

The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question

El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿Evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

Rosa ISLA-DÍAZ, PhD. Associate Professor. Universidad de La Laguna (risladia@ull.edu.es).

Stephany HESS-MEDLER, PhD. Associate Professor. Universidad de La Laguna (sthess@ull.edu.es).

Hipólito MARRERO-HERNÁNDEZ, PhD. Professor. Universidad de La Laguna (hmarrero@ull.edu.es).

Abstract:

This paper proposes separating the survey of students' satisfaction with their teachers from the survey of their satisfaction with the module, and presents the implementation of this process at the Universidad de La Laguna (ULL). Items linked to teacher performance were differentiated from those referring to the subject in the Docentia-ULL survey. The final teacher survey comprised 12 items. In order to compare it with the original 22-item survey, we compared the results from the overall assessment of teachers in the original survey with a simulation of the result if the reduced

survey had been applied in the period 2012-2014 ($n = 689$), as well as with its actual application in the 2017-2019 rounds ($n = 526$). We observed an increase in Excellent teaching staff using the teacher survey and, to a lesser extent, Unfavourable teaching staff. We found that the teacher survey displayed a greater variance in overall student satisfaction compared to the subject survey. The results support the usefulness and validity of assessing student satisfaction through two different surveys. The two surveys would be relevant for different institutional assessment processes: the teacher survey for teacher promotion and

Revision accepted: 2021-06-25.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 280 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S. y Marrero-Hernández, H. (2021). El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión | *The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 393-411. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-08>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

the subject survey for degree accreditation. Adoption of the teacher survey by the university would have a positive impact on teachers' intrinsic motivation, in particular by satisfying the needs for autonomy and competence by associating them with skills that they are in control of improving.

Keywords: satisfaction, students, survey, university, teacher appraisal.

Resumen:

Este trabajo propone diferenciar la evaluación de la satisfacción del alumnado con el docente de la satisfacción con la asignatura, y presenta su implementación en la Universidad de La Laguna. Se diferenciaron los ítems vinculados al desempeño del docente de los referidos a la asignatura en la encuesta Docentia-ULL. La encuesta del docente quedó finalmente compuesta por 12 ítems. Para compararla con la encuesta original, de 22 ítems, contrastamos los resultados de la evaluación del profesorado en la encuesta original con una simulación del resultado si se aplicara la en-

cuesta reducida en su lugar en el periodo 2012-2014 (n = 689), así como con su aplicación real en las convocatorias de 2017-2019 (n = 526). Observamos un incremento del profesorado Excelente empleando la encuesta enfocada al docente y, en menor medida, del profesorado Desfavorable. Encontramos que la encuesta del docente explicaba una varianza mayor de la satisfacción general del alumnado en comparación con la encuesta de la asignatura. Los resultados apoyan la utilidad y validez de la evaluación de la satisfacción de alumnado mediante dos encuestas distintas, relevantes para distintos procesos de evaluación institucional: la del docente para la promoción del profesorado y la de la asignatura para la acreditación de los títulos. La incorporación de la encuesta del docente por parte de la universidad tendría un impacto positivo en la motivación intrínseca del profesorado, en particular en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, al asociarse con habilidades cuya mejora está «bajo su control».

Descriptorios: satisfacción, estudiante, encuesta, universidad, evaluación del profesor.

1. Introduction

Improving the evaluation of teaching practice in Spanish universities is necessary when the quality criteria of the European Higher Education Area (EHEA) are adopted. In this context, Docentia, the instrument Spanish universities have used to do this, is a valuable tool that should enable teachers to evaluate the strengths and weaknesses of their teaching practice (Calderón & Escalera, 2008;

Isla-Díaz et al., 2018). Teacher evaluation should be a stimulus for the adoption of good practices (Pozo et al., 2011) and for encouraging the adaptation of their competences to the objectives of the European Higher Education Area (Álvarez Rojo et al., 2009; Benito & Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014). At the same time, it must be accurate and have consequences

(Alfageme & Caballero, 2010; Tejedor & García-Valcárcel, 2010).

Docentia-ULL is used at the Universidad de La Laguna (ULL) to evaluate teachers by triangulating three sources of information: the teacher, the students, and the academic directors of the courses. It comprises three information collection instruments: the teacher self-report; the academic director's report; and the student satisfaction survey (Universidad de La Laguna, 2010). The fact that Docentia is an evaluation model that focuses on continuous improvement and is closely linked to the integration of a new university teaching approach centred on student learning means that periodic review of the model is necessary, in accordance with the Deming wheel.

With this in mind, and with the objective of optimising the evaluation system, we evaluated the results of the implementation of the Docentia-ULL model in the first three rounds, between 2010 and 2013. As a result of this analysis, various changes were proposed, modifying the weightings of the indicators and the weights of the model's dimensions (see Isla-Díaz et al., 2018). The proposal to review the student satisfaction survey, one of the dimensions of the Docentia model, derives from this. In this regard, we took into account the central importance for the teaching-learning model promoted by the EHEA of teachers individually accepting their evaluation, something that is dependant on the survey being valid in direct relationship with the teacher's individual performance. Changes can only be made

if they have the support of the group entrusted with implementing them (Martínez & Esteban, 2005; Pozo et al., 2011; Valcárcel, 2005).

Teachers' good performance will necessarily be reflected in the satisfaction it generates, principally among their students. Indeed, in the context of the EHEA, the basic tool for evaluating teacher performance is the satisfaction survey, which is administered to students. This is one of the most widely used quality indicators in higher-education institutions around the world (Darwin, 2017; Pozo et al., 2011). It uses a Likert-type scale (Matosas-López, 2019). In the context of the Spanish University System, the surveys follow the model of the Docentia programme of ANECA (Spain's national quality and accreditation evaluation agency), varying both in the competences included, and in the number of items they comprise. For example, Muñoz et al. (2002) developed a questionnaire of 40 items that measure 10 competences. The questionnaire developed by Casero (2008) features 92 items that measure teacher performance in competences similar to those of Muñoz et al. (2002). For its part, the questionnaire developed by Molero and Ruiz (2005) comprises 25 items for four competences. A shorter version of the questionnaire with 18 items was developed by Lizasoain-Hernández et al. (2017) for the Universidad del País Vasco.

