



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Especialidad de Tecnología e Informática

**La opinión del alumno como método
de mejora educativa**

*The opinion of the student as a method of
educational improvement*

Autor:

D. Leopoldo José Villafáfila Pérez

Tutor:

Dr. D. Manuel Barrio Solórzano

Valladolid, 27 de Abril de 2022

Agradecimientos

A mi madre que, como profesora que ha sido, me hizo valorar desde muy pequeño la importancia de la educación.

A mi mujer por su apoyo incondicional.

A mi tutor Manuel por sus inspiradoras reflexiones.

A todos los docentes que, a lo largo de mis años de estudiante, han conseguido motivarme y sacar lo mejor de mí con su pasión por la enseñanza.

Resumen

Entre los numerosos usos y enfoques que puede tener la opinión del alumno, el que por consenso se considera más útil es la evaluación de la competencia docente.

La evaluación de la competencia docente puede ayudar a los profesores a conocer sus propias debilidades y fortalezas de una forma efectiva, y este es el mejor punto de partida para explotar sus puntos fuertes y poder minimizar o eliminar sus puntos débiles.

La opinión del alumno en esta evaluación resulta fundamental, ya que es uno de los actores principales en el binomio enseñanza-aprendizaje y puede aportar un punto de vista único.

Por otra parte, el uso de técnicas de retroalimentación como herramientas para la mejora de la enseñanza ha sido universalmente aprobado, ya que aporta datos muy valiosos a la hora de describir las áreas que requieren mejoras, y resulta evidente que una enseñanza mejorada conduce a su vez a mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido existen algunas técnicas innovadoras en el uso de la opinión del alumno, como es el caso de los *módulos* implementados en Canadá, que permiten la participación activa de los alumnos a la hora de seleccionar y desarrollar la metodología de enseñanza.

Los datos recopilados, ya sea mediante instrumentos de evaluación o a través de cualquier otra técnica de retroalimentación, pueden ser de gran utilidad a la hora de tomar decisiones como revisar, mantener o descartar ciertos aspectos y contenidos de un programa o variar las metodologías.

Palabras clave: Educación, Opinión del alumno, Evaluación docente, Competencia docente, Mejora educativa.

Abstract

Among the numerous uses and approaches that the student's opinion can have, the one that by consensus is considered most useful is the evaluation of teaching competence.

The evaluation of teaching competence can help teachers to know their own weaknesses and strengths in an effective way, and this is the best starting point to exploit their strengths and be able to minimize or eliminate their weak points.

The opinion of the student in this evaluation is fundamental, since he is one of the main actors in the teaching-learning binomial and can contribute with a unique point of view.

On the other hand, the use of feedback techniques as tools for the improvement of teaching has been universally approved, since it provides data that helps to describe the areas that need improvement, and it is evident that improved teaching leads to improvements in student learning.

In this sense, there are some innovative techniques in the use of the student's opinion, as is the case of the modules implemented in Canada, which allow the active participation of students when selecting and developing the teaching methodology.

The data collected, either through evaluation instruments or through any other feedback technique, can be very useful when making decisions such as reviewing, maintaining or discarding certain aspects and contents of a program or varying methodologies.

Keywords: Education, Student opinion, Teacher evaluation, Teaching competence, Educational improvement.

Índice general

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	3
MARCO TEÓRICO	5
3.1. EVALUACIÓN DOCENTE	6
3.1.1 <i>Necesidad y utilidad de la evaluación docente</i>	<i>6</i>
3.1.2 <i>Criterios para la evaluación docente</i>	<i>9</i>
3.1.3 <i>El alumno en la evaluación de la competencia docente</i>	<i>14</i>
3.1.4 <i>El sesgo en la opinión del alumno</i>	<i>16</i>
3.2. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	17
3.2.1 <i>Investigación y evaluación en el aula</i>	<i>17</i>
3.2.2 <i>Elaboración de cuestionarios</i>	<i>20</i>
3.2.3 <i>Validación de cuestionarios</i>	<i>22</i>
3.3. VÍAS DE MEJORA	27
3.3.1 <i>El modelo finlandés</i>	<i>28</i>
3.3.2 <i>El modelo estadounidense</i>	<i>29</i>
3.3.3 <i>El modelo canadiense.....</i>	<i>30</i>
3.3.4 <i>El modelo chino</i>	<i>31</i>
3.3.5 <i>El modelo de Singapur.....</i>	<i>31</i>
3.3.6 <i>Síntesis.....</i>	<i>32</i>
PROPUESTA DE MEJORA MEDIANTE MÓDULO Y EVALUACIÓN DOCENTE. 35	
4.1. ESCENARIO	35
4.1.1 <i>Bases</i>	<i>36</i>
4.1.2 <i>Interés.....</i>	<i>39</i>
4.1.3 <i>Entorno.....</i>	<i>39</i>
4.2. RECOPIACIÓN	39

4.2.1 Módulo	39
4.2.2 Acta de final de bloque	40
4.2.3 Reseña de evaluación.....	41
4.2.4 Cuestionario de evaluación final.....	43
4.3. VALIDACIÓN	46
4.4. UTILIZACIÓN	47
CONCLUSIONES.....	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	55
ANEXO A – ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS	55
ANEXO B – ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESPAÑA	63
ANEXO C – EL EFECTO DR. FOX	67

Capítulo 1

Introducción

El uso de la opinión del alumnado como indicador de calidad o apoyo para la toma de decisiones resulta controvertido. Cuando se plantea su uso los profesionales de la educación manifiestan todo tipo de reacciones, algunos están totalmente de acuerdo con sus beneficios y solicitan un uso casi indiscriminado, otros se oponen frontalmente como si se tratara de una cuestión personal más que profesional, y por último la mayoría considera que puede ser una herramienta útil siempre y cuando su uso sea el adecuado y se tenga cuidado con las consecuencias, todo esto según se recoge en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Cultura, 1999).

¿A qué se debe que los profesionales de la educación hagan tanto énfasis en tener precaución al utilizar este tipo de indicadores? La elaboración y el uso de las herramientas que recaban la opinión del alumnado no es una actividad puramente técnica y neutral, sino que más bien es una actividad cargada de subjetividad por definición, y si su uso está enfocado a un objetivo concreto este tipo de herramienta puede ser manipulada, de manera más o menos sencilla, con una intencionalidad.

Sin embargo existe un amplio consenso en la comunidad educativa sobre su necesidad como apoyo, y de hecho la demanda de este tipo de información sigue creciendo en los últimos tiempos, ya que se intenta que las decisiones cada vez tengan una mayor base de información en la que apoyarse, y es en este punto en el que el papel de la opinión del alumno resulta fundamental e irremplazable.

En este trabajo, en primer lugar se va a realizar una contextualización teórica, en la que se pretende mostrar la utilidad de la evaluación docente y justificar la aportación esencial que la opinión del alumno hace a esta. En este apartado también se disertará sobre el tratamiento de la información y se expondrán

diversos modelos educativos actuales que pueden ayudar a atisbar vías de mejora en el uso de la opinión del alumno.

En este marco teórico también se van a presentar una serie de herramientas, algunas ya nos serán familiares y otras no, por su naturaleza vanguardista, pero cabe destacar que todas ellas son herramientas en uso, que han sido probadas y validadas, y proceden de fuentes fiables.

En segundo lugar se va a presentar una propuesta personal, fundamentada en algunas de las herramientas que habrán sido mostradas en el capítulo anterior, pero elegidas y adaptadas según el criterio del autor del presente trabajo.

Para finalizar se expondrán las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización de este trabajo, así como las referencias y otra documentación anexa que ayuda a completar algunas de las ideas abiertas a lo largo de la memoria.

Capítulo 2

Objetivos

La motivación de este trabajo surge del interés por conocer de qué manera, y en qué medida, puede la opinión de los alumnos ayudar a mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En principio resulta indudable que recabar información relacionada con la calidad de la docencia puede ser útil para poder conocer su estado y enfocar e implementar mejoras, pero a lo largo de este trabajo veremos que son muchos los factores que hay que tener en cuenta a la hora de recabar la información, y también a la hora de evaluarla, para que estas mejoras puedan resultar efectivas.

El objetivo de este trabajo es por tanto, en primer lugar indagar en los factores que intervienen a la hora de recabar la opinión de los alumnos para después presentar, de forma justificada, un conjunto de técnicas y estrategias que hacen que esta información resulte útil.

Capítulo 3

Marco teórico

La educación ha experimentado cambios profundos en los últimos tiempos, cambios que han afectado, además de a otros aspectos, a la dinámica del aula. Actualmente se puede decir que el profesor ha pasado de ser el “poseedor del saber”, una figura más bien autoritaria e inaccesible, a ser el que “ayuda a aprender”, una figura más cercana y abierta a los alumnos. En esta nueva dinámica cobra importancia la comunicación profesor-alumno, haciéndose más eficaz la enseñanza cuanto más constructiva sea esta comunicación.

Esta comunicación entre profesor y alumno, y del alumno hacia el profesor, que es la orientación que nos interesa especialmente en el presente trabajo, puede surgir de forma natural, pero también puede ser promovida. En este sentido existen numerosas técnicas que pueden ayudar a promover esta comunicación, así como a orientarla y registrarla, ya que no sólo se trata de que esta comunicación exista sino de convertirla en algo útil.

La técnica más extendida para recabar la opinión del alumno, y sobre la que existe un amplio consenso como herramienta necesaria para la mejora, es la evaluación, y por este motivo se le va a dar gran importancia en el presente trabajo. Si bien es verdad que existen otras técnicas con las que recabar la opinión de los alumnos, como pueden ser las entrevistas o los “focus groups”, estas aunque pueden ser útiles resultan menos efectivas para la mejora educativa, que es objeto principal del presente trabajo, ya que las entrevistas son más adecuadas para analizar ideas personales, y los “focus groups” lo son para explorar cómo se construyen las opiniones (Kitzinger, 1995), mientras que los cuestionarios son la herramienta más apropiada para obtener información cuantitativa y estudiar la opinión que asume un grupo de personas (Alicia Hamui-Sutton, 2012).

3.1. Evaluación docente

3.1.1 Necesidad y utilidad de la evaluación docente

En este apartado se pretende aclarar por qué es necesaria la evaluación docente y cuál es su utilidad.

Resulta evidente que la valoración de una herramienta depende en gran medida de que sea considerada necesaria y útil. En este sentido se puede considerar que la evaluación es una herramienta necesaria puesto que resulta indispensable para el fin que nos proponemos, que es la mejora. De esto podemos deducir que también es útil ya que su uso puede producir ventajas para quien la utiliza. Como podemos ver existe una relación estrecha entre ambos conceptos, de ahí que el éxito de una herramienta se considere mucho mayor cuando además de necesaria, es considerada útil (Miguel, 1998).

Un problema importante del actual sistema de evaluación de la calidad de la docencia es precisamente que su utilidad se juzga de distinta manera por alumnos, profesores y autoridades. En general los alumnos no la consideran útil, y por otra parte sólo algunos profesores consideran que su aplicación trae alguna ventaja. Es solamente entre las autoridades donde se tiene una opinión generalizada positiva en cuanto a su utilidad, ya que les ofrece una información “privada” que pueden utilizar según sus intereses. Por lo tanto, los sistemas establecidos, dan la impresión a primera vista de suponer más desventajas que ventajas, por lo que existe una actitud general de rechazo.

Es por esto que resulta importante exponer de forma clara las razones que justifican la necesidad de utilizar estrategias de evaluación del profesorado. A continuación se van a presentar estas razones agrupadas en tres bloques, según el tipo de argumentos y criterios evaluativos que emplean:

➤ *Evaluación como herramienta para la mejora*

El fin principal de todo proceso evaluativo es la función formativa, y desde este punto de vista la evaluación docente presenta al profesorado la oportunidad de conocer sus fortalezas y debilidades profesionales, y le permite planificar

estrategias centradas en la mejora de su actividad docente y en su desarrollo profesional.

Tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Educación vigente la evaluación docente es un elemento fundamental para la mejora de la educación y la transparencia del sistema educativo. Este proceso de documentación y recogida de datos ofrece información valiosa sobre actitudes y habilidades de los docentes, y permite mejorar los programas educativos de los centros, haciendo seguimiento de la efectividad de los procesos de enseñanza puestos en práctica.



