

Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior

Alfredo Bol-Arreba, María Consuelo Sáiz-Manzanares
y Manuel Pérez-Mateos
Universidad de Burgos (España)

Las instituciones implicadas en la Educación Superior precisan conocer la percepción del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien los instrumentos empleados para su medición tienen que ser válidos y fiables. Se presenta un trabajo en el que se ha manejado una muestra de cinco mil quinientos cincuenta y un estudiantes adscritos a cinco centros de la Universidad de Burgos. Los objetivos fueron estudiar la fiabilidad de la encuesta de opinión de los estudiantes -adaptación del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)- Short version-* y analizar si existían diferencias significativas atendiendo a la variable tipo de centro. La fiabilidad de la encuesta fue de .92. Asimismo se encontraron diferencias significativas atendiendo a la variable independiente asignada tipo de centro en todos los ítems, salvo en el referido a la carga de trabajo de las asignaturas, y en el total de la escala. La actividad docente mejor valorada fue la disponibilidad del profesorado a atender al alumnado fuera del aula y las actividades menos valoradas han sido el ajuste de los procedimientos de evaluación y la utilidad de los materiales docentes empleados.

Palabras clave: Evaluación en Educación Superior, actividad docente, auto-percepción, aprendizaje, innovación docente.

Validation of test teaching activity in Higher Education. Higher Education Institutions need to know students' perception on the learning-teaching process. Measurement tools should be reliable and valid. This paper relies on a sample of five thousand five hundred fifty-one students distributed in five different centres at the University of Burgos. The aims are: 1) To study the reliability of teaching surveys -adaptation of *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) - Short version-*. 2) To analyse if there are significant differences among faculties. We have found significant differences among all faculties in nine of the items observed, but no significant difference can be found in the last item (course workload). The reliability of the survey was .92. The most valued aspects by students were lecturers' availability for out-classroom activities. The less valued aspect was assessment procedures and the usefulness's materials of the courses.

Keywords: Evaluation at Higher Education, teaching, self-perception, learning, innovative teaching.

La evaluación de la efectividad de la enseñanza de los profesores universitarios es una práctica que se va incrementando en las universidades a nivel internacional (Centra, 2003; Marsh, 2007; Marsh y Roche, 1997). Los objetivos de dicha evaluación son dos. De

un lado, desde el plano institucional, se pretende medir el grado de satisfacción del alumnado con las prácticas docentes con el fin de ofrecer servicios educativos de calidad y establecer criterios objetivos para la promoción del profesorado. De otro lado en un nivel instruccional, se busca incrementar la efectividad de la docencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos objetivos son complementarios e interactivos (Marsh y Roche, 1993).

Fecha de recepción: 24/02/2013 • Fecha de aceptación: 03/04/2013
Correspondencia: María Consuelo Sáiz-Manzanares
Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad
Universidad de Burgos
Hospital del Rey, s/n, C.P. 09001, Burgos (España)
Correo electrónico: ccalidad@ubu.es

La dificultad estriba en cómo evaluar la calidad de la docencia y la efectividad del aprendizaje. Las formas ya habituales de evaluación conjugan aspectos de evaluación formativa y sumativa, cuyos resultados a nivel institucional (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) se utilizan para mejorar la efectividad de la enseñanza y para tomar decisiones sobre el personal docente relacionadas con su promoción y selección.

Asimismo, los resultados de dicha evaluación institucional posibilitan al alumnado la selección de diferentes grados, másteres o asignaturas de libre elección. ¿Pero con qué instrumentos e indicadores se puede medir la calidad de la actividad docente? Un instrumento internacionalmente utilizado es el análisis de la satisfacción de los alumnos con la actividad docente. Los resultados de la evaluación permitirán (Hattie, 2009) una retroalimentación al profesor que le ayudará a mejorar su actividad docente, medir la calidad de la docencia de una institución y detectar estilos de enseñanza más efectivos.

