) estamos centrando el debate en la necesidad o no de estas encuestas que realizan los alumnos sobre los profesores, en comprobar su validez y fiabilidad pero no en saber si realmente los buenos profesores, los que obtienen mejores resultados, sea el método evaluación que sea el que se está utilizando, son los profesores que mejor enseñan y que tienen alumnos que más aprenden.

Lo que sí existe es una voz común para que no se utilicen las encuestas realizadas por los alumnos para tomar decisiones del desarrollo profesional del profesor, promociones o ascensos, ya que estas encuestas, de hecho, no están evaluando la docencia ni los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los estudios más recientes (Tran, 2015) vuelven a recoger el testigo de estudios mucho más antiguos, Dunkin y Biddle (1974) y Biggs y otros (1987), en los que analiza la necesidad de evaluar de una forma holística en la que el profesor es una pieza de lo que se denominó las tres P (Presage, Process y Product) y que podríamos señalar como Antecedentes, Proceso y Resultados de la enseñanza-aprendizaje.

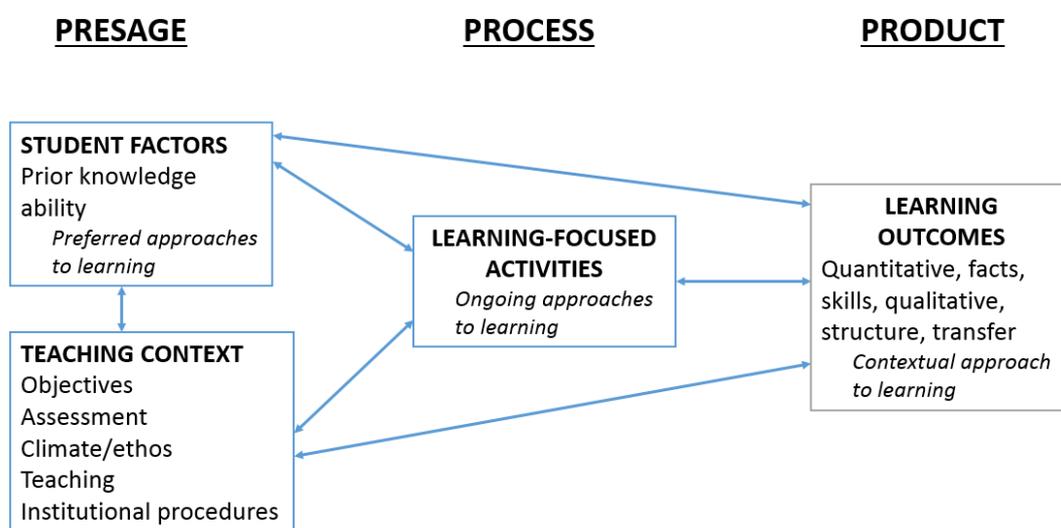


Figura 3.4 Modelo de enseñanza y aprendizaje del alumno (Tran, 2015, basado en Biggs, 1987)

Detengámonos aquí, Figura 3.4, aunque solo sea por la visión histórica de la concepción pedagógica que subyace en este tipo de evaluaciones y que debería de volver a las universidades.

Focus en el alumno

En la literatura de los años 70 y 80, los estudios existentes incluían datos de cuál era el bagaje cultural, de conocimientos y de motivación del alumno antes del proceso de aprendizaje. Es cierto que poner el enfoque en el alumno y en sus características personales, y sólo en ellos, hace que exima de responsabilidad la labor de los profesores y de los gestores de la Universidad. Pero no debe obviarse el valor del alumno en el propio aprendizaje. Muestras de ello se dan en cómo eran las primeras encuestas de valoración del profesorado en la State University de Michigan, Harvard (Marsh, 1987) o, posteriormente en España en la Universidad Pontificia Comillas (Morales, 1993a). Esas encuestas constaban de varios ítems, la mayoría relacionados con las características de los profesores y de sus actividades docentes pero siempre existían ítems relacionados con el historial académico de los alumnos, sus notas esperadas, su motivación para estudiar ese título, etc.

Focus en el profesor

En este enfoque, la importancia está puesta en lo que el profesor es y lo que el profesor hace (Biggs & Tang, 2007; Arreola, 2007). Las características del profesor y su estilo de enseñanza juegan un papel muy importante en el resultado de aprendizaje. Así, las diferencias entre los resultados de los alumnos se deben a las diferencias existentes entre los distintos profesores de un mismo centro. En este enfoque, ciertamente utilizado, los ítems utilizados corresponden a los conocimientos que tiene el profesor, a

sus habilidades de expresión, a su capacidad de transmitir unos conocimientos y, también valores, previamente decididos y determinados por las autoridades académicas.

Por ello, instrumentos como las actuales encuestas utilizadas en nuestro país siempre serán válidas si son capaces de determinar las diferencias existentes entre los profesores, aunque tengamos dudas de que muchas de ellas tengan relación con algunos de los aspectos de la docencia y del aprendizaje: si favorece la participación del alumno, si conoce herramientas informáticas, si tiene documentación actualizada, etc.

Focus en el aprendizaje

En esta dimensión, el profesor tiene la responsabilidad de crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje que ayude a los alumnos a construir su propio aprendizaje. No sólo se trata de conocimientos sino de competencias adquiridas, aunque estas sean interiorizadas a largo plazo (Eggen y Kauchak, 2006).

Es en esta aproximación a la evaluación del profesorado donde se están centrando los últimos movimientos legislativos europeos a través de la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes.

3.4.1. Nuevos métodos de valoración del profesor

En los últimos años, se empiezan a hacer estudios (Kember y Leung, 2009) donde se incluyen ítems que tratan de incorporar esta visión más holística de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de Kember incluye una nueva escala

donde se pase de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado, dentro de las posibilidades reales de cada universidad, en el aprendizaje, o, al menos, incluyendo lo que el profesor hace y lo que el alumno tiene que hacer. Así, ítems como *El curso resultó un reto para mí*, o *Ahora considero diferentes puntos de vista*, intentan reubicar La evaluación del profesorado centrándola no en el profesor sino en el propio aprendizaje. Serán líneas de futuro.

Johnson (2000) hace una reflexión, a raíz de la legislación británica vigente, sobre el uso de las encuestas a los alumnos y sobre el dimensionamiento que los resultados de estas pueden tener para tomar decisiones administrativas. Este interés por las encuestas como forma de control a los profesores “*que no lo hacen bien*”, implica un concepto muy burocrático de la gestión de la organización basado en percepciones del alumno. En la investigación cualitativa que realiza en la Universidad de Lancaster, algunos profesores señalaban la idea de “*estar siempre continuamente vigilados*”, lo que podía generar miedo, dañar las relaciones personales de los profesores y dudas sobre su propio desarrollo profesional, por ser procedimientos basados en “*la amenaza y el castigo*”. La autora promueve la búsqueda de soluciones de evaluación más arraigadas en la opinión de expertos y evaluación de pares.

Huxham y otros (2008) comparan diversos dos métodos de evaluación con las respuestas de una gran muestra de alumnos que contestaron los cuestionarios habituales y que también contestaron con diferentes modelos de evaluación: *Feedback*

rápido, formularios H, focus group, diarios del estudiante. En el primer método, el *feedback* rápido, se pidió a los estudiantes de forma individual que contestaran anónimamente a tres preguntas cortas con su opinión sobre el profesor. En el método H, se dibuja esta letra en el papel con la pregunta escrita en la parte alta de la letra para que el alumno puntúe de 1 a 10 la valoración del profesor, en el lado derecho deben apuntar las razones por las que no le ha dado un cero; en el lado izquierdo, las razones por las que no le ha dado un 10; abajo, las oportunidades de mejora que puede haber. En el método del focus group, distintos grupos de alumnos eran entrevistados fuera del horario de clase durante unos 20 minutos sobre la calidad docente del profesor y las características de la asignatura. En los diarios de los estudiantes se pedía a un grupo de voluntarios que reflejaran por escrito su visión personal y contestaran a preguntas generales y abiertas del tipo: qué aspectos de la clase y del profesor me ayudan en mi aprendizaje y cuáles no. Los resultados indican que los métodos no modifican en líneas generales el ranking y valoración de los profesores y asignaturas. Lo que es muy importante es destacar las diferencias entre los distintos niveles de esfuerzo requeridos para cumplimentar los distintos métodos. En unos casos, en los que usan preguntas abiertas, ofrecen mayor feedback a profesores y tutores para mejorar su enseñanza. Las preguntas cerradas, sin embargo, son las preferidas por los gestores de la enseñanza, aunque presenten fallos para la mejora de la labor individual del profesor.

Spooren, Mortelmans y Denekens (2007) proponen un nuevo cuestionario de 31 ítems y 10 escalas basado en la teoría educacional y datos empíricos. Según los autores, el desarrollo de cuestionarios basados en técnicas estadísticas y de escalas, y no de

aproximaciones a ítems individuales, hace que los mismos sean más fiables, más válidos y, por tanto, más útiles para toda la universidad. Así, en su caso, se han diseñado ítems alrededor de 10 escalas que miden la capacidad docente: claridad de los objetivos, valor de la materia, organización de la asignatura, presentación de las tareas, proceso de aprendizaje, ayuda en la comprensión de la asignatura, dificultad del curso, materiales del curso, adecuación de la evaluación y feedback de la formación.

Otra de las posibles variaciones es la de la incorporación de preguntas abiertas junto con los cuestionarios de preguntas numéricas cerradas Forrester-Jones (2003). Esta opción de pregunta abierta permite que los alumnos puedan expresar su percepción de forma más cualitativa. Así, utilizando la posibilidad de expresión del alumno, se pueden recoger detalles sobre las principales características de los profesores que no sería posible de otra forma más cuantitativa (*mantiene el interés de los alumnos, es claro y comprensible, da las clases muy rápidas, se le oye bien, es estructurado y organizado, su buena relación con los estudiantes, vive su asignatura y está dispuesto al debate*). Esta unión de preguntas cuantitativas con cualitativas ayuda a explicar los ítems y puede determinar una propuesta de mejora interesante para la propia docencia del profesor.

En el estudio de nuevos cuestionarios con diferentes escalas o posibilidades de respuesta hay varias investigaciones que intentan ajustar las respuestas cuantitativas junto a las cualitativas para mejorar la interpretación de los resultados (Huybers, 2014)

Otras visiones más holísticas de lo que debería ser una evaluación del profesorado integran diferentes métodos de evaluación. MacAlpine (2001) propone un plan de evaluación para la promoción en el que se incluyan las tres herramientas imprescindibles en la evaluación del profesor: las encuestas del profesorado, la evaluación por pares y el portfolio investigador del profesor. Estas tres herramientas no tienen validez por sí mismas ya que, respectivamente, reflejan sólo el punto de vista del alumno, o están influenciadas por intereses creados previamente o porque, en el caso del perfil investigador, no siempre se corresponde con su eficacia como docente. Así, utilizando los tres métodos a la vez y otorgando pesos diferentes en la decisión final a cada sistema evaluación, dependiendo del área de conocimiento o de la universidad, conseguiremos una valoración estable y mucho más fiable del profesor.

En esa misma línea novedosa de incluir diferentes sistemas de evaluación del profesorado, Hendry, Cumming, Lyon y Gordon (2001) explican una modalidad desarrollada en la Escuela de Medicina de la Universidad de Sidney en la que se incluye la evaluación de los alumnos de tres diferentes formas: feedback individual, feedback grupal, y feedback anual. En el primer caso, los alumnos de forma individual pueden contestar a una encuesta sobre los distintos aspectos de la docencia y de la escuela. En el segundo, al finalizar cada semana de clase se insta a los alumnos a que pongan en común los distintos aspectos sobre los que han aprendido, lo mejor de la semana y los aspectos que deberían ser mejorados, todo ello desde una vertiente cualitativa, que al final de la sesión se cuelgan en página web. En el tercer caso, se recogen encuestas de todo el curso al finalizar el año académico, y valoraciones abiertas recogidas en web. Las

consecuencias de esta unión de métodos de evaluación ha sido una mejor aceptación de las críticas y de las propuestas de mejora de los alumnos por parte de los profesores y de los directivos y, lo que ha sido mucho más llamativo, a una implicación mayor de los alumnos en su propio aprendizaje y a una mayor integración en la propia escuela. En esta misma línea investiga Bean (2005), quien señala la necesidad de obtener estas evaluaciones de diversas fuentes de manera que exista la posibilidad de *triangular* la información, entre el feedback de los alumnos, las opiniones de los directores de departamento y las publicaciones e investigaciones que hayan realizado.

Lejk y Wywill (2001) proponen realizar también múltiples métodos de consulta. En este caso, la propuesta gira en torno al análisis de las diferencias entre los resultados de las valoraciones hechas por un sistema en el que se les preguntaba a los alumnos de forma concreta por cada uno de los aspectos en los que dividían las facetas de la docencia, y los que contestaban de forma más general y holística. Los resultados indicaron que había diferencias entre estos dos métodos: los alumnos que responden por el método holístico, de forma cualitativa y abarcando la totalidad de los aspectos, tienden a valorar más positivamente que los alumnos que lo hacen cuantitativamente por ítems que diferencian mucho más la labor docente del profesor.

Tam (2001, 2004) y Havey (2003) van más allá y buscan una medida diferente de la calidad universitaria que no sea el resultado individual de los profesores ni la suma de estos resultados. Ellos señalan la conveniencia de obtener también de los alumnos

información sobre la percepción que tienen de lo que han aprendido a lo largo de su experiencia universitaria. Su conclusión es que, si las universidades tienen que ser evaluadas, tienen que serlo conforme a:

- los objetivos que las universidades se han propuesto y esperan conseguir
- los inputs que las universidades necesitan para tener esos resultados,
- la medición cuantitativa y real de los inputs y outputs de las universidades y
- la relación entre inputs y outputs.

Es decir, incluyamos en la valoración del profesorado qué se ha hecho con los alumnos durante toda su estancia en la universidad, qué han aprendido, cómo han vivido esta experiencia y qué resultados han conseguido.

Por otro lado, y atendiendo a las dificultades de interpretación que pueda tener el profesor objeto de análisis, Moore y Kuol (2005b) detallan unas condiciones previas y necesariamente obligatorias para la puesta en marcha de un sistema de evaluación de la docencia universitaria:

- Voluntarias, tanto para profesores como por los alumnos que quieran contestarlas.
- Confidenciales y controladas, al menos la información de resultados.
- Comparables con datos significativos (los resultados tendrían que poder compararse dentro de la misma disciplina, tamaño de la clase, tipo de alumno que contesta, etc.)

- Apoyados por tutores, mentores u otro tipo de profesionales para que puedan al desarrollo profesional del profesorado o a la mejora e implementación de estrategias docentes.
- Llevadas a cabo desde la confianza, no con carácter recriminatorio, con el objetivo de garantizar la participación activa y positiva en el proceso y para asegurar que el profesor responde positivamente, mejorando, ante resultados positivos y negativos, minimizando así el riesgo de reacciones –complacencia, rechazo, acomodación o desmotivación– que no van a ayudar al profesor de enseñanza.
- Parte de un conjunto de medidas integradas de intervenciones y de soporte a la docencia. Las encuestas de alumnos no pueden ser la única fuente de información disponible sobre la naturaleza y calidad de la enseñanza.
- Registradas y archivadas de forma centralizada por la universidad, recogidas y analizadas de forma que se maximice y objetivice la comparabilidad con otros cursos y clases.

3.4.2. Evaluaciones hechas en la Web

La proliferación de cursos que se imparten online y las nuevas tecnologías han hecho aparecer sistemas de evaluación del profesorado que no pueden quedarse fuera de este estudio. La encuesta online, sea utilizada como método de evaluación de docencia presencial o sea utilizada para evaluación de una docencia a distancia, tiene una serie

de criterios diferentes que no han sido suficientemente medidos ni analizados. Así, la percepción del anonimato por parte del alumno que responde, la inmediatez de resultados o la simple disposición de un alumno contestando a través de un móvil donde y como quiera, hacen que la configuración del procedimiento y, sobre todo, que la interpretación de los resultados tenga que hacerse con una atención especial a este contexto.

En los últimos años se han desarrollado bastantes estudios relacionados con el uso de plataformas web que se utilizan para la realización de las encuestas y que están teniendo excesiva audiencia en universidades americanas y están constituyendo un peligroso y muy vulnerable método de ranking en estas instituciones. Son las plataformas de valoración del profesor donde el alumno entra para valorar a sus profesores y sus puntuaciones pasan a formar parte de una enorme base de datos de valoraciones y comentarios clasificados por profesor, por titulación o por universidad. La plataforma más famosa es www.ratemyprofessors.com donde se da libertad a los estudiantes para valorar anónimamente a los profesores de un importante número de universidades americanas. Los alumnos valoran a los profesores que ya han sido registrados o pueden registrar nuevos profesores o nuevas universidades para que sean evaluados.

Quizás este tipo de estudios sea el más novedoso ocurrido en estos últimos diez años, por todo lo que ello ha supuesto de innovación tecnológica sin controlar ni analizar.

La principal hipótesis que se está analizando es si existe correlación entre las encuestas tradicionales, es decir, las realizadas en el aula y las realizadas a través de la plataforma.

En este objetivo se centran varias investigaciones. Sonntag, Bassett, Snyder (2009) concluyen que los resultados obtenidos en la comparación de los datos de ambas bases tienen una alta correlación entre sí y podrían validar este tipo de plataformas, al menos dentro del contexto analizado, lo que parece indicar que el sitio web está cumpliendo con su objetivo de ofrecer a los estudiantes una alternativa viable a las evaluaciones de los estudiantes que se gestionan institucionalmente y a las que normalmente no tienen acceso. La idea de que las evaluaciones de los estudiantes basados en la web no son válidas debido a la posibilidad de sesgo de respuesta no fue apoyada por los resultados de esta investigación, si bien son conclusiones limitadas debido a que la muestra estuvo constituida por las evaluaciones de un solo sitio web y de una sola universidad¹⁶.

Dommeyer, Baum, Hanna y Chapman (2004) llegan a la misma conclusión con una muestra pequeña de 16 profesores de empresariales de la Universidad Estatal de California incluso cuando se les da un pequeño incentivo (0.25 más en su nota) a los que contestan las encuestas online. Estos autores recomienda el uso de las encuestas online porque ofrecen numerosas ventajas con respecto a las encuestas tradicionales realizadas en clase: son más baratas de administrar, requieren menos tiempo de clase, permiten que se analicen los datos mucho más rápidamente, son menos vulnerables a la

¹⁶ Se analizaron los resultados de las encuestas oficiales y en papel de la Universidad de Lander, en Carolina del Sur, y se compararon con los resultados que aparecían en la plataforma abierta de encuestas online. Se analizaron los resultados de 104 profesores que aparecían en las dos bases de datos.

influencia de los profesores que permanecen en clase, permiten que los alumnos se tomen el tiempo necesario para contestar las encuestas y permiten a los estudiantes muchas oportunidades de evaluar al profesorado.

En estos mismos términos, la investigación realizada por Leung y Kember (2005) determina que las evaluaciones presenciales y por Internet son parecidas. Los datos fueron obtenidos con un cuestionario de evaluación del programa de los estudiantes de pre-grado en la Universidad China de Hong Kong. Los estudiantes pudieron elegir entre la cumplimentación en papel o a través de Internet. En seis de las siete facultades el número de respuestas a través de cada método era más o menos el mismo, excepto los estudiantes de la Facultad de Ingeniería que estaban a favor de la Internet. Los resultados obtenidos mostraron pequeñas diferencias según el método, que se convirtió en aún más pequeña con controles estadísticos pertinentes de atenuación por el tamaño de la muestra. El estudio demostró la equivalencia de los dos conjuntos de datos, demostrando que ambos podrían ser desarrollados en un modelo común con modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Un análisis de varianza confirmó además la comparabilidad de los datos atendiendo a la forma de administración.

Watt, Simpson, McKillop y Nunn (2002) analizan las ventajas de evaluar en la Web en educación a distancia, en varios cursos de la Open University, donde la enseñanza es también online. Y en esta misma línea, Rangecroft, Long y Gilroy (2001), analizan cómo el crecimiento de la enseñanza a distancia no se ve acompañado en la misma medida por la evaluación de los alumnos con el mismo método sobre un sistema diferente.

Concluyen sobre la importancia de la percepción de los estudiantes a la hora de elegir cursos de enseñanza online, fuera de la evaluación directa del profesorado.

Y últimamente el estudio longitudinal de Risquez, Vaughan y Murphy (2015) realizado con una gran muestra de más de 63.000 encuestas a lo largo de los últimos diez años, indica que las diferencias encontradas entre uno y otro método existen, pero son muy pequeñas.

En este estudio se ajustaron estadísticamente los efectos del tamaño de la clase, los estudios, el año en el que había sido evaluado, los años de experiencia docente, el curso, etc. El análisis factorial indica que el método de administración de la encuesta (sea online, sea presencial) no muestra tener el impacto decisivo que algunos profesores indican.

Vilalta-Cerdas, McKeny y otros (2015) analizan las diferencias entre los alumnos que utilizan ratemyprofesor.com y detectan que no hay diferencias entre los que rellenan estas encuestas online y los que no lo hacen. Lo mismo ocurre en el estudio de Legg y Wilson (2012). Y concluyen, al igual que otros autores (Nasser y Fresko, 2002; Brown, Baillie, and Fraser 2009, etc) pidiendo que las universidades publiquen los resultados de las encuestas de sus profesores y promuevan su uso entre los alumnos, lo que dará más información a los alumnos y mayor fiabilidad al proceso.

Una de las últimas investigaciones sobre encuestas online (Rienties, 2014), analiza las opiniones del profesor ante este método de encuestas. Las mayores quejas del profesorado se dan por el descontrol de un proceso clave para la docencia cuando el método es online: quién está contestando y qué repercusiones están teniendo las presiones para conseguir una mayor muestra son dos de las mayores preocupaciones ante este método de aplicación. En este sentido, hay estudios (Goodman, Anson, Belcheir, 2015) que analizan qué tipos de incentivos y qué tipo de recordatorios (vía email, directamente en clase, etc.) son los mejores para conseguir un mayor número de respuestas ante las encuestas online

En todo caso estamos ante una situación novedosa, muy generalizada que requerirá de estudios más detallados cuando se establezca definitivamente el contexto, el sistema y la percepción de los alumnos ante este tipo de encuestas online.

3.4.3. La percepción de los alumnos: motivación para responder las encuestas

La percepción de los alumnos como motivación para responder las encuestas es un apartado singular en la determinación de variables que interfieren en los resultados de las encuestas y una de las principales propuestas para ser estudiadas.

Analizaremos la perspectiva del profesor y su punto de vista sobre estas valoraciones de la docencia en el capítulo 4. Si bien, incluimos aquí uno de los aspectos en los que se están basando un gran número de estudios sobre las encuestas. Este tipo de estudios

no pretende mirar tanto al instrumento sino al alumno que se enfrenta anual o semestralmente a un montón de encuestas en cada curso.

Beran, Violato, Kline y Frideres (2009) firman un estudio que se realizó para medir la perspectiva de los estudiantes con respecto a la utilidad de las encuestas de valoración de la docencia de los profesores. No hay muchas investigaciones al respecto y este estudio ofrece una medida de tres dimensiones sobre la utilidad del sistema, desde el punto de vista de los estudiantes (características del profesor, las características del curso y la clasificación relativa del profesor). En general, los resultados sugieren que los estudiantes encuentran las encuestas bastante útiles. Además, las correlaciones halladas en una muestra de 1.194 alumnos de la Universidad de Calgary en Canadá indicaron que el grado de utilidad varía de acuerdo a la frecuencia con la que los estudiantes utilizan las calificaciones de los profesores (las encuestas en la Universidad de Calgary son públicas), las características del estudiante como el sexo y la edad, las características del programa, como el curso, y si el alumno está a tiempo completo o tiempo parcial. Los estudiantes más jóvenes así como las mujeres indicaron que la utilidad de la información con respecto a un profesor es mayor que la determinada por los estudiantes mayores y varones. La utilidad de valoraciones de los estudiantes también difiere según el curso. Los alumnos de primer curso valoran más la utilidad de las encuestas que los alumnos de últimos cursos que perciben cómo año tras años no ven consecuencias ni modificaciones en la docencia sobre la que han opinado.

Otros estudios analizan la motivación de los alumnos para responder a estos cuestionarios y no tanto sobre la valoración que hacen. Así, Yining y Hoshower (2003) concluye que su principal objetivo es la mejora de las clases y de la docencia y que, en ningún caso, el alumno piensa en que sus respuestas puedan implicar la posible promoción de los profesores o las decisiones administrativas que se pudieran tomar. A estas mismas conclusiones llegan Schmelkin y otros (2008) en un estudio en la Universidad de Hofstra de Nueva York, con una muestra de 347 alumnos. Los estudiantes pueden tener sus dudas sobre si sus opiniones sobre las encuestas son tomadas en serio o no, pero no son muy reacios a evaluar sus profesores, y, en general, muestran muy poca preocupación por la repercusión que los resultados puedan tener. Los estudiantes también contestaron que los diversos indicadores que se incluían en la encuesta para medir la eficacia de la enseñanza eran muy importantes, todos por igual, sin diferenciar factores, lo que vuelve a demostrar la multidisciplinariedad de la misma por un lado y la visión *holística* de la docencia universitaria, por otro.

La falta de respuesta es otro de los aspectos analizados. Son varios los autores que señalan como problema el que muchos alumnos no responden a estas encuestas. En este sentido Nair, Adams y Mertova, 2008, analizan la fidelización de los estudiantes en las respuestas a las encuestas. En este estudio se describe una estrategia adoptada por la Universidad de Monash, Australia, en 2006 para cambiar una tendencia gradual de descenso en el número de respuestas de los estudiantes. La estrategia mostrada por estos autores se diseñó con dos formas de compromiso con los alumnos que iban a graduarse o que estaban recién graduados. En primer lugar, la universidad estableció la

necesidad de dar información adecuada a los participantes en la encuesta, enviando información relativa a la encuesta por correo a los estudiantes y también por correo electrónico antes de su salida de la universidad. En segundo lugar, la universidad utilizó múltiples formas de recordatorios a los estudiantes recién graduados sobre la encuesta. Estos incluyeron: pre-notificación (por correo electrónico y por correo), envíos múltiples de encuestas, recordatorios por correo electrónico y contactos telefónicos. Un factor clave que aparece con fuerza en comentarios de posgrado en relación con su voluntad de cumplimentar la encuesta fue que los estudiantes necesitan sentir que sus comentarios eran valorados por la institución y también que se actuaba en consecuencia.

Atendiendo a la estrategia de comunicación desarrollada en la universidad, se puede concluir que, para recibir y mantener una buena tasa de respuesta, es esencial entender las necesidades de los encuestados y sus percepciones de la encuesta. Para ello, la institución necesita convencer a sus estudiantes de que sus comentarios se valoran y se actúa en consecuencia. En el mismo sentido está el estudio de Leckey y Neill (2001) en la Universidad de Ulster, que, ante el aumento de encuestas que hay que desarrollar en los programas de las Agencias de garantía de calidad, están encontrando que los números de cuestionarios cumplimentados descienden. Sobre todo en un momento en el que estas encuestas y sus resultados adquieren una importancia, a veces vital, en las universidades y en sus profesores. Como solución señalan la importancia de que los alumnos se sientan escuchados, que se les comunique el interés de la universidad en

estas encuestas y que se integren en la política universitaria a través de las encuestas de opinión.

3.5 Síntesis del capítulo.

Concluimos remarcando la importancia de la percepción de los estudiantes como aspecto fundamental en la consideración de unos resultados reales de valoración de la docencia universitaria. Esta percepción de la importancia que el sistema tiene para la propia mejora de la Universidad está influyendo en el aumento de la muestra, muy importante si hablamos de encuestas online, en la veracidad de los datos y en la validez, en definitiva, del sistema de valoración. Habría que seguir analizando sobre la repercusión que la percepción de utilidad de las encuestas tiene en los propios resultados y en el conjunto de variables pero, a priori, parece que pueda ser uno de los principales sesgos del sistema.

CAPÍTULO 4

4. LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ANTE LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DE LA DOCENCIA

4.1. La aceptación o el rechazo del profesorado ante las encuestas de evaluación docente.

4.1.1. Reacciones ante la aplicación online.

4.1.2. La percepción de los profesores sobre las encuestas atendiendo a su valoración del modelo docente.

4.2. La reacción del profesorado ante el uso que de las encuestas de evaluación docente se hace en las universidades.

4.3. El aspecto psicológico en la reacción de los profesores ante las encuestas de valoración docente.

4.4. Los cambios docentes en la actividad del profesorado ante los resultados de las encuestas.

4.5. Síntesis del capítulo.

4. LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ANTE LAS ENCUESTAS DE VALORACIÓN DE LA DOCENCIA

Una de las variables más interesantes en los estudios que analizan los factores que intervienen en la calidad docente es el análisis de la percepción y de las actitudes de los profesores hacia la evaluación de la docencia por los estudiantes. Este tipo de reacciones no sólo son importantes para explicar los datos y los resultados que obtienen los profesores de sus propios alumnos, sino que otorgan validez al proceso y proporcionan información para la mejora continua de la calidad docente.

Analizar la percepción del profesorado es fundamental si el objetivo de las encuestas es proporcionar información al profesor para que introduzcan modificaciones en su acción docente con la meta puesta en mejorar su calidad. Sin una percepción positiva de las encuestas, el profesor no introducirá modificaciones al despreciar la opinión de los alumnos, generalmente al considerar que son una voz poco cualificada para conocer y evaluar el desarrollo y el propio desempeño docente.

Aun así, no son muchos los estudios que examinan las percepciones del profesorado y su reacción ante el feedback de los alumnos (Moore and Kuol, 2005a), fundamentalmente porque no es fácil analizar la calidad de esos profesores simultáneamente con su percepción respecto a los resultados obtenidos.

4.1. La aceptación o el rechazo del profesorado ante las encuestas de evaluación docente.

En este contexto existe un conjunto de investigaciones que analizan las encuestas del profesorado desde esta perspectiva, es decir desde la opinión y percepción que de ellas tienen los profesores, como sujetos de análisis, y no sólo desde la perspectiva del alumno tal y como mencionamos en el capítulo anterior.

Y aunque la perspectiva del profesorado sobre las encuestas de los alumnos no ha tenido mucha atención en estudios empíricos y estadísticos, las opiniones de los profesores han sido ampliamente publicadas en distintos medios (Nasser y Fresko, 2002). Podríamos decir, ya desde estudios más antiguos, que estas opiniones cubren un amplio espectro que va desde el apoyo y aceptación más absoluta a la completa oposición y rechazo (Braskamp & Ory, 1994; Centra, 1993; Seldin, 1993). En otros (Wachtel (1998) se concluye que en las universidades más orientadas a la investigación la evaluación del profesorado por los alumnos está más aceptada que en las universidades que tienen una orientación más docente, seguramente porque la institución toma decisiones sobre el profesorado poniendo el peso en sus resultados de investigación más que sobre la satisfacción de sus *clientes*.

En este sentido, es difícil encontrar un artículo en el que no se exprese la impresión general de que el profesorado tiende a no mirar con buenos ojos las encuestas ni las valoraciones que de la docencia hacen los alumnos, ya sea para luego defender esta

impresión o para rechazarla. Es raro que un artículo sobre evaluación del profesorado no empiece, al menos, con un *“Académicos e investigadores debaten la validez y fiabilidad de los resultados de las encuestas sobre docencia que hace el alumno”* (Pileicikiene, 2014), o un *“La mayoría de las instituciones de educación superior y su profesorado son escépticos sobre las encuestas de valoración docente”* (Rienties, 2014).

Como ya hemos visto en otras partes de este trabajo de investigación, la oposición de los profesores a las encuestas se suele atribuir a la falta de *calidad* de estas valoraciones, a su invalidez, a la falta de fiabilidad y, entre otras muchas razones, a la alta correlación con las notas que obtiene el alumno en las materias o asignaturas que imparte el profesor (Spooren, 2013). A esto se añade la afectación estadística que los resultados de las encuestas tienen en otros factores como el tipo de curso, las características de la asignatura, o de los propios alumnos. Y, como se menciona en Arreola (2007), la redacción de muchas encuestas tiende a generar muchos problemas de interpretación, tantos que en muchas de ellas no hay nada que indique algo diferente a una *“medida de popularidad del profesor”*.

Quizá, uno de los primeros de estos estudios sobre la percepción del profesor fue el estudio dirigido por Avi-Itzhak & Kramer (1986) con un grupo de 307 profesores de una universidad israelí. Estos autores analizaron las actitudes del claustro sobre la fiabilidad y validez de las encuestas que hacían los alumnos sobre la docencia y su utilización para objetivos administrativos, como era la promoción o incentivación de algunos de los profesores. Las opiniones de los profesores analizados no eran favorables a las

encuestas en términos generales, pero tampoco *hostiles*. Encontraron que la carga docente correlacionaba muy positivamente con las actitudes hacia las encuestas. Pero por otro lado, el rango académico correlacionaba negativamente con la opinión favorable hacia las encuestas. En sus primeras conclusiones, se determina que hace falta un mayor análisis para determinar la relación entre las actitudes de los profesores frente a las encuestas y la experiencia personal y profesional de cada uno de ellos. Sobre la experiencia profesional de los profesores, Yao y Grady (2005), en un estudio cualitativo, también concluyen que los años de docencia y los resultados que habían obtenido a lo largo de los años correlacionan con la valoración que los profesores hacen de las encuestas.

En esta misma línea, indagando en el factor de experiencia profesional como una de las variables que afecta a la reacción del profesorado, hay investigaciones (Moore y Kuol, 2005a) que apuntan a que los profesores que han recibido evaluaciones positivas valoran más positivamente el uso y la información que se recibe de las mismas. Al contrario, los profesores que tienen encuestas más negativas, son los que menos se fían de ellas, son más críticos y rechazan más decididamente los resultados de las mismas. La obviedad de estas conclusiones tiene una aportación importante que veremos más adelante (capítulo 4.4), y es que estas reacciones constituyen la base para entender que estos últimos profesores, los peores evaluados, por tanto, no tienen fundamentos ni motivos para cambiar su tipo de docencia.

Shao, Anderson y Newsome (2007) aplicaron una encuesta a 1.300 directores y profesores de escuelas de negocio acreditadas. Mayoritariamente, los profesores entrevistados pensaban que debería ser mayor el peso que se da a las publicaciones del profesorado, a las evaluaciones por pares y a la formación del profesor. También los profesores se quejaban de que varía mucho la percepción del estudiante ante los exámenes y métodos de evaluación que utiliza el profesor, por lo que la variación en los resultados de las encuestas puede estar altamente influenciada por una percepción personal de un alumno. Lo interesante, en esta investigación es que a pesar de estas ideas tan críticas con respecto a los sistemas de valoración que realizan los alumnos y que se extraen de las entrevistas personales a los directivos de las escuelas de negocios analizadas no se reflejan en una mayor utilización del uso de evaluaciones de colegas, *peer-review*, ni de otros métodos, para la valoración del profesor; aunque todos lo recomienden no es fácil tener datos por esta vía y, mucho menos, conseguir información comparada entre los dos métodos, lo que constituiría una buena fuente de información sobre el profesor, tal y como hemos comentado en el segundo capítulo.

Hay que pensar que los profesores, en general, rechazan cualquier procedimiento de evaluación de su actividad y, más enconadamente, si procede de sus propios alumnos; aunque podemos imaginar, al menos en nuestro país, que todavía rechazaría más el ser evaluado por su compañero o por sus jefes mediante una observación de su desempeño dentro del aula. Seguramente se le dé a este proceso una mayor validez como instrumento de información pero provocaría un mayor rechazo en los profesores que lo

podrían entender como un proceso fiscalizador y de intromisión en su libertad docente de cátedra.

Douglas y Douglas (2006) hacen una comparación entre tres métodos de análisis: encuestas de satisfacción de los alumnos, evaluación por pares y el posible uso del “alumno secreto” (*mystery student*), al igual que se utiliza en otros sectores de servicios al cliente: un alumno o cliente ficticio que se mete en clase sólo para evaluar la docencia de ese profesor. Se analizó la opinión de 40 profesores de la Escuela de Negocios Riverbank de Inglaterra. Los resultados mostraron que el profesorado analizado tiene muy poca confianza en los cuestionarios de los alumnos, sean de cada asignatura o de la institución; a veces participa, aunque muy a regañadientes, en los planes de evaluación por pares de la universidad, si bien suelen tener más confianza en ellos. Y hay mucha variedad en la opinión que tienen sobre el posible uso del alumno secreto, fundamentalmente por el aspecto ético y por el momento puntual en el que asiste a las clases.

En España encontramos una buena proliferación de estudios, mayoritariamente críticos, que analizan desde diferentes puntos de vista la conveniencia o no de los sistemas de evaluación de profesores. Así, los estudios sobre la evaluación de la investigación a través de tramos o sexenios (Sánchez, 2015; Buena-Casal, 2007; Bermejo, 2013) son habituales en revistas especializadas y de divulgación aunque no hemos encontrado estudios comparativos entre diferentes sistemas de evaluación del profesor que

constituyan un científico debate entre docencia e investigación, las principales funciones del profesor universitario.

4.1.1. Reacciones ante la aplicación online

Hay otro grupo de estudios, no sobre la utilidad en general de las encuestas, sino sobre el método de aplicación de las mismas y la percepción de fiabilidad que tienen para los profesores. Así, Dommeyer, Baum, Chapmany, Hanna (2002) realizan un cuestionario para analizar si hay diferentes percepciones entre los profesores por el uso de encuestas en papel o encuestas online. Se pasaron encuestas a 53 profesores para que se pronuncien sobre ello. Aunque todos ven las encuestas online como muy ventajosas para ahorrar papel, para la facilidad de la corrección, para que el alumno se tome su tiempo en su respuesta, etc., los profesores prefieren las respuestas en clase mejor que online ya que perciben que son más seguras las primeras y que el alumno tiende a divagar y valorar más negativamente en las encuestas por ordenador. Hay, sin embargo, otros autores (Baum, 2001) que contradicen esto e indican que no hay variaciones entre ambos métodos de encuestas y que, las pequeñas diferencias encontradas indican que hay tendencia a valorar más positivamente las encuestas online, siempre que el alumno haya sido formado previamente, debido a que el alumno toma distancia de la clase actual y valora con perspectiva más amplia, más de conjunto y menos relacionados con aspectos puntuales del profesor, que pueden ser más negativos.

Sobre las dificultades que se están dando para las encuestas online, Rienties (2014), analiza las resistencias del profesor ante este método de encuestas. En una investigación mixta, cuantitativa a través de un cuestionario y cualitativa a través de *focus group* concluye que las mayores dificultades se centran en: a) el uso que se le da a los resultados (mejora de la enseñanza vs promoción o no del profesor), b) el descontrol de un proceso clave para la docencia (sistemas de control de la identidad de la persona que responde, es decir, conocer quién está contestando realmente los cuestionarios) y c) el tamaño conseguido de la muestra (se está ejerciendo una presión sobre alumnos para recordarles que hay que rellenar las encuestas que va en detrimento de los resultados obtenidos). Estos tres obstáculos deberán ser analizados en posteriores investigaciones porque están redirigiendo el proceso de encuestas hacia otras dimensiones que pueden variar la interpretación de las mismas.

4.1.2. La percepción de los profesores sobre las encuestas atendiendo a su valoración del modelo docente

Tal y como hemos visto en otras partes de esta investigación, uno de los sesgos principales en la interpretación de los resultados de las encuestas de evaluación de los profesores es la propia percepción que de la docencia tienen alumnos y profesores. Este es un tema no suficientemente tratado en la bibliografía analizada y que está proporcionando nueva información cada vez de mayor relevancia. La percepción de que la docencia tradicionalmente considerada como *la apropiada*, la clase magistral, es

inadecuada para la mayoría del alumnado, dista mucho de la consideración de cuál es el mejor método de docencia que entiende el profesorado. Y, en consecuencia, afectará también a la percepción que se tenga sobre el método de evaluación utilizado.

En esta diferencia se entronca el estudio de Kember y Wong (2000), que surge con el objetivo de analizar cómo el concepto de enseñanza-aprendizaje que tienen los alumnos influye en los resultados de la valoración del profesor, tratando de descubrir qué dimensiones hacen que el alumno determine la calidad del profesor. Mediante entrevistas a 55 estudiantes, estos autores defienden que la mayoría de estas encuestas están basadas en modelos implícitos de metodología docente que distorsionan las percepciones de los alumnos sobre todo si los ítems que se preguntan se consideran un juicio sobre los resultados de aprendizaje más que una valoración para la mejora del proceso en el que se desarrolla la clase.

Shao, Anderson y Newsome (2007), determinan que se da excesiva importancia en los cuestionarios a la utilización de las nuevas tecnologías y a un determinado método docente más participativo, que muchas veces no coincide con lo que el profesor entiende por docencia de calidad, al menos en las escuelas de negocio.

Por otro lado, también los profesores tienen su visión particular de la docencia y de la importancia que hay que darle a cada uno de los conceptos del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que también ayuda a distorsionar, no los resultados que obtienen de sus alumnos, pero sí la percepción que tienen de estos resultados y, por tanto, de la

motivación que tienen para cambiar su actividad docente. Muchos profesores no terminan de explicarse por qué sus alumnos deben valorar su trabajo como docente y, sobre todo, cuál es la capacidad de un alumno para poder hacer esta valoración de un profesor. Esto lleva a considerar a los profesores que estos resultados con la opinión de los alumnos no son fiables ni válidos y, por tanto, no ayudan en la mejora de este trabajo de preparación de sus clases.

4.2. La reacción del profesorado ante el uso que de las encuestas de evaluación docente se hace en las universidades.

Posiblemente, la mayor crítica que se haga de estas valoraciones de los alumnos sea, no tanto a si son fiables o no, ni siquiera al método de aplicación de las mismas, como al uso que de ellas hacen los equipos directivos de las universidades para la promoción del profesor o para la conservación o no de su puesto de trabajo.

Es en este uso administrativo y no docente de la evaluación de la actividad del profesorado el que ha despertado más recelos, incluso más críticas, al método de encuestas y uno de los motivos por los que la proliferación de estudios cuantitativos y cualitativos sobre las encuestas ha llenado las revistas de investigación en educación superior: la desconfianza de un método que tiene un objetivo, la toma de decisiones administrativas, diferente al pretendido, la mejora de la calidad docente.

En una de las investigaciones que más impacto está teniendo, Beran y Rokosh (2009) analizan una muestra de 357 profesores de una universidad canadiense. En este estudio, los profesores tienden a estar de acuerdo con la práctica de evaluación por parte de los estudiantes y consideran que es una medida aceptable de evaluación y es una herramienta de utilidad para la toma de decisiones administrativas para los directores de los distintos centros. Sin embargo, el profesorado considera que estas evaluaciones tienen un valor claramente marginal sobre el impacto en el desarrollo de su forma de enseñanza y se consideran escépticos sobre el valor de las mismas en la aplicación de algunas decisiones basadas en estas encuestas, tales como la promoción o mantenimiento y consolidación del profesor en la universidad.

