

# Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria

An instrument of open questions for the review of university  
teaching

Antonio Aguilera Jiménez  
*Universidad de Sevilla*

Recibido: 27/04/2017

Aceptado: 19/06/2017

---

## ABSTRACT

After an initial reflection on the agents, objectives, information sources and procedures that can be used in evaluating the quality of teaching, the aim of this article is to present a tool for reviewing university education with a clear educational function. It is an open-ended questionnaire addressed to students that can be used by the teachers themselves to review and improve the planning and development of their teaching structure and mode of filling as well as how to code the responses is presented obtained, as supplemented by other data and finally the use that can be made of them. All this exemplified results of its application in a particular subject of the degree of Master of Primary Education. It ends with some conclusions and proposals for new research should be developed.

**KEY WORDS:** university teaching, quality of teaching, teaching evaluation, formative assessment, student opinion

## RESUMEN

Tras una reflexión inicial acerca de los agentes, finalidades, fuentes de información y procedimientos que pueden emplearse en la evaluación de la calidad de la docencia, el objetivo de este artículo es presentar un instrumento de revisión de la docencia universitaria con una clara función formativa. Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a los estudiantes, que pueda ser utilizado por el propio profesorado para revisar y mejorar la planificación y el desarrollo de su actividad docente. Se presenta su estructura y modo de cumplimentación así como la manera de codificar las respuestas obtenidas, cómo se complementa con otros datos y, finalmente el uso que puede hacerse de ellas. Todo ello ejemplificado con resultados de su aplicación en una materia concreta de la titulación de Maestro de Educación Primaria. Se termina con algunas conclusiones y con la propuesta de nuevas investigaciones que deberían ser desarrolladas.

**PALABRAS CLAVE:** docencia universitaria, calidad de la docencia, evaluación de la docencia, evaluación formativa, opinión del alumnado

---

---

Dirección de correspondencia:

Antonio Aguilera Jiménez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018. Sevilla. e-mail: [aguijim@us.es](mailto:aguijim@us.es). ORCID: 0000-0001-5329-4872

## 1. Introducción

La evaluación tanto del profesorado como de la docencia puede plantearse con dos objetivos diferentes: a) la valoración del profesorado a efectos de reconocimiento en forma de quinquenios de docencia, premios a la excelencia docente u otros fines similares relacionados con la “rendición de cuentas”, y b) obtener datos para la revisión de la docencia impartida y la mejora de la que se impartirá en cursos siguientes. En el primer caso hablaríamos de una evaluación sumativa dirigida a la “comprensión de la calidad del evaluado” (Stake, Contreras y Arbesú, 2011, p. 3) y en el segundo de una evaluación formativa, o más propiamente, de una revisión de la docencia y/o del profesorado dirigida a la “comprensión del evaluado como alguien que se está desarrollando, cambiando, reorganizando [su docencia] para un nuevo uso” (Stake y col., 2011, p.3). Por otra parte, si atendemos a quién realiza la evaluación, hemos de distinguir entre: a) una evaluación institucional, que es la realizada por diversas instancias de la universidad, centro, titulación o departamento distintas al docente como, por ejemplo, unidades de evaluación, comisiones de garantía de calidad, servicios de inspección y otras, y b) la revisión realizada por el propio profesorado (individualmente o en el equipo docente) que imparte la docencia de una materia concreta. Un tercer elemento a considerar es la diversidad de fuentes de información consideradas y de procedimientos para acceder a ellas. Entre las primeras se pueden citar a los propios estudiantes o estudiantes ya egresados, la evaluación de los propios colegas, la autoevaluación del profesor o la evaluación por expertos (Carrascosa, 2005). En cuanto a los procedimientos, se señalan la observación directa o en videgrabaciones, los resultados académicos de los estudiantes en pruebas de rendimiento (como medida de la competencia del profesor), comentarios escritos o verbales obtenidos mediante entrevistas individuales y/o debates en grupo en clase, tests, cuestionarios o escalas diversas, entre otros (Escudero, 1993).

Son numerosas las aportaciones que se centran en comparar las ventajas e inconvenientes de las fuentes anteriormente citadas (Mateo, 2000). Carrascosa (2005) señala que las entrevistas en grupo en las que el evaluador pregunta a los estudiantes sobre aspectos diferentes del profesor, permiten obtener información muy valiosa sobre aspectos relacionados con los conocimientos, estilo de enseñanza, carácter de los exámenes, grado de organización de las exposiciones, etc.; sin embargo este medio presenta como principal desventaja el elevado coste económico y temporal. Por otra parte, Tejedor (1985) señala que las cuestiones abiertas y los comentarios escritos sobre los profesores son otra vía de obtención de información relevante, aunque difícil de codificar además de presentar problemas para su análisis posterior. En cualquier caso, a pesar de que se defiende la diversificación y complementación de procedimientos y fuentes, la evaluación del profesorado por parte de sus estudiantes parece ser la fuente de información más utilizada en todo el mundo y, en muchas ocasiones, la única que se emplea de manera sistemática (Carrascosa, 2005; Escudero, 1999), y el cuestionario o las encuestas de opinión en el que el alumno valora algunos aspectos relacionados con la docencia (bien en papel bien a través de la Web) es el procedimiento más frecuente, difundido y aceptado en el panorama internacional (Carrascosa, 2005).