Para la definición de los indicadores hay que considerar que la actividad docente es muy compleja y la medición de su calidad incluye distintos componentes como la claridad expositiva, la organización, la motivación y la retroalimentación. Dichos componentes han de ser tenidos en cuenta en el diseño de los instrumentos de evaluación. Una de las pruebas más utilizadas a nivel internacional es el cuestionario *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 1987) que discrimina ocho dimensiones: 1) Aprendizaje; 2) Entusiasmo; 3) Organización; 4) Interacción con el grupo; 5) Presentación actualizada de la asignatura; 6) Interacción del profesor con los estudiantes de forma individual; 7) Evaluación; 8) Retroalimentación.

Marsh y Hattie (2002) y Hattie (2002) han estudiado la relación entre variables relacionadas con las habilidades docentes y los resultados de la docencia. La cual puede venir explicada por las características de los centros o de los departamentos en la organización y desarrollo de la docencia. También se han encontrado correlaciones entre la motivación del alumnado anterior a cursar una asignatura, el

nivel o curso (los primeros cursos exigen un mayor nivel de esfuerzo por parte de los alumnos), los estilos de enseñanza del profesor y su relación con los estilos de aprendizaje de los alumnos (Sáiz, Montero, Bol, y Carbone-ro, 2012; Sáiz y Román, 2011). Los factores que han destacado como esenciales para una buena docencia son (Marsh, 1994): 1) El valor que el profesor da al aprendizaje; 2) El entusiasmo del profesor hacia la docencia; 3) La interacción del profesor con los alumnos; 4) El proceso de evaluación; 5) La carga de trabajo; y 6) La retroalimentación que el profesor proporciona a sus alumnos sobre el aprendizaje (Hattie y Gan, 2011).

La educación universitaria tiene por objeto pues, desarrollar la comprensión, las destrezas específicas y generales, proporcionar la retroalimentación sobre la autoeficacia en la consecución de objetivos y las habilidades metacognitivas (Biggs, 2006; Knight, 2005; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013; Sáiz y Payo, 2012).

Recientes investigaciones (Kuzmanovic, Savic, Gusavac, Makajic-Nikolic, y Panic, 2013) señalan que los indicadores de una buena docencia para los alumnos son: claridad en las presentaciones; enfoque metodológico y sistemático; disponibilidad del profesorado; información a los alumnos sobre el trabajo de la asignatura; potenciación de la participación en clase; y consideración de las preguntas de los alumnos.

Todos ellos incrementarán la motivación del alumnado hacia la asignatura y mejorarán previsiblemente los resultados de aprendizaje (Pintrich, 2003; Pintrich y Schunk, 2002). Atendiendo a lo señalado anteriormente los objetivos de esta investigación fueron, por un lado, estudiar la fiabilidad y la validez de la encuesta de opinión de los estudiantes, adaptación del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) -Short versión-* (Marsh, 1987), y, por otro lado, analizar si existían diferencias significativas atendiendo a la variable tipo de centro.

Dichos objetivos se concretaron en las siguientes hipótesis de investigación: 1) La encuesta de opinión de los estudiantes, adaptación del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) - Short versión-* (Marsh, 1987), obtendrá índices altos de fiabilidad y validez; y 2) Existirán diferencias significati-

vas atendiendo a la variable centro en las distintas dimensiones de la encuesta de opinión de los estudiantes.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 5581 alumnos de la Universidad de Burgos: 1679 de la Facultad de Ciencias, 1488 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1184 de la Facultad de Derecho, 758 de la Escuela de Enfermería y 472 de la Escuela de Relaciones Laborales. En la Tabla 1 se presenta el número de encuestas válidas realizadas por los alumnos y el porcentaje respecto del total de alumnos matriculados por asignatura en cada uno de los centros.

Instrumentos

Se utilizó una adaptación del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)-Short versión-* (Marsh, 1987). Dicha adaptación es una escala tipo Likert de 1 a 5 y consta de 10 ítems que analizan (ver Apéndice): 1. El interés del alumno por la asignatura; 2. La utilización de los materiales docentes; 3. El interés del profesorado hacia la asignatura; 4. La accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase; 5. La utilidad de los materiales docentes; 6. Las pruebas de evaluación continua y su utilidad; 7. El ajuste de los procedimientos de evaluación; 8. La calidad y explicación de los materiales docentes; 9. La motivación por parte del profesor a la participación del alumno en clase; y 10. La carga de trabajo de la asignatura.

