



Mejorando la docencia a partir de las encuestas de los alumnos. Una Guía.

Alfredo Bol Arriba
Vicerrector de Profesorado
y de Personal de Administración y Servicios

Marzo de 2014



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/)

No se permite un uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas

Contenido

1.- Introducción	5
2.- La encuesta SEEQ: propuesta de uso	8
1.1.- Cómo y cuándo usar la encuesta	8
1.2.- ¿En papel o en versión <i>on-line</i> ?	9
1.3.- ¿Encuestas anónimas o identificadas?.....	10
1.4.- Fuentes de información para la mejora de la docencia: trabajo en equipo. 10	
3.- Fases de un programa de mejora	11
3.1.- Autoevaluación.....	11
3.2.- Análisis de la información aportada por los estudiantes.	11
3.3.- Diseño de una estrategia de mejora.	13
3.4.- Evaluación de las mejoras.	13
3.5.- Registro de mejoras.	13
Anexo1 .- La encuesta SEEQ	15
Anexo 2.- Características de la docencia de calidad y aspectos metodológicos de la encuesta SEEQ	19
Anexo 3.- Mitos sobre las opiniones de los alumnos	25
Referencias	31

1.- Introducción

Las tareas que realizan los profesores como docentes son variadas: desarrollan los contenidos, planifican las distintas actividades de aprendizaje, construyen los materiales de las asignaturas, corrigen los trabajos de los alumnos, en base a algunos de esos trabajos y otras evidencias, los califican, proporcionan información a sus alumnos sobre si están aprendiendo y cómo lo están haciendo, a veces los animan y orientan y, últimamente, incluso desarrollan las páginas web de sus asignaturas.

Mejorar algunos de los aspectos citados, conseguir que los alumnos alcancen los más elevados niveles de aprendizaje son aspiraciones de cualquier profesor comprometido con su oficio. Con mayor o menor intensidad, se produce la reflexión sobre este propósito en algún momento de su carrera o durante el desarrollo de las asignaturas en que se encuentran implicados. De forma autodidacta o acudiendo a las ayudas institucionales, los profesores actualizan su forma de trabajar. En ocasiones, también recaban opiniones de los compañeros de titulación, del departamento o de los alumnos.

La información sobre la enseñanza obtenida a partir de esas opiniones puede ser muy útil. Permite objetivar una visión de la docencia que se imparte, de cómo se hace y acumular la experiencia en que se funda la buena práctica profesional, siempre que exista profundidad en la reflexión y cierto grado de sistematicidad en la búsqueda de la mejora.

Las encuestas de los alumnos son uno de los elementos más importantes entre las fuentes de información sobre la docencia. La Universidad de Burgos las viene utilizando desde hace años con diversos formatos y mecanismos de administración. Como en cualquier institución de enseñanza superior, con la información obtenida de ellas se persiguen dos objetivos, relacionados, pero distintos: evaluar la actividad docente del profesorado, la denominada evaluación sumativa, y mejorar la calidad de la docencia, la evaluación formativa. El primer

objetivo es el núcleo del Programa Docencia, que utiliza las encuestas como una de las fuentes de información, pero no la única; el segundo, aunque no sea ajeno al mismo, es acometido individualmente por cada profesor por sus propios medios, pero también con los que la institución pone a su servicio. El objetivo de este documento está directamente relacionado con el segundo objetivo: pretende **proporcionar una herramienta de uso voluntario al profesorado para la mejora de la docencia a partir de las opiniones de los alumnos**. La herramienta no se encuentra desvinculada de la evaluación de la actividad docente, sino imbricado en ella. La conexión es simple: el instrumento que aquí se presenta, un estándar internacional, la encuesta SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality) (Marsh, 1982) se ha tomado como modelo para la encuesta de satisfacción con la docencia que la Universidad de Burgos utiliza para la evaluación de la actividad docente (Bol et al. 2013). En este sentido, la introducción de la encuesta SEEQ original como herramienta voluntaria de trabajo del profesorado de la UBU es un complemento a la encuesta institucional. Persigue cubrir aspectos que no pueden considerarse con la debida profundidad en la evaluación de la actividad docente realizada en el marco del programa Docencia. En particular, trata de proporcionar una información más completa y, mediante su uso sistemático en cursos sucesivos, orientar la mejora hacia factores concretos.

El uso de una encuesta como la que se presenta en este documento puede suponer mejoras en la docencia cuando se haga sistemática y repetidamente. Ahora bien, es natural que los profesores y profesoras terminen alcanzando, con el tiempo, ciertas conclusiones sobre cuál es el estilo de enseñanza que más cómodo les resulta, sobre cuáles son las herramientas profesionales que mejores resultados les proporcionan. Por tanto, cabe pensar que la utilidad de la herramienta que aquí se presenta se agote al cabo de un cierto tiempo o que sea de menor utilidad para los profesores y profesoras más experimentados. Sin embargo, desde otro punto de vista, es posible pensar que también estos profesores pueden sacar más provecho que el inicialmente pensado. En efecto, la evolución social y de los

medios de comunicación con los alumnos está originando cambios que hacen que las conclusiones que los profesores podían establecer sobre algunos elementos de su actividad profesional no tengan la permanencia que alcanzaban hace unos años. En este contexto, la recogida de información sobre las percepciones de los alumnos puede facilitar y mejorar el trabajo del profesor aunque cuente con amplia experiencia.

El contenido de esta guía es una propuesta de trabajo sobre una encuesta concreta. Obviamente, es posible recoger información con otros medios, en función de los propósitos que se persigan.