Para estas autoras, los profesores mayoritariamente pueden estar de acuerdo con la valoración de la docencia pero están en desacuerdo con el uso que se debería dar en la evaluación sumativa de los profesores. Posiblemente, y así lo reflejan los profesores, la causa del mayor estrés y malestar sea debido a la falta de conocimiento de cómo estas encuestas están siendo utilizadas y por quién, sobre todo cuando hay decisiones que pueden afectar a las personas.

Otros estudios cualitativos (Yao y Grady, 2005) indican las mismas tesis: el profesorado se preocupa por el feedback que estas encuestas les proporciona y aseguran que les sirve para la mejora de sus objetivos docentes. Pero indican que los resultados a través de las encuestas les producen muchas veces ansiedad sobre todo por las decisiones administrativas que pueden implicar. Es interesante resaltar que estas percepciones

también dependían, lógicamente, de su experiencia previa y de los resultados que habían ido obteniendo a lo largo de los años.

Nasser y Fresko (2002) indicaban en su investigación con más de 100 profesores universitarios que sólo algo más de un tercio de los profesores encuestados cree que los directores de departamento o cargos administrativos deberían tener autorización para recibir los resultados de las valoraciones de los alumnos, práctica que no siempre ocurre en todas las universidades. Y, más allá, el porcentaje de profesores que indicaron que las evaluaciones deberían tener un impacto en la toma de decisiones era pequeño, entre un 8 y un 23%.

En conclusión, la mayoría de los estudios analizados indican que los profesores evaluados piensan que los resultados de las encuestas de valoración docente hechas por alumnos no son un criterio válido en decisiones administrativas y menos para garantizar una promoción o una contratación. El peso en la toma de decisiones debería ser muy ligero, tenido en cuenta sí, pero sin darle más importancia de la debida.

4.3. El aspecto psicológico en la reacción de los profesores ante las encuestas de valoración docente.

Pero no sólo son investigaciones sobre el rechazo o la aceptación de las encuestas y su forma de valoración de la docencia universitaria. También tiene que ser estudiada la percepción de los profesores sobre sus evaluaciones desde el punto de vista del aspecto psicológico de los profesores que reciben estas encuestas.

En este sentido, es una nueva línea de trabajo de los investigadores relacionados con la educación superior y con la utilización de las encuestas de percepción de los alumnos, el estudio cualitativo (Arthur, 2009) realizado en el Instituto de Educación de Westminster, en el que se destaca la percepción de las encuestas dependiendo de la personalidad del profesor o, en un sentido estricto, de la percepción que tienen de sus posibilidades de acción frente a los alumnos.

Los análisis de Arthur (2009) tienen unas conclusiones muy útiles para poder entender el desarrollo de la afectación de las encuestas de los alumnos en los profesores y para emprender acciones de mejora y de formación en las instituciones universitarias, por lo que deberíamos centrarnos con mayor atención en este estudio.

La importancia de este estudio estriba en dos aspectos. Primero que los profesores entrevistados reconocen múltiples factores que intervienen en los resultados de la evaluación docente y en la percepción de los profesores ante estos resultados. Factores

relacionados con la docencia: metodologías docentes utilizadas, relación entre el profesor y el alumno, expectativas que trae el alumno a ese tipo de estudio, etc. Y factores relacionados con el sentimiento de respuesta del profesor, su cómo se siente, sea positivo, de aceptación de las encuestas, negativo o de rechazo a las mismas o su implicación afectiva en esos resultados.

Y, segundo, que la percepción que tiene el profesor de las consecuencias varía mucho de cada uno de ellos y no son “objetivables” ni medibles. Así, curiosamente, todos los profesores entrevistados aseguraban que habían hecho diversos cambios en su docencia motivados por los resultados docentes, como por ejemplo, modificar el material utilizado en clase, aumentar o disminuir los contenidos académicos que se explicaban, modificar las actividades de clase o introducir nuevos sistemas de evaluación.

Las conclusiones a las que llega Arthur son la clasificación de los profesores atendiendo a la percepción que tienen de su capacidad de actuar ante los resultados obtenidos. Para esta investigadora, la toma de la decisión de los profesores para mejorar sus asignaturas depende de múltiples factores en los que sólo uno de ellos es el resultado de las encuestas que realizan los alumnos.

Así existen profesores “imposibilitados” para hacer frente a estos resultados y profesores que tienen “capacidad” de actuar frente a los mismos. La Figura 4.1 que utiliza es muy clara para determinar estas diferencias:

Figura 4.1 Clasificación de los profesores atendiendo a su capacidad de actuar. (Arthur, 2009)

PROFESORES CAPACES DE INFLUIR EN SUS RESULTADOS			
FACTORES RELACIONADOS CON LOS ALUMNOS	<p>DOMA</p> <p><i>Es problema de ellos, pero puedo responder a sus necesidades y llevarlos al redil.</i></p> <p>Factores relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preferencias de los alumnos sobre el aprendizaje. • Tipos de estudiantes: conocimientos anteriores. • Expectativas de los alumnos. 	<p>REPLANTEAMIENTO.</p> <p><i>Es un problema mío, pero puedo aprender y mejorar.</i></p> <p>Factores relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de enseñanza y aprendizaje. • Enfoques de evaluación y exámenes. • Relaciones personales con los alumnos. • Habilidades profesionales. 	FACTORES RELACIONADOS CON LOS PROFESORES
	<p>CULPABILIDAD</p> <p><i>Es un problema de ellos pero no puedo hacer nada para evitarlo.</i></p> <p>Factores relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia • Tipo de alumno. • Nivel de estrés de los alumnos. • Expectativas de los alumnos. 	<p>VERGÜENZA</p> <p><i>Es mi culpa y no puedo hacer nada.</i></p> <p>Factores relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La personalidad del profesor. 	
PROFESORES INCAPACES DE INFLUIR EN SUS RESULTADOS			

Eso implica que se determinan cuatro categorías de profesores atendiendo a su reacción ante encuestas de resultados negativos:

Vergüenza: donde el profesor siente que los resultados son negativos por su causa pero no puede cambiar o influir en la respuesta de los alumnos, lo que le puede suponer un sentimiento de vergüenza.

Culpa: donde el profesor siente que el *feedback* negativo está causado por los propios estudiantes y sus problemas y ellos nos pueden cambiarlo. La culpa es de los estudiantes.

Doma: Los profesores reconocen que los resultados de las encuestas dependen de los estudiantes pero se sienten capaces de influir en los resultados haciendo cambios, por ejemplo en su docencia o en métodos de aprendizaje diferentes con los que pueden cambiar la opinión de los estudiantes, una forma de *domarlos*.

Replanteamiento: El profesor se siente responsable de los resultados negativos, pero ve en los resultados una oportunidad de aprendizaje y de reformulación de su trabajo como docente.

En cualquier caso, la importancia de la percepción del profesor está por encima de los diferentes factores que pueden determinar unos resultados en las valoraciones de los alumnos. La utilidad y, por tanto, la validez de estas valoraciones dependerá de su capacidad de actuar. Obviamente su percepción no es un elemento estático y, atendiendo a unos factores u otros, un mismo profesor puede tener una actitud diferente en cada una de las asignaturas que imparte.

Coincidiendo con otra investigación (Ramsden, 2003), la clave para conseguir que los resultados de las encuestas, al igual que todo el proceso tenga utilidad y sentido estriba en la percepción que el personal académico tiene de estos datos sobre su docencia.

Los sentimientos y pensamientos de los profesores sobre sus evaluaciones hechas por los alumnos han sido objeto de investigación más recientemente para su correlación con la eficacia de los resultados (Kogan, Schoenfeld-Tacher y Hellyer, 2010). En este estudio se pidió a todos los profesores docentes en una universidad americana completar una encuesta online que incluía preguntas demográficas (género, categoría, asistente, asociado y profesor de tiempo completo, etc), así como cuestiones relacionadas con los sentimientos del profesorado cuando acceden a los resultados de las encuestas.

Como otros muchos autores, el verdadero debate sobre las encuestas del profesorado hechas por los alumnos no trata de si estas evaluaciones docentes son necesarias o no, ni sobre si los instrumentos existentes son fiables y válidos, ni sobre si se deben utilizar en las decisiones administrativas importantes. Lo que parece claro es que los estudiantes deberían aprender más de los profesores calificados como “buenos” en las encuestas, por lo que si el proceso de evaluación de la docencia universitaria es válido, la correlación entre el aprendizaje y los resultados de las evaluaciones hechas por los alumnos deberían ser altas y positivas, pero no siempre es así. En este sentido, es necesario diferenciar entre el aprendizaje de los alumnos y sus calificaciones. Siempre existen diferencias entre las notas que tienen que ver con la benevolencia del profesor más que con el nivel real de aprendizaje de los alumnos y con la adquisición de las competencias que se le determinan.

La importancia de este estudio estriba en que, si bien no se encontraron diferencias significativas en las respuestas basadas en las categorías del profesor, sí se encontraron

varias diferencias basadas en el género del profesorado. En general, las profesoras analizadas parecen estar más afectadas negativamente por las evaluaciones de los estudiantes que los profesores de sexo masculino. Estas diferencias de género apoyan investigaciones anteriores (Lungren y Rudawsky, 1998; Dweck and Bush 1976; Nicholls 1975) que sugieren que hombres y mujeres reciben y reaccionan de manera diferente a la evaluación personal. En opinión de Lungren y Rudawsky, las mujeres ponen el énfasis en los sentimientos sociales y valoran más las percepciones de los demás, tales como las encuestas de valoración de sus propios alumnos. Las mujeres están más atentas a los demás y a sus comentarios, y suelen valorarse a ellas mismas más negativamente que los hombres, sobre todo cuando el feedback es *subjetivo* (Dweck and Bush 1976; Nicholls 1975). Los profesores varones, sin embargo, se basan más en normas impersonales y son más resistentes a la influencia de otros.

Otros autores (Moore and Kuol, 2005b) desarrollan un interesante cuadrante, Figura 4.2, con la intención de explicar las reacciones de los profesores en relación a sus resultados, comparando los resultados de la propia autoevaluación de los profesores con los resultados de la percepción del alumno sobre su docencia.

	<i>Resultados positivos de encuestas de los alumnos</i>	<i>Resultados negativos de encuestas de los alumnos</i>
Autoevaluación positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del trabajo realizado y refuerzo de la metodología actual. <p>Riesgo: Autocomplacencia y centrar el esfuerzo en otras áreas de desarrollo profesional abandonando la docencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ego-protección. • Mantenimiento del sentido de la eficacia. • Identificación de la diferencia de valoración entre profesores y alumnos. <p>Riesgo: Intransigencia y negación de los problemas reales, por lo que los cambios no son necesarios.</p>
Autoevaluación negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de centrarse en áreas problemáticas menores (Todo se ha debido a un mal power point). <p>Riesgo: Excesiva fijación en pequeños problemas de su docencia a expensas de otras áreas que podrían ser desarrolladas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis realista y/o compromiso de mejorar y cambiar de estrategia docente. <p>Riesgo: Desaliento, desmotivación, desánimo y posible abandono.</p>

Figura 4.2 Tipos de reacciones de los profesores atendiendo a sus resultados en las encuestas de valoración de la docencia hechas por los alumnos. (Moore and Kuol, 2005b)

Así, proponen que debería darse una “concienciación institucional” de la variedad de reacciones del profesor ante los datos de las encuestas de percepción del alumnado para que se puedan dar contextos más adecuados y que favorezcan la eficacia y utilidad de estos resultados. Y aunque ya hemos mencionado en el capítulo anterior algunas de las características que deberían desarrollarse para un buen sistema de encuestas (capítulo 3.4.1), se proponen también pautas individuales que puedan ayudar a los profesores de una universidad a gestionar mejor sus reacciones psicológicas de forma que las percepciones de los alumnos sean de utilidad para su propio desarrollo profesional:

1. Controlar los mecanismos de defensa. La pregunta que deben hacerse los profesores es ¿qué tipo de reacciones tengo ante los resultados de las

encuestas y qué me gustaría hacer en el futuro? En definitiva, es ser consciente de lo implícito, lo que internamente se siente ante la opinión de los alumnos.

2. Analizar la causa de las reacciones de los estudiantes en el sentido de buscar el origen de los problemas que se han identificado. Pero no siempre es posible sean resultados positivos o negativos. En estos casos hay que tratar de conseguir la información por otras vías metodológicas, como por ejemplo los *focus group* o en entrevistas individuales, pero siempre poniendo el objetivo en averiguar cuáles son las causas por las que los alumnos han pensado que su actividad docente ha sido buena o mejorable.
3. Trabajar para no infravalorar ni sobrevalorar la información que se recibe. Hay que determinar cuáles son los cambios que deberían mejorar el aprendizaje del alumno y cuáles los que van a tener un impacto neutro en ese aprendizaje.
4. Dividir los aspectos destacados por los alumnos según sean posibles o imposibles de mejorar, ya sean por características personales o porque requieran de un tratamiento o solución institucional, a nivel administrativo, a nivel de recursos, etc.
5. Mejorar la comunicación con los alumnos y, sobre todo, aprovechar las encuestas y sus resultados para crear y establecer un diálogo constructivo

con los alumnos, buscando su participación y animándoles a una respuesta sincera y honesta como fuente necesaria para la mejora. Mostrarles el interés en mejorar, sea cual sea la valoración que han dado a su profesor, e indicarles qué acciones pueden llevarse a cabo y cuáles no son posibles y sus razones, son unas excelentes maneras de mejorar la percepción del alumno ante el profesor y ganando su confianza de que no habrá consecuencias negativas por hacer públicos sus valoraciones y sugerencias de mejora.

6. El profesor, como también los equipos directivos de las universidades, no debe tener la visión simplista de que todas las respuestas positivas están relacionadas con una buena enseñanza y todas las respuestas negativas tiene que ver con un mal estilo docente. Como tampoco hay una correlación positiva y directa entre la forma de enseñar y los resultados académicos que consiguen los alumnos. Hay muchos otros factores que, como hemos visto en el capítulo anterior, están influyendo en las valoraciones que se hacen a los profesores. Factores como la motivación del alumno en esa determinada asignatura, el tamaño de la clase, condiciones ambientales, etc. hacen que la variación de los resultados sea real y que sea muy necesario el diálogo con los alumnos del que hemos hablado antes.
7. Y, sobre todo, el profesor debe actuar, cambiar lo que crea posible y conveniente, interiorizar el cambio en su método docente. Es verdad que, a veces los pequeños cambios pueden implicar grandes efectos en los

resultados, aunque estos no se puedan medir de forma inmediata. Otras veces, estos pequeños cambios, normalmente en la metodología docente inmediata, son el origen de profundos retos en la estrategia docente que un profesor tiene a largo plazo. Pero, sobre todo, son vistos por el alumno como un proceso de acción-reacción en el que las encuestas y la actividad docente son un continuo en el que merece la pena participar e integrarse. El profesor debería dejarse aconsejar para realizar estos cambios por otros profesores, por miembros de los departamentos educativos que existen en todas las universidades, por los departamentos y por todos aquellos que constituyan una buena fuente de información para la mejora de la docencia.

Quizás, en el aspecto psicológico de la percepción de las encuestas por los profesores, el problema sea doble: primero, que debemos considerar las valoraciones de la docencia por los alumnos como un sistema de mejora del profesor y no tanto una herramienta para la toma de decisiones administrativas sobre el profesor. Segundo, las universidades deben institucionalizar sistemas en los que estas concepciones individuales de los resultados de las encuestas sean posibles. Sistemas en los que el profesor pueda mejorar y no sólo sentirse evaluado. Sólo así tendrá sentido el esfuerzo que estos sistemas de evaluación suponen para las propias universidades.

4.4. Los cambios docentes en la actividad del profesorado ante los resultados de las encuestas.

Pero la gran pregunta que surge atendiendo a todos los factores que intervienen en la evaluación del profesorado es si se está midiendo la utilidad de este método y, sobre todo, si se está analizando realmente las mejoras que los profesores están realizando en su docencia como consecuencia de los resultados obtenidos en las encuestas. Es decir, ¿qué cambios se están dando en la enseñanza del profesor atendiendo a los resultados de las encuestas del alumnado?

Aquí las investigaciones están muy limitadas.

Algunos estudios clásicos demuestran que la efectividad de estas valoraciones para el cambio de docencia del profesor es sumamente limitada, y en muchas ocasiones, la ausencia de relación es total. (Murray, 1983; Niger, Viney y Riedel, 1997, Piccinin, 1999).

Otros investigadores (Spencer and Flyr, 1992) encontraron que sólo el 23% del claustro modificaba su docencia haciendo cambios en su método de enseñanza, basándolo en el feedback de los alumnos: revisando textos y lecturas, trabajos exigidos, etc.

Pero lo más habitual es que existan análisis donde se incluyan *intenciones* de los profesores por cambiar su docencia, ya sean cuantitativos (Wong y Moni, 2014) (Figura 4.1) o cualitativos (Figura 4.2) como los que se exponen en la investigación de Moore y Kuol (2005a).

En la Tabla 4.1, aunque limitada a profesores de práctica clínica en una Escuela de Medicina, vemos que los resultados de las valoraciones de los alumnos están sirviendo, al menos, para replantearse la docencia, lo que no significa que sean el mejor método para animar a modificar su estilo docente. Los valores más altos y estables se dan cuando los resultados son positivos. Estas valoraciones positivas por parte de los alumnos hacen que el refuerzo sea mucho mayor y que se mantengan las actitudes y los estilos de aplicación de la docencia.

Quizás las encuestas, atendiendo a Wong y Moni (2014), estén sirviendo en mayor medida para una consideración general del trabajo del profesor pero no para concretar las mejoras que se requieren. Posiblemente, el conocimiento de algunas técnicas pedagógicas por parte de los docentes universitarios debería ser parte fundamental de futuras investigaciones para poder valorar el uso que los profesores dan a estos resultados.

En el fondo, la conclusión no es que el profesorado no quiera cambiar, ni siquiera que no vea la necesidad de ello; el problema es que muchas veces no sabe cómo hacerlo.

Tabla 4.1 Percepciones de los profesores de prácticas clínicas ante las encuestas. N =35. Escala Likert de 1 a 5 (Wong y Moni, 2014)

ÍTEM	MEDIA	DESVIACIÓN
The student feedback comments about my clinical coaching sessions prompt me to think about my teaching	4.03	0.86

The student feedback comments about my clinical coaching sessions give me ideas about how to change my teaching	3.40	1.24
The student feedback comments about my clinical coaching sessions prompt me to change the way I teach	3.17	1.29
Positive student feedback comments about my clinical coaching sessions make me feel confident about my teaching	4.17	0.79

La *reconceptualización* (Tomás, 2001) de la que hablábamos en el capítulo 2 de la función docente pasa por un volver a pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero, sobre todo, a una capacitación de la propia función docente del profesorado universitario. La necesidad de una definición del desempeño profesional como profesor universitario y la necesidad de una formación pedagógica inicial y continua. Todo ello en un momento en el que las universidades, por cuestiones de demandas externas, se centran en la investigación y, sobre todo, en el impacto de sus publicaciones, despreciando la labor docente del profesor. Si la universidad deja de considerar importante esta faceta, los profesores también dejarán de considerarla y centrarán sus esfuerzos en lo que realmente se les solicita desde la dirección. Estaremos, por tanto, perdiendo uno de los pilares de la universidad.

Volviendo a los estudios donde se refleja la modificación de la labor docente del profesorado, en la investigación de Moore y Kuol (2005a) se hace una revisión general

de la reacción de los profesores y de la aplicación de los resultados de sus encuestas en el modo de enseñanza.

La muestra está limitada a los 18 profesores a los que se les entrevista para conocer cuál es el efecto de estos resultados, pero resultan relevantes algunos de los comentarios vertidos y, sobre todo, los porcentajes en cada uno de los factores (Tabla 4.2)

Tabla 4.2 Interacciones entre los cambios previstos en la docencia por los profesores y los resultados objetivos de sus encuestas. N=18. (Moore y Kuol, 2005a)

	Positive feedback	Percentage	Negative feedback	Percentage	TOTAL
Single specific change planned	6	33.3%	1	5.56%	7 (38.9%)
Several specific changes planned	1	5.56%	2	11.1%	3 (16.67%)
Change in perspective/orientation	3	16.67%	2	11.1%	5 (27.78%)
No changes	3	16.67%	0	0	3 (16.67%)

Las conclusiones a las que nos llevan los resultados de esta investigación indican que profesores que obtienen las mejores puntuaciones son los que tienen más ideas para modificar su forma de enseñanza, aunque no sean grandes cambios. Al contrario, los profesores que tienen encuestas más negativas, son los que no se fían de ellas y, por tanto, no tienen bases ni motivos para cambiar su tipo de docencia. Estas conclusiones, aunque tienen que ser contextualizadas a la Universidad de Limerick y al pequeño grupo

de profesores que analizaron (n=18), son importantes para establecer criterios de evaluación docente y, sobre todo, criterios de explicación y publicación de resultados. Es, por tanto, otro estudio que debe ser ampliado en análisis posteriores.

En este mismo sentido hay otros estudios cualitativos (Yao y Grady, 2005) que aseguran que las encuestas y sus resultados sirven para la mejora de sus objetivos docentes, si bien los motivos para cambiar estén más cerca del *“respeto a la profesión y a la preocupación por el aprendizaje del alumno”* que a la consideración de que los resultados son válidos y fiables.

Pero hay también algunas investigaciones que relacionan no sólo la intención de cambio sino las modificaciones concretas que se están haciendo como consecuencia de la evaluación docente. Nos detenemos ahora en este tipo de estudios por la relevancia que pueden tener en nuestro proyecto de investigación.

Uno de los estudios en los que se analiza qué cambios se están dando en la forma de enseñanza a raíz de las encuestas de los alumnos es el de Beran, Violato y Kline (2005). En él se aplican encuestas sobre la opinión que tienen de las valoraciones de los alumnos a los propios alumnos, a profesores y a los cargos directivos de la Universidad de Calgary. Centrándonos en el estudio a los profesores, vemos que todo el claustro de profesores contesta a un cuestionario dando su opinión respecto a los objetivos y utilidad de las encuestas. Los resultados que se ofrecen en la Tabla 4.3 demuestran que estas encuestas son utilizadas, muy frecuentemente, en mejorar lo que el profesorado

determina como *calidad de la enseñanza*¹⁷ y, con mucha menos frecuencia, son usadas para tomar decisiones del tipo: cambio de los libros de texto del curso, exámenes o tipos de trabajo que se les solicita a los alumnos.

Tabla 4.3 Medias y frecuencia de posibilidad de uso de las encuestas de evaluación del alumno para el cambio docente (Beran, Violato y Kline, 2005)

Purposes	Mean	Not useful at all	Not very useful	Somewhat useful	Very useful	Not applicable
Improve teaching quality	2.57	61 (18%)	80 (23%)	142 (41%)	57 (16%)	8 (2%)
Select course textbooks	1.97	107 (30%)	140 (40%)	64 (18%)	17 (5%)	24 (7%)
Modify exams	2.01	96 (27%)	146 (42%)	71 (20%)	14 (4%)	25 (7%)
Plan assignments	2.06	92 (26%)	144 (41%)	87 (25%)	12 (3%)	17 (5%)
Improve lectures	2.49	69 (20%)	81 (23%)	145 (41%)	46 (13%)	10 (3%)
Select support materials	2.17	86 (25%)	129 (37%)	99 (28%)	22 (6%)	13 (4%)
Refine overall instruction	2.56	59 (17%)	78 (22%)	159 (45%)	46 (13%)	8 (2%)
Refine instructional objectives	2.29	71 (21%)	127 (37%)	106 (31%)	31 (9%)	10 (3%)

Los autores establecieron que cuando se puntuaba el grado de utilidad de las encuestas, la mayoría de los miembros del claustro afirmó que los conceptos de la escala (n = 311, 90%) y resultados (n = 295, 83%) eran de fácil comprensión, que estos resultados eran utilizados adecuadamente por los jefes de departamento (n = 211, 62%), útiles para la enseñanza (n = 299, 84%), relevantes para ellos (n = 205, 58%), y en consonancia con los resultados que podrían salir de su propia auto-evaluación (n = 227, 66%). Los profesores evaluados dieron respuestas generalmente positivas y la mayoría indicó que los

¹⁷ Definido en el estudio de Beran, Violato y Kline (2005) como un ajuste de los objetivos educativos (Refine instructional objectives) y un ajuste de la docencia en general (Refine overall instruction).

resultados de las encuestas de evaluación de la docencia usadas más ampliamente no suelen ser intrusivos (n = 221, 63%), no plantean dificultad por ser pasadas a los alumnos durante la clase (n = 246, 70%), y, por otro lado, no pueden considerarse como una pérdida de tiempo (n = 245, 70%), ni inapropiada como una evaluación de los profesores por los alumnos (n = 286, 82%).

Nasser y Fresko (2006) realizan un estudio con 200 profesores de la Escuela de Educación de la Beit Berl College en Israel. El análisis demostró una relación negativa entre la evaluación de los alumnos y cómo esperan los profesores ser evaluados. Más aún, los profesores que son mejor valorados tienden a subestimar la predicción de sus resultados, los profesores que tienen peores puntuaciones tienden a sobreestimar estas predicciones y los que están más cercanos a la realidad son los profesores que tienen puntuaciones medias. Esto es importante para el desarrollo de mejoras en la docencia de los profesores. Una posible explicación sería que un profesor bien evaluado tiende a ser un profesor que invierte mucho en la preparación de sus clases y, como buen perfeccionista, siempre ve una posibilidad de mejora. Las mismas autoras en un estudio anterior (2002) analizan una vez más la percepción de los profesores ante estas encuestas realizadas por los alumnos. Pero, aunque no son muestras que permitan extrapolar los resultados (la muestra incluyó a un numeroso grupo de más de 100 profesores que cumplieron un cuestionario), es interesante comprobar la opinión del profesorado antes las encuestas (Tabla 4.4) y su relación con los cambios que

realizan después de obtener los resultados de las valoraciones de los alumnos (Gráfico 4.1).

Tabla 4.4 Frecuencias de la percepción del profesor ante el uso de las encuestas de evaluación de la docencia (Nasser y Fresko, 2002)

Items	N	Strongly disagree	2	3	4	Strongly agree
		1				5
1. Student ratings are a good basis for planning changes in teaching.	95	3.2	10.5	31.6	35.8	18.9
2. The questionnaire on which instructors predict student ratings helps to relate properly to the evaluations.	93	14.0	21.5	24.7	26.9	12.9
3. Student ratings undermine student-instructor relations.	95	51.6	28.4	15.8	3.2	1.1
4. The written evaluations from students help instructors improve their teaching.	93	4.3	7.5	17.2	31.2	39.8
5. The statistical report contributes to the improvement of teaching.	91	8.8	11.0	29.7	35.2	15.4
6. Student ratings help instructors improve their treatment of students.	93	4.3	14.0	22.6	38.7	20.4
7. In general, student ratings help focus on the weak points of a course.	93	5.4	10.8	25.8	39.8	18.3

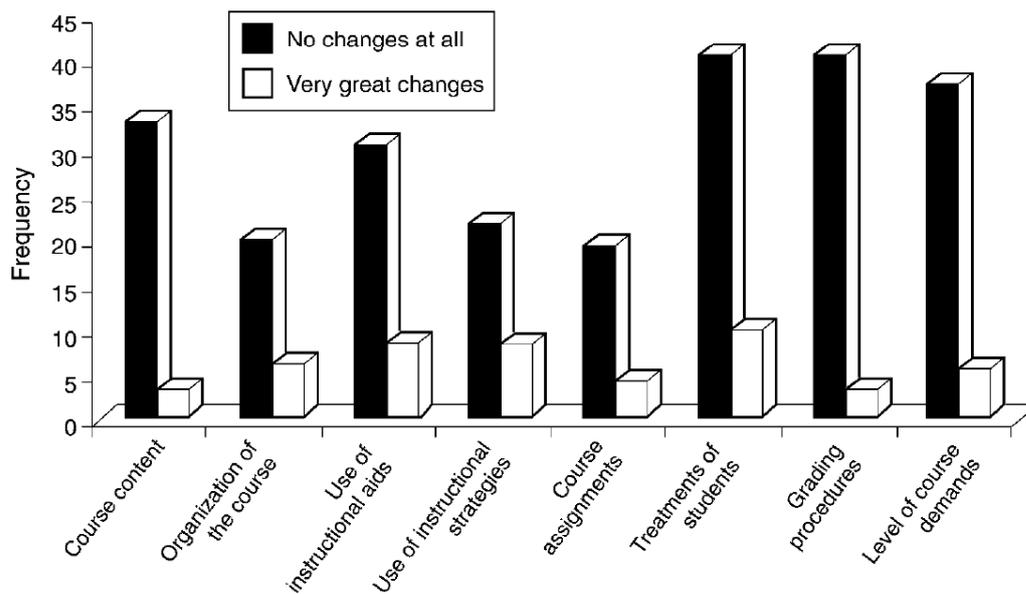


Gráfico 4.1 Frecuencias del tipo de cambio docente llevado a cabo por el profesor ante los resultados de las encuestas de evaluación de la docencia (Nasser y Fresko, 2002)

Los resultados reflejan que las actitudes de los profesores ante la validez de las encuestas del profesorado tienen un amplísimo rango, desde los que podrían considerarse como seguidores hasta los más detractores. Aunque la media general demuestra una tendencia hacia el lado positivo, pocos profesores indican y aseguran que hayan realizado cambios en su forma de docencia como resultado de las encuestas de los alumnos, *aunque muchas veces no sea del todo cierto*. Estos resultados sugieren que, aunque los profesores ven moderadamente positivas las valoraciones de los alumnos y las perciben como un instrumento útil para la mejora de la docencia, en muchos casos, no están a favor de la publicación de estos resultados ni de su distribución

a otros, aunque sea para asegurar elevar su currículum de cara a una promoción profesional.

Cabe destacar también, siempre dentro de la dispersión de datos en las respuestas, que los profesores valoran muy positivamente (71% de acuerdo o muy de acuerdo) los comentarios personales en preguntas abiertas. Y que casi un 80% creen que las encuestas no perjudican su relación con los alumnos.

Pero el Gráfico 4.1 compara las frecuencias de aquellos profesores que indican que no han hecho cambios con respecto a aquellos que indicaron un mayor número de cambios. Lo interesante es que muy pocos profesores dijeron que habían cambiado sustancialmente su docencia como resultado de la evaluación de los estudiantes. Y que todos estos cambios se podrían agrupar en tres grandes áreas: requisitos fuera del aula (trabajos, lecturas, etc.), organización de la asignatura y utilización de técnicas didácticas. Sin embargo, no se detectaron cambios con respecto a los procedimientos de evaluación o al nivel de exigencia de la asignatura y sus contenidos.

En este mismo sentido se centra el estudio de Beran y Rokosh (2009). Quizá este sea uno de las últimas investigaciones referente a la percepción que de las encuestas de valoración de los alumnos tienen los profesores. En esta investigación (con una muestra de 357 profesores de una única universidad, lo que aumenta sus limitaciones), los profesores tienden a estar de acuerdo con las encuestas de evaluación docente, sin

embargo, considera que estas evaluaciones tienen un valor claramente marginal sobre el impacto en el desarrollo de su forma de enseñanza.

En el análisis del impacto que han tenido las encuestas en los distintos aspectos de la docencia del profesorado, los profesores encuestados indicaron que los resultados fueron útiles para la mejora de la enseñanza en general (57%), para una revisión general de su forma de docencia (58%, un 40% en la redefinición de los objetivos del curso) y para la mejora de las clases (54%). Por otro lado, los resultados de las encuestas son utilizados con mucha menos frecuencia en algunas decisiones, como las relacionadas con los textos del curso (23%), exámenes (24%), trabajos de los estudiantes (28%), y materiales de apoyo, como las lecturas o los audiovisuales utilizados en clase (34%) tal y como aparece en la Tabla 4.3.

4.5. Síntesis del capítulo.

En la investigación de Wong y Moni (2014) y aunque está referenciado a tutores de prácticas clínicas en Medicina, concluyen con cuatro aspectos que trataremos de confrontar en nuestra investigación:

1. Hay un consenso general de que el uso de las encuestas no solo proporciona a los profesores universitarios una oportunidad de obtener el punto de vista de los alumnos sobre sus clases, sino que facilita información sobre si estas clases cumple con las expectativas que tienen los alumnos sobre ellos.

2. Las respuestas de los profesores indican un sentimiento de satisfacción cuando recibían resultados positivos de las encuestas y las aceptaban como un reconocimiento público de sus esfuerzos docentes. Pero por otro lado, todos consideraban que estas encuestas no tienen validez desde una perspectiva *constructiva* y demandaban del grupo de estudiantes un mayor detalle de feedback cuando los resultados eran negativos para que les diera pistas de por dónde podían mejorar su docencia.
3. La mayoría de los profesores percibían la importancia de las encuestas por parte de los alumnos como parte del proceso de evaluación y aseguramiento de la calidad de la institución. Un proceso en círculo que aseguraba que los estudiantes adquirirían conocimiento como consecuencia de la mejora de la eficacia de su docencia como profesores.
4. La utilización de las encuestas para modificar la práctica de la docencia varía entre los diferentes profesores. Los profesores que tienen una actitud positiva hacia las encuestas hacen un uso más efectivo de las mismas para modificar su práctica y las ven como una parte del proceso de aprendizaje continuo. Pero por otro lado, expresan también su desilusión y su creencia de que las encuestas tienen una falta de valor. La expresión más común es: *“No tienen mucho valor las encuestas cuando hay profesores que llevan impartiendo las clases igual que lo hacían hace 30 años...”*.

Nuestra investigación tratará de comprobar cuál es la percepción de los profesores ante las encuestas de valoración de la docencia de los alumnos, conocer qué utilidad se le da a las mismas y conocer qué cambios se están dando en la actividad del profesorado antes los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 5

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción.

5.2. Objetivos generales.

5.3. Hipótesis.

5.4. Variables utilizadas.

5.5. Instrumento de recogida de información.

5.5.1. Introducción.

5.5.2. Instrumento de Nasser y Fresko (2002).

5.5.3. Instrumento de Beran y Rokosh (2009).

5.5.4. Instrumento de Autoeficacia (Prieto, 2007).

5.5.5. Instrumento utilizado en esta investigación.

5.5.6. Validez de contenido del instrumento de recogida de información.

5.6. El proceso de recogida de datos.

5.7. Muestra.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción

Como consecuencia de los estudios analizados en los capítulos anteriores, vemos interesante la necesidad de conocer qué sienten los profesores universitarios de centros españoles ante el tan utilizado método de evaluación de la actividad docente por parte de los alumnos, qué valoración le dan a las encuestas y, sobre todo, cuáles son las consecuencias, si las hay, de los resultados que se obtienen de las mismas. La pregunta fundamental que nos deberíamos hacer es si las encuestas y los resultados que de ellas se obtienen para cada profesor, están siendo la causa de la mejora en la docencia con los alumnos o la utilidad de las mismas se centra más en la toma de decisiones administrativas, o en la evaluación sumativa de la que se habla en tantas investigaciones (Kember, Leung y Kwan, 2002).

En este primer capítulo referido a la parte empírica exponemos, en primer lugar, los objetivos generales y las hipótesis de la investigación. En segundo lugar, hacemos una breve revisión de los instrumentos de evaluación de la percepción del profesor ante las encuestas y presentamos el proceso de construcción de la escala de nuestro estudio, que se ha utilizado junto a otros tres instrumentos adaptados de otros autores. A continuación describimos el proceso de recogida de datos y la muestra participante en la investigación.

5.2. Objetivos generales

En este apartado se describen las preguntas de investigación a las que pretende dar respuesta el estudio empírico realizado y que ya señalamos en la introducción de este estudio.

Los grandes objetivos que persigue esta investigación son los siguientes:

- El principal objetivo es valorar las encuestas que de la docencia del profesor hacen los alumnos (Beran y Rokosh, 2009) y contribuir, una vez más, al debate sobre si los profesores están a favor en contra (Moore and Kuol, 2005a).
- En esta investigación se quiere avanzar en la cuestión sobre el valor de las encuestas del alumnado. Pretendemos conocer cuál es la percepción que el profesorado tiene sobre estas encuestas y comprobar si los resultados de las mismas son útiles en la mejora de su actividad docente. La pregunta es cuál es la utilidad de estas encuestas para los profesores o si, para ellos, es simplemente, como describe Ory y Ryan (2001), *“una rutina obligatoria más en el mundo de la universidad que no tiene efectos, o estos son muy pocos, en la mejora de la eficacia de la docencia”*. Queremos, por tanto, con este estudio comprobar la percepción y la opinión que tienen los profesores de las encuestas de valoración docente que realizan los estudiantes al considerar

que es la variable fundamental que hace que los profesores requieran de sí mismos cambios reales en su docencia.

- Y, en la medida de lo posible, y como continuación del objetivo anterior, queremos comprobar cómo usan los profesores estas valoraciones, qué utilidad se le da a los resultados y qué cambios en su estilo de docencia se están dando como consecuencia del *feed-back* que han proporcionado los alumnos. En este sentido, además, es importante la comprobación de la existencia de diferencias en la percepción de utilidad de las encuestas atendiendo a las tipologías distintas del profesorado. Como hemos comentado varias veces a lo largo de la parte teórica, queda por definir hasta qué punto el esfuerzo de las universidades por realizar este proceso de evaluación de la docencia del profesor universitario está sirviendo para el establecimiento de mejoras en la docencia y, en el caso de que estas mejoras ocurran, en qué sentido y sobre qué conceptos de la actividad docente se están dando y si hay consecuencias en la valoración que hace el alumno del profesor.
- En tercer lugar, es uno de los objetivos de esta investigación la comprobación de que los profesores tienden a valorar de forma diferente la fiabilidad y validez de las encuestas de evaluación docente del profesorado dependiendo de su área de conocimiento, de los años de experiencia docente, de su categoría profesional como profesor y del tipo de universidad en la que

trabaja. Las variables sociodemográficas del profesorado están influyendo en la percepción que tienen de las encuestas y su utilidad.

- Otro de los objetivos es la comprobación de la relación entre la valoración que los profesores tienen del proceso de encuestas como método de evaluación de la actividad docente y la percepción que ellos tienen del uso que hacen de estos resultados los equipos directivos de las facultades y de la universidad en general para la toma de decisiones administrativas. Ya indicamos en el apartado 4.2 de este trabajo, la opinión del profesorado ante esta utilización sumativa del profesorado por parte de la dirección de las universidades y cómo diferentes estudios (Beran y Rokosh, 2009; Yao y Grady, 2005) afrontan esta percepción de forma cuantitativa y cualitativamente ya que es una de las mayores controversias que acaecen en la valoración de las encuestas.

Como objetivos secundarios podemos resaltar los siguientes:

- En cuanto a la forma de aplicación de las encuestas, que está teniendo mucha relevancia en los últimos estudios analizados (Perrett, 2013), creemos interesante formular el siguiente objetivo: El profesor percibe que las encuestas online no tienen el mismo grado de credibilidad que las encuestas en papel que se hacen presencialmente. Ciertamente parece que no son sistemas paralelos y que incitan a debate sobre si los resultados de las evaluaciones que se hacen en el entorno académico, en el propio aula y en un

determinado momento, presumiblemente mejor controlado en sus variables ambientales, se corresponden o no con los resultados que se dan en un sistema que da mayor *libertad* en el momento de la respuesta por parte del alumno.

- Y por otra parte, también nuestro interés está en comprobar cómo la percepción de la autoeficacia del profesor como docente afecta tanto al tratamiento e interés que se le da a las encuestas realizadas por los alumnos como a la modificación que se da a la actividad docente. Este objetivo se centra en una de las principales investigaciones españolas sobre la autoeficacia del profesor universitario, medida como su propia percepción para ayudar a los alumnos a aprender (Prieto, 2007), e intenta comprobar que la conclusión a la que se llega en su estudio, existe una relación entre el modo de actuar de los profesores con su propia autoeficacia, se corresponde igualmente con las encuestas del profesorado y su percepción.

5.3. Hipótesis

Podemos señalar las siguientes hipótesis generales derivadas de los objetivos anteriores en esta investigación:

1. HIPÓTESIS: Los profesores que obtienen puntuaciones más altas son los que realizan más modificaciones en su docencia con el objetivo de mejorar.

2. HIPÓTESIS: Los profesores que más valoran las encuestas de evaluación son los que indican que realizan más modificaciones en su docencia.
3. HIPÓTESIS: Los profesores con mayor experiencia docente y los que imparten un mayor número de horas de docencia son los que realizan menos modificaciones.
4. HIPÓTESIS: Hay diferencias entre profesores y profesoras en la modificación de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos.
5. HIPÓTESIS: Hay diferencias entre las distintas categorías docentes del profesorado en la modificación de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos.
6. HIPÓTESIS: Hay diferencias entre las distintas áreas de conocimiento y las modificaciones de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos.
7. HIPÓTESIS: Los profesores con una mayor percepción de la autoeficacia tienden a realizar mayores modificaciones en su docencia.
8. HIPÓTESIS: Atendiendo a la importancia que le dan los profesores a los distintos elementos de la docencia así primarán las modificaciones que realicen en su actividad docente.
9. HIPÓTESIS: Aquellos profesores que consideran que las encuestas son útiles para su cambio docente son los que realizan cambios realmente.

10. HIPÓTESIS: Qué variables tienen mayor poder predictivo sobre la variable MODIFICA, para poder conocer qué variables están afectando y pueden predecir los resultados en la modificación de la actividad docente del profesorado.
11. HIPÓTESIS: Los profesores con una mayor experiencia docente y un mayor número de horas de impartición tienden a valorar mejor las encuestas que los alumnos hacen para evaluar el profesorado.
12. HIPÓTESIS: Los profesores de universidades públicas valoran mejor las encuestas que realizan los alumnos para la evaluación de la actividad docente del profesorado que los profesores de las universidades privadas.
13. HIPÓTESIS: Los profesores difieren en su valoración de las encuestas atendiendo a las áreas de conocimiento de las que provienen.
14. HIPÓTESIS: Los profesores valoran las encuestas que realizan los alumnos para la evaluación de la actividad docente del profesorado más positivamente que las profesoras.
15. HIPÓTESIS: Los profesores con menor categoría laboral en aspectos universitarios tienden a valorar más negativamente las encuestas de los alumnos.
16. HIPÓTESIS: Los profesores que han recibido encuestas positivas valoran más el uso y la eficacia de las mismas.

17. HIPÓTESIS. La valoración que le dan los profesores a las encuestas relaciona conjuntamente con la utilidad que le dan como evaluación sumativa y la utilidad para mejorar.
18. HIPÓTESIS: Los resultados de los profesores afectan a la utilidad que le dan a las encuestas como evaluación útil para decisiones administrativas y para el cambio en general de la docencia.
19. HIPÓTESIS: Los resultados que obtienen los profesores de la valoración de sus alumnos correlacionan directamente con la percepción autoeficacia.
20. HIPÓTESIS: La consideración que tienen sobre las encuestas online está relacionada con la valoración que dan a las encuestas en general.