Diseño

Se utilizó un diseño pre-experimental de caso con una sola medición (Campbell y Stanley, 2005).

Procedimiento

El procedimiento de paso de encuestas se efectuó siguiendo un protocolo homogéneo para todos los centros durante el primer semestre en los meses de diciembre y enero del curso 2012-2013. La forma de paso de encuestas se efectuó en papel, con el fin de incrementar la tasa de respuesta, ya que con el anterior sistema de encuestación on-line la tasa se situaba entre el 1% y el 3%. Las encuestas eran anónimas sólo se identificaba el nombre del profesor, de la asignatura y de la titulación y fueron pasadas al grupo clase por personal no docente con el fin de asegurar la transparencia y la confidencialidad de las respuestas de los alumnos.

Análisis de datos

Se realizó el análisis de la fiabilidad de la escala utilizando la prueba del Alfa de Cronbach para toda la escala, para cada uno de los ítems con el total y la fiabilidad si se elimina uno de los elementos. También se realizó un estudio de estadísticos descriptivos (media y desviación típica), un análisis exploratorio de componentes principales, un ANOVA de un factor de efectos fijos (tipo de centro) y la prueba post-hoc de Tukey empleando el programa SPSS v.19.

Resultados

Atendiendo a la primera hipótesis “La encuesta de opinión de los estudiantes -adapta-

Tabla 1. *Número de encuestas realizadas por Centro y porcentaje respecto del número de asignaturas asignadas a los distintos centros.*

Facultades y Escuelas	<i>n</i>	% respecto del total
1. Facultad de Ciencias	1679	35.60
2. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1488	19.31
3. Facultad de Derecho	1184	29.71
4. Escuela de Enfermería	758	99.47
5. Escuela de Relaciones Laborales	472	61.94
Total	5581	30.82

Tabla 2. *Matriz de correlaciones inter-elementos de la encuesta de opinión de los estudiantes -adaptación del Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)- Short version- (Marsh, 1987)*”.

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tota
1	1										
2	.51*	1									
3	.57**	.53**	1								
4	.43*	.46*	.65**	1							
5	.58**	.67**	.59**	.52**	1						
6	.60**	.51**	.59**	.49*	.63**	1					
7	.52*	.47*	.59**	.50*	.56**	.64**	1				
8	.59**	.55**	.67**	.53**	.67**	.60**	.60**	1			
9	.53**	.45*	.68**	.53**	.53**	.54**	.50*	.64**	1		
10	.13	.14	.11	.13	.12	.13	.06	.10	.14	1	
Total	.75**	.73**	.83**	.72**	.81**	.79**	.75**	.82**	.77**	.27	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

ción del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)- Short version (Marsh, 1987)*-obtendrá índices altos de fiabilidad y validez”.

Para hallar la fiabilidad de la escala, se analizó su consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Dicho coeficiente para la escala completa fue de .92, lo que indica una alta fiabilidad de la encuesta.

Asimismo, con el fin de analizar la homogeneidad y consistencia interna de la escala, se hallaron las correlaciones entre los ítems. Como puede observarse en la Tabla 2, las correlaciones son significativas entre todos los

elementos de la escala situándose los coeficientes de correlación en un intervalo de $r=.43$ a $r=.83$, a excepción de ítem 10, que hace referencia a la carga de trabajo de las asignaturas, donde las correlaciones con los demás elementos de la escala y con el total oscilan entre $r=.06$ y $r=.14$.

Para analizar la consistencia de la escala con cada uno de sus elementos se estudió la relación entre la puntuación total y las puntuaciones si se elimina cada uno de los elementos de la escala. Como puede verse en la Tabla 3, las correlaciones entre cada elemento y

Tabla 3. *Validez interna de los ítems de la encuesta de opinión de los estudiantes -adaptación del Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)- Short version- (Marsh, 1987)*.