➤ ***Evaluación para la promoción***

La evaluación sirve como indicador para conocer la calidad del trabajo o servicio de cada profesor dentro de una institución. Como en cualquier organización, para el reconocimiento y la promoción del profesorado se deben tener en cuenta aspectos relativos a su eficacia y competencia, para lo que resultan de gran utilidad las herramientas de evaluación que permiten recabar información con esta finalidad. Este enfoque se conoce como función sumativa de la evaluación, en la cual se intentan establecer cálculos fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo especial atención en la recogida de información y en la elaboración de herramientas que hagan posible una toma de datos fiable.



➤ ***Evaluación para rendir cuentas***

La evaluación es la herramienta que hace posible rendir cuentas a las administraciones e instituciones ante la sociedad. Desde el punto de vista de las políticas públicas, sirve para verificar el grado de cumplimiento de sus fines y la eficiencia en el uso de los recursos, en última instancia la actividad docente de un profesor debe justificarse como útil y provechosa, dada la responsabilidad de las instituciones que lo contratan, especialmente si son financiadas con dinero público.

Aunque cada uno de estos tres bloques de argumentos justificaría por sí sólo la necesidad y utilidad de implantar procesos para la evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen, ya que parten y emplean modelos evaluativos totalmente distintos en función de quien va a ser el receptor y el uso que va a hacer de la información. En general se podría decir que desde las instituciones se tiende a preferir el punto de vista de la eficiencia, mientras que profesores y alumnos enfocan más el proceso evaluativo hacia la mejora o la promoción. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos tres puntos de vista se puede hablar de tres enfoques diferentes en la evaluación del profesorado, en los que se presentan modelos y criterios evaluativos claramente distintos: el economista, el técnico y el profesional. (Macpherson, 1996).

3.1.2 Criterios para la evaluación docente

La evaluación conlleva una recogida de información y la valoración de dicha información según unos criterios establecidos. Si la información recogida no es la oportuna, no es fiable, o carece de objetividad, las valoraciones que se hagan sobre ella pueden considerarse no fundamentadas. De la misma forma, si los criterios de evaluación no son claros los juicios del evaluador pueden considerarse arbitrarios o injustificados. Estos dos aspectos, la recogida y la selección de la información conveniente, junto a la definición de los criterios de evaluación, son la clave todo proceso evaluador.

Para determinar el modelo y los procedimientos que se van a emplear en la evaluación del profesorado, en primer lugar se debe definir el criterio que se va a seguir para valorar la calidad de las actuaciones y resultados profesionales. En este sentido no existe un único modelo para el concepto de “buen profesor” y por lo



tanto tampoco existe un consenso universal sobre los criterios que se deben emplear en su evaluación, por esta razón los criterios generalmente se establecen en función de los intereses de quienes promueven la evaluación (Rodríguez, 1993). Lógicamente cada una de las audiencias implicadas tiene sus preferencias, normalmente desde la institución se considera prioritario evaluar la productividad y la competencia del docente en el ejercicio de su función, pero los profesores entienden que la evaluación debe favorecer su reconocimiento y promoción, y por su parte los alumnos piensan que el fin principal debe ser mejorar los procesos de enseñanza.

Por lo tanto la interpretación del proceso es distinta para cada una de las audiencias implicadas, pero realmente estas tres finalidades no son excluyentes sino más bien distintas dimensiones de un mismo proceso. Por esta razón en el sistema de evaluación de la función docente del profesorado se debe considerar el integrar los tres criterios, que responden a su vez a las tres finalidades vistas en el apartado anterior: mejora, promoción y rendición de cuentas. Es por esto que resulta de vital importancia ser riguroso y seleccionar en cada caso la estrategia evaluativa más adecuada a la finalidad que nos proponemos.

A continuación se recogen los principales criterios utilizados para la evaluación del profesorado:

➤ ***Criterio de productividad***

Si se entienden las instituciones educativas como organizaciones orientadas a la producción parece lógico utilizar como criterio de evaluación de su profesorado el rendimiento, establecido a partir de los resultados que ofrece al sistema, y más concretamente a la institución para la que trabaja. En este caso, la evaluación se centra en medir la eficiencia, comparando los resultados de salida con los de entrada, como se recoge en la definición clásica de productividad. Este enfoque, en principio, no es bien recibido por el profesorado ya que se plantea un criterio que resulta economicista para evaluar su trabajo. Por otra parte este criterio es el que asume la normativa actual relativa a la evaluación de la actividad investigadora, al señalar que la finalidad esencial del proceso es “fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional” (RD 1086/1989, de 28 de agosto).

La utilización del término productividad en el ámbito de la docencia resulta controvertida, dada la dificultad para cuantificar los resultados del trabajo. Se suelen emplear dos criterios como referencia: la carga docente (servicios), que sería la cuota de trabajo y responsabilidades que asume el profesor dentro de la institución, y los resultados académicos (beneficios). La productividad de un profesor variará entonces en función de su carga docente, siendo el más rentable para la institución el que más carga docente tenga.

Aunque evaluar la docencia de un profesor no es tan fácil como aplicar una simple fórmula, lo cierto es que para estimar dicha carga se suelen emplear una serie de indicadores en relación al tipo de materia (troncal, obligatoria, optativa) y el número de horas lectivas que, si bien no se pueden considerar totalmente precisos a la hora de determinar la carga, lo que sí hacen es poner de relieve las desigualdades que existen entre las cargas docentes que asumen los profesores. Estas diferencias pueden ser tan notables que, para ser justos, es indudable que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la calidad docente de un profesor. Es decir, no se debería evaluar del mismo modo a un profesor que imparte una asignatura que al que imparte cinco, ni tampoco al que imparte docencia a quince alumnos frente al que tiene delante a más de cien.

Dado que el volumen de las cargas y responsabilidades académicas que tiene asignadas el profesor repercutirá en la forma de desempeñarlas parece lógico que cada cual deba ser evaluado en función de las mismas.

Por otro lado, también se puede plantear la productividad en función de los beneficios que el profesor aporta a la institución. Desde este punto de vista un profesor será más productivo cuanto mayor sea el valor añadido que aporta su

trabajo al progreso académico de los alumnos, pero la dificultad aparece a la hora de evaluar dicho progreso, dada la diversidad de criterios que se pueden emplear para realizar la estimación de los resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que, aunque el profesorado se oponga mayoritariamente a ser evaluado en función de las calificaciones que obtienen sus alumnos, desde el punto de vista de la institución no se puede eludir el análisis de los resultados académicos a corto (tasas de éxito, fracaso, abandono, etc.) y largo plazo (tasa de empleo, niveles de renta, etc.) como criterio de productividad colectiva.

➤ *Criterio del desarrollo profesional*

Si el objetivo es promover la mejora del profesorado, el proceso evaluativo no puede sustentarse sobre un número reducido de indicadores vinculados a las conductas que el profesor manifiesta en el aula, ya que supone un reduccionismo inadmisibles de la actividad docente que este realiza. Por tanto resultará más interesante obtener una valoración del desarrollo profesional que ha alcanzado en el conjunto de las tareas que son propias de su función docente dentro de la institución, más que una puntuación que se reduzca a su competencia docente.

Implementar un proceso evaluativo con finalidad formativa exige una clara distinción entre competencia y excelencia. Definir qué es la excelencia académica resulta difícil, pero podemos acercarnos a su definición a través de una combinación de diversos criterios, y uno de estos criterios puede ser el nivel de competencia, pero se debe tener en cuenta que el concepto de excelencia tiene muchas más dimensiones que la competencia. De este modo, un profesor excelente, además de ser muy competente en el sentido anteriormente apuntado, deberá demostrar su destreza en otra serie de funciones y tareas, como pueden ser organizar cursos, diseñar currículos, la innovación didáctica o la investigación pedagógica, que también se consideran imprescindibles en el ejercicio de la tarea docente.

Para un correcto enfoque evaluativo centrado en la excelencia se deben asumir dos supuestos básicos. En primer lugar, el trabajo de un docente no se puede evaluar sin tener en cuenta la realidad de la institución en la que ejerce, lo que implica que un componente básico de la excelencia individual está relacionado con la contribución a la excelencia institucional. En segundo lugar hay que tener en cuenta que la evaluación de un profesor con fines formativos exige que la perspectiva de análisis se centre en los procesos, ya que sólo mediante la mejora de estos se puede abordar el desarrollo y mejora del profesional docente. Es precisamente por este supuesto por el que al “criterio de la excelencia” se le puede denominar también como “desarrollo profesional”.

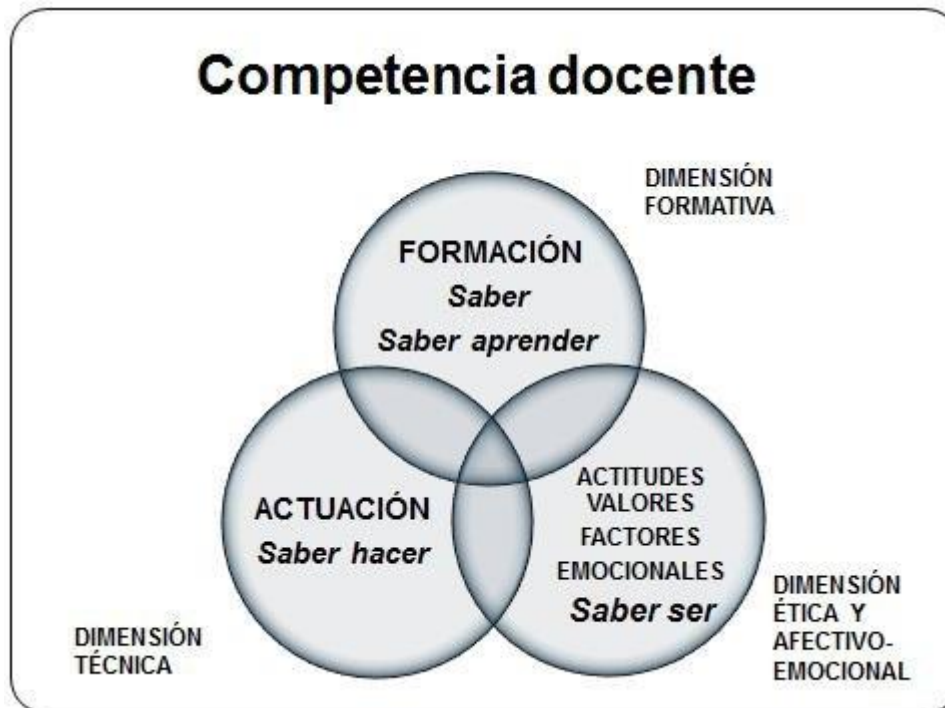
Sobre el primero de estos dos supuestos hay que advertir que en nuestras instituciones la actividad docente se considera más bien una labor individual, sin tener en cuenta que realmente la calidad de la enseñanza requiere un proyecto en común con metas claras y coordinación. Precisamente por esto, si se considerara la excelencia en un nivel por encima del individual se podría extender de forma provechosa una cultura de calidad en la docencia.

Por otra parte, el enfoque en la evaluación de la excelencia académica debe ser más el de un camino que el de una meta. Resulta evidente que el profesor debe mejorar su formación y sus actuaciones de forma progresiva a lo largo de su vida profesional, y esto puede justificar la implantación de procesos de evaluación en su desarrollo, pero para que la evaluación sea útil en este desarrollo debe estar enfocada principalmente en los procesos, con el fin de que cada profesor pueda percibir con claridad las relaciones causa-efecto establecidas entre sus actuaciones y los resultados académicos a escala institucional. En este sentido una evaluación centrada en resultados, como suelen ser las utilizadas para recoger la opinión al alumnado, no aportaría todos los datos necesarios para tener un peso significativo.

➤ ***Criterio de competencia docente***

El criterio de la competencia docente es el que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar al profesorado, ya que de entre las diferentes líneas de investigación de la docencia la más desarrollada ha sido la que relaciona el concepto de competencia con las características de “el buen profesor”. De ahí que la mayoría de estudios traten de concretar dichas características, en forma de variables, con el fin de determinar los indicadores que constituyen la eficacia docente y que, por lo tanto, pueden ser utilizados como criterios de evaluación.