El resto de este documento contiene un primer donde se presenta la encuesta SEEQ y se discuten algunos detalles prácticos sobre su uso y se indican sus posibilidades y limitaciones para la mejora de la docencia. En el segundo apartado se propone un programa de mejora con sus fases.

A pesar del carácter práctico de esta Guía no se ha querido omitir algunos de los fundamentos teóricos de las encuestas a estudiantes. Por eso se han incluido dos apéndices. En el apéndice 2 se exponen algunos detalles metodológicos. En el apéndice 3 se exponen algunas de las ideas que han constituido la base de debates intelectuales sobre las encuestas a los estudiantes. En algunos casos, el debate no está cerrado y continúa, pero en otros, se ha producido una discusión suficientemente intensa y no se producen nuevas aportaciones significativas. Un resumen de ese debate se muestra en forma de opiniones que es posible oír entre algunos profesores, siguiendo a algunos autores clásicos en este campo. En el apartado segundo se exponen algunos aspectos metodológicos sobre la encuesta SEEQ, además de la propia encuesta. En el último apartado se propone un posible uso de la encuesta para mejorar la docencia usando las informaciones obtenidas de los alumnos. Las referencias cierran el documento.

Para cerrar esta introducción sólo resta la manifestación de gratitud del autor a las personas que han leído las primeras versiones. Fruto de esas contribuciones se reestructuró y mejoró la forma de exponer la información.

2.- La encuesta SEEQ: propuesta de uso

La encuesta institucional (Bol et al. 2013), no persigue determinar la percepción de los alumnos sobre cómo se realiza la docencia efectiva sino si perciben que lo es o no. Por tanto, aporta poca información al profesor sobre cómo mejorar su docencia. Se pretende cubrir ese hueco con la encuesta SEEQ, sobre la base de su uso voluntario por parte de los profesores.

La encuesta SEEQ se centra en nueve características. En su mayor parte se encuentran relacionadas con la forma de trabajar del profesor, sus actitudes y comportamiento. Precisamente, por esto proporciona posibilidades de mejora: las actitudes y comportamientos se pueden aprender.

1.1.- Cómo y cuándo usar la encuesta

La encuesta SEEQ (Anexo 1) consta de 32 ítems más otros 9, en su versión original, de contextualización. El uso voluntario por parte del profesor supone que es él quien decide cuándo se administra, quien la suministra y quien la recoge. Además, puede incluir más preguntas abiertas, muy útiles para la mejora de la actividad docente.

La encuesta estaba inicialmente pensada para ser administrada hacia el final de cada semestre, por lo que puede coincidir con la encuesta institucional. Sin embargo, si los alumnos perciben cambios en el mismo curso en que se realiza la encuesta, como resultado del análisis que realice el profesor, tienden a responder con más interés. Esto quiere decir, que los alumnos perciben las mejoras cuando se usa la encuesta hacia la mitad del semestre, de forma que dé tiempo a analizar los resultados y comentarlos con los alumnos, introduciendo cambios en

respuesta a lo detectado en las encuestas. Los cambios que se ponen en práctica en el curso siguiente al de realización de la encuesta no pueden ser, obviamente, percibidos por los alumnos que los suscitan. Un efecto colateral conocido es que los profesores que usan encuestas personales a mitad de semestre obtienen resultados más altos en la encuesta institucional.

1.2.- ¿En papel o en versión *on-line*?

Se sabe por la propia experiencia de las encuestas institucionales de la Universidad de Burgos, confirmada en otros lugares (Stowell et al. 2012), que la tasa de respuesta de las encuestas en papel es más alta que la de las encuestas realizadas *on-line*, y también, que éstas contienen comentarios más largos. Sin embargo, la baja tasa de respuesta de las encuestas *on-line* de propósito sumativo (las encuestas institucionales) no ha sido contrastada para encuestas de uso personal y propósito formativo, como la de esta guía. Cabe especular con que se pueden lograr comentarios más reflexionados si se permite a los alumnos llevarse el formulario a casa.

Para aquellas profesoras y profesores que prefieran usar los formularios en papel, pueden, pueden localizar la encuesta en el Anexo 1 de este documento, y en la página web de la Universidad en el enlace correspondiente a Calidad de la Docencia. Deben escoger el día en que quieren que los alumnos la cumplimenten y pueden optar por dar un tiempo en la propia aula y recoger los resultados, o, por el contrario, entregarla y recogerla al día siguiente.

Los que prefieran usar la encuesta *on-line* tienen en la página web los ficheros con la encuesta y las indicaciones para incluirla dentro de su asignatura en UBU-Virtual mediante herramientas de uso libre, así como una herramienta para realizar un sencillo análisis estadístico. En este caso, es necesario decidir el momento en que se facilita el acceso y durante cuánto tiempo. Debe tenerse en cuenta que, al estar desarrolladas con herramientas libres, no existe control de que un mismo alumno responda más de una vez.

1.3.- ¿Encuestas anónimas o identificadas?

La cuestión del anonimato es relevante. Los alumnos tienden a no manifestar las respuestas más críticas si tienen la expectativa de ser evaluados por el profesor que recibe la crítica. Por tanto el profesor debe estar alerta en esta cuestión y tenerla presente al analizar las respuestas en función de si decide administrar la encuesta anónimamente o identificando a los alumnos.