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Interés del alumno por la asignatura.	.69	.91
2. Utilización de los materiales docentes.	.66	.91
3. Interés del profesor hacia la asignatura.	.78	.91
4. Accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase.	.66	.91
5. Utilidad de los materiales docentes.	.76	.91
6. Pruebas de evaluación continua y su utilidad.	.74	.91
7. Ajuste de los procedimientos de evaluación.	.69	.91
8. Calidad y explicación de los materiales docentes.	.77	.91
9. Motivación por parte del profesor a la participación del alumno en la clase.	.71	.91
10. Carga de trabajo de la asignatura.	.16	.93

Tabla 4. *Varianza total explicada en la encuesta de opinión de los estudiantes adaptación del Student Evaluation of Educational Quality (SEQ)- Short versión (Marsh, 1987).*

Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1. Interés del alumno por la asignatura.	5.57	55.77	55.77
2. Utilización de los materiales docentes.	.98	9.83	65.60
3. Interés del profesor hacia la asignatura.	.69	6.90	72.51
4. Accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase.	.58	5.84	78.36
5. Utilidad de los materiales docentes.	.52	5.24	83.60
6. Pruebas de evaluación continua y su utilidad.	.42	4.25	87.85
7. Ajuste de los procedimientos de evaluación.	.35	3.49	91.35
8. Calidad y explicación de los materiales docentes.	.34	3.40	94.75
9. Motivación por parte del profesor a la participación del alumno en la clase.	.27	2.75	97.50
10. Carga de trabajo de la asignatura.	.24	2.49	100.00

Tabla 5. *Tabla resumen del análisis factorial de “La encuesta de opinión de los estudiantes adaptación del Student Evaluation of Educational Quality (SEQ)- Short versión- (Marsh, 1987)”, peso factorial en relación con la varianza explicada por los dos factores en los ítems de la escala.*

Nombre del factor (varianza explicada)	Nº ítem	Definición del ítem	Peso factorial
Auto-Percepción del interés hacia la asignatura	1	Interés del alumno por la asignatura.	.75
	2	Utilización de materiales.	.73
	3	Interés del profesor hacia la asignatura.	.83
	4	Accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase.	.72
	5	Utilidad de los materiales docentes.	.82
	6	Pruebas de evaluación continua y su utilidad.	.80
	7	Ajuste de los procedimientos de evaluación.	.76
	8	Calidad y explicación de los materiales docentes.	.83
	9	Motivación por parte del profesor a la participación del alumno en la clase.	.77
Auto-percepción de la carga de trabajo de las asignaturas.	10	Carga de trabajo de la asignatura.	.97

el total se sitúan entre $r=.66$ y $r=.78$ salvo la correlación entre el ítem 10 y el total que es de $r=.16$.

Con el fin de analizar la validez de la escala se efectuó un análisis exploratorio de Componentes Principales por rotación Varimax normalizada a partir de todas las puntuaciones de los ítems del instrumento. Este estudio permitió comprobar a qué dimensiones pertenecen cada uno de los ítems de la escala. Como puede observarse en las Tabla 4 y Ta-

bla 5, se detectan dos factores que explican el 65.60% de la varianza, uno de los factores se relaciona con el interés del estudiante hacia la asignatura y otro con la carga de trabajo de la misma.

Para comprobar la segunda hipótesis “Existirán diferencias significativas atendiendo a la variable centro en las distintas dimensiones de la encuesta de opinión de los estudiantes”, se realizó un ANOVA de un factor de efectos fijos (Tipo de Centro). Como pue-

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y ANOVA de un valor de efectos fijos (Tipo de Centro) y valor del efecto en la satisfacción de los estudiantes con la actividad docente del profesorado.