Los estudios sobre la calidad docente y del profesorado a partir de la opinión de los estudiantes no es algo reciente sino que tienen su origen a finales del siglo XIX. Desde entonces su uso ha ido creciendo en todas las universidades del mundo generando multitud de estudios en América, Australia, Asia, Europa y África (Molero y Carrascosa, 2005). Como consecuencia, no es de extrañar que sea también el procedimiento que tiene tras de sí más estudios, más análisis científicos y más soporte metodológico y de resultados contratados (Escudero, 1999). Eso no significa que no tenga limitaciones, en particular cuando se usan en el marco de las que hemos llamado evaluaciones institucionales con finalidad sumativa, limitaciones entre las que Escudero (1999, pp. 82-83) destaca que:

- La perspectiva del alumno es fundamentalmente la perspectiva del cliente que reclama calidad en el servicio y señala lo que le satisface y lo que no le satisface, y no la perspectiva del inspector o la del responsable académico. Por tanto, las encuestas a los estudiantes no

son el mejor procedimiento de control fiscalizador del grado de “cumplimiento del profesorado”

- Los resultados de las encuestas institucionales no traen consecuencias y se terminan convirtiendo en algo rutinario de modo que los estudiantes acaban por no participar en estas evaluaciones.
- Los alumnos suelen ser más indulgentes si conocen el valor sumativo de sus juicios sobre la estabilidad y promoción del profesorado.
- Los cursos de perfeccionamiento dirigidos al profesorado no son seguidos por quienes tienen más problemas en el aula sino que suelen ser los docentes mejor valorados quienes más uso hacen de ellos.

El mejoramiento continuo de la calidad docente es un desafío para todas las instituciones de educación superior, también en nuestro país y, en consecuencia, en todas las universidades españolas se están generalizando procedimientos de evaluación de la docencia en los que la opinión de los estudiantes ocupa un lugar destacado (ver, por ejemplo, Molero y Carrascosa, 2005; Muñoz, Ríos, Espiñeira y Rebollo, 2010). En España la evaluación de la docencia mediante instrumentos cumplimentados por estudiantes comienza en los años ochenta del siglo pasado, sigue teniendo vigencia en los años noventa y acaban difundiéndose con la aprobación del primer y segundo Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas de 1995 y 2001 respectivamente. Igualmente, en los últimos años han seguido publicándose estudios en nuestro país sobre evaluaciones de la docencia en diversas universidades, sobre características psicométricas de los instrumentos utilizados o sobre los modelos de evaluación que se emplean, así como numerosas revisiones de la literatura sobre este tema (p.e. Ramírez y Montoya, 2014). La casi totalidad de los estudios sobre evaluación de la docencia en las universidades españolas hacen referencia a lo que anteriormente hemos llamado “evaluación institucional”, en gran parte porque es casi la única que se realiza y, por otra, porque quizá las evaluaciones de los propios docentes permanezcan en el entorno de lo privado. Es cierto que un elemento de la planificación docente cuando se elabora el programa de una materia es la decisión acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación de los estudiantes, sin embargo es menos habitual que el profesorado anticipe los modos en que va a evaluar el desarrollo del curso y la percepción que tiene el alumnado acerca de la docencia impartida con el fin de mejorarla durante el curso siguiente. Frecuentemente, esta labor se deja en manos de otras instancias como pueden ser unidades de calidad de las propias universidades, facultades, titulaciones o departamentos que, entre otras cosas evalúan la docencia impartida en ellas.

En segundo lugar, el desarrollo del marco legal que regula la evaluación del profesorado en nuestro contexto ha favorecido el enfoque sumativo orientado a la rendición de cuentas en detrimento del enfoque formativo orientado a la mejora de la docencia. La propia historia del desarrollo de procesos de evaluación de la calidad de la docencia, incluso cuando se apoya en la opinión de los estudiantes, y su vinculación reciente a procesos de evaluación de las titulaciones y universidades, ha hecho que tales evaluaciones se dirigieran principalmente a obtener información con propósitos de acreditación, promoción, traslado y juicio de méritos o aumento del salario del profesorado y solo secundariamente al desarrollo profesional del docente o a la mejora de la enseñanza impartida. En todo caso, se trata de una evaluación institucional tendente a conocer el estado general de la docencia en toda la universidad y arbitrar políticas al respecto por los órganos de gobierno de titulaciones, facultades y universidades y no tanto una evaluación realizada para que el profesor tenga retroalimentación precisa por parte de sus estudiantes a fin de mejorar la planificación y el desarrollo de su docencia (ver tabla 1).

Prueba de ello es que los instrumentos utilizados en la mayoría de las universidades suele ser una escala de tipo Likert (la misma para todas las facultades, titulaciones y asignaturas) con un conjunto variable, aunque limitado de ítems, entre 7 y 34 en el estudio de Muñoz y col. (2010) en el que analiza los instrumentos utilizados en treinta y cuatro universidades españolas, a los que cada

estudiante debe responder manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que cada ítem afirma y que, en muchas ocasiones, no informan de la calidad de la docencia sino del grado de satisfacción del estudiante-cliente con ella (Muñoz y col., 2010).

Este modo de proceder, indudablemente, tiene ventajas pero también limitaciones. Molero y Carrascosa (2005), tras revisar los cuestionarios empleados por dieciocho universidades españolas, afirman que:

Con los resultados de los cuestionarios podemos conocer el grado en que el profesorado interactúa con el alumnado, la valoración de la metodología, el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, si se emplean medios y recursos en las clases, etc. Pero es preciso recoger información sobre qué estrategias, procedimientos, técnicas o actividades emplea el docente (p. 78).