1.4.- Fuentes de información para la mejora de la docencia: trabajo en equipo

La información para la mejora en la docencia no debe obtenerse de una sola fuente. Utilizar la información que proporciona una encuesta exclusivamente, como la SEEQ, no puede conducir a una mejora sustancial de la docencia (Bain 2007, Marsh 1987, Marsh 1992). Se debe complementar con la obtenida de otras fuentes. Y es el profesor el que debe interpretar si las respuestas son consistentes con sus acciones. Por ejemplo, si obtiene resultados pobres en la pregunta “Los materiales de la asignatura estaban bien preparados y fueron explicados cuidadosamente” la acción no puede dirigirse directamente a mejorar los materiales y las explicaciones sobre los mismos. Quizá se haya perseguido que sean los propios alumnos los que los busquen, y eso determine su opinión negativa por lo poco que se les ofrece. Si no ese el caso, la acción no puede ceñirse a mejorar los materiales y esperar a la siguiente ronda de encuestas, que pueden no arrojar ningún resultado concluyente por las inestabilidades intrínsecas al hecho de que cambia el grupo de alumnos. Posiblemente sea necesario discutir los materiales con algún colega de departamento, de otra universidad que imparta una materia similar o con un profesor mentor, en el caso del profesorado novel. Una posibilidad es trabajar en el seno de los Grupos de Innovación Docente compartiendo las encuestas y analizando conjuntamente sus resultados. Otra posibilidad es formar tríos de profesores que se comprometan durante un periodo a ayudarse mutuamente en la interpretación de los resultados y en el análisis de las posibles fuentes de mejora.

3.- Fases de un programa de mejora

Una propuesta de programa de mejora de la propia actividad docente podría estructurarse en las fases (Lawall 1998, Marsh 1993, McKeachie et al. 1989) que se exponen en los apartados siguientes.

3.1.- Autoevaluación.

El profesor, sin conocer las respuestas de sus alumnos, cumplimenta el cuestionario y establece la referencia con respecto a la cual va a comparar los resultados.

3.2.- Análisis de la información aportada por los estudiantes.

La parte de respuestas abiertas es muy útil y muy tentadora, pero entraña el riesgo de prestar poca atención a la información numérica. Los comentarios extremos tienen una capacidad especial para modelar opiniones, sobre todo, si se leen antes que los números: un comentario muy positivo enmascarará posibles fuentes de disconformidad y mejora; un comentario muy negativo puede hacer difícil adoptar la necesaria disposición positiva frente a la crítica de quienes utilizan las encuestas para mejorar. Por tanto, al analizar resultados es preferible leer los comentarios después de considerar la información numérica.

No es necesario ser un experto en estadística para usar la encuesta como se propone en esta Guía. Además, siempre es posible consultar con colegas más familiarizados con la estadística para determinar medias y, si se desea, desviaciones típicas. Pero profundizar en el análisis estadístico de una colección de encuestas administradas en una asignatura en un semestre será, muy posiblemente, errar el tiro. Ese tipo de estudios merecen la pena sobre un número mayor de asignaturas o sobre series temporales de la misma.

Con las recomendaciones anteriores, se puede estructurar el análisis de la forma siguiente:

a) Análisis cuantitativo.

Se calcula la media de las respuestas de los alumnos y se compara con las puntuaciones establecidas por el profesor. Sin introducirse en el estudio sobre si la diferencia es significativa o no desde el punto de vista estadístico, se comprueba el grado de acuerdo global entre lo que estima el profesor y lo que perciben los estudiantes. En este punto ya es posible establecer alguna conclusión preliminar.

Si la diferencia entre la opinión del profesor y la de la media de los alumnos es importante, se identifican las respuestas con mayor discrepancia. Puede que unas pocas opiniones extremas sean la causa de que la media de los alumnos se aleje (o se acerque) a la opinión del profesor. También se puede dar el caso de que la media se encuentre separada de la opinión del profesor y esto no se deba a unas pocas opiniones extremas.

b) Análisis cualitativo.

Los comentarios especialmente positivos son un refuerzo de la conducta. Antes de aceptarlos sin crítica es necesario pensar si se refieren a rasgos sobre los que se quiere mejorar, sobre los que se está satisfecho, o si se refieren a detalles inciertos. Es obvio que, numerosos comentarios negativos en áreas en las que el profesor se encuentra satisfecho deben suscitar una profunda reflexión.

Recíprocamente, los comentarios especialmente negativos informan tanto de las dificultades de los alumnos que los realizan como de la propia actividad del profesor. Es él quien debe considerar hasta qué punto ese tipo de respuestas se deben a las características personales de los alumnos, y si existe alguna posibilidad de actuación por parte del profesor, o a aspectos mejorables de la docencia.

3.3.- Diseño de una estrategia de mejora.

Aunque se puede abordar la mejora en los nueve rasgos que estructuran la encuesta SEEQ, es más posibilista escoger algunos de ellos y en ocasiones posteriores abordar los demás, hasta recorrerlos todos. Una vez elegidos, un medio de trabajo es compartir el análisis con compañeros de asignatura, si los hay, o de departamento. Solicitar apoyo al Instituto de Formación e Innovación Educativa es otra posibilidad.

3.4.- Evaluación de las mejoras.

Las encuestas pueden no arrojar resultados concluyentes. Además, la mayor parte de los profesores no tienen conocimientos estadísticos como para decidir si una diferencia de 0,2 en una media es significativa o no. Por tanto, es mejor buscar la información de una forma más directa y, posiblemente, sin esperar al año siguiente. Se puede recabar la información mediante una encuesta específica, mediante entrevista con los alumnos, o preguntándoles directamente su opinión sobre los cambios introducidos. La opinión de antiguos alumnos puede ser valiosa. También es posible solicitar a colegas que asistan a clase de forma esporádica o programada para recoger información, o para grabar la clase y analizarla conjuntamente.