5.4. Variables utilizadas

Atendiendo a los estudios analizados previamente, sobre todo los análisis de Nasser y Fresko (2002) y de Beran y Rokosh (2008), y a los objetivos y a las hipótesis que queríamos verificar se han utilizado en esta investigación las siguientes variables:

VARIABLE 1: CONDICIONES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS:

- Rama de conocimiento: Establecidas conforme a las ramas de conocimiento ordenadas, en España, por el Ministerio de Educación (Real Decreto

1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales). Todas las titulaciones en el nuevo espacio de Bolonia deben estructurarse en torno a estas ramas, por lo que la clasificación de los profesores es perfectamente conocida por los sujetos atendiendo a su propia docencia. Por otro lado, la decisión de no subdividir aún más estas ramas de uso común podría impedir tener igual muestra para cada una de ellas lo que podría repercutir en el estudio y en su análisis estadístico.

Estas ramas son:

1. Artes y Humanidades, que agrupa, entre otras, las titulaciones de Filosofía, Historia, Filología, Traducción e Interpretación, Lenguas Clásicas, Artes, Humanidades, etc.
2. Ciencias, donde se incluyen las titulaciones de Matemáticas, Física, Química, Biología, Ciencias Ambientales, Geología, Óptica, etc.
3. Ciencias de la salud, que agrupa Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Veterinaria, Nutrición, etc.
4. Ciencias Sociales y Jurídicas, gran área del conocimiento que incluye, entre otras, Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Economía, Educación, Magisterio, Relaciones Internacionales, Turismo,
5. Ingeniería y Arquitectura que incluyen todas las titulaciones afines a Arquitectura y todos los estudios relacionados con la Ingeniería en sus

múltiples variantes (Civil, Industrial, Química, Producción, Eléctrica, Informática, etc.).

- Años de experiencia docente. En esta variable se permite al sujeto incluir los años de experiencia como profesor universitario para luego poder categorizarlas en segmentos.
- Sexo
- Universidad donde imparte la docencia, y que luego categorizaremos en públicas o privadas.
- Categoría académica. En este caso, se utilizarán las categorías académicas de la universidad española también por su grado de conocimiento y utilización por parte de los profesores y reguladas por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, y que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que estructura el personal docente universitario. También, la utilización de esta clasificación favorece el cumplimiento de la encuesta pero puede traer dificultades para aquellos profesores de universidades privadas que sigan otro sistema de categorías o contratación.
- Las categorías que se presentaron fueron las siguientes:
 1. Catedrático o equivalente
 2. Profesor Titular o equivalente
 3. Profesor Ayudante o equivalente

4. Profesor Asociado o equivalente

5. Becario de investigación o equivalente

- Carga de actividad docente, medida a través del promedio de horas docentes a la semana que tiene el profesor en la universidad.
- Puntuación media que ha obtenido en las últimas encuestas realizadas por los alumnos. En este caso no se pudo obtener la puntuación real por ser información protegida, por lo que puede haber una desviación derivada de la deseabilidad social o de la misma insinceridad.
- Y una variable constituida por un único ítem sobre su percepción de la fiabilidad de las encuestas online.

VARIABLE 2. CONCEPTO DE LA DOCENCIA QUE TIENE EL PROFESOR:

Queríamos con esta dimensión analizar el valor que el profesor universitario da a los distintos aspectos de la docencia universitaria y comprobar si esa importancia modifica su percepción de las encuestas y, sobre todo, si esta valoración se relaciona con los aspectos que cree que puede modificar o mejorar con los resultados de las encuestas obtenidos. Los aspectos en los que dividimos la docencia están marcados por diferentes elementos de la metodología docente o de evaluación utilizada en ámbitos universitarios, utilizando las nomenclaturas más habituales y reconocidas por todos los profesores sin necesidad de que sean expertos en metodología pedagógica:

1. Oratoria del profesor. Entendida en el ámbito universitario como la capacidad de expresión con claridad, desenvoltura, con la elocuencia requerida para convencer, que todo profesor universitario aspira a tener.
2. Métodos docentes, o la utilización de técnicas pedagógicas que ayuden al aprendizaje del alumno.
3. Materiales de apoyo a la docencia. Hablamos de materiales de apoyo a aquella documentación (libros, artículos, reseñas, etc.) que ayude al profesor en sus explicaciones y al alumno en la comprensión y asimilación de los distintos conceptos que se den en el aula.
4. Tecnologías de información o comunicación. La utilización de las distintas tecnologías (internet, redes sociales) está siendo objeto de discusión en determinados ámbitos universitarios, unos más tradicionalistas y otros aceptando la realidad del momento, y que conlleva una idea conceptual del tipo de universidad y de docencia universitaria que se pretende.
5. Métodos de evaluación. Tal y como se analiza en muchas investigaciones, el método de evaluación, también en universidades, configura el aprendizaje del alumno. El denominado Espacio Europeo tras la Declaración de Bolonia aboga por una evaluación continua más clarificadora y que ayude más al aprendizaje del alumno. Evaluación continua que rompe con el tradicional examen único y final de las universidades españolas.

6. Relación con los alumnos. La cercanía o el acercamiento del profesor a los alumnos es también una de las variables que pueden estar influyendo en su aprendizaje y en la valoración que el profesor está obteniendo en los resultados de las encuestas.

La importancia que el profesor concede a cada uno de estos aspectos configura la propia docencia y puede ser la causa de la modificación de la docencia atendiendo a los resultados de las encuestas. Es para nosotros una variable que puede influir tanto en qué valoración estoy teniendo cuanto en qué modifico de mi actividad como profesor.

VARIABLE 3. AUTOEFICACIA DEL PROFESOR COMO DOCENTE:

En el estudio sobre autoeficacia del profesor universitario (Prieto, 2007), se distribuían varias dimensiones que afectaban al cómo el profesor impartía su docencia y cómo era capaz de mejorarla. Nuestro interés está en comprobar cómo esta percepción de la autoeficacia afecta tanto al tratamiento e interés que se le da a las encuestas realizadas por los alumnos como a la modificación que se da a la actividad docente.

Según las conclusiones a las que llega la autora, la autoeficacia está influenciada, en enseñanzas universitarias, por diferentes factores o estrategias docentes. En su estudio, se comprueba que existe coherencia *“entre la frecuencia con la que los profesores utilizan determinadas estrategias de enseñanza y el grado de autoeficacia*

que manifiestan para realizarlas”, es decir que los profesores tienden a enseñar en coherencia con lo que piensan sobre su eficacia para utilizar los distintos elementos de la docencia.

A modo de síntesis, en la investigación de Prieto se destacan las características más relevantes de la enseñanza del profesorado universitario en función de su percepción de autoeficacia para enseñar.

Los profesores con mayor autoeficacia:

- 1. Otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje.*
- 2. Crean un clima positivo de aprendizaje.*
- 3. Mantienen, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.*
- 4. Dominan el contenido que deben explicar.*
- 5. Diseñan cuidadosamente la estructura de cada clase.*
- 6. Dedicar tiempo suficiente a la planificación de las clases.*
- 7. Hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo.*
- 8. Muestran respeto a sus alumnos a través de conductas muy diversas.*
- 9. Modifican el desarrollo de la lección si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.*

10. *Comprueban, a través de la evaluación, distintas capacidades de los alumnos.*
11. *Emplean métodos sistemáticos para analizar su docencia.*
12. *Comentan a los alumnos los resultados de su evaluación.*

Esta definición de autoeficacia basada en el comportamiento docente del profesor universitario es la que se va a utilizar en nuestra investigación por su relación con los distintos aspectos que mediremos para las hipótesis.

VARIABLE 4. VALORACIÓN GENERAL QUE DAN A LAS ENCUESTAS DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE:

A partir de las investigaciones de Nasser y Fresko (2002) y de Beran y Rokosh (2009) se establece una variable fundamental que se incluye en el presente trabajo: la valoración que los profesores tienen de las encuestas realizadas por los alumnos sobre la actividad docente.

Estudios clásicos analizan la importancia que tiene la actitud del profesor ante las encuestas y su correlación con los resultados obtenidos (Neger y otros, 1997; Marsh, 1987; Avi-itzhak y Kramer, 1986). Es esa valoración que el profesor da a las encuestas la que queremos medir en esta variable.

Esta variable está constituida fundamentalmente por varios aspectos: idea del profesor de la validez de las encuestas de valoración docente de los alumnos, la percepción de utilidad de las mismas y la percepción de utilidad de las mismas para

el cambio en la docencia del profesor. En esta misma variable vamos a incluir aquellos aspectos que pueden influir en los resultados, como por ejemplo la creencia de las que las asignaturas difíciles tienen peores puntuaciones o si las características personales del profesor (simpatía) o del alumno (capacidad para evaluar al profesor, capacidad de contestar seriamente estas encuestas, etc.) están modificando los resultados. En el fondo, es una variable que aglutina aquellos aspectos que ayudan a configurar la percepción de validez o no que tiene el profesor sobre este modelo de evaluación.

VARIABLE 5. CONSECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS EN LA TAREA DOCENTE DEL PROFESOR:

Uno de los principales objetivos cuando se pusieron en marcha las evaluaciones del profesorado realizadas por alumnos era la mejora de la actividad docente. La comprobación de que los resultados de las encuestas que se pasan a los alumnos tienen consecuencias en la mejora de la docencia de los profesores es básica. Fundamentalmente, queremos comprobar cuál es el efecto real que las encuestas tienen en la docencia del profesor y conocer si las modificaciones se han dado en algunos de los aspectos de una asignatura: organización de la asignatura, objetivos y contenidos, metodología docente utilizada, sistemas de evaluación o la propia relación con los alumnos.

En las investigaciones de los últimos años sobre las encuestas de valoración del profesorado por parte de los alumnos el enfoque no está tanto en las variables que pueden modificar esos resultados sino en el valor posterior que los profesores dan a esos resultados. Como hemos contado, la expansión en España y en el conjunto de universidades a nivel internacional de las encuestas como método de evaluación ha causado la pregunta de si el esfuerzo en mantener el desarrollo de este sistema de evaluación está teniendo consecuencias en la mejora de la docencia por parte de los profesores.

Así, fundamentalmente los estudios de Beran y Rokosh (2009) analizan de forma detallada qué cambios se están dando, con qué profundidad y en qué elementos de la docencia, si es que se dan.

Esta variable analiza los cambios que se producen en la docencia como resultado del feed-back de las encuestas del profesorado: modificación en contenidos, recursos, métodos docentes, sistemas de evaluación, relación con los alumnos, etc. Se han escogido estos elementos por ser los mismos que se analizan en la variable *importancia que dan los profesores a algunos elementos de la docencia*, con el fin de poder relacionar y también comprobar sobre qué aspectos el profesor está introduciendo cambios docentes.

VARIABLE 6. IMPORTANCIA QUE EL PROFESOR PERCIBE EN LAS ENCUESTAS PARA LAS DECISIONES ADMINISTRATIVAS:

Tomando como referencia distintos estudios (Surgenor, 2013; Zabaleta, 2007), una de las variables que incluiremos en esta investigación es la opinión del profesorado sobre cuál es el papel que deberían tener las encuestas en las decisiones administrativas, en concreto queremos saber cuál es la percepción que el profesor tiene de la relevancia que tienen los resultados de las encuestas en la promoción de la carrera profesional del profesor.

Esta variable trata de recoger la percepción del profesor ante las encuestas como método de evaluación sumativa, uno de los aspectos más criticados del método de encuestas y uno de los principales motivos de desencuentro con los profesores. Como indica Boysen y Kelly (2014), las encuestas pueden ser *“sobre-interpretadas, mal interpretadas o mal utilizadas con mucha facilidad. Cualquier validez que los resultados de estas encuestas poseen se anula si se utilizan indebidamente. Así, tanto profesores como directivos deben ejercer una mayor prudencia interpretativa al hacer juicios sobre un profesor concreto basado en sus evaluaciones.”*

Así, esta variable analiza la visión del profesor antes este uso sumativo de las encuestas:

1. ¿Qué utilidad cree que tienen las encuestas para el decano/director y otros responsables académicos?

2. ¿En qué grado cree que las encuestas han afectado o afectarán a su relación laboral-contractual con la universidad?
3. ¿En qué grado cree que las encuestas han afectado o afectarán a su promoción a categorías académicas superiores?

5.5. Instrumento de recogida de información

5.5.1 Introducción

El instrumento de recogida de información utilizado en el presente estudio está configurado por los objetivos y las hipótesis que queremos analizar con las variables determinadas en el epígrafe anterior. Así, se ha diseñado un cuestionario que recoge las variables sociodemográficas, preguntas sobre la importancia que tiene para el profesor los distintos elementos de la docencia y preguntas sobre las principales modificaciones que han tenido lugar en su propia actividad docente como consecuencia de los resultados obtenidos en las encuestas. A estas preguntas se añaden versiones y adaptaciones de distintas escalas ya utilizadas y validadas por sus autoras:

1. La adaptación de las encuestas utilizadas en las dos investigaciones principales de Nasser y Fresko (2002) y la de Beran y Rokosh (2009). Estos

modelos servirán para las sub-escalas de valoración de las encuestas y de utilidad de las mismas para la promoción del profesorado.

2. Una breve encuesta sobre la autoeficacia de la labor del profesorado universitario tratada y validada en Prieto, L. (2007). Con esta escala mediremos el nivel de autoeficacia del profesorado para luego poder comparar con la valoración que se hace de las encuestas y, sobre todo para
3. Preguntas de elaboración propia para intentar poner en relieve la importancia que tienen algunos de los aspectos de la docencia universitaria en comparación con otros y poder comprobar qué tipo de profesorado es el que está realizando cambios en su docencia a raíz de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas por los alumnos. Aspectos como la oratoria, metodología docente utilizada, métodos de evaluación, etc.

5.5.2 Instrumento de Nasser y Fresko (2002)

Estas autoras desarrollaron un primer instrumento en 2002 en el que medían la percepción que tenían los profesores de la Universidad de Tel Aviv y del Beir Berl College de Israel ante las encuestas de valoración de su actividad docente por parte de los alumnos. Quizás sea uno de los primeros instrumentos que intenta de manera general y de forma cuantitativa, medir la percepción de los profesores ante la

evaluación por lo que es uno de los estudios más citados en este contexto y, por ello, es uno de los instrumentos referentes en esta investigación.

La muestra fue constituida por los 101 profesores que habían sido evaluados previamente por los alumnos de la Escuela de Educación. 64% de los profesores que respondieron eran mujeres, 84% profesores con dedicación a la universidad y lo que puede afectar más a los resultados, casi un 60% tenían o habían tenido cargos administrativos en los centros universitarios analizados.

La investigación que presentaron tenía como objetivo el análisis en profundidad de la percepción del profesorado, estudiando en concreto las siguientes dimensiones:

- a. Actitud general de los profesores hacia las evaluaciones de los alumnos.
- b. Utilidad de este procedimiento para mejorar la docencia.
- c. El papel de las encuestas en el sistema de evaluación del profesorado y de su docencia.

Este análisis lo realizan teniendo en cuenta otras variables demográficas como la experiencia profesional, el área de conocimiento, los resultados anteriores de la evaluación del alumno, etc.

Sobre el instrumento:

Este cuestionario fue desarrollado para el estudio de Nasser y Fresko (2002) de la manera en que se ha presentado anteriormente (la traducción es propia). Como se ve la mayoría de los ítems son de respuesta cerrada utilizando la escala tipo Likert y referida a:

- La opinión de los profesores sobre la validez de las encuestas de los alumnos.
- La percepción de utilidad de los resultados de evaluación de la docencia para mejora de la misma.
- El uso de estos resultados para cambiar la docencia
- Las actitudes hacia la política de la universidad sobre la distribución de estos resultados y sus fines administrativos.
- Además, se incluyó información sobre datos demográficos y profesionales de los profesores con el fin de hacer comparaciones entre unas variables y otras.

El problema es que los profesores contestaron los cuestionarios de forma anónima por lo que no fue posible la comparación entre las actitudes antes las encuestas y los resultados de evaluación concretos de cada uno de los profesores. Sí se les preguntó sobre la media de sus resultados en la valoración como docentes realizada por los alumnos, lo que constituyó el único punto de comparación entre estas variables.

En los análisis de fiabilidad que realizaron las autoras quedan establecidas las siguientes subescalas con los correspondientes valores (α Cronbach):

- Percepción de la validez de las encuestas (10 ítems, $\alpha = 0.86$);
- Utilidad percibida para la mejora de la docencia (6 ítems, $\alpha = 0.83$);
- Aplicación de los resultados para la mejora de la enseñanza (8 ítems, $\alpha = 0.91$);
- Opinión sobre la distribución de los resultados de las encuestas a otros estamentos de la universidad (8 ítems, $\alpha = 0.88$).

5.5.3 Instrumento de Beran y Rokosh (2009)

Otro de los instrumentos del que nos serviremos para configurar nuestro instrumento es la encuesta que utilizaron Beran y Rokosh en su investigación. Pasaron esta encuesta y fue respondida por 357 profesores de la Universidad de Calgary. Un 60% eran hombres y la media de los profesores que respondieron tenía más de 10 años de docencia universitaria. En este caso, la distribución de la muestra por áreas de conocimiento o por tipología de contratación era mucho mayor que el estudio de Nasser y Fresko (2002).

Las autoras en este estudio proponen tres dimensiones de valoración:

- a. La primera se compone de 15 preguntas relacionadas con las actitudes del profesor ante las encuestas de los alumnos con el objetivo de valorar los aspectos de la utilidad y los procedimientos de estas encuestas. Cabe señalar que la encuesta que se pasa a los alumnos, denominada USRI, (Universal Student Ratings of Instruction

Instrument), es único para toda la Universidad de Calgary donde se ha realizado el estudio y para muchas universidades canadienses, aunque debe tenerse en cuenta que las respuestas deberían ser específicas para la población de esta universidad. Esta escala de medición de la calidad docente ha sido utilizada por la Universidad de Calgary desde 1992 y fue diseñada con el propósito claro y público, muy común en Estados Unidos y Canadá, de ayudar a los estudiantes en la selección de cursos a los que asistir, de informar a los profesores sobre la eficacia de su docencia y de ayudar a los cargos directivos en la promoción y en la toma de decisiones sobre el claustro. La encuesta USRI se compone de 12 preguntas que preguntan a los estudiantes la valoración sobre el profesor y sobre el curso en una escala de 7 puntos desde inaceptable a excelente, en preguntas habituales como He aprendido mucho en este curso o El material entregado se ha presentado bien organizado, etc.

El análisis factorial de esta primera dimensión determinó dos factores. En el primer factor se analizan las actitudes del profesor sobre la validez y la utilidad del instrumento de valoración que utilizan los alumnos (USRI). Los datos de fiabilidad analizados fueron de $\alpha = 0.88$.

El segundo factor de esta dimensión mide la actitud hacia las encuestas, independientemente de si es la encuesta utilizada en la Universidad o no, en este factor la fiabilidad obtenida fue de un $\alpha = 0.82$.

- b. La segunda dimensión está compuesta de 8 ítems que analizan el uso de los resultados de las encuestas en generar cambios o mejoras en aspectos específicos de la enseñanza. Esta dimensión busca la utilidad de los resultados de las encuestas en trabajo de los profesores y, fundamentalmente, en analizar qué cambios se estaban dando en la docencia.

Los ocho ítems de esta subescala presentaron un único factor y una fiabilidad $\alpha = 0.92$.

- c. Finalmente, el tercer aspecto trata sobre variables demográficas e información profesional (sexo, rango académico, departamento, años de enseñanza, etc.).

De estos dos instrumentos, que se pueden ver en los anexos, hemos recogido los ítems que nos han parecido más adecuados para el estudio de nuestros objetivos e hipótesis y los hemos adaptado a la realidad universitaria española y al vocabulario específico del profesorado universitario.

5.5.4 Instrumento de Autoeficacia (Prieto, 2007)

En el trabajo de investigación de Prieto, L. (2007) se establecen varios factores determinantes de la autoeficacia del profesor universitario. Cada uno de estos factores está compuesto por un conjunto de variables que han formado ítems de una encuesta mayor, ya verificada y analizada con detalle en su investigación.

En el análisis factorial de esta investigación podemos componer la siguiente tabla, Tabla 5.1, que recoge los principales datos estadísticos con los que hemos adaptado nuestro instrumento de recogida de información.

La fiabilidad de la versión definitiva de la escala utilizada en la investigación de Prieto es de $\alpha = .9475$, con una muestra de 362 profesores universitarios, por lo que es posible afirmar que este instrumento recoge bien las diferencias existentes entre estos en sus creencias de autoeficacia docente.

Tabla 5.1. Análisis factorial de la escala de Autoeficacia en la investigación de Prieto (2007)

ANÁLISIS FACTORIAL SUB-ESCALA VALORACIÓN							
	FACTORES				α	% VARIANZA	α TOTAL
	1	2	3	4			
Potenciar en los alumnos actitudes positivas hacia la lección.	.711				0,885	13,99	0,947
Fomentar la participación de los alumnos en clase.	.685						
Conseguir que los alumnos se consideren a sí mismos capaces de aprender.	.663						
Conseguir que los alumnos se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden.	.656						
Implicar activamente a los alumnos en las actividades de aprendizaje que propongo en clase.	.646						
Favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos.	.575						
Crear un clima de confianza en el aula.	.565						
Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.	.565						
Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.	.522						
Lograr que los alumnos perciban la utilidad de lo que aprenden.	.515						
Adaptarme, cuando planifico las clases, a las necesidades de los alumnos (motivación, intereses, nivel de conocimientos previos...)	.407				0,854	12,58	
Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.		.701					
Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.		.690					
Actualizar mis conocimientos sobre los contenidos de la asignatura.		.651					
Preparar el material que voy a utilizar en clase.		.647					
Dominar el contenido que voy a explicar en clase.		.633					
Seleccionar los recursos materiales más adecuados para cada clase.		.625					

Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.		.551				
Ofrecer apoyo y ánimo a los alumnos que tienen dificultades en su aprendizaje.			.711		0,873	12,33
Transmitir a los alumnos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje de modo personal.			.604			
Tratar con calma los posibles problemas que pueden surgir en el aula.			.601			
Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.			.587			
Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.			.575			
Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.			.542			
Ser flexible en la enseñanza aunque haya de alejarme de lo planificado.			.540			
Aceptar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje (actividades extras, trabajos voluntarios)			.520			
Animar a los alumnos a formular preguntas durante la clase.			.466			
Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden.			.438			
Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.				.708		
Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).				.578		
Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.				.572		
Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.				.563		
Permitir que los alumnos preparen y/o desarrollen algunos temas de la asignatura.				.552		
Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los alumnos acerca de mi eficacia docente.				.549		
Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.				.494		
% VARIANZA TOTAL						49,28

Los resultados apuntan hacia la existencia de una estructura factorial compuesta por cuatro factores. En su estudio, se analizan las relaciones de los distintos factores con la autoeficacia total de los profesores. Para nuestro estudio hemos elegido los ítems que más correlacionan con la autoeficacia total en cada uno de esos factores, para no dejar ninguno de los factores sin representar en nuestra escala. Así, los siguientes ítems, por factor y con el valor de correlación, son los que se incluyen en nuestro instrumento:

Factor I: IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE

(** nivel de significación al 0,01)

- Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información. (.801**)
- Crear un clima de confianza en el aula. (.759**)
- Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos. (.751**)

Factor II: PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DE LAS CLASES

- Dominar el contenido que voy a explicar en clase. (0,736**)
- Diseñar la estructura y el contenido de cada clase. (0,719**)
- Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases. (0,637**)

Factor III: INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS PARA FACILITAR SU APRENDIZAJE

- Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo. (0,798**)

- Mostrar respeto a los alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase. (0,789**)
- Modificar el desarrollo de la lección si así lo requiere el proceso que siguen los alumnos mientras aprenden. (0,748**)

Factor IV: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA PROPIA FUNCIÓN DOCENTE

- Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).(0,786**)
- Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente. (0,764**)
- Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación. (0,689**)

Creemos que estos cuatro factores están tremendamente vinculados a los principales elementos de la docencia universitaria y, por tanto, vinculados a los conceptos que se pretenden medir en las encuestas de evaluación de la actividad docente. En la vinculación entre la importancia que el profesor da a los principales elementos de su docencia, los resultados de las encuestas y las modificaciones que el profesor realiza como consecuencia de esos resultados, falta un aspecto más personal del profesor y es esa conciencia de capacidad de poder desarrollar o no una serie de actividades para mejorar. En ese sentido se centra la autoeficacia. En palabras de Bandura (86) *“la hipótesis inicial plantea que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica”*.

5.5.5 Instrumento utilizado en esta investigación

El cuestionario utilizado en esta investigación se constituye con diferentes dimensiones para la recogida de la información precisa para el análisis de las hipótesis establecidas.

Todo el cuestionario se publica en e-encuestas.com para poder ser enviado en formato electrónico y tener una mayor difusión del mismo.

Excepto en la dimensión demográfica que comentaremos a continuación, para el resto de variables se utilizaron diferentes escalas de valoración tipo Likert, en escala de 1 a 10, y que a través de ellas se recoge información de la percepción del profesorado ante las encuestas de valoración que contesta el alumno. Estas opiniones del profesor pueden estar sesgadas al no recogerse directamente la realidad sino la imagen que de ella tienen los profesores, por lo que pueden existir tendencias en las respuestas derivadas de la deseabilidad social o incluso existir falta de veracidad en las respuestas de los profesores. En futuros estudios se podrían analizar los cambios reales en el proceso formativo que realizan los profesores universitarios, a través de documentos como el análisis de las guías docentes o planificaciones de las distintas asignaturas que imparten, o, incluso, consultando a su propio alumnado, comprobándose así si los cambios reales en su docencia se relacionan o no con los factores en donde han sido peor evaluados a través de las encuestas.

DIMENSIÓN 1: SOCIODEMOGRÁFICA

En primer lugar, un apartado reservado para la recogida de las variables sociodemográficas con las que poder comparar el resto de variables. Se utiliza la técnica de cuestionario para cada una de estas preguntas con información sobre la rama de conocimiento, años de experiencia docente, género, universidad donde se imparte la docencia, categoría académica y promedio de carga docente del profesor por semana:

Área de conocimiento:

1. *Artes y Humanidades*
2. *Ciencias*
3. *Ciencias de la salud*
4. *Ciencias Sociales y Jurídicas*
5. *Ingeniería y Arquitectura*

Años de experiencia docente:

Hombre:

Mujer:

Universidad donde imparte la docencia:

Categoría académica:

1. *Catedrático o equivalente*
2. *Profesor Titular o equivalente*
3. *Profesor Ayudante o equivalente*
4. *Profesor Asociado o equivalente*

5. *Becario de investigación o equivalente*

¿Media de horas docentes que imparte a la semana?

DIMENSIÓN 2: IMPORTANCIA

En esta dimensión se recoge la opinión que el profesor tiene de los distintos aspectos de la docencia universitaria y, sobre todo, la importancia que le da a los mismos. La escala tipo Likert ayuda a situar y cuantificar el grado de importancia que el conjunto de profesores otorga a cada uno de los aspectos de la actividad docente. Así los ítems correspondientes a esta dimensión quedan como sigue:

¿Qué importancia cree que tienen los siguientes elementos en la docencia universitaria?

	<i>Poca importancia</i>					<i>Mucha importancia</i>				
<i>Oratoria del profesor</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Métodos docentes</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Materiales de apoyo a la docencia</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Tecnologías de información o comunicación</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Métodos de evaluación</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Relación con los alumnos</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DIMENSIÓN 3: AUTOEFICACIA

Del estudio de autoeficacia de Prieto (2007), tal y como comentamos en el análisis de variables, recogemos aquellos ítems que más correlacionan con la autoeficacia total del docente y que atienden a los cuatro factores fundamentales de la investigación.

Así, también en escala de Likert de 1 a 10, se utilizan la siguiente escala para medir la autoeficacia:

Señale por favor en qué medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades docentes:

	<i>Poco capaz</i>					<i>Muy capaz</i>				
1. <i>Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. <i>Crear un clima positivo y de confianza en el aula.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. <i>Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. <i>Dominar el contenido que voy a explicar en clase.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. <i>Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. <i>Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. <i>Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. <i>Mostrar respeto a sus alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. <i>Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. <i>Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. <i>Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. <i>Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DIMENSIÓN 4: VALORACIÓN

Con esta escala se pretende comprobar la valoración que el profesorado otorga a las encuestas de evaluación de la actividad docente del profesorado por parte de los alumnos. Esta escala está construida con ítems, adaptados y traducidos, de las dos investigaciones, ya mencionadas, de Nasser y Fresko (2002) y de Beran y Rokosh (2009) tal y como aparecen en la Figura 5.1.

	NASSER Y FRESKO (2002)	BERAN Y ROKOSH (2009)
¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia las evaluaciones de los alumnos?	<i>Most students treat course evaluations seriously.</i>	Los estudiantes no deberían evaluar a los profesores.
	<i>Students do not have enough knowledge to judge the quality of instruction.</i>	
	<i>Good instructors get high course evaluations.</i>	

Instructors who demand a lot from their students get low evaluations.

Difficult courses get low evaluations.

Student ratings measure how nice an instructor is.

Los resultados de las encuestas reflejan mi propia percepción.

One does not have to be a good instructor in order to get positive evaluations.

Student ratings are an acceptable criterion for granting tenure.

Student ratings are an acceptable criterion for granting promotion.

Los conceptos y preguntas de la encuestas son fácilmente entendibles

Apoyo el uso de las encuestas de los alumnos.

Los resultados que se publican son fácilmente entendibles.

Las encuestas son una pérdida de tiempo.

Los resultados de las encuestas deberían ser publicados en la web.

Student ratings are a good basis for planning changes in teaching.

Las encuestas me resultan relevantes para mi trabajo.

Student ratings undermine student-instructor relations.

Qué utilidad tienen las encuestas para la mejora de la docencia.

The written evaluations from students help instructors improve their teaching.

Las encuestas son una herramienta útil de comparación.

Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo.

The statistical report contributes to the improvement of teaching.

Student ratings help instructors improve their treatment of students.

In general, student ratings help focus on the weak points of a course.

Figura 5.1 Instrumentos utilizados en los estudios analizados con referencia a la percepción que tienen los profesores de las encuestas realizadas por los alumnos.

Así, la sub-escala de VALORACIÓN para recoger la opinión del profesorado quedó determinada con la escala, tipo Likert, con valoración de 1 a 10 del siguiente modo tal y como se indica a continuación:

Conteste ahora sobre el grado de acuerdo que tienes con las siguientes afirmaciones relacionadas con las encuestas de evaluación del profesorado que contestan los alumnos:

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>										<i>Totalmente de acuerdo</i>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. <i>La mayoría de los estudiantes contestan las encuestas sobre el profesorado seriamente.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2. <i>Los buenos profesores obtienen buenas puntuaciones en la encuesta.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3. <i>Los profesores más exigentes obtienen puntuaciones más bajas.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4. <i>Los profesores de asignaturas difíciles obtienen peores evaluaciones.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5. <i>Los estudiantes no tienen suficiente conocimiento para juzgar la calidad de la docencia.</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 6. <i>Los alumnos conocen las consecuencias que las encuestas tienen para la situación del profesor en la universidad.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. <i>Los profesores más simpáticos son mejor evaluados.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. <i>Los resultados obtenidos en las encuestas coinciden con la valoración que yo mismo tengo sobre mi actividad docente.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. <i>Se pueden obtener buenos resultados en las encuestas sin que la docencia sea de calidad.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. <i>Las encuestas son un criterio válido para la promoción del profesorado.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. <i>Las encuestas han provocado cambios en mi forma de enseñar.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. <i>Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo.</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

DIMENSIÓN 5: MODIFICACIÓN

En esta sub-escala hemos considerado los principales cambios que pueden realizar los profesores como consecuencia de los resultados de las encuestas. Atendiendo a la opinión de expertos consultados los principales aspectos docentes modificables son los que se han detallado en el instrumento. Se intenta con ellos comprobar si se han dado cambios causados por la opinión escrita de los alumnos y en qué sentido han ido estas modificaciones.

En esta sub-escala la valoración también es de 1 a 10, en escala Likert, aunque se ha añadido la posibilidad de que el profesor indique que no se ha hecho ninguna modificación al respecto valorándolo con un 0.

Los campos de modificación especificados en el instrumento de recogida de información han sido los siguientes:

Por favor, ahora indique en qué grado ha realizado cambios en su docencia como consecuencia de los resultados obtenidos en las encuestas.

	Ninguno	Muy Pocos									Muchos
1. <i>Modificación de los objetivos competenciales de mi asignatura.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. <i>Modificación de los contenidos de la asignatura.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. <i>Utilización de nuevos recursos didácticos o de apoyo a la docencia.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. <i>Modificación de la metodología docente que utilizo en clase</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. <i>Cambio en mi relación con los alumnos.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. <i>Modificación de exámenes y otros sistemas de evaluación.</i>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

BLOQUE GENERAL

En un último bloque, el instrumento recoge en cinco preguntas, escala Likert, más una pregunta de respuesta abierta, cuál es la utilidad que el profesor da a estas encuestas para los responsables académicos, para la afectación de su relación laboral y para la promoción de los profesores a categorías académicas superiores.

Con estas preguntas se pretende conocer la percepción que el profesor tiene del valor de la encuesta que realiza el alumno para la evaluación sumativa del profesor y las consecuencias administrativas (contractuales y de promoción).

A estas preguntas se añade una única pregunta sobre la percepción que el profesor tiene de las encuestas de valoración de la actividad docente realizadas en formato online. La mayoría de las universidades españolas a las que se envió la encuesta no tienen sistemas telemáticos de evaluación del profesorado pero, aunque esta circunstancia limitaba la posibilidad de conseguir una información más detallada y completa, no se ha querido perder la posibilidad de conocer la percepción del profesorado universitario ante esta nueva técnica que imperará en los escenarios universitarios de todo el mundo.

Una pregunta final sobre la puntuación media obtenida en las últimas encuestas realizadas por los alumnos, nos ayudará a comparar los resultados de los profesores con la opinión y valoración que, sobre todo el proceso de encuestas, tienen.

Quizás la carencia mayor, que deberá ser objeto de nuevas propuestas de análisis y estudios sea la utilización de la opinión de los profesores en respuesta a “cuál es la valoración media de sus últimos resultados de las encuestas del alumno” y no haber podido conseguir la valoración real que han obtenido. Como hemos comentado al principio de este apartado, las opiniones del profesor, sobre todo en lo referente a sus resultados, pueden estar sesgadas al no recogerse directamente la realidad sino la imagen que de ella tienen los profesores, por lo que pueden existir tendencias en las respuestas derivadas de la deseabilidad social o incluso existir falta de veracidad o sinceridad en las respuestas.

5.5.6 Validez de contenido del instrumento de recogida de información

Pretendemos en este apartado valorar la validez de contenido del instrumento de recogida de información anteriormente presentado. En varios estudios (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Olea, Abad y Ponsoda, 2002) se especifica que *una de las mejores técnicas para la estimación de la validez de contenido es la utilización del juicio de expertos, técnica que en muchos casos, y creemos que este es uno de ellos, constituye el único indicador posible.*

Para poder diseñar un instrumento con una adecuada validez de contenido se utilizó el procedimiento que mejor información proporcionaba y que mejor se puede estimar, es decir realizamos una validación a través de expertos.

Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003) plantean *“que es muy frecuente que instrumentos que ya han sido estandarizados en países de habla inglesa sean utilizados en países de habla no inglesa, por lo cual se debe realizar el proceso de traducción, adaptación y estandarización del instrumento para dichos países. Estos procesos presentan dificultades importantes, ya que la sola adaptación del instrumento no necesariamente genera una equivalencia cultural, debido a las barreras del idioma, a significados culturales diferentes de un constructo particular o a un comportamiento basado en normas culturales”*.

En este sentido, el de validación de un instrumento que contiene una parte que fue construida para una población diferente (profesores universitarios de distintos países), tiene mayor relevancia la evaluación basada en la opinión de expertos. Son estos expertos, todos ellos catedráticos universitarios, los que deberían eliminar o modificar los ítems de la escala que consideren más necesarios, con el objetivo de adaptarlos a la realidad de la universidad española.

5.5.6.1. El juicio de expertos.

La validez de contenido consiste en asegurar lo adecuado que es un instrumento de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen & Swerdik, 2001) y generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos, ya que en muchos casos, y más

en este tipo de medición de la percepción psicológica de los distintos sujetos, las observaciones experimentales están muy limitadas.

La versión inicial del instrumento es revisada, en un primer momento, por un grupo de 8 profesores de la Universidad Pontificia Comillas, que emiten su opinión en un doble sentido: la adecuación de los ítems a las características de una docencia universitaria en España y la pertinencia de evaluar las creencias de autoeficacia docente en cada una de las dimensiones seleccionadas. A partir de sus valoraciones cualitativas, se modifican algunos aspectos de la prueba que, en general, están más relacionados con la formulación de los ítems y con el formato que con la estructura general de la misma.

Con esta versión del instrumento se proponen diversos pasos para la realización del juicio de expertos:

1. Preparación de las instrucciones y planillas para enviar a los expertos, que se incluyen en los anexos de esta investigación basadas en la Figura 5.2.

En estas planillas se les solicita su valoración en torno a cuatro grandes aspectos para cada uno de los ítems:

- a. Suficiencia, que mide si son suficientes esos ítems para medir la dimensión que se pretende.
- b. Claridad, si son ítems que se comprenden y no se pueden malinterpretar.

- c. Coherencia, si hay relación lógica con lo que se pretende medir.
- d. Relevancia, para medir que los ítems que se incluyen son los más importantes para conseguir la información que se pretende.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.

	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
--	---------------	---

Figura 5.2 Planilla de validación de los ítems del instrumento por los expertos.

2. Selección de expertos basándose en el conocimiento disciplinar que poseen sobre este tipo de cuestionarios de medición de la actividad docente, en la disponibilidad y en la imparcialidad.

En este estudio se han seleccionado un total de 10 expertos, doctores en Educación y especialistas en evaluación del profesorado, profesores todos ellos de universidades públicas y privadas españolas¹⁸.

Este número de expertos cumple con los criterios aceptados en la comunidad científica (McGartland., 2003; Hyrkas, 2003) en los que se establecen, para que sea adecuada la revisión, un mínimo de 2 y un máximo de 20, estableciéndose en 10 el número óptimo de expertos.

3. Concreción de la finalidad del juicio. En este caso, se les explicó que la tarea tenía como fines:
 - a. establecer, por un lado, la equivalencia semántica del instrumento ya que se encontraba validada para otro idioma;
 - b. evaluar la adaptación cultural, es decir, evaluar si la percepción de los profesores ante las encuestas en universidades españolas, se

¹⁸ Universidad de León, Universidad de Deusto, Universidad Pontificia Comillas, Universidad Camilo José Cela, Universidad de Valladolid, Universidad de Murcia y UNED.

correspondía con los constructos de la universidad americana y, en este caso especial, con el establecimiento de los procesos de evaluación del profesorado en otros países como Israel o Australia, de donde proceden las investigaciones analizadas.

- c. Y, por último, la validación del contenido en un instrumento donde una gran parte de los ítems han sido previamente diseñados pero otra parte es original para esta investigación y deben ser coherentes todos entre sí.
4. Se explicitaron tanto las dimensiones como los indicadores que estábamos midiendo en cada uno de los ítems de la prueba, lo que permitió al juez evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem.
5. Envío de la anterior planilla de valoración a cada uno de los expertos, de forma individualizada y con carta previa explicativa.
6. A partir de las valoraciones recibidas, se hace un análisis estadístico de las mismas incluyendo los datos de las cuatro escalas (Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia) en SPSS v.20 que nos permita valorar el grado de acuerdo en las valoraciones de los expertos y la toma de decisiones posteriores sobre cada uno de los ítems.

Los resultados obtenidos en la prueba de Pruebas no paramétricas para muestras relacionadas, Coeficiente de concordancia W de Kendall son los que se expresan en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2 Resultados de la prueba no paramétrica W de Kendall y nivel de significación

	W de Kendall	Significación
Claridad	0.227	0.029
Coherencia	0.243	0.033
Suficiencia	0.385	0.004
Relevancia	0.264	0.031

Todos los resultados de las cuatro dimensiones (claridad, relevancia, suficiencia y relevancia) fueron significativos ($p < 0.05$) lo que indica la existencia de acuerdo entre las valoraciones otorgadas para los distintos ítems.

Las aplicaciones concretas en la redacción del cuestionario a raíz de esos resultados han sido las siguientes:

1. Modificación de la encuesta inicial en la redacción de algunas preguntas, tal y como se detalla en la Tabla 5.3.

2. Modificación de las preguntas del bloque correspondiente a los cambios que las encuestas ha producido en el profesor. Así, los ítems propuestos se corrigen para adaptarlos más adecuadamente a la realidad universitaria española. Por ejemplo, la organización del curso no siempre es competencia del profesor y podría ser entendida como una función de la propia universidad y no tanto de las posibilidades que tiene el profesor para cambiar. Los contenidos, igualmente, no siempre son responsabilidad de los profesores y están, o deberían estar, determinados por el departamento o por el propio título verificado.

Tabla 5.3 Modificación de ítems propuestos en el bloque de cambios en la docencia

ÍTEMS ORIGINALES PROPUESTOS A LOS EXPERTOS	ÍTEMS DEFINITIVOS CON NUEVA REDACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Modificación en la organización del curso. • Cambio en los contenidos de la asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de los objetivos competenciales de mi asignatura.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de otros recursos didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de nuevos recursos didácticos o de apoyo a la docencia.
<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la metodología participativa con los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la metodología docente que utilizo en clase
<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en el trato y cercanía 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en mi relación con los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos solicitados al alumno en el curso. • Procedimientos de evaluación y notas • Nivel de exigencia en el curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de exámenes y otros sistemas de evaluación.

3. En relación a la escala relacionada con la autoeficacia, las variaciones fueron mayores. La primera propuesta del cuestionario incluía, para la variable de autoeficacia, aquellos ítems que más vinculados están con la propia percepción de autoeficacia docente (Prieto, 2007 a partir de resultados de investigaciones teóricas de varios autores), como son la satisfacción profesional, la percepción de preparación para enseñar la asignatura y la responsabilidad que asumen los profesores por el aprendizaje de los alumnos y que se reflejan en la Figura 5.3.

Así, los primeros ítems propuestos en primera opción se eliminan y se introducen aquellos ítems de la investigación de Prieto (2007), que mayor correlación tienen con los factores de la autoeficacia como son:

- Factor I Implicación de los alumnos en el aprendizaje.
- Factor II. Planificación y preparación de las clases.
- Factor III. Interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje.
- Factor IV. Evaluación del aprendizaje y de la propia función docente.

Los ítems eliminados y los que definitivamente se incluyen en la investigación son los que se reflejan la Figura 5.3.

ÍTEMES ORIGINALES PROPUESTOS A LOS EXPERTOS Y ELIMINADOS	ÍTEMES DEFINITIVOS CON NUEVA REDACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es actualmente su nivel de satisfacción como docente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de

	<p>conocimiento que de receptores de la información.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En general, ¿en qué medida se siente preparado para enseñar su asignatura? 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima positivo y de confianza en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué grado se siente responsable de los resultados de aprendizaje de sus alumnos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánta influencia considera que tiene su docencia en el aprendizaje de sus alumnos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar el contenido que voy a explicar en clase.
<ul style="list-style-type: none"> • Si de usted dependiera, ¿desearía permanecer en la profesión docente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.
	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar respeto a sus alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).
	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.

