

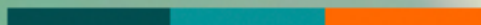
Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 1 del MDAD

Javier Paricio Royo
Amparo Fernández March



REDU

RED DE DOCENCIA UNIVERSITARIA



Seis estándares para la evaluación del profesorado desde el Nivel 1 del MDAD

Javier Paricio Royo
Amparo Fernández March

Paricio Royo, Javier
Fernández March, Amparo

Seis estándares para la evaluación
del profesorado desde el Nivel 2 del
MDAD. - 1ª ed. - Zaragoza : REDU,
Red de Docencia Universitaria, 2023.
24 p. ; 21x21 cm.

ISBN: 978-84-09-48648-9

1. Enseñanza Universitaria. I. Título
CDD 378.007



© REDU, enero 2023.

Presentación

Este es el primero de una serie de tres documentos, correspondientes respectivamente a cada uno de los tres niveles principales del *Marco de desarrollo académico docente* (MDAD) (Paricio, Fernández y Fernández, 2019a). En cada documento se propondrán un conjunto de estándares para la evaluación del profesorado en el nivel correspondiente. En este caso proponemos seis estándares para la evaluación del Nivel 1 o lo que consideramos un nivel básico.

¿Por qué estándares para la evaluación del profesorado organizados en niveles? El MDAD parte de la idea de que la buena docencia es una cuestión problemática y compleja y que el profesorado se va desarrollando progresivamente (Paricio, Fernández y Fernández, 2019b). Este desarrollo exige incorporar conocimientos y experiencias, pero sobre todo requiere ir cambiando las maneras de concebir la docencia universitaria (concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, lo que significa ser profesora o profesor universitario o sobre los propios estudiantes y sus dificultades). El análisis realizado por el MDAD de la investigación realizada en las cuatro últimas décadas nos ha permitido identificar tres grandes niveles o escalones en esa progresión (a los que se añade un cuarto nivel, dedicado a la investigación sobre la docencia universitaria). Esos tres escalones conforman la estructura fundamental de un “marco de desarrollo” del profesorado o, como a nosotros nos gusta decir, un “mapa” desde el que pensar el trayecto y la estrategia para ir desarrollando en la organización, de forma progresiva, formas de entender y practicar la docencia cada vez más ambiciosas y eficaces.

En el marco de desarrollo propuesto por el MDAD, cada nuevo nivel representa un salto cualitativo en la forma de concebir la docencia, más compleja y exigente a cada escalón. El “sistema de concepciones” propio de cada nivel se traduce en una serie de “valores” o cualidades de buena docencia. Puesto que el primer nivel corresponde a una forma básica y simple de entender la docencia, los estándares del nivel 1 serán mucho menos exigentes (y más inmediatamente comprensibles) que los estándares de nivel 2 o 3. Eso no significa que no sean valores importantes de la buena docencia: son fundamentales y tendrán que observarse a cualquier nivel de desarrollo, pero son más básicos e inmediatos y, por esta razón, más accesibles y comprensibles para todo el profesorado. En este sentido, podría no requerir sino una formación docente introductoria.

Parece razonable pensar que una institución, en su “marco de desarrollo docente”, debe comenzar por asegurar este tipo de valores de buena docencia que nosotros hemos calificado de nivel 1: valores fundamentales y accesibles. Quede claro que, aunque proponemos estos seis estándares, sería posible pensar otros o matizar estos mismos de formas diferentes. Tan sólo es una propuesta para ayudar a pensar el marco de desarrollo propio de cada institución.

Un marco de desarrollo docente para evaluar(nos)

- 1** El objetivo de la evaluación docente del profesorado es mejorar. Pueden existir otros objetivos - de hecho, son habituales- pero ninguno tiene mucho sentido sin este. Evaluamos, antes de nada, porque queremos que nuestras universidades mejoren los procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes y para que el profesorado mejore la forma en que enseña y contribuye a esos resultados. Así que la pregunta más relevante es... ¿el sistema de evaluación docente implantado impulsa la mejora de la docencia?, ¿en qué grado y en qué sentido lo hace?, ¿qué es, exactamente, lo que está contribuyendo a mejorar? Si no nos hemos planteado o no sabemos responder a estas cuestiones, hemos caído en el absurdo de invertir mucho dinero y esfuerzo en algo que no sabemos para qué sirve y que probablemente supone una molestia para casi todos.
- 2** Pero si el objetivo es mejorar, la siguiente pregunta es... ¿mejorar qué exactamente y en qué sentido? Esto es un marco de desarrollo docente. Cualquier evaluación se realiza con referencia a unas cualidades valiosas que queremos y esperamos conseguir. En nuestro caso, pretendemos conseguir que el profesorado lleve a cabo su docencia de acuerdo con unos principios y valores que creemos (de acuerdo con la investigación disponible) que caracterizan la buena docencia. Esos principios y formas de actuar es lo que expresamos en un marco de desarrollo docente. Son cualidades que definen la buena docencia, formas de entender y practicar la docencia, no méritos, ocupaciones o cargos.
- 3** Un marco de desarrollo docente tiene niveles. Como es obvio, nadie pretende que el profesorado pase de cero a cien de forma inmediata. Algunos principios de los niveles superiores son complejos de comprender en profundidad, requieren lecturas o formación específica y a veces incluso contradicen creencias o formas de hacer docencia que son tradicionales y forman parte de nuestra experiencia y nuestra forma intuitiva de entender la enseñanza. El marco de desarrollo ofrece un “mapa” de hacia donde tenemos que ir progresando. Cada nuevo escalón establece formas de interpretar y actuar más ambiciosas y exigentes y requiere más formación docente y más compromiso con la docencia y con nuestros estudiantes.
- 4** Un marco de desarrollo docente está hecho, por tanto y en esencia, de una serie de principios o estándares de buena docencia, organizados por niveles. Tendremos luego que determinar los criterios concretos mediante los que vamos a evaluar cada uno de esos estándares y los procedimientos y fuentes de información que utilizaremos para hacerlo. Pero lo esencial, el *sine qua non*, es la definición precisa de esas cualidades o principios de buena docencia a los que aspiramos.