Ítems	F.	F. C.	F.	E.	E.	F (4,5581) η
	Ciencias n=1679 M(DT)	Empresariales n=1488 M(DT)	Derecho n=1184 M(DT)	Enfermería n=758 M(DT)	RRLLE n=472 M(DT)	
1. Interés del alumno por la asignatura.	3.39 (1.14)	3.42 (1.02)	3.62 (1.06)	3.66 (1.10)	3.60 (1.06)	15.30* .01
2. Utilización de los materiales docentes.	3.56 (1.09)	3.58 (1.02)	3.50 (1.11)	3.77 (1.06)	3.36 (1.04)	12.24* .00
3. Interés del profesor hacia la asignatura.	3.57 (1.25)	3.58 (1.17)	3.68 (1.17)	3.86 (1.09)	3.60 (1.22)	9.33* .00
4. Accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase.	3.67 (1.13)	3.63 (1.00)	3.72 (1.00)	3.89 (1.03)	3.72 (1.05)	8.04* .00
5. Utilidad de los materiales docentes.	3.40 (1.11)	3.41 (1.02)	3.43 (1.10)	3.72 (1.03)	3.49 (.97)	13.57* .01
6. Pruebas de evaluación continua y su utilidad.	3.39 (1.14)	3.45 (1.10)	3.56 (1.09)	3.59 (1.09)	3.61 (1.09)	8.24* .00
7. Ajuste de los procedimientos de evaluación.	3.31 (1.15)	3.33 (1.10)	3.47 (1.10)	3.67 (1.01)	3.43 (1.15)	16.86* .01
8. Calidad y explicación de los materiales docentes.	3.31 (1.21)	3.32 (1.15)	3.45 (1.18)	3.73 (1.14)	3.51 (1.19)	19.91* .01
9. Motivación por parte del profesor a la participación del alumno en la clase.	3.39 (1.12)	3.48 (1.19)	3.62 (1.22)	3.60 (1.17)	3.57 (1.17)	8.32* .00
10. Carga de trabajo de la asignatura.	3.69 (1.02)	3.60 (.92)	3.64 (.98)	3.73 (.93)	3.56 (.91)	3.95* .00

Nota. F. Ciencias= Facultad de Ciencias.; F. C. E. Empresariales= Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.; F. Derecho= Facultad de Derecho; E. Enfermería= Escuela de Enfermería; E. RRLLE= Escuela de Relaciones Laborales.

* $p < .05$

de observarse en la Tabla 6, existen diferencias significativas en la variable tipo de centro en todos los ítems de la escala.

Con el fin de comprobar entre qué centros se encontraban las diferencias significativas se utilizó la prueba *post-hoc* de Tukey. Se detectaron diferencias significativas en los ítems:

1. *Interés del alumno por la asignatura*, entre: la F. de Ciencias y la Facultad de Derecho ($DM = -.23$; $p < .00$) a favor de la segunda, la F. de Ciencias y la E. de Enfermería ($DM = -.27$; $p < .00$) a favor de la segunda, la F. de Ciencias y la E. Relaciones Laborales ($DM = -.21$; $p < .00$) a favor de la segunda.

2. *Utilización de los materiales docentes*, entre: la F. Ciencias y la F. de Enfermería ($DM = -.21$; $p < .00$) a favor de la segunda, la F.

de Ciencias y la E. Relaciones Laborales ($DM = .19$; $p < .01$) a favor de la primera, la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. de Enfermería ($DM = -.19$; $p < .00$) a favor de la segunda y entre la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. de Relaciones Laborales ($DM = .21$; $p < .00$) a favor de la primera. También se hallaron diferencias significativas entre la F. Derecho y la E. Enfermería ($DM = -.26$; $p < .04$) a favor de la segunda y entre la E. Enfermería y la E. Relaciones Laborales ($DM = .40$; $p < .00$) a favor de la primera.

3. *Interés del profesor hacia la asignatura*, entre: la F. Ciencias y la E. Enfermería ($DM = -.29$; $p < .00$) a favor de la segunda, la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. de Enfermería ($DM = -.28$; $p < .00$) a favor de la

segunda. Asimismo se encontraron diferencias significativas entre la F. Derecho y la E. de Enfermería ($DM=-17$; $p<.03$) a favor de la segunda y entre E. de Enfermería y la E. Relaciones Laborales ($DM=7.00$; $p<.06$) a favor de la primera.

4. *Accesibilidad del profesor en las horas de tutoría y fuera de clase*, entre: la F. Ciencias y E. Enfermería ($DM=-21$; $p<.00$) favor de la segunda, la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. Enfermería ($DM=-25$; $p<.00$) a favor de la segunda y entre la F. Derecho y la E. Enfermería ($DM=-20$; $p<.00$) a favor de la segunda.