Figura 5.3 Ítems relacionados con autoeficacia eliminados e incluidos en el instrumento de recogida de datos

Tras la inclusión de las modificaciones sobre el cuestionario inicial se confecciona la versión definitiva del cuestionario (incluida en los anexos) que es la que se distribuyó a los profesores participantes del estudio.

5.6. El proceso de recogida de datos

Una vez finalizada la versión definitiva del instrumento, se envía mediante correo electrónico entre los meses de febrero y marzo de 2016 a las universidades que se relacionan en la Tabla 5.4. Los cuestionarios se realizan en formato online a través de e-encuestas.com, una aplicación informática que permite recoger y analizar los resultados de las encuestas. Los mensajes y el enlace a la encuesta van acompañados de un texto de presentación en la que se justifica la petición realizada a los profesores. En ese texto se solicita a los profesores a los que se les envía que reenvíen a su vez el enlace a otros profesores, compañeros del departamento o de otros departamentos de la universidad con la finalidad de actuar como “cadena” y aumentar el tamaño muestral.

El mayor número de respuestas procedieron de las universidades de Comillas y Camilo José Cela. Esto se debe principalmente al acceso por parte del doctorando a contactos personales del profesorado, y en segundo lugar, a que la Unidad de Calidad

de la Universidad Camilo José Cela envió el cuestionario a todos sus profesores. Por problemas de protección de datos no se pudo acceder al listado de correos electrónicos del profesorado de las universidades, ni se obtuvo una respuesta positiva para el reenvío por parte de la universidad a su profesorado.

El enlace a la página web ha estado abierto hasta el 18 de abril de 2016, fecha en la que se ha cerrado la oportunidad de contestar la encuesta y, por tanto, se han utilizado y analizado los datos obtenidos hasta la fecha. Los cuestionarios completados en su totalidad por el profesorado hasta ese momento han sido 299, lo que constituirá la muestra del presente estudio.

Aunque no pudimos acceder a una muestra representativa y, por tanto, los resultados no podrán ser extrapolados a toda la población, el tamaño de la muestra nos va a permitir llegar a conclusiones que pueden servir de referencia a otras universidades de características similares a las utilizadas en esta investigación.

Al finalizar la recepción de todos los cuestionarios, se realizan dos tipos de acciones:

- En primer lugar, se introduce la información cuantitativa en la base de datos creada a tal efecto mediante el paquete estadístico SPSS v.24 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

- En segundo lugar, se analiza la información cualitativa que aportan voluntariamente los profesores acerca del cuestionario o de cualquier otro aspecto relacionado con el estudio, en un espacio destinado a tal finalidad en la última página del mismo y que pueden consultarse en el anexo. Esta información nos ayudó a interpretar los resultados cuantitativos enriqueciendo las conclusiones del estudio empírico.

5.7. Muestra

Fueron recibidas 385 respuestas de profesores universitarios a través de la plataforma de encuestas online, e-encuestas.com. Después de una revisión de las mismas se descartaron 86 ya que no tenían completos todos los datos de las variables del estudio, quedándose la muestra de análisis constituida por los 299 profesores con respuestas completas. En la Tabla 5.4 y en el Gráfico 5.1

Tabla 5.4 Distribución de la muestra por universidades

Universidad donde imparte docencia	N	Porcentaje de respuestas
Universidad Pontificia Comillas	135	45,15%
Universidad Camilo José Cela	74	24,75%
Universidad de Valladolid	18	6,02%
Universidad Complutense	14	4,68%
Universidad Politécnica de Madrid	13	4,35%
Universidad Loyola de Andalucía	10	3,34%
Universidad de Salamanca	7	2,34%

Universidad Antonio de Nebrija	4	1,34%
Universidad Autónoma de Madrid	4	1,34%
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED	4	1,34%
Universidad Rey Juan Carlos	4	1,34%
Universidad de León	3	1,00%
Universidad Carlos III de Madrid	2	0,67%
I E Universidad	1	0,33%
Universidad de Alcalá	1	0,33%
Universidad de Burgos	1	0,33%
Universidad de Deusto	1	0,33%
Universidad de Granada	1	0,33%
Universidad de Sevilla	1	0,33%
Universidad Europea de Madrid	1	0,33%

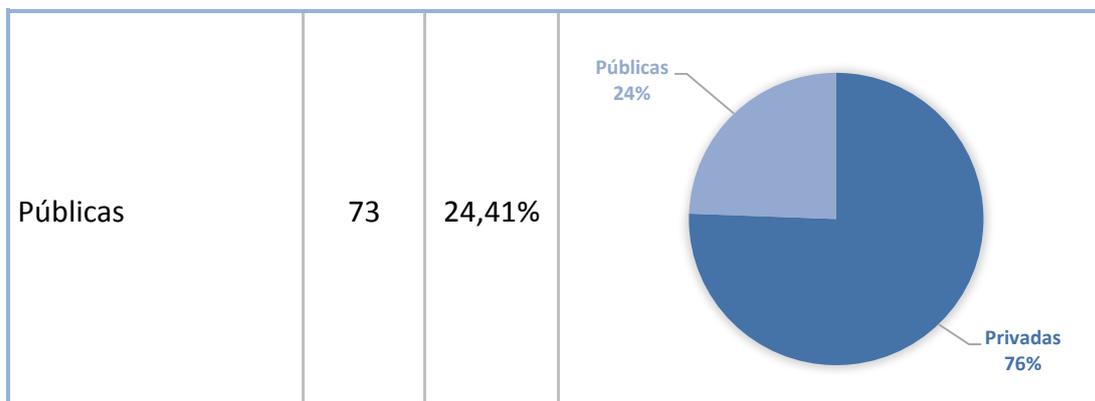


Gráfico 5.1 Distribución de la muestra por Universidades

Por tipología de universidades:

Tabla 5.5 Distribución de la muestra por tipología de la universidad

Tipo de Universidad	N	%
Privadas	226	75,59%



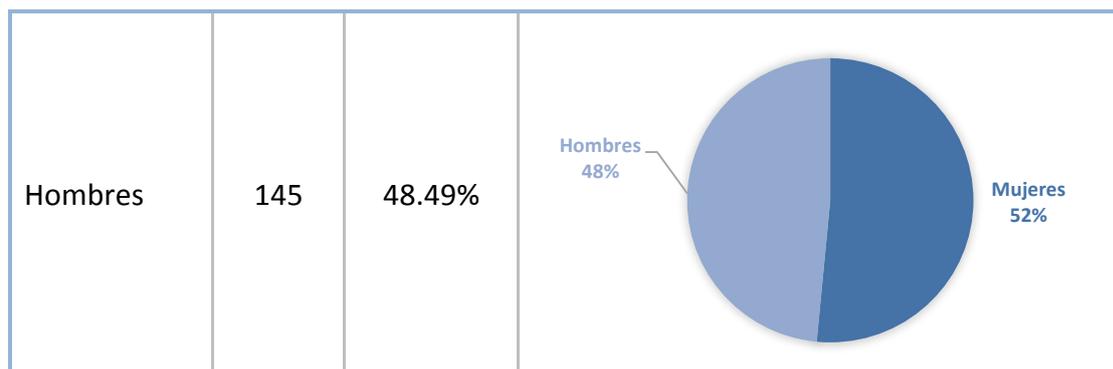
Existe, como podemos comprobar en la Tabla 5.5, una sobrerrepresentación en la muestra de las universidades privadas frente a universidades públicas. Esta diferencia de muestra entre un tipo de universidad y otro nos puede provocar dificultades en los estudios estadísticos comparativos entre los dos tipos de universidades dada la asimetría en el número.

Por género.

De las 299 personas que contestaron la encuesta, el 51,51% fueron profesoras y el 48,49% son profesores. Dispusimos, por tanto, de una muestra equilibrada en cuanto al género, Tabla 5.6 con un ligero porcentaje de mujeres mayor que de hombres.

Tabla 5.6 Distribución de la muestra por género

Género	N	Porcentaje
Mujeres	154	51.51%



Clasificando a los profesores según el tipo de universidad y el género, la distribución de la muestra puede verse en la Tabla 5.7.

Tabla 5.7 Distribución de la muestra por género y tipo de universidad

		Tipo universidad		
		Pública	Privada	
Género	Mujer	N	38	116
		%	24,7%	75,3%
	Hombre	N	35	110
		%	24,1%	75,9%

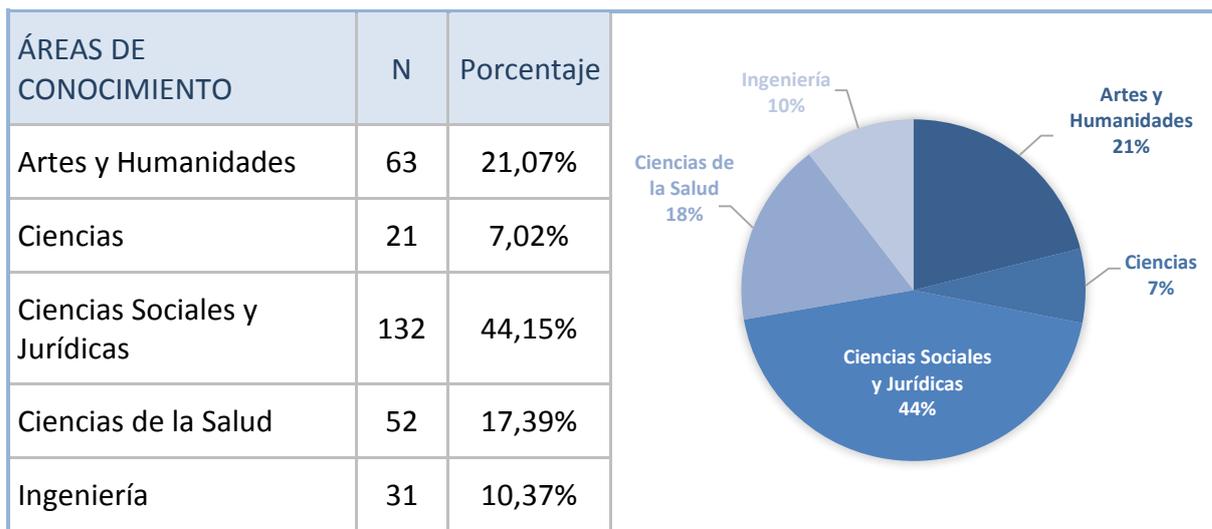
La distribución de la muestra entre hombres y mujeres es muy similar atendiendo al tipo de universidad y, en los dos casos, las distribuciones han sido muy parecidas.

Por áreas de conocimiento.

Una de las variedades que hemos considerado ha sido el ámbito de conocimiento del profesor, por su relevancia para comparación con los resultados sobre la satisfacción

y opinión del profesorado sobre las encuestas. La descripción de la muestra en este sentido aparece recogida en la Tabla 5.8.

Tabla 5.8 Distribución de la muestra por áreas de conocimiento del profesor



Mayoritariamente la muestra proviene de las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (44,15%) y de Artes y Humanidades (21,07%), con una menor presencia del resto de áreas. Esta distribución es similar a la que encontramos en la población de profesorado en la universidad pública española¹⁹.

¹⁹ En los datos del informe Datos y cifras del Sistema Universitario español, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2014-15, el porcentaje de profesores de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es 32,5%. 19,4% en Ingeniería y Arquitectura, 11,9 en Artes y Humanidades, 17,0 en Ciencias de la Salud y 19,2% en la rama de Ciencias.

La distribución por áreas de conocimiento y género, representados en la Tabla 5.9, nos da una visión más detallada de las características de la muestra de participantes.

Los grupos de profesores con menor representación son los de Ciencias (tanto en hombres como en mujeres) y las mujeres de ingeniería. Los que tienen una mayor representación son los dos grupos de género de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Tabla 5.9 Distribución de la muestra por género y área de conocimiento

		Género		Total		
		Mujer	Hombre			
Área de conocimiento	Arte y Humanidades	N	40	23	63	
		Porcentaje	63,5%	36,5%	100,0%	
	Ciencias	N	8	13	21	
		Porcentaje	38,1%	61,9%	100,0%	
	Ciencias de la Salud	N	28	24	52	
		Porcentaje	53,8%	46,2%	100,0%	
	Ciencias Sociales y Jurídicas	N	70	62	132	
		Porcentaje	53,0%	47,0%	100,0%	
	Ingeniería y Arquitectura	N	8	23	31	
		Porcentaje	25,8%	74,2%	100,0%	
	Total		N	154	145	299
			Porcentaje	51,5%	48,5%	100,0%

De la misma manera, la distribución entre áreas de conocimiento y categorías académicas del profesor nos da una mejor percepción de las características de la muestra de profesores universitarios que han respondido a la encuesta. En la Tabla 5.10 podemos ver que la estructura de la muestra disponible para esta investigación

es también muy similar con la estructura de categorías académicas del profesorado universitario español. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el 9,2% son catedráticos, un 30,8% son profesores titulares, el 2,8% son ayudantes y el 23% son profesores asociados. A estas categorías, que son las que hemos elegido para este estudio otras categorías con un menor peso en la población universitaria española (eméritos, visitantes, etc.).

La representación de becarios de investigación es prácticamente nula por lo que se eliminará de los análisis posteriores.

Tabla 5.10 Distribución de la muestra por área de conocimiento y categoría académica

			Categoría académica					Total
			Catedrático	Profesor Titular	Profesor Ayudante	Profesor Asociado	Becario de investigación	
Área	Arte y Humanidades	N	6	25	5	27	0	63
		%	9,5%	39,7%	7,9%	42,9%	0,0%	100,0%
	Ciencias	N	2	14	1	4	0	21
		%	9,5%	66,7%	4,8%	19,0%	0,0%	100,0%
	Ciencias de la Salud	N	3	15	8	26	0	52
		%	5,8%	28,8%	15,4%	50,0%	0,0%	100,0%
	Ciencias Sociales y Jurídicas	N	12	67	19	33	1	132
		%	9,1%	50,8%	14,4%	25,0%	0,8%	100,0%
	Ingeniería y Arquitectura	N	4	19	0	8	0	31
		%	12,9%	61,3%	0,0%	25,8%	0,0%	100,0%
	Total	N	27	140	33	98	1	299
		%	9,0%	46,8%	11,0%	32,8%	0,3%	100,0%

La distribución entre área de conocimiento y tipo de universidad nos da una clara imagen del valor que aportan las universidades públicas y privadas al conjunto de la muestra objeto de investigación (Tabla 5.11).

Como se puede observar, la homogeneidad mayor se da en el profesorado de la rama de Ciencias, donde hay una paridad entre profesores de la universidad pública y privada. Esto no ocurre en los estudios de Artes y Humanidades (76,2% de profesores de universidades privadas, en Ingeniería y Arquitectura (71% son profesores de universidades privadas) ni en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde la mayoría de los profesores encuestados pertenecen a universidades privadas, con un porcentaje de 83,3 con respecto al 16,7 de profesores de universidades públicas).

Tabla 5.11 Distribución de la muestra por área de conocimiento y tipología de la universidad

			Tipo universidad		Total	
			Pública	Privada		
Área	Arte y Humanidades	N	15	48	63	
		Porcentaje	23,8%	76,2%	100,0%	
	Ciencias	N	11	10	21	
		Porcentaje	52,4%	47,6%	100,0%	
	Ciencias de la Salud	N	16	36	52	
		Porcentaje	30,8%	69,2%	100,0%	
	Ciencias Sociales y Jurídicas	N	22	110	132	
		Porcentaje	16,7%	83,3%	100,0%	
	Ingeniería y Arquitectura	N	9	22	31	
		Porcentaje	29,0%	71,0%	100,0%	
	Total		N	73	226	299
			Porcentaje	24,4%	75,6%	100,0%

Por años de experiencia docente.

La distribución de la muestra en función de los años de docencia queda representada como se muestra en la Tabla 5.12.

La media de los años de docencia es de 17.5, con una desviación típica de 1.29. La distribución se realiza conforme a los siguientes Los años de docencia del 9% de los profesores participantes se sitúa por debajo de los 5 años, porcentaje idéntico al de aquellos profesores de entre 30 y 34 años de docencia. Aproximadamente el 15% tienen una experiencia docente entre 5 y 9 años y entre 10 y 14 años; el 16% tienen de 15 a 19 años de docencia y el 13% entre 25 y 29 años. Así, el grupo mayormente representado en la muestra objeto de estudio es aquel de experiencia docencia entre los 20 y 24 años, con un 17%.

No hay datos comparativos del conjunto de la población universitaria española con esta distribución de años de experiencia docente. Sin embargo, los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el profesorado son muy similares a los conseguidos en la muestra obtenida para este estudio.

En los datos del Ministerio para el curso 2014-15, relacionados sólo por la edad del profesor y no por la experiencia docente, podemos observar una distribución desplazada hacia una mayor experiencia. (Gráfico 5.2).

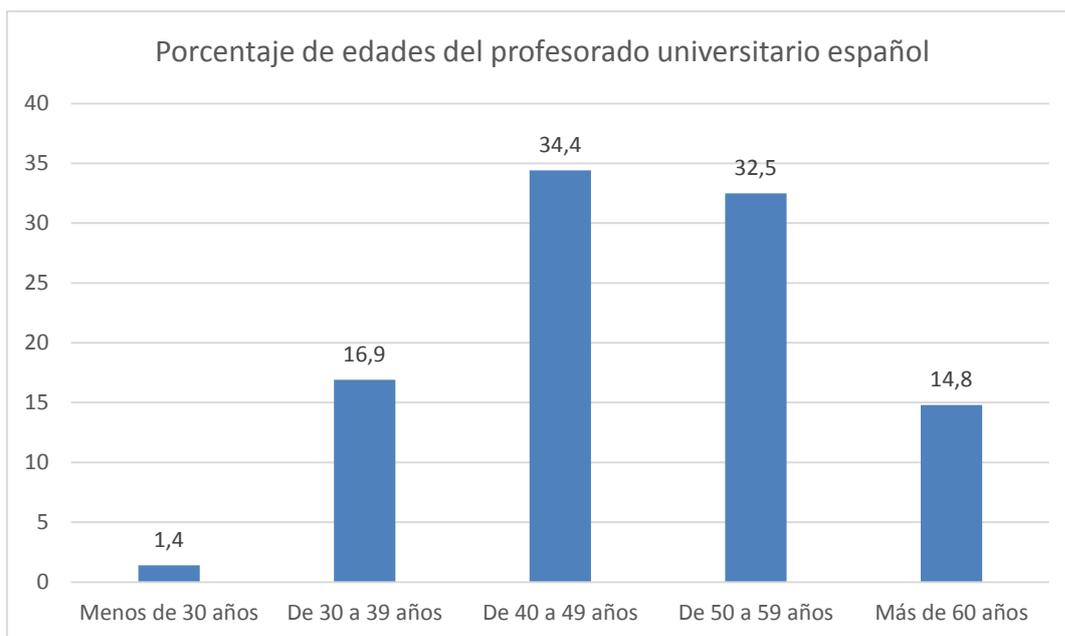


Gráfico 5.2 Porcentaje de edades del profesorado. Informe del MECD sobre el curso 2013-14, publicado en 2015.

Tabla 5.12 Distribución de la muestra por años de experiencia docente

AÑOS DE DOCENCIA	N	PORCENTAJE
Menos de 5 años	27	9,03%
De 5 a 9 años	46	15,38%
De 10 a 14 años	45	15,05%
De 15 a 19 años	48	16,05%
De 20 a 24 años	51	17,06%
De 25 a 29 años	39	13,04%
De 30 a 34 años	27	9,03%
Más de 35 años	16	5,35%

La misma distribución de años de experiencia docente por categorías profesionales del profesor universitario se refleja en la Tabla 5.13.

Tabla 5.13 Distribución de la muestra por años de experiencia docente y categoría del profesor

			Categoría académica					Total	
			Catedrático	Titular	Ayudante	Asociado	Becario		
Experiencia docente	Menos de 5 años	N	0	6	7	13	1	27	
		%	0,0%	4,3%	21,2%	13,3%	100,0%	9,0%	
	De 5 a 9 años	N	0	8	10	28	0	46	
		%	0,0%	5,7%	30,3%	28,6%	0,0%	15,4%	
	De 10 a 14 años	N	0	17	8	20	0	45	
		%	0,0%	12,1%	24,2%	20,4%	0,0%	15,1%	
	De 15 a 19 años	N	2	33	2	11	0	48	
		%	7,4%	23,6%	6,1%	11,2%	0,0%	16,1%	
	De 20 a 24 años	N	7	32	3	9	0	51	
		%	25,9%	22,9%	9,1%	9,2%	0,0%	17,1%	
	De 25 a 29 años	N	6	22	2	9	0	39	
		%	22,2%	15,7%	6,1%	9,2%	0,0%	13,0%	
	De 30 a 34 años	N	6	15	1	5	0	27	
		%	22,2%	10,7%	3,0%	5,1%	0,0%	9,0%	
	Más de 35 años	N	6	7	0	3	0	16	
		%	22,2%	5,0%	0,0%	3,1%	0,0%	5,4%	
	Total		N	27	140	33	98	1	299
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La misma distribución de años de experiencia docente pero cruzada con la variable de área de conocimiento nos da una imagen clara del tipo de muestra que se ha utilizado en este estudio, tal y como se refleja en la siguiente Tabla 5.14.

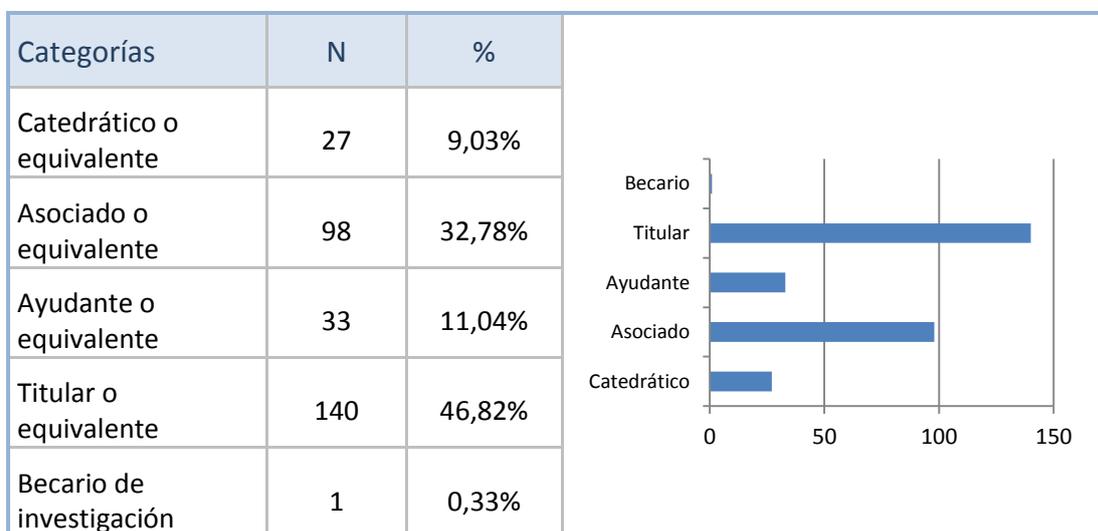
Tabla 5.14 Distribución de la muestra por experiencia docente y área de conocimiento del profesor

		Área de conocimiento					Total	
		Arte y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura		
Experiencia docente	Menos de 5 años	N	6	1	12	7	1	27
		%	9,5%	4,8%	23,1%	5,3%	3,2%	9,0%
	De 5 a 9 años	N	10	1	11	21	3	46
		%	15,9%	4,8%	21,2%	15,9%	9,7%	15,4%
	De 10 a 14 años	N	9	3	8	21	4	45
		%	14,3%	14,3%	15,4%	15,9%	12,9%	15,1%
	De 15 a 19 años	N	6	5	8	24	5	48
		%	9,5%	23,8%	15,4%	18,2%	16,1%	16,1%
	De 20 a 24 años	N	12	1	4	25	9	51
		%	19,0%	4,8%	7,7%	18,9%	29,0%	17,1%
	De 25 a 29 años	N	11	4	4	16	4	39
		%	17,5%	19,0%	7,7%	12,1%	12,9%	13,0%
	De 30 a 34 años	N	5	4	1	15	2	27
		%	7,9%	19,0%	1,9%	11,4%	6,5%	9,0%
	Más de 35 años	N	4	2	4	3	3	16
		%	6,3%	9,5%	7,7%	2,3%	9,7%	5,4%
	Total	N	63	21	52	132	31	299
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por categoría profesional

La Tabla 5.15 muestra la distribución de la muestra en función de la modalidad contractual de los profesores, e indica que los profesores titulares representan el porcentaje más elevado de la muestra (46.82%), seguidos de los profesores asociados (32.78%). La representación de los becarios de investigación, por el contrario, es bastante baja en esta muestra de estudio, ya que sólo hay una respuesta de esta categoría (0.3%). Su inclusión como “profesor” exclusivamente se defiende al asumir esta figura como docente en algunas universidades, si bien se eliminará de análisis posteriores.

Tabla 5.15 Distribución de la muestra por categoría profesional



Por otro lado, la distribución de las distintas categorías académicas cruzadas con el género de los profesores es la que refleja la Tabla 5.16. En ella podemos ver que la paridad entre profesores y profesoras analizadas se da en el conjunto de la muestra, pero que no lo es en el análisis de cada una de las categorías donde hay un mayor porcentaje de hombres en categorías de catedráticos y un mayor porcentaje de mujeres como profesoras ayudantes. Estos porcentajes lamentablemente son muy similares a las cifras proporcionadas por el MECD para el conjunto del profesorado universitario español, tal y como se refleja en el Gráfico 5.3.

Tabla 5.16 Distribución de la muestra por género y categoría académica

			Género		Total	
			Mujer	Hombre		
Categoría académica	Catedrático	N	7	20	27	
		Porcentaje	25,9%	74,1%	100,0%	
	Profesor Titular	N	68	72	140	
		Porcentaje	48,6%	51,4%	100,0%	
	Profesor Ayudante	N	23	10	33	
		Porcentaje	69,7%	30,3%	100,0%	
	Profesor Asociado	N	56	42	98	
		Porcentaje	57,1%	42,9%	100,0%	
	Becario de investigación	N	0	1	1	
		Porcentaje	0,0%	100,0%	100,0%	
	Total		N	154	145	299
			Porcentaje	51,5%	48,5%	100,0%

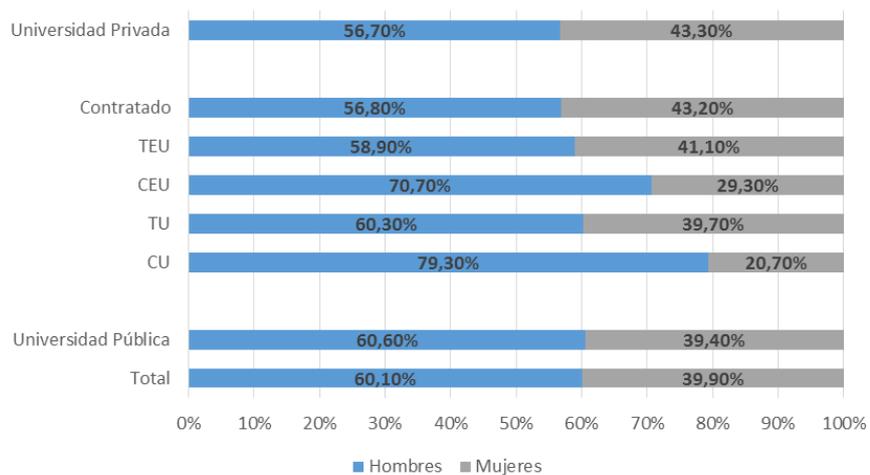
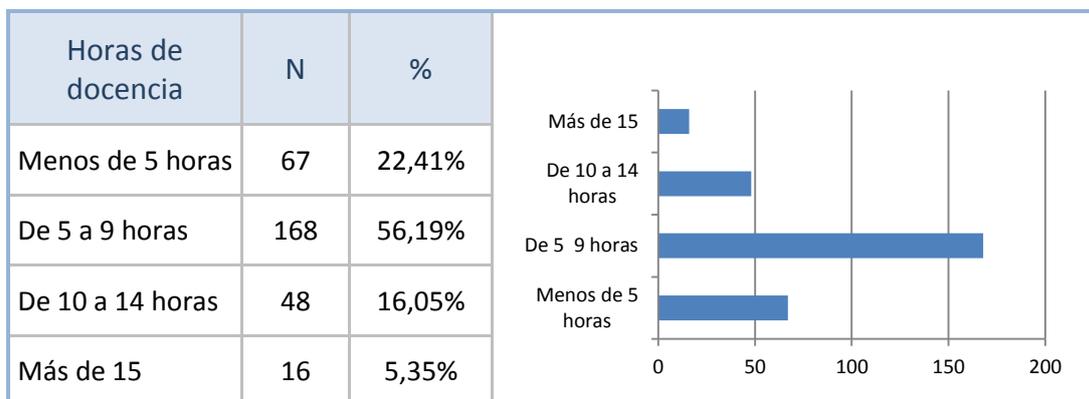


Gráfico 5.3 Distribución del PDI por categoría y sexo. Fuente MECD para el curso 2013-14

Por horas de docencia a la semana

La media de horas de docencia a la semana en la muestra conseguida es de 7.45 con una desviación típica de 4.07 dadas las diferencias entre las distintas puntuaciones. La Tabla 5.17 muestra la distribución de la muestra en función de las horas de docencia a la semana, de media, según indican los propios profesores. Indica que los profesores imparten de 5 a 9 horas a la semana en un porcentaje más elevado (56.19%), seguidos de los profesores que imparten menos de 5 horas semanales (22.41%). De 10 a 14 horas de impartición de clase supone un 16.05% mientras que *sólo* el 5.35% imparte más de 15 horas semanales.

Tabla 5.17 Distribución de la muestra por horas de docencia a la semana



Comparando las medias aritméticas atendiendo al tipo de universidad, nos encontramos los siguientes valores:

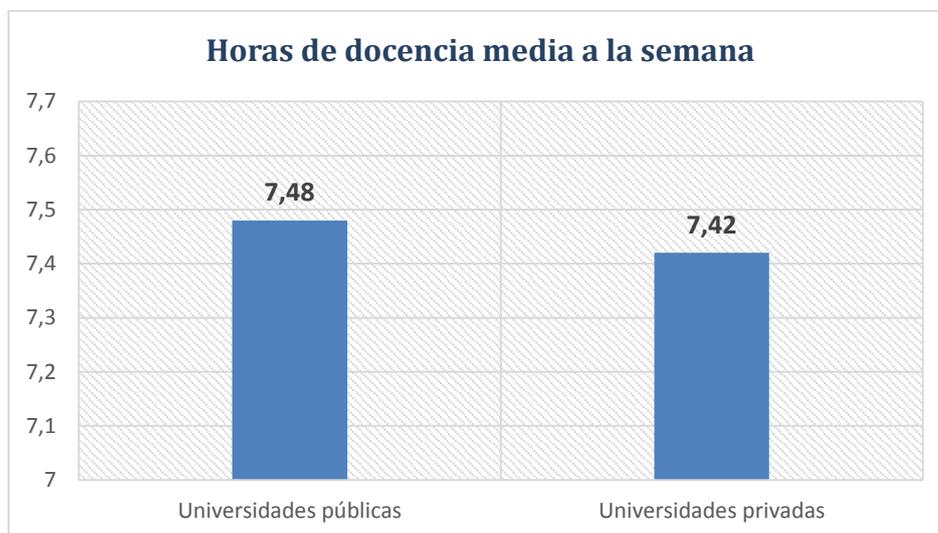


Gráfico 5.4 Distribución de la muestra por horas de docencia a la semana y tipo de universidad

Como se puede ver en el Gráfico 5.4, los datos de horas de docencia entre universidades públicas y privadas son muy similares con una ligera inclinación a mayor horarias de docencia para las universidades públicas, lo que contrasta con la opinión de que los profesores de universidades privadas imparten muchas más horas que sus colegas de universidades públicas. En este caso, al menos, no ocurre así.

Con esta distribución de la muestra atendiendo a las distintas variables sociodemográficas se realizarán los estudios estadísticos para la comprobación de los objetivos y las hipótesis previos.

CAPÍTULO 6

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Introducción

6.2. Características del Instrumento: Fiabilidad y validez.

6.2.1 Sub-escala IMPORTANCIA.

6.2.2. Sub-escala MODIFICA.

6.2.3. Sub-escala AUTOEFICACIA

6.3. Análisis descriptivos.

6.4. Contraste de hipótesis.

6.4.1 Análisis sobre la variable MODIFICA.

6.4.2. Análisis sobre la variable VALORACIÓN.

6.4.3. Análisis sobre la variable UTILIDAD.

6.5. Síntesis del capítulo.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Introducción

En este capítulo presentamos los análisis estadísticos necesarios para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Para facilitar su consulta, hemos dividido estos análisis en diferentes bloques. A continuación, resumimos brevemente lo que con mayor profundidad desarrollaremos a lo largo del capítulo:

- Análisis de las características psicométricas del instrumento de recogida de información utilizado. Se contrastan los índices de fiabilidad y de validez del cuestionario.
- Análisis de las respuestas a las escalas en función de variables de la historia profesional docente de los sujetos. Además, se analiza la asociación de las diferentes variables del cuestionario entre sí:
 - Variables de la historia profesional del sujeto (tipo de universidad, años de docencia, área de conocimiento, sexo, horas de docencia, categoría profesional).
 - Importancia que los profesores otorgan a diferentes aspectos de la docencia, escala a la que llamaremos IMPORTANCIA
 - Sub-escala analizada de autoeficacia, denominada en nuestro estudio como AUTOEFICACIA

- Sub-escala de opinión sobre las encuestas, donde los profesores expresan la valoración que le dan a los distintos ítems sobre las encuestas, a la que denominaremos VALORACIÓN.
- Sub-escala de consecuencias de las encuestas en la docencia. En esta sub-escala, preguntamos al profesor qué modificaciones principales se han llevado a cabo en cada uno de los elementos de la docencia como consecuencia de los resultados en las encuestas, a la que denominaremos MODIFICA.
- Dimensión utilidad de encuestas, que no constituye una subescala propiamente dicha y que aglutina preguntas sobre la utilidad de las encuestas para la evaluación sumativa y para la toma de decisiones o promoción del profesorado, preguntas sobre la fiabilidad de las encuestas online y una pregunta de utilidad general para la mejora de las encuestas que realiza el alumnado sobre el profesor y su actividad docente.

6.2. Características del instrumento: Fiabilidad y Validez

El análisis de consistencia interna del instrumento se ha realizado de forma general y diferenciando las distintas sub-escalas del instrumento de recogida de información.

Se ha utilizado el α de Cronbach para el estudio de la fiabilidad como consistencia interna de las diferentes escalas y sub-escalas.

Además, para analizar la estructura de contenido de estas escalas se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios por el método de componentes principales y rotación ortogonal VARIMAX. Sólo dos de ellas: VALORACIÓN y AUTOEFICACIA DOCENTE presentaron una estructura multifactorial como se explicará en los siguientes apartados 6.2.3 y 6.2.4.

Las sub-escalas de MODIFICA e IMPORTANCIA tuvieron una estructura unifactorial.

6.2.1. Sub-Escala: IMPORTANCIA

La consistencia interna de la sub-escala IMPORTANCIA fue de $\alpha = 0,746$. A pesar de tener sólo 6 ítems la capacidad de discriminación del profesorado en la valoración que hacen de la importancia de los elementos de calidad en la docencia universitaria es adecuada. Tras realizar un análisis factorial exploratorio para analizar la estructura de esta sub-escala, Tabla 6.1, podemos confirmar la existencia de un único factor en la misma para la medida del constructo.

Tabla 6.1 Matriz de componentes principales de la sub-escala IMPORTANCIA que el profesor da a los distintos elementos de su docencia.

	Componente principal
Materiales de apoyo	,782

Métodos docentes	,753
Tecnologías	,702
Sistemas de Evaluación	,666
Relación con alumnos	,611
Oratoria	,505

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

1 componentes extraídos

En la Tabla 6.2 se puede observar el análisis de correlación ítem-total de la escala de IMPORTANCIA, para la comprobación de la validez convergente de esta escala.

Tabla 6.2 Correlación ítem-total de la sub-escala de IMPORTANCIA

	Correlación total de elementos corregida
Oratoria	,330
Métodos docentes	,589
Materiales apoyo	,620
Tecnologías	,512
Sistemas de Evaluación	,471
Relación con alumnos	,449

6.2.2. Sub-Escala: MODIFICA

La consistencia interna de la sub-escala MODIFICA es $\alpha = 0,808$. A pesar de tener también sólo 6 ítems la capacidad discriminación del profesorado en la valoración que hacen de los cambios que están llevando a cabo en su actividad docente como consecuencia de los resultados de las encuestas es muy adecuada. Tras realizar un análisis factorial exploratorio, expuesto en la Tabla 6.3, para analizar la estructura de esta sub-escala encontramos un único factor en la misma para la medida del constructo.

Asimismo, la Tabla 6.4 nos da información de la correlación ítem-total para la constatación de la validez de la sub-escala de MODIFICA.

Tabla 6.3 Matriz de componentes principales de la sub-escala MODIFICA que el profesor da a los distintos elementos de su docencia.

	Componente principal
Modifica método docente	,775
Modifica recursos	,740
Modifica contenidos	,724
Modifica exámenes	,719
Modifica objetivos	,706
Modifica relación con alumnos	,628

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

1 componentes extraídos

Tabla 6.4 Correlación ítem-total de la sub-escala de MODIFICA

	Correlación elemento- total corregida
Modifica objetivos	,560
Modifica contenidos	,576
Modifica recursos	,586
Modifica método docente	,629
Modifica relación con alumnos	,479
Modifica exámenes	,580

6.2.3. Sub-Escala: VALORACIÓN

Para el cálculo de la fiabilidad de la sub-escala de VALORACIÓN se ha hallado el alfa de Cronbach con el conjunto de los 11 ítems. El alfa obtenido es igual a 0,827 para esta sub-escala, lo que nos indica una buena consistencia interna y una buena capacidad para discriminar la percepción que de las encuestas tienen los profesores.

En el análisis factorial exploratorio de la sub-escala VALORACIÓN obtenemos tres factores diferenciados y con alfas de Cronbach adecuadas como pueden consultarse

en la Tabla 6.5. Los ítems están agrupados en torno a tres bloques, como pretendíamos. Estos factores son:

- a) Factor 1. Elementos que afectan a la Evaluación del profesorado (dificultad de la asignatura, exigencia, simpatía del profesor...)
- b) Factor 2: Valoración positiva de las encuestas, seriedad, buen indicador de calidad del profesor, seriedad de los alumnos, buen indicador para la promoción.
- c) Factor 2: Utilidad de las encuestas para la mejora de la docencia.

Entre estos tres factores se puede explicar un 64,78% de la varianza. Los dos primeros factores tuvieron un mejor poder explicativo (25,90% y 23,52%), y el tercer factor pudo explicar un menor porcentaje de la varianza total, en concreto el 15,36%.

En los tres factores los coeficientes de fiabilidad son altos (0,815; 0,773; 0,719) lo que indica una alta consistencia interna en los ítems de las sub-escalas.

En el diseño del instrumento se operativizó la variable considerando tres dimensiones, que coinciden con los tres factores que ha extraído el análisis, esta información avala la validez de constructo del instrumento.

Estos tres factores van a constituir tres pequeñas subescalas que tendremos en cuenta en los análisis posteriores. Denominaremos estas tres escalas como sigue:

VPREJUICIO, que incluye aquellos ítems relacionados con variables externas a la propia encuesta y que pueden afectar a la valoración general que el profesor tiene de este método de evaluación (dificultad de la asignatura, exigencia docente, simpatía del profesor, etc.).

VSERIEDAD, donde se incluyen que determinan el valor que el profesor da a este método de evaluación. En el fondo, son los ítems fundamentales de la investigación y donde se valora la opinión real que el profesorado tiene del método de la encuesta (es un criterio válido, los buenos profesores sacan buenas notas, las valoraciones de las encuestas coinciden con la mía, etc.).

VCAMBIO, compuesta por dos ítems pero con un fiabilidad de 0,719 en el que el profesor señala la utilidad que está teniendo el método de las encuestas para la mejora de su actividad docente (propociona un feedback útil, provoca cambios en la docencia).

Tabla 6.5 Análisis factorial de la sub-escala VALORACIÓN. Coeficiente de saturación, varianza explicada y coeficientes de consistencia interna.

	FACTORES			α	% VARIANZA	α TOTAL
	1	2	3			
ASIGNATURAS DIFÍCILES OBTIENEN PEORES EVALUACIONES	,874			0,815	25,90	0,827
PROFESORES EXIGENTES OBTIENEN PUNTUACIONES MÁS BAJAS	,865					
LOS PROFESORES SIMPÁTICOS SON MEJOR EVALUADOS	,751					
SE PUEDEN OBTENER BUENOS RESULTADOS SIN CALIDAD DOCENTE	,596					
ALUMNOS NO TIENEN SUFICIENTE CONOCIMIENTO PARA JUZGAR	,561					
LOS BUENOS PROFESORES OBTIENEN BUENAS PUNTUACIONES		,846		0,773	23,52	
RESULTADOS COINCIDEN CON LA PROPIA VALORACIÓN		,757				
LOS ALUMNOS CONTESTAN CON SERIEDAD		,729				
ENCUESTAS SON CRITERIO VÁLIDO PARA LA PROMOCIÓN		,605				
ENCUESTAS HAN PROVOCADO CAMBIOS EN LA DOCENCIA			,905	0,719	15,36	
RESULTADOS PROPORCIONAN FEEDBACK ÚTIL			,786			
% VARIANZA TOTAL					64,78	

6.2.4. Sub-Escala: AUTOEFICACIA

También se analizó la consistencia interna de la sub-escala de AUTOEFICACIA a través del alfa de Cronbach con el conjunto de sus 12 ítems. El alfa obtenido fue de 0,883 para la sub-escala, mostrando una alta consistencia interna entre sus ítems y una adecuada capacidad para discriminar a los sujetos en cuanto a la percepción que de su propia capacidad para la labor docente tienen.

En el análisis factorial exploratorio de la sub-escala AUTOEFICACIA obtuvimos tres factores diferenciados como puede verse en la Tabla 6.6.

Los resultados difieren ligeramente de la operativización que se hizo de la variable cuando fue diseñado el instrumento (Prieto, 2007). En nuestro estudio dos de los factores de la versión original de la autora se fusionaron en un único factor. Los factores I (Implicación de los alumnos en el aprendizaje) y el factor III (interacción con los alumnos para facilitar su aprendizaje) de la versión original constituyeron el Factor I de nuestro análisis, como se puede consultar en la Tabla 6.6.