Marco teórico y marco estratégico institucional

- 1** Un marco de desarrollo docente es un documento estratégico. Expresa cómo entiende esa universidad en concreto la buena enseñanza y aprendizaje, a qué aspira en el ámbito docente y cómo entiende el trayecto para lograrlo progresivamente. El sistema de evaluación del profesorado es una pieza esencial de esa estrategia, pero sólo una parte de ella.
- 2** Un marco de desarrollo docente debe estar fundamentado en la investigación disponible: debería ser un trabajo académico, con todo lo que ello significa. Resultaría paradójico hacerlo de otro modo en una universidad. Por ello, los estándares de sus niveles más altos podrían resultar incluso extraños en la cultura docente existente. Pero un marco de expresa aquello a lo que aspiramos, nuestros objetivos de cambio y evolución, no el estado de opinión actual.
- 3** El marco de cada universidad responde, por tanto y de forma simultánea, a las conclusiones de la investigación y la visión estratégica particular de esa universidad, lo que conlleva la consideración de su contexto específico, sus aspiraciones institucionales y la valoración de qué objetivos estratégicos conviene asumir en ese momento concreto en materia docente. Lo que la investigación nos dice que son principios de buena docencia constituiría el marco teórico de referencia, a partir del cual cada universidad, tras el análisis de su situación particular, construye su propio marco de desarrollo docente.
- 4** El Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) propuesto por REDU es un marco teórico nacido de la síntesis de la investigación. Lo que presentamos aquí es una concreción de ese MDAD en unos estándares con el fin de hacerlo operativo para la evaluación del profesorado. Su finalidad es que las universidades tengan una referencia avalada por la investigación para poder tomar sus decisiones estratégicas y elaborar su propio marco. Como no puede ser de otro modo, estos estándares “reducen” el MDAD, simplifican muchos de sus aspectos, pero es el precio inevitable de hacerlo operativo. Hemos intentado, no obstante, concentrar en los estándares aquellos aspectos que consideramos esenciales para cada uno de los niveles.
- 5** Siendo un marco teórico de referencia, estos estándares dibujan -a pesar de la reducción- una visión muy amplia y comprensiva de lo que significa ser buen profesor o profesora. Se intentan tocar todos los aspectos clave y cada estándar tiene su propia carga de profundidad en cuanto a formación y exigencia de mejora. Creemos que es muy difícil que una universidad pueda tomar seriamente todos esos principios como sus propios objetivos. Lo que parece más viable y eficaz es elegir estratégicamente. Un marco de desarrollo docente institucional que comprendiese tan sólo tres de estos estándares en cada nivel estaría haciendo ya una apuesta de mejora muy importante.

¿Qué significa “Nivel 1”?

El nivel 1, como se ha señalado, es un nivel básico. Esto no significa en absoluto que el nivel 1 sea “incorrecto” o “deficiente”, ni que sea propio de profesorado sin experiencia. Todo lo contrario: **en este nivel se encuentran valores u objetivos de buena docencia fundamentales e irrenunciables**. Correspondería a lo que consideramos que debe asegurarse en cualquier universidad para poder decir que se ofrece una enseñanza adecuada o incluso una buena enseñanza en el marco de la cultura docente actual.

Los valores de buena docencia de este nivel 1 corresponden a un **sistema de creencias** sobre la docencia que podríamos llamar tradicional. Es el sistema de creencias que creemos que todavía perdura en buena parte de nuestras instituciones: el conocimiento es ese conjunto de teorías, conceptos o información que está recogido en las publicaciones, **aprender significa “interiorizar” o “asimilar”** esos conocimientos y **enseñar consiste en hacer accesibles esos conocimientos**, exponiéndolos del modo más claro y ordenado posible y respondiendo a las dudas que puedan suscitar. Al “adquirir” estos conocimientos los estudiantes se hacen supuestamente competentes para desempeñar las profesiones correspondientes. Tan sólo es necesario “poner en práctica”, “aplicar”, esos conocimientos adquiridos (en los correspondientes “practicum”, prácticas externas o ya en el desempeño profesional) para actuar correctamente como ingenieros, médicos o abogados. En consecuencia, **las asignaturas son básicamente “temarios”** en los que se exponen por orden lógico esos “contenidos” y las titulaciones son un mosaico de materias con todos los temarios considerados necesarios. La docencia es, desde las creencias propias de este nivel, una cuestión relativamente sencilla: se trata básicamente de dominar uno mismo esos contenidos del temario y saber explicarlos de forma adecuada a los estudiantes.

Dentro de esta visión, relativamente sencilla en comparación con otros niveles, es posible pensar una buena docencia, poniendo en práctica determinados “valores”. El primero de ellos es ser capaz de articular **un programa de contenidos adecuados, actualizados y relevantes**, adaptando el programa al nivel de los estudiantes, las posibilidades de tiempo y recursos del curso y el contexto del resto de las asignaturas (estándar 1.1).

El segundo valor u objetivo de buena docencia es ser capaz de **ofrecer una enseñanza clara y bien organizada, con los recursos apropiados** que faciliten esa “interiorización” o “adquisición” de los contenidos (estándar 1.2). En las respuestas del profesorado universitario, este valor aparece en la mayoría de los casos casi identificado con la calidad de la docencia.