La selección y el peso de estos indicadores variará en función del criterio que utilicemos, y aunque es posible utilizar diferentes indicadores para validar la eficacia de un profesor (resultados académicos, juicio de colegas y expertos, indicadores de productividad, etc.), la mayoría de los trabajos vienen utilizando como criterio únicamente la valoración explícita de los estudiantes. Esto puede entenderse como un reduccionismo, ya que limita la definición de competencia docente a la perspectiva de una audiencia, es decir, la reduce a las formas de proceder que son percibidas por los estudiantes y son recogidas en un instrumento de evaluación.



Los trabajos realizados a partir de este enfoque son tan numerosos que constituye una línea de trabajo de la que no cabe esperar grandes novedades, más allá de la nomenclatura que cada autor utiliza, ya que las conclusiones de los estudios son bastante coincidentes hasta el punto de que muchos de los informes son claramente reiterativos (Miguel, 1998).

Desde la perspectiva de los alumnos, los criterios que definen la competencia docente se sintetizan en unas dimensiones claramente definidas: la presentación y dominio de la materia, su preparación y organización, el interés por la enseñanza y la interacción con los alumnos, y los criterios y procedimientos que emplea en los procesos de evaluación.

Sin embargo hay que tener en cuenta que, aunque los alumnos constituyen una de las fuentes principales a considerar en la evaluación del profesorado, desde el punto de vista técnico este enfoque introduce un sesgo y unas limitaciones evidentes, ya que por una parte deja de lado los objetivos de la institución y por otra obvia el carácter sumativo de esta evaluación, al no adquirir el peso necesario como para afectar en la toma de decisiones (retributivas, sancionadoras, etc.), y si de su aplicación no surgen medidas para la mejora de aspectos concretos del docente, u otras que por ejemplo afecten a su continuidad o promoción, al final se puede considerar que este proceso evaluativo habrá sido inútil.

3.1.3 El alumno en la evaluación de la competencia docente

Aunque hemos visto que existen diversos criterios para la evaluación, en el presente trabajo nos vamos a centrar en la evaluación de la competencia docente ya que es el criterio más utilizado y en el que la opinión del alumno desempeña un papel más significativo.

La evaluación de la competencia docente es una actividad que debe ser planificada y estructurada. Según el modelo de evaluación propuesto en el trabajo “Criterios y propuestas para mejorar la función docente” (Miguel, 1998) podemos observar que la opinión de los alumnos es una de las fuentes, pero solamente considerada en la valoración de algunas dimensiones y criterios concretos. Por lo tanto podemos concluir que, en el proceso de evaluación docente, la información recabada sobre la opinión de los alumnos debe considerarse como una parte dentro de un modelo de evaluación global.

Según dicho modelo antes de proceder a la evaluación se deben definir los siguientes aspectos:

➤ ***Criterios de evaluación.***

Es conveniente hacer una lista de los principales aspectos de la actividad docente, teniendo en cuenta la importancia que debe otorgarse a cada uno de ellos: método didáctico, materiales elaborados, satisfacción de los alumnos con su docencia, resultados académicos de los alumnos, etc.

➤ ***Fuentes e instrumentos de recogida de información.***

La opinión de los alumnos no puede ser la única fuente empleada en la evaluación, se deben considerar un mayor número de fuentes de información, como por ejemplo el propio profesor, sus compañeros, cargos directivos, bases de datos administrativas y otras documentaciones de diverso tipo.

➤ **Agentes que realizarán las evaluaciones.**

Este modelo no va a ser un instrumento objetivo que dé lugar a un resultado a partir de una información de entrada, por lo tanto es necesario definir los agentes, comisiones u órganos que van a llevar a cabo los análisis y valoraciones de la información presentada por cada profesor.

➤ **Procedimientos que utilizarán dichos agentes.**

Se deben desarrollar directrices tanto para la valoración de cada uno de los criterios por separado así como para su valoración conjunta y global.

➤ **Uso e impacto de los resultados.**

Los implicados deben conocer de forma suficientemente precisa el uso e impacto de los resultados de la evaluación.

Una vez aclarados estos puntos las encuestas de opinión de los alumnos pueden convertirse en herramientas muy útiles y efectivas, en contraposición a encuestas que fueran realizadas con cuestionarios generales e indiferenciados, que no tuvieran en cuenta el asesoramiento del profesor para su mejora.



3.1.4 El sesgo en la opinión del alumno

Existen numerosos factores que pueden influir en la opinión de los alumnos de una forma no deseada y poco conveniente a la hora de obtener unos resultados realistas y cercanos a un valor objetivo en la evaluación de la competencia docente:

- Optatividad de la asignatura
- Curso
- "Generosidad/indulgencia" del profesor al calificar
- Tamaño del grupo
- Género
- Tipo de asignatura
- Carga de trabajo del alumno
- Rango y experiencia del profesor
- Reputación del profesor
- El efecto Dr. Fox (*ver apéndice 7.2*)

Sin embargo, según numerosos trabajos de revisión analítica, entre los que destacan los de Cohen (Cohen, 1981), Marsh (Marsh, 1987) y F.J. Tejedor (Tejedor, 1993), las mejores puntuaciones a profesores se corresponden con aquellos que han propiciado el mayor aprendizaje o mayor logro del alumno, y no con otros factores como podrían ser la generosidad o la indulgencia, por lo tanto se considera que hay suficiente evidencia de fiabilidad y validez en los instrumentos de evaluación docente por parte del alumnado.

3.2. Tratamiento de la información

En este apartado se exponen de forma clasificada diferentes técnicas y métodos para la adquisición de la información en el aula, profundizando por último en el cuestionario, por su potencia y complejidad como instrumento para la recolección de opinión.

3.2.1 Investigación y evaluación en el aula

Los datos para la evaluación de la docencia pueden provenir de las siguientes fuentes:

- 1) Autoevaluación
- 2) Evaluación por pares
- 3) Técnicas de investigación en el aula
- 4) Evaluación de cursos y profesores

Para el presente trabajo sólo son relevantes las fuentes en las que interviene el alumnado, que son las técnicas de investigación en el aula (3) y la evaluación de cursos y profesores (4).

Técnicas de investigación en el aula

La investigación en el aula habitualmente tiene como objetivo la detección de problemas de carácter educativo por parte del profesor, pero desde el punto de vista de este trabajo lo que nos resulta de interés es el empleo de estas técnicas como canal de comunicación y fuente de datos a la hora de recabar la opinión del alumno. (Pasek, 2008).

➤ Técnicas de observación

Adquisición de datos mediante el registro válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. En este sentido la observación puede ser ocasional, habitual o sistemática.

➤ Técnicas de discusión

Adquisición de datos mediante una reunión de personas que desean reflexionar de forma cooperativa, ya sea para comprender mejor un hecho, sacar conclusiones o tomar decisiones.



Esquema extraído de Calaméo. Autora original Jessica J.

Métodos de recopilación

En el marco de estas dos fuentes se puede recopilar la información de los estudiantes mediante los siguientes métodos:

➤ **Carpeta de trabajo o portfolio.**

Se les pide a los estudiantes que desarrollen un registro de observaciones sobre las asignaciones, el libro de texto, lecturas, actividades en el aula, exámenes, lo que han aprendido y cualquier otra información que se considere relevante. Estos registros son recopilados periódicamente y leídos por el profesor, pero no calificados.

➤ **Reseñas de estudiantes.**

Se puede adjuntar en un examen un formulario de evaluación con el fin de obtener información sobre las reacciones de los estudiantes ante la claridad, imparcialidad y amplitud del examen. También se puede preguntar sobre otros aspectos relacionados con la materia o la evaluación.

➤ **Actas.**

Un par de minutos antes del final de la clase se puede pedir a los alumnos que escriban, de forma anónima, sus impresiones sobre como ha ido la clase. ¿Qué es lo que más les gusta, qué es lo que menos les gusta, qué se podría mejorar? Este método puede ser muy efectivo ya que brinda la oportunidad de recibir comentarios a lo largo del curso de forma continua y esto permite ir realizando los ajustes necesarios sin necesidad de esperar al final de curso, cuando ya es demasiado tarde.

➤ **Evaluaciones de curso.**

Uno de los métodos más usados para obtener comentarios de los alumnos es el uso de “formularios de evaluación del curso”. Tradicionalmente, el formulario se entrega a los estudiantes para que lo completen al final de curso, pero ese momento resulta demasiado tarde para realizar mejoras, sin embargo si se hace en un momento lo suficientemente temprano la información recopilada se puede aplicar casi de inmediato. A continuación se enuncian los factores que más habitualmente son identificados como características distintivas de una enseñanza eficaz, y que por lo tanto deberían ser incluidos en una evaluación formal (Dianda, 1992), (Fenton, 1991), (Katz, 1988), (Lewis, 1991):

- Dominio del tema.
- Organización y claridad.

- Interacciones profesor-grupo.
- Interacciones profesor-individuo.
- Dinamismo y entusiasmo.

Cabe destacar nuevamente que el uso de las técnicas de evaluación aquí propuestas está enfocado a la mejora de la enseñanza, los formularios deben incluir información detallada sobre las características del curso, pruebas y métodos de enseñanza, y no sólo preguntas sobre la satisfacción del alumno con el profesor. Son muchos los investigadores que animan a que sean los propios profesores quienes elaboren sus propios formularios de evaluación, con el fin de que el profesor se implique y pueda controlar el proceso de retroalimentación.

3.2.2 Elaboración de cuestionarios

La elaboración de un buen instrumento de recolección de información es fundamental para poder llevar a cabo una investigación de calidad.

En cualquier proceso de elaboración de este tipo de instrumentos, el primer paso es identificar el objetivo general y las dimensiones que incluye. El proceso fundamental en la construcción del instrumento consiste en convertir las dimensiones en elementos medibles, es decir, pasar de las dimensiones a los indicadores y de los indicadores a las preguntas.

En nuestro caso, el objetivo general es obtener la opinión de los alumnos para extraer claves que permitan mejorar la docencia, a partir de este objetivo podemos dar forma a nuestro instrumento de recolección de información (ver anexo A).

Dudas sobre el uso de cuestionarios de evaluación

Existen numerosas investigaciones (Aleamoni, 1987) que describen las preocupaciones típicas del profesorado sobre el uso de formularios de evaluación, pero los propios resultados indican que estas preocupaciones carecen de fundamento en gran medida. A continuación se resumen de forma general los distintos tipos de preocupaciones y se les dá respuesta:

Preocupación 1: “los estudiantes no pueden hacer juicios consistentes”.

Las investigaciones muestran que los estudiantes son bastante consistentes en la valoración sobre sus docentes y los procesos.

Preocupación 2: “las calificaciones de los estudiantes no son más que un concurso de popularidad”.

Los estudios demuestran que los estudiantes son muy consistentes a la hora de calificar la eficacia de la enseñanza y de los procesos. Aquellos profesores que sean dinámicos y entusiastas podrán ser calificados muy positivamente en ese aspecto concreto, pero si no son eficaces no lo serán en el resto.

Preocupación 3: “los estudiantes no pueden emitir buenos juicios hasta que hayan aprobado”.

Los estudios indican que no existen diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes que están en pleno curso y los alumnos egresados.

Preocupación 4: “los formularios no son fiables y no son válidos”.

Son muy numerosos los estudios que demuestran la correlación entre las calificaciones de los estudiantes a sus docentes y su nivel de aprendizaje. Por otra parte existen argumentos a favor tanto de los formularios creados profesionalmente y como de los creados por docentes.

Preocupación 5: “las variables externas afectan a las calificaciones”.

Según se recoge en los estudios existe poca o ninguna relación entre las calificaciones y variables como: el tamaño de la clase, el género del profesor o del estudiante, horario o época del año. Sin embargo si que existen datos que apoyan que el nivel del curso afecta a la hora de que los estudiantes califiquen, siendo las calificaciones de los estudiantes de los primeros cursos más bajas que las de los cursos posteriores.

Preocupación 6: “las calificaciones de los estudiantes a los docentes están muy relacionadas con sus propias calificaciones en el curso”.