Los tres bloques, tres factores, resultantes son, a) en primer lugar, la autoeficacia en la relación con el alumno para conseguir y mejorar su aprendizaje; b) la autoeficacia como parte del conocimiento y de la planificación de clases, contenidos y estructura;

y c) la autoeficacia medida en aquellos ítems que indican su capacidad para la evaluación de los aprendizajes y de la propia actividad docente del profesor.

En los tres factores los coeficientes de fiabilidad son altos (0,836; 0,810; 0,709) lo que indica una alta consistencia interna en los ítems de la sub-escala de autoeficacia.

La similitud en factores resultantes con las dimensiones previstas en el diseño del instrumento, incluyendo la unión de dos dimensiones planteadas en un factor que mide el mismo constructo –relación con los alumnos–, avala la validez en la construcción del instrumento.

Tabla 6.6 Análisis factorial de la sub-escala AUTOEFICACIA. Coeficientes de saturación, varianza explicada y coeficientes de consistencia interna.

ANÁLISIS FACTORIAL SUB-ESCALA AUTOEFICACIA						
	FACTORES			α	% VARIANZA	α TOTAL
	1	2	3			
CREAR UN CLIMA POSITIVO	0,872			0,836	24,463	0,883
MANTENER EXPECTATIVAS POSITIVAS	0,782					
OTORGAR AL ALUMNO UN PAPEL ACTIVO EN CLASE	0,574					
MODIFICAR LA CLASE CON EL RITMO DE LOS ALUMNOS	0,565					
MOSTRAR RESPETO	0,563					
HACER SENTIR QUE EL ÉXITO SE DEBE A ELLOS MISMOS	0,557					
DISEÑAR LA ESTRUCTURA DE CADA CLASE		0,840		0,810	21,004	
DOMINAR EL CONTENIDO		0,799				
DEDICAR TIEMPO A PLANIFICAR		0,796				
EVALUAR CAPACIDADES DEL ALUMNO			0,781	0,709	19,646	
COMENTAR RESULTADOS DE EVALUACIÓN A ALUMNOS			0,768			
ANALIZAR SU PROPIA CONDUCTA DOCENTE			0,607			
% VARIANZA TOTAL					65,113	

6.3. Análisis descriptivos

Se realiza un estudio descriptivo de las diferentes variables recogidas en el cuestionario.

Tabla 6.7 Estadísticos descriptivos de las variables fundamentales de la investigación.

Sub-escalas	Mín. posible	Máx. posible	N	K	Media	Desviación típica
IMPORTANCIA	6	60	298	6	50,27	5,408
AUTOEFICACIA	12	120	292	6	100,40	11,045
VALORACIÓN	11	110	292	11	69,71	15,898
MODIFICA	0	60	296	12	26,92	14,258

DIMENSIÓN IMPORTANCIA: Esta variable indica la importancia que da el profesor a los distintos elementos de la docencia. La puntuación media del conjunto de la escala ha sido de 50,27 (desviación típica igual a 5,408) como se puede ver en la Tabla 6.7. La puntuación máxima que se podría conseguir en esta sub-escala es de 60 y la puntuación mínima es de 6 (escala de 1 a 10, de nada importante a muy importante respectivamente en cada uno de los 6 ítems). Podemos valorar como una alta puntuación, lo que nos indica que el profesorado en términos generales otorga una alta importancia a las encuestas, siendo homogéneas las respuestas de los profesores.

Podemos comprobar que, aunque no hay muchas diferencias, las puntuaciones mayores se dan en los métodos docentes y en la relación con el alumno como base de su docencia. Los datos específicos de las subescalas aparecen recogidos en la Tabla 6.8. Son estos elementos los más importantes para los profesores: aspectos didácticos y relacionales. Por otro lado, aunque sigue siendo alta la puntuación, el elemento señalado como menos importante es las tecnologías, si bien es el ítem con mayor variabilidad en las respuestas de los profesores.

Tabla 6.8 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala IMPORTANCIA

Ítem de la sub-escala	N	Media	Desviación típica
ORATORIA	299	8,49	1,403
MÉTODOS DOCENTES	299	8,96	1,066
MATERIALES DE APOYO	299	8,21	1,292
TECNOLOGÍAS	299	7,58	1,686
SISTEMAS DE EVALUACIÓN	299	8,16	1,437
RELACIÓN CON LOS ALUMNOS	298	8,88	1,174

DIMENSIÓN AUTOEFICACIA: Esta variable se refiere a la percepción que tiene el profesor de su capacidad para realizar las actividades docentes fundamentales. Es una sub-escala que tiene 12 ítems con una puntuación máxima posible de 120 y

mínima de 12 (escala de 1 a 10 en cada uno de los ítems). La puntuación media global de esta sub-escala fue de 100,40 (desviación típica de 11,045). La valoración que el profesor tiene de su propia eficacia como docente es alta, poniendo más el énfasis en la capacidad de dominio de los propios contenidos (media igual a 9,11, sobre 10) y con una percepción de menor eficacia en cuanto a la evaluación tanto de los alumnos como de su propia conducta como docente (valoración media de 7,98 y 7,08, respectivamente), tal y como se puede observar en la Tabla 6.9 que recoge los valores descriptivos de los distintos ítems que integran la sub-escala de autoeficacia.

Tabla 6.9. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala AUTOEFICACIA

Ítems de la sub-escala	N	Media	Desviación típica
OTORGAR AL ALUMNO UN PAPEL ACTIVO EN CLASE	299	7,94	1,576
CREAR UN CLIMA POSITIVO	299	8,68	1,089
MANTENER EXPECTATIVAS POSITIVAS	299	8,33	1,168
DOMINAR EL CONTENIDO	299	9,11	1,004
DISEÑAR LA ESTRUCTURA DE CADA CLASE	299	8,88	1,142
DEDICAR TIEMPO A PLANIFICAR	299	8,17	1,591
HACER SENTIR QUE EL ÉXITO SE DEBE A ELLOS MISMOS	297	8,24	1,281
MOSTRAR RESPETO	299	9,22	1,039

MODIFICAR LA CLASE CON EL RITMO DE LOS ALUMNOS	298	8,62	1,359
EVALUAR CAPACIDADES DEL ALUMNO	298	7,98	1,526
ANALIZAR SU PROPIA CONDUCTA DOCENTE	297	7,08	1,897
COMENTAR RESULTADOS DE EVALUACIÓN A ALUMNOS	298	8,31	1,665

DIMENSIÓN VALORACIÓN: Esta variable analiza la opinión que tienen los profesores de las encuestas como método de evaluación de su docencia. Es una sub-escala que tiene 11 ítems con una puntuación máxima de 110 y mínima de 11 (escala de 1 a 10 en cada uno de los ítems). Se recodificaron los ítems negativos de la escala para que todos fueran en la misma dirección con el objetivo de obtener un total en la misma. La puntuación media global de esta sub-escala es de 69,71 (desviación típica de 15,898), que podemos considerar como una valoración media-alta. Como vemos en la Tabla 6.10 las valoraciones más altas se dan en el ítem *Los buenos profesores obtienen buenas puntuaciones en la encuesta* y en el ítem *Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo*, que constituía un resumen final de la valoración que le daban los profesores a las encuestas de los alumnos.

Existió variabilidad entre las medias de los ítems y las que tuvieron menor puntuación fueron: *los profesores más simpáticos son mejor evaluados* y *Se pueden obtener buenos resultados sin calidad docente*, que son ítems que recogen información de los prejuicios de los profesores hacia las encuestas. Estos resultados son consistentes con la valoración positiva que los profesores han dado a las encuestas.

Tabla 6.10. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala VALORACIÓN

Ítems de la sub-escala	N	Media	Desviación típica
LOS ALUMNOS CONTESTAN CON SERIEDAD	298	6,20	2,233
LOS BUENOS PROFESORES OBTIENEN BUENAS PUNTUACIONES	298	7,25	2,155
PROFESORES EXIGENTES OBTIENEN PUNTUACIONES MÁS BAJAS	296	5,45	2,668
ASIGNATURAS DIFÍCILES OBTIENEN PEORES EVALUACIONES	297	5,58	2,637
ALUMNOS NO TIENEN SUFICIENTE CONOCIMIENTO PARA JUZGAR	298	6,14	2,690
LOS PROFESORES SIMPÁTICOS SON MEJOR EVALUADOS	297	4,13	2,300
RESULTADOS COINCIDEN CON LA PROPIA VALORACIÓN	297	6,98	1,915
SE PUEDEN OBTENER BUENOS RESULTADOS SIN CALIDAD DOCENTE	299	4,57	2,563
ENCUESTAS SON CRITERIO VÁLIDO PARA LA PROMOCIÓN	299	5,68	2,411
ENCUESTAS HAN PROVOCADO CAMBIOS EN LA DOCENCIA	298	6,28	2,512
RESULTADOS PROPORCIONAN FEEDBACK ÚTIL	298	7,02	2,284

DIMENSIÓN MODIFICA: Esta variable analiza la opinión que tienen los profesores sobre los cambios que se han dado en su docencia como consecuencia de los

resultados obtenidos en las encuestas. Es una sub-escala que tiene 6 ítems con una puntuación máxima de 60 y mínima de 0 (escala de 0 a 10 en cada uno de los ítems). La puntuación media global de esta sub-escala es de 26,42 (desviación típica de 14,258). Como vemos en la Tabla 6.11 las valoraciones de estos ítems son muy variadas y con una muy alta desviación típica en la mayoría de ellos. Atendiendo a las puntuaciones medias, podríamos decir que la disposición al cambio es, en términos generales, baja y con una variabilidad entre puntuaciones muy alta. Las valoraciones medias más altas se corresponden con cambios en los recursos y en el método docente empleado. La modificación de los objetivos competenciales de la asignatura o de los contenidos del curso son los que tienen valoraciones más bajas. Interpretamos que el profesor entiende que estos dos aspectos de la docencia son los que menos pueden modificar ya que *vienen dados* por la propia titulación, por la dirección de la universidad o por el propio departamento en el que se suscriben.

Tabla 6.11 Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la sub-escala MODIFICA.

Ítems de la sub-escala MODIFICA.	N	Media	Desviación típica
MODIFICACIÓN DE:			
OBJETIVOS COMPETENCIALES	298	3,08	3,344
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	298	3,69	3,372
RECURSOS DIDÁCTICOS	298	6,19	3,057
METODOLOGÍA DOCENTE	296	5,64	3,292
RELACIÓN CON ALUMNOS	298	3,89	3,519
SISTEMAS DE EVALUACIÓN	298	4,56	3,387

DIMENSIÓN BLOQUE V: En el último bloque de preguntas de la encuesta que se pasó a los profesores, se han hecho seis preguntas generales. Las tres primeras analizan la opinión del profesor ante la función sumativa de las encuestas, a lo que se añadía una pregunta sobre su percepción de las encuestas online, una pregunta general de valoración de las encuestas como método de mejora de la docencia de cada profesor y puntuación media que, según el profesor, ha obtenido en las últimas encuestas. No constituye, por tanto, una sub-escala del instrumento aunque mostramos en la Tabla 6.12 las medias y desviaciones típicas de este bloque.

Todas las puntuaciones podían fluctuar entre 1 y 10.

El profesorado que contestó valora bajo la fiabilidad que percibe en las encuestas con formato online (5,56) y con puntuaciones cercanas a 6 de la utilidad que estas encuestas tienen como evaluación sumativa en sus respectivas universidades. En todos los casos, las desviaciones típicas nos indican una alta dispersión de las distintas valoraciones.

Debe tenerse en cuenta que no pudo trabajarse con la información *real* de las valoraciones que dan los alumnos a cada uno de los profesores analizados y sí el dato que ellos mismos nos indican. Esto puede constituir una carencia del estudio y un punto de partida para nuevas investigaciones. Como se puede ver es un ítem con una valoración media de 8,1 y una desviación típica cercana a 1, lo que indica la homogeneidad entre los profesores que respondieron. Esto nos indica que la gran mayoría de los profesores refieren obtener altas valoraciones por parte de sus alumnos. Dada la composición de la muestra esto puede presentar un sesgo en los resultados al no tener información para las variables de aquellos profesores que han tenido bajas valoraciones, seguramente estos hubieran criticado más negativamente las encuestas.

Tabla 6.12 Estadísticos descriptivos de las dimensiones del BLOQUE V.

Ítems del BLOQUE V	N	Media	Desviación típica
UTILIDAD PARA RESPONSABLES	297	6,67	2,496
UTILIDAD PARA LA RELACIÓN LABORAL- CONTRACTUAL CON LA UNIVERSIDAD	297	5,99	2,732
UTILIDAD PARA LA PROMOCIÓN	298	6,09	2,768
FIABILIDAD DE ENCUESTAS ONLINE	295	5,56	2,377
VALORACIÓN GENERAL PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA	298	6,47	2,191
PUNTUACIÓN MEDIA QUE HA OBTENIDO	296	8,10	1,002

6.4. Contraste de hipótesis

Para la verificación de nuestras hipótesis iremos proponiendo métodos estadísticos que nos ayuden en cada uno de los casos.

Estos análisis se agrupan en los siguientes:

1. Correlaciones (r de Pearson) realizados entre las distintas variables de la investigación, así como la interpretación de los datos que de éstos se desprenden y así poder demostrar la relación o la ausencia entre las distintas variables, tal y como habíamos planteado.

En el estudio de correlación utilizaremos el estadístico de r de Pearson.

2. Contraste de medias, para comparar las medias de dos grupos ante una determinada variable, y comprobar si esas diferencias entre las medias son mayores de lo que cabría esperar por azar.
3. Análisis de varianza para comparaciones de más de dos grupos y la observancia de distintas variables en grupos de dos en dos

Así, iremos realizando los análisis estadísticos correspondientes a cada una de las hipótesis planteadas así como la interpretación de los datos que de estos análisis se desprenden.

Los siguientes contrastes de hipótesis están agrupados en relación a las variables fundamentales del presente estudio: MODIFICA, VALORACIÓN, UTILIDAD, AUTOEFICACIA.

6.4.1. Análisis sobre la variable MODIFICA

Recogemos a continuación los contrastes de hipótesis en relación a las modificaciones que el profesorado ha realizado como consecuencia de los resultados que ha obtenido en las encuestas de sus alumnos. Los elementos docentes que configuran la variable MODIFICA se tratan de forma conjunta pero también de forma individual para un análisis en profundidad de nuestra principal aportación: qué

consecuencias docentes están teniendo las encuestas que realiza el alumno en la actividad del profesorado.

1. **HIPÓTESIS:** Los profesores que obtienen puntuaciones más altas son los que realizan más modificaciones en su docencia con el objetivo de mejorar.

Para analizar esta hipótesis realizamos las correlaciones (r de Pearson) entre la puntuación media que obtienen los profesores en las encuestas de alumnos que realizan en su universidad y la sub-escala MODIFICA y los diferentes ítems que componen esa escala, tal y como se muestran en la Tabla 6.13. Como se puede ver en los distintos coeficientes de correlación, no hay base estadística para confirmar que hay relaciones entre las puntuaciones que los profesores obtienen de sus alumnos y la capacidad de modificación de su docencia. Probablemente, la baja variabilidad entre las puntuaciones que refieren los profesores determine la dificultad en la comprobación de esta hipótesis. También se puede observar que ninguno de los ítems que componen esta sub-escala correlaciona significativamente con los resultados que obtiene el profesor en sus encuestas. Por tanto, no hemos podido verificar esta hipótesis.

Tabla 6.13 Correlaciones del ítem *Puntuación media que ha obtenido en las últimas encuestas realizadas por sus alumnos con sub-escala MODIFICA* y los factores que la componen.

	<i>r (Pearson)</i>	<i>Nivel de significación</i>	<i>N</i>

OBJETIVOS COMPETENCIALES	0,090	0,125	295
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	0,060	0,308	295
RECURSOS DIDÁCTICOS	0,095	0,102	295
METODOLOGÍA DOCENTE	0,059	0,316	293
RELACIÓN CON ALUMNOS	-0,112	0,059	295
SISTEMAS DE EVALUACIÓN	0,026	0,654	295
SUB-ESCALA MODIFICA TOTAL	0,040	0,499	293

2. **HIPÓTESIS:** Los profesores que más valoran las encuestas de evaluación son los que indican que realizan más modificaciones en su docencia.

Con esta hipótesis pretendemos comprobar si nos encontramos con resultados similares a los de Moore y Kuol (2005a) que indicaban esa relación triple entre profesores mejor valorados, los que daban más valor a las encuestas y los que, como consecuencia de ello, realizan más modificaciones de su propia docencia. Beran, Violato y Kline (2005) comprobaron la misma relación entre el valor positivo que daban los profesores a las encuestas realizadas por los alumnos, a su seriedad y fiabilidad, y a la motivación que los resultados de las mismas producían en su capacidad de mejora en la actividad docente.

Para la verificación de esta hipótesis, realizamos un análisis correlacional, r de Pearson, entre la variable VALORACIÓN y sus diferentes sub-escalas, resultado del análisis factorial previo y la variable MODIFICA y sus diferentes ítems de elementos de docencia. Los resultados que se muestran en la Tabla 6.14 nos muestran que, obviamente, las mayores correlaciones se dan entre los profesores que más valoran las encuestas como motor de cambio en su docencia ($r=0,517$; $p<0,001$). Correlaciones altas se dan entre este factor que denominamos VCAMBIO y los elementos de Modificación de contenidos ($r=0,331$; $p<0,01$), Modificación de Recursos didácticos ($r=0,476$; $p<0,01$), Modificación de objetivos ($r=0,331$; $p<0,01$), Modificación de métodos docentes ($r=0,487$; $p<0,01$), o de la relación con los alumnos ($r=0,321$; $p<0,01$) y exámenes y sistemas de evaluación ($r=0,317$; $p<0,01$).

Pero, curiosamente, en las puntuaciones de los profesores que valoran positivamente las encuestas a) por la seriedad de los datos y b) porque la opinión de los alumnos coincide con la propia, no se ha podido demostrar la existencia de correlación con ninguno de los elementos modificados excepto con los elementos de metodología docente y recursos didácticos ($r=0,155$; $p<0,05$ y $r=0,188$; $p<0,05$), lo que nos lleva a concluir que no todos los elementos son objeto de modificación aunque se valore muy positivamente la utilización de las encuestas como método de análisis de la capacidad docente del profesorado. Recordemos que estos dos elementos (Tabla 6.8) eran dos de los elementos a los que los profesores daban más importancia.

Tabla 6.14. Tabla de correlaciones de la variable VALORACIÓN y sus diferentes factores y la variable MODIFICA y los elementos de modificación que ha realizado el profesor

		VALORACIÓN	VPREJUICIO	VSERIEDAD	VCAMBIO
Modifica objetivos	r	,149*	,053	,094	,331**
	p	,011	,368	,106	,001
	N	291	294	296	296
Modifica contenidos	r	,172**	,059	,096	,331**
	p	,003	,314	,101	,001
	N	291	294	296	296
Modifica recursos	r	,235**	,046	,188**	,476**
	p	,001	,437	,001	,001
	N	291	294	296	296
Modifica métodos	r	,230**	,051	,155**	,487**
	p	,001	,389	,008	,001
	N	290	293	294	294
Modifica relación	r	,034	-,080	-,007	,321**
	p	,563	,174	,903	,001
	N	291	294	296	296
Modifica exámenes	r	,127*	,033	,066	,317**
	p	,030	,573	,258	,001
	N	291	294	296	296

	r	,213**	,035	,131*	,517**
MODIFICA	p	,001	,551	,025	,001
	N	290	293	294	294

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3. **HIPÓTESIS:** Los profesores con mayor experiencia docente y los que imparten un mayor número de horas de docencia son los que realizan menos modificaciones.

Esta hipótesis se basa en la consideración de que los profesores con más experiencia en el aula, que llevan muchos años impartiendo docencia, sienten que ya han modificado todos aquellos elementos de su actividad docente y que no tienen necesidad de seguir haciéndolo. Por otro lado, los profesores con menos experiencia docente tenderán a realizar más modificaciones en su quehacer diario como docentes universitarios. Lo mismo sucederá con los profesores con mayor número de horas de impartición por semana comparándolos con los profesores que tienen menos horas. En este caso, entendemos que los profesores con menos docencia realizarán más modificaciones que los que tienen muchas más horas docentes semanales.

En el estudio correlacional entre estas variables, Tabla 6.15, observamos que no se da esta variabilidad común entre estas variables, por lo que no podemos afirmar que ni la experiencia docente del profesor ni la media de horas de docencia impartida esté relacionado con las modificaciones que realiza el profesorado de su actividad docente. Sólo hay una pequeña correlación significativa ($r=0,125$; $p<0,05$) entre los profesores con mayor experiencia docente y la modificación de exámenes y sistemas de evaluación, pero no hemos podido comprobar la existencia de relación con los cambios con otros elementos docentes.

Tabla 6.15. Correlaciones de la variable MODIFICA y sus elementos y Experiencia Docente del profesor y Media de horas de docencia impartidas.

		Experiencia docente	Media horas docencia
Modifica objetivos	r	,040	-,024
	p	,487	,678
	N	298	298
Modifica contenidos	r	,036	-,056
	p	,530	,335
	N	298	298
Modifica recursos	r	,034	,008
	p	,563	,885
	N	298	298
Modifica método	r	,081	-,096
	p	,167	,098

	N	296	296
Modifica relación	r	-,017	-,037
	p	,771	,522
	N	298	298
Modifica exámenes	r	,125*	,098
	p	,030	,093
	N	298	298
MODIFICA	r	,071	-,026
	p	,220	,654
	N	296	296

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4. HIPÓTESIS: Hay diferencias entre profesores y profesoras en la modificación de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos.

Para el análisis de esta hipótesis se ha realizado un contraste de medias t de Student para la variable MODIFICA y los elementos de modificación que señalan como consecuencia de las valoraciones que han recibido por parte de los alumnos. En la Tabla 6.16 podemos ver que las diferencias entre hombres y mujeres no se dan en el global de la variable MODIFICA, aunque sí hay elementos de la docencia donde ocurren estas diferencias significativas. En la modificación de los recursos didácticos ($t=-1,384$; $p<0,05$) y en la variación de los sistemas de evaluación ($t=-1,55$; $p<0,05$),

son las mujeres las que indican que han realizado más modificaciones que sus compañeros varones como consecuencia de los resultados de las encuestas realizadas por los alumnos. También es llamativo que no se den estas diferencias en el conjunto de elementos docentes que refieren lo que nos daría una visión más coherente para el conjunto de la muestra.

Tabla 6.16. Contraste de medias t de Student entre la variable sexo y la variable MODIFICA y los diferentes elementos que la componen.

		N	Media	Desv. típica	F Levene	Sig	t	Sig	d
Modifica objetivos	Mujer	154	2,69	3,315					
	Hombre	144	3,49	3,337					
Modifica contenidos	Mujer	154	3,39	3,326					
	Hombre	144	4,02	3,402					
Modifica recursos	Mujer	154	5,95	3,184					
	Hombre	144	6,44	2,906					
Modifica método	Mujer	153	5,24	3,420					
	Hombre	143	6,07	3,103					
Modifica relación	Mujer	154	3,73	3,487					
	Hombre	144	4,05	3,558					
Modifica exámenes	Mujer	154	4,27	3,453					
	Hombre	144	4,88	3,298					
MODIFICA	Mujer	153	25,12	14,308					
	Hombre	143	28,85	13,998					

5. HIPÓTESIS: Los docentes con menor categoría laboral (ayudantes y asociados) tenderán a realizar más modificaciones de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos. Al contrario, los profesores con mayor categoría (catedráticos y titulares) son más estables en relación a las modificaciones en su actividad docente.

Para analizar esta hipótesis hemos recodificado las categorías docentes en dos agrupaciones. La primera une a titulares y catedráticos aumentando así el número de respuestas en este grupo ya que lo consideramos muy similar como hemos visto en otras ocasiones. El segundo grupo queda constituido por profesores ayudantes y colaboradores. Hemos utilizado un contraste de medias para estas dos variables y los resultados se muestran en la Tabla 6.17. Como se puede observar hay diferencias en ambos grupos de categorías en relación a la variable general de MODIFICA ($t=2.371$, $p<0,05$), lo que indica que los catedráticos y titulares indican que realizan más modificaciones en su docencia como consecuencia de los resultados en las encuestas, mientras que profesores ayudantes y asociados hacen menos modificaciones. Analizando las diferencias en cada uno de los elementos, vemos que las diferencias son significativas fundamentalmente en la modificación de recursos docentes ($t= 2,906$; $p<0,01$), métodos de enseñanza ($t= 2,697$; $p<0,01$) y sistemas de evaluación ($t= 2,50$; $p<0,05$), aunque estas diferencias no podemos considerarlas grandes basándonos en los valores del tamaño del efecto.

Tabla 6.17 Contraste de medias entre categorías del profesorado, agrupadas en catedráticos y titulares y ayudantes y asociados y la variable MODIFICA y sus distintos elementos

MODIFICA	Categoría	N	Media	SD	F Levene	Sig.	t	Sig.	d
OBJETIVOS	Catedráticos /Titulares	166	3,24	3,401	0,914	0,34	0,948	,344	,111
	Ayudantes/A sociados	132	2,87	3,272					
CONTENIDOS	Catedráticos /Titulares	166	3,93	3,400	0,630	,428	1,340	,181	,158
	Ayudantes/A sociados	132	3,40	3,327					
RECURSOS	Catedráticos /Titulares	166	6,64	2,837	9,793	,002	2,906	,004	,340
	Ayudantes/A sociados	132	5,62	3,235					
MÉTODOS	Catedráticos /Titulares	166	6,09	3,241	0,822	,365	2,697	,007	,317
	Ayudantes/A sociados	130	5,06	3,277					
RELACIÓN CON ALUMNOS	Catedráticos /Titulares	166	3,75	3,519	0,028	,868	-,764	,446	-,088
	Ayudantes/A sociados	132	4,06	3,525					
EXÁMENES	Catedráticos /Titulares	166	4,99	3,433	0,004	,953	2,50	,013	,289
	Ayudantes/A sociados	132	4,02	3,260					
MODIFICA	Catedráticos /Titulares	166	28,64	14,04	0,106	,745	2,371	,018	,277

Ayudantes/A sociados	130	24,72	14,28
-------------------------	-----	-------	-------

6. **HIPÓTESIS:** Hay diferencias entre las distintas áreas de conocimiento y las modificaciones de los elementos docentes como consecuencia de las valoraciones de las encuestas por parte de los alumnos.

Para contrastar esta hipótesis se ha realizado un análisis de varianza comparando los distintos elementos de MODIFICA en cada una de las áreas de conocimiento. Los resultados de este análisis nos indican que hay diferencias entre áreas en la modificación de los recursos docentes $F_{(4, 293)}=2,982$; $p<0,05$, y en el conjunto de los elementos, la variable MODIFICA, $F_{(4, 291)}=2,458$; $p<0,05$; Eta cuadrado=0,033, potencia=0,699). Sin embargo, en el análisis posterior de Scheffé no hemos podido determinar dónde se dan esas diferencias ya que este análisis es muy conservador y debe existir una diferencia grande para ser detectada.

En todo caso, en el análisis de los datos descriptivos de estos dos elementos, Modifica recursos y MODIFICA general, podemos ver más claramente estas diferencias.

En la Tabla 6.18 podemos observar que las principales diferencias se dan entre los profesores de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades frente a los de Ciencias Sociales o Ciencias. Esto indica que los profesores de estas áreas tienen a realizar más

modificaciones en los recursos como consecuencias de los resultados en las encuestas que los de Ciencias de la Salud o Artes y Humanidades, que suelen indicar un mayor *conservadurismo* en las modificaciones de los recursos empleados. El gráfico,

Gráfico 6.1, correspondiente a estos resultados y apunta a esas mismas diferencias más esquemáticamente.

Tabla 6.18 Resultados descriptivos de la variable Modifica Recursos por áreas de conocimiento.

		N	Media	Desviación estándar
Modifica recursos	Arte y Humanidades	63	5,71	3,353
	Ciencias	21	6,67	2,799
	Ciencias de la Salud	52	5,25	3,463
	Ciencias Sociales y Jurídicas	132	6,76	2,774
	Ingeniería y Arquitectura	30	6,00	2,586
	Total	298	6,19	3,057

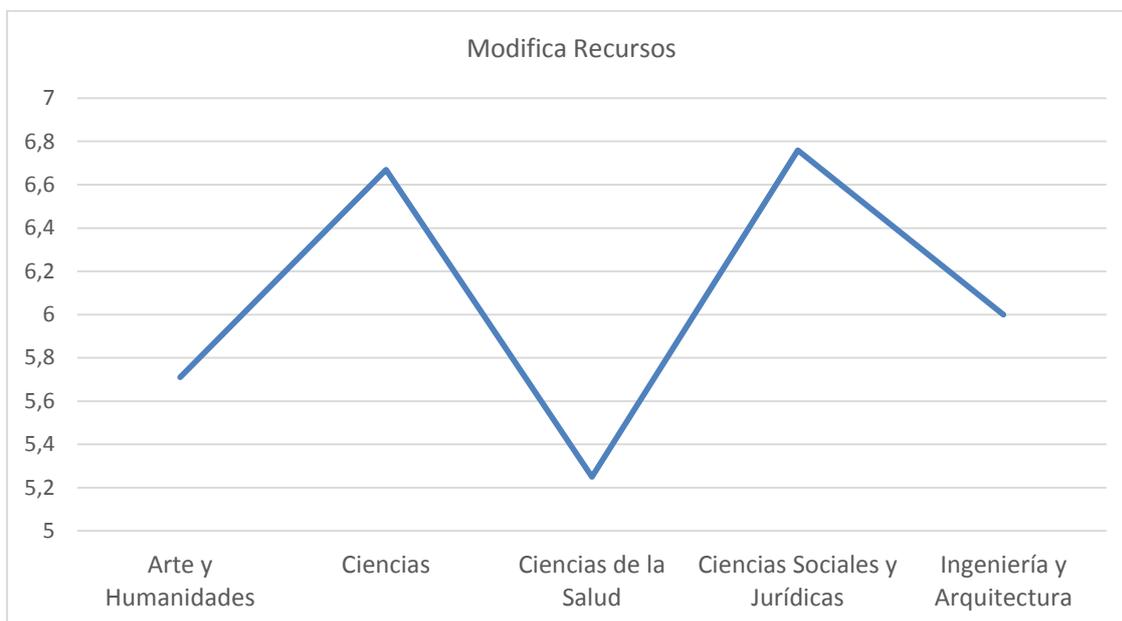


Gráfico 6.1 Gráfico de medias de las distintas áreas de conocimiento en el ítem de Modificación de los Recursos docentes como consecuencias de las encuestas de los alumnos.

Lo mismo ocurre con la variable general MODIFICA que aglutina todos los elementos docentes que el profesor indica que ha modificado como consecuencia de los resultados de las encuestas. En el análisis descriptivo, Tabla 6.19, observamos que estas diferencias se encuentran fundamentalmente entre las mismas áreas, Ciencias de la Salud y Ciencias, comparadas con Ciencias Sociales. En este caso, son fundamentalmente los profesores de Ciencias de la Salud los que no refieren cambios docentes en su comparación con los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas o con los de Ingeniería y Arquitectura. El Gráfico 6.2 presenta estos datos más visualmente, en lo que podría determinarse como dos grandes bloques de niveles de modificación.

Por un lado, los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura y por otro lado, los profesores de ciencias y Ciencias de la Salud con un menor nivel de modificaciones en su actividad docente.

Tabla 6.19 Resultados descriptivos de la variable MODIFICA por áreas de conocimiento de los profesores

		N	Media	Desviación estándar
MODIFICA	Arte y Humanidades	62	25,23	14,504
	Ciencias	21	23,62	16,005
	Ciencias de la Salud	51	23,25	15,410
	Ciencias Sociales y Jurídicas	132	29,45	13,306
	Ingeniería y Arquitectura	30	27,83	13,110
	Total	296	26,92	14,258

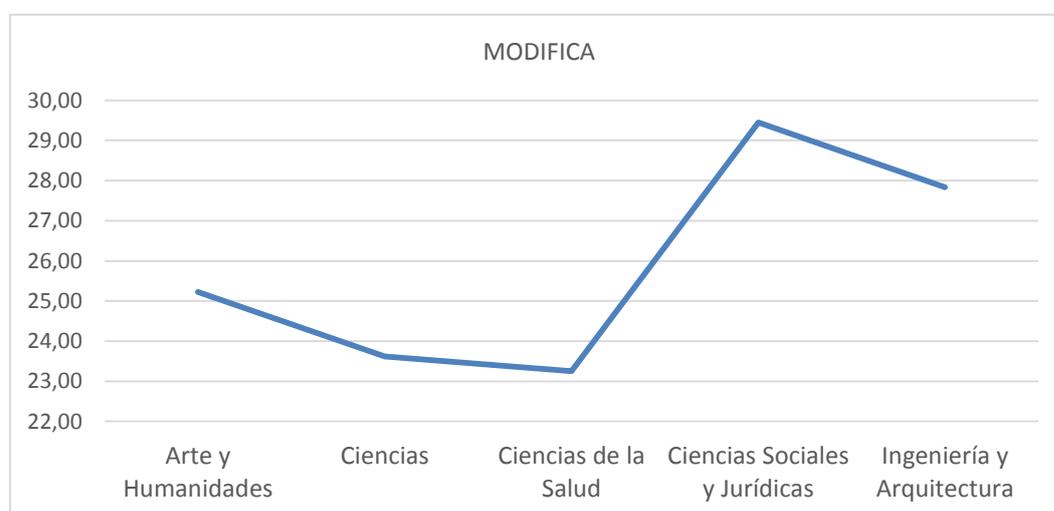


Gráfico 6.2 Representación de medias de las distintas áreas de conocimiento en la variable MODIFICA como consecuencias de las encuestas de los alumnos

7. **HIPÓTESIS:** Los profesores con una mayor percepción de la autoeficacia tienden a realizar mayores modificaciones en su docencia.

Una de nuestras hipótesis consistía en considerar que aquellos profesores con un nivel de autoeficacia más alto podían ser los que referían un mayor grado de realización de modificaciones en la propia actividad docente. Una de las consecuencias de una mejor percepción de la propia eficacia es la seguridad en la introducción de cambios, ya sea a nivel personal o a nivel profesional, lo que nos llevaba a contemplar la posibilidad de entender que los profesores con mayor autoestima eran los que más cambios hacían en su docencia.

En la comprobación de esta hipótesis hemos realizado correlaciones entre la sub-escala MODIFICA y sus ítems con la sub-escala de AUTOEFICACIA y, como se puede ver en la Tabla 6.20 no hemos tenido evidencia empírica para indicar la existencia de relación significativa entre ambas escalas. No hemos podido verificar esta hipótesis.

Tabla 6.20 Correlaciones de la sub-escala AUTOEFICACIA con la sub-escala MODIFICA

	<i>r (Pearson)</i>	<i>Nivel de significación</i>	<i>N</i>
MODIFICA OBJETIVOS	0,102	0.083	291
MODIFICA CONTENIDOS	0.037	0.529	291
MODIFICA RECURSOSS	0.080	0.175	291
MODIFICA METODOLOGÍA	0.052	0.376	289

MODIFICA RELACIÓN ALUMNOS	-0.091	0.121	291
MODIFICA SISTEMAS DE EVALUACIÓN	0.032	0.588	291
SUB-ESCALA MODIFICA TOTAL	0,040	0.497	289

Para un análisis más detallado de la hipótesis realizamos las correlaciones r de Pearson para cada uno de los factores en los que el análisis factorial ha dividido la escala de Autoeficacia, analizando los distintos valores de variabilidad entre las dos variables.

Tabla 6.21 Correlaciones de la variable AUTOEFICACIA y sus factores y las modificaciones que hace el profesor

		<i>MODIFIC A</i>	<i>Modific a objetivo s</i>	<i>Modifica contenido s</i>	<i>Modific a recurso s</i>	<i>Modific a método</i>	<i>Modific a relación</i>	<i>Modifica exámenes</i>
AALUMNOS	r	,049	,113	,050	,101	,038	-,108	,046
	p	,402	,052	,397	,083	,513	,063	,431
	N	293	295	295	295	293	295	295
ACONTENID O	r	,005	,053	-,002	,039	,026	-,026	-,016
	p	,930	,360	,969	,505	,658	,653	,779
	N	296	298	298	298	296	298	298
AEVALUACIÓ N	r	,039	,081	,050	,050	,066	-,088	,035
	p	,502	,166	,395	,395	,263	,132	,551
	N	292	294	294	294	292	294	294

Los resultados estadísticos no nos proporcionan evidencia empírica para afirmar que esto es así, y en estudio correlacional, no hay resultados estadísticamente significativos para afirmar que existe relación entre la autoestima y sus factores y la modificación que se hace de la docencia. En la Tabla 6.21 se puede observar que ninguna de las correlaciones bivariadas es significativa lo que indica que no hemos podido verificar la existencia de asociación entre la autoestima medida en general y los distintos aspectos que, según indica el profesor, ha modificado en su docencia como consecuencia de los resultados en las encuestas.

En la correlación segmentada de la autoeficacia en los distintos factores, comprobamos que tampoco hemos encontrado relaciones estadísticamente significativas con las modificaciones que refiere el profesor en su actividad docente. Por ejemplo, las correlaciones de uno de los factores AALUMNO, factor relacionado con la capacidad de hacer que los alumnos sean responsables de su propio aprendizaje, con las distintas modificaciones que hace el profesor, incluyendo la relación con los alumnos ($r=-0,108$, $p=0,63$) puede ser una de las correlaciones más altas aunque no significativas al 0,05.

Esta falta de significación, en correlaciones que a priori podrían tener relación, nos indica que las modificaciones que se están dando en la docencia no son consecuencia de los resultados de valoración por parte de los profesores sino que, en muchos casos, son variables que el profesorado entiende como no conectadas entre sí.

8. HIPÓTESIS: Atendiendo a la importancia que le dan los profesores a los distintos elementos de la docencia así primarán las modificaciones que realicen en su actividad docente, es decir las modificaciones de los distintos elementos docentes están relacionadas con la importancia que se le da a esos mismos elementos.

Se analizan las correlaciones r Pearson de los ítems relacionados con la sub-escala IMPORTA, donde se recogen aquellos elementos que más importan al profesorado y se analiza la relación con los ítems correspondientes a las modificaciones que el profesorado ha realizado como consecuencia de los resultados de las encuestas de los alumnos.

Como se puede ver en la Tabla 6.22 la importancia de la oratoria, del saber hablar y explicar bien los contenidos en el aula, no correlacionan con ninguna de las modificaciones. La oratoria no era uno de los elementos en los que proponíamos cambios realizados por el profesor, es decir los profesores no podían indicar que habían hecho cambios en la oratoria porque entendíamos que era una característica sin gran capacidad de cambio. Este elemento, la oratoria, no correlaciona con ninguno de los elementos de la variable MODIFICA. Al igual ocurre con el ítem relacionado con la importancia de los métodos docentes. Es un ítem que no presenta correlación con ningún elemento de modificación. Los profesores que dan

importancia a los métodos docentes no realizan modificaciones de sus métodos ni hay relación lineal con otras posibles modificaciones de su docencia.

Por otro lado, los profesores que dan importancia a los materiales de apoyo a la docencia son los que indican que han hecho cambios relacionados con los métodos docentes que utiliza en clase ($r=0,165$, $p<0,01$) y, lo que resulta más curioso, ha modificado su relación con los alumnos ($r=0,152$, $p<0,01$) como consecuencia de las encuestas. La importancia de los materiales de apoyo se da de manera conjunta a la modificación de los objetivos ($r=0,127$, $p<0,05$), a la modificación de recursos didácticos ($r=0,118$, $p<0,05$) y a la modificación de los exámenes y sistemas de evaluación ($r=0,139$, $p<0,05$).

De igual manera, cabe destacar las correlaciones existentes entre la importancia que se le da a sistemas de evaluación y la modificación de estos sistemas de evaluación ($r=0,144$, $p<0,05$), lo que parece lógico porque al profesor que le parece importante un determinado aspecto docente intenta por mejorarlo y se preocupa por hacer modificaciones del mismo. Lo mismo ocurre con la importancia de la tecnología y la modificación de los recursos didácticos: la correlación significativa y positiva ($r=0,179$, $p<0,01$) o entre la importancia tecnológica y la modificación de métodos ($r=0,186$, $p<0,01$).

Más interesante pueden parecer las no-correlaciones entre aspectos que se esperaban: importancia de la relación con los alumnos y modificación de esta relación. Posiblemente porque no se vea que la relación con los alumnos sea un elemento modificable o mejorable, y el que cree en la importancia de este aspecto en la docencia ya ha llegado a su idea deseable de relación con el alumnado. En este mismo aspecto, sólo un apunte para indicar que la escala de VALORACIÓN correlaciona con todos los elementos de MODIFICA, como ya se ha indicado, excepto con la modificación de la relación con los alumnos ($r=0,034$, $p>0,05$), lo que nos lleva a entender que para el profesorado encuestado la relación con los alumnos no está afectando el resultado de las encuestas sobre evaluación de la actividad docente.

Tabla 6.22 Tabla de correlaciones entre elementos de IMPORTA y elementos de MODIFICA

		<i>MODIFICA</i>					
		Modifica objetivos	Modifica contenidos	Modifica recursos	Modifica métodos	Modifica Relación con alumnos	Modifica exámenes
Oratoria	r	-,053	-,081	-,080	,021	-,009	-,091
	p	,360	,162	,169	,717	,876	,116
	N	298	298	298	296	298	298
Métodos docentes	r	,029	-,032	,014	,056	-,006	,040
	p	,617	,581	,816	,333	,923	,490
	N	298	298	298	296	298	298
Materiales apoyo	r	,127*	,089	,118*	,165**	,152**	,139*
	p	,028	,127	,043	,004	,008	,017
	N	298	298	298	296	298	298
Tecnologías	r	,099	,140*	,179**	,186**	,101	,141*
	p	,088	,016	,002	,001	,081	,015
	N	298	298	298	296	298	298

Sistemas Evaluación	r	,044	,075	,125*	,089	,047	,144*
	p	,446	,197	,031	,128	,423	,013
	N	298	298	298	296	298	298
Relación alumnos	r	,134*	,145*	,161**	,110	-,019	,109
	p	,021	,012	,005	,058	,747	,061
	N	297	297	297	295	297	297

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

9. HIPÓTESIS: Aquellos profesores que consideran que las encuestas son más útiles para su cambio docente son los que realizan cambios realmente.

Una de nuestras hipótesis consistía en conocer el grado de utilización de las encuestas como causa de las mejoras docentes que establece el profesorado en su propia actividad docente. Para este análisis se procede a utilizar tres de las preguntas más significativas de la escala y que recogen la valoración que tienen los profesores de la utilidad de las encuestas como fuente de información para establecer mejoras en la propia docencia: *Las encuestas han provocado cambios en mi forma de enseñar*, *Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo* y el ítem *Qué valor le da a las encuestas del profesorado para mejorar su docencia*. De estos tres ítems, los dos primeros constituyen el factor de utilidad de las encuestas para el cambio en la sub-escala de valoración y el tercero es el ítem general de resumen de la validez de las encuestas como instrumento de mejora docente, se han

correlacionado con los distintos ítems relacionados con las modificaciones llevadas a cabo por los profesores. Como se puede observar en la Tabla 6.23, las correlaciones significativas se dan entre todos los elementos de MODIFICA y esos tres ítems relacionados con las posibilidades de las encuestas como motivadoras del cambio de la actividad docente del profesor, lo que significa que los profesores que realizan modificaciones en su modelo docente indican que están derivadas por los resultados de las encuestas. O lo que es lo mismo, estos resultados están asociados con los cambios en su forma de enseñar y podremos decir que tienen alguna utilidad fuera de la percepción de que únicamente sirven para el control de los profesores por parte de la dirección universitaria.