A lo que podríamos añadir, que también se necesita conocer la valoración que los estudiantes hacen de tales estrategias, procedimientos, técnicas o actividades concretas y específicas del docente y de la materia que están evaluando si se quiere responder a otra de las consideraciones de los autores citados, que “el profesorado debe asumir la utilidad formativa de estas evaluaciones para mejorar los procesos de orientación y desarrollo profesional del alumnado” (Molero y Carrascosa, 2005, p. 78).

Tabla 1

*Agentes y funciones de la evaluación en las universidades*

		Evaluación de la docencia según la agencia evaluadora	
		Institucional	Personal
Evaluación de la docencia según la función que desempeña	Sumativa	<input type="checkbox"/> Verificación y acreditación de titulaciones (ANECA) <input type="checkbox"/> Acreditación nacional del profesorado (Programa VERIFICA) <input type="checkbox"/> Evaluación de universidades y el profesorado (Programa DOCENTIA) <input type="checkbox"/> Supervisión de la calidad de las instituciones (Programa AUDIT) <input type="checkbox"/> Quinquenios <input type="checkbox"/> Selección <input type="checkbox"/> Certificación de docentes, títulos	<input type="checkbox"/> Informes personales de autoevaluación a los instrumentos institucionales propuestos.
	Formativa	<input type="checkbox"/> Planes de mejora institucionales <input type="checkbox"/> Planes de formación del profesorado <input type="checkbox"/> Sistemas de garantía de calidad <input type="checkbox"/> Planes estratégicos de mejora de la calidad de la docencia.	<input type="checkbox"/> Mejora de la planificación y desarrollo de una materia concreta con el fin de mejorar la formación de los estudiantes (en todas sus dimensiones) <input type="checkbox"/> Identificar cada docente en qué necesita mejorar y para qué necesita formación

Dimensión institucional no implica necesariamente enfoque sumativo. También puede incluir un enfoque formativo; sin embargo, incluso cuando los cuestionarios institucionales se utilizan con esta finalidad formativa, la información que aportan, por ser general y común a todos los docentes y materias de todas las titulaciones, permite más la comparación entre docentes que la mejora de la docencia en una materia concreta. ¿Puede un mismo cuestionario aportar información relevante para la revisión y mejora de la docencia en todas las materias de todas las titulaciones de una universidad? ¿Son los mismos los criterios acerca de lo que es una docencia de calidad en el caso de un docente o un estudiante de ingeniería que en otros de ciencias sociales? A juzgar por lo

que dicen los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (p.e. Cachón, López, Romero, Zagalaz y González, 2015; Pontes, Serrano y Poyato, 2013) parece ser que la respuesta es negativa. La valoración de la docencia y del docente, por tanto, no puede hacerse sin tener en cuenta los significados y la cultura del contexto específico de cada facultad (Salazar, 2006). Tanto más en tanto que no hay consenso acerca de lo que es un buen profesor (Ramírez y Montoya, 2014; Tejedor, 2009) y “que no existe un método de enseñanza universitaria ideal, que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, y que la eficacia docente depende fundamentalmente de la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla” (Tejedor, 2009, p. 88).

Es cierto que la información así recogida puede servir a las autoridades académicas para tomar decisiones acerca de planes de mejora globales a titulaciones, centros o incluso para la universidad en su conjunto, pero aún así cometerían un error si para ello utilizaran los cuestionarios a los estudiantes como única fuente de información (Carrascosa, 2005). Cuando el objetivo es aportar información al docente para mejorar la planificación y desarrollo de su enseñanza, se precisa información más concreta y contextualizada en su materia de lo que perciben los estudiantes y que puede ser valorada desde la perspectiva del docente que conoce aspectos a los que el estudiante no tiene acceso como son los que se refieren a las tareas que realiza fuera del aula o los resultados académicos globales del conjunto del alumnado.

En definitiva, coincidimos con Tejedor (2009) cuando señala que la evaluación del desempeño docente: a) es un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora; b) pretende informar al profesor para ayudarle a cambiar; c) ha de tener una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente; y d) debe permitir investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde estas premisas, la conclusión no puede ser otra sino que “en modo alguno los programas de evaluación institucional pueden considerarse como prácticas de evaluación de profesores, sobre todo por la referencia conjunta y no personalizada de la tarea desarrollada por los profesores de la titulación evaluada”. (Tejedor, 2009, p. 84).

En resumen, podemos afirmar que la mayoría de las evaluaciones que tienen un carácter institucional, tienen una función principalmente sumativa y que los procedimientos con un mayor valor formativo son los que se hacen desde el mismo profesorado y en referencia a las materias concretas que imparten.

En cualquier caso, consideramos que ambos enfoques no tienen por qué ser excluyentes, sino que hay que buscar la complementariedad destacando la necesidad e importancia de la evaluación formativa del profesorado y procurando la necesaria armonía entre el desarrollo institucional y el individual. De aquí se desprende la necesidad de recurrir a fuentes de información variadas (Carrascosa, 2005).

Por tanto, aunque nuestra propuesta es un procedimiento de evaluación formativa puesto en marcha por el profesorado, no debe considerarse como una alternativa sino un complemento a los cuestionarios de las evaluaciones institucionales. Estos pueden ser útiles cuando se inician procesos institucionales de evaluación (Carrascosa, 2005) pero debe llegar un momento en que cada docente incluya en la planificación de su materia procesos más individualizados y contextualizados de evaluación. Además de ofrecerles información de más calidad para iniciar procesos de mejora, permite poner en común dicha información con otro profesorado que imparta docencia al mismo grupo de estudiantes incluso a la misma titulación de manera que los planes de mejora surjan y se desarrollen de abajo hacia arriba y no desde las autoridades académicas hacia el profesorado.