Los estudios muestran que no existe una correlación significativa entre las calificaciones en la evaluación docente y la calificación recibida por el alumno. Los estudiantes que obtienen calificaciones finales bajas no necesariamente dan puntuaciones bajas a los profesores.

Preocupación 7: ¿Cómo pueden los formularios de calificación mejorar la docencia?

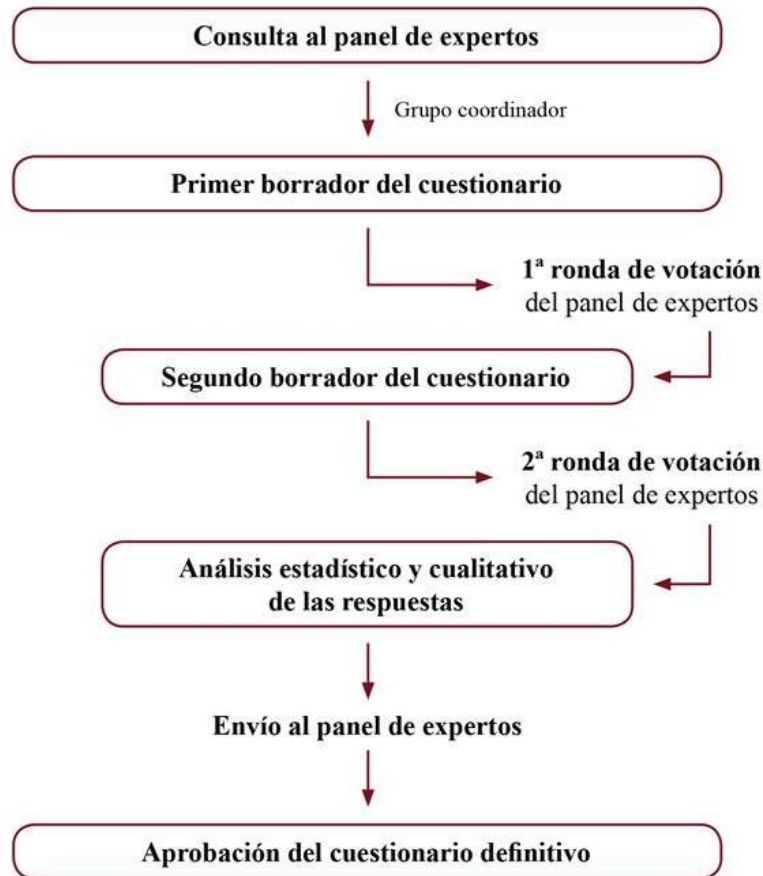
Se pueden realizar cambios aplicando la información recopilada, un buen punto de partida es definir las fortalezas y las debilidades.

3.2.3 Validación de cuestionarios

Validez de contenido

La validez de contenido se refiere al grado en que el propio concepto se mide, en el proceso de pasar de lo teórico a lo empírico (Escofet, 2016). Para ello someteremos nuestro cuestionario a una evaluación de contenidos por parte de un grupo de investigadores o expertos en el área a tratar, que deben juzgar la capacidad del cuestionario para evaluar todas las dimensiones que queremos medir (validación por jueces).

La validez de contenido es fundamental a la hora de sacar conclusiones o para poder generalizar a partir de los resultados que se obtengan con el cuestionario.



Validez de constructo

Evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de constructo garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del cuestionario pueden ser consideradas y utilizadas como medición del fenómeno que queremos medir.

Puede ser calculada por diversos métodos, pero los más frecuentes son el análisis factorial y la matriz multirrasgo-multimétodo.

Puesto que en nuestro caso no mediremos fenómenos ni conceptos concretos esta validez no será de interés para nosotros.

Validez de criterio

Para cumplir con la validez de criterio se puede recurrir a utilizar instrumentos que hayan sido respaldados por otros estudios o investigaciones y que nos ofrezcan garantías de medir lo que deseamos medir, ya que no siempre existen indicadores de referencia fiables, que nos permitan comparar nuestros resultados con total garantía.

Fiabilidad

Indica la capacidad que tiene el instrumento de ofrecer resultados veraces y constantes en su uso repetido, en condiciones similares de medición. Es por tanto el grado en que un instrumento mide con precisión, sin error.

La fiabilidad de un instrumento de medida se valora a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia inter-observadores.

✓ Consistencia:

Se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global. La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. El coeficiente alfa de Cronbach es un método estadístico muy utilizado. Sus valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0,7.

✓ Estabilidad temporal:

Es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el mismo evaluador en dos situaciones distintas (fiabilidad test-retest). La fiabilidad (normalmente calculada con el coeficiente de correlación intraclase [CCI], para variables continuas y evaluaciones temporales distantes) nos indica que el resultado de la medida tiene estabilidad temporal. Una correlación a partir del 70% indicaría una fiabilidad aceptable.

✓ **Concordancia inter-observadores:**

En el análisis del nivel de acuerdo obtenido al ser evaluada la misma muestra en las mismas condiciones por dos evaluadores distintos, o en diferente tiempo, se obtienen iguales resultados (fiabilidad inter-observadores). La concordancia entre observadores se puede analizar mediante el porcentaje de acuerdo y el índice Kappa.



Prueba piloto

Para completar la validación de un cuestionario resulta aconsejable realizar una prueba piloto. Los principales objetivos de esta prueba piloto son los siguientes:

- 1) Probar la fiabilidad del cuestionario
- 2) Comprobar si el alumnado al que se destina el cuestionario entiende correctamente los ítems planteados.
- 3) Analizar si los ítems formulados responden a los objetivos para los que están diseñados.
- 4) Probar que el cuestionario se puede resolver en un tiempo razonable.

- 5) Comprobar si se trata de un cuestionario de interés para el alumnado.
- 6) Considerar si, a partir de las opciones de respuesta que da el alumnado, es posible cerrar alguna de las preguntas abiertas.

Para realizar una prueba piloto se puede ofrecer participar al alumnado de forma voluntaria y anónima, firmando un consentimiento de participación en el proceso.

Analizando los resultados de la aplicación piloto se podrán localizar elementos que permitan mejorar la versión definitiva. Debe tenerse en cuenta que la importancia de estos resultados afecta a la parte metodológica del instrumento, es decir, la importancia de esta prueba piloto no está en los resultados sino en el valor técnico del propio cuestionario y los datos que nos pueda aportar para su perfeccionamiento.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento se puede seguir el enfoque de análisis de consistencia interna de los ítems, mediante el cálculo de los coeficientes alpha de Cronbach. Este análisis de fiabilidad nos permitirá estudiar las propiedades de las escalas de medición analizadas y también de los elementos que componen las escalas, de forma que también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala, ayudando a deducir si alguno de ellos puede ser prescindible.

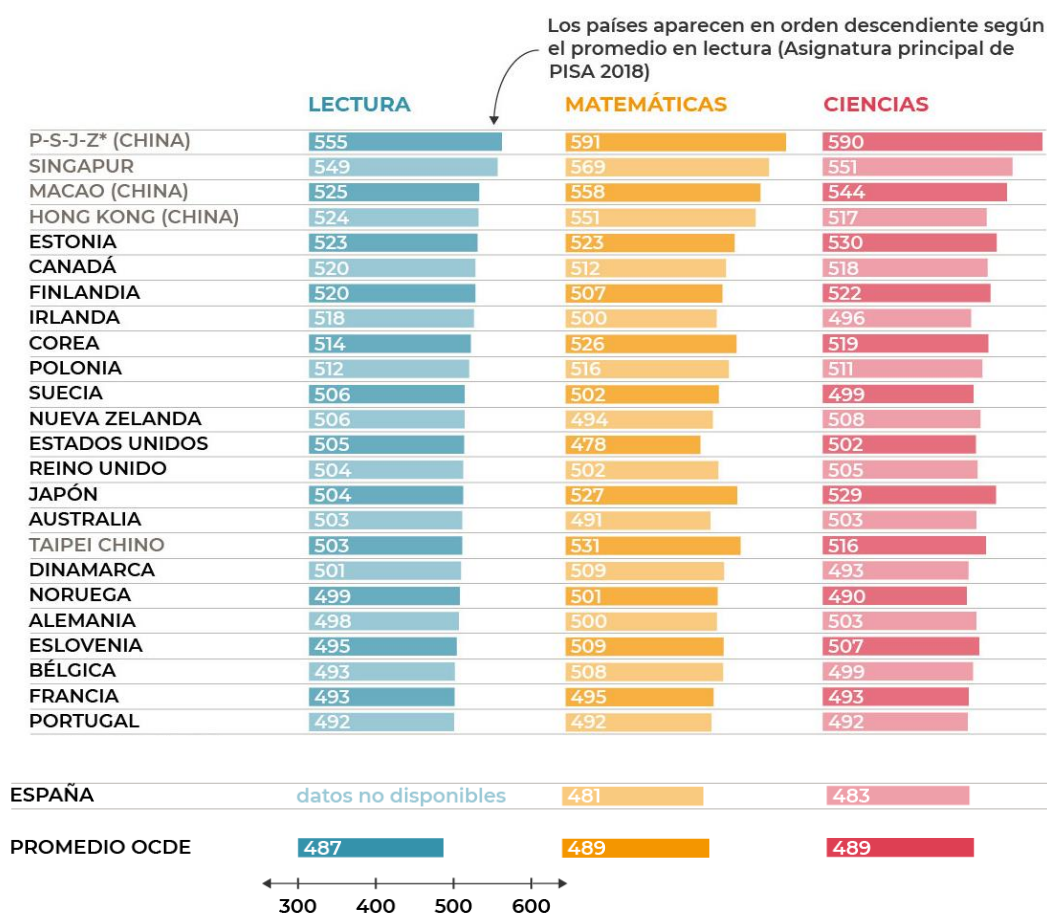
En conclusión los resultados de esta prueba piloto nos permitan contemplar cambios de contenido y la realización de pruebas de fiabilidad con el fin de elaborar un cuestionario definitivo y mejorado.

3.3. Vías de Mejora

A continuación se van a presentar algunos modelos educativos, centrándonos especialmente en su sistema de evaluación docente y en el papel que desempeña el alumno en esa evaluación. Estos modelos han sido seleccionados para el presente trabajo porque resultan paradigmáticos en su enfoque o implementación, y nos pueden ayudar a deducir posibles vías de mejora en su comparación con el modelo español, sin olvidar que son empleados en países con niveles educativos superiores al español según los informes PISA más recientes.

Resultados PISA 2018

Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias



Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2018 || *P-S-J-Z : Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang



3.3.1 El modelo finlandés

La educación en Finlandia tiene una alta consideración a nivel mundial y su sistema educativo se considera uno de los más eficientes.

Sin embargo en el sistema finlandés no se contempla una evaluación tipificada a los docentes, de hecho no se considera que la evaluación del profesorado sea esencial para la mejora del sistema educativo. Su rendimiento no es observado ni medido, el rendimiento de cada profesor se evalúa simplemente mediante entrevistas con los directores de centro en las que se discuten sus fortalezas y debilidades, es un sistema basado en la confianza.

Según especialistas como Eduardo Andere (Andere, 2008) una de las claves de su éxito es que la profesión docente “se mantiene en un pedestal”, goza de gran prestigio y los mejores estudiantes quieren convertirse en profesores. El proceso de acceso a la profesión es muy exigente e incluye 5 años de prácticas, y como resultado se obtienen profesionales muy capacitados a los que después se otorga gran responsabilidad y autonomía a la hora de elegir qué enseñar y cómo.

En este contexto la idea de que un profesor debe proporcionar evidencias para demostrar lo que ha hecho les resulta ridícula. Esto también es debido a una elevada personalización en su proceso educativo, el profesor toma las distintas decisiones con el único objetivo de favorecer el aprendizaje de cada alumno, no pensando en agentes externos como por ejemplo un inspector. Por lo tanto queda claro que una de las claves es la plena confianza que existe en el profesor como profesional.

un país que ha perdido posiciones en los últimos informes PISA, pero que sigue siendo un importante referente educativo a nivel internacional, la manera de medir el desempeño de los profesores es mucho más informal. Fue a principios de la década de 1990 cuando este país del noreste de Europa abolió el sistema de inspección escolar, y hoy la evaluación se lleva a cabo en cada centro, en base a conversaciones entre el propio maestro y su director. Es un modelo basado en la confianza“, matiza Paulo Santiago, analista de la Dirección de Educación y Capacidades de la OCDE.