3.5.- Registro de mejoras.

Escribir el proyecto de mejora, con todos los pasos dados y los resultados obtenidos resultará útil y puede dar pie a la elaboración de comunicaciones en talleres, encuentros y congresos. Además, constituirán una fuente de información valiosa en la evaluación de la actividad docente.

Anexo1 .- La encuesta SEEQ

		En total desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo
APRENDIZAJE						
1.	La asignatura me ha parecido intelectualmente estimulante.					
2.	He aprendido cosas que me parecen valiosas.					
3.	Mi interés por la materia ha aumentado como consecuencia de la asignatura.					
4.	He aprendido y entendido los contenidos de la asignatura.					
ENTUSIASMO						
5.	El(La) profesor(a) ha mostrado entusiasmo impartiendo la asignatura.					
6.	El(La) profesor(a) ha sido dinámico(a) y enérgico(a) impartiendo la asignatura.					
7.	El(La) profesor(a) mejora las clases usando el sentido del humor.					
8.	Con su estilo de dar clase, el(la) profesor(a) ha mantenido mi interés durante las clases.					
ORGANIZACIÓN						
9.	Las explicaciones del(de la) profesor(a) han sido claras					
10.	Los materiales de la asignatura estaban bien preparados y fueron explicados cuidadosamente.					
11.	Los objetivos de la asignatura coinciden con lo que realmente se enseña.					
12.	El(La) profesor(a) impartía la clase de forma que me resultaba fácil tomar apuntes					
INTERACCIÓN EN CLASE						
13.	Se animaba a los estudiantes a participar en las discusiones de clase					
14.	Se invitaba a los estudiantes a compartir sus ideas y conocimientos.					
15.	Se animaba a los estudiantes a preguntar y se daban respuestas útiles.					
16.	Se animaba a los estudiantes a expresar sus propias ideas y preguntas al profesor.					

RELACIÓN INDIVIDUAL CON LOS ESTUDIANTES						
17.	El(La) profesor(a) se ha mostrado amable con los estudiantes.					
18.	El(La) profesor(a) ha hecho sentirse cómodos a los estudiantes cuando pedían ayuda o consejo en clase y fuera de ella.					
19.	El(La) profesor(a) tenía auténtico interés por los estudiantes individualmente.					
20.	El(La) profesor(a) ha sido accesible a los estudiantes durante las horas de tutoría o después de clase.					
AMPLITUD DEL CONOCIMIENTO						
21.	El(La) profesor(a) ha contrastado las implicaciones de varias teorías.					
22.	El(La) profesor(a) ha presentado los antecedentes u orígenes de las ideas y conceptos desarrollados en clase.					
23.	El(La) profesor(a) ha expuesto puntos de vista diferentes del suyo cuando era apropiado.					
24.	El(La) profesor(a) ha discutido acertadamente los desarrollos actuales en la disciplina.					
PRUEBAS DE EVALUACIÓN						
25.	La información posterior dada a los estudiantes sobre las pruebas de evaluación o los trabajos calificables ha sido valiosa.					
26.	Los métodos para evaluar el trabajo de los estudiantes han sido justos y apropiados.					
27.	Las pruebas de evaluación y los trabajos calificables se han centrado en los contenidos de la asignatura como lo explicó el(la) profesor(a).					
TRABAJOS						
28.	La bibliografía de la asignatura y sus materiales adicionales han sido útiles.					
29.	Las tareas, laboratorios/seminarios/talleres me han ayudado a la valoración y comprensión de la asignatura.					
VALORACIÓN GENERAL		Muy malo/a	Malo/a	Normal	Bueno/a	Muy bueno/a
30.	Comparada con otras que he cursado en la UBU, diría que ésta es una asignatura					
31.	Comparado(a) con otros(as) profesores(as) que he tenido en la UBU, diría que este(a) profesor(a) es					
32.	Como valoración general, diría que este(a) profesor(a) es					

CARACTERÍSTICAS DE LA ASIGNATURA Y DE LOS ESTUDIANTES						
33.	Dificultad de la asignatura comparada con otras (1= muy fácil, 2 = fácil, 3 = en la media, 4 = difícil, 5= muy difícil)					
34.	La cantidad de trabajo requerida en esta asignatura, con relación a otras con el mismo número de créditos, ha sido (1 = muy poca; 2 = poca; 3 = normal; 4 = mucha; 5= muchísima)					
35.	El ritmo de la asignatura ha sido (1= demasiado lento; 2 = lento; 3 normal; 4 = rápido; 5 = muy rápido)					
36.	El número de horas de trabajo requerido además de las horas de clase ha sido (1 = 0 a 2 h; 2 = 2 a 5 h ; 3 = 5 a 7 h; 4 = 8 a 12 h; 5 = más de 12 h;					
37.	Mi interés por la asignatura antes de cursarla era ((1= muy bajo, 2 = bajo, 3 = normal, 4 = alto, 5= muy alto)					
38.	La nota media de mi expediente académico es (1= 5-6;2 = 6-7; 3 = 7-8; 4 = 8-9; 5 = más de 9)					
39.	La nota que espero obtener es (1= menos de 5; 2 = 5 -6; 3 = 6-7; 4 = 7-8; 5 = más de 8)					
40.	¿Cuál de las características de este profesor ha sido la más importante para tu aprendizaje?:					