In general, most of the surveys that follow ANECA's Docentia model, as is the case of the Docentia-ULL approved in 2010, have around 20 items measuring a set of competences relating to the three dimen-

sions of the model — planning of teaching, delivery of teaching, and results — covering capacities relating to teacher performance (Jerez et al., 2016), such as the establishment of an appropriate assessment system (Sinahuya & Sánchez-Tarazaga, 2018) or the match between the content delivered and the credits assigned to the module. The results dimension considers students' satisfaction with the teaching practice of their teachers and the satisfaction of the academic directors.

If we observe the content of the student satisfaction surveys, it is apparent that they contain two different classes of items. On the one hand, there are the items that refer to the module, such as the match between the content delivered and the credits allocated, or the establishment of an appropriate assessment system. These often involve more than one teacher and must include the requirements established in the programme approval reports. On the other hand, there are items that relate solely to the teacher's performance, such as the capacity to motivate students and the provision of appropriate tutoring, which are regarded as key elements in the profile of a good university teacher (Caballero & Bolívar, 2015; San Martín et al., 2014; Ruiz-Esteban & Santos del Cerro, 2020; Tejedor & García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009) and are more important for evaluating teacher performance.

Accordingly, the Teaching Evaluation Committee of the ULL identified the objective of finding an evaluation model that is not only reliable but also valid. In this regard, the fact that the survey in use in-

cluded items relating to the module and items relating to the teacher who is being evaluated was identified as a significant obstacle for achieving this objective. Obviously, evaluation of the module might involve more than one teacher and so have a positive or negative effect on the result of the evaluation of the particular teacher. As a result, it is necessary to ensure that the results of the teachers who are evaluated using the survey genuinely reflect each individual's performance, evaluated through competences that are “under his or her control” and are separated from the evaluation of the module, which is often shared by various teachers. In accordance with motivational theories, such as self-determination theory (Ryan & Deci, 2017), an evaluation of performance that is coherent with teachers' competences would, in the long term, facilitate the development of the perception of control, of agency, which is fundamental for intrinsic motivation.

The committee in question established that the appropriate strategy for achieving this objective entailed redefining evaluation and, following an objective analysis methodology, developing two different surveys: one that evaluates teachers and another that evaluates the module. Furthermore, we understand that it is important to distinguish between the purpose of each of them, and this is of great importance for the university system. The teacher evaluation survey is the one that is used by Docentia as a tool for evaluating the individual performance of teachers. In contrast, the module evaluation survey will essentially be used as evidence in the programme accreditation processes.

We can only be sure that teachers will willingly accept the results of their evaluation and make the most of the feedback received to improve their teaching practice if they identify the evaluation received with their own performance. Accordingly, the improvement process required a clear differentiation between the items from one survey and those from the other; in this article we propose a survey that comprises the items that only evaluate the performance of the teacher (the evaluation of the modules with regards to programme accreditations will be done separately). Furthermore, the improvement process also requires a reduction in the number of

items (see Castro Morera et al., 2020), so that students are not overwhelmed in the surveying process, something that is also an objective of this article.

2. Method

2.1. Participants

The data are drawn from 33,349 surveys of students' satisfaction with teaching completed for 689 participating teachers in the third and fourth teaching activity evaluation call at the ULL in the 2012/2013 ($n = 367$) and 2013/2014 ($n = 322$) years. Table 1 shows the distribution of surveys and teachers evaluated by branch of knowledge.

TABLE 1. Number of surveys and teachers evaluated by branch of knowledge.

Branch of knowledge	2012/2013		2013/2014		Total	
	Surveys	Teachers	Surveys	Teachers	Surveys	Teachers
Arts and Humanities	1815	48	2086	62	3901	110
Sciences	2199	62	1524	46	3723	108
Health Sciences	3661	70	3279	76	6940	146
Social and Legal Sciences	8731	119	5633	103	14 364	222
Engineering and Architecture	3107	68	1314	35	4421	103
Total	19513	367	13836	322	33349	689

Source: Own elaboration.

2.2. Instruments

The student satisfaction survey comprises 21 items (plus one item relating to general satisfaction) and uses a five-point Likert-type answer scale (1=Strongly disagree, 5=Strongly agree). This instrument measures student satisfaction with the teaching competences of their teachers in relation to the organisation and presentation of content, method-

ological strategies used in the teaching-learning process, the teachers' degree of compliance with attendance and the timetable, the students' perceived level of learning, and general satisfaction, and other aspects relating to the organisation of the module. This survey was approved at the 24/06/2010 meeting of the Board of Governors of the ULL for use during the 2010/2011-2014/2015



five-year period and can be found on page 52 of the ULL's manual for evaluation of teaching activity (Universidad de La Laguna, 2010).

2.3. Procedure

The surveys of students' satisfaction with the teaching practice of the participating teachers were completed during the last two months of each term of the 2012/13 and 2013/14 years. This information collection was done in-person in class, using clickers provided by surveyors from the Technical Quality Unit of the ULL. A day and time were agreed in advance with the teachers involved to avoid potential changes in time or place and ensure an efficient data collection process.

The modification of the survey (identifying the items that relate to the module and those that relate to the teacher) with a view to implementing it in the second Docentia-ULL five year period (2015–2020) was done under the leadership of the Teaching Evaluation Committee with the participation of experts¹.

2.4. Data analysis

We calculated descriptive statistics, principal component analyses, reliability by internal consistency, correlations, Anova and Chi-squared using the SPSS v.21 (IBM, 2012) statistics package. After selecting the items, we carried out a dimensional analysis of the psychometric properties of the teacher evaluation survey using exploratory factor analysis and we examined the possible effect of the

branch of knowledge. We compared the teacher scores obtained from the original survey with the scores that would have been obtained using the “simulation” of a reduced survey with the data from the 2012 to 2014 years. In addition, we compared the results from the original survey (2012-2014 rounds) with the published results from the 2017-2019 rounds, from the second five-year evaluation period, where the reduced survey was used, slightly modified by the Evaluation Committee for this five-year period (Universidad de La Laguna, 2017).