Un tercer objetivo de calidad docente, también ampliamente reconocible por el profesorado universitario, es la **cercanía con los estudiantes y la transmisión de interés** por la materia

(estándar 1.3). Establecer una buena relación con los estudiantes (respeto, accesibilidad, cordialidad, disposición al diálogo, etc.) y ser capaz de suscitar el interés y la participación en las clases son valores ampliamente apreciados por el profesorado.

Un valor cercano al anterior, pero al que se dedica muchas menos atención, es **lograr que los estudiantes tengan claro lo que se espera de ellos y ellas en la asignatura en términos de aprendizaje y que compartan la importancia de su esfuerzo en ese aprendizaje** (más allá de superar las evaluaciones) (estándar 1.4). A pesar de ser un objetivo en el que el profesorado no suele invertir tiempo y esfuerzo, la claridad en las expectativas y la percepción de relevancia son fundamentales para que los estudiantes se apropien del aprendizaje y quieran realmente aprender y no sólo superar las pruebas de evaluación con la mejor calificación y el menor esfuerzo posible. Su importancia, respaldada por gran cantidad de investigación, es lo que nos ha llevado a incluir este estándar entre los básicos o irrenunciables de cualquier institución, aún siendo conscientes de que pueda resultar poco reconocible o incluso extraño entre una parte del profesorado.

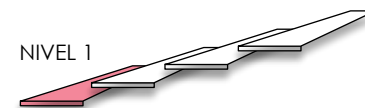
En este primer nivel el estándar referido a la evaluación se limita fundamentalmente a la calidad de evaluación sumativa y asume los criterios fundamentales ya clásicos de esta función de la evaluación: **transparencia, validez o coherencia, fiabilidad y capacidad de discriminación** (estándar 1.5). No se trata únicamente de lograr unas calificaciones finales ecuanímenes y apropiadas, sino que valores como la transparencia, la coherencia o incluso la percepción de que se trata de una evaluación justa contribuyan a la orientación, implicación y percepción del sentido de la asignatura por parte de los estudiantes.

Por último, hemos querido incluir un estándar muy elemental que en la práctica ocupa ya una parte muy importante de la evaluación actual del profesorado en muchas instituciones: el **cumplimiento de las obligaciones docentes, así como la coordinación y colaboración con el resto del profesorado** (estándar 1.6). Aunque en este nivel 1 la docencia es percibida en gran medida como un trabajo individual, es importante enfatizar la responsabilidad de colaborar en todas las tareas académicas comunes que conforman el funcionamiento adecuado de una titulación (tribunales, comisiones académicas, programas de refuerzo o complementarios, actividades para estudiantes, etc.), además de la necesidad de coordinarse con el resto de las materias y asignaturas.

Estos estándares de nivel 1, conforman un conjunto de valores de buena docencia universitaria básicos, pero sinceramente creemos que sería un éxito si se asegurase su cumplimiento en todas y cada una de las asignaturas de nuestras titulaciones.

Estándar 1.1

Un programa actualizado, relevante y adecuado



- ▶ Los conocimientos incluidos en el programa de trabajo **están actualizados y son relevantes** desde un punto de vista disciplinar
- ▶ Demuestra **conocimiento y trayectoria académica** en el ámbito académico correspondiente
- ▶ El programa de trabajo es **coherente con la planificación y coordinación general del título y con el proyecto educativo de la institución**
- ▶ Los contenidos son **adecuados al nivel** de conocimientos previos de los estudiantes
- ▶ La programación de la asignatura es **adecuada a la carga de trabajo** y el tiempo disponibles

¿Por qué es importante este estándar?

Tener un dominio suficientemente profundo de la disciplina correspondiente, con capacidad para seleccionar y enseñar conocimientos actualizados y relevantes desde el punto de vista disciplinar, constituye un requisito tan elemental en el mundo académico que parecería innecesario incluirlo en un esquema de evaluación. Sin embargo, no siempre está asegurado, particularmente en el caso de profesores asociados o profesores noveles que se ven obligados a hacerse cargo de varias asignaturas o a cambiar de materia cada nuevo curso.

Los otros tres criterios adicionales que comprende este estándar lo hacen un poco más complejo: adecuarse al plan general de la titulación y tender puentes al resto de asignaturas facilita que los estudiantes puedan relacionar adecuadamente unas materias con otras y la titulación resulte un conjunto coherente (y no una mera acumulación de contenidos fragmentarios). Por otro lado, unos contenidos adecuados a la carga de trabajo prevista y al nivel de conocimientos previos de los estudiantes constituye un requisito básico para evitar disfunciones importantes tanto dentro de la asignatura, como en la titulación en su conjunto. El exceso de carga de trabajo ha sido asociado de forma consistente a un enfoque superficial y reproductivo del aprendizaje por parte del estudiante.

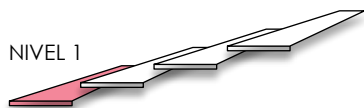
¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

Una trayectoria académica que avale el conocimiento de la especialidad es evaluada en los procesos de selección de profesorado, por lo que la capacidad para seleccionar contenidos actualizados y relevantes puede darse teóricamente por descontada (y podría resultar hasta ofensiva para buena parte del profesorado). La coherencia del programa con el conjunto de la titulación puede ser evaluada a través la propia guía docente (si pide expresamente esta argumentación) o a través del informe de los responsables académicos de la titulación. Los indicadores académicos (rendimiento, éxito, etc.), informados por el profesorado responsable, son un buen punto de partida para la evaluación de la adecuación del nivel de exigencia y la carga de trabajo. También es posible introducir cuestiones relacionadas con este aspecto en la encuesta a los estudiantes, tal y como hace el CEQ (Ramsden, 1991; Griffin et al, 2003): “El volumen de trabajo es tal que no puedes llegar a comprender las cosas por completo”, “Como estudiante, he sentido una presión de trabajo excesiva”, etc.