Anexo 2

Características de la docencia de calidad y aspectos metodológicos de la encuesta SEEQ

La encuesta SEEQ (Students' Evaluation of Educational Quality) fue desarrollada al final de la década de 1970 (Marsh 1982) en Universidad de Sydney. El autor se basó en un cuestionario formulado en la Universidad de California en Los Ángeles, que tras una serie de trabajos preliminares a comienzos de la década de los 70, fue probado en 20.000 asignaturas y respondido 500.000 de veces. La versión final de Marsh se usa en numerosas instituciones de enseñanza superior¹ es recomendada por responsables técnicos de política universitaria (Kelly 2012) y es reconocida por algunos autores como el instrumento de determinación de las percepciones de los estudiantes sobre aprendizaje en asignaturas concretas más ambicioso en sus planteamientos de validez y fiabilidad. Esta encuesta ha sido comprobada y estudiada intensamente a través de las respuestas que han dado más de un millón de estudiantes. En las últimas tres décadas la comunidad académica ha investigado diversos aspectos de la encuesta: fiabilidad, validez, estabilidad de resultados a lo largo del tiempo, sesgos en las respuestas, utilidad de las puntuaciones para la evaluación del profesorado y para la mejora de la docencia.

-
- ✓ ¹ University of Manitoba (Manibota, Canada) <http://umanitoba.ca/computing/ist/teaching/seeqinfo.html> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Saint Mary's University (NovaScotia, Canada) <http://www.smu.ca/> Website of the Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ The Mount Allison University (New Brunswick, Canada) www.mta.ca/ Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ University of Saskatchewan <http://www.usask.ca/> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Fordham University (New York - U.S.) <http://www.fordham.edu/> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Schreyer Institute for Teaching Excellence (The Pennsylvania StateUniversity - U.S.) <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/Tools/SEEQ> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Oxford University. www.ox.ac.uk Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ University of Leicester. <http://www2.le.ac.uk/> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Semnan University (Iran) <http://english.semnan.ac.ir/> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Curtin University <http://www.curtin.edu.au/> Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Universidad de Vigo. www.uvigo.es/ Visitada en diciembre de 2013.
 - ✓ Universidad Politécnica de Cataluña <http://www.upc.edu/> Visitada en diciembre de 2013.

Existen otras encuestas, pero todas ellas se basan en determinar las características de la docencia efectiva. Se ha alcanzado un consenso extendido sobre este aspecto: la actividad docente es compleja pero su efectividad puede definirse mediante un conjunto de elementos. Los observadores externos (otros profesores, estudiantes, observadores formados) los identifican separadamente, encontrando que la docencia efectiva muestra una serie de rasgos que, aun siendo consistentes entre sí son distintos y se presentan de forma diferenciada. No se puede garantizar que la docencia de un profesor manifieste unos elementos concretos porque se advierte que también muestra los otros: el panorama es verdaderamente multidimensional. Estos rasgos se pueden agrupar en dos familias que caracterizan la competencia profesional y las habilidades comunicativas, por una parte, y, por otra los aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje.

Hay autores que sitúan el origen de la investigación sobre la efectividad de la docencia en la década de 1920 (Addison 2012, Aleamoni 1999). Desde hace varias décadas, tras una gran cantidad de estudios y publicaciones, está asentado el consenso sobre la existencia de esos factores generales (ver, por ejemplo, Centra 1987, Bain 2007, Bélanger et al. 2009 o Marsh 1982)

- Aprendizaje: el profesor es un experto en la materia que imparte y propicia que los alumnos experimenten un cambio intelectual que influye positiva y sostenidamente en su forma de pensar y actuar. También se producen cambios a nivel emocional o afectivo.
- Actitud personal: el profesor arrastra con su actitud a los alumnos y les convence de que lo que enseña merece la pena.
- Organización: los objetivos de aprendizaje están bien definidos, la estructura de la asignatura se acomoda a su consecución y los materiales de la misma se administran sabia y consistentemente.

- Interacción en clase: el profesor es capaz de propiciar la interacción de los alumnos con él y entre sí. Se crea un clima propicio para aprender y los alumnos se sienten cómodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Relación individual con los estudiantes: el profesor es amable y los alumnos sienten que se preocupa por ellos.
- Amplitud del conocimiento: la asignatura no discurre dentro de unos márgenes programáticos sino que forma parte de un conocimiento más amplio, que ha evolucionado a lo largo de la historia y que sigue en desarrollo.
- Pruebas de evaluación: la evaluación se adapta a los objetivos de la asignatura y se realiza de una forma transparente y justa, persiguiendo determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos.
- Tareas y trabajos: el profesor plantea trabajos y propone tareas que contribuyen a realizar el seguimiento del aprendizaje antes de evaluar sus resultados. La información que ofrece el profesor sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, además, no se dilata demasiado en el tiempo, se aporta poco después de recoger los trabajos propuestos.
- Carga de trabajo en la asignatura. El esfuerzo requerido es proporcionado respecto de los objetivos que se persiguen que, además, son coherentes con el aprendizaje como un proceso dentro de la organización que es la Universidad.