3. Results

First we performed a study of the completed surveys (33,349), analysing possible response tendencies by the students, in other words, detecting surveys where one of the options has been selected too often according to the procedure described by Correa & Camacho (1993). This left 32,297 surveys. In addition, we excluded students who reported not attending class at least “somewhat” (3). Accordingly, we eventually analysed 28,965 valid surveys. In addition, for the analyses that include items 13 (“It is easy to access the teacher in his/her tutorial times”) and 14 (“The help received in tutorials is effective for learning”), we excluded students who reported not attending tutorials at least “somewhat” (3).

3.1. Cleansing and structure of the questionnaire

Next, we analysed the content of the 21 items (without taking into account item 22 on general satisfaction) to re-

move from the survey any for which the teacher is not solely responsible but which instead relate to organisational or regulatory questions regarding the modules and so will be included in the process of evaluation of programmes for their accreditation.

As a result, we eliminated 8 items (the numbering corresponds to that of the original survey from 2010), as well as item 9, as in the university context of the EHEA it is not viable to reduce the requirements established in the programme approval reports. Similarly, and to avoid highly redundant items, we calculated the Pearson correlations and observed that item 20 has a correlation of at least 0.7 with items 11, 19, and 21, and so we decided to eliminate this as well.

1. The information provided by the teacher in the module guide (or hand-book) is accessible and useful.
2. The planned assignments relate to what the teacher wants us to learn in the teaching activity.
3. In the delivery of the teaching activity there is no overlap with the content of other activities.
4. The theoretical and practical classes are coordinated.
5. The credits assigned to the teaching activity are in proportion with the volume of content and proposed assignments.

6. The effort this teaching activity requires corresponds with that set out in the module guide.
16. The bibliography recommended by the teacher is useful for developing the topics.
18. The teacher applies the evaluation criteria contained in the module guide appropriately.
19. The teacher adapts the programme depending on students' prior level of knowledge.
20. The teacher has facilitated my learning. With his/her help I have been able to improve my knowledge, skills, or way of approaching particular topics.

Table 2 shows the descriptors of the 11 remaining items from the original survey, which will be subjected to principal component analysis.

To determine the internal structure of the retained items, we performed a principal component analysis. The KMO value is 0.93, and so the data are appropriate for a factorial model. The model captures 63.49% of the variance in two components with an eigenvalue greater than 1.

We carried out a varimax rotation, which showed good loadings ranging between .50 and .83 for the first component and greater than .82 for the second. Given that this second component only consists of the two items that refer to the teacher's compliance

with attendance and the timetable (items 7 and 8) and that the scree plot recommends a single factor model, we repeated the analysis limiting the model to one component.

This single factor model captures 52.42% of the variance. Table 2 shows the weights of the resulting component matrix, which range between .439 and .836.

TABLE 2. Descriptors of the selected items.

	Items	Mean (SD)	n analysed (n excluded)	Rotated components weight
7.	The teacher complies with the set timetable.	4.11 (1.20)	28 570 (381)	.517
8.	The teacher attends class regularly.	4.62 (0.81)	28 656 (295)	.439
10.	The teacher does a good job of preparing, organising, and structuring the activities or assignments done in class (or laboratory, workshop, fieldwork, seminar, etc.).	3.56 (1.23)	28 491 (460)	.795
11.	The teacher explains clearly.	3.51 (1.35)	28 653 (298)	.813
12.	The teacher solves doubts and guides students in the completion of their assignments	3.63 (1.23)	28 422 (529)	.836
13.	It is easy to access the teacher in his/her tutorial times	3.50 (1.24)	14 724 (14 227)	.625
14.	The help received in tutorials is effective for learning	3.47 (1.20)	11 711 (17 240)	.764
15.	The teacher uses teaching resources effectively to facilitate learning	3.46 (1.20)	28 008 (943)	.803
17.	The teacher favours the participation of the student in the delivery of the teaching activity	3.61 (1.22)	28 115 (836)	.701
19.	The teacher manages to inspire interest in the different topics covered in the delivery of the teaching activity	3.27 (1.35)	28 108 (843)	.799
21.	I have improved on my starting level, with relation to the competences listed in the module guide	3.41 (1.16)	28 058 (893)	.751

Source: Own elaboration.

The internal consistency analysis gave a Cronbach's alpha of .915, increasing slightly to .916 or .918, if items 7 and 8 are eliminated. For this reason, and also because they are the items with the weakest relationship with the component and both refer to the teacher's compliance with attendance and the timetable, we suggest combining them

into a single item: "The teacher attends class regularly and complies with his/her timetable".

Furthermore, we suggest reformulating the original items 10, 12, 13, 14, and 15 to facilitate their comprehension by involving the students' personal experience (see Appendix).

With the objective of supplementing the last item in the survey, regarding general satisfaction (“In general I am satisfied with this teacher’s teaching work”), we suggest adding a new item “I would take another module with this teacher”, but we recommend separating it spatially from the former in the presentation of the survey.

Ultimately, we propose a single factor questionnaire with 10 items as well as two items relating to general satisfaction (see Appendix).

3.2. Comparison of the structure across branches of knowledge

To confirm that the structure remains stable independently of the branch of knowledge, we performed a principal com-

ponent analysis for each branch: arts and humanities (AaH), sciences (S), health sciences (HS), social and legal sciences (SaLS), and engineering and architecture (EaA).

The structure is maintained almost perfectly across the five branches of knowledge. Percentages of explained variability of between 50.37 and 55.87% are obtained. Table 3 shows the loadings of the items in the component as well as the place the component occupies as a function of this loading. The internal consistency according to Cronbach’s alpha is greater than 0.9 in all cases. It is notable that item 12 is always in first place and that items 17, 13, 7, and 8 always occupy the last four places.

TABLE 3. Comparison of loadings and place across the different branches of knowledge.