Tabla 6.23 Correlaciones de los ítems relacionados con la utilidad de las encuestas para la mejora docente con los ítems de la sub-escala MODIFICA

		Cambios en la forma de enseñar	Feedback útil	Utilidad para mejorar
Modifica objetivos	r	,335**	,238**	,185**
	p	,001	,001	,001
	N	297	297	297
Modifica contenidos	r	,361**	,214**	,201**
	p	,001	,001	,001
	N	297	297	297
Modifica recursos	r	,456**	,382**	,326**
	p	,001	,001	,001
	N	297	297	297
Modifica métodos	r	,516**	,334**	,305**

	p	,001	,001	,001
	N	295	295	295
	r	,381**	,179**	,173**
Modifica relación	p	,001	,002	,003
	N	297	297	297
	r	,346**	,208**	,202**
Modifica exámenes	p	,001	,001	,001
	N	297	297	297
	r	,551**	,351**	,317**
MODIFICA	p	,001	,001	,001
	N	295	295	295

10. HIPÓTESIS: Qué variables tienen mayor poder predictivo sobre la variable MODIFICA, para poder conocer qué variables están afectando y pueden predecir los resultados en la modificación de la actividad docente del profesorado.

Utilizamos aquí un análisis de Regresión Múltiple para estudiar el poder predictivo sobre la variable MODIFICA del resto de variables fundamentales del estudio:

1. VALORACIÓN general que los profesores dan a las encuestas como método de evaluación de la actividad docente. Y sus diferentes factores:
 - a. VPREJUICIO

- b. VSERIEDAD
 - c. VCAMBIO
2. Puntuación media que los profesores indican que han obtenido en esas encuestas.
 3. IMPORTANCIA que le profesor da a los distintos elementos de la docencia.
 4. AUTOEFICACIA del profesor con sus diferentes factores:
 - a. AALUMNOS
 - b. ACONTENIDO
 - c. AEVALUACIÓN
 5. Género del profesor.
 6. Tipo de Universidad, privada o pública.
 7. Categorías agrupadas del profesor.
 8. Ítem general: *Utilidad de las encuestas para la mejora.*

Se ha realizado el análisis de Regresión Múltiple por el método “por pasos” como se muestra en la Tabla 6.24 y en la Tabla 6.25. La única variable que tuvo poder predictivo sobre la variable MODIFICA ha sido la variable VCAMBIO, es decir aquel factor de la variable general de valoración de las encuestas en la que se determina el peso que los profesores dan a estas encuestas como causa de las modificaciones en su actividad docente.

Tabla 6.24 Coeficientes de las variables predictoras en la ecuación de regresión.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	-3,217	7,572		-,425	,671
VCAMBIO	2,054	,206	,600	9,979	,000
CATEGORÍAS	-3,373	1,447	-,116	-2,330	,021
VALORACIÓN	-,138	,055	-,153	-2,500	,013
Género	3,383	1,447	,118	2,337	,020
IMPORTA	,297	,138	,109	2,149	,033

Variable dependiente: MODIFICA

Tabla 6.25 Resumen de Regresión múltiple. Variable dependiente: MODIFICA.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
5	,581 ^e	,338	,326	11,810	2,050

e. Predictores: (Constante), VCAMBIO, DOS GRUPOS, VALORACIÓN, Género, IMPORTA

f. Variable dependiente: MODIFICA

6.4.2. Análisis sobre la variable VALORACIÓN

Presentamos a continuación los contrastes de hipótesis en relación a las valoraciones que el profesorado hace del propio sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado a través de las encuestas que contestan los alumnos. En este caso, tal y como se indicó, se incluyen análisis de la variable general VALORACIÓN y de las sub-escalas que configuraron los factores que la determinan VSERIEDAD, VPREJUICIO, VCAMBIO con el objetivo de conocer más detalladamente en qué aspecto de la variable general se pone más el énfasis en la muestra analizada.

11. HIPÓTESIS: Los profesores con una mayor experiencia docente y un mayor número de horas de impartición tienden a valorar mejor las encuestas que los alumnos hacen para evaluar el profesorado.

En la comprobación de esta hipótesis hemos realizado unas correlaciones entre las distintas variables sociodemográficas (experiencia docente y media de horas de docencia impartidas) y la sub-escala de VALORACIÓN.

Con los resultados obtenidos (Tabla 6.26) no ha sido posible comprobar la hipótesis, es decir, no hemos podido verificar la existencia de relación entre las variables de experiencia docente, media de horas de docencia impartidas y la valoración que se hace de las encuestas como método de evaluación del profesorado. Esta

independencia entre variables nos ayuda a afirmar que el profesorado tiende a considerar las encuestas, sea positiva o negativamente, sin considerar otros aspectos ajenos a esta valoración.

Tabla 6.26 Correlaciones de la sub-escala VALORACIÓN y EXPERIENCIA DOCENTE Y MEDIA DE HORAS DE DOCENCIA IMPARTIDAS.

		VALORACIÓN
<i>EXPERIENCIA DOCENTE</i>	r	,025
	p	,669
	N	292
<i>MEDIA DE HORAS DE DOCENCIA IMPARTIDAS</i>	r	-,073
	p	,215
	N	292

Para un estudio más profundo de esta hipótesis, realizamos los análisis de correlación entre las dos variables de experiencia docente del profesorado y de la media de horas impartidas en comparación con los distintos factores de la escala de VALORACIÓN.

Para ello hemos configurado los factores que determinó el análisis factorial del conjunto de la escala como pequeñas sub-escalas de la propia dimensión de VALORACIÓN, (VPREJUICIO, VSERIEDAD, VCAMBIO).

Así, los valores de correlación (Tabla 6.27) nos indican que hay una relación significativa y negativa entre la media de horas de docencia que imparten y la validez que le dan a las encuestas por su utilidad para el cambio docente. Es decir, que aquellos profesores que imparten un menor número de horas, son los que consideran que las encuestas pueden servir más para cambiar la propia docencia, mientras que los profesores con una mayor carga en número de horas impartidas tienden a valorar menos la utilidad de los resultados de las encuestas como motor de mejora en su actividad como profesores.

Tabla 6.27 Correlaciones entre experiencia docente y media de horas impartidas y subescalas de VALORACIÓN

		VPREJUICIO	VSERIEDAD	VCAMBIO
<i>EXPERIENCIA DOCENTE</i>	r	,014	,060	-,047
	p	,813	,303	,419
	N	295	297	297
<i>MEDIA DE HORAS DE DOCENCIA IMPARTIDAS</i>	r	-,037	-,041	-,135*
	p	,524	,476	,020
	N	295	297	297

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En el análisis descriptivo de la variable EXPERIENCIA DOCENTE (Tabla 6.28) podemos observar que las medias aritméticas de cada una de las agrupaciones sí difieren entre sí, al menos entre unos años con otros. Lo mismo ocurre al observar la representación gráfica de estas medias de experiencia docente en su comparación con la variable

VALORACIÓN, tal y como se refleja en el Gráfico 6.3. Tanto los datos descriptivos como el gráfico de las medias nos indican que no se da una relación lineal entre los distintos elementos de la variable, es decir entre los años de experiencia docente en su valoración con las encuestas. Esto podría significar que los profesores que menos valoran las encuestas y su utilidad son aquellos con menos años de experiencia y los que más años de experiencia tienen. Y, por otro lado, los profesores con experiencia docente media, más de 10 o entre 20 y 25 años de experiencia puntúan más alto en la valoración sobre las encuestas.

Tabla 6.28 Datos descriptivos de la variable EXPERIENCIA DOCENTE

	N	Media	Desviación típica	Error típico
Menos de 5 años	25	59,00	13,457	2,691
De 5 a 9 años	45	65,42	15,986	2,383
De 10 a 14 años	44	66,75	16,968	2,558
De 15 a 19 años	48	64,73	14,816	2,139
De 20 a 24 años	50	68,02	16,345	2,312
De 25 a 29 años	39	66,90	18,264	2,925
De 30 a 34 años	26	64,85	15,527	3,045
Más de 35 años	15	61,13	13,664	3,528

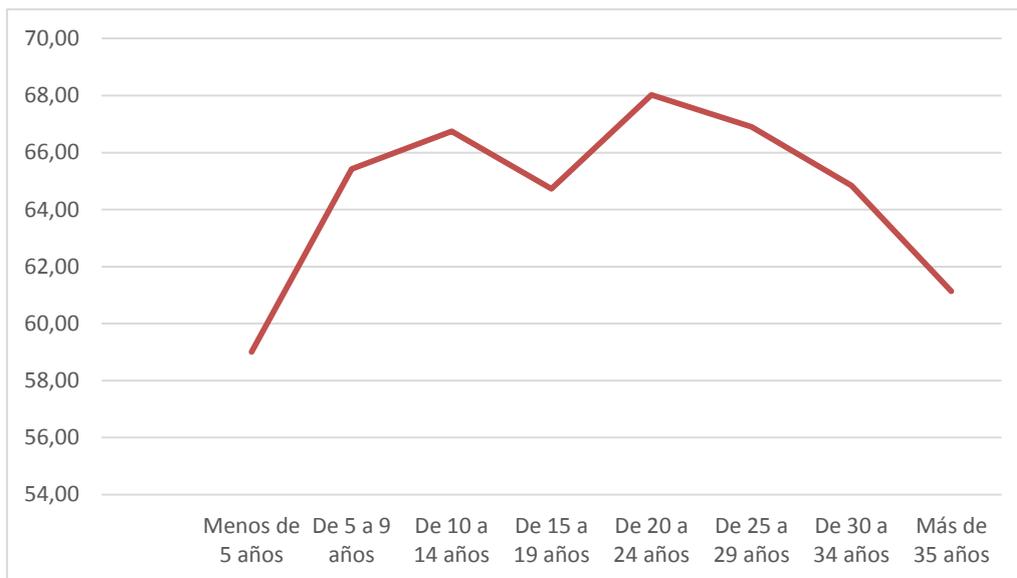


Gráfico 6.3 Media de sub-escala VALORACIÓN con años de experiencia docente

Para poder comprobarlo se realiza un análisis de varianza de un factor. En el análisis de varianza utilizado para comprobar si estas diferencias eran significativas, no se han encontrado datos para confirmar esta hipótesis. ($F_{7,284}=1,025$, $p=0,41$; $Eta\ cuadrado=0,025$, $potencia=0,441$), aunque, como hemos visto antes, sí parece existir una tendencia a valorar distintamente las encuestas en su relación con la media de años de experiencia docente. Posiblemente una muestra mayor nos daría más información sobre ello y podrían establecerse si hay diferencias o no con mayor seguridad.

12. **HIPÓTESIS:** Los profesores de universidades públicas valoran mejor las encuestas que realizan los alumnos para la evaluación de la actividad docente del profesorado que los profesores de las universidades privadas.

Para analizar esta hipótesis hemos comparado las muestras a través de t de Student de las muestras de universidades privadas y públicas (para muestras independientes). Los resultados aparecen en la Tabla 6.29 donde se puede comprobar que no hay diferencias significativas en la valoración de las encuestas entre unas y otras universidades, es decir los profesores de universidades públicas tienden a tener opiniones parecidas con los de universidades privadas con respecto a la valoración que dan a las encuestas como instrumento de valoración del profesorado universitario.

Tabla 6.29 Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y tipo de Universidad.

	TIPO DE UNIVERSIDAD	Media (\bar{x})	t	p	d (%)
SUB-ESCALA VALORACIÓN	PÚBLICA (N= 71)	67,62 (15,53)	1,389	,16	0,184
	PRIVADA (N= 221)	64,59 (16,11)			

Para esta hipótesis y dada la heterogeneidad de los tamaños de las muestras correspondientes a las universidades privadas (N=221) y a las universidades públicas (N=71), se decide escoger una muestra aleatoria de profesores de universidades

privadas que sea más homogénea con la muestra de profesores de universidades públicas.

Con esos datos se calcula, para la escala de VALORACIÓN y para las sub-escalas que la conforman (VPREJUICIO, VSERIEDAD, VCAMBIO) las diferencias entre ambos tipos de universidad. Los resultados se muestran en la Tabla 6.30 y volvemos a obtener datos similares que no aportan evidencia de la existencia de diferencias de medias en ninguna de las distintas variables con respecto a los factores. Es decir, la muestra analizada, incluso reduciendo las posibles diferencias consecuencia de la desproporción en el tamaño de la muestra, no presenta diferencias en su valoración ante las encuestas en relación a si son profesores de las universidades públicas o privadas.

Tabla 6.30 Diferencias de medias entre tipo de universidad, con muestra aleatoria, para la variable VALORACIÓN y sus factores

	<i>Tipo de Universidad</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>F Levene</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
VALORACIÓN	Pública	71	67,62	15,53	,003	,95	1,111	,269	0,19
	Privada	67	64,69	15,47					
VPREJUICIO	Pública	72	27,52	8,89	,002	,96	,577	,565	0,09
	Privada	69	26,66	8,81					
VSERIO	Pública	72	26,50	6,48	,711	,40	,757	,450	0,12
	Privada	70	25,60	7,63					
VCAMBIO	Pública	72	13,15	4,78	1,18	,27	,724	,470	0,07
	Privada	70	12,60	4,28					

13. **HIPÓTESIS:** Los profesores difieren en su valoración de las encuestas atendiendo a las áreas de conocimiento de las que provienen.

Creemos que los profesores de áreas de conocimiento más técnicas o científicas valorarán mejor el método de encuestas que aquellos que pertenecen a áreas más humanísticas o de la salud. Para demostrar esta hipótesis mostramos en un primer momento los datos descriptivos de las valoraciones que sobre las encuestas de los alumnos realizan los profesores atendiendo a su área de conocimiento, como puede verse en la Tabla 6.31.

Tabla 6.31. Datos descriptivos de VALORACIÓN atendiendo al área de conocimiento del profesor.

	N	Media	Desviación típica	Error típico
Arte y Humanidades	63	64,81	18,017	2,270
Ciencias	20	63,40	16,369	3,660
Ciencias de la Salud	49	61,22	13,654	1,951
Ciencias Sociales y Jurídicas	129	66,78	16,000	1,409
Ingeniería y Arquitectura	31	68,06	14,348	2,577
Total	292	65,33	16,004	,937

El Gráfico 6.4 muestra las diferencias en la valoración que hacen los profesores sobre las encuestas. Entre los datos de la Tabla 6.31 y el gráfico que se muestra a

continuación, podemos aproximarnos a ver las diferencias entre las áreas de conocimiento en la variable VALORACIÓN.

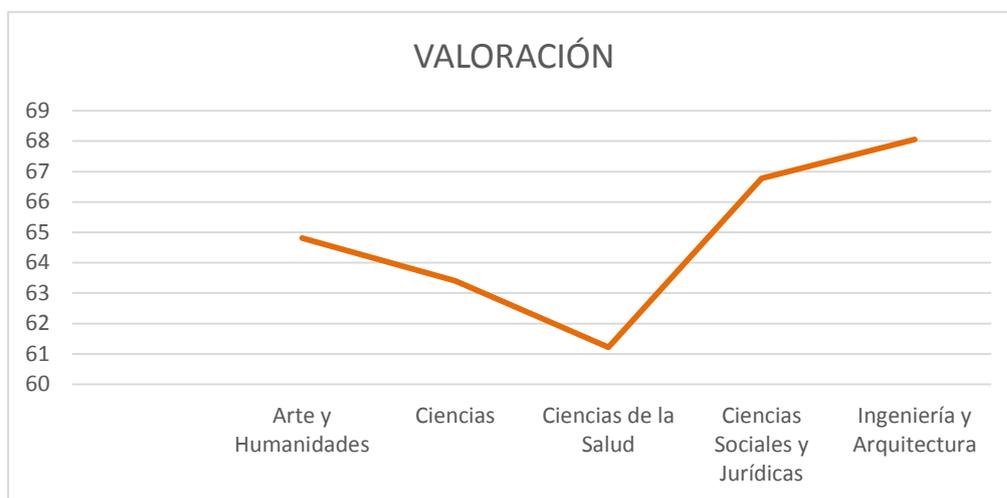


Gráfico 6.4 Medias de la sub-escala VALORACIÓN en relación a las áreas de conocimiento.

Observamos que la media más alta en la valoración que se da a las encuestas corresponde a los profesores que tienen docencia en áreas de Ingeniería o Arquitectura o en Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que las puntuaciones medias más bajas son las que tienen los profesores de Ciencias de la Salud. La muestra de los profesores del área de Ciencias Sociales y Jurídicas es mucho mayor que las otras áreas y ha podido influir en esa diferencia. En cualquier caso, esta área está compuesta por muchas y diferentes sub-áreas del conocimiento que pueden también haber afectado a la valoración que de las encuestas tienen los profesores.

Aplicando la F de Levene vemos que el valor resultante es de 1,060 ($p=0,377$) lo que indica que las varianzas de los grupos fueron homogéneas a pesar del distinto tamaño de los grupos. El análisis de varianza realizado ($F=1,395$; $p=0,236$; $Eta\ cuadrado=0,019$; $potencia=0,433$) no pudo detectar diferencias en la valoración otorgada a las encuestas en función del área de conocimiento del profesor. Es decir, no se detectan diferencias entre unas áreas y otras en la valoración que hacen sobre las encuestas que realizan los alumnos.

Tras inspeccionar las medias y desviaciones de los grupos vemos, sin embargo, una tendencia a otorgar una menor valoración por parte del grupo de profesores de Ciencias de la Salud. Quizás si hubiéramos podido disponer de una muestra de mayor tamaño el resultado de este análisis de varianza podría haber sido distinto.

Como la variable VALORACIÓN se divide en tres factores diferenciados y para comprobar si existen diferencias por áreas de conocimiento en cada uno de estos factores (VSERIEDAD, VPREJUICIO, VCAMBIO) se realizaron análisis de varianza de estos factores en función del área de conocimiento. En esta prueba tampoco hemos podido comprobar la existencia de diferencias entre las distintas áreas y las valoraciones que los profesores dan a los distintos factores, subescalas, de la variable analizada.

Así, en la subescala VPREJUICIO, el análisis de varianza, $F_{(4,290)}=1,135$; $p=0,34$, no nos permiten demostrar esas diferencias entre áreas aunque podemos ver una tendencia a través del Gráfico 6.5, donde podemos comprobar que los profesores de Ciencias tienden a valorar muy por debajo las encuestas comparados con los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas.

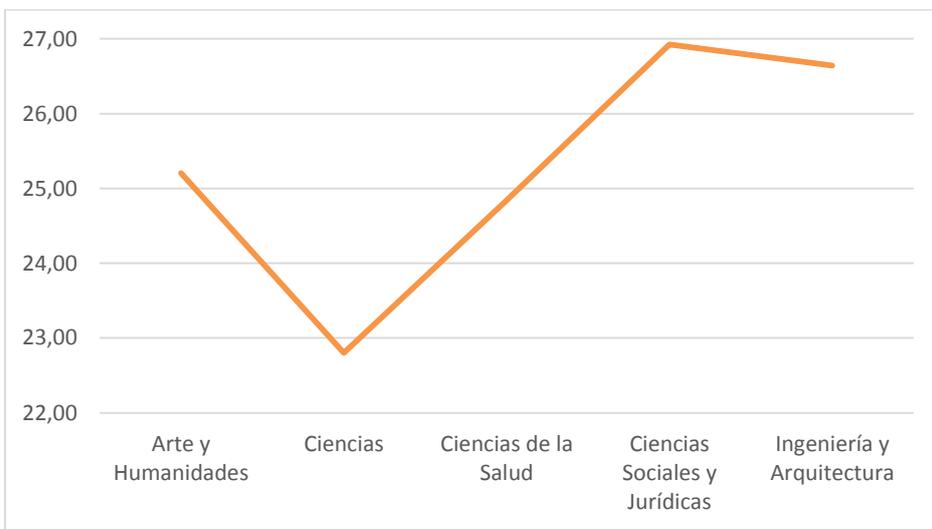


Gráfico 6.5 Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VPREJUICIO

Al igual ocurre con la subescala VSERIEDAD. Si comparamos las diferentes áreas de conocimiento entre sí, no obtenemos pruebas de las diferencias que se producen entre las distintas áreas. El resultado del análisis de varianza ha sido $F_{(4,292)}=2,078$; $p=0,084$.

Pero en la representación gráfica, Gráfico 6.6, sí podemos observar la tendencia a que los profesores de Ciencias de la Salud se diferencia del resto de áreas, sobre todo con los profesores de Ingeniería y Arquitectura.

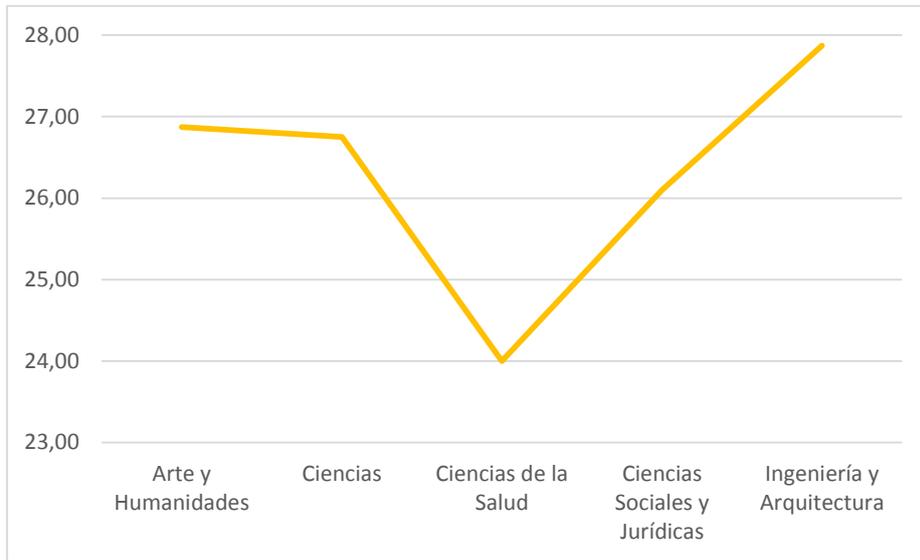


Gráfico 6.6 Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VSERIEDAD.

En la comparación para la última sub-escala VCAMBIO las diferencias no son significativas en ninguna de las áreas de conocimiento en comparación con las demás, $F_{(4,292)}=1,163$; $p=0,327$, aunque la representación gráfica nos muestra que los profesores de Ciencias de la Salud tienden a ser distintos que los de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería y Arquitectura (Gráfico 6.7).

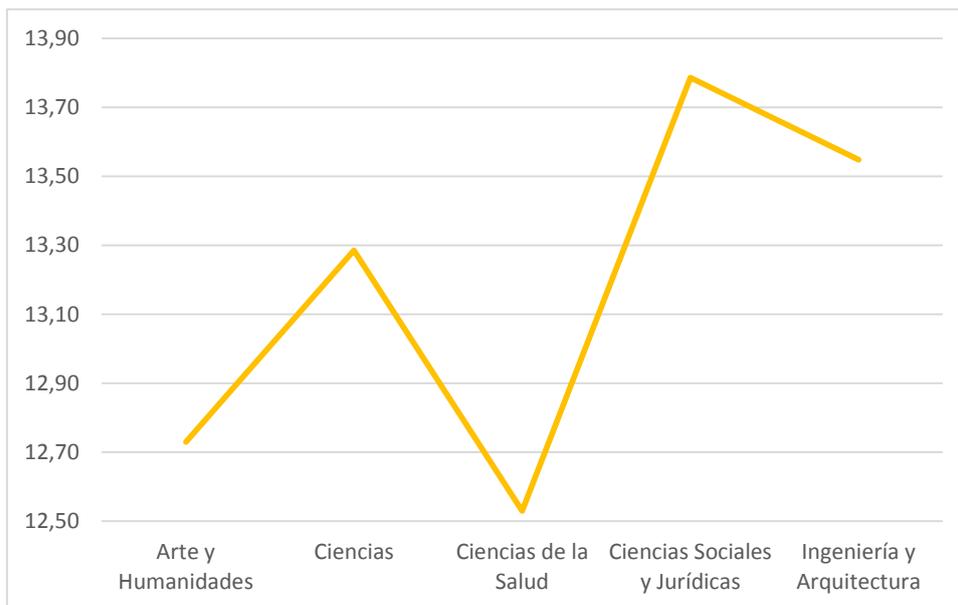


Gráfico 6.7 Valoración por áreas de conocimiento en la subescala VCAMBIO.

14. **HIPÓTESIS:** Los profesores valoran las encuestas que realizan los alumnos para la evaluación de la actividad docente del profesorado más positivamente que las profesoras.

Como puede verse en la Tabla 6.32, los datos descriptivos nos indican que los profesores varones han puntuado más alta la escala de valoración, y el resultado de t de Student (-2,010; $p < 0,05$) nos permite asegurar que hay diferencias significativas entre los dos grupos. Posiblemente, esta diferencia de valoración se deba a que el número de profesores hombres que hay en el grupo de Ingeniería y arquitectura es proporcionalmente mayor que en el resto de las áreas y ha sido en este grupo donde más positivamente se ha valorado el método de encuestas, aunque no fue estadísticamente significativa, tal y como vimos en el análisis de la hipótesis anterior.

Tabla 6.32 Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y sexo del profesor.

	SEXO DEL PROFESOR	Media (σ)	t	p	d (%)
SUB-ESCALA VALORACIÓN	HOMBRES (N= 142)	67,25 (15,86)	-2,010	0,045	0,234
	MUJERES (N= 150)	63,51 (15,98)			

En la división de la escala de VALORACIÓN en sub-escalas atendiendo a los factores internos de la variable, observamos que las diferencias entre hombres y mujeres se encuentran en la sub-escala VSERIEDAD, factor en la que consideran que los alumnos contestan con seriedad las encuestas y que las percepciones de ellos coinciden con la que el profesor tiene de su propia actividad docente ($t=-2,577$, $p<0,05$).

No podemos afirmar que esas diferencias existan con las otras subescalas, VPREJUICIO ($t=-1,181$; $p<0,05$) y VCAMBIO ($t=-1,16$; $p=0,245$), tal como se puede ver en la Tabla 6.33.

Tabla 6.33 Diferencia entre las sub-escalas de VALORACIÓN y sexo.

	SEXO DEL PROFESOR	Media (σ)	t	p	d (%)
VPREJUICIO	MUJERES (N= 152)	25,24 (9,85)	-1,181	0,239	-0,135

	HOMBRES (N= 143)	26,58 (9,63)			
VSERIEDAD	MUJERES (N= 154)	25,16 (6,68)	-2,577	0,010	-0,301
	HOMBRES (N= 143)	27,16 (6,67)			
VCAMBIO	MUJERES (N= 152)	13,00 (4,38)	-1,16	0,245	-0,134
	HOMBRES (N= 145)	13,57 (4,08)			

15. HIPÓTESIS: Los profesores con menor categoría laboral en aspectos universitarios tienden a valorar más negativamente las encuestas de los alumnos.

Otra de nuestras hipótesis se centraba en la verificación de las diferencias existentes entre las categorías académicas del profesorado ante su valoración de las encuestas como proceso de evaluación de la actividad docente.

En el estudio descriptivo (Tabla 6.34) se analizan las medias y desviaciones típicas en cada una de las categorías académicas para la variable de VALORACIÓN. Observamos que la media de las puntuaciones que los profesores catedráticos y titulares otorgan a las encuestas de valoración es sensiblemente más alta que las de los profesores ayudantes y asociados.

Tabla 6.34 Análisis descriptivo de la variable VALORACIÓN en relación con la categoría académica.

	N	Media	Desviación típica	Error típico
Catedrático	25	68,88	19,141	3,828
Profesor Titular	138	66,80	16,900	1,439
Profesor Ayudante	32	62,13	14,223	2,514
Profesor Asociado	97	63,37	14,077	1,429

En el gráfico resultante (Gráfico 6.8) vemos representativamente esas diferencias de medias entre categorías del profesorado donde parecen existir diferencias cuantitativas entre las valoraciones que los profesores catedráticos y titulares y los profesores ayudantes y asociados dan a las encuestas.

Sin embargo, el análisis factorial nos indica que no existen esas diferencias entre las distintas categorías, $F_{(3,288)}=1,725;p=0,162$.

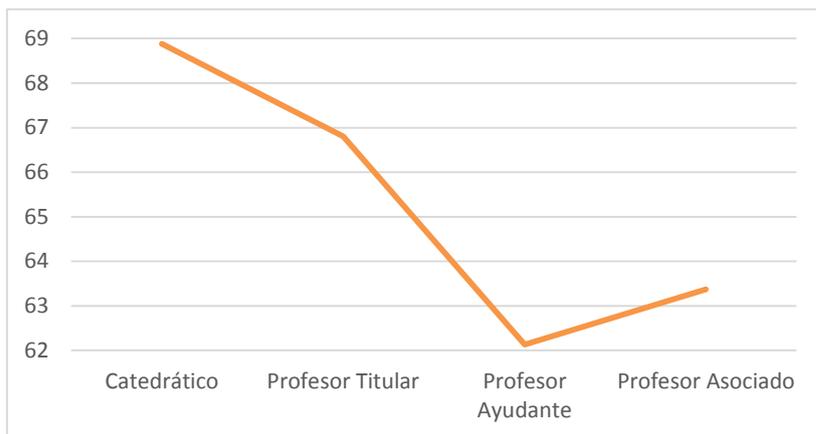


Gráfico 6.8 Gráfico comparativo de la valoración por categorías académicas

Con la finalidad de mejorar el análisis y dada la proximidad de estas categorías, distribuimos a los profesores se agrupándolos en dos. En la primera, unimos a aquellos profesores que tienen más experiencia profesional y se encuentran en una categoría más alta, catedráticos y titulares. En la otra agrupación, se unen los profesores asociados y los ayudantes que, precisamente por depender de buenas valoraciones de los alumnos para el aumento de categorías, y sentirse más presionados laboralmente, entendemos que valorarán peor las encuestas de los alumnos.

Realizamos un contraste de medias t de Student con estas dos muestras agrupadas. Los resultados se reflejan en la Tabla 6.35, en la que se puede ver que esas diferencias entre las dos agrupaciones de categorías son significativas, con un tamaño del efecto de 0,25 que no podemos considerarlo grande.

Tabla 6.35. Diferencia entre la sub-escala VALORACIÓN y las categorías agrupadas entre catedráticos y titulares, por un lado, y asociados y ayudantes por otro.

	TIPO DE CATEGORÍA	Media (\bar{x})	t	p	d (%)
VALORACIÓN	Catedráticos y titulares (N= 163)	67,12 (17,21)	2,167	0,031	0,255
	Asociados y ayudantes (N= 129)	63,06 (14,07)			

Dado que existen diferencias en la variable VALORACIÓN con respecto a la categoría académica del profesorado que ha contestado la encuesta, dividimos la variable en tres sub-escalas constituidas por el análisis factorial.

En la comparación de ambos grupos de profesores en la sub-escala VSERIEDAD vemos que hay diferencias entre el grupo de catedráticos y titulares y el grupo de profesores asociados y ayudantes, como se refleja en la Tabla 6.36.

Esta diferencia significativa nos indica que precisamente son los catedráticos y titulares los que puntúan más alto en los ítems de “fiabilidad” de las encuestas, aquellos que valoran que las puntuaciones que otorgan los alumnos están realizadas con seriedad, son fiables y coinciden plenamente con la valoración que los profesores se dan a ellos mismos. Por el contrario los jóvenes profesores, aquellos con categoría de asociados o ayudantes valoran más negativamente la seriedad de las encuestas, posiblemente influenciados por el peso de la valoración con carácter administrativo.

Tabla 6.36 Diferencias de medias entre factores de VALORACIÓN y tipo de profesor por categoría agrupada.

	TIPO DE CATEGORÍA	Media (σ)	t	p	d (%)
VPREJUICIO	Catedráticos y titulares (N= 165)	26,66 (10,70)	1,53	0,127	0,179
	Asociados y ayudantes (N= 130)	24,91 (8,39)			
VSERIEDAD	Catedráticos y titulares (N= 163)	27,05 (6,66)	2,66	0,008	0,311
	Asociados y ayudantes (N= 129)	24,97 (6,68)			
VCAMBIO	Catedráticos y titulares (N= 163)	13,35 (4,38)	0,31	0,752	0,037
	Asociados y ayudantes (N= 129)	13,19 (4,07)			

16. HIPÓTESIS: Los profesores que han recibido encuestas positivas valoran más el uso y la eficacia de las mismas.

En el análisis de correlaciones (Tabla 6.37) podemos ver que el resultado que el profesor dice que ha obtenido en las encuestas de su universidad correlaciona con la variable VALORACIÓN ($r=0,395$, $p<0,01$) y con los factores que componen esta variable. Así, los resultados que obtuvieron en las encuestas hechas por los alumnos de su universidad correlacionan con VPREJUICIO ($r=0,269$, $p<0,01$) y con VSERIEDAD ($r=0,488$, $p<0,01$). Pero curiosamente no hay correlación significativa con VCAMBIO, ($r=0,095$, $p=0,103$), es decir, los profesores que obtienen puntuaciones altas en las valoraciones que hacen los alumnos de ellos son los que dan más valor a las

encuestas, los que creen que las encuestas las han hecho los alumnos con seriedad y coinciden en su propia percepción, pero no creen que den un feedback necesario para el cambio ni que aporten información para la mejora de su actividad docente.

Tabla 6.37 Correlaciones de resultados del profesor con VALORACIÓN y sus factores.

		Resultado medio del profesor
VALORACIÓN	r	,395**
	p	,000
	N	290
VPREJUICIO	r	,269**
	p	,000
	N	293
VSERIEDAD	r	,488**
	p	,000
	N	295
VCAMBIO	r	,095
	p	,103
	N	294

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

17. HIPÓTESIS. La valoración que le dan los profesores a las encuestas relaciona conjuntamente con la utilidad que le dan como evaluación sumativa y la utilidad para mejorar.

Realizamos un análisis de correlaciones r de Pearson (Tabla 6.38) para determinar si existe esta relación entre la variable VALORACIÓN, y sus distintos factores, y los ítems relacionados con la utilidad que el profesorado da a las encuestas para los decanos para su propia relación contractual y promoción y para la mejora.

Los resultados nos indican que hay una clara relación entre la valoración que le dan los profesores a las encuestas y su percepción de que son útiles para la mejora de su propia actividad docente ($r=0,677$; $p<0,01$), resultado muy interesante ya que este es, o debería ser, el objetivo fundamental de las encuestas.

Es muy interesante observar que no hemos encontrado relación entre la valoración que hace el profesorado sobre las encuestas y el grado en el que los resultados han afectado a su relación laboral con la universidad ($r=-0,044$; $p=0,458$). Como tampoco es significativa la relación entre esta valoración y la consideración que tienen de las mismas para la promoción a categorías superiores en la actividad profesional ($r=-0,097$; $p=0,099$).

En este sentido las correlaciones que determinan los factores de la variable VALORACIÓN indican prácticamente lo mismo. Es decir, los profesores que puntúan más alta en la subescala de VSERIEDAD son los que puntúan más alto, y viceversa, en

los ítems relacionados con la utilidad que suponen las encuestas para los equipos de dirección ($r=0,240$; $p<0,01$) y los que valoran más la utilidad de las encuestas para la mejora de la actividad docente del profesorado ($r=-0,637$; $p<0,01$). Al igual ocurre con la subescala VCAMBIO donde se recoge su motivación para cambiar que relaciona con la utilidad que le dan a las encuestas en la mejora docente, lo que implica otra vía de análisis de la validez de la escala.

Tabla 6.38 Tabla de correlaciones entre elementos de VALORACIÓN y utilidad de las encuestas

		Utilidad para decanos	Utilidad contractual	Utilidad promoción	Utilidad para la mejora
VALORACIÓN	r	,186**	-,044	-,097	,677**
	p	,001	,458	,099	,000
	N	291	291	292	292
VPREJUICIO	r	,027	-,099	-,146*	,416**
	p	,642	,089	,012	,000
	N	294	294	295	294
VSERIEDAD	r	,240**	,052	,003	,637**
	p	,000	,371	,964	,000
	N	296	295	296	296
VCAMBIO	r	,251**	,032	,033	,569**
	p	,000	,590	,569	,000
	N	295	295	296	297

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.4.3. Análisis sobre las variables de UTILIDAD

Como se enumeró en la descripción de las variables, las preguntas sobre utilidad no constituían una variable en su generalidad sino un conjunto de valoraciones sobre la utilidad de las encuestas en las decisiones administrativas del gobierno de la universidad, para la propia mejora de la actividad docente –lo que constituía un resumen general de valoración- o en relación a la utilidad específica que el profesor percibía de las encuestas en su formato electrónico y no presenciales, encuestas online.

En este sentido se centran estos contrastes de hipótesis que se presentan a continuación.

18. HIPÓTESIS: Los resultados de los profesores afectan a la utilidad que le dan a las encuestas como evaluación útil para decisiones administrativas y para el cambio en general de la docencia.

Aunque los resultados que el profesor ha obtenido en las encuestas realizadas por los alumnos en su universidad no son los datos reales, sí contamos con la estimación que el profesor nos indica. Conociendo que esa estimación subjetiva puede estar muy influenciada por la deseabilidad social, hemos realizado una tabla de correlaciones con aquellos ítems en los que el profesor puntuaba la utilidad de estas encuestas para

los decanos, para la toma de decisiones administrativas y para la propia mejora docente. Los resultados se presentan en la Tabla 6.39 e indican que las puntuaciones que obtiene en sus encuestas correlacionan positiva y significativamente con la puntuación que muestra ($r=0.279$, $p<0,001$) la utilidad que le dan a las encuestas como instrumento de mejora de la actividad docente. La falta de relación en los otros ítems (utilidad para los decanos, utilidad para la relación contractual del profesor o la utilidad de las encuestas en la promoción del profesor) vuelve a indicarnos la diferencia entre estos dos elementos: la utilidad de las encuestas en la mejora de la propia docencia y la utilización de las encuestas para las decisiones administrativas y no propiamente relacionadas con el objetivo de las mismas.

Tabla 6.39 Correlaciones del resultado del profesor en sus encuestas y utilidad de las mismas.

		Resultado medio del profesor
	r	,065
Utilidad para decanos	p	,263
	N	295
	r	,024
Utilidad para relación contractual	p	,678
	N	294
Utilidad para la promoción	r	-,005
	p	,926

	N	295
	r	,279**
Utilidad para la mejora	p	,000
	N	295

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

19. HIPÓTESIS: Los resultados que obtienen los profesores de la valoración de sus alumnos correlacionan directamente con la percepción autoeficacia.

Como se puede ver en la tabla de correlaciones, Tabla 6.40, entre los resultados que el profesor indica que ha obtenido en las encuestas realizadas por sus alumnos y la escala de AUTOEFICACIA, existe una variabilidad conjunta entre las dos variables, lo que indica que los profesores que obtienen mejores resultados son los que tienen mejores percepciones de su propia eficacia como docentes ($r=0,257$; $p<0,01$), y son los que mejor concepto tienen de su autoeficacia como capacidad que siente el profesor en su relación con los alumnos , y que denominamos factor AALUMNOS, para implicarles en su propio aprendizaje ($r=0,305$, $p<0,01$). Lo mismo ocurre con los otros factores que miden la autoeficacia del profesor en su relación con los resultados que obtiene el profesor en sus encuestas. Hay relación significativa con el factor ACONTENIDO, aunque es menor ($r=0,1225$, $p<0,05$), factor donde se incluyen las propias capacidades de determinación de los contenidos de su asignatura y de la planificación de la misma.

Y, por otro lado, las puntuaciones que el profesor obtiene, o que nos dice que ha obtenido, correlacionan con la autopercepción de su capacidad de evaluar a los alumnos, comentar con ellos los resultados, y lo que resulta más curioso, su capacidad de autoevaluarse en su actividad docente.

Tabla 6.40 Correlaciones de los resultados del profesor con AUTOEFICACIA y sus factores.

		Resultados medios del profesor
AUTOEFICACIA	r	,257**
	p	,000
	N	289
AALUMNOS	r	,305**
	p	,000
	N	293
ACONTENIDO	r	,122*
	p	,036
	N	296
AEVALUACIÓN	r	,175**
	p	,003
	N	292

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

20. HIPÓTESIS: La consideración que tienen sobre las encuestas online está relacionada con la valoración que dan a las encuestas en general.

Una de las variables que queríamos analizar trataba sobre las encuestas online y la valoración que los profesores hacen de las mismas. Utilizamos para ello un análisis de correlaciones que se muestra en la Tabla 6.39. Como podemos ver, la percepción de utilidad que tienen los profesores sobre las encuestas online correlaciona ($r=0,584$; $p<0,01$) fuertemente con la valoración general que tienen sobre las encuestas. Es decir, el profesor no considera las encuestas online como un método diferenciado de la misma valoración de las encuestas. Su valoración es la que es, sea positiva o negativa, y no está determinada por el método que se utilice. Así, en la relación entre el factor relacionado con la percepción de seriedad que dan los profesores a las encuestas, encontramos que la relación es mayor y positiva ($r=0,629$; $p<0,001$) con la utilidad que dan al método online. En esta misma consideración es interesante comprobar que las correlaciones entre MODIFICA Y VALORACIÓN ($r=0,213$, $p<0,01$) es similar a la correlación existente entre MODIFICA y la utilidad del método online ($r=0,256$; $p<0,01$).

Tabla 6.41 Correlaciones con valoración de encuestas online.

		Utilidad del método online
VALORACIÓN	r	,584**
	p	0,000
	N	289
MODIFICA	r	,256**

	p	0,000
	N	292
VPREJUICIO	r	,341**
	p	0,000
	N	292
VSERIO	r	,629**
	p	0,000
	N	293
VCAMBIO	r	,421**
	p	0,000
	N	293

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.5. Síntesis del capítulo de análisis de resultados

En este capítulo se ha expuesto el estudio empírico completo del presente trabajo de investigación. En él se han abordado distintos análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con el fin de dar respuesta a la totalidad de las hipótesis de estudio.

Los instrumentos de investigación del estudio han permitido determinar en varios casos diferencias entre las diferentes variables y sub-escalas generadas a partir de los distintos análisis factoriales y en comparación con las variables sociodemográficas propuestas. Así se han determinado relaciones que especificaremos más

detalladamente en las conclusiones pero que están apoyadas por la literatura científica (Nasser y Fresko, 2006; Beran y Rokosh, 2009) como la importancia de la percepción del profesor sobre el método de encuestas como motor de cambio en su actividad docente como profesor universitario. Fundamentalmente las encuestas son percibidas como herramientas que la universidad pone al servicio del profesor para evaluar su actividad y para indicar hacia dónde dirigir los posibles cambios.