3.3.2 El modelo estadounidense

En los Estados Unidos está ampliamente extendida la evaluación de profesores y objetivos del curso por parte de la Institución, hasta el punto de que existe un fondo federal dedicado a esta actividad desde 2009, llamado RTT (Race to the Top).

La aparición del RTT ha fomentado el desarrollo de numerosas iniciativas de evaluación docente, pero este marco no obliga a seguir una metodología o formato único de evaluación, sino que propone algunas condiciones así como una serie de criterios a los que el plan de evaluación debe acogerse.

Los criterios diseñados para los planes estatales de evaluación son los siguientes:

- a) Diseñar e implementar sistemas evaluativos para docentes y dirección en los que se tenga en cuenta el desempeño de los estudiantes, y que estos sean diseñados y desarrollados con la participación de maestros y dirección como principales involucrados.
- b) Realizar evaluaciones anuales de maestros y directivos para generar datos desagregados en los centros.
- c) Utilizar estas evaluaciones para tomar decisiones en los centros.
- d) Definir mecanismos de compensación económica con base en los resultados de las evaluaciones.
- e) Establecer la posibilidad de prescindir de los profesores y equipo directivo que obtengan malos resultados en las evaluaciones y no estén aprovechando las opciones de mejora que les sean ofrecidas.

Los criterios indicados son recomendaciones, pero para cada uno de ellos el programa RTT establece tablas de puntuación a tener en cuenta en el momento de evaluar cada proyecto educativo, influyendo a la hora de asignar los fondos correspondientes.

En conclusión el alumno es parte activa en la evaluación del profesorado y de la Institución, y los resultados de esta evaluación están enfocados a tomar decisiones que afectan directamente al personal docente.

3.3.3 El modelo canadiense

El modelo de educación canadiense es descentralizado.

En algunas provincias de Canadá, como Ontario, a los profesores se les contrata en función de las necesidades del colegio. No hay oposiciones, son los directores de los centros los que determinan cuántos docentes necesitan cada curso y para qué asignaturas. Si después de dar una clase ante un comité de expertos y de pasar una entrevista personal son elegidos, se les contrata y pasan a ser funcionarios. Durante los dos primeros años, el director del colegio revisará su trabajo y, si se ajusta a los estándares, volverá pasar un control cada cinco años.

En el caso de Quebec, quienes deseen ser profesores de primaria o secundaria necesitan obtener un certificado de enseñanza expedido por el Ministerio de Educación. Para ello deben haber cursado una licenciatura en una rama pedagógica u obtenido un diploma más corto si cuentan con otras formaciones.

A los programas de formación docente ingresan aquellos bachilleres con mejor desempeño académico (puntajes en el tercio más alto de los exámenes de ingreso a la universidad) y excelente calificación en la entrevista. La evaluación docente durante este periodo se realiza mediante una autoevaluación, la observación de la práctica en el aula y la retroalimentación del rector.

De forma general los estudiantes son invitados a evaluar el rendimiento de los profesores poniéndoles notas en las diferentes áreas, siendo frecuente que las asociaciones de estudiantes publiquen los resultados y los estudiantes lo tengan en cuenta a la hora de elegir las asignaturas.

En la Universidad de Quebec emplean un sistema que resulta innovador y que implica la colaboración de los alumnos. Los profesores, que están agrupados en departamentos, deben tener en cuenta el punto de vista de una estructura llamada «módulo», que existe para cada plan de estudios. Cada «módulo» es administrado conjuntamente por profesores y estudiantes, y es el lugar donde se discute la manera en que el programa debe ser enseñado. Por lo tanto se crea un espacio de diálogo entre los distintos departamentos de profesores y los alumnos del plan de estudios. De esta forma los alumnos participan activamente con decisiones que afectan a la calidad de la enseñanza.

3.3.4 El modelo chino

En Shangái, como en el resto de la República Popular China, se ha desarrollado un complejo sistema para medir la calidad de sus profesores. En primer lugar se establecen unos criterios generales a nivel nacional, que luego se detallan a nivel local, siendo cada escuela la encargada de llevar a cabo las evaluaciones. En estas evaluaciones, no sólo se miden las habilidades y desempeño como docente, sino que también se miden la “integridad profesional” y los valores. Este proceso incluye cuestionarios a los colegas, a los alumnos, a los padres y la autoevaluación, teniendo también en cuenta los premios que el docente pueda haber recibido, y los resultados académicos de sus alumnos. Los resultados de la evaluación van directamente al gobierno central.

3.3.5 El modelo de Singapur

Singapur cuenta con una sistema formal de evaluación del profesorado, llamado Sistema de Gestión de la Mejora del Rendimiento (EPMS). En este sistema aparecen tres ejes que lo vertebran: el itinerario profesional, los incentivos económicos y el sistema de evaluación. Desde 2005 es obligatoria la evaluación anual de cada docente, esta se lleva a cabo en los centros escolares, y tiene en cuenta aspectos como los resultados académicos de los alumnos, las iniciativas pedagógicas que el docente ha puesto en marcha, sus contribuciones al resto de colegas y su relación con los padres de los alumnos y otras organizaciones comunitarias. Además de esto cada docente debe trazar su propio plan educativo para el curso y este será revisado por el director o el subdirector en tres momentos del año. En general el papel de los alumnos en este sistema se puede decir que es pasivo, ya que se les toma en cuenta sólo para observar resultados, pero no participan activamente en el sistema.

3.3.6 Síntesis

A la vista de los modelos presentados se puede deducir que, por encima de las diferencias, existen algunos criterios comunes:

- a) Todos tienen programas de formación docente de alta calidad, que enfatizan la práctica y la investigación pedagógica.
- b) Resulta mayoritaria la evaluación del desempeño docente para la mejora continua, ofreciéndose formaciones específicas según la necesidad de cada docente.
- c) En todos estos modelos la remuneración es alta y competitiva durante toda la carrera.
- d) En los países de muestra la docencia es una profesión con estatus social alto, y esto resulta atractivo para los mejores estudiantes del país.

Por lo tanto podemos deducir que la evaluación docente es un área que cada vez despierta mayor interés y está adquiriendo una importancia fundamental en los sistemas educativos, lo que implica que existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de evaluar el desempeño de los docentes y hacerlos más responsables de los niveles de logro académico de sus estudiantes. Parece que en determinadas realidades educativas los profesores saben que la evaluación docente es una acción propia y necesaria del proceso educativo, que ayuda tomar decisiones correctas, hacer juicios y orientaciones constructivas, y en definitiva mejorar la educación de su país. Ahora el debate se centra en escoger las formas más apropiadas de combinar las evidencias disponibles, y es en este punto en el que la opinión del alumno puede ser una de las claves.

En cuanto a las diferencias principales de los modelos descritos respecto al español, podríamos resumirlos brevemente en los siguientes puntos:

- a) La selección del profesorado.
- b) El seguimiento que se hace del profesorado durante su carrera.

Siendo en esta última en la que la evaluación docente tiene un peso relevante y teniendo en cuenta que según Elena Martín, Catedrática de Psicología de la

Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en nuestro sistema “son poco frecuentes las experiencias de evaluación de la práctica docente” lo que ahonda aún más esta diferencia.

Centrándonos en la opinión del alumno como vía de mejora, lo cual es el eje del presente trabajo, cabe destacar las siguientes ideas expuestas, en las que el alumno juega un papel decisivo:

- a) El sistema de “módulos” de Quebec, por lo innovador que resulta tanto su enfoque como el propio canal de comunicación, implicando al alumno, si no necesariamente en la mejora, sí en la adaptación de la docencia y con un efecto casi inmediato.
- b) El marco RTT estadounidense, por su gran desarrollo procedimental para la evaluación docente y el gran peso formal que se dá a la opinión del alumno en la evaluación.

Por su importancia y su innovación el sistema de módulos (a) servirá de base en la propuesta propia que se presentará en el Capítulo 4 del presente trabajo.

Capítulo 4

Propuesta de mejora mediante módulo y evaluación docente.

4.1. Escenario

La propuesta que a continuación se detalla está planteada para la asignatura de Tecnología Industrial de 1º de Bachillerato, pero podría ser extrapolada para cualquier otra asignatura de Bachillerato, Formación Profesional o E.S.O., mediante una adaptación de las cuestiones a los contenidos, si fuera necesario, y teniendo en cuenta también el grado de madurez de los alumnos.

Para el desarrollo de la propuesta se han combinado el sistema de módulos de Quebec con diversos métodos de evaluación concretos.



4.1.1 Bases

La evaluación de la competencia docente

➤ *Criterios de evaluación.*

La evaluación se centrará en los siguientes aspectos:

- Método didáctico
- Materiales elaborados
- Satisfacción de los alumnos con su docencia
- Resultados académicos de los alumnos

➤ *Fuentes e instrumentos de recogida de información.*

La fuente será la opinión de los alumnos y los instrumentos serán los siguientes:

- Módulo
- Actas
- Reseñas
- Cuestionarios

➤ *Agentes que realizarán las evaluaciones.*

Será el propio profesor quien realizará las evaluaciones.

➤ *Procedimientos que utilizarán dichos agentes.*

Los procedimientos serán descritos detalladamente en el apartado 4.2 dedicado a la recopilación de la información, pero de forma esquemática el procedimiento será el siguiente:

- Módulos al comienzo de cada bloque.
- Actas al final del bloque.
- Reseñas en la evaluación.
- Cuestionario de evaluación final.

➤ ***Uso e impacto de los resultados.***

En la presente propuesta se considera que únicamente hace uso de la información el propio docente, pero sería lógico que también tomara parte en el análisis de los resultados la propia institución. En cualquier caso los implicados deben conocer de forma suficientemente precisa cual será el uso e impacto de los resultados de la evaluación.

El concepto de “módulo”

Recordemos el concepto de “módulo” que apareció en el modelo de evaluación docente de Quebec, en el cual los profesores además de estar agrupados en departamentos, como es lo habitual, deben tener en cuenta el punto de vista del “módulo”, que es una estructura que existe para cada plan de estudios, administrada conjuntamente por profesores y estudiantes, y que sirve de espacio para discutir la manera en que debe ser enseñado el programa de cada asignatura, siendo por tanto un espacio de diálogo entre los distintos departamentos de profesores y los alumnos del plan de estudios, en el que los alumnos pueden participar activamente en decisiones que afectan a la forma de enseñar, y por tanto a la calidad de la enseñanza.

Como apunte personal quiero aclarar que el concepto “módulo” es una traducción literal y a primera vista, de forma intuitiva, hace referencia a un conjunto de piezas (alumnos y profesores) que conforman una unidad que se integra dentro de una estructura superior, creando lo que se podría entender como un departamento mixto por sus integrantes.

Métodos de enseñanza

Puesto que en los módulos se va a discutir sobre los métodos de enseñanza, se hace imprescindible mencionar cuales son estos métodos y describirlos brevemente. En la siguiente página se muestra una tabla en la que se les enumera dando una breve descripción de cada uno.


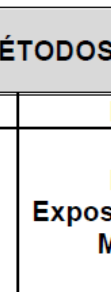
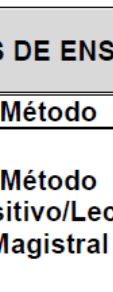
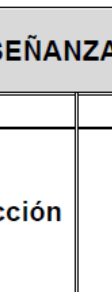
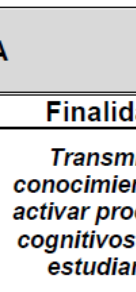
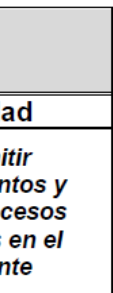

MÉTODOS DE ENSEÑANZA		
	Método	Finalidad
	Método Expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante
	Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
	Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos
	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
	Aprendizaje orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
	Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo

Imagen "métodos de enseñanza" (Miguel, Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, 2005)

4.1.2 Interés

Mediante el modelo de “modulación y evaluación docente” propuesto el profesor generará un espacio para el acercamiento del alumno a las metodologías de enseñanza y a la propia docencia, permitiendo que el alumno participe en ella. Esto propiciará una mayor implicación por su parte, y también un aumento de su responsabilidad en el proceso enseñanza/aprendizaje, puesto que habrá tomado parte en la selección del método a impartir.