Algunas referencias recomendadas

La influencia de la carga de trabajo sobre los enfoques de aprendizaje es un aspecto de gran relevancia que puede explorarse en los trabajos de David Kember (2004; Kember et al. 1996; Kember y Leung, 1998; 2006)

NIVEL 1



Estándar 1.2

Enseñanza clara y bien organizada

- ▶ **Estructuración lógica y ordenada** de los contenidos en el programa, partiendo de los **conocimientos previos** de los estudiantes
- ▶ **Exposición clara**: énfasis en puntos clave, esquemas de orientación, recapitulaciones, ejemplos clarificadores, etc.
- ▶ **Expresividad**: la forma de expresarse y actuar (verbal y no verbal) conecta con los estudiantes, promueve la atención y facilita que los estudiantes perciban los significados y las relaciones.
- ▶ **Ritmo** de enseñanza adecuado a la capacidad de los estudiantes
- ▶ **Uso de recursos clarificadores**: presentaciones, audiovisuales, multimedia, aplicaciones informáticas, etc.
- ▶ **Materiales de apoyo online** accesibles que facilitan al estudiante la revisión de las ideas clave a su propio ritmo y la ampliación según sus intereses (flexibilidad)

¿Por qué es importante este estándar?

Se entiende por “clara” y “bien organizada” aquella enseñanza que facilita la estructuración mental de los contenidos por parte del estudiante, enfatizando y haciendo percibir los significados, las conexiones y la organización lógica de las ideas y la información. Esta estructuración es la condición elemental de lo que Ausubel (1963; 1968) llamó un “aprendizaje significativo”, opuesto a un aprendizaje fragmentado, en el que se memorizan ideas inconexas. Esa estructuración propia del aprendizaje significativo es imprescindible para lograr un aprendizaje relativamente duradero (frente a la volatilidad extrema propia del aprendizaje fragmentado). Por otro lado, esta estructuración es el requisito previo imprescindible para avanzar hacia niveles más profundos de comprensión. Los efectos positivos de una enseñanza clara y organizada sobre el aprendizaje significativo han sido investigados profusamente desde los años 60 del siglo pasado (ver una síntesis en Paricio, 2019, pp. 59-66)

¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

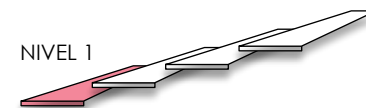
Las dos fuentes más habituales son las explicaciones del profesor sobre los recursos y estrategias que utiliza para asegurar la claridad de su enseñanza y las opiniones de los estudiantes valorando este aspecto en una encuesta, la fuente más económica. Es difícil encontrar un modelo de encuesta que no incluya cuestiones relativas a este estándar, preguntando a los estudiantes si la enseñanza y los recursos de apoyo han facilitado el aprendizaje de los contenidos: la claridad de las explicaciones, la utilidad de los materiales de apoyo, la adecuación del ritmo de exposición, la organización de los contenidos, etc. Una fuente más sofisticada, poco habitual en algunos entornos, es la observación directa de lo que ocurre en el aula por parte de mentores, pares o instancias externas.

Algunas referencias recomendadas

Resulta particularmente interesante la consulta de las investigaciones de Joseph L. Chesebro y James C. McCroskey (Chesebro y McCroskey, 1998a; 1998b; 2001; Chesebro, 2003).

Estándar 1.3

Enseñanza cercana, interesante y dialogante



- ▶ Su trato es **respetuoso, cercano y atento**.
- ▶ Resulta **accesible** y responde con rapidez a consultas y propuestas.
- ▶ Está **atento a las dudas, dificultades y preocupaciones** de los estudiantes y responde de manera rápida y eficaz, adaptando su enseñanza, sus recursos o la organización de la asignatura.
- ▶ Muestra **entusiasmo** por la materia y logra transmitir el interés
- ▶ Anima a la **participación** e incita a la expresión y debate de ideas entre los estudiantes
- ▶ Utilización adecuada de **aplicaciones y recursos informáticos para facilitar la comunicación** frecuente con los estudiantes, particularmente en el caso de formación *online*.

¿Por qué es importante este estándar?

La calidad de la interacción entre profesorado y estudiantes es uno de los principales factores de éxito académico de los estudiantes, tal y como concluyen consistentemente los meta-análisis de investigación llevados a cabo cada diez años por Pascarella y Terenzini (1991; 2005; Bowman et al. 2016). El nivel más básico de calidad en la interacción responde a valores fundamentales como la accesibilidad, el respeto, la cercanía o la implicación en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación ha demostrado que estos comportamientos comunicativos -verbales y no verbales- que transmiten proximidad psicológica constituyen un potente impulsor del aprendizaje (Chesebro y McCroskey, 2001; Estep y Roberts, 2015; Witt et al. 2004).

Por otro lado, la comunicación de entusiasmo e interés por la materia se ha demostrado como un importante factor de implicación en la tarea académica. Por último, la participación en clase, no sólo es importante por su contribución al mantenimiento del interés y la resolución de dudas en el aula, sino que es un importante motor de elaboración cognitiva de los contenidos por parte de los estudiantes, factor clave para un aprendizaje duradero. Dicho en otras palabras, un aula viva y participativa, en la que se mantiene el interés por saber y en la que los estudiantes hablan y elaboran sus ideas, es la condición fundamental del aprendizaje (ver una síntesis de la investigación sobre estos factores en Fernández y García, 2019, pp. 93-96 y Fernández, García y Rodríguez, 2019, pp. 159-162)

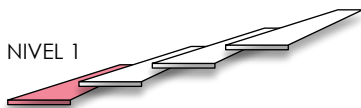
¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

La evaluación de este estándar requiere la observación en el aula, por lo que las encuestas a los estudiantes son el instrumento de referencia. Todos los grandes modelos de encuesta contienen múltiples preguntas relacionadas con este estándar. Por ejemplo, el SEEQ (Marsh y Hocevar, 1991) contiene 3 escalas de 4 preguntas cada una para este estándar: “El profesor/a muestra entusiasmo al enseñar este curso”, “Su estilo de presentación mantiene el interés durante las clases”, “Se anima a los estudiantes a participar en las discusiones de clase”, “Se anima a los estudiantes a preguntar y se les ofrecen respuestas valiosas”, “Muestra un interés genuino por los estudiantes”, “Les hace sentir bienvenidos cuando acuden fuera de clase a pedirle consejo o resolver dudas”, etc.