5. *Utilidad de los materiales docentes*, entre: la F. de Ciencias y la E. Enfermería ($DM=-31$; $p<.00$) a favor de la segunda; la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y E. Enfermería ($DM=-31$; $p<.00$) a favor de la segunda; la F. Derecho y E. de Enfermería ($DM=-28$; $p<.00$) a favor de la segunda y entre la E. Enfermería y la E. de Relaciones Laborales ($DM=23$; $p<.00$) a favor de la primera.

6. *Pruebas de evaluación y su utilidad*, entre: la F. de Ciencias y F. de Derecho a favor de la segunda, la F. Ciencias y E. Enfermería ($DM=-20$; $p<.00$) a favor de la segunda y la F. Ciencias y E. Relaciones Laborales ($DM=-22$; $p<.00$) a favor de la segunda.

7. *Ajuste de los procedimientos de evaluación*, entre: la F. de Ciencias y F. de Derecho ($DM=-15$; $p<.00$) a favor de la segunda, la F. Ciencias y E. Enfermería ($DM=-36$; $p<.00$) a favor de la segunda; la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y F. Derecho ($DM=-14$; $p<.03$) a favor de la segunda y la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y E. Enfermería ($DM=-34$; $p<.04$) a favor de la segunda. Y entre la F. de Derecho y la E. de Enfermería ($DM=-20$; $p<.00$) a favor de la segunda y entre la E. de Enfermería y la E. Relaciones Laborales ($DM=.23$; $p<.00$) a favor de la primera.

8. *Calidad y explicación de los materiales docentes*, entre la: F. Ciencias y la F. de Derecho ($DM=-14$; $p<.04$) a favor de la segunda; la F. Ciencias y la E. Enfermería ($DM=-41$; $p<.00$) a favor de la segunda, y la F. de Ciencias y la E. Relaciones Laborales ($DM=-19$; $p<.03$) a favor de la segunda. También se

encontraron diferencias significativas entre la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. Enfermería ($DM=-40$; $p<.00$) y la F. Derecho y la E. Enfermería ($DM=-27$; $p<.00$) a favor de la segunda y la E. Enfermería y la E. Relaciones Laborales ($DM=.21$; $p<.04$) a favor de la primera.

9. *Motivación por parte del profesor a la participación del alumno en la clase*, entre: la F. Ciencias y la F. Derecho ($DM=-23$; $p<.00$) a favor de la segunda y la F. Ciencias y la E. Enfermería ($DM=-21$; $p<.00$) a favor de la segunda.

10. *Carga de trabajo de la asignatura*, entre la F. de Ciencias Económicas y Empresariales y la E. Enfermería ($DM=-12$; $p<.02$) a favor de la segunda.

Discusión y conclusiones

La encuesta de opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia es un instrumento fiable y válido para la obtención de resultados relacionados con la auto-percepción de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La consistencia de la escala se ha comprobado en todos los ítems salvo en el relacionado con la carga de trabajo propuesta en las distintas asignaturas. Aspecto que era percibido como alto en todas ellas y no correlacionaba con el resto de los ítems de la escala. Todo lo cual se relaciona directamente con la extracción de dos factores que explican el 65.60 del porcentaje de la varianza: la auto-percepción de la motivación hacia la asignatura y la auto-percepción de la carga de trabajo de la misma. Estos resultados están en la línea de lo hallado por Pintrich (2003) y Pintrich y Schunk (2002) que relacionan la motivación hacia las asignaturas con los resultados de aprendizaje. Si el profesor consigue despertar el interés de los alumnos por la materia, la auto-percepción que los estudiantes tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre más positiva en todos sus elementos y previsiblemente mejorará los resultados de aprendizaje. Asimismo la carga de trabajo se percibe como alta en todas las titulaciones estudiadas, aspecto que coincide con los resultados encontrados por Rodrigo-Alsina y Almi-

ron (2013). Este es un punto importante a mejorar en la actual Educación Superior y depende directamente de la coordinación de las titulaciones que deben estructurar una distribución más racional de la carga de trabajo para los estudiantes.

También se han encontrado diferencias significativas entre los centros estudiados, aspecto que se relaciona con los resultados de las investigaciones de Marsh y Hattie (2002). Las características de organización de la docencia influyen los resultados de misma. Este es un indicador muy significativo, ya que el análisis de las características en los centros que han obtenido diferencias significativas a su favor permitirá a las autoridades académicas propuestas de mejora que faciliten obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en último término de los sus logros académicos.