El objetivo de este trabajo es presentar un instrumento de evaluación de la docencia universitaria por parte de los estudiantes y dirigido a la revisión y mejora de la docencia impartida, así como ejemplificar sus ventajas e inconvenientes tras su uso en una materia concreta. De acuerdo con Felten (2013) la concepción de calidad de la docencia que subyace a esta propuesta es aquella que, por una parte la entiende como una docencia que es efectiva en la medida en que produce aprendizaje, y por otra promueve ciertos climas de aula activos, participativos y dialógicos (Aubert,

Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008) que elicitan en los estudiantes procesos de pensamiento que les permitan llegar al logro de sus propósitos. Es decir, al hablar de “calidad de la docencia” nos estamos refiriendo tanto a los resultados del aprendizaje como a los procesos educativos que han permitido alcanzar dichos resultados.

Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas. Su mayor inconveniente es que su análisis resulta más laborioso que si se tratara de una escala de tipo Likert. De todas formas, este inconveniente es altamente compensado por su mejor cualidad, a saber, que aunque las preguntas del instrumento pueden ser adecuadas para la revisión de cualquier materia, las respuestas están contextualizadas en aquella que es objeto de evaluación aportando detalles y matices muy útiles para la mejora de la docencia en cursos siguientes.

## 2. Nuestra propuesta de instrumento

Esta propuesta es una adaptación del instrumento utilizado por el profesor Joaquín Mora Roche y que aparece en su proyecto docente (Mora, 1994) y que también ha sido utilizado por nosotros en otras ocasiones (AUTOR, 2007). En esta primera versión consta de 13 preguntas. Las tres primeras coinciden con las tres primeras de nuestro cuestionario y la última pregunta de la versión del profesor Mora coincide con la última pregunta de nuestra propuesta. Las cuestiones 4 a 12 de la versión original han sido sustituidas por una única pregunta con diversos apartados. La razón para estos cambios es que el estudiante, en un primer contacto con el cuestionario no se lleve la impresión de que es muy largo y abandone la idea de responderlo (Escudero, 1999)

### 2.1. Su estructura

El cuestionario comienza con una breve presentación en la que se recuerda el sentido que tiene y el objetivo del mismo, a saber, reflexionar sobre la viabilidad del programa educativo y de su desarrollo en el aula a fin de determinar qué aspectos del mismo son adecuados y, por tanto deben mantenerse y potenciarse, y qué aspectos son inadecuados y, en consecuencia, deben ser mejorados o cambiados. Se recuerda que las opiniones del alumnado son esenciales en esta revisión de la asignatura.

A continuación se dan unas mínimas orientaciones para la correcta cumplimentación de la revisión: a) que las respuestas deben ser anónimas, b) que para responder las preguntas abiertas no hay limitación de espacio; se pueden usar tantas hojas como sean necesarias identificando cada respuesta con el número de la pregunta a la que se refiere y c) que se puede tomar todo el tiempo que se desee para cumplimentarla; aunque se empieza a rellenar en la última clase, se puede continuar respondiendo en casa y entregarla en el buzón del profesor.

Finalmente se presentan las preguntas. Las tres primeras son de carácter general y con ellas se pretende obtener un perfil global de la percepción de los estudiantes sobre la asignatura y como han vivido su implicación en ella a lo largo del periodo en que se ha desarrollado. En la cuarta pregunta se pide una valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar en cada uno de los elementos del currículo: objetivos formulados, contenidos previstos y desarrollados, metodología seguida, sobre las clases teóricas y prácticas, sobre los materiales empleados y sobre el modo de realizar la evaluación. También se pregunta sobre la percepción de los estudiantes acerca del nivel de exigencia que es preciso afrontar para la superación de la asignatura. La quinta y última pregunta se destina a otras observaciones y sugerencias que no hayan tenido cabida en las cuatro cuestiones anteriores (Ver anexo I)

### 2.2. Su cumplimentación

Desde el comienzo del curso, los estudiantes conocen la existencia de este cuestionario y saben que se les pedirá que lo respondan una vez que haya concluido el periodo de impartición de la asignatura. Además, disponen de él en la Plataforma de Enseñanza Virtual que usamos para compartir con el alumnado cualquier información relevante y otros materiales a usar en el desarrollo de la materia.

Como señala Escudero (1999, p. 73) “tampoco debe ser la evaluación demasiado frecuente ya que crece el peligro de que se convierta en algo rutinario e inútil. Lo más razonable parece ser la evaluación anual, al final de curso, antes de la evaluación final de los alumnos”. Siguiendo estas orientaciones es en la última sesión de clase cuando se pide a los estudiantes que respondan el cuestionario (aunque no es habitual, podrían ir respondiendo a lo largo de todo el curso). Se comienza explicando el sentido del mismo y se recuerdan las normas para su cumplimentación (ambas cosas, como hemos dicho, aparecen también por escrito al inicio del cuestionario). Finalmente, comienzan a responder y si no terminan en el tiempo previsto o si lo desean, pueden continuar respondiendo fuera del aula y entregarlo al profesor dejándolo en su buzón.

### 2.3. Codificación de las respuestas

Para la codificación de las respuestas se comienza con una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido. En el caso de la pregunta primera (“expresa con cinco adjetivos la impresión global que tienes de la asignatura”) se van anotando los adjetivos que los estudiantes aportan recogiendo el número de veces que se repite cada uno. Posteriormente se agrupan según su significado y se calcula el porcentaje de presencia de cada aportación respecto al total de adjetivos aportados.