De los nueve factores anteriores, cinco aluden a la competencia profesional (la organización, la amplitud del conocimiento, la asignación de tareas y trabajos, la carga de trabajo proporcionada en relación con los objetivos de aprendizaje y la capacidad para desarrollar pruebas de evaluación fiables y válidas) y los otros cuatro (la capacidad para promover el aprendizaje, la actitud personal, la capacidad para promover un buen clima de relación en clase, y las relaciones respetuosas y amables con los alumnos) encajan en la esfera afectiva.

Desde un punto de vista más técnico, se ha demostrado que esta agrupación de factores es la que mejor explica la variación de las respuestas de los alumnos en las encuestas.

Un aspecto que merece la pena resaltar de la lista anterior es que, cuando sus elementos están referidos a atributos de los profesores, describe actitudes y comportamientos, no características de personalidad. Es decir, se pueden aprender. Este planteamiento ha conducido al desarrollo de otras encuestas reconocidas internacionalmente como la Teacher Behavior Checklist (Buskist 2002), con numerosos elementos comunes con la que se propone en esta guía.

La investigación sobre las encuestas de satisfacción de los estudiantes con la docencia no es diferente de otras investigaciones: se producen corrientes de opinión principales, controversias y consensos. Una parte muy importante de la investigación sobre la encuesta SEEQ se ha centrado en cuestiones técnicas comunes a cualquier encuesta: fiabilidad, validez y sesgos.

- La fiabilidad de una encuesta es su precisión. Aunque existen diversos enfoques el más frecuente la plantea como la consistencia interna de los ítems que la constituyen: todos miden lo mismo por lo que son sumables en una puntuación única que mide un rasgo. La fiabilidad se comprueba mediante coeficientes de fiabilidad calculados mediante diversos métodos. Se trata de un valor numérico comprendido entre 0 y 1, correspondiendo el último valor a la fiabilidad completa, la inalcanzable medición sin incertidumbre.

La encuesta SEEQ es especialmente buena respecto de este parámetro: en clases de 50 o más estudiantes la fiabilidad es superior al 0,95, en clases de 25 estudiantes la fiabilidad es de 0,90, con 5 estudiantes la fiabilidad se queda en el 0,6. Marsh (1982) da por aceptables encuestas con tasa de respuesta superior al 50 % o con más de 10 respuestas

- La validez de una encuesta refleja hasta qué punto mide los rasgos para los que ha sido diseñada. Debe ser determinada mediante instrumentos diferentes a la propia encuesta.

En el caso de la encuesta SEEQ, se han obtenido evidencias de docencia efectiva a partir de encuestas sobre el aprendizaje de los estudiantes (al margen de sus opiniones), auto-evaluaciones de los profesores o evaluaciones de la efectividad de la docencia realizada por agentes diferentes a los profesores afectados y los alumnos. Se ha encontrado que la encuesta SEEQ es válida en el sentido de que presenta correlaciones significativamente altas, entre los aprendizajes de los alumnos y aspectos como la preparación del profesor, su organización y claridad expositiva, así como en lo que respecta a determinados comportamientos (su entusiasmo, la relación personal con los alumnos). Se sabe que la actitud positiva del profesor, o según Marsh, entusiasta, presenta también correlaciones positivas con la cantidad de horas de estudio que invierten los estudiantes. No se ha encontrado correlación entre las puntuaciones que dan los alumnos a los distintos ítems de la encuesta con la carga de trabajo o la dificultad de la asignatura.

- Los sesgos son los factores externos sobre los que el profesor no tiene capacidad de modificación pero que influyen de forma efectiva en la calidad de la docencia. Los aspectos organizativos de la institución, específicamente, el tamaño del grupo de alumnos, son el ejemplo más claro, pero el propio Marsh considera que no se puede catalogar como sesgo ese tipo de aspectos porque efectivamente correlacionan negativamente con los factores con los que esperablemente deben hacerlo: la interacción en clase y la relación individual con los estudiantes.

Anexo 3

Mitos sobre las opiniones de los alumnos

A pesar de que la investigación sobre encuestas a los alumnos cuenta con un gran desarrollo y numerosas cuestiones razonablemente establecidas, algunas ideas erróneas se repiten pertinazmente [Aleamoni 1987; Aleamoni 1999; Theal 2001]:

- Primer mito: Los alumnos no tienen la madurez suficiente para dar una información útil sobre la docencia. Sin embargo la investigación ha encontrado correlaciones altas y positivas entre medidas externas de sus aprendizajes y los resultados de las valoraciones de los estudiantes, sobre las características que se miden en encuestas como la SEEQ [Aleamoni 1987; Aleamoni 1999; Marsh 1982,].

Lo cierto es que los alumnos tienen muchas oportunidades de observar a sus profesores, cómo interactúan con ellos y pueden formar opinión sobre cuánto han aprendido en una asignatura. En la literatura especializada sobre encuestas (ver, por ejemplo, Franklin 2001) existe un consenso básico sobre la capacidad de los alumnos para juzgar la claridad expositiva, el valor de los trabajos que se les pide que realicen y la disponibilidad de sus profesores. Aunque en algunos entornos académicos es habitual la observación de clases por parte de responsables académicos o de colegas, nadie pasa tanto tiempo en clase con un profesor como sus alumnos, que, por tanto, tienen un conocimiento más próximo que nadie de la forma habitual de trabajar de un profesor. No tiene nada de especial que se les pregunte sobre la docencia.

Por supuesto que los alumnos no están igualmente cualificados para informar sobre cualquier rasgo de la actividad docente. Por ejemplo, es claro que no pueden evaluar el conocimiento que tienen los profesores de las materias que imparten, o sobre lo útil que puede ser una asignatura para el progreso de su formación en los estudios, o su posible utilidad futura.