Además, según el modelo propuesto, el profesor dispondrá de diversas herramientas que le darán un retorno inmediato tanto de la percepción del alumno en la enseñanza de la materia como de su propio desempeño, permitiéndole maniobrar de una forma ágil para la mejora.

4.1.3 Entorno

Para desarrollar la propuesta se ha pensado en un grupo de 1º de Bachillerato, ya que se trata de un alumnado que cuenta con cierta madurez y que, dada su trayectoria, se le presupone interesado en los estudios, siendo estos dos aspectos que favorecen el desarrollo de la propuesta de “modulación y evaluación docente” aquí descrita.

4.2. Recopilación

A continuación se describen de forma detallada los procedimientos propuestos para recopilar la opinión del alumno.

4.2.1 Módulo

La asignatura de Tecnología Industrial de 1º de Bachillerato consta de 6 bloques temáticos.

Las reuniones de «módulo» se llevarán a cabo al inicio de cada bloque de la asignatura:

- En primer lugar el profesor dedicará un tiempo a presentar los contenidos del bloque y explicar los métodos de enseñanza que son aplicables, cuales son los objetivos que se deben alcanzar, y cuál será el método de evaluación en función del método de enseñanza seleccionado.
- A continuación los alumnos debatirán sobre cuál de estos métodos les parece el más acertado para impartir el bloque, argumentando el porqué de su postura.

El método de enseñanza será elegido por mayoría simple, en votación secreta.

El profesor recogerá en un informe los argumentos y las observaciones que considere reseñables que hayan aparecido durante el debate, así como el resultado de la votación.

Se considera que el tiempo a dedicar a la modulación debe ser de unos 25 o 30 minutos, aproximadamente media sesión. Se recomienda fijar una hora concreta para la votación desde el principio de la sesión de modulación, con el fin de que el tiempo dedicado a esta no se prolongue más de lo necesario.

4.2.2 Acta de final de bloque

Al finalizar cada bloque temático se pedirá a los alumnos que escriban, de forma anónima, sus impresiones sobre cómo se ha desarrollado la docencia del bloque, respondiendo de forma breve al siguiente cuestionario abierto:

- a) La información más relevante que aprendí en este bloque es:

Comentarios:

- b) El concepto que me quedó más claro es:

Comentarios:

- c) Qué desafíos intelectuales he acometido:

Comentarios:

d) ¿Cómo promueve el profesor la participación de los estudiantes?

Comentarios:

Lo que más / menos me gustó del bloque:

e) ¿Cómo describiría el estilo del profesor como profesional? ¿El profesor es comunicativo con los estudiantes y también con sus colegas?

Comentarios:

f) ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado de su forma de impartir el bloque?

Comenta qué aspectos crees que se podrían mejorar a la hora de impartir este tema:

A través de estas actas, que pueden completarse en dos o tres minutos al finalizar el bloque, el profesor tiene un retorno preciso, ya que se hace referencia a un contenido y una metodología concretos, y continuado, que le permite realizar ajustes sin esperar al siguiente curso.

Es preferible que las actas se cumplimenten antes de realizar la evaluación final del bloque, para tener la garantía de que las opiniones de los alumnos no se ven afectadas por esta evaluación.

4.2.3 Reseña de evaluación

En la prueba o trabajo de evaluación de mayor peso del bloque se adjuntará el siguiente formulario de evaluación cerrado, con el fin de obtener información sobre las sensaciones de los estudiantes:

a) El contenido de este bloque me ha resultado interesante.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Neutral
2. No estoy de acuerdo
1. Totalmente en desacuerdo
0. No aplicable

b) El contenido de este bloque me ha resultado fácil de entender.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Neutral
2. No estoy de acuerdo
1. Totalmente en desacuerdo
0. No aplicable

c) El exámen se ajusta a los contenidos impartidos.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Neutral
2. No estoy de acuerdo
1. Totalmente en desacuerdo
0. No aplicable

d) El tiempo para resolver el examen resulta suficiente.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Neutral
2. No estoy de acuerdo
1. Totalmente en desacuerdo
0. No aplicable

d) Creo que he dedicado suficiente tiempo a estudiar este bloque.

5. Totalmente de acuerdo
4. De acuerdo
3. Neutral
2. No estoy de acuerdo
1. Totalmente en desacuerdo
0. No aplicable

Mediante estos formularios el profesor puede tener una idea bastante clara de otros aspectos determinantes como son el interés o la dificultad de los contenidos y también de la prueba de evaluación, pudiendo realizar ajustes en función de los objetivos.

4.2.4 Cuestionario de evaluación final

Los procedimientos descritos anteriormente sirven para la importante tarea de recabar información sobre la opinión del alumno de una forma continua y permiten realizar ajustes sobre la marcha, pero no debemos olvidar la importancia de recoger a opinión del alumno una vez finalizado el curso, ya que esta opinión puede resultar más completa y mejor formada, y nos será de gran

ayuda para encarar el curso siguiente. Es por eso que resulta esencial que los alumnos respondan a un cuestionario final lo más completo posible, para lo cuál tendremos en cuenta las ocho dimensiones propuestas por F.J. Tejedor (Tejedor, 1993), con el fin de extraer toda la información que pueda resultar de interés en la evaluación para la mejora docente.

Es recomendable que este cuestionario se realice al final del curso, pero antes de que el alumno conozca su calificación final, para garantizar que esta no influya en su opinión.

En el siguiente cuestionario debe responderse sólo de forma afirmativa o negativa a cada cuestión, siempre que en la pregunta no se especifique otra forma de respuesta. Para ello podrán emplearse un “tick” (✓) como respuesta afirmativa y un “aspa” (✗) como negativa:

El profesor/a:

- 1.-Asiste a clase regularmente
- 2.-Cumple debidamente con su horario
- 3.-Está disponible en su despacho en las horas de tutoría

El programa de la asignatura:

- 4.-Se comenta el programa de la asignatura al inicio del curso
- 5.-Cubre los aspectos más importantes de la asignatura
- 6.-Considero que se ha desarrollado todo el programa

El profesor/a:

- 7.-Parece dominar la asignatura que imparte
- 8.-Explica con claridad
- 9.-Sus clases están bien preparadas
- 10.-Se preocupa por renovar los contenidos y los métodos de enseñanza

11.-Responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen

12.-Se preocupa de que sus clases sean provechosas

16.-Consigue que el alumnado se interese por la asignatura

En la interacción profesor-alumno, el profesor:

13.-Intenta que el alumnado participe en las clases

14.-Fomenta la crítica de sus propias ideas

15.-Dialoga con el alumnado sobre la marcha de la clase

17.-Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura

Cuando imparte la clase, el profesor:

18.-Apoya sus explicaciones con esquemas, gráficos, medios audiovisuales, etc.

19.-Utiliza y recomienda materiales (apuntes, libros,...) que son de gran ayuda

20.-Plantea problemas, ejemplos o prácticas que están bien pensados en el contexto de la asignatura

En mi opinión, como alumno:

21.-En esta asignatura espero obtener una calificación de:

22.-Esta es una asignatura difícil dentro del curso

23.-Los exámenes se ajustan a los contenidos impartidos

24.-Las calificaciones obtenidas por el alumnado se ajustan a sus conocimientos

25.-El profesor se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota obtenida por los/as alumnos/as que reclaman revisión de examen

26.-Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el/la profesor/a que imparte esta asignatura es un buen/a profesor/a

27.-Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases

28.-He aprendido mucho cursando esta asignatura

4.3. Validación

Para la validación de la propuesta se plantea, antes de ponerla en práctica, llevar a cabo las siguientes tareas de validación de forma correlativa:

i. Validar el criterio

Para cumplir con la validez de criterio, en la presente propuesta se ha recurrido a utilizar cuestionarios y métodos respaldados por estudios o investigaciones, como es el caso de F.J. Tejedor (Tejedor, 1993), con el fin de tener la garantía de contar con indicadores de referencia fiables.

ii. Validar el contenido

Para cumplir con la validez de contenido se propone a los siguientes jueces para someter a evaluación los contenidos de la propuesta:

- Especialista en pedagogía del centro o de la Universidad de Valladolid
- Director del departamento de Tecnología
- Departamento de Orientación

Para llevar a cabo la propuesta es necesaria la aprobación de todos ellos.

iii. Efectuar una “prueba piloto”

Para completar la validación se propone una prueba piloto, para la cual se puede ofrecer participar al alumnado de forma voluntaria y anónima, firmando un consentimiento de participación en el proceso.

Una vez finalizado este procedimiento estaremos en disposición de aplicar una versión perfeccionada de la propuesta y con garantías desde el punto de vista docente.

4.4. Utilización

Los resultados de la propuesta pueden ser empleados de diversas maneras, en principio la propuesta ha sido ideada para que sea el propio profesor que la implementa quien analice los resultados con el fin de mejorar en su competencia como docente, pero resulta lógico que la institución de enseñanza se pueda interesar por los resultados e incluso pueda hacer uso de ellos.

En cualquier caso lo que no es aconsejable es que se tengan en cuenta de forma aislada los resultados de las diferentes actas, reseñas y cuestionarios planteados al alumno, sino que a la hora de tomar decisiones deben entenderse como un conjunto.

Tomando como punto de vista la reflexión del propio docente que la implementa, y apoyado en lo expuesto en este trabajo, los resultados le pueden permitir desarrollar un plan de acción para la mejora. Para ello se proponen las siguientes fases de reflexión/acción:

i. Hacer análisis crítico de los resultados:

Observar y meditar sobre los puntos débiles y generar propuestas para su mejora.

ii. **Desarrollar un plan de acción para la mejora:**

Considerar cambios concretos y generar estrategias que sean abarcables en un periodo concreto, dentro del periodo académico.

iii. **Reajustar el plan de acción sobre la marcha:**

Utilizar los instrumentos propuestos para la retroalimentación continua permite obtener información de forma rápida y fiable.

iv. **Evaluar el plan de mejora:**

Una vez finalizado el periodo académico estos instrumentos permitirán al docente analizar el efecto de las mejoras que ha implementado.



Capítulo 5

Conclusiones

En un primer momento el profesor puede percibir la evaluación docente o la intervención de los alumnos en las estrategias y metodologías de enseñanza como una amenaza a su poder, pero en realidad le puede proporcionar una información de gran utilidad para la mejora educativa, e incluso puede resultarle una fuente de inspiración y ánimo.

La retroalimentación puede ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus métodos de enseñanza y también mejorar la comunicación con los alumnos. En el presente trabajo se han sugerido una serie de instrumentos que pueden ayudar a realizar una valoración integral y adecuada de algo tan complejo como es el desempeño docente, con el fin de emplearlos para su mejora.

Para ello resulta de vital importancia enfocarlo como un proceso que dé prioridad a lo formativo por encima de lo disciplinario, y esto también requiere fomentar a nivel institucional una cultura de evaluación, de rendición de cuentas y de transparencia, donde lo prioritario sean los aspectos académicos, sin olvidar que el objetivo de todo este proceso es mejorar el desempeño de los docentes.

En conclusión una mejor enseñanza conducirá lógicamente a un mejor aprendizaje, e incluir la opinión de los alumnos a la hora de recopilar información sobre los docentes es esencial para llevar a cabo esta mejora.

Capítulo 6

Referencias

- Aleamoni, M. L. (1987). *Typical faculty concerns about student evaluation of teaching*. San Francisco: Techniques for Evaluating and Improving Instruction.
- Alicia Hamui-Sutton, M. V.-R. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 9.
- Andere, E. (2008). *Finlandia: El éxito en PISA y más allá comienza en primaria y más atrás*. México.
- Centra, J. A. (1987). *Formative and summative evaluation: Parody or paradox?* San Francisco: Techniques for Evaluating and Improving Instruction.
- Cohen, P. (1981). *Bringing Research into Practice. Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*. San Francisco: M. Theall y J. Franklin.
- Cultura, M. d. (1999). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Dianda, M. (1992). *Promoting beginning teachers' success in teaching linguistically diverse*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Escofet, F. L. (2016). *Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Estado, B. O. (1989). *RD 1086*. BOE.