Ítem	General 52.42		AyH 52.33		C 51.73		Cdis 55.87		CsyJ 50.37		IyA 54.71	
	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso
R12 solves doubts	1	.84	1	.83	1	.84	1	.85	1	.82	1	.85
R11 explains clearly	2	.82	3	.81	2	.82	2	.83	2	.81	2	.82
R15 appropriate use of teaching resources	3	.81	2	.81	6	.78	4	.82	3	.8	4	.81
R19 motivates	4	.80	4	.79	3	.81	3	.82	4	.79	5	.79
R10 prepares activities well	5	.80	5	.78	5	.80	5	.81	5	.78	3	.82
R14 tutorials help effectively	6	.77	6	.78	4	.80	6	.77	6	.75	7	.76
R21 I have improved my competences	7	.75	7	.75	7	.76	7	.75	7	.75	6	.78
R17 favours participation	8	.70	8	.70	8	.67	8	.73	8	.69	8	.74
R13 accessible tutorials	9	.63	9	.64	9	.61	9	.67	9	.61	9	.59
R7 complying with timetable	10	.52	10	.53	10	.49	10	.57	10	.45	10	.57
R8 attending class	11	.45	11	.40	11	.37	11	.51	11	.40	11	.51
Cronbach’s Alpha	0.92		0.92		0.92		0.93		0.90		0.92	

Source: Own elaboration.

3.3. Comparison of teacher scores from the original survey with the “simulation” of the reduced one (2012-2014)

To compare the real scores obtained in the evaluation with the score that would have been obtained with the 11 items selected for the new survey (without combining items 7 and 8), we performed a 2×5 mixed Anova with the *score* factor (original score with 21

items vs simulation with the 11 selected items) and the *branch of knowledge* factor.

The principal effects of both factors are significant: the score obtained with the reduced survey ($M = 3.56$; $SD = 0.82$) is slightly higher than the original ($M = 3.67$; $SD = 0.87$) in all of the branches as a group ($F_{1, 28946} = 4801.27$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .142$) (see Table 4).

TABLE 4. Descriptive statistics for the complete 21-item survey and the simulated 11-item version, by branch and version.

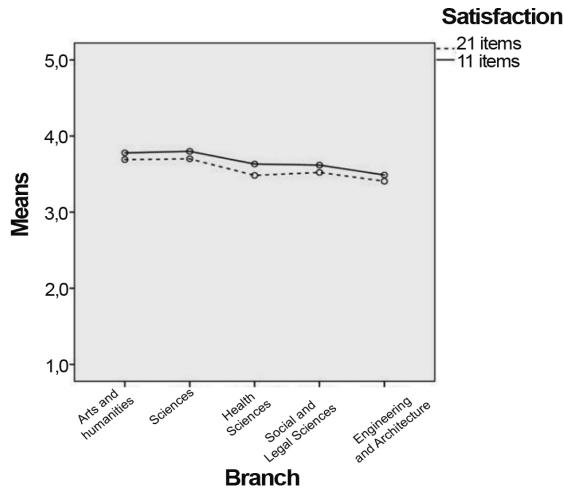
Branch		21 items	11 items
Arts and Humanities	Mean	3.72	3.81
	SD	0.83	0.86
	<i>n</i>	3535	3535
Sciences	Mean	3.67	3.77
	SD	0.77	0.81
	<i>n</i>	3419	3419
Health Sciences	Mean	3.50	3.65
	SD	0.85	0.91
	<i>n</i>	5641	5641
Social and Legal Sciences	Mean	3.58	3.68
	SD	0.78	0.83
	<i>n</i>	12335	12335
Engineering and Architecture	Mean	3.34	3.42
	SD	0.88	0.94
	<i>n</i>	4021	4021
Total	Mean	3.56	3.67
	SD	0.82	0.87
		28951	28951

Source: Own elaboration.

By comparison, the scores differ slightly by branch ($F_{1, 28946} = 127.25$; $p < .001$; $\eta_p^2 =$

$.017$), although the mean score is greater than 3 in all branches (see Graph 1).

GRAPH 1. Comparison of the scores in the complete 21-item survey and the simulated 11-item survey by branch and version.



Source: Own elaboration.

We performed a Chi-square test of independence to compare the distributions of the teachers in the 4 possible categories of results in the 12-14 rounds ($n = 598$) from the complete survey (21 items — without the general satisfaction item) compared with the reduced 11-item survey. Although this is significant ($\chi^2_3 = 14.0$; $p = .003$; Cramér's $V = .08$), Cramér's V confirms

that there are no substantive differences between the two. Nonetheless, it is apparent (see Table 5) that the reduced survey has a greater percentage of teaching and research staff in the *Excellent* category (from 21.3% to 29.9%) and in the *Unfavourable* category (from 4.3% to 5.5%). This trend is repeated across all of the branches to a greater or lesser extent.

TABLE 5. Distribution of the teachers in the categories of results in the 2012-2014 rounds of the mean score of the complete 21-item survey compared with the simulated 11-item survey: % observed by columns (n).

Result category	Score	21 items	11 items
<i>Excellent</i>	4 o más	21.3 % (125)	29.9 % (179)
<i>Very favourable</i>	3.25 - 3.99	50.2 % (295)	44.1 % (264)
<i>Favourable</i>	2.5 - 3.24	24.3 % (143)	20.4 % (122)
<i>Unfavourable</i>	less than 2.5	4.3 % (25)	5.5 % (33)
	Total	100 % (588)	100 % (598)

Source: Own elaboration.

To compare the correlation between general satisfaction and mean satisfaction with the teachers (11 items) ($r = .825; p < .001$) and its correlation with the mean satisfaction with the module (8 items) ($r = .719; p < .001$), we performed Hotelling's test ($t(31335) = 54.63; p < .001$), with the result that the correlation between general satisfaction and mean satisfaction with the teacher is greater, sharing 68.06% of their variability compared with the 51.7% it shares with the mean module score (this difference would also be significant with just 50 participants). Furthermore, the mean score of the 8 items referring to the module and the mean score of the 11 items referring to the teacher share 63.84% of their variance ($r = .799; p < .001$). In other words, despite being closely related, they do not measure the same thing.