Algunas referencias recomendadas

Una aproximación a la investigación sobre este estándar puede encontrarse en los meta-análisis de Allen et al. (2006) y Liu (2021).

NIVEL 1



Estándar 1.4

Claridad de expectativas y percepción de relevancia

- ▶ Se logra que los estudiantes lleguen a tener una idea clara y definida de lo que se espera de ellos y ellas en la asignatura (**resultados de aprendizaje esperados**)
- ▶ Se consigue que los estudiantes entiendan y compartan el **valor y la relevancia** de lo que aprenderán en la asignatura.
- ▶ Los estudiantes **perciben la coherencia y sentido** de toda la asignatura en torno a esos propósitos de aprendizaje (actividades, evaluación, recursos, etc.) y sienten que ese trabajo en la asignatura es útil y valioso

¿Por qué es importante este estándar?

Este estándar incide de modo directo sobre la “apropiación” del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, uno de los factores clave del éxito académico. “Apropiación” del aprendizaje significa querer aprender, genuina voluntad de aprender por el valor del aprendizaje en sí (motivación intrínseca). En este primer nivel básico, la apropiación se hace equivalente a percepción del valor de aquello que se aprende: los estudiantes tienen una idea definida de lo que pretenden lograr en términos de aprendizaje y perciben que se trata de algo valioso para su desarrollo y su futuro; perciben, además, que toda la asignatura es coherente en torno a ese propósito, por lo que sienten que su trabajo en ella es valioso. Esta percepción del valor multiplica la implicación del estudiante en la tarea académica y lo orienta hacia la comprensión (frente a la mera reproducción encaminada a la superación de exámenes) (Barnett, 2007; Kember et al. 2008). Lograr, al menos, un cierto grado de apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes debe ser por tanto un objetivo fundamental de cualquier profesor o profesora.

¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

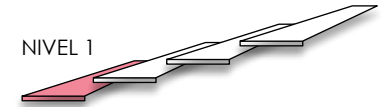
Este estándar se refiere directamente a la experiencia y las percepciones de los estudiantes, por lo que la fuente fundamental para su evaluación son los cuestionarios para estudiantes. El CEQ, dedica una escala con 4 cuestiones a la claridad de expectativas, con preguntas como “Ha sido siempre sencillo saber lo que se esperaba de mi para aprobar y sacar nota”, “En general, el profesorado deja claro desde el principio lo que se espera de los estudiantes”. El SEEQ dedica también una escala de 4 preguntas a la percepción de relevancia por parte de los estudiantes, como por ejemplo, “El curso me parece un reto intelectual estimulante”, “He aprendido cosas que considero valiosas” o “Este curso ha conseguido que aumente mi interés por esta materia”. Como se aprecia, las cuestiones tienen dos focos diferenciados de la “apropiación” (correspondientes a los criterios 1 y 2-3): por un lado, la claridad de expectativas (tener una idea clara y definida de qué se espera de mi como estudiante significa superar la incertidumbre y comenzar a tomar el control sobre el proceso de aprender: sé qué tengo que llegar a aprender y cómo debo hacerlo); por otro, la percepción de valor (lo que trabajo aquí es interesante y valioso, vale la pena más allá de exámenes o evaluaciones)

Algunas referencias recomendadas

Puede resultar esclarecedora la lectura del libro de David Kember (2016) sobre la motivación de los estudiantes universitarios, en el que la percepción de relevancia ocupa un lugar destacado, entre otros factores.

Estándar 1.5

Evaluación transparente, coherente y justa



- ▶ El sistema de evaluación es público y resulta suficientemente **transparente** en sus procedimientos, instrumentos y criterios. Queda claro lo que se les pide en las pruebas o trabajos sujetos a evaluación y los criterios con los que son evaluados.
- ▶ Los instrumentos y criterios de evaluación son **coherentes** con los objetivos y resultados de aprendizaje esperados (**validez**)
- ▶ La evaluación permite evaluar de manera **fiable y ecuánime**, y permite identificar y discriminar los distintos grados de logro de los estudiantes.

¿Por qué es importante este estándar?

“Transparencia” significa que los estudiantes (y todos los implicados) saben con precisión de qué y cómo se les va a evaluar y los criterios con respecto a los cuáles va a ser valorado su trabajo. Tan sólo cuando tienen una idea precisa de cómo serán evaluados y qué se espera de ellos y ellas en esa evaluación, los estudiantes pueden orientar su trabajo con seguridad y autonomía. La transparencia es así una cualidad fundamental para convertir la evaluación en una guía e impulso eficaz del proceso de aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2009). Habitualmente este criterio se asocia a la publicación en una guía docente de los procedimientos y criterios generales de evaluación, pero esto es normalmente insuficiente. Hacer propios los criterios significa ser capaz de auto-evaluarse, un aprendizaje de gran relevancia en sí mismo, y requiere actividades como contrastar realizaciones buenas y malas, dialogar y debatir sobre valoraciones diversas o dar *feedback* adecuado tras una primera prueba.