Los datos generales detectan las dificultades en los procedimientos de evaluación que es-

tán directamente relacionados con la carga de trabajo de las asignaturas, aspecto que, como ya se ha indicado, hay que intentar ajustar desde las coordinaciones de las titulaciones tanto en la cantidad de procedimientos propuestos como en la distribución de los mismos. Otro aspecto a mejorar es la elaboración de materiales docentes y su uso a través de la plataforma interactiva, este punto adquiere una especial relevancia en el desarrollo de la enseñanza semipresencial que en la actualidad es un elemento de inflexión en la mayor parte de las universidades tanto a nivel nacional como internacional.

Para futuras investigaciones se propone controlar covariables como la ratio profesor-alumno, el estilo de enseñanza de los profesores, el estilo de aprendizaje de los alumnos, la infraestructura del centro, el orden de elección de la titulación y así mismo comprobar si existen diferencias significativas atendiendo a las variables: departamento, titulación, y curso (Hattie, 2002; Marsh y Hattie, 2002).

Referencias

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (2005). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Hattie, J. (2002). What are the attributes of excellent teachers? En New Zealand Council for Educational Research, *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3-26). Wellington: NZCER.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J., y Gan, M. (2011). Instruction based on feedback En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on learning and instruction. Educational Psychology Handbook series* (pp. 249-271). New York: Routledge.
- Knight, T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Gusavac, B. A., Makajic-Nikolic, D., y Panic, B. (2013). A Conjoint-based approach to student evaluations of teaching performance. *Expert Systems with Applications*, 40, 4083-4089. doi.org/10.1016/j.esw.2013.01.039
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-288.
- Marsh, H. W. (1994). Weighting for the right criteria in the Instructional Development and Effectiveness Assessment (IDEA) system: Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 631-648.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. P. Perry y J. C. Smart (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.319-384). New York: Springer.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (2002). The relationship between research productivity and teaching effectiveness: complementary, antagonistic or independent constructs. *Journal of Higher Education*, 73, 603-643.
- Marsh H. W., y Roche, L. A. (1997). Making stu-

- dent's 'evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W., y Roche, L. A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Rodrigo-Alsina, M., y Almiron, R. (2013). Auto-percepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universidad Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110.
- Sáiz, M.C., Montero, E., Bol, A., y Carbonero, M. A. (2012). An analysis of Learning Competences at the University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270.
- Sáiz, M. C., y Payo, R. J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 3(2), 159-174.
- Sáiz, M. C., y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórico-práctica*. Madrid: Paidós.

Apéndice

Encuesta de opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia

Adaptación del *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) - Short version-* (Marsh, 1987).

Identifica al profesor/a:

- Nombre y apellidos del/de la profesor/a:
 Nombre de la asignatura:
 Nombre de la titulación:

	1	2	3	4	5
1. La asignatura ha resultado interesante.	1	2	3	4	5
2. He utilizado los materiales docentes de la asignatura.	1	2	3	4	5
3. El/ la profesor/a muestra interés por los estudiantes.	1	2	3	4	5
4. El/la profesor/a ha sido accesible en las horas de tutoría y después de clase.	1	2	3	4	5
5. Los materiales docentes de la asignatura han sido útiles.	1	2	3	4	5
6. Las pruebas de evaluación y los trabajos que se han pedido han resultado útiles para mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
7. Los procedimientos de evaluación han sido justos y apropiados.	1	2	3	4	5
8. Los materiales docentes estaban bien preparados y han sido explicados cuidadosamente.	1	2	3	4	5
9. El profesor ha animado a los estudiantes a participar en clase.	1	2	3	4	5
10. La cantidad de trabajo requerida en esta asignatura con relación al número de créditos, respecto de otras, ha sido (muy poca, 1; ... mucha, 5).	1	2	3	4	5

1. Nada de acuerdo; 2. Poco de acuerdo/ Poco/a; 3. Medianamente de acuerdo/Algo; 4. Muy de acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.