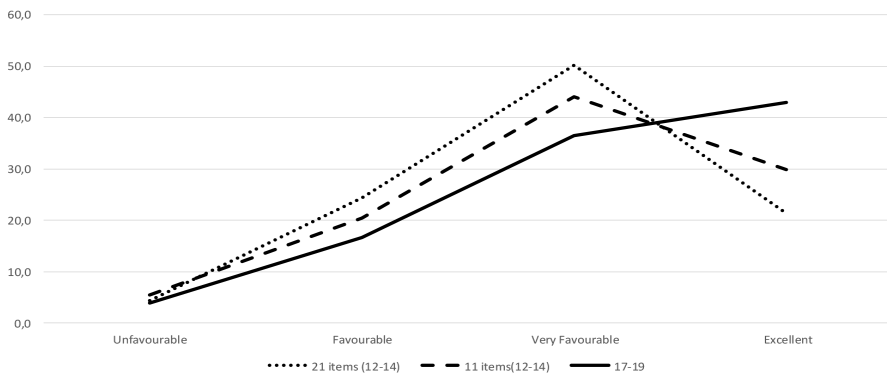
3.4. Comparison of the real results of the 2012-2014 call and the 2017-2019 call

Of the 589 teachers who participated in the 2012-2014 rounds ($n = 367+322$),

93.58% coincide with those evaluated again in the 2017-2019 rounds ($n = 285+241$) applying the reduced survey. Therefore, we compared the distribution in the different student satisfaction result categories, combining the 2012-2013 and 2013-2014 rounds (referred to as 2012-2014) with the results from the combination of the 2017-2018 and 2018-2019 rounds (referred to as 2017-2019). This comparison between the 11 items from the 2012-2014 rounds and the survey applied in the 2017-2019 rounds is significant ($\chi^2_3 = 20.5; p < .001$), although the difference between the distributions is not substantive ($V = .10$). Nonetheless, an increase in the *Excellent* category can be seen (from 29.9% to 43%) (see Table 6).

Graph 2 shows the distributions of teaching and research staff in the results categories in the 2012-2014 rounds with the survey of 21 items, with the simulation

GRAPH 2. Distribution of teachers in the categories of results in the 2012-2014 rounds of the complete 21-item survey, the 11-item simulated survey, and the real 11-item survey applied in the 2017-2019 rounds.



Source: Own elaboration.

of 11 items referring to the teachers, and in the 2017-2019 rounds actually applying the reduced survey. It is apparent that the percentage of *Very favourable* teachers in the 2012-2014 rounds falls somewhat in the 11-item simulation and even more so in the real 11-item survey of the 2017-2019 rounds, while at the same time the percentage in the *Excellent* category increases.

Furthermore, the distribution between results from the general satisfaction items from the 2012-2014 rounds compared with the 2017-2019 rounds is significant ($\chi^2_3 = 10.8; p = .001$), although the difference between the distributions again is not substantive ($V = .07$). Nonetheless, an increase is also apparent in the *Excellent* category (from 41.4% to 50.8%) (see Table 6).

TABLE 6. Distribution of teachers in the categories of results of the mean score obtained in the 11 items and general satisfaction items from the reduced questionnaire by rounds: % observed by columns (*n*).

Result category	Score	11 items		Satisfaction Items	
		2012-2014	2017-2019	2012-2014	2017-2019
<i>Excellent</i>	4 or more	41.4 % (242)	50.8 % (259)	29.9 % (179)	42.9 % (219)
<i>Very favourable</i>	3.25 - 3.99	30.7 % (179)	26.9 % (137)	44.1 % (264)	36.5 % (186)
<i>Favourable</i>	2.5 - 3.24	20.4 % (119)	15.1 % (77)	20.4 % (122)	16.7 % (85)
<i>Unfavourable</i>	less than 2.5	7.5 % (44)	7.3 % (37)	5.5 % (33)	3.9 % (20)
	Total	100 % (581)	100 % (510)	100 % (598)	100 % (510)

Source: own elaboration

4. Discussion

In this study we have examined the survey of students' satisfaction with the teaching they receive, which is of central importance in the Docentia process and for the accreditation processes of the programmes. We have proposed a change, separating evaluation of the teachers' performance from evaluation of the module. Optimal evaluation of teaching is, undoubtedly, an important issue for the quality of higher-education institutions

(Álvarez Rojo et al., 2009; Benito & Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014). To the best of our knowledge, this work is an innovative proposal, as it has enabled us to fulfil the objective of separating the teaching quality survey from content that evaluates the quality of a module, without any resulting loss of relevant information with regards to the original survey of the Docentia-ULL model.

The cleansing and study of the structure of the questionnaire and its comparison across the branches of knowledge lead us to propose a version with 10 items relating to performance for which the teacher evaluated is solely responsible. We also added two items relating to students' general satisfaction with the teaching practice of the teachers. This survey uses a single-factor model with high internal consistency that captures more than half of the variance, on the same lines as what is obtained by Castro Morera et al. (2020), and which is stable across the branches of knowledge.

The three-way comparison of the scores obtained by the teachers (original 21-item survey, simulated 11-item survey, and real application of the new proposed survey) makes it possible to ensure that information has not been lost in the process of improvement. There are important differences in the evaluation of teachers depending on whether one survey or the other is used, which we believe endorses the need and opportunity to have two student satisfaction surveys: one on the teacher and one on the module. In this regard, we have found that both in the simulation carried out with the short survey with the sample of teachers from the 2012-2014 rounds, and in the one already applied in the 2017-2019 rounds, there is a substantial increase in *Excellent* teachers when the short survey is applied without the items referring to the module. This is similar to what happens when the distributions of the general satisfaction item are studied, which display a greater percentage of *Excellents* compared with the corresponding averages of items. The implementation of a short survey with in-

dicators of personal teaching skills, which are directly controlled by the actions of the teacher being surveyed, makes it possible to increase the percentage of teaching staff in the *Excellent* category, at the cost of a reduction in the *Favourable* and *Very favourable* categories, which García Martín et al. (2020) suggested was liable to happen.