El resultado se presenta en una tabla como la que se presenta a continuación a título de ejemplo correspondiente a la revisión del curso 2015/2016 de una materia optativa de la mención de Educación Especial de la titulación de Maestro de Educación Primaria (ver tabla 2).

En las casillas de fondo blanco aparecen los adjetivos citados por los estudiantes con indicación, entre paréntesis, del número de veces que es citado cada uno. Aparecen agrupados según significados afines, significados que se señalan en las casillas sombreadas junto con la frecuencia total (suma de las frecuencias de cada adjetivo textualmente citado) y el tanto por ciento que le corresponde. Finalmente aparecen otros comentarios escritos como respuesta a esta pregunta y que no tienen cabida en las casillas correspondientes a los adjetivos que se pedían.

Tabla 2

*Ejemplo de codificación de las respuestas a la primera pregunta del cuestionario (curso 2015-2016)*

<b>ÚTIL Y PRÁCTICA</b> (37) (29,11%)	<b>INTERESANTE</b> (28) (15,22%)	<b>DINÁMICA Y PARTICIPATIVA</b> (25) (13,59%)	<b>NOVEDOSA</b> (15) (8,15%)	<b>DIFÍCIL</b> (12) (6,52%)
Útil (18) Práctica (14) Aplicable (3) Funcional (2)	Interesante (25) Interés (1) Atractiva (1) Bonita (1)	Dinámica (7) Participativa (7) Comunicativa (3) Interactiva (3) Dialógica (3) Activa (2)	Novedosa (4) Diferente (4) Innovadora (2) Nueva (1) Original (1) Curiosa (1) Específica (2)	Difícil (4) Intensa (4) Compleja (3) Saturada (1)
<b>NECESARIA E IMPORTANTE</b> (10) (5,43%)	<b>MOTIVADORA</b> (9) (4,90%)	<b>ORGANIZADA</b> (8) (4,35%)	<b>REFLEXIVA</b> (5) (2,72%)	<b>ENRIQUECEDORA</b> (5) (2,72%)
Necesaria (6) Importante (2) Fundamental (2)	Motivadora (5) Gratificante (1) Cálida (1) Amena (1) Agradable (1)	Organizada (4) Planificada (2) Metódica (2)	Reflexiva (5)	Enriquecedora (4) Formadora (1)
<b>MONÓTONA</b> (5) (2,72%)	<b>CREATIVA</b> (5) (2,72%)	<b>ACTUALIZADA</b> (2) (1,09%)	<b>DESCONCERTANTE</b> (2) (1,09%)	<b>EFICAZ</b> (2) (1,09%)
Monótona (3) Pesada (1) Rutinaria (1)	Creativa (4) Creadora (1)	Actualizada (1) Actual (1)	Desconcertante (1) Caótica (1)	Efícaz (2)
<b>OTROS ADJETIVOS</b> (14) (7,61%) (0,54% cada uno)				
Realista (1)	Crítica (1)	Significativa (1)	Constante (1)	Extensa (1)
Transformadora (1)	Tradicional (1)	Corta (1)	Teórica (1)	Constructiva (1)
Positiva (1)	Explicativa (1)	Completa (1)	Injusta (1)	

Para el resto de cuestiones, se actúa de la siguiente manera: en primer lugar se transcriben las respuestas a cada pregunta de todos los cuestionarios; a continuación se segmenta cada respuesta en diferentes unidades de significado; en tercer lugar se agrupan las distintas unidades de significado según se refieran a temas afines y se asigna una denominación a cada conjunto de unidades de significado. En la tabla 3 se presenta un ejemplo del resultado de esta manera de proceder. En este caso se trata de las respuestas dadas a la pregunta 4.a (“Valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar relativos a alguno o a todos de los siguientes elementos de la asignatura: objetivos). En la primera columna aparece la denominación dada por el profesor a cada conjunto de aportaciones y en las dos siguientes aparecen textuales todas las unidades de significado identificadas en las respuestas de todos los estudiantes a esta pregunta.

Tabla 3

*Ejemplo de codificación de las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre aspectos a mantener y a modificar en relación con los objetivos de la asignatura (curso 2015-2016)*