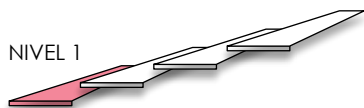
La “validez” o coherencia, esto es, que la evaluación realmente valore el grado de logro de los resultados de aprendizaje esperados, es el requisito más básico para que la asignatura tenga coherencia y sentido para los estudiantes (Biggs y Tang, 1999). Por último la “fiabilidad”, la consistencia y ausencia de arbitrariedad en la evaluación, es un aspecto crítico para reducir la incertidumbre y de los estudiantes y favorecer su confianza en que aprender es realmente el camino para obtener buenas calificaciones.

¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

La “transparencia” de la evaluación se encuentra prácticamente en todas las referencias internacionales de encuesta para estudiantes. Es la forma natural (y más económica) de evaluarla, en la medida en que lo que se valora es la medida en que los estudiantes han llegado a tener una idea clara de lo que se espera de ellos y ellas en la evaluación: “Ha sido siempre sencillo saber lo que se esperaba de mi para aprobar y sacar nota” (CEQ), “Estaban claros los requisitos y criterios de valoración en los trabajos evaluados” (NSS, Richardson *et al.*, 2007). También la fiabilidad y validez es una cuestión habitual de los cuestionarios: “Los métodos de evaluación son justos y adecuados” (SEEQ), “El sistema de evaluación realmente valora lo que que has aprendido” (NSS). En cualquier caso, estos criterios también pueden ser valorados por expertos a partir de la información publicada o facilitada a los estudiantes sobre la evaluación y sobre los resultados de aprendizaje que se esperan en la asignatura.

Algunas referencias recomendadas

Se recomienda la lectura de la primera parte del capítulo de Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez (2019) en *Cartografía de la buena docencia universitaria*.



Estándar 1.6

Coordinación y cumplimiento de las obligaciones docentes

- ▶ Cumple con las **obligaciones docentes básicas** (clases, tutorías, evaluación, actas, guías, materiales, reuniones, etc.) y su actuación responde a las normas y procedimientos establecidos.
- ▶ Participa y se implica personalmente en las **tareas docentes compartidas** (planificación, comisiones académicas, tribunales, etc.).
- ▶ Se acredita una actividad adecuada de **coordinación** con otros profesores y asignaturas

¿Por qué es importante este estándar?

Se trata de un objetivo de calidad muy básico y reconocible, en la medida que ha constituido el primero y más tradicional de los criterios de calidad del profesorado. A diferencia de los estándares anteriores, de naturaleza esencialmente cualitativa (en el sentido de que se refieren a dimensiones de la *calidad* de la actuación docente), este estándar se centra en parte en la *cantidad de dedicación* a las labores docentes (aunque, obviamente, también es posible considerar aquí aspectos cualitativos). A pesar de su heterogeneidad con el resto de estándares, hemos querido incluirlo por ser un estándar básico cuya argumentación casi resulta obvia. De hecho constituye la columna vertebral de la evaluación docente del profesorado en muchas universidades, lo que puede entenderse como una forma de reconocer y premiar a quien dedica un mayor esfuerzo a las tareas docentes.

El criterio que presenta un mayor nivel de exigencia en sentido cualitativo es el relativo a la coordinación con otros profesores o asignaturas. Este criterio deriva del estándar 1.1. y su exigencia de un programa coherente con la planificación y los objetivos de la titulación en general y con las asignaturas más próximas en particular (materias afines y complementarias y asignaturas coincidentes en la distribución temporal). Obviamente la coordinación puede llevarse mucho más allá (hasta convertirse en diferentes formas de “integración”), pero en este primer nivel, la coordinación se entiende en este sentido limitado (y más habitual) de asegurar que los programas de las asignaturas no se solapan, resultan complementarios cuando deben serlo y son coherentes en sus contenidos y enfoques.

¿Cómo puede observarse y evaluarse este estándar?

Al tratarse de un estándar centrado fundamentalmente en la cantidad de dedicación es posible evaluarlo en gran medida de forma cuantitativa: número de horas de docencia, participación en comisiones o tribunales, dirección de tesis o trabajos de fin de grado o máster, dedicación a cursos complementarios para estudiantes, etc. Normalmente este procedimiento cuantitativo se complementa con un informe de responsables académicos en el que se constata su cumplimiento de otras obligaciones: entrega puntual de actas, cumplimentación a tiempo de las guías docentes, asistencia a reuniones, participación en actividades de coordinación, etc. También es posible constatar por parte de los evaluadores la presencia de material de apoyo en la plataforma digital correspondiente. En general, se trata de un estándar evaluable de forma muy objetiva, simplemente verificando el cumplimiento de determinados aspectos o contando el número o las horas de participación en determinadas actividades.

La evaluación de los estándares de nivel 1

En gran medida, estos estándares de nivel 1 pueden evaluarse con procedimientos asequibles e instrumentos cuantitativos clásicos: encuestas de evaluación del profesorado para estudiantes, informes de responsables académicos, indicadores, informes descriptivos del profesorado candidato, etc. La labor de evaluación a partir de este tipo de fuentes resulta en general muy objetivable y no requiere una formación particular de los evaluadores. Se trata por tanto de un nivel relativamente fácil de implementar desde el punto de vista técnico y económico para las instituciones.

La fuente más relevante por su capacidad para discriminar y por la cantidad de estándares de nivel 1 que puede contribuir a evaluar es la encuesta a los estudiantes. Esta encuestas constituyen, probablemente, la cuestión de educación superior que más investigación empírica acumula (Marsh, 1984) y la conclusión es que, en general, constituyen una fuente muy fiable para la evaluación de la enseñanza. Paul Ramsden (1992, p. 89) concluía de este modo su revisión de la investigación sobre la fiabilidad de estas encuestas: "los estudiantes universitarios son comentaristas extremadamente astutos de la enseñanza". En el mismo sentido, d'Apollonia y Abrami (1997, p. 1198), sintetizaban esta investigación con la conclusión de que "las encuestas de las estudiantes son el mejor y a menudo el único método de proporcionar una evidencia objetiva para las evaluaciones sumarias de la enseñanza".