- Fenton, E. (1991). *Evaluating Teaching to Improve Instruction, Communiques about teaching*. Pittsburgh, PA: The University Teaching Center of Carnegie Mellon.
- Katz, R. (1988). *An effective teacher: The students' point of view*. Chicago: Paper presented at the 22nd annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages,.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ.
- Lewis, K. (1991). *Gathering data for the improvement of teaching: What do I need and how do I get it?* San Francisco: In Theall, M. and J. Franklin (eds.), *Effective Practices for Improving Teaching*.
- Macpherson, R. (1996). *Educative Accountability*. London: Pergamon.
- Marsh, H. W. (1987). *Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research*. *International Journal of Educational Research*.
- Miguel, M. d. (1998). *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. *Revista de educación*.
- Miguel, M. d. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ministerio de Educación y Universidad de Oviedo.
- Pasek, Y. M. (2008). LA OBSERVACIÓN, DISCUSIÓN Y DEMOSTRACIÓN: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA. *Laurus*, 21.
- Ramos, J. M. (1997). *Análisis Factorial Confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario*. Bordón.
- Rodríguez, S. (1993). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad, Las Palmas de Gran Canaria.
- Rueda, M. L. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3.
- Sanders, S. y. (1990).

Tejedor, F. J. (1993). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Weimer, M. (1990). *Improving College Teaching: Strategies for developing instructional effectiveness*. San Francisco.

Capítulo 7

Anexos

Anexo A – Elaboración de cuestionarios

A continuación se expone cómo podemos elaborar nuestro instrumento de recolección de información, con el objetivo de obtener y procesar la opinión de los alumnos de una forma eficaz, así como los distintos formatos en los que se puede presentar.

Estructura y dimensiones de un cuestionario

Según se recoge en el apartado dedicado a la estructura dimensional de los cuestionarios (Cultura, 1999), se recomienda que el cuestionario sea de carácter multidimensional, es decir, que las cuestiones estén enfocadas en los distintos aspectos o “dimensiones” que subyacen en lo que de forma general se denomina como “competencia docente”. Estos cuestionarios multidimensionales presentan un mayor número de preguntas o “items”, con lo que el muestreo resulta más amplio y preciso, y además permiten trabajar con numerosos parámetros, como la agrupación por dimensiones, por lo que además son más versátiles.

A continuación se presentan las dimensiones propuestas por F.J. Tejedor (Tejedor, 1993):

Dimensión 1: Cumplimiento formal

Dimensión 2: Desarrollo del programa

Dimensión 3: Dominio, organización y claridad

Dimensión 4: Entusiasmo docente (Motivación)

Dimensión 5: Interacción profesor-alumno

Dimensión 6: Recursos metodológicos-didácticos

Dimensión 7: Exámenes y calificaciones

Como ejemplo de cuestionario se presenta a continuación una modificación del cuestionario empleado por F.J. Tejedor (Tejedor, 1993) en las Universidades de Salamanca y Santiago de Compostela. En esta modificación se agrupan en dos las dimensiones “dominio”, “motivación” e “interacción” ya que presentan una alta correlación en numerosas pruebas realizadas (Cultura, 1999) y son las más difícilmente distinguibles. Con esta fusión y la adición de una “valoración global” además se acerca el modelo a las estructuras que se encuentran en los principales estudios sobre el tema (Ramos, 1997). En conclusión la estructura del cuestionario podría ser la siguiente:

Dimensión 1: Cumplimiento formal del profesor/a

- 1.-Asiste regularmente a clase
- 2.-Cumple debidamente su horario
- 3.-En las horas de tutoría está disponible en su despacho

Dimensión 2: Desarrollo del programa de la asignatura

- 4.-Su programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura
- 5.-Comenta el programa de la asignatura al inicio del curso
- 6.-Considero que desarrollará todo el programa

Dimensión 3: Dominio, organización y claridad

- 7.-Parece dominar la asignatura que imparte

- 8.-Explica con claridad
- 9.-Sus clases están bien preparadas
- 10.-Se preocupa por renovar los contenidos y los métodos de enseñanza
- 11.-Responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen
- 12.-Se preocupa de que sus clases sean provechosas
- 16.-Consigue que el alumnado se interese por la asignatura

Dimensión 4: Interacción profesor-alumno

- 13.-Intenta que el alumnado participe en las clases
- 14.-Fomenta la crítica de sus propias ideas
- 15.-Dialoga con el alumnado sobre la marcha de la clase
- 17.-Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura

Dimensión 5: Recursos metodológicos-didácticos

- 18.-Apoya sus explicaciones con esquemas, gráficos, medios audiovisuales, etc.
- 19.-Los materiales utilizados y/o recomendados (apuntes, libros,...) son de gran ayuda.
- 20.-Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea están bien pensados en el contexto de la asignatura .

Dimensión 6: Calificación esperada y dificultad percibida

- 21.-En esta asignatura espero obtener una calificación de:
- 22.-Esta es una asignatura difícil dentro de la carrera

Dimensión 7: Exámenes y calificaciones

23.-Sus exámenes se ajustan a los contenidos impartidos.

24.-Las calificaciones obtenidas por alumnado se ajustan a sus conocimientos

25.-Se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota obtenida por los/as alumnos/as que reclaman revisión de examen

Dimensión 8: Valoración global

26.-Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el/la profesor/a que imparte esta asignatura es un buen/a profesor/a

27.-Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases

28.-He aprendido mucho cursando esta asignatura

Formatos de cuestionario

Existen varios formatos para la implementación del instrumento de evaluación: cuestionario abierto, formulario de preguntas cerradas, lista de verificación e inventarios.

La fórmula más común es un formulario de preguntas cerradas que incorpore comentarios, pero todos los formularios independientemente del formato elegido deberían cubrir básicamente las mismas áreas, que son las cinco señaladas como características de la enseñanza eficaz.

a) Cuestionarios abiertos

Los cuestionarios abiertos requieren más tiempo para ser completados, pero la información obtenida también es más constructiva y puede dar una orientación precisa sobre qué aspectos concretos deben ser cambiados en el programa.

Ejemplos de preguntas abiertas:

Dominio del tema

- La información más relevante que aprendí de este curso es:
- Comentarios:

Organización y claridad

- El concepto que me quedó más claro es:
- Comentarios:

Interacciones profesor-grupo

- Qué desafíos intelectuales he acometido:
- Comentarios:

Interacciones profesor-individuo

- ¿Cómo promueve el profesor la participación de los estudiantes?
- Comentarios:
- Lo que más / menos me gustó del curso:

Dinamismo / entusiasmo

- ¿Cuál es su estilo como profesional? ¿El profesor es comunicativo con los estudiantes y también con sus colegas?
- Comentarios:

b) Formularios de preguntas cerradas

Este tipo de cuestionarios son más fáciles y rápidos de completar, pero no aportan información específica sobre cómo mejorar los aspectos que tienen una calificación baja. Este problema se puede solventar en gran medida añadiendo una sección de comentarios en cada categoría o al final. Probablemente este sea el formato más habitual.

Actualmente en los Estados Unidos muchos de estos formularios son computarizados, esto permite analizar los resultados mediante métodos computarizados de análisis avanzado, identificando rápidamente patrones de fortalezas y debilidades.

Ejemplos de preguntas cerradas:

Dominio del tema

- El profesor parece experto en el tema.
- El profesor demuestra un conocimiento adecuado del tema.

Organización y claridad

- El profesor explica claramente los contenidos difíciles.
- Recibí un plan del curso o un resumen en la primera semana de clase.
- El material presentado estaba bien organizado y bien integrado.

Interacciones profesor-grupo

- El profesor nos llama por nuestros nombres.
- El tamaño de la clase favorece el aprendizaje activo de los estudiantes.

Interacciones profesor-individuo

- Los alumnos se sienten libres de no estar de acuerdo con el profesor.

- El profesor hace comentarios constructivos.
- He aprendido mucho durante este curso.

Dinamismo / entusiasmo

- El profesor parece disfrutar enseñando.
- El profesor logra que la clase sea interesante.
- El profesor expone de forma dinámica.
- Me gustaría tener más asignaturas de esta especialidad.

c) Escalas de calificación

Las escalas de calificación para las respuestas en los formularios de preguntas cerradas son variadas. En el ejemplo se muestra una escala que no sólo identifica las fortalezas y debilidades, sino que además dá una idea de la magnitud:

0. No aplicable
 1. Totalmente en desacuerdo
 2. No estoy de acuerdo
 3. Neutral
 4. De acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo
-
- A. Excelente
 - B. Muy bien
 - C. Aceptable
 - D. Necesita mejorar

F. Inaceptable

G. NA No aplicable

- Nunca
- Raramente
- Algunas veces
- Frecuentemente
- Siempre

d) Listas de verificación o checklists

Las listas de verificación o checklists sirven para identificar la presencia o ausencia de comportamientos concretos, por este motivo pueden ser útiles para distinguir las áreas de fortaleza o debilidad, pero no necesariamente clarifican la magnitud.

Los elementos del formulario de evaluación serían los mismos que para los formularios de preguntas cerradas, pero en lugar de presentarse respuestas variadas, el estudiante simplemente responde marcando “sí” o “no”.

Consejos para elaborar una lista de verificación:

- Haz que tenga aspecto profesional.
- Haz sólo las preguntas de las que necesites una respuesta.
- Incluye siempre una sección de comentarios.
- Permite el anonimato.
- Entrega los formularios a los alumnos para que los rellenen como 15 o 20 minutos antes de finalizar la clase.
- Evalúa los resultados como tendencias, no pensando “soy bueno o soy malo”.

Anexo B - Análisis de la evaluación docente en España

La evaluación docente es un tema abierto y de absoluta actualidad ahora mismo en España. A continuación se presentan y se analizan algunos datos de interés sobre este tema, que servirán para completar el presente trabajo con una imagen más clara de cuál es la situación actual en nuestro país. Para conducir este análisis he empleado el artículo “Cómo poner nota a los profesores” aparecido en el diario El País el día 24 de Abril del 2022, escrito por J.A. Aunión.

Cómo poner nota a los profesores

EL PAÍS

El Gobierno rescata la idea de valorar el trabajo de los docentes, una medida que lleva en las leyes educativas un cuarto de siglo sin terminar de aplicarse.



Clase de inglés en un instituto de Barcelona, en noviembre de 2020. Foto Cristóbal Castro.

Como se indica en el titular la idea lleva presente en las leyes más de 25 años sin que nadie haya terminado de ponerla en marcha. Existen numerosos argumentos a favor, que ya se han tratado en el presente trabajo, como es el propio incentivo para la carrera del profesor que se puede materializar en estímulos laborales tales como mejoras en el salario, reconocimiento profesional o ayudas para proyectos. Pero la parte más importante y útil de este plan es la de ofrecer información sobre los puntos fuertes y débiles del sistema, algo que podría ayudar a mejorar la educación.

En el informe “España 2050”, un documento redactado por más de un centenar de expertos, a petición del Gobierno, para fijar una estrategia de país a largo plazo, se critica precisamente la ausencia de “un sistema de evaluación del desempeño de la práctica docente que pueda guiar intervenciones para el aprendizaje y la mejora continua del profesorado”.

Sin embargo, como ya se ha comentado en el presente trabajo, no resulta fácil medir de manera objetiva la calidad del profesorado, ni siquiera ponerse de acuerdo en a qué aspectos hace referencia el concepto de calidad, y sobretodo existe un gran escepticismo sobre la implicación que se pueda conseguir por parte del profesorado, dados los precedentes en este aspecto.

Según se menciona en el artículo “una encuesta hecha en 2018 por el Ministerio de Educación a la comunidad educativa (sobre todo a docentes, pero también a padres, alumnos y asociaciones) concluía que dos tercios creían que la evaluación debe ser obligatoria para los profesores y que algo más de la mitad opinaba que sus resultados deben tener solo consecuencias formativas (señalar el camino de mejora y que las administraciones pongan los medios para recorrerlo), pero otro 41% reclamaba que sirvan para repartir reconocimientos o sanciones.”