	<b>Aspectos a mantener (valoraciones positivas)</b>	<b>Aspectos a modificar (valoraciones negativas)</b>
<b>Adecuados, correctos, y útiles.</b>	<input type="checkbox"/> Me parecen adecuados y útiles para un futuro. <input type="checkbox"/> Me parecen correctos puesto que nos servirán para nuestro futuro docente. <input type="checkbox"/> Los objetivos me parecen correctos. <input type="checkbox"/> Los objetivos son correctos y a través de ellos aprendemos muchas cosas interesantes para nuestro futuro como docentes. <input type="checkbox"/> Los objetivos los considero acordes al planteamiento de la asignatura. <input type="checkbox"/> Resultan de gran interés para mí. <input type="checkbox"/> Están bien marcados; se ha podido comprobar en el desarrollo de las clases. <input type="checkbox"/> Los objetivos me parecen estupendos. <input type="checkbox"/> Me parecen muy ajustados los objetivos. <input type="checkbox"/> No me parecen mal los objetivos propuestos. Son útiles y necesarios para nuestra formación	
<b>Son realistas. Se han alcanzado vs. no se han alcanzado.</b>	<input type="checkbox"/> En los objetivos estoy de acuerdo y me han parecido acertados ya que lo que en un principio nos propusimos se ha cumplido. <input type="checkbox"/> Se han ido logrando con la adquisición de conocimientos y con los contrastes que iba haciendo con mis conocimientos previos y la integración de los nuevos. <input type="checkbox"/> Se han alcanzado los objetivos. <input type="checkbox"/> Los objetivos se han ido cumpliendo y, además, de manera útil y práctica. <input type="checkbox"/> Son los adecuados y se han cumplido <input type="checkbox"/> Los objetivos marcados son adecuados y realistas para poderlos alcanzar. <input type="checkbox"/> Creo que el objetivo principal (aprender a intervenir) está muy bien y se aprende a la perfección.	<input type="checkbox"/> Quizá el objetivo del profesor sobre llevar las lecturas leídas a clase no se ha conseguido del todo porque no toda la clase llevaba los documentos leídos. <input type="checkbox"/> Creo que para el tiempo que se tiene presentan dificultades. También porque nunca antes se han realizado.
<b>No los modificaría.</b>	<input type="checkbox"/> No modificaría los objetivos. <input type="checkbox"/> No veo por qué modificar ningún aspecto. <input type="checkbox"/> Mantendría los mismos sin modificación. <input type="checkbox"/> Estoy de acuerdo	
<b>No me quedaron claros.</b>		<input type="checkbox"/> Los objetivos no me quedaron del todo claros.



A continuación, para cada pregunta se hace un recuento de las aportaciones realizadas y se presenta su valor absoluto y el porcentaje de cada respuesta respecto al total. En la tabla 4 se ejemplifica este proceder para la misma cuestión a la que se refiere la tabla 3. En la primera columna se usa un código de colores para indicar aquellos conjuntos de aportaciones que tienen más comentarios positivos que negativos (en blanco), más comentarios negativos que positivos (en negro) o igual número de ambos (en gris).

Tabla 4

*Cuantificación de las aportaciones a la pregunta sobre valoración de los objetivos*

		<b>Total de aportaciones</b>	<b>Aspectos a mantener (positivos)</b>	<b>Aspectos a modificar (negativos)</b>
	Los objetivos son adecuados, correctos y útiles.	11 (44%)	11 (44%)	0
	Los objetivos son realistas se han alcanzado vs. no se han alcanzado	9 (36%)	7 (28%)	2 (8%)
	Los objetivos no los modificaría	4 (16%)	4 (16%)	0
	Los objetivos no me quedaron claros	1 (4%)	0	1 (4%)
	<b>TOTAL</b>	<b>25 (100%)</b>	<b>22 (88%)</b>	<b>3 (12%)</b>

#### 2.4. Otra información complementaria

La estructura del informe que se elabora con datos como los anteriores es la siguiente: tras cada pregunta del cuestionario se presenta uno o dos párrafos presentando lo más relevante de las respuestas obtenidas. A continuación se presenta una tabla con las categorías en las que se agrupan las respuestas con la frecuencia de cada categoría (similar a la tabla 3 pero una por cada pregunta del cuestionario). Después se presentan las respuestas textuales de los estudiantes organizadas en las categorías establecidas, elaborando para cada pregunta del cuestionario una tabla similar a la tabla 4 anterior referida a la cuestión sobre la valoración de los objetivos. Finalmente se presenta una tabla final en la que, a modo de resumen, aparecen juntos los datos que anteriormente se han ido presentando en tablas como la número 3.

Junto a las respuestas a las preguntas de la encuesta organizadas tal y como acabamos de exponer, se presentan los resultados de la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes según los dos procedimientos seguidos: la evaluación formativa mediante ejercicios de evaluación continua realizada individualmente en las sesiones de clase y la evaluación sumativa final realizada mediante el examen de treinta preguntas cerradas de tres opciones cada una, de las cuales sólo una es la correcta, examen que abarca el conjunto de la materia impartida, tanto sus contenidos teóricos como prácticos.

Esta información se presenta en varios formatos. Uno de ellos es una tabla en la que en las columnas aparecen las preguntas de examen respondidas correctamente y en las filas la media de las calificaciones obtenidas en los ejercicios de evaluación continua. En cada celda aparece el número de estudiantes que se encuentra en cada situación. En la tabla 5 se ejemplifica lo que estamos señalando con los resultados correspondientes al curso 2015/2016 de la materia denominada “Intervención y Aspectos Evolutivos de las Necesidades Educativas Específicas” de la titulación de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Tabla 5  
Resultados obtenidos en la evaluación continua y en el examen final

		Preguntas de examen correctas														TOTAL					
		NP	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		26	27	28	29	30
Notas ejercicios de clase	No hacen	8			1						1	1	1								12
	0,01-0,99	1								1		1									3
	1-1,99	1					1	3		4	5	1	1	1	1	2		1			21
	2-2,99	2	1		2				1	4			1	5	4	2	1	3			26
	3-3,99						1		2	2	2	1	3	2	6	4	2	6	2	2	35
	4-4,99								1			2	4	7	7	7	6	5	3	1	43
	5-5,99									1	2	1	1	2	2	6	5	1		1	22
	6-6,99													2		1	8	1	2	1	15
	7-7,99																1	2	2		5
	8-8,99						1												1	1	3
	<b>TOTALES</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>185</b>

Como puede apreciarse, sumando el número de alumnos que hay en cada uno de los cuatro cuadrantes, en este caso suspenden los ejercicios de clase y el examen 25 estudiantes mientras que superan la materia por ambos procedimientos 44. Solo hay una persona que suspende el examen después de haber superado con éxito la evaluación continua mientras que hay 115 estudiantes que superan el examen sin haber realizado o habiendo suspendido los ejercicios de evaluación formativa. Esta información se complementa con la correlación existente entre las calificaciones obtenidas por ambos procedimientos ( $r=0,57$  en este caso).