- Segundo mito. Los profesores con un perfil investigador brillante y con numerosas publicaciones son docentes más efectivos y, además, están mejor cualificados para evaluar la docencia de sus colegas. No se han encontrado correlaciones significativas entre investigación brillante y docencia de calidad (Aleamoni 1987; Bain 2007). De hecho, la evaluación de la actividad docente por profesores sin la formación adecuada no correlaciona ni con la docencia efectiva ni con los resultados de las encuestas.
- Tercer mito. Las encuestas miden la popularidad. Ser un buen docente es obviamente distinto de ser simpático o de trato agradable. Un profesor es bien valorado no por sus características personales, sino por ser efectivo y se sabe que este juicio se sostiene cuando concurren varios elementos consistentemente relacionados [Centra 1987, Marsh 1987]. Por otra parte, las conductas bien valoradas por los alumnos pueden dotar a algunos profesores de ciertas ventajas de partida, pero las habilidades y los comportamientos se pueden aprender. Se sabe que se pueden obtener buenas puntuaciones en factores como la actitud personal (o como aparece en la encuesta SEEQ, entusiasmo), la interacción con el grupo y la relación individual con los estudiantes y, simultáneamente, bajas en otros, como la percepción de lo que se ha aprendido o la utilidad de los trabajos pedidos a los alumnos.
- Cuarto mito. Los ex-alumnos están más capacitados para valorar la calidad real de los profesores. Sin embargo, desde la década de 1950 son conocidas las altas correlaciones entre las opiniones de los alumnos y las de los ex-alumnos (ver referencias contenidas en Aleamoni 1987). Se han realizado estudios sobre series temporales de 13 años (Marsh 1992) con las mismas conclusiones: los antiguos alumnos pueden terminar advirtiendo qué partes concretas de sus estudios tenían una relevancia distinta de la que le atribuyeron mientras estaban en la universidad, pero volverían a asignar buenas calificaciones a aquellos a los que ya se las dieron en su momento, e inversamente.

- Quinto mito. Las puntuaciones de los estudiantes en las encuestas no están realmente relacionadas con el aprendizaje. La docencia efectiva debe plasmarse en altos niveles de aprendizaje, y se sabe que esos niveles correlacionan con altas calificaciones para los profesores que los propician (Marsh 1987, Cohen 1981). La forma en que se han realizado estos estudios ha consistido en la comparación entre los resultados de las encuestas de los alumnos matriculados en asignaturas generalistas atendidas por grupos de entre 10 y 20 profesores y las calificaciones obtenidas por esos alumnos en exámenes planteados por profesores que, en ocasiones, ni siquiera formaban parte del equipo docente que impartía las clases. Los resultados arrojan correlaciones altas entre las calificaciones de los alumnos y las que ellos asignan en las encuestas a los profesores que les dieron clase. Los propios autores de estos estudios plantean posibles limitaciones de las conclusiones en asignaturas impartidas por menos profesores
- Sexto mito. La edad y el sexo de los estudiantes y del profesor o profesora tienen influencia en las puntuaciones. No se ha encontrado ninguna tendencia consistente en este sentido, aunque sí algunos efectos marginales (Centra et al. 2000, Feldman 1992a, Feldman 1992b): las estudiantes tienden a dar puntuaciones más altas a las profesoras, sin que se detecte ninguna diferencia entre las puntuaciones de los y las estudiantes a los profesores. En un entorno académico muy concreto, un departamento de economía de una universidad pública norteamericana, se ha encontrado (McPherson 2009) que los profesores reciben puntuaciones un 2,35 % superior a las profesoras. Estas suaves tendencias no son consideradas en la literatura científica como sesgos, sino que se explican en términos de la relación con los estilos de enseñanza, que a su vez pueden tener alguna relación con el sexo del profesor o profesora.
- Séptimo mito. El nivel académico de los estudiantes o la categoría profesional de los profesores influyen en las valoraciones en las encuestas. Los trabajos publicados no han podido demostrar estas ideas, más bien al

contrario: los alumnos que obtienen malas calificaciones aprecian la buena docencia tanto como los que las obtienen buenas, y los mejores estudiantes son tan críticos con la práctica profesional de bajo nivel como los estudiantes no tan buenos (Franklin 2001); pensar que la categoría profesional garantiza la docencia de calidad equivale a creer que los sistemas mediante los que se asignan puestos de profesor en la universidad han alcanzado tal grado de perfección que miden con precisión la calidad de la docencia y, además, reservan los puestos de trabajo para los mejores docentes.

- Octavo mito. Exigir mucho trabajo a los alumnos empeora los resultados de las encuestas. La dificultad percibida por los alumnos puede provenir de un bajo nivel en la docencia o de cantidades de trabajo inapropiadas para los objetivos que se persiguen y los resultados que se alcanzan (Franklin 2001). De hecho la correlación entre la carga de trabajo y la valoración global de la docencia es casi nula (Dee 2007).
- Noveno mito. Las encuestas atraen con más intensidad a los estudiantes descontentos. En términos estadísticos es conocida la tendencia de los estudiantes con altas calificaciones a participar en los sistemas de encuestas más que los estudiantes con bajas calificaciones. También se sabe que los estudiantes con opiniones más rotundas tienen, en general, opiniones positivas (Kherfi 2011).