Cualquier encuesta descansa sobre un modelo de cualidades asociadas a "buena enseñanza". Dicho de otro modo, se pregunta a los estudiantes sobre aquellos aspectos que se consideran determinantes de una enseñanza de calidad. Este modelo puede ser explícito o implícito, basado en la investigación o en la mera intuición o la ocurrencia, sistemático o caótico... En definitiva, hay encuestas buenas y malas, pero en cualquier caso reflejan la cultura docente y la idea de buena enseñanza de la institución. Si tenemos establecido un modelo de desarrollo docente (que no es sino una declaración explícita de lo que la institución considera buena enseñanza) debemos asegurarnos de que la encuesta responda adecuadamente a los estándares que allí se establecen. Las encuestas de referencia internacionales, como el SEEQ (Marsh y Hocevar, 1991), CEQ (Ramsden, 1991; Griffin *et al.*, 2003), NSSE (Kuh, 2001) o NSS (Richardson *et al.* 2007)) están soportadas por modelos de buena enseñanza robustos, basados en líneas específicas de investigación sobre los factores de la enseñanza que contribuyen en mayor medida a un aprendizaje de calidad. Para cada uno de los factores identificados, estas encuestas despliegan habitualmente 3 o 4 cuestiones que inciden sobre diferentes aspectos del mismo factor. Desde nuestro punto de vista, cualquier encuesta debería proceder del mismo modo y a cada estándar del modelo de desarrollo (susceptible de ser evaluado por los estudiantes) debería corresponder una serie de preguntas de la encuesta que lo diseccionase estratégicamente.

En general, estas encuestas de referencia obedecen a factores muy similares a los propuestos aquí para los estándares de nivel 1 (y algunos de nivel 2). Por ejemplo, el SEEQ tiene tres escalas que corresponderían a nuestro estándar 1.3 y que miden “la capacidad motivadora”, la “calidad de la interacción verbal en el aula” y la “cordialidad, accesibilidad y disposición para atender a los estudiantes” (en una escala Likert de 5 puntos y distribuidas en todo el cuestionario):

- El profesor/a muestra entusiasmo cuando enseña esta materia
 - El profesor/a conduce la clase con dinamismo y energía.
 - El profesor/ mejora sus exposiciones con el uso de cierto humor.
 - El estilo del profesor/a para exponer logra mantener el interés de sus estudiantes durante toda la clase.
-
- Se anima a los estudiantes a participar en las discusiones de clase.
 - Se invita a los estudiantes a compartir sus ideas y conocimientos.
 - Se anima a los estudiantes a hacer preguntas y se les ofrecen buenas.
 - Se anima a los estudiantes a expresar sus propia ideas y/o cuestionar lo que explica el profesor/a.
-
- El profesor/a ofrece un trato individualizado y cercano a los estudiantes.
 - El profesor/a hace sentirse bienvenidos a los estudiantes cuando le piden ayuda o consejo fuera del aula.
 - El profesor/a muestra un interés genuino por cada uno de los estudiantes.
 - El profesor/a resulta accesible a los estudiantes durante sus horas de tutoría o después de las clases.

Es importante que cada estándar o incluso criterios específicos dentro de los estándares tengan sus cuestiones bien identificadas, de modo que realmente pueda utilizarse la encuesta para evaluar de manera particularizada y fiable esos estándares. También es interesante apoyarse o incluso adoptar literalmente algunas de las escalas de las encuestas de referencia, en la medida que han sido validadas por numerosos estudios. Por ejemplo, las escalas del SEEQ reproducidas arriba como ejemplo fueron el resultado de una (1) profunda revisión de la investigación empírica sobre factores de buena enseñanza, (2) entrevistas y valoraciones con miles de profesores y estudiantes a partir de una primera propuesta, y (3) pruebas experimentales para determinar su validez y fiabilidad, así como cuestionarios abiertos para verificar que no se quedaban fuera aspectos o dimensiones de buena docencia. En definitiva, un proceso de más de diez años de investigación y más de un millón de encuestas de verificación, antes de la primera versión publicada en 1982 y algo más con las revisiones posteriores hasta la versión actual (Marsh, 2007). "La robustez de las nueve dimensiones de

Marsh ha sido demostrada en todo tipo de contextos culturales y disciplinares." (Devlin y Samarawickrema, 2010, p. 114).

Por último, una puntualización sobre las encuestas a estudiantes: los buenos modelos no miden "satisfacción", un constructo muy vago motivado por cosas diferentes en cada contexto o incluso para cada estudiante, sino que intentan capturar aspectos concretos de la "experiencia" de los estudiantes. Esta experiencia, el modo en que perciben e interpretan las cosas, es muy importante desde el punto de vista de la calidad del aprendizaje porque, como ha demostrado la investigación, determinará su forma de enfrentarse al trabajo en las asignaturas. Esto convierte a una buena encuesta en una fuente de enorme valor (Scriven, 1995), pero que debe utilizarse teniendo en cuenta que no es en sí misma una evaluación de la enseñanza. La forma más adecuada de utilizarlas sería contrastando los resultados de las encuestas en factores particulares con información detallada sobre lo que el profesor o profesora hacen en clase al respecto, incluso con las explicaciones de por qué hacen lo que hacen y cómo interpretan y planean resolver los eventuales malos resultados en determinados aspectos de su enseñanza. Tan sólo contrastando la experiencia de los estudiantes con las decisiones y argumentos del profesorado es posible emitir un juicio adecuado sobre la calidad de la enseñanza, algo que lamentablemente no puede hacerse cuando se pretende una evaluación casi automática y pretendidamente "objetiva".