En aquellas hipótesis en los que no se han podido detectar esas diferencias coincidimos con otros estudios internacionales (Wong y Moni, 2014; Moore y Kuol, 2005; Beran y otros, 2005, etc) lo que hace que se haya conseguido el objetivo de investigación. Así, la falta de evidencias empíricas para demostrar que hay diferencias entre áreas de conocimiento en la percepción de los profesores ante las encuestas, o entre la tipología de la universidad, pública o privada, ya ha estado previamente analizado.

En todo caso, la información que se puede extraer de los resultados obtenidos permite establecer una serie de conclusiones y propuestas de análisis futuras que trataremos en el capítulo siguiente de Conclusiones.

CAPÍTULO 7

7. CONCLUSIONES

7.1. Introducción

7.2. Conclusiones relativas al sistema de evaluación del profesorado universitario.

7.3. Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas.

7.4. Limitaciones de la investigación.

7.5. Líneas futuras de investigación.

7. CONCLUSIONES

7.1. Introducción

En la introducción de este trabajo se subrayó la importancia de establecer un marco teórico que nos ayude a contextualizar las evaluaciones de la actividad docente del profesorado en un momento en el que la universidad, al igual que otros procesos educativos, debe *re-fundarse*, es decir debe concretar espacios de reflexión que ayuden a la modificación de algunas de sus referencias que, quizás, ya no tengan valor en la era de internet.

Momento en el que resulta al menos curiosa la continuidad de modelos docentes en la universidad que ya están olvidándose en centros educativos de ciclos inferiores: las clases magistrales, la tiza, los exámenes, etc. Modelos que no cabe duda que han tenido mucho valor, y que posiblemente lo sigan teniendo, en el aprendizaje del alumno pero que, sin embargo, no siguen los esquemas que el educando tiene en la sociedad y en la vida fuera de las aulas.

Y en medio de este momento de cambio del modelo docente se produce una revisión del concepto de *rendición de cuentas* a la sociedad con respecto a los resultados y recursos de la educación universitaria. Estamos asistiendo a la necesidad de dar información sobre todos los aspectos de la vida universitaria. La proliferación de datos, tasas académicas, resultados del alumno, índices de satisfacción ya sean del alumno, del profesor, del empleador, del cliente, rankings, comparaciones de universidades, etc.,

quizás esté ocultando la realidad más que mostrando transparencia de la situación de las universidades, también de las españolas.

En este capítulo de conclusiones incluimos una primera parte en la que recogemos el *status quo* de la situación de la evaluación docente del profesorado, con nuevas líneas de análisis y de métodos que se acercan mucho mejor a las directrices que los nuevos modelos docentes están desarrollando.

En la segunda parte, expondremos las conclusiones a las que llegamos como consecuencia del análisis estadístico de nuestras hipótesis, se hayan visto confirmadas o no, y la descripción de posibles implicaciones que puedan tener en la docencia universitaria.

Posteriormente, se describirán algunas propuestas de nuevos análisis y estudios que ayudarán a cerrar más detalladamente el carácter investigador de esta tesis. Y finalmente se expondrán las limitaciones detectadas en este estudio en su perspectiva futura.

7.2. Conclusiones relativas al sistema de evaluación del profesorado universitario

En este contexto descrito de cambios de paradigmas docentes en las universidades españolas y mundiales debemos situar la evaluación del profesorado universitario. En las universidades y en los colegios universitarios se han desarrollado procedimientos e instrumentos relativamente complejos para recoger, analizar e interpretar estos datos como el indicador dominante o, en algunos casos, el único indicador de la calidad de la enseñanza (Spooren, 2013). Este uso generalizado se debe en gran parte a la aparente *“facilidad de recolección de los datos y a sencilla interpretación de los resultados”* (Penny, 2003). Es difícil encontrar una población y una profesión que sea objeto de evaluaciones tan exhaustivas como la de los profesores universitarios, ya sea a través de sus tareas investigadoras (publicaciones, proyectos, sexenios, etc.) como por sus tareas docentes, a través de los ojos de sus propios alumnos o de otros profesores. Tareas docentes que requieren de una revisión compleja. Asistimos, o asistiremos, a una *re-conceptualización*, como refiere Tomás (2001) de la función docente que deberá pasar por un *volver a pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje* pero, sobre todo, a un análisis de la capacitación de la propia función docente del profesorado universitario. La necesidad de una definición del desempeño profesional como profesor universitario y la necesidad de una formación pedagógica inicial y continua. Todo ello en un momento en el que las universidades, por cuestiones de demandas externas, se centran en la investigación y, sobre todo, en el impacto de sus publicaciones, despreciando la labor docente del profesor. Si la universidad deja de considerar importante esta faceta, los profesores también dejarán de considerarla y centrarán sus esfuerzos en lo que

realmente se les solicita desde la dirección: las publicaciones científicas. Estaremos, por tanto, perdiendo uno de los pilares de la universidad.

Son las encuestas de la actividad docente del profesorado que contestan los alumnos otro de los procesos que no ha sufrido grandes modificaciones en los últimos 30 o 40 años aunque el modelo docente que lo sustenta y que se pretende evaluar sí haya cambiado, esta es la paradoja.

7.2.1. Evaluación centrada en el estilo docente.

Quizás la más importante conclusión a la que la literatura científica llega hace referencia a la necesidad de evaluar pensando en el modelo docente que queremos, sea el que sea, para cada una de nuestras universidades o, incluso, para cada una de los centros de responsabilidad de la labor docente. No es lo mismo una evaluación del profesorado de una titulación más práctica, con una mayor importancia de laboratorios, talleres, etc. y otra más centrada en la exposición del profesor, en revisiones bibliográficas, en interpretación de textos.

La definición de una herramienta de evaluación pasa por la reflexión del estilo docente que se va a querer evaluar, aunque haya distintas opciones dentro de una misma universidad, donde la convivencia de estilos más clásicos de clases magistrales conviven con métodos de comunicación basados en sistema de información donde el conocimiento y el dominio lo tienen los alumnos (Reyero, 2014).

La utilización de una misma herramienta de evaluación de la actividad docente del profesorado carece de sentido si en el centro universitario se aceptan diferentes enfoques didácticos para cada uno de los profesores o para cada una de las distintas asignaturas. Constreñir la docencia universitaria a un único modelo es, al menos, una ambición sin sentido cuando se debería premiar la diversificación de estilos docentes y metodologías diversas en cada una de las clases.

En este mismo sentido está la indefinición de la calidad docente que pretendemos medir. No existen unos criterios, aceptados mayoritariamente, que definan claramente la calidad docente del profesorado en su conjunto como una forma de interpretación de la eficacia docente y, por lo tanto, tampoco hay criterios de medida universales y conocidos de esa calidad docente (Clayson, 2009).

La conclusión primera a la que llegamos es obvia: definamos claramente el tipo de profesorado que queremos, el tipo de docencia que pretendemos en la universidad y, después de informar, formar, instruir y aconsejar, evaluemos conforme a unos criterios conocidos, válidos y relacionados con nuestro estilo docente.

7.2.2. Evaluación con el objetivo puesto en la mejora de la actividad docente del profesor

La razón por la que las evaluaciones que los alumnos hacen de los profesores son objeto de debate, controversia e investigación se debe, en opinión de Clayson y Haley (2011) a

la importancia, exagerada para muchos profesores, que se les da en el proceso de promoción y decisión contractual del profesor.

Es la utilización y la finalidad de las encuestas la que está en controversia en todas las investigaciones. No hay autor ni investigación que no critique la utilización de los resultados del profesor en las encuestas para fines no académicos o de mejora docente aunque, por otro lado, no habría recursos para hacer las encuestas a los alumnos sobre el profesorado si no tuvieran interés para su utilización en las decisiones administrativas. El problema va a tener difícil solución.

Y, como consecuencia de la lucha entre partidarios y detractores de las encuestas que realizan los alumnos de la actividad docente del profesorado, y por su uso generalizado en la mayoría de las universidades a nivel internacional, se realizan estudios que determinan diferencias de la buscada percepción del alumno atendiendo a distintas variables que afectan a esos resultados.

Una de las pretendidas conclusiones de esta investigación está en la esquematización de los últimos estudios llevados a cabo sobre las encuestas y las variables que pueden influir en los resultados.

No es tarea fácil encontrar la originalidad en los estudios sobre encuestas. Los ítems generalmente aceptados se entrecruzan con múltiples variables sociodemográficas y de contexto. El esquema que realizamos para una mejor visualización puede ser el que se

muestra en la Figura 7.1 donde se recogen los estudios analizados con algunas de las variables estudiadas por su afectación a los resultados que obtiene el profesor divididos por las tres categorías de entorno, profesor y alumno.

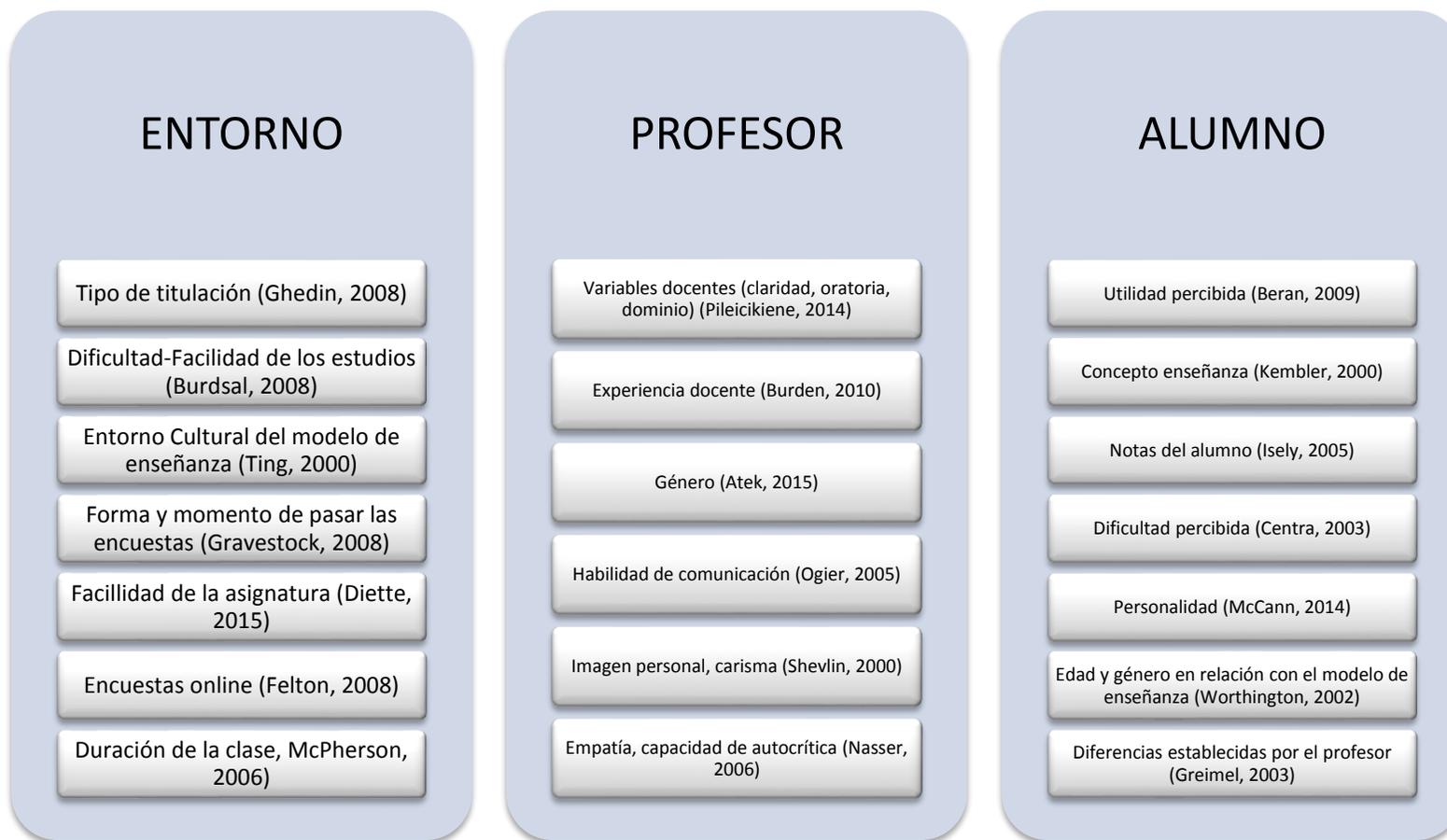


Figura 7.1 Resumen de investigaciones analizadas sobre variables que pueden afectar en los resultados de las encuestas de evaluación docente del profesorado realizadas por los alumnos

La proliferación de estudios sobre variables que repercuten en los resultados finales ha aumentado la percepción generalizada de falta de validez y fiabilidad en las encuestas. Como ya hemos mencionado en el capítulo 3, existe una buena proporción de investigaciones para *corregir* esta opinión del profesorado.

Como conclusión de todo ello creemos que es importante destacar que las distintas dimensiones de los ítems de las encuestas generalmente empleadas para la evaluación de la actividad docente del profesor tienen valoraciones que podrían estar afectadas por diversas variables. Pero ello no es un obstáculo para que se produzca una descalificación general del método de encuestas sino un conocimiento más amplio de qué tipo de datos hay, cómo es su medida y cómo debería darse una correcta interpretación de sus resultados

El contexto en el que se realiza la encuesta (curso, tipo de estudio, modelo de enseñanza-aprendizaje que esté implícito en la propia encuesta) o las necesidades y requerimientos de los alumnos que contestan estas encuestas son variables que influyen y afectan a los resultados que obtienen los profesores y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta por todas aquellas partes interesadas en el proceso de evaluación. Estas variaciones son fácilmente solucionables cuando el objetivo es la mejora de la docencia individual del profesor, quien puede tenerlas en cuenta en su actividad docente, si bien para la toma de decisiones administrativas la interpretación de los resultados de las encuestas debe ser mirada con mucho mayor cuidado.

En cualquier caso, la utilidad de los datos resultantes de la valoración por parte de los alumnos no está en entredicho. Las encuestas del profesorado son útiles y válidas cuando se da una de estas dos condiciones: primero, que el profesor entienda que los resultados de las encuestas que rellenan los alumnos sobre su docencia son válidos para provocar los cambios docentes necesarios (Davies, 2010) y, segundo, que los equipos de dirección utilicen estos resultados como guías (Pileicikiene, 2014) para entender y tomar decisiones y siempre que no hagan de las encuestas el único elemento válido para analizar la competencia de la acción docente (Burden, 2010). Quizás sea este uno de los mayores problemas que hacen que los detractores de las encuestas encuentren base estadística en su rechazo al proceso: la opinión de los alumnos no debería ser la única fuente de datos para medir y valorar la calidad de la docencia. El alumno opina y compara con total subjetividad. Es la suma de esas subjetividades, a lo largo de diferentes grupos y años académicos, la que nos da una imagen más real y con mayor nitidez de la docencia de cada uno de los profesores.

7.2.3. Consecuencias de la evaluación en la mejora de la actividad docente del profesorado

Si una conclusión puede estar clara en esta investigación es la falta de estudios concretos sobre la percepción que el profesor tiene de las encuestas que contestan los alumnos sobre su actividad docente (Moore and Kuol, 2005a) y, por tanto, sobre

las consecuencias educativas que se están derivando de estos procesos de evaluación del profesorado.

El conocimiento de qué cambio docente se está produciendo es el gran reto por descubrir y así lo especificamos en las líneas futuras de análisis que se derivarán de esta investigación.

Sí podemos concluir afirmando que hay una línea de transmisión que va desde los resultados de las encuestas a la percepción que tienen los profesores sobre estas valoraciones y, como consecuencia de ellas, a los cambios de actuación en el ámbito docente.



Figura 7.2 Relación lineal entre los resultados de encuestas, percepción de profesores y modificación de la actividad docente del profesorado universitario.

Esta relación, Figura 7.2, es continua y tiende a darse siempre, sobre todo cuando es positivo en todos sus aspectos, es decir, los alumnos valoran de forma positiva a un

profesor que percibe que las encuestas son fiables y válidas y que le aportan información suficiente como para realizar modificaciones en su método docente. Esta puede ser la principal conclusión. Sin embargo, se rompe fundamentalmente en dos aspectos:

1. Muchos profesores no terminan de explicarse por qué sus alumnos deben valorar su trabajo como docente y, sobre todo, cuál es la capacidad de un alumno para poder hacer esta valoración de un profesor, como explican Shao y otros (2007), principalmente cuando las puntuaciones no son positivas. Esta incapacidad del alumnado, vista en múltiples estudios como aquellas variables intervinientes en los resultados finales de evaluación, lleva a considerar a los profesores que estos resultados no son fiables ni válidos y, por tanto, no ayudan en la mejora de este trabajo de preparación de sus clases.
2. La falta de conocimiento de algunas técnicas pedagógicas por parte de los docentes universitarios debería ser parte fundamental en futuras investigaciones para poder valorar el uso que los profesores dan a estos resultados. En el fondo, la conclusión no es que el profesorado no quiera cambiar, ni siquiera que no vea la necesidad de ello; el problema es que, atendiendo a la investigación de Wong y Moni (2014) muchas veces no sabe cómo hacerlo o, en el mejor de los casos, se limita a modificaciones en la

metodología docente empleado o en los recursos que apoyan algunas de sus clases (Beran y Rokosh, 2009).

7.3. Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas

Es en el análisis de la anterior Figura 7.2 desde donde hemos pretendido centrar nuestro estudio experimental: en la búsqueda de relación entre las variables del profesor que afectan a su percepción de las encuestas y al posterior desarrollo de modificaciones en su actividad docente en el aula.

Es decir, cómo las características del profesorado analizadas influyen en su valoración de las encuestas y si esta valoración determina qué tipo de modificaciones docentes.

El esquema, que se recoge en Figura 7.3, presenta la estructura de relaciones y sus variables que se pretendieron estudiar y analizar:

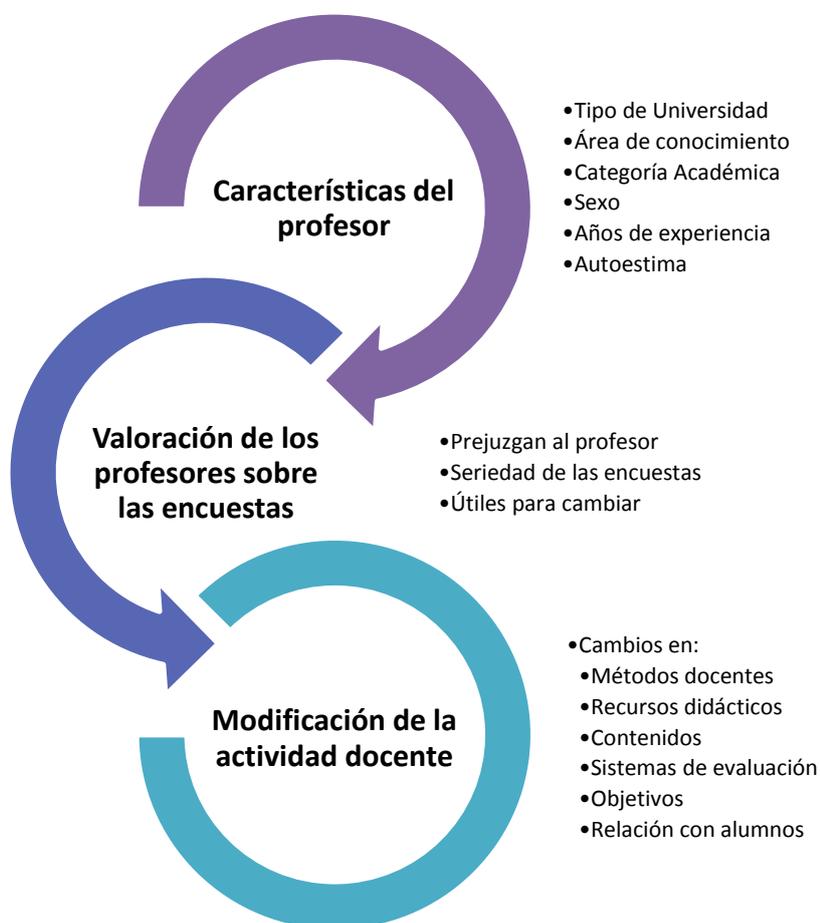


Figura 7.3 Esquema de las relaciones analizadas en las diferentes hipótesis de esta investigación con cada una de las variables intervinientes.

Los resultados obtenidos sobre el conjunto de relaciones entre variables en esta muestra y que se han configurado como hipótesis de esta investigación permiten constatar que:

- A. Hay una clara relación entre la valoración que le dan los profesores a las encuestas y su percepción de que son útiles para la mejora de su propia actividad docente ($r=0,677$; $p<0,01$), resultado muy interesante ya que este

es uno de los objetivos fundamentales de las encuestas. Como vimos en el capítulo 4, la percepción de los profesores con respecto a las encuestas que realizan los alumnos suele ser positiva y así ha sido analizada por distintos autores (Wong y Moni, 2014; Moore y Kuol, 2005b). Obviamente no está exenta de críticas: como también hemos comentado, es difícil encontrar un artículo relacionado con las encuestas de valoración del profesorado que no trate de solucionar las controversias que suscita y así se refleja también en las valoraciones que hacen los profesores en esta investigación cuando dan su opinión sobre las mismas (Anexo VI). Y aunque las hay y deberían evitarse todos los condicionantes que impiden un desarrollo normal de este procedimiento de evaluación, es importante conocer que las evaluaciones de los alumnos sirvan para el profesor, para conocer la percepción de los alumnos y para establecer mejoras en su actividad docente. Al menos es el primer paso para que este método tenga consecuencias positivas en la mejora de la universidad.

- B. No se ha encontrado evidencia empírica que muestre la relación entre la valoración que hacen los profesores de las encuestas y el valor que le dan a las mismas para los objetivos de promoción profesional. Los profesores reconocen el valor de este método de valoración de su propia actividad docente, obtienen feedback y realizan mejoras basándose en él pero, tal y como dicen otros muchos estudios en universidades americanas (Yao y Grady, 2005; Beran y Rokosh, 2009), no dan valor a la utilización de estos resultados para la toma de decisiones por parte de la dirección, ni para el

establecimiento de contratos laborales o para la mejora en la categoría profesional. El problema fundamental es que la institucionalización y sistematización del método de encuestas se ha podido realizar gracias a que las direcciones de las universidades las han utilizado para fines administrativos. Va a resultar difícil eliminar esta finalidad y conseguir que se hagan, con la misma sistematización, atendiendo únicamente al interés del profesor y de su mejora docente.

- C. No hemos encontrado relación estadística entre la valoración que los profesores dan al método de encuestas y la suma general de modificaciones que indican que han realizado los profesores en los distintos elementos de su actividad docente.

Pero sí hemos podido encontrar relación entre la valoración que le dan a las encuestas y las modificaciones que, según indican los profesores, han realizado en lo referente a *metodología docente* y a *recursos didácticos* concretos, lo que nos lleva a concluir que no todos los elementos docentes son objeto de modificación aunque se valore muy positivamente la utilización de las encuestas como método de análisis de la capacidad docente del profesorado.

A esta misma conclusión llegan varios autores. Retomamos el estudio cualitativo de Wong y Moni (2014), con una muestra pequeña y no representativa (estudio con profesores de prácticas clínicas en escuelas de medicina), donde se indicaba que las encuestas están sirviendo en mayor

medida para una consideración general del trabajo del profesor pero no para concretar las mejoras que se requieren.

La relación que han visto otros autores entre valoración positiva de las encuestas y cambios docentes (Moore y Kuol, 2005a; Beran, Violato y Kline 2005) van en este mismo sentido: Los profesores que valoran positivamente las encuestas (sobre todo los que han obtenido mejores puntuaciones) son los que, como consecuencia de ello, realizan más modificaciones de su propia docencia, pero falta concretar y conocer qué tipo de cambios reales se están dando en el aula. Posiblemente, la principal consecuencia de las encuestas sea el planteamiento por parte del profesor de la necesidad de mejorar; al menos es un primer paso.

- D. Se han encontrado diferencias en la variable sexo y la modificación de algunos de los elementos docentes, en nuestra muestra los correspondientes a los recursos didácticos y a los sistemas de evaluación. Las profesoras analizadas indicaban un mayor nivel de modificaciones docentes que los profesores.

Posiblemente las diferencias entre hombres y mujeres se acentúen por las diferentes áreas de conocimiento de la muestra ya que hay mayoritariamente hombres en áreas como la ingeniería donde la capacidad de modificación docente ha sido menor, pero el tamaño de la muestra en relación a las áreas de conocimiento no nos permite obtener resultados más concluyentes en este sentido.

En todo caso, los resultados obtenidos coinciden con otros estudios en los que indica que, en general, las profesoras analizadas parecen estar más afectadas

negativamente por las evaluaciones de los estudiantes que los profesores. Estas diferencias de género apoyan investigaciones anteriores (Kogan y otros, 2010; Lungren y Rudawsky, 1998) que sugieren que hombres y mujeres reciben y reaccionan de manera diferente a la evaluación personal lo que hace que indiquen una mayor modificación de su estilo docente como consecuencia de estas evaluaciones.

- E. El profesor no considera las encuestas realizadas de manera online como un sistema diferente de evaluación. En la muestra analizada la valoración de las encuestas correlacionaba igual con independencia del sistema de aplicación que se analizara. Las conclusiones coinciden con las expuestas en el capítulo 4 y que están siendo ampliamente debatidas en universidades americanas fundamentalmente porque este método de utilización de las nuevas tecnologías para conocer la valoración que los alumnos hacen del profesor está rompiendo la sistematización de las encuestas que llevaban a cabo las propias universidades y da una mayor libertad de opinión al alumno ya que abre el espectro de posibilidades de evaluación lo que aumenta el descontrol de un proceso de suma importancia para la mejora docente (Rienties, 2014).
- F. Otra de las conclusiones a las que llegamos es que hay diferencias en la valoración que hacen de las encuestas dependiendo de la categoría académica de los profesores. Estas diferencias nos indican que precisamente son los catedráticos y titulares los que puntúan más alto en los ítems de “fiabilidad” de las encuestas, es decir, catedráticos y titulares indican que las

puntuaciones que otorgan los alumnos en las encuestas están realizadas con seriedad, son fiables y coinciden plenamente con la valoración que los profesores se dan a ellos mismos.

La explicación que damos a estas diferencias entre las categorías más altas (catedráticos y titulares) y las de menor rango (ayudantes y asociados) se debe a que los de menor categoría consideran el sistema de encuestas como un método fiscalizador de su actividad docente y no tanto desde un punto de vista de la mejora docente personal. Punto desde el que sí lo observan los catedráticos y titulares. Otra vez vuelve a surgir la crítica a las encuestas por su utilización para fines administrativos.

Pero no hemos encontrado evidencia empírica que indica que hay diferencias entre los profesores atendiendo a otras de las características sociodemográficas de la muestra, fundamentalmente en lo referente a las diferentes áreas de conocimiento ni a la tipología de la universidad donde se imparte docencia, pública o privada. En esto, también coincidimos con otros estudios similares, (Nasser y Fresko, 2006; Beran, Violato y Kline, 2005).

Las conclusiones son que la valoración que dan los profesores a las encuestas realizadas por los alumnos no está influenciada por otras variables sino por la aceptación de las mismas y por la utilización que de los resultados se hacen.

En este sentido se centra nuestra conclusión general. Debemos trabajar en las universidades para situar las encuestas de evaluación del profesorado en su justo contexto, sin infravalorar la información que los alumnos nos dan pero tampoco

sobrevalorando lo que sabemos que es su percepción subjetiva. Considerar las valoraciones de la docencia por los alumnos como un sistema de mejora del profesor, que no el único, y no tanto una herramienta para la toma de decisiones administrativas sobre el profesor e institucionalizando sistemas en los que el profesor pueda mejorar y no sólo sentirse evaluado. Conocer lo que los alumnos piensan sobre la actividad docente es, por otro lado, una necesidad si se tienen intenciones de mejorar. Sólo así tendrá sentido el esfuerzo que estos sistemas de evaluación suponen para las propias universidades y para la mejora de la calidad de las mismas.

7.4. Conclusiones a modo de propuestas de mejora para las universidades sobre el proceso de encuestas a alumnos

Si tuviéramos que concluir determinando las condiciones que la literatura científica analiza para aumentar la validez y la utilidad de las encuestas y desarrollar nuestra propia propuesta de mejora para las universidades, no deberíamos dejar de lado, al menos, las siguientes:

1. Incluir en el proceso de evaluación del profesorado al alumno. Es cierto que el alumno es el que opina pero desconoce para qué lo hace (Schmelkin y otros, 2008) y, sobre todo, desconoce la utilidad de las mismas en la mejora de la docencia de sus profesores. La misión de la dirección de las universidades debería ser la de dar a conocer la relevancia del proceso a los alumnos. La importancia de la actitud del grupo de clase, del conjunto de alumnos en la

valoración del profesor y en los resultados finales (Pileicikiene, 2014) debería obligar a las universidades a una mayor formación de los alumnos en el sistema de evaluación, a una concienciación mayor de la importancia de sus puntuaciones, aunque solo se verá consolidada por parte de los alumnos si son capaces de percibir las consecuencias que tiene esta evaluación en la mejora continua de la actividad docente del profesor.

2. Desarrollar en las universidades espacios de formación y concienciación de la utilidad de las encuestas del profesor como un instrumento de utilidad en la mejora docente. Y para conseguir que el profesor utilice los resultados en su actividad docente diaria, las universidades tienen que establecer atmósferas en las que:
 - a. Se acepten diferentes roles y responsabilidades del profesor (Surgenor, 2013), diferentes metodologías y estilos y donde todas las definiciones de buen profesor sean posibles. En este sentido se sitúa la necesidad de una mayor formación sobre la docencia universitaria ajustada a los diferentes estilos y áreas de conocimiento, y donde el profesor sepa encajar sus métodos entre el diseño de la asignatura y la evaluación que recibe, aunque para ello sean necesarias figuras como la del tutor o mentores (Moore y Kuol, 2005b) que ayuden al desarrollo profesional del profesor y colaboren en la implementación de estrategias docentes adecuadas.
 - b. Se establezcan políticas de transparencia del diseño del proceso, de los resultados y de sus implicaciones. Y, como parte de estas políticas

de transparencias, donde el profesor pueda exponer sus propias valoraciones. La posibilidad de réplica o de justificación de los resultados (Boyson, 2014) por parte del profesor debería ser obvia si se pretende mejorar, ya sea a través de los propios departamentos o de sistematizar la posibilidad en ámbitos superiores de la Universidad.

- c. Se hace partícipe al profesor en el desarrollo de investigaciones sobre la evaluación docente y sus resultados. La opinión del profesorado, y de la universidad, no puede ser consecuencia de razonamientos personales sino de análisis serios de los resultados obtenidos. Como señala Spooren (2013), *“todo buen profesor tiene alguna crítica a las encuestas aunque no se haya leído ninguna investigación fiable sobre las mismas”*.

- 3. Establecer sistemas de evaluación paralelos que no hagan de las encuestas a alumnos la única fuente de información y de datos para medir la calidad de la docencia, ya de por sí bastante olvidada por las universidades en detrimento de la investigación. Las universidades deberían desarrollar sistemas:

- a. Donde tenga cabida, además, la visualización de clases hechas por iguales, o cualquier otra forma de medida, (Bean, 2005), que permita una imagen más clara de la situación real y nos permita basar, al igual que se intentó en España con el modelo DOCENTIA, la evaluación del profesorado en una visión holística de su actividad docente, siempre

con la misma atmósfera de normalidad y transparencia que describíamos anteriormente.

- b. Donde se valore al profesor atendiendo al aprendizaje del alumno y a la consecución de los objetivos propuestos. Para algunos autores la evaluación del profesorado debería cambiarse por la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kember y Leung, 2009) en el que el profesor se constituye como una pieza más, muy importante pero no la única, del propio proceso.

7.5. Limitaciones de la investigación

Fundamentalmente las limitaciones de la investigación se han centrado en tres aspectos.

1. Por un lado, la falta de muestra representativa en algunas de las variables sociodemográficas del estudio ha impedido la desagregación en determinados análisis y nos ha obligado a prescindir de algunos análisis (como ejemplo la falta de muestra en el profesorado del área de Ciencias o de Ingeniería o Arquitectura) o a unir determinadas categorías (por ejemplo, catedráticos y titulares, frente a asociados y colaboradores) dejando sin posibilidad un análisis estadístico de mayor profundidad. La muestra está constituida, como se dijo en el capítulo 6, mayoritariamente por profesores

- de dos universidades, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Camilo José Cela, lo que ha sesgado los datos y limitado la interpretación de los resultados y las posibilidades de comparación entre las diferentes variables.
2. La dificultad de establecer relaciones con una de las variables significativas de la investigación como puede ser los resultados reales que el profesor ha obtenido en las encuestas de evaluación que han contestado los alumnos. En nuestro estudio se han conseguido estos datos aportados por los propios profesores lo que no siempre tiene que reflejar la verdad o, al menos, no son datos tan precisos como hubieran sido deseables para establecer diferencias entre los distintos contrastes. La falta del resultado real de los profesores en sus encuestas ha sido uno de los principales problemas con los que se han encontrado los autores de investigaciones similares (Beran y Rokosh, 2009) ya sea por protección de datos, ya sea por la dificultad de acceder a datos personales desde las universidades.
 3. Este es un estudio basado en la percepción subjetiva que el profesor tiene sobre determinados aspectos relacionados con las encuestas. Así lo pretendíamos, pero ha faltado el poder analizar la parte objetiva de las modificaciones reales que han realizado en su actividad docente. No es tarea fácil ni creemos que sea posible sin un estudio de análisis concreto y longitudinal de profesores determinados. Aunque por otra parte nos daría una visión más cualitativa de la relación entre las encuestas y las mejoras que realiza el profesor.

4. Y, por último, habría sido de sumo interés conocer la opinión de administradores o directores académicos de las universidades y la opinión de los alumnos, tanto sobre las encuestas como sobre las modificaciones que se perciben en la docencia de los profesores. Con esas dos opiniones más, de las que la literatura científica no se ha hecho eco, podríamos completar una visión triangular que nos ampliara el conocimiento de qué valor tienen las encuestas en la universidad española y qué eficacia tienen para el objetivo de mejora docente que nos preocupa.

7.6. Líneas futuras de investigación

Una de las principales líneas de nuevos estudios que están surgiendo en investigadores americanos, con una mayor experiencia en las encuestas de la actividad docente, es conocer qué están contestando los alumnos en las encuestas, cuál es su modelo de profesor ideal, un profesor ideal que ha cambiado en los últimos años. Fundamentalmente la pregunta es si las encuestas actuales son capaces de recoger ese modelo de profesor y, por tanto, de estilo docente más cercano al alumno universitario actual. La pregunta que nos tendremos que hacer en siguientes análisis universitarios es qué valor le da el alumno al “hablar bien”, al “explicar la materia correctamente” cuando evalúa al profesor, qué otras competencias y habilidades del profesor hacen que el alumno sienta que está ante su modelo de profesor ideal. En España esta pregunta tiene su completo significado cuando el

Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una nueva configuración de la tarea docente, reduciendo las exposiciones y clases magistrales del profesor y ampliando el número y calidad de las actividades prácticas que tiene que realizar el alumno, basándose este cambio en la consideración de que lo que importa es el aprendizaje del alumno más que la enseñanza del profesor.

La siguiente línea futura es la determinación, clave para el análisis de la utilidad de las encuestas, de cuáles son los cambios que se están llevando a cabo en la docencia como consecuencia de los resultados obtenidos en las encuestas. Entender y conocer qué está haciendo el profesor universitario, qué puede hacer y qué sabe cambiar de su modelo pedagógico. Como decíamos anteriormente, el análisis más detallado y a lo largo de varios años de pequeñas muestras de profesores nos darían más información sobre cambios docentes reales que se están dando como consecuencia de las encuestas.

Las encuestas son percibidas como herramientas que la universidad pone al servicio del profesor para evaluar su actividad y para indicar hacia dónde dirigir los posibles cambios. La misión de la universidad será, por tanto y en primer lugar, adecuar el proceso de encuestas para que pueda ser percibido por los profesores como un instrumento válido para el fin para el que se había construido y, en segundo lugar, proporcionar un ambiente para la formación y la mejora docente.

Y por último, esperar a que este trabajo de investigación aporte más información y algo de luz y claridad al espectro de la evaluación docente del profesorado a través de uno de los métodos más generalizados universalmente como son las encuestas que realizan los alumnos sobre la actividad docente del profesor. No podemos dejar que la evaluación del profesorado universitario se realice exclusivamente por medio del análisis de su producción científica sin que se tenga en cuenta uno de los pilares fundamentales de la Universidad como es la docencia con los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, P. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not know. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 219-231.

ACAP (2006). Indicadores de seguimiento de la segunda convocatoria de evaluación del profesorado para su contratación por las universidades de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/edupubli/>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documentación del programa ACREDITA. Mayo de 2016. <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa/Guia-de-Autoevaluacion>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documentación del programa DOCENTIA. Noviembre, 2016. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf

Aleamoni, L. M (1973). The Illinois course evaluation questionnaire: A description of its development and a report of some of its results. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 669-684.

Aleamoni, L. M. (1976). Typical faculty concerns about student evaluation of instruction. *National Association of Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 20, 16-21.

Aleamoni, L. M. (1978). Development and factorial validation of the Arizona Course/instructor evaluation questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1063-1067.

- Aleamoni, L. M. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation. *Instructional Science*, 9, 67-84.
- Alonso, F y Méndez, R. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela, *Adaxe*, 14-15, pp. 131-147.
- Amin, M. E. (2002). Six Factors of Course and Teaching Evaluation in a Bilingual University in Central Africa. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 27(3), 281-291. doi:10.1080/02602930220138633
- Apodaca, P., & Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni- and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30(6), 723-748.
- Arreola, R. A. (2000). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Co., Inc.
- Arreola, R. A. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building and operating large-scale faculty evaluation system*. San Francisco, CA: Anker Publishing.
- Arthur, L. (2009). From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching In Higher Education*, 14(4), 441-454. doi:10.1080/13562510903050228.
- Atek, E. E., Salim, H., Halim, Z. A., Jusoh, Z., & Yusuf, M. M. (2015). Lecturer's Gender and Their Valuation of Student Evaluation of Teaching. *International Education Studies*, 8(6), 132-141.

- Avi-itzhak, T. & Kramer, L. (1986) An investigation into the relationship between university faculty attitudes toward student rating and organizational and background factors, *Educational Research Quarterly*, 10(2), pp. 31–38.
- Badea, M., & Paraschiv, M. M. (2016). A Case Study on Students' Evaluation of the Academic Staff. *Proceedings Of The Multidisciplinary Academic Conference*, 166-173.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València, 2006.
- Ballantyne, R., Borthwick, J., & Packer, J. (2000). Beyond Student Evaluation of Teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221-236.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [trad. cast.: Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- Barth, M. M. (2008). Deciphering Student Evaluations of Teaching: A Factor Analysis Approach, *Journal of Education for Business*, vol. 84, 40-46.
- Baum, P., Chapmtan, K., Dommeyer, C. & Hanna, R. (2001) Online versus inclass student evaluations of faculty, Paper presented at the *Hawaii Conference on Business*, June 14–17, Honolulu.
- Bean, G. (2005). Does Feedback From Postgraduate Students Align with the Recommendations of Academic Auditors?. *Quality in Higher Education*, 11(3), 261-272.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructor's perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37, 171–184.

doi:10.1007/s11251-0079045-2.

Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty, and administrators: A “consequential validity” study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49–70.

Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2009). What do students consider useful about student ratings? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 519-527.

Bermejo, C. (2013): Físicos contra burócratas. *La Voz de Galicia*, 22 de mayo de 2013. Disponible en: http://www.lavozdegalicia.es/noticia/opinion/2013/05/22/fisicos-contra-burocratas/0003_201305G22P18992.htm (último acceso: 30/07/2013).

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. (Madrid, Narcea).

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). London, England: SRHE and Open University Press.

Bowling, N. A. (2008). Does the relationship between student ratings of course easiness and course quality vary across schools? The role of school academic rankings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 455-464.

Boysen, G, Kelly T. J., Raesly, H. N. y Casner, R.W. (2014) The (mis)interpretation of

teaching evaluations by college faculty and administrators, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:6, 641-656, DOI: 10.1080/02602938.2013.860950

Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994) *Assessing Faculty Work: enhancing individual and institutional performance* (San Francisco, Jossey-Bass).

Brown, M. J., M. Baillie, and S. Fraser. 2009. "Rating RateMyProfessors.com: A Comparison of Online and Official Student Evaluations of Teaching." *College Teaching* 57 (2): 89–92.

Buela-Casal, G. (2007): Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado universitario de Universidad en España, *Psicothema*, 19, 3, 473-482.

Burden, P. (2010). Creating confusion or creative evaluation? The use of student evaluation of teaching surveys in Japanese tertiary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 97–117. doi: 10.1007/s11092-0109093-z

Burdsal, C. A. (1986). Measuring student's perceptions of teaching: Dimensions of evaluation. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 63-79.

Burdsal, C. A., & Harrison, P. D. (2008). Further evidence supporting the validity of both a multidimensional profile and an overall evaluation of teaching effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 567-576.

Calatayud, M. A. (2008). *La escuela del futuro: hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS, 2008.

Capelleras, J. L (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico* (Tesis Doctoral). En Tesouro, M;

Corominas, E; Teixidó, J; Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.

Casero-Martínez, A. (2010) ¿Cómo es el buen profesor universitario según los alumnos? *Revista Española de Pedagogía*, Issue 246, p223-242. 20p

Centra, J. A. (1993) *Reflective Faculty Evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness* (San Francisco, Jossey-Bass).

Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495.

Ciascai, L., & Vlad, I. (2014). Perception of School and University Students of Ideal Teacher Behaviours (II). Pilot Study. *Acta Didactica Napocensia*, 7(3), 49-58.

Clayson, D. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn? --A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education* 31.1.

Clayson, D. E., & Haley, D. A. (2011). Are Students Telling Us the Truth? A Critical Look at the Student *Evaluation of Teaching*. *Marketing Education Review*, 21(2), 101-112. doi:10.2753/MER1052-8008210201

Cohen, E. (2005). Student evaluations of course and teacher: factor analysis and SSA approaches. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 30(2), 123-136. doi: 10.1080/ 0260293042000264235

- Cohen, P. A. (1989). Do grades influence students' evaluations of clinical courses? *Journal of Dental Education*, 53(4), 238-240.
- 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, R. & Swerdik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. México. McGraw Hill.
- Comisión Europea. (2016) El proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es
- Comm, C. L. y Mathaisel, D.F.X. (1998). Evaluating teaching effectiveness in America's business schools: Implications for service marketers. *Journal of Professional Services Marketing*, 16 (2), 163-170.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. ACUERDO de 17 de octubre de 2007, del Comité de Dirección de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, por el que se modifican los criterios de evaluación, el baremo para la contratación de profesorado universitario por las Universidades de Madrid y el procedimiento de evaluación, vigentes en virtud del Acuerdo de 29 de septiembre de 2006.
- Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior aprobada en la conferencia de ministros celebrada en Ereván en mayo de 2015.
- Dall'Alba, G. (1991) Foreshadowing conceptions of teaching, *Studies in Higher Education*, 13, pp. 293-297.