According to previous literature (Caballero & Bolívar, 2015; Ruiz-Esteban & Santos del Cerro, 2020; San Martín et al., 2014; Tejedor & García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009), the items from the teacher survey actually measure competences that are of high value in teaching performance and, in particular, they measure competences that are under the teacher's control. As has been indicated, items such as the organisation of credits of the module and the evaluation system are imposed on the teacher by the programme approval reports; in contrast, items such as motivation, inspiring interest, and appropriate tutoring directly relate to the teacher's own performance. The fact a teacher has control over these competences entails, in accordance with motivational theories (Ryan & Deci, 2017), modifying the context of the teacher to give him or her more autonomy. So, a performance evaluation that is better linked to each teacher's teaching practice would, in the long term, facilitate the development of agency, which is fundamental for intrinsic motivation (Gámez & Marrero, 2006; Gámez et al. 2021). Furthermore, the fact that some colleagues obtain a high degree of student satisfaction with the teaching they provide, linked to competences that the teacher might learn and develop, increases motivation

to improve their teaching, resulting in a healthy degree of competitiveness. This could explain the higher percentage of *Excellents* obtained with the real application of the proposed survey in comparison with the simulated model. Both surveys were applied to virtually the same teachers, and so it appears that these teachers have motivated themselves between one call and the next to improve competences that are under their control, something reflected in the perception of their students. Teachers are aware that they will be periodically evaluated and seem to have made an effort to improve their performance. This supports the role of Docentia in incentivising teachers to improve their teaching quality.

Teachers deserve to be evaluated on their own individual performance merits. They should not be evaluated on the performance of the teaching team responsible for delivering the module or on the performance of other people involved in the design of the programme approval model, which the teacher might not have been involved in preparing. It is important to note that the long survey makes it possible to mask teachers with less satisfactory teaching performance, as they sometimes benefit from better organisation of the module done jointly with their colleagues. So, the simulated model also displayed an increase in the percentage of *Unfavourables*, which is in line with this. The teacher survey is, therefore, fairer and more equitable, with a greater ecological validity than the long survey given that, as noted above, the long survey masks teachers with less satisfactory performance. It is also more parsimonious as it has fewer items and these clearly

relate to the object of the evaluation — the teacher — facilitating its completion by the students and, ultimately, its validity.

One important result of the division of the survey into groups of items relating to the teacher and items relating to the module is the relationship of each of them with the general satisfaction item: the correlation between general satisfaction and the mean satisfaction with the teacher is considerably greater, sharing 68.06% of variability compared with the 51.7% shared with the mean score for the module. The perception of teachers' skills and their attitude in the classroom are the most significant aspects with regards to student satisfaction (Guevara & Stewart, 2011; Leguey-Galán et al., 2018; Ruiz-Esteban & Santos del Cerro, 2020). This result supports the convergent validity of the new survey, given that the items referring to the teacher are better related to student satisfaction, which is the type of measurement we are seeking within Docentia as an evaluation model to follow. Being evaluated on what one does *individually* instead of being evaluated for what *others* do seems fairer.

Ultimately, separating the student satisfaction survey into two surveys has a noteworthy institutional value. These surveys are appropriate for particular quality evaluation process. The quality of the programmes directly relates to students' satisfaction with the modules (that is to say: what is delivered) and it is the type of measurement that should be taken into account in accreditation processes. Conversely, the survey of satisfaction with teachers is the appropriate type of

measurement to evaluate the performance of the teacher (in other words: how the module is delivered) and it is an important instrument in promotion and financial incentivisation processes.

As well as the institutional importance, it is also necessary to mention the job performance evaluation aspect, and the fact is that all workers — and university teachers are workers — have the right to fair evaluation, meaning that the evaluation is directly related to their personal performance. We do not want to say that coordination in the module is not an element to consider in the evaluation, but the fact is that, for now, the good or bad disposition of the teachers of the module as a group to deliver good teaching, does not just depend on each individual teacher. Nonetheless, we believe that this element of the cooperation of the teacher in coordinating the module deserves reflection with the object of incorporating it in the performance evaluation, albeit clearly not through the

student satisfaction survey, but rather through the academic directors' reports.

In this context, we hope that the results we have obtained will contribute to the reform of evaluation of student satisfaction within the Spanish university system, linking each type of survey to the corresponding quality evaluation process. In summary, the review of the verified Docencia-ULL model offered an opportunity to guide teaching activity in line with the quality objectives that correspond to a higher-education institution, strategically incentivising the evaluation of teachers' performance in a truly individual way.

Note

¹ We would like to thank the members of the Teaching Quality Evaluation Committee (2012-2015) and of the Technical Quality Unit of the ULL for their close collaboration and significant involvement, in particular: Marcos Blanco-Freijó, Victoria Pérez-Monteverde, Severo Acosta-Rodríguez, Francisco Jiménez-Moreno, Aixa Noda-Ramos, Teresa Ramos-Domínguez, and Isabel Soriano-Torres.

Appendix

Final proposal for a 10-item survey plus two general satisfaction items.

Current	Original	Statement
1		<i>**I would take another module with this teacher</i>
2	7 and 8	<i>The teacher attends class regularly and complies with his/her timetable.</i>
3	10	<i>The teacher prepares, and organises the teaching activities done in class well (or in laboratories, workshops, field work, seminars, etc.).</i>
4	11	<i>The teacher explains clearly.</i>
5	12	<i>The teacher solves my doubts and guides me in the completion of my assignments.</i>
6	13	<i>I find it it easy to access the teacher through tutorials.</i>
7	14	<i>I find the help and support I receive from the teacher useful for learning.</i>

8	15	<i>The teaching resources the teacher uses facilitate my learning.</i>
9	17	The teacher favours the participation of the student in the implementation of the teaching activity.
10	19	The teacher manages to inspire <i>my</i> interest in the different topics covered in the delivery of the teaching activity.
11	21	I have improved on my starting level, <i>in</i> relation to the competences listed in the module guide.
12	22	** In general I am satisfied with this teacher's teaching practice.

The changes to wording and new proposal are in italics.

**General satisfaction item.

Source: Own elaboration.