Evidentemente estos resultados aportan una información relevante no solo acerca de los resultados de los estudiantes sino también sobre la dificultad de la prueba final.

El segundo de los formatos es una tabla (ver tabla 6) en la se presentan los porcentajes acumulados (en progresión ascendente) de materia superada calculados sobre el número de preguntas correctamente respondidas en el examen y los porcentajes acumulados (en progresión descendente) de alumnos que superan el porcentaje de materia que corresponde a su fila.

Un dato importante que se obtiene con este procedimiento es el punto en el que se cruzan ambos porcentajes.

En el caso del ejemplo expuesto en la tabla 6, ese punto está en la fila correspondiente a la pregunta 23 (sombreada) e indica que el 75,14 de los estudiantes supera el 76,67 de la materia de examen. De manera similar se podría leer cada fila de la mencionada tabla, pero el punto en que se asemejan los dos porcentajes considerados nos parece que es un buen indicador global del logro alcanzado por el conjunto de los estudiantes en la materia objeto de evaluación.

Tabla 6  
Resultados de las calificaciones de los estudiantes en el examen final

Preguntas	% materia acumulado	N	N alum. acumulado	% alum. Ac.
NP		12		
13	43,33	1	173	100,00
14	46,67	0	172	99,42
15	50,00	3	172	99,42
16	53,33	0	169	97,69
17	56,67	3	169	97,69
18	60,00	3	166	95,95
29	96,67	4	163	94,22
20	66,67	12	159	91,91
21	70,00	10	147	84,97
22	73,33	7	137	79,19
23	76,67	11	130	75,14
24	80,00	19	119	68,79
25	83,33	20	100	57,80
26	86,67	22	80	46,24
27	90,00	23	58	33,53
28	93,33	19	35	20,23
29	96,67	10	16	9,25
30	100,00	6	6	3,47
El 75,14% de los estudiantes supera el 76,67% de la materia en el examen.				

## 2.5 Uso que se hace de la información obtenida

El informe de evaluación de la asignatura elaborado en la forma que acabamos de exponer se hace público para todos los estudiantes en el espacio destinado a la materia en cuestión en la Plataforma de Enseñanza Virtual que habitualmente usamos durante el año académico al que se refieren los datos. Pensamos que, al igual que son públicos los resultados de los estudiantes, también deben serlo los correspondientes a la evaluación que ellos hacen de la asignatura y del profesor.

Igualmente, dicho informe de evaluación aparece al comienzo del curso siguiente en el espacio de la Plataforma de Enseñanza Virtual destinado a los nuevos estudiantes que van a cursar la materia, de manera que conozcan la revisión que hicieron sus compañeros que la cursaron el año anterior.

Es cierto que al comienzo de cada curso el profesorado solemos hacer una presentación de la materia que impartimos, de los objetivos que pretendemos, de sus contenidos, metodología, forma de evaluación, etc. Pero es una información que presentamos los docentes desde el punto de vista de los docentes. Cuando esa información se complementa con lo que dicen los estudiantes que ya la han cursado (desde el punto de vista del estudiante), el nuevo alumnado se hace una idea más ajustada de lo que puede esperar en el desarrollo de la asignatura. Y pensamos que cuanto más ajustadas a la realidad sean las expectativas de los estudiantes, mejor se desarrollarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el principal uso que hacemos de la información obtenida mediante este instrumento de revisión del curso es utilizar los datos aportados para la planificación y mejora de la docencia durante el curso siguiente. Señalábamos anteriormente que nuestro objetivo al evaluar la docencia es revisar lo ocurrido durante un periodo de impartición de la asignatura y planificar mejor la docencia durante el siguiente periodo. Y para ello, un cuestionario de preguntas abiertas como el que estamos presentando es un instrumento más adecuado que, por ejemplo, una escala de tipo Likert por varias razones: en primer lugar porque la escala es construida por el evaluador con arreglo a los criterios que son relevantes para el evaluador; sin embargo con un cuestionario de preguntas abiertas, las categorías (los “ítems”) que resultan son los que se deducen de las respuestas de los estudiantes según criterios de los propios estudiantes. Lo primero puede ser importante cuando de lo que se trata es de recoger información relevante para las direcciones de los centros o departamentos con fines selectivos, retributivos o similares; pero cuando de lo que se trata es de mejorar el ajuste de la planificación docente y mejorar la calidad de la enseñanza impartida, un cuestionario de preguntas abierta aporta información más relevante y útil.

La segunda razón está relacionada con la anterior y consiste en que, mientras que los ítems de un instrumento de preguntas cerradas está construido de manera que pueda utilizarse en cualquier asignatura (y, por tanto, tienen un grado de generalidad muy amplio), un cuestionario de preguntas abiertas, además de poderse usar para la revisión de cualquier materia, aporta información específica muy contextualizada en la asignatura en que, en cada caso, se use, aportando información muy útil, por concreta, para la mejora de la planificación y desarrollo de la docencia en el futuro. No es lo mismo, por ejemplo, responder con la opción 4 (muy de acuerdo) de una escala Likert de cinco puntos al ítem “la metodología me parece adecuada” que obtener respuestas del tipo: “lo que más me ha gustado y donde más he aprendido ha sido con los diálogos en el aula” o “los artículos y documentos que debíamos leer para la preparación de las clases me han parecido muy largos y pesados”. Indudablemente, una información como ésta es más útil para saber qué hacer en el futuro que la información que aporta la escala de preguntas cerradas.