De momento el ministerio ha planteado, dentro de las 24 propuestas que presentó para empezar a debatir la reforma de la carrera docente, un sistema de evaluación voluntario en general y solo obligatorio para acceder a ciertos puestos (para el de director, por ejemplo, que además lleva consigo un complemento salarial). El modelo que proponen debe “partir de un informe de autoevaluación, valorar los aspectos específicos de la función docente en el marco de la autonomía del centro, contar con la participación de diversos órganos de gobierno y coordinación docente del centro y con la del servicio de inspección”.

La finalidad “debe ser primordialmente formativa y acreditativa y debe también permitir el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas”, dice el texto y añade que “el mejor desempeño de las competencias profesionales docentes deberá traducirse en propuestas y actuaciones formativas por parte de la Administración; en las mayores

posibilidades de acceso a los distintos puestos de trabajo propios de la función docente; y en las retribuciones complementarias”.

Ahogados en burocracia

Según recoge el artículo “el problema, de nuevo, es que los docentes se siguen mostrando recelosos, a pesar de todo. Para empezar, ante la posibilidad de que se convierta en otra burocracia más dentro de un mar de papeleo, muchas veces sin sentido, que ya los ahoga. “Para que sea una evaluación objetiva, lo que tienen que hacer es quitarnos tanta burocracia. A nosotros y a la inspección, que tienen tanto papeleo que apenas tienen tiempo para pisar un aula y evaluar al docente”, dice Iris Carabal, de 30 años y maestra de educación especial en un colegio público de Vila-Real (Castellón). Y eso que ella está de acuerdo con que “hacen falta más mecanismos de evaluación, porque se ven muchas malas prácticas y también muchas buenas que no se valoran”. Ahora mismo, lo que está generalizado en la escuela pública son unas autoevaluaciones que, según Carabal, son una burocracia más que normalmente sirven para muy poco.”

Por otra parte, existen investigadores acreditados que directamente opinan que las evaluaciones individuales no mejoran el sistema, como es el caso del profesor de Universidad de Barcelona Joan Mateo: “En ninguna parte del mundo ha funcionado bien una evaluación del profesor basada en la meritocracia y orientada a algún tipo de subida salarial, porque esta, al cabo de un tiempo, se asimila como parte de su sueldo y no constituye ningún incentivo para mejorar”, pero sin embargo defiende una evaluación “del equipo docente orientada a que [las administraciones] se comprometan institucionalmente con el centro, por medio de ayudas económicas para hacer investigación, innovación, transformación...”.

El ejemplo de Asturias

En el artículo se menciona que “el programa de evaluación de la función docente del Gobierno de Asturias, se parece más a un trámite burocrático que hay que superar cada año para obtener un extra salarial, que a un modelo que impulse el esfuerzo continuo de los docentes, según la federación de enseñanza de CCOO en la región”.

Este programa consiste en que los directores de los centros públicos valoren cada curso a los profesores que se presten voluntariamente a ello, a través de un formulario en el que se consideran 19 méritos. Algunos de estos méritos son

objetivos y valoran si su absentismo laboral está por debajo del 7% o si acumula ciertas horas de formación, pero otros dejan un gran margen de interpretación, como por ejemplo: “Desarrolla y evalúa de forma medible el proceso de enseñanza cumpliendo con el principio de trabajo en equipo y coordinación docente”. “Realiza con diligencia y calidad la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado”.

“A Liliana Díaz Gómez, profesora de un instituto de Pola de Siero, no le gusta demasiado la idea de que sea el director el que tenga en su mano dar a discreción, o no, cada año una evaluación positiva que supone un aumento de 147 euros al mes en primaria y 229 en secundaria. Este es el primer tramo de evaluación, al que este año se ha añadido un segundo tramo para aquellos que llevan años sometiéndose con éxito a estos exámenes y que suponen aumentos mensuales de 294 y 459 euros al mes, respectivamente. Aunque en la práctica, las quejas son mínimas, pues la inmensa totalidad de los que se presentan aprueban. [...] Me parece ineficaz, para empezar, porque no evalúa de ninguna manera la excelencia académica”, opina Díaz, que además protesta porque este sistema menoscaba la negociación colectiva como vía para acordar los sueldos. “Creo que sería mucho más eficaz una supervisión bien hecha para evitar las malas prácticas”, opina. En cuanto a la nueva propuesta del ministerio, tiene dudas, pero cree que, si se hace, debe basarse en muchas fuentes (la opinión de los alumnos, la observación dentro del aula...), y no solo en la opinión del director.”

En principio la propuesta del ministerio sugiere una multiplicidad de fuentes para la valoración, parece que de una forma similar a los procesos piloto que Educación puso en marcha en 1996, bajo el nombre de “Valoración de la labor profesional de los docentes”, donde se desarrolló un sistema en el que “los inspectores educativos recogían, mediante cuestionarios, la opinión del propio profesor evaluado, del director de su centro, del jefe de estudios y del coordinador del departamento, luego los entrevistaba a todos ellos, y finalmente, después de observar el trabajo del docente dentro del aula, el inspector emitía su informe de evaluación.”

“En todo caso, dada la escasa concreción de la propuesta del actual ministerio, está por ver si el nuevo intento de poner en marcha una evaluación del profesorado va por ese camino o por otro. Sea cual sea, visto lo visto, no parece que vaya a poder eludir la polémica.”

En cualquier caso, la propuesta del actual ministerio es poco concreta y aún es pronto para saber qué camino tomará, pero sea cual sea lo que parece probable es que traerá consigo controversia.

Anexo C – El efecto Dr. Fox

A continuación se presenta la historia del experimento que da origen al después llamado “Efecto Doctor Fox”, que hace referencia a las exposiciones que pueden llegar a cegar a los oyentes con una gran puesta en escena aunque su contenido realmente sea muy pobre o nulo. Para conocer y analizar el origen de este nombre nos apoyaremos en un artículo que recoge la historia, extraído del blog de tecnología y ciencia GIZMODO, publicado el día 17 de Abril del 2016.

GIZMODO
EN ESPAÑOL

Las últimas noticias en tecnología, ciencia y cultura digital.

La legendaria charla del doctor Fox, o cómo engañar a una audiencia entendida sin saber nada

By Miguel Jorge | 4/17/16 7:20AM | Comments (34)

“Una mañana de 1972 se presentaba en la Universidad de California el prestigioso Dr. Myron L. Fox para realizar una conferencia con estudiantes y expertos doctores en medicina y psiquiatría. Una sala expectante por la locución del señor Fox que terminó en sonoros aplausos ante el discurso que abría una nueva vía de discusión sobre la materia. Al día siguiente las críticas alabaron la conferencia. Ocurre que Fox no era Fox, era un actor que no sabía lo que estaba diciendo.”

Todos podemos encontrar ejemplos de situaciones similares en nuestra vida, ya sea por discursos vacíos que deslumbran por su puesta en escena o en falacias de autoridad, pero lo que hizo célebre a este experimento es que los oyentes eran verdaderos profesionales en la materia.

La idea para realizar este experimento surgió del interés de los profesores de medicina y psicología John E. Ware, Donald H. Naftulin y Frank A. Donnelly, en observar cómo sería valorada por profesionales una puesta en escena de nulo contenido, pero desarrollada por un locutor con grandes dotes para la expresividad, todo esto con el objetivo del estudio y mejora de la enseñanza centrada en la atención de los alumnos.

Para llevar a cabo el experimento los profesores consideraron esencial encontrar un actor con buena presencia, ya que se trataba de observar hasta qué punto puede prevalecer el “envoltorio” sobre el contenido.

“Una noche el profesor Ware ve a un actor en la televisión dando una demostración virtuosa de un discurso de lo más ambiguo. Lo llama y se cita con él para proponerle el experimento en una conferencia, además le explica que la propuesta servirá para mejorar el programa educativo en el futuro. En un primer momento el actor acepta pero al final su agenda se lo impide y acaba rechazando la propuesta de Ware.”

Después de esta primera decepción los profesores se fijaron en el actor Alex Seigel, ya que uno de los profesores lo conocía anteriormente por ser profesor de actuación en la misma Universidad de California. Y fue precisamente Seigel quien propone al actor Michael Fox, al que consideraba un candidato perfecto para el trabajo y además estaba disponible para los días en los que se estaba preparando el experimento.



Fox dedicó las siguientes semanas a prepararse el discurso basado por encima de todo en una puesta en escena creíble

“Ya tenían al actor, el nombre y le añaden un pasado: el reputado doctor Fox viene de la prestigiosa *Albert Einstein College of Medicine* en Estados Unidos. Los tres profesores quedan con el actor y le convencen para ser el doctor Fox. Por último proponen el temario de la charla, una locución bajo el imaginativo título de “*Mathematical Game Theory as Applied to Physician Education*”, que si bien no tiene absolutamente nada que ver con las materias de los oyentes que acudirían en la sala, le daría una ventaja a Fox en la charla, ya que la mayoría de asistentes no dominaban el tema. Fox dedicó las siguientes semanas a prepararse el discurso basado por encima de todo en una puesta en escena creíble.

El día de la prueba Fox no creía que fuera a salir bien, o al menos pensaba que ante una conferencia de ese calibre a la vista de todos los profesionales, quedaría expuesto en algún momento. El actor tenía dos razones de peso para estar nervioso. Por un lado tenía que dar una conferencia despojada de cualquier tipo de contenido real. Por el otro, estaba seguro de que alguno de los asistentes lo reconocería por alguna de sus participaciones en la televisión. Fox tenía un

extenso currículum como actor secundario en varios *sitcoms* y películas de la época, entre otras había participado en *Batman* (como el inspector Basch) o en un episodio de *Colombo*.

De hecho, al llegar al centro por la mañana y acudir a la cafetería antes del inicio de la conferencia, Fox contó que algunas mujeres se le acercaron porque su rostro les era familiar, le preguntaban en qué serie o programa había participado.”

A la entrada de la conferencia se entregaron a cada oyente unas hojas sobre el tema y un formulario, para que al acabar pudieran dar su punto de vista sobre el mismo. Al aparecer el supuesto profesor Fox frente al público fue presentado como una “autoridad sobre la aplicación de las matemáticas a la conducta humana”.



Cuando terminó la charla comenzaron las preguntas, a las que respondía sin ningún sentido pero con argumentos de autoridad

“Lo que siguió fue una actuación muy pulida que impresionó a la audiencia. Los asistentes quedaron con la boca abierta sin darse cuenta de que el hombre que estaba subido en el atril no era realmente Myron L. Fox. El público estuvo pendiente de cada palabra que salía de Fox y cuando terminó la charla comenzaron las preguntas, a las que respondía sin ningún sentido pero con argumentos de autoridad sobre cada una de las sentencias que salían de su boca. Una representación perfecta donde el actor había usado fórmulas como el doble discurso, neologismos, incongruencias y declaraciones contradictorias, todo bajo esos argumentos de autoridad y gran expresividad, con sentido del humor en ocasiones y otras mostrando calidez hacia el oyente.”

Según se recoge en los resultados del experimento los asistentes escribieron en el formulario que la conferencia les había ofrecido una “profunda reflexión”, añadiendo comentarios como que “Fox había sido muy claro en la exposición” y “tremendamente interesante al incorporar una variedad de buenos ejemplos” durante la charla.

El día después del discurso del doctor Fox

Pero no menos interesante fue lo que ocurrió al día siguiente cuando “Ware explicó que uno de los médicos asistentes había comenzado a mostrar ejemplos de imágenes de la charla en las clases que impartía. Este caso se hizo público porque al parecer uno de los alumnos se levantó y le dijo al profesor que esos ejemplos eran una farsa y que se trataba de una serie de diapositivas antiguas que conocía.”

Por otra parte Ware también presentó a otros grupos de profesionales en medicina el vídeo de la conferencia y los resultados reafirmaron lo ocurrido en la exposición original. Los grupos que visualizaron la grabación fueron cautivados por la charla, llegando alguno incluso a comentar que creía recordar haber leído artículos de Myron L. Fox.

Tras el éxito del primer experimento los tres profesores llevaron a cabo pruebas similares con grupos cada vez más amplios, dando forma a un fenómeno que describe las conferencias que pueden llegar a cegar a los oyentes con su puesta en escena aunque tengan un contenido muy pobre o nulo. A este fenómeno se le llamó desde entonces Efecto Dr. Fox.