References

- Alfageme, M. B., & Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española [Assessment and faculty in the Spanish university]. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 271-294. <https://t.ly/viNO>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., & Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español [Teaching profiles for the European Higher Education Area (EHEA) in Spanish universities]. *RELIEVE*, 15 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>
- Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior [New keys to university teaching in the European Higher Education Area]*. Narcea.
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación [Academics' identity as teachers: towards the Scholarship of Teaching and Learning]. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13, 57-77. <https://t.ly/ZRq3>
- Calderón, C., & Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) [Teaching assessment against the challenge of the EUROPEAN highereducation area]. *Educación XXI*, 11, 237-256. <https://t.ly/iiKN>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores [Proposal of a questionnaire for the evaluation of university teaching quality agreed upon by students and professors]. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44. <https://t.ly/gzk9>
- Castro Morera, M., Navarro-Asencio, E., & Blanco-Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente [The quality of teaching as perceived by university students and faculty: dimensionality analysis of a teaching evaluation questionnaire]. *Educación XXI*, 23 (2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Correa, A. D., & Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas [Design of a methodology for the study of implicit theories]. In M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Visor.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54 (Supplement C), 13-21. <https://t.ly/WD5f>
- Gámez, E., & Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación [Why do we do what we do? Basic dimensions of motivation]*. Idea.

- Gámez, E., Díaz-Gómez, J. M., Ardévol, A., & Marrero, H. (2021). *Dimensiones Básicas de la Motivación Humana [Basic Dimensions of Human Motivation]*. Ed. Pirámide.
- García Martín, A., Montero Cases, T., García León, J., & Vázquez Arenas, G. (2020). Validity of student satisfaction surveys to assess teaching quality: the UPCT case study (Cartagena, Spain). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 275-290. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>
- Guevara, C., & Stewart, S. (2011). Do student evaluations match alumni expectations? *Managerial Finance*, 37 (7), 610-623. <https://doi.org/10.1108/03074351111140252>
- High Group on Modernization of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. <https://goo.gl/rIc3Sr>
- IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta-Rodríguez, S., Pérez-Monteverde, M. V., & Blanco-Freijo, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docencia» útil para la evaluación del profesorado universitario? [A Longitudinal Look: Is «Docencia» an useful instrument for university teacher's evaluation?] *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática [Attributes of quality teaching in higher education: a systematic review]. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Leguey-Galán, S., Leguey-Galán, S., & Matosas-López, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente? [What drives students' satisfaction with instruction?] *Revista Espacios*, 39 (17), 13-29. <https://t.ly/NkpV>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J., & Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial [A proposal for a new questionnaire for the evaluation of teachers at the University of the Basque Country. Dimensional, differential and psychometric study]. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- Martínez, M., & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES [A proposal for citizenship education for the EHEA]. *revista española de pedagogía*, 63 (230), 63-73. <https://cutt.ly/qkYoUf0>
- Matosas-López, L. (2019). Diferencias en las puntuaciones de las encuestas de valoración del profesorado en función del tipo de cuestionario: comparativa cuestionarios Likert vs cuestionarios BARS [Differences in teacher evaluation survey scores according to the type of questionnaire: Comparison of Likert vs. BARS questionnaires]. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5, 371-378.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores principiantes los protagonistas? [New challenges for a changing university: can junior faculty be the protagonists?] *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 61-77. <https://goo.gl/JrS8IV>
- Molero, D., & Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes [The evaluation of university teaching. Dimensions and most relevant variables]. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad [Teacher evaluation vs. quality evaluation]. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134. <https://t.ly/sZW8>
- Murillo, J. (2008). La evaluación del Profesorado Universitario en España [The assessment of university teachers in Spain]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 29-45. <https://t.ly/fLaW>
- Perales, M. J., Jornet, J. M., & González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España [Policy trends in training and evaluation of teachers in Higher Education in Spain]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 53-64. <https://t.ly/shYn>
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J., & Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas [Evaluation of teaching activity in the European Higher Education Area: A com-

- parative study of quality indicators in European universities]. *revista española de pedagogía*, 248 (69), 145-163. <https://t.ly/SBJh>
- Ruiz Esteban, C. M., & Santos del Cerro, J. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 36 (2), 304-312. <https://doi.org/10.6018/analesps.335431>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J., & Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as [Defining variables of the profile of the ideal university teacher from the perspective of pre-university students]. *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. <https://t.ly/9H9J>
- Sinahuya, A., & Sánchez-Tarazaga, V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula [The assessment competence of teachers: training, expertise and classroom implementation]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente [Teacher performance evaluation]. *revista española de pedagogía*, 68 (247), 439-460. <https://bit.ly/2VXU69g>
- Universidad de La Laguna (2010). *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA-ULL)*. <http://cutt.ly/PfClayO>
- Universidad de La Laguna (2017). *Manual de la Universidad de La Laguna para la evaluación de la actividad docente [Manual of the University of La Laguna for the evaluation of teaching activities]*. <https://cutt.ly/ZfCldkg>
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior [The preparation of Spanish university teachers for the European Convergence in Higher Education]*. Proyecto EA2003-0040. <https://goo.gl/iGdTTO>
- Zabalza (2009). Ser profesor universitario hoy [Being a university teacher today]. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Authors' biographies

Rosa Isla-Díaz is Associate Professor in the area of social psychology at Universidad de La Laguna, teaching on the programmes in Psychology, Pedagogy, and Employment Relations, among others. Her main lines of research include the role of psychosocial factors in organisational security or the factors contributing to the evaluation of performance at work.



<https://orcid.org/0000-0003-0252-1873>

Stephany Hess-Medler is Associate Professor in the area of Methodology of Behavioural Sciences at the Universidad de La Laguna, where she took her doctorate. She teaches on the Bachelor's in Psychology, the University Masters' degrees in HR Development and Management, and in General Health Psychology. She is a member of the Environmental Psychology and Neuropsychology research teams.



<https://orcid.org/0000-0002-0289-8796>

Hipólito Marrero-Hernández is a Full Professor in Basic Psychology. He is head of the Motivation and Brain research group in the University Neurosciences Institute. He teaches on Motivation and Emotion and on doctorate of excellence programmes. His research centres on approach and avoidance affect, language and social cognition, motivated approach/avoidance reasoning, and university students' motivation when choosing a degree.



<https://orcid.org/0000-0002-6008-3587>

El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question

Dra. Rosa ISLA-DÍAZ. Profesora Titular. Universidad de La Laguna (risladia@ull.edu.es).

Dra. Stephany HESS-MEDLER. Profesora Titular. Universidad de La Laguna (sthess@ull.edu.es).