Los indicadores de rendimiento académico (tasas de éxito, rendimiento, abandono, calificaciones, etc.) constituyen una fuente valiosa de información sobre la enseñanza que habitualmente se incorpora a los esquemas de evaluación. Pero, todavía aquí con mayor razón, es necesario recordar que en ningún caso se trata de evaluaciones de la docencia. Un alto nivel de tasa de éxito (número de aprobados sobre presentados) puede significar tanto una enseñanza excelente, como que sencillamente se ha decidido bajar los niveles de exigencia académica, incumpliendo así una obligación fundamental y arruinando la calidad de una titulación cuando se trata de una práctica generalizada. Del mismo modo, una baja tasa de éxito puede significar una mala enseñanza, un nivel inadecuadamente alto de exigencia o un mal diseño de la titulación, con una materia demasiado compleja o sin los conocimientos previos adecuados. En otras palabras, los indicadores son información que debe ser interpretada en su contexto para poder dar lugar a una evaluación (Rodríguez Espinar, 2013).

Los informes de responsables académicos constituyen otra fuente clásica, importante en nuestra propuesta para el estándar 1.6. Estos informes, sin embargo, en una cultura de opacidad en la que lo que ocurre en el aula es un asunto casi privado entre estudiantes y profesores, tienen un alcance muy limitado. En realidad, los informes lo único que pueden hacer es verificar ciertos cumplimientos de obligaciones (y aún así con algunas dificultades): asistencia a clase, cumplimiento de las obligaciones de actas, asistencia a reuniones, cumplimiento de horarios de tutorías, elaboración de guías docentes, etc.

En síntesis y desde nuestro punto de vista, los estándares de nivel 1 pueden evaluarse utilizando las fuentes y procedimientos habituales ya en la mayoría de las universidades: encuestas, indicadores, informes de participación en órganos y actividades, informes de responsables académicos y auto-informes descriptivos del profesorado. Pero sería conveniente afinar estos instrumentos, particularmente en lo relativo a las encuestas a estudiantes. Por otro lado, sería necesario desarrollar criterios y procedimientos adecuados para contextualizar e interpretar por parte de los evaluadores toda la información, tanto la que aporta el profesorado, como los indicadores o los resultados de las encuestas. Por último, sería necesario dar un sentido mucho más preciso a los auto-informes del profesorado. En este primer nivel, desde nuestro punto de vista, estos auto-informes deberían servir en particular para ayudar a contextualizar toda la información.

Referencias bibliográficas

- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model. *Communication Education*, 55(1), 21-31. doi: 10.1080/03634520500343368
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Berkshire, England: SRHE & Open University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bowman, N. A., Seifert, T. A., Mayhew, M. J., Wolniak, G. C., Rockenbach, A. N., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How College Affects Students: Volume 3: 21st Century Evidence That Higher Education Works*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chesebro, J. L. (2003). Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Student Learning, Receiver Apprehension, and Affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147. doi:10.1080/03634520302471
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (1998a). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262-266. doi: 10.1080/08824099809362122
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (1998b). The relationship of teacher clarity and teacher immediacy with students' experiences of state receiver apprehension. *Communication Quarterly*, 46, 446-456.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59-68. doi: 10.1080/03634520109379232
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124. doi:10.1080/07294360903244398
- Estep, C. M., & Roberts, T. G. (2015). Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement. *NACTA Journal*, 59, 155-163.
- Feng, S., Qiu, S., Gibson, D., & Ienthaler, D. (2021). *The Effect of Social Closeness on Perceived Satisfaction of Collaborative Learning*. Paper presented at the 18th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDIA 2021).
- Fernández, A., & García, E. (2019). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 89-107). Madrid: Narcea.

- Fernández, A., García, E., & Rodríguez, C. (2019). Interacción intensa y valiosa en entornos de aprendizaje seguros y abiertos. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 155-174). Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Ediciones Octaedro.
- Griffin, P., Coates, H., McInnis, C., & James, R. (2003). The Development of an Extended Course Experience Questionnaire. *Quality in Higher Education*, 9(3), 259-266.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. (2004). The Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. doi:10.1007/BF02504676
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Ibarra-Sáiz, M. a. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. In J. Paricio Royo, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Madrid: Narcea.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.
- Kember, D. (2016). *Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students through Teaching and Learning in Higher Education*. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht & London: Springer.
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (1998). Influences upon Students' Perceptions of Workload. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18(3), 293-307. doi:10.1080/0144341980180303
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185-198.
- Kember, D., NG, S., TSE, H., Wong, E. T. T., & Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358. doi:10.1080/03075079612331381261
- Kuh, G. D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17,66.
- Liu, W. (2021). Does Teacher Immediacy Affect Students? A Systematic Review of the Association Between Teacher Verbal and Non-verbal Immediacy and Student Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12(713978). doi:10.3389/fpsyg.2021.713978
- Marsh, H. W. (1984). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 7(5), 707-754.
- Marsh, H. W. (2007). Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 319-383). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1991). Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: the Stability of Mean Ratings of the Same Teachers over a 13-Year Period. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 7(4), 303-314.
- Paricio, J. (2019). La calidad de "lo que el estudiante hace": aprendizaje activo y constructivo. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Madrid: Narcea.
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.). (2019a). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Paricio, J., Fernández, I., & Fernández, A. (2019b). Una concepción de la docencia problemática, compleja y basada en la investigación. In J. Paricio Royo, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 9-25). Madrid: Narcea.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students : a third decade of research* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Richardson, J. T. E., Slater, J. B., & Jane Wilson (), 557-580. (2007). The National Student Survey: development, findings and implications. *Studies in Higher Education*, 32(5), 557-580.
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Scriven, M. (1995). Student ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4(7).
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71, 184-207.



MI



REDU

RED DE DOCENCIA UNIVERSITARIA