Sin embargo hay otras opiniones extendidas que, aún no encontrando apoyo completo en la literatura, tampoco han sido refutadas, y, en algunos casos, podrían ser ciertas (Aleamoni 1987, Franklin 2001, Lawall 1998, McPherson 2009):

- En las asignaturas obligatorias las puntuaciones son más bajas que en las optativas. Aunque no se encuentran diferencias significativas, la mayor parte de los estudios apoyan esta opinión.

- El curso (primero, segundo,...) influye en las encuestas. Aunque el efecto es pequeño, se detecta la tendencia a que los alumnos asignen puntuaciones más bajas en los primeros cursos y más altas en los superiores.
- Las expectativas sobre la nota y lo “duro” que sea el profesor influye en los resultados de las encuestas. Existe una moderada correlación entre las expectativas de notas altas y calificaciones altas en la encuestas, lo que no es muy sorprendente: los buenos profesores consiguen que sus alumnos aprendan más y estos tienden a asignarles mejores puntuaciones en las encuestas. Sin embargo hay que mostrar especial precaución con esto: tasas bajas de aprobados en una asignatura concreta no son por sí mismas prueba de baja calidad docente, también pueden demostrar bajo nivel de preparación de los alumnos u otros factores.
- La tasa de respuesta es sensible a las calificaciones medias de los alumnos: aquello con mejores calificaciones globales tienen a participar más intensamente en los sistemas institucionales de encuestas (Kherfi 2011)

Referencias

Addison, W. E., Stowell, J. R. (2012) *Conducting Research on Student Evaluations of Teaching en Effective evaluation of teaching. A Guide for Faculty and Administrators*. M.E. Kite (Ed.) E-book disponible en <http://teachpsych.org/Resources/Documents/ebooks/evals2012.pdf>

Aleamoni, L. M. (1987), *Typical faculty concerns about student evaluation of teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 1987: 25–31.

Aleamoni, L. M. (1999). *Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.

Bélangier, C. H., Longder, B. 2009. *The Effective Teacher's Characteristics as Perceived by Students*. *Tertiary Education and Management*, 13, 5, 323-340.

Bol, A., Sáiz Manzanares, M. C., Pérez- Mateos, M. (2013) *Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior*. *Aula Abierta*, 41, 2, págs. 45-54. (Cuestionario disponible en <http://www.ubu.es/profesores/es/calidad-docencia/encuestas-opinion-alumnos-calidad-docencia>)

Buskist, W., Sokorski, J., Buckley, T., Saville, B.K. (2002). *Elements of master teaching*. En S.F. Davis y W. Buskist (Eds.) *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (27-39).

Centra, J. A. (1987). *Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox?* En *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*. *New Directions for Teaching and Learning*, 31.

Centra, J. A, Gaubatz, N. B. (2000) *Is There Gender Bias in Students' evaluation of Teaching?* *Journal of Higher Education* 71 (1), 17-33. 2000.

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.

Dee, K. C. (2007), *Student Perceptions of High Course Workloads are Not Associated with Poor Student Evaluations of Instructor Performance*. Journal of Engineering Education, 96: 69–78.

Feldman, K. A. (1992a) *College Students' Views of Male and Female College Teachers. Part 1: Evidence from Students' Evaluations of Their Classroom Teachers*. Research in Higher Education, 1992, 33, 317-375.

Feldman, K. A. (1992b) *College Students' Views of Male and Female College Teachers. Part 2: Evidence from Students' Evaluations of Their Classroom Teachers*. Research in Higher Education, 1992, 33, 415-474.

Franklin, J. (2001) *Interpreting the numbers: Using a Narrative to Help Others Read Student Evaluations of your Teaching Accurately*. New Directions for Teaching and Learning, 87,85-100.

Kelly, M. (2012) *Student Evaluations of Teaching Effectiveness: Considerations for Ontario Universities*. Council of Ontario Universities. Discussion Paper Series No. 866.

Kherfi, S. (2011). *Whose Opinion Is It Anyway? Determinants of Participation in Student Evaluation of Teaching*. The Journal of Economic Education, 42(1), 19-30.

Lawall, M. L. (1998). *Students Rating Teaching. How students feedback can inform your teaching*. University Teaching Services. The University of Manitoba.

Marsh, W. H. (1982) *SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching*. British Journal of Educational Psychology, 52, 1, 77-55.

Marsh, H. W. (1987) *Students' Evaluation of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research*. International Journal of Educational Research, 11, 253-388, 1987

Marsh, H. W. (1992) *A Longitudinal Perspective of Students' Evaluations of University Teaching: Ratings of the Same Teachers over a Thirteen-Year Period*. Comunicación en el 73rd Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

Marsh, W. H., Roche, L. (1993) *The Use of Student's Evaluations and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness*. American Educational Research Journal 30 (1), 217-251.

McKeachie, W. J., Lin, Y-G., Daugherty, M., Moffett, M. M., Neigler, C. Nork, J., Walz, M., Baldwin, R. (1989) *Using Student Ratings and Consultation to Improve Instruction*. British Journal of Educational Psychology 50, 168-174.

McPherson, M.A., Jewell, R.T., Kim, M. (2009) *What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes*. Eastern Economics Journal, 35, 37-51.

Stowell, J. R., Addison, W. E., Smith, J. L (2012). *Comparison of online and classroom-based student evaluations of instruction*. Assessment & Evaluation in Higher Education. 37, 4.

Theal, M. F. (2001) *Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Students' Ratings of Instruction*. En *The Student Ratings Debate: Are They Valid? How can We Best Use Them?* M. Theall, P. C. Abrami, L. A Mets (Ed.).