### 3. Conclusiones

La mayoría de los trabajos revisados sobre evaluación de la docencia universitaria coinciden en señalar que las encuestas o cuestionarios dirigidos a los estudiantes es el instrumento más frecuentemente usado y sobre el que existe mayor investigación. Igualmente señalan la enorme proliferación de cuestionarios diferentes a pesar de lo cual cada trabajo acaba proponiendo uno nuevo. En nuestro caso no actuamos de manera diferente; a pesar de que coincidimos en la diversidad de instrumentos, también proponemos otro. Sin embargo hay algunas diferencias entre nuestra propuesta y la mayoría de cuestionarios existentes, al menos los que son públicos. En primer lugar, el instrumento que presentamos tiene una clara pretensión formativa ya que pretende ser un instrumento de revisión y mejora de la docencia impartida por un docente o equipo docente concreto en una materia concreta. En segundo lugar, no es un instrumento que forme parte de una evaluación institucional sino que es un elemento más del currículo diseñado por el profesorado, en concreto cuando responde a la pregunta de qué, cómo y cuándo evaluar, no limitándose a referir las respuestas a medir el rendimiento de los estudiantes sino también a la calidad de los procesos desarrollados y a los logros conseguidos. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, implica de forma más activa al profesorado en el proceso de mejora de la calidad de la docencia que imparte.

Por último, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas que, aunque presenta una codificación de la información más laboriosa, también aporta más riqueza de detalles y más específicamente referidos a la asignatura cuya docencia se pretende evaluar siendo, por tanto, más útil que las escalas de tipo Likert que suelen usarse con estos propósitos.

No podemos afirmar que seamos los únicos que usamos procedimientos semejantes para la evaluación de la docencia, pero sí que, de existir, no es habitual encontrar información acerca de

ellos en la literatura científica y ese es el hueco que pretendemos contribuir a llenar con este trabajo al tiempo que animar a otros colegas a que expongan públicamente sus propuestas.

Nuestro objetivo no ha sido mostrar los resultados a los que hemos llegado con nuestro cuestionario en la docencia de un curso y una materia concreta, sino presentar dicho cuestionario y la manera de emplearlo. Por eso no hemos incluido en este trabajo todos los datos de todas las respuestas a todas las preguntas del mismo. Por su propia naturaleza ese trabajo debería ser objeto de otro artículo. De todos modos creemos que una publicación de esa naturaleza sería de poco interés para otros colegas salvo en la medida en que de tales resultados pueda deducirse la visión que de la docencia universitaria tienen los estudiantes. Más bien pensamos que nuevas investigaciones deberían dirigirse a aspectos como los siguientes:

- Determinar el perfil del buen docente universitario a partir de las aportaciones de los estudiantes y contrastar los resultados con otros estudios realizados con otras metodologías (como, p.e., el de Salazar, 2006) que identifican las dimensiones clave en el buen docente. Se trataría de ver si las aportaciones de los estudiantes a un cuestionario de preguntas abiertas responden o no a las mismas dimensiones que el análisis factorial pone de manifiesto cuando se analizan las escalas Likert habitualmente empleadas. Esta información pensamos que sería relevante como dato confirmatorio de la universalidad de las dimensiones o factores usualmente evaluados
- Determinar la consistencia entre grupos y entre años académicos sucesivos en los resultados de las encuestas y ver si los cambios en los resultados de una vez a la siguiente responden a los cambios introducidos por el profesorado en la planificación y desarrollo de cada curso como resultado de encuestas de cursos anteriores.
- Explorar la utilidad de este tipo de cuestionarios no solo como instrumentos de revisión de la docencia en equipos docentes y materias concretas sino como herramientas que contribuyan a la mejora y al desarrollo profesional de grupos más amplios de docentes pertenecientes a un mismo departamento, titulación o centro.

---

### Referencias bibliográficas

---

- Aguilera Jiménez, A. (2007). Una encuesta de preguntas abiertas para la revisión del curso. *Comunicación presentada al III Encuentro sobre Docencia de la Facultad de Psicología*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27 (1), 1-10.
- Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8 (1), 87-102.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Gran Canaria, 3-59.
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34), 69-86.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 121-125.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 13-40.

- Molero, D. M. y Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Mora, J. (1994). *Dificultades de Aprendizaje. Proyecto docente*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Muñoz, D. J. M., Ríos, M<sup>a</sup> P., Espiñeira, M<sup>a</sup>. E. y Rebollo, N. (2010). Análisis de las herramientas de recogida de datos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad docente. *XII Foro de Almagro. El papel de los indicadores en el seguimiento y en los sistemas de garantía de la calidad.*, 137-163.
- Pontes, A., Serrano, R., y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10 (Núm. Extraordinario), 533-551.
- Ramírez, M. I., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 77-95.
- Salazar, S. F. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30 (1), 31-49.
- Stake, R. E., Contreras P., G., y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la Universidad, particularmente su Docencia. *Paper presentado en el III Coloquio Internacional de la RIIED*, Bogotá.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3 (6), 322-337.
- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.

#### Para citar este artículo

Aguilera Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 57-71 [Fecha de consulta: dd/mm/aa].  
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.03>