- Davies, M., Hirschberg, J., Lye, J., Johnston, C. (2010). A systematic analysis of quality of teaching surveys. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 87-100.
- De Miguel, M. (1999). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Publicaciones del Ministerio de Educación y Deportes.
- Diette, T. M., & Kester, G. W. (2015). Student Course Evaluations: Key Determinants of Teaching Effectiveness Ratings in Accounting, Business and Economics Courses at a Small Private Liberal Arts College. *Journal Of The Academy Of Business Education*, 16207-223.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Chapman, K. S., & Hanna, R. W. (2002). Attitudes of Business Faculty Towards Two Methods of Collecting Teaching Evaluations: Paper vs. Online. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 455-462.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty-teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Dweck, C.S., and E.S. Bush. 1976. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental*

Psychology 12: 14756.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education

Eiszler, C. F. (2002). College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.

Ellett, C. (1977). Assessing enhancement of learning, personal learning environment, and student efficacy: Alternative to traditional faculty evaluation in higher education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 167-192.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Feldman, K. A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and students achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.

Felton, J., Koper, P. T., Mitchell, J., & Stinson, M. (2008). Attractiveness, easiness and other issues: student evaluations of professors on RateMyProfessors.com. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 45-61.

Felton, J., Mitchell, J., & Stinson, M. (2004). Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 91-108.

Forrester-Jones, R. (2003). Students' Perceptions of Teaching: the research is alive

and well. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 59.

French-Lazovik, G. (1981). *Peer Review: Documentary Evidence in the Evaluation of Teaching*. J. Millman Handbook of teacher Evaluation. London: Sage.

Galán, A. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista De Educación*, (366), 136.

Galán, A. Ed. (2007). *El Perfil del profesorado universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid. Ediciones Encuentro.

Gargallo, B. (2008). The Influence of the Teaching and Evaluation Styles of University Professors on the Way Their Students Learn. *Revista Española de Pedagogía*. Issue 241, p425-445. 21p.

Ghedin, E., & Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, 56(5), 583-597.

Goodman, J., Anson, R. & Belcheir, M. (2015) The effect of incentives and other instructor-driven strategies to increase online student evaluation response rates, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:7, 958-970, DOI: 10.1080/02602938.2014.960364

Grau Vidal, F. X. (2015) *Rankings, impacto científico y Sistemas Universitarios*. Monografías CRUE, Universidades españolas. Madrid, 2015.

Gravestock, P., Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

- Greimel-Fuhrmann, B., & Geyer, A. (2003). Students' Evaluation of Teachers and Instructional Quality-Analysis of Relevant Factors Based on Empirical Evaluation Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229.
- Harding, A. G. y Sayer, S. (1976). The objectives of Training university teachers. *UQ Summer*, 299-317 en Mayor Ruiz, Cristina (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE*, vol. 2, n. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Harrison, P. D. & A. (1996). College students' self-insight and common implicit theories in rating of teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 775-782.
- Havnes, A (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 292, 2, 159-176.
- Hendry, G. D., Cumming, R. G., Lyon, P. M., & Gordon, J. (2001). Student-centred Course Evaluation in a Four-year, Problem Based Medical Programme: issues in collection and management of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 327-339.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.
- Huxham, M., Laybourn, P., Cairncross, S., Gray, M., Brown, N., Goldfinch, J., & Earl, S. (2008). Collecting student feedback: a comparison of questionnaire and other methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 675-

686.

Huybers, T. (2014) Student evaluation of teaching: the use of best–worst scaling, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:4, 496-513, DOI: 10.1080/02602938.2013.851782

Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003). Validating an instrument for Clinical supervision using an expert panel. *Internacional Journal of nursing studies*, 40 (6). 619-625.

Isely, P., & Singh, H. (2005). Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations? *Journal Of Economic Education*, 36(1), 29-42.

Jackson, M. J., & Jackson, W. T. (2015). The misuse of student evaluations of teaching: implications, suggestions and alternatives. *Academy Of Educational Leadership Journal*, 19(3), 165-173.

Johnson, R. (2000). The Authority of the Student Evaluation Questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434.

Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 3, 283-310.

Kember, D. (1997). A re-conceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, pp. 225-275.

Kember, D., & Leung, D. P. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.

- Kember, D., & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40, 69–97. doi:10.1023/A:1004068500314
- Kember, D., Leung, D. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kogan, L., Schoenfeld-Tacher, R., & Helleyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: Perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15, 623–636. doi:10.1080/13562517.2010.491911
- Leckey, J., & Neill, N. (2001). Quantifying Quality: the importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, 7(1), 19-32.
- Legg, A. M.; Wilson, J H. (2012) RateMyProfessors.com offers biased evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Feb2012, Vol. 37 Issue 1, p89-97.
- Lejk, M., & Wyvill, M. (2001). Peer Assessment of Contributions to a Group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 61-72.
- Leung, D. P., & Kember, D. (2005). Comparability of Data Gathered from Evaluation Questionnaires on Paper and Through the Internet. *Research in Higher Education*, 46(5), 571-591.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE, nº 89, 13 abril 2007.
- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre BOE, nº 307, 24 diciembre

2001.

Lungren, D.C., and D.J. Rudawsky. 1998. Female and male college students' responses to negative feedback from parents and peers. *Sex Roles* 39: 40929.

MacAlpine, M. (2001). An Attempt to Evaluate Teaching Quality: one department's story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 563-578.

Marsh, H. W. (1987). Student's evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

Mas, O. (2012). "Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista", REDU. *Revista de Docencia Universitaria* (España), vol. 10, núm. 2, pp. 299-318.

Mas-Torelló, Ó., y Olmos, P. (2016). El Profesor Universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.

Mayor Ruiz, Cristina (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE*, vol. 2, n. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>

McCann, S. & Gardner, C. (2014) Student personality differences are related to their responses on instructor evaluation forms, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:4, 412-426, DOI: 10.1080/02602938.2013.845647

McCormack, C. (2005). Reconceptualizing student evaluation of teaching: an ethical

framework for changing times. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 463-476.

McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218–1225.

McPherson, M. A., & Kennedy, P. (2006). Determinants of How Students Evaluate Teachers. *Journal Of Economic Education*, 37(1), 3-20.

Miguel Díaz, M. d. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid. Alianza, 2009.

Ministerio de Educación y Ciencias (Febrero-2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-Marco. Disponible en: <http://www.unav.es/profesores/documentacion/documentomarco.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014-2015*. En <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>, localizado el 1 de enero de 2017.

Monereo C. y Pozo, J. 2003; *La universidad ante la nueva cultura educativa* (Madrid, Síntesis)

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

- Moore, S., & Kuol, N. (2005a). Students evaluating teachers: exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005b). A punitive bureaucratic tool or a valuable resource? Using student evaluations to enhance your teaching. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Part 3: Developing and growing as a university teacher (pp. 141–146). Dublin, Ireland: University of Limerick
- Morales, P. & Villa. A. (1993b). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Morales, P. (1993a). *La Evaluación del Profesor*. Apuntes privados.
- Morley, D. (2014) Assessing the reliability of student evaluations of teaching: choosing the right coefficient, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:2, 127-139, DOI: 10.1080/02602938.2013.796508
- Mullen y otros (2003). *A Model of Excellence in Teaching in Higher Education*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Muñoz, I. Evaluación de la competencia docente del profesor universitario. En Torre Puente, J. C., & Gil, E. *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2004.
- Murray, H. G. (1983) Low inference classroom teaching behaviors and student rating of college effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, 75(1), pp.

138–149.

- Murray, H.G. (2005). Student evaluation of teaching: Has it made a difference? Paper presented at the Annual Meeting of the *Society for Teaching and Learning in Higher Education*, Charlottetown, Prince Edward Island, Canada.
- Nair, C., Adams, P., & Mertova, P. (2008). Student Engagement: The Key to Improving Survey Response Rates. *Quality in Higher Education*, 14(3), 225-232.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2006). Predicting student ratings: the relationship between actual student ratings and instructors' predictions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 1-18.
- Neger, L.J., Viney, W. & Riedel, G. R. (1997) Student rating of teaching effectiveness: use and misuse, *Midwest Quarterly*, 38(2), pp. 218–234.
- Nguyen, K., & McInnis, C. (2002). The Possibility of Using Student Evaluations in Vietnamese Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(2), 151-158.
- Nicholls, J.G. 1975. Causal attribution and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value and sex. *Journal of Personality and Social Psychology* 31: 37989.
- Nimmer, J. G. & S. E. F. (1991). Effects of grading practices and time of rating on student rating of faculty performance and student learning. *Research in Higher Education*, 32(2), 195-215.
- Nowell, C., Gale, L. R., Handley, B. (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education, 35(4), 463-475.

Ogier, J. (2005). Evaluating the effect of a lecturer's language background on a student rating of teaching form. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 477-488.

Olea, J., Abad, F.J. & Ponsoda, V. (2002). Elaboración de un banco de ítems, predicción de la dificultad y diseño de anclaje. *Metodología de las ciencias del comportamiento*, Vol. Especial, 427-430.

Olivares, O. J. (2003). A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 233.

Ory, J. C. (2000). *Teaching Evaluation: past, present and future. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 4, 543-578.

Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8, 399-411. doi:10.1080/13562510309396

Piccinin, S. (1999) How individual consultation affects teaching, in: C. KNAPPER & S. PICCININ (Eds) Using Consultants to Improve Teaching, *New Directions for Teaching & Learning*, 79, pp.71-84. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

Pileičikienė, N. (2014). Student evaluation of teaching: benefits and challenges.

Applied Research In Health & Social Sciences: Interface & Interaction / Sveikatos Ir Socialiniu Mokslu Taikomieji Tyrimai: Sandura Ir Saveika, 11 (1), 36-43.

Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The "Ideal Teacher." Implications for Student Evaluation of Teacher Effectiveness. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 25(3), 253-63.

Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

Pritchard, R., Watson, M., & Kelly, K. & P. A. (1998). *Helping teachers teach well. A new system for measuring and improving teaching effectiveness in Higher Education*. San Francisco: The New Lexington Press.

Prosser, M. & T. K. (1990). Student evaluations of teaching and courses: Student study strategies as a criterion of validity. *Higher Education*, 20(2), 135-142.

Ramírez, M. I. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la docencia en educación superior universitaria: Una revisión de la literatura. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 77-95.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, 2nd ed. Abingdon: Routledge Falmer.

Rangecroft, M., Long, P., & Gilroy, P. (2001). Evaluating Distance Education Courses: the student perception. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 26(2), 165-177. doi:10.1080/02602930020022002.

Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/06/pdfs/A40653-40659.pdf>.

Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/28/pdfs/A42407-42407.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>.

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. BOE, nº 294, de 9 de diciembre de 1995.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, BOE, nº 21, 25 enero 2005.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado, BOE nº 303, 20 diciembre 2005

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE, nº 161, 3 julio 2010.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por la que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado*, BOE, nº 35, 10 de febrero 2011.

Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17 (2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482.

Richardson, J. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.

Rienties, B. (2014) Understanding academics' resistance towards (online) student evaluation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:8, 987-1001, DOI: 10.1080/02602938.2014.880777

Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42(4), 377-399.

Risquez, A., Vaughan, E. & Murphy, M. (2015). Online student evaluations of teaching: what are we sacrificing for the affordances of technology? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:1, 120-134, DOI: 10.1080/02602938.2014.890695.

Ryan, M. (2015) Framing student evaluations of university learning and teaching: discursive strategies and textual outcomes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:8, 1142-1158, DOI: 10.1080/02602938.2014.974503

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning, *Higher Education*, 41, pp. 299-325.

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2002) Identifying academics' orientations to assessment practice, *Higher Education*, 43, pp. 173-201.

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/as. *Educación XX1*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A Multidimensional Scaling of College Students' Perceptions of Academic Dishonesty. *Journal Of Higher Education*, 79(5), 587-607.

Scriven, M. (2011). *Evaluating Evaluations: A Meta-evaluation Checklist*. Disponible en <http://michaelscriven.info/images/EvaluatingEvals-Checklist.pdf>.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors, *The Chronicle of Higher Education*, 39(3), p. A40.

Shao, L. P., Anderson, L. P., & Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 355-371.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.

Sonntag, M. E., Bassett, J. F., & Snyder, T. (2009). An empirical test of the validity of

student evaluations of teaching made on RateMyProfessors.com. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 499-504.

Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 27(5), 397-409. doi:10.1080/0260293022000009285

Spencer, P. A. & Flyr, M. L. (1992) The Formal Evaluation as an Impetus to Classroom Change: myth or reality? Research/technical report (Riverside, CA.) en Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.

Spooren, P. P., Mortelmans, D. D., & Denekens, J. J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.

Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review Of Educational Research*, 83(4), 598-642.

Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, Helsinki. <http://www.engq.net/bologna.lasso>.

Stark-Wroblewski, K., Ahlering, R. F., & Brill, F. M. (2007). Toward a more comprehensive approach to evaluating teaching effectiveness: supplementing student evaluations of teaching with pre-post learning measures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 403-415.

Surgenor, P.W.G. (2013) Obstacles and opportunities: addressing the growing pains

of summative student evaluation of teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:3, 363-376, DOI: 10.1080/02602938.2011.635247

Svinivki, M., & McKeachie, W. J. (2010). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54.

Tang, T. L. (1997). Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness. *Public Personnel Management*, 26, 379-389.

Tejada, J. (2008). "Competencias docentes", *Conferencia Primer Congreso Internacional Competencias en la Educación del S XXI*, Ciudad de Mexico, 10-12 de julio de 2008 (material policopiado).

Tesouro, M; Corominas, E; Teixidó, J; Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.

Teven, J. J. & M. J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communications Education*, 46(1), 1-9.

Texto refundido de la Ley Orgánica de Universidades. (Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE 13/04/2007), modificada por el

Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril (BOE 21/04/2012))

Ting, K. (2000). A Multilevel Perspective on Student Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5), 637-661.

Tomàs, M. (2001). "Presentación", *Educar* (España), núm 28, pp. 6-9.

Tran, N. D. (2015). Reconceptualisation of approaches to teaching evaluation in higher education. *Issues in Educational Research*, 25(1), 50-61.
<http://www.iier.org.au/iier25/tran.html>

Universidad del País Vasco. Folleto informativo del curso de verano *Evaluación Docente: asignatura pendiente*, 1-2 septiembre de 2016.
<https://www.uik.eus/es/node/526/pdf>

Urosa, B (2004). Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Torre Puente, J. C., & Gil, E. *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2004.

Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as: Defining variables of the ideal University teacher's profile from the perspective of pre-university students. (2014). *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (2), 193.

Vidal, J., & Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within an institution. *Higher Education*, 40, 217-229.

- Villalta-Cerdas, A., McKeny, P., Gatlin T. & Sandi-Urena, S. (2015) Evaluation of instruction: students' patterns of use and contribution to RateMyProfessors.com, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:2, 181-198, DOI: 10.1080/02602938.2014.896862.
- Watchel, K. H. (1998) Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), pp. 191–211.
- En Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluation of College Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Watt, S., Simpson, C., McKillop, C., & Nunn, V. (2002). Electronic Course Surveys: does automating feedback and reporting give better results? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 325-337.
- Wong Wai Yee & Moni Karen (2014) Teachers' perceptions of and responses to student evaluation of teaching: purposes and uses in clinical education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:4, 397-411, DOI: 10.1080/02602938.2013.844222
- Worthington, A. C. (2002). The Impact of Student Perceptions and Characteristics on Teaching Evaluations: a case study in finance education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 49-64.
- Xu, Y. (2012). Developing a Comprehensive Teaching Evaluation System for Foundation Courses with Enhanced Validity and Reliability. *Educational Technology Research And Development*, 60(5), 821-837.
- Yao, Y & Grady, M. (2005). How do faculty make formative use of student evaluation feedback? A multiple case study. *Journal of Personnel Evaluation in*

Education, 18, 107-126.

Yining, C., & Hoshower, L. B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71.

Zabaleta, F (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.

ANEXOS

I. ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN DE NASSER Y FRESKO (2002).²⁰

	NASSER Y FRESKO (2002)
¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia las evaluaciones de los alumnos?	La mayoría de los alumnos tratan seriamente las evaluaciones docentes.
	Los estudiantes no tienen suficientes conocimiento como para juzgar la calidad de la docencia.
	Los buenos profesores obtienen altos resultados en las encuestas.
	Los profesores que exigen más a sus alumnos obtienen resultados más bajos en las encuestas.
	Las materias difíciles obtienen puntuaciones más bajas en las encuestas.
	Las encuestas reflejan la simpatía del profesor.
	Las encuestas reflejan bien la calidad de la docencia.
	No tienen que ser un buen profesor para obtener resultados positivos.
	Las encuestas son un criterio aceptable para la promoción del profesor.

²⁰ Traducción propia. Texto original en inglés.

¿Qué utilidad tienen las encuestas para la mejora de la docencia?	Las encuestas son una buena base para planificar cambios en la enseñanza.
	Las encuestas socavan y debilitan las relaciones estudiantes-profesores.
	Las evaluaciones escritas de los estudiantes ayudan a los profesores a mejorar su docencia.
	El informe estadístico contribuye a la mejora de la docencia.
	Las encuestas ayudan a los profesores a mejorar su relación con los alumnos.
	En general, las encuestas de los alumnos ayudan a limitar los puntos débiles del curso.
Tipos de cambios en la docencia:	Organización del curso.
	Contenidos de la asignatura.
	Uso de otros recursos didácticos.
	Trabajos solicitados al alumno en el curso.
	Trato y cercanía al alumno.
	Procedimientos de evaluación y notas.
	Nivel de exigencia en el curso.
¿Cuál debería ser el papel de las encuestas de evaluación de la docencia?	¿A quién se deben enviar los resultados de las encuestas? Administradores Profesores Estudiantes
	Qué impacto crees que debería tener en la toma de decisiones Promoción del profesor Conseguir puestos de nivel administrativo
Variables demográficas	Género

	Años de experiencia docente Área de docencia Categoría académica Valoración anterior que, según indican, han obtenido en las encuestas
--	---

Figura 0.1 Dimensiones e ítems utilizados en Nasser y Fresko (2002)

II. ANEXO. CUESTIONARIO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN DE BERAN Y ROKOSH (2009).²¹

Ítems de la primera dimensión (Beran y Rokosh, 2009)
1. Los ítems y conceptos que mide USRI ²² son fácilmente entendibles.
2. El jefe de departamento y el decano usan USRI de forma inapropiada.
3. Apoyo la utilización de las encuestas de valoración de la docencia por parte de los alumnos.
4. Los resultados de las encuestas son relevantes para mí.
5. El <i>feedback</i> de las encuestas son fáciles de interpretar.
6. Las encuestas son intrusivas para el profesor.
7. USRI es una pérdida de tiempo.
8. USRI es una buena herramienta para la comparación y el <i>benchmarking</i> entre profesores.
9. Los resultados de las encuestas proporcionan <i>feedback</i> útil para mí.

²¹ Traducción propia. Texto original en inglés.

²² *Universal Student Ratings of Instruction Instrument*.

10. Los resultados de las encuestas coinciden con mi propia autoevaluación.
11. Los estudiantes no deberían evaluar a los profesores.
12. Los resultados de las encuestas deberían publicarse en la web.
13. USRI debería ser usado en cada asignatura y por cada trimestre.
14. Debería establecerse una normativa de utilización y distribución de los resultados de las encuestas.
15. Es siempre problemática la calendarización para pasar las encuestas en clase.

Ítems de la segunda dimensión (Beran y Rokosh, 2009)
Los resultados de USRI suelen utilizarse:
1. Mejorar la calidad de la enseñanza.
2. Seleccionar textos o manuales para clase.
3. Modificar exámenes.
4. Planificar trabajos en casa para los alumnos.
5. Mejorar charlas y conferencias.
6. Seleccionar material de apoyo.
7. Mejorar la docencia en general.
8. Mejorar los objetivos principales.

III. ANEXO. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADO

PERCEPCIÓN DEL PROFESOR SOBRE LAS ENCUESTAS QUE REALIZAN LOS ALUMNOS

El presente cuestionario refleja diversos aspectos relacionados con las actividades más relevantes de la docencia universitaria. Para garantizar la confidencialidad de los profesores participantes, todos los datos individuales serán tratados de forma anónima y colectiva.

DATOS PREVIOS

Área de conocimiento:

- 6. Artes y Humanidades
- 7. Ciencias
- 8. Ciencias de la salud
- 9. Ciencias Sociales y Jurídicas
- 10. Ingeniería y Arquitectura

Años de experiencia docente:

Hombre:

Mujer:

Universidad donde imparte la docencia:

<p>Categoría académica:</p> <p>6. Catedrático o equivalente</p> <p>7. Profesor Titular o equivalente</p> <p>8. Profesor Ayudante o equivalente</p> <p>9. Profesor Asociado o equivalente</p> <p>10. Becario de investigación o equivalente</p>
<p>¿Media de horas docentes a la semana que tiene?</p>

BLOQUE I

¿Qué importancia cree que tienen los siguientes elementos en la docencia universitaria?

Poca importancia

Mucha importancia

Oratoria del profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Métodos docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Materiales de apoyo a la docencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tecnologías de información o comunicación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Métodos de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relación con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

BLOQUE II

Señale por favor en qué medida **se siente usted capaz** de realizar las siguientes actividades docentes:

Poco capaz

Muy capaz

13. Otorgar a los alumnos un papel activo en clase, más de constructores de conocimiento que de receptores de la información.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Crear un clima positivo y de confianza en el aula.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Dominar el contenido que voy a explicar en clase.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Diseñar la estructura y el contenido de cada clase.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Dedicar tiempo suficiente a planificar las clases.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Hacer sentir a los alumnos que el éxito en su aprendizaje se debe a ellos mismos y a su esfuerzo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Mostrar respeto a sus alumnos a través de las conductas que manifiesto en clase.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Modificar el desarrollo de la clase si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22. Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

BLOQUE III

Conteste ahora sobre el grado de acuerdo que tienes con las siguientes afirmaciones relacionadas con las encuestas de evaluación del profesorado que contestan los alumnos:

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

13. La mayoría de los estudiantes contestan las encuestas sobre el profesorado seriamente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Los buenos profesores obtienen buenas puntuaciones en la encuesta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Los profesores más exigentes obtienen puntuaciones más bajas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Los profesores de asignaturas difíciles obtienen peores evaluaciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Los estudiantes no tienen suficiente conocimiento para juzgar la calidad de la docencia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Los alumnos conocen las consecuencias que las encuestas tienen para la situación del profesor en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Los profesores más simpáticos son mejor evaluados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Los resultados obtenidos en las encuestas coinciden con la valoración que yo mismo tengo sobre mi actividad docente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Se pueden obtener buenos resultados en las encuestas sin que la docencia sea de calidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Las encuestas son un criterio válido para la promoción del profesorado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Las encuestas han provocado cambios en mi forma de enseñar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

BLOQUE IV

Por favor ahora, indique en qué grado ha realizado cambios en su docencia como consecuencia de los resultados obtenidos en las encuestas.

	Ninguno		Muy Pocos							Muchos		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
25. Modificación de los objetivos competenciales de mi asignatura.												

26. Modificación de los contenidos de la asignatura.	0		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Utilización de nuevos recursos didácticos o de apoyo a la docencia.	0		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Modificación de la metodología docente que utilizo en clase	0		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Cambio en mi relación con los alumnos.	0		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Modificación de exámenes y otros sistemas de evaluación.	0		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

BLOQUE V

Conteste ahora sobre su opinión sobre la validez y utilidad de las encuestas a los alumnos sobre los profesores.

Muy Pocos

Muchos

31. ¿Qué utilidad cree que tienen las encuestas para el decano/director y otros responsables académicos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. ¿En qué grado cree que las encuestas han afectado o afectarán a su relación laboral-contractual con la universidad?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. ¿En qué grado cree que las encuestas han afectado o afectarán a su promoción a categorías académicas superiores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. ¿Cuál es el nivel de fiabilidad que tienen para usted las encuestas online?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. ¿Qué valor le da, en general, a las encuestas del profesorado para mejorar su docencia?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

36. Puntuación media que ha obtenido en las últimas encuestas realizadas por los alumnos (Importante: En escala de 1 a 10. Por favor, transforme su puntuación a esta escala si utilizan en tu universidad otra escala numérica)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Qué otros aspectos cree que se deberían tener en cuenta en la evaluación del profesor?

IV. ANEXO. DOCUMENTACIÓN ENTREGADA A EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Estimada/estimado profesora/profesor:

Usted ha sido seleccionado para evaluar la encuesta sobre **Percepción de los profesores ante las encuestas de valoración de los alumnos** que constituye parte de mi tesis doctoral. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr su validez y para que los resultados obtenidos a partir de éstos tengan una mayor fiabilidad.

Muchas gracias por su colaboración.

NOMBRE: _____

ÁREA DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

UNIVERSIDAD: _____

Objetivo de la prueba:

1. Comparar los estudios de Nasser y Fresko (2002) y de Beran y Rokosh (2009) cuya información se adjunta.
2. Relacionar la percepción de los profesores ante las encuestas de los alumnos con su percepción de qué elementos son importantes en la docencia universitaria.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems de la encuesta según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.		

Ítem	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
¿Qué importancia crees que tienen los siguientes elementos en la docencia universitaria?: ORATORIA DEL PROFESOR					
MÉTODOS DOCENTES					
MATERIALES ENTREGADOS					
NUEVAS TECNOLOGÍAS					
MÉTODOS DE EVALUACIÓN					
25. La mayoría de los estudiantes contestan las encuestas sobre el profesorado seriamente.					
26. Los buenos profesores obtienen buenas puntuaciones en la encuesta.					
27. Los profesores más exigentes obtienen puntuaciones más bajas.					
28. Los profesores de asignaturas difíciles					

obtienen peores evaluaciones.					
29. Los estudiantes no tienen suficiente conocimiento para juzgar la calidad de la docencia.					
30. Los alumnos conocen las consecuencias de las encuestas para el profesor					
31. Los profesores más simpáticos son mejor evaluados.					
32. Los resultados de las encuestas reflejan mi propia percepción de la docencia.					
33. No hace falta ser un buen profesor para obtener buenas evaluaciones.					
34. Las encuestas son un criterio válido y fiable para la promoción del profesorado.					
35. Las encuestas han provocado cambios en mi forma de enseñar.					
36. Los resultados de las encuestas me proporcionan feedback útil para mi trabajo.					
37. Contenidos de la asignatura.					
38. Nuevos recursos didácticos o de apoyo a la docencia.					
39. Cambios en mi relación con los alumnos.					
40. Modificación de exámenes y otros sistemas de evaluación.					
41. Nivel de utilidad que crees tienen las encuestas para el decano/director.					
42. Grado en el que las encuestas afectan a tu promoción.					
43. Nivel de fiabilidad que tienen para ti las encuestas online.					
44. ¿Qué valor le das, en general, a las encuestas del profesorado?					
45. Puntuación media has obtenido en las últimas encuestas realizadas por los alumnos					

¿Qué otros aspectos crees que se deberían tener en cuenta en la evaluación del profesor?					
--	--	--	--	--	--

¿Hay alguna dimensión que considera que no fue evaluada?
¿Cuál?

V. ANEXO. MENSAJE DE ENVÍO DE LA ENCUESTA A PROFESORES UNIVERSITARIOS

Queridos amigos,

Como sabéis estoy en proceso de tesis, de esas que tienen ultimátum por lentos y pesados, y os tengo que pedir el favor de que contestéis y difundáis en la medida de lo posible una encuesta que os adjunto online.

Es una encuesta sencilla y breve sobre la opinión del profesor ante las encuestas de los alumnos. No tardaréis más de dos minutos. El problema es que necesito muestra y no tengo suficiente por lo que si tenéis amigos a los que enviársela os lo agradecería mucho.

Muchas gracias por todo y un fuerte abrazo. Os debo un café por las respuestas.

El enlace es el siguiente:

<http://www.e-encuesta.com/encuesta/encuestaprofesores>

VI. ANEXO. TRANSCRIPCIÓN DE PREGUNTAS ABIERTAS EN EL CUESTIONARIO UTILIZADO

Ítem: ¿Qué otros aspectos cree que se deberían tener en cuenta en la evaluación del profesor?

- Actualización del conocimiento por parte de los profesores, pero los alumnos normalmente no lo pueden valorar.
- Actualización y puesta al día.
- Adaptabilidad, mantenerse al día de las innovaciones en su ámbito.
- Al propio profesor.
- Años de experiencia, CV, nivel experto, esto es, no es buen comunicador pero es un experto de reconocido prestigio en la materia, relación con compañeros, esto es, que sepa coordinarse y trabajar en grupo con otros profesores que imparten la materia.
- Asistencia/puntualidad.
- Autoevaluación.
- Capacidad de expresar ciertos contenidos en otras lenguas.
- Capacidad de transmitir ideas de forma coherente, Diseño de las actividades formativas, Actividades complementarias a la docencia.
- Carga docente, variedad de programas diferentes que tiene que impartir, nivel en el que se imparte la docencia (Grado, Master...), nº alumnos/as por grupo, etc.

- Comparación del propio conocimiento sobre los objetivos o expectativas de los alumnos, etc. con su evaluación; circunstancias específicas de tipos asignaturas o tipologías docentes.
- Complejidad de enseñanza de la asignatura.
- Compromiso y dedicación con la titulación y con los estudiantes.
- Conocimiento curricular sobre el profesor, capacidad investigadora.
- Conocimiento de la materia que imparte, capacidad para integrarla en el contexto de su alumnado, capacidad de coordinación con sus compañeros. No creo que los alumnos sean los adecuados para hacer esto.
- Consecución de objetivos en práctica clínica.
- Considero que la encuesta debería ser pasada antes de que el alumno conozca su nota y como requisito para poder verla. Se podría hacer antes de que conozca la nota y otra de verificación cuando la haya recibido. Así se ve la consistencia de respuestas.
- Coordinación, Innovación [auto] Formación continua. Por parte de Autoridades y/o Comisiones especializadas siguiendo un protocolo aceptado y conocido (ej. Docencia - ANECA).
- Creo que la encuesta está bien pero mejorando la tasa de respuesta. Actualmente responden muy pocos alumnos.
- Creo que las encuestas deberían ser obligatorias ya que en general el alumno disconforme tiende a cumplimentarla más frecuentemente que aquel cuya valoración es más positiva.
- Creo que las preguntas deberían estar centradas en lo que alumno hace y aprende gracias al profesor, no la percepción sobre la actuación en clase del profesor solamente.

- Creo que los aspectos evaluados a lo largo de esta encuesta contienen todos los criterios de evaluación del profesorado.
- Creo que se deberían dar a las encuestas docentes más valor del que tienen, y que fueran el sustento básico de la evaluación de los profesores, eliminando otras zarandajas corporativistas, como la llamada "autoevaluación", que solo sirve para que cada profesor se eche flores a sí mismo y para devaluar las encuestas docentes. Los alumnos son los únicos que saben si el profesor imparte bien o no las clases, y son los únicos que pueden valorarle con ecuanimidad.
- Creo que se deberían hacer ANTES de las notas para que no se conviertan en una vendetta.
- Creo que son demasiado ítems los que se evalúan algunos repetitivos. Creo que menos ítems haría que le dedicaran más atención.
- Curriculum Vitae, Experiencia Profesional, Experiencia Académica y VOCACIÓN.
- Debe incluirse la evaluación de los miembros del equipo docente en el que trabaja y de los directores de departamento/jefes de estudio.
- Debería contrastarse la información obtenida por los alumnos. ¿No cuenta la opinión del profesor sobre el grupo que le evalúa? Algunas preguntas no son aplicables a todos los profesores.
- Debería haber incentivos económicos como consecuencia de las evaluaciones de la docencia al estilo de los sexenios, pero ello requeriría mejores diseños de las encuestas, validez de constructo, utilizar variables moduladoras y utilizar una muestra suficiente y representativa.
- Despertar el interés por la formulación de nuevas preguntas y la creación de conocimiento.

- Dominio del conocimiento y capacidad para disponerlo de forma que suscite y genere el conocer. Interés de la docencia, compromiso, responsabilidad y coherencia.
- El aprendizaje de los alumnos, la adquisición de destrezas.
- El desarrollo de actividades de innovación con los alumnos, visitas, proyectos, etc.
- El desarrollo en equipo, el conjunto de los profesores de la materia, el resto de actividades.
- El esfuerzo a la hora de preparar las clases y la innovación de los materiales que utiliza en las mismas.
- El número de alumnos que responde es escaso y es aquel posicionado en los extremos: lo hacen porque el profesor les gusta mucho o muy poco.
- El número de alumnos que responden que responden.
- El número de respuestas sobre el total de alumnos.
- El problema de esta universidad es que el sistema que disponemos hace que un porcentaje muy bajo de alumnos responda la evaluación, sólo los muy satisfechos o muy insatisfechos. En los 6 años que llevo aquí, no he recibido una evaluación que me ayude a mejorar mi calidad docente (todo 0 y 1 o 4 y 5).
- En la evaluación de un panel independiente y/ o del Director del Departamento.
- En las encuestas aparece la relación de la materia dada a los créditos de la asignatura. Y si es de pocos créditos y queremos dar una buena materia, ponen un cero.
- En los últimos tiempos, la evaluación del profesorado se hace principalmente a través de la investigación y publicaciones. A pesar de las evaluaciones de la docencia, éstas tienen, finalmente, un peso muy pequeño en las evaluaciones finales de la actividad del profesorado (promoción, acceso a plazas, etc.) Creo

que se debería valorar más la tarea docente, dado que es una de nuestras principales actividades (junto con la investigación). Es decir, se debería dar la relevancia que le corresponde a la docencia.

- Encuestas a antiguos alumnos, que van a tener ya una visión más global de la asignatura y del profesor.
- Encuestas de respuesta abierta, anónimas, que rellenen los alumnos/as; cumplimiento de tutorías; diseño de guías docentes (competencias, grado de inclusión de estas en las asignaturas, evaluación de las competencias, etc.); experiencia investigadora, publicaciones, actividades relacionadas con instituciones no académicas que aporten frescura a las enseñanzas, etc.
- Encuestas de tipo cualitativo, con respuestas abiertas, que tengan en cuenta el número de alumnos. En el caso de grupos muy reducidos, la estadística pierde valor como tal.
- Entrevistas en profundidad o paneles de alumnos que les permitan explicar y matizar la opinión que les merece la docencia del profesor.
- Es difícil hacer una buena evaluación del profesorado. Las encuestas deben tener un valor limitado.
- Esto es una prueba para ver si funciona.
- Formación continuada.
- Formación del profesor y nivel de conocimientos, capacidad de comunicación, grado de implicación en la docencia, capacidad de adaptación a los diferentes grupos.
- Gestión de la titulación, Comercialización, Atención al alumno y sus familias, Visitas a centros, recepción de alumnos y profesores extranjeros, prácticas y demostraciones.

- Grado de conocimientos adquiridos por los alumnos, no solo teóricos sino también de madurez, capacidad para razonar, etc.
- He tenido, a veces, grupos reducidos de estudiantes. Con uno que no llegue a los resultados deseados y esté enfadado con la profesora baja la evaluación ...
- Horas de dedicación en preparación de materiales.
- Identificación con la universidad. Colaboración en tareas comunes. Investigación. Dedicación a la gestión.
- Información cualitativa que matice las situaciones o dificultades que han podido existir en la marcha del curso.
- Investigación.
- Investigación desarrollada, capacidad para hablar de sistemas jurídicos de otros países, experiencia profesional previa.
- Investigación, proyección exterior útil para la universidad, compromiso con otros proyectos de interés social.
- La atención personalizada al alumno fuera del aula. Por ejemplo, en tutorías.
- La calidad que le otorgan sus iguales. Lo que sus compañeros de materia piensan de su docencia, de su exigencia y de sus habilidades.
- La capacitación práctica actualizada que posee sobre la materia.
- La experiencia del profesor en el mercado laboral -remuneración que obtendría en su desempeño en una empresa- por los conocimientos y materias que imparte.
- La experiencia profesional fuera de la docencia.
- La implicación con la carrera, la facultad y la universidad. La producción científica.
- La investigación.

- La materia que se imparte y el centro donde se imparte.
- La opinión de los alumnos es importante pero insuficiente. Sería necesario un seguimiento experto. Desgraciadamente, el coste sería alto y no hay suficiente interés.
- La opinión del profesor; el material docente que utiliza; los métodos docentes que utiliza; la opinión de los compañeros de materia.
- La pregunta clave, que no se formula, es si el alumno querría tener al profesor nuevamente.
- La preparación didáctica (cursos, talleres, actualizaciones en medios audiovisuales...)
- Las calificaciones obtenidas por los alumnos, pues pueden tomar represalias.
- Las encuestas se deberían de hacer al año siguiente en que se ha tenido al profesor ya que es cuando el alumno valora realmente lo aprendido.
- Lo que propongo son cambios sobre unas que existen, ya que son unas que no deberían ser tan generales y afectan al diseño de las asignaturas. En general, no hay gran margen de tiempo para llevar a cabo trabajo de feedback con los alumnos y sería muy positivo para su formación y para volver a valorar si han aprendido. Otras que valoran determinadas cuestiones de puntualidad, de materiales oficiales de la asignatura, las retiraría son ambiguas en formato test. Son cuestiones formales propias de otros tiempos y de otros niveles educativos. Un profesor de universidad debería proponer un listado de temas y/o referencias, y a partir de ahí y de su labor en clase, cada alumno debería construir su material de trabajo/estudio. En muchas ocasiones el material aportado al inicio del curso por el profesor es un material común de mínimos acordado entre los compañeros. Sobre él, a veces se añaden otros materiales

con cuestiones extras más ajustadas a la realidad de cada grupo de este profesor.

- Los alumnos a menudo no lo toman en serio porque los evaluadores no siempre son capaces de imponer orden en la clase.
- Los aspectos son los que se preguntan pero debe ser con otro tipo de pregunta y medio
- Los cuestionarios son uni-direccionales y debería haber un apartado para que el profesor pueda incluir comentarios.
- Los outlayers deberían eliminarse a la hora de hacer las estadísticas.
- Los que ya se tienen en cuenta: tesis doctorales, artículos, libros, proyectos, subvenciones.
- Motivación, formación.
- Necesidad de nuevos conocimientos por parte del profesor.
- Nivel de exigencia.
- No computar por igual 2 encuestas contestadas en una asignatura que 35 o 50, que es lo que se viene haciendo y no pueden tener la misma tabulación.
- No deberían hacer la encuesta los alumnos que no asisten a clase.
- No se debe de preguntar si una asignatura es útil para la vida profesional de un alumno si es muy específica.
- No se debe usar como herramienta para la toma de decisiones laborales, sino para detectar problemas que se deben solucionar antes de tomar decisiones.
- No sé responder al bloque III, al bloque IV, ni tampoco tengo el dato de mi puntuación media.
- Número de alumnos en el aula.

- Número de alumnos por grupo (Grupos muy grandes son más difíciles de llevar en general). Asignatura troncal/optativa (en las optativas, elegida por el alumno, tienen más interés y en general mejores encuestas).
- Número de alumnos que responden la encuesta. En grupos muy reducidos, considero que el formato de encuesta tradicional pierde su valor.
- Para que las encuestas se puedan tener en cuenta es necesario que conteste un porcentaje relevante de los alumnos. Conviene implantar medidas que aseguren que los alumnos contestan y se toman las encuestas en serio.
- Preguntar a los alumnos años después de haber finalizado sus estudios.
- Presencia centro .
- Publicaciones, calidad de los materiales docentes, labores de tutoría.
- Que se diga claramente al profesorado la finalidad de las encuestas en el sentido de las cuestiones planteadas en la pregunta nº 11. Hay que mejorar claramente el procedimiento que se aplica reclamando seriedad en las respuestas y tiempo para realizarlas bien.
- Realizar preguntas adaptadas a las modalidades de enseñanza así como el tipo de asignatura. Importante el realizar las encuestas de valoración docente antes de la evaluación del alumnado y tener en cuenta es aspecto, sobre todo, si se exige evaluación continua.
- regularidad en la asistencia y puntualidad, calificaciones, presencia ocasional de otros profesores, control de contenidos del programa.
- Relación con los compañeros de docencia.
- Resultados de los alumnos en examen MIR. Elección de las plazas de formación Postgrado (MIR/Master). Tesis doctorales calificadas cum laude.

- Se debería informar a los alumnos de la importancia de lo que hacen cuando evalúan. Las preguntas deben estar bien formuladas y adaptadas a la realidad para que en verdad evalúen calidad de la docencia.
- Se debería tener en cuenta que la labor docente no es únicamente la que conlleva relación alumno-profesor. Actualizar temario, modificar contenidos, preparar ejercicios y prácticas, concertar visitas ... son ejemplos de actividades no reconocidas.
- Se debería tener en cuenta si ese profesor ya ha impartido anteriormente asignaturas a ese mismo grupo de alumnos que le evalúan, especialmente cuando el índice de suspensos no es bajo. Creo que a menudo el alumno en lugar de evaluar al profesor valora su antipatía a la asignatura, incluso su propio grado de desconocimiento.
- Se deberían realizar encuestas igualmente a antiguos alumnos (egresados) y que se supiera su opinión sobre la formación recibida y como ha influido en su trabajo profesional.
- Si el profesor cumple con sus objetivos. Si es claro y conciso.
- Si la evaluación que se hace de ese profesor es por primera vez o ya ha sido evaluado por esos mismos alumnos y por tanto ya le conocen y les ha calificado.
- Sus artes escénicas, más allá de la oratoria. Su pasión por lo que enseña.
- Sus titulaciones, su experiencia docente.
- Tasas e indicadores de rendimiento académico.
- Todo el trabajo que supone la preparación de los laboratorios de docencia (en mi caso plantas piloto para control), tanto desde el punto de vista del correcto funcionamiento de los equipos como elaboración de manuales.
- Un análisis por parte de expertos independientes de los resultados de la producción de los alumnos. Creo que es fundamental que la competencia profesional de la que debemos dotar a los alumnos sea también evaluada.

- Una evaluación completa, de tipo 360º, siempre y cuando se tenga el tiempo suficiente para la adecuada preparación de las clases.
- Uso de metodología docente adecuada a la asignatura que ayude al trabajo del alumno.
- Ver los materiales que utiliza a través de la plataforma Blackboard; la asiduidad con la que contacta con los alumnos; la atención al alumnado (respuestas rápidas a los mails); si realiza cursos de formación del profesorado; que los resultados de aprendizaje de los alumnos sean positivos; que además de ser docente sea investigador y que aplique esas investigaciones en el aula.
- Yo creo que hay serias dificultades para algunos alumnos en separar profesionalidad y popularidad, que no son lo mismo. A veces los alumnos agradecen que el profesor sea muy exigente, pero a veces simplemente dan buenas notas a los profesores menos exigentes y más populares.