Dr. Hipólito MARRERO-HERNÁNDEZ. Catedrático. Universidad de La Laguna (hmarrero@ull.edu.es).

Resumen:

Este trabajo propone diferenciar la evaluación de la satisfacción del alumnado con el docente de la satisfacción con la asignatura, y presenta su implementación en la Universidad de La Laguna. Se diferenciaron los ítems vinculados al desempeño del docente de los referidos a la asignatura en la encuesta Docentia-ULL. La encuesta del docente quedó finalmente compuesta por 12 ítems. Para compararla con la encuesta original, de 22 ítems, contrastamos los resultados de la evaluación del profesorado en la encuesta original con una simulación del resultado si se aplicara la encuesta reducida en su lugar en el periodo 2012-2014 ($n = 689$), así como con su aplicación real

en las convocatorias de 2017-2019 ($n = 526$). Observamos un incremento del profesorado Excelente empleando la encuesta enfocada al docente y, en menor medida, del profesorado Desfavorable. Encontramos que la encuesta del docente explicaba una varianza mayor de la satisfacción general del alumnado en comparación con la encuesta de la asignatura. Los resultados apoyan la utilidad y validez de la evaluación de la satisfacción de alumnado mediante dos encuestas distintas, relevantes para distintos procesos de evaluación institucional: la del docente para la promoción del profesorado y la de la asignatura para la acreditación de los títulos. La incorporación de la encuesta del docente por parte de la universidad tendría

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-06-2021.

Cómo citar este artículo: Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S. y Marrero-Hernández, H. (2021). El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión | *The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 393-411. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

un impacto positivo en la motivación intrínseca del profesorado, en particular en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, al asociarse con habilidades cuya mejora está «bajo su control».

Descriptor: satisfacción, estudiante, encuesta, universidad, evaluación del profesor.

Abstract:

This paper proposes separating the survey of students' satisfaction with their teachers from the survey of their satisfaction with the module, and presents the implementation of this process at the Universidad de La Laguna (ULL). Items linked to teacher performance were differentiated from those referring to the subject in the Docentia-ULL survey. The final teacher survey comprised 12 items. In order to compare it with the original 22-item survey, we compared the results from the overall assessment of teachers in the original survey with a simulation of the result if the reduced

survey had been applied in the period 2012-2014 ($n = 689$), as well as with its actual application in the 2017-2019 rounds ($n = 526$). We observed an increase in Excellent teaching staff using the teacher survey and, to a lesser extent, Unfavourable teaching staff. We found that the teacher survey displayed a greater variance in overall student satisfaction compared to the subject survey. The results support the usefulness and validity of assessing student satisfaction through two different surveys. The two surveys would be relevant for different institutional assessment processes: the teacher survey for teacher promotion and the subject survey for degree accreditation. Adoption of the teacher survey by the university would have a positive impact on teachers' intrinsic motivation, in particular by satisfying the needs for autonomy and competence by associating them with skills that they are in control of improving.

Keywords: satisfaction, students, survey, university, teacher appraisal.

1. Introducción

La mejora de la evaluación de la actividad docente en la universidad española es necesaria cuando se asumen los criterios de calidad propios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, el Docentia, como instrumento del que se han dotado las universidades españolas para llevarla a cabo, se convierte en una herramienta útil que ha de permitir al profesorado valorar los puntos fuertes y débiles de su práctica docente (Calderón y Escalera, 2008;

Isla-Díaz et al., 2018). La evaluación del profesorado habrá de ser estimulante para la adopción de buenas prácticas (Pozo et al., 2011) y para promover la adaptación de sus competencias a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (Álvarez Rojo et al., 2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014), a la par que debe ser precisa y con consecuencias (Alfageme y Caballero, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2010).

En la Universidad de La Laguna (ULL), el Docentia-ULL evalúa al profesorado a partir de la triangulación de tres fuentes de información: el docente, su estudiantado y sus responsables académicos. Consta de tres instrumentos de recogida de información: autoinforme del docente; informe de responsables académicos y encuesta de satisfacción del alumnado (Universidad de La Laguna, 2010). El hecho de que Docentia sea un modelo de evaluación que se orienta a la mejora continua, estrechamente vinculado a la incorporación de un nuevo enfoque de la docencia universitaria centrado en el aprendizaje del alumnado, conduce, necesariamente y de acuerdo con el ciclo de Deming, a revisar el modelo periódicamente.

Teniendo esto en cuenta, y con el objetivo de optimizar el sistema de evaluación, se valoraron los resultados de la implantación del modelo Docentia-ULL en las tres primeras convocatorias, entre los años 2010 y 2013. Como resultado de su análisis, se plantearon diversos cambios, modificando las ponderaciones de los indicadores y los pesos de las dimensiones del modelo (Véase Isla-Díaz et al., 2018). De ahí surge la propuesta de revisar la encuesta de satisfacción del alumnado, una de las dimensiones del modelo Docentia. A este respecto, se tuvo en cuenta la importancia central que tiene que el profesorado asuma individualmente su evaluación para el modelo de enseñanza-aprendizaje promovido por el EEES, lo que depende de la validez de la encuesta en su relación directa con el desempeño del docente únicamente. Los cambios solo pueden llevarse a cabo si cuentan con el apoyo del colectivo

encargado de hacerlos realidad (Martínez y Esteban, 2005; Pozo et al., 2011; Valcárcel, 2005).

El buen desempeño del profesorado ha de traducirse necesariamente en la satisfacción que genera, principalmente, en su alumnado. De hecho, en el contexto del EEES, la herramienta básica de evaluación del desempeño docente es la encuesta de satisfacción administrada al alumnado. Constituye uno de los indicadores de calidad más utilizados en las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo (Darwin, 2017; Pozo et al., 2011) y se presenta mediante una escala tipo Likert (Matosas-López, 2019). En el ámbito del Sistema Universitario Español (SUE), las encuestas siguen el modelo del Docentia de ANECA, variando tanto en las competencias que recoge, como en el número de ítems que las componen. Por ejemplo, Muñoz et al. (2002) desarrollaron un cuestionario de 40 ítems que miden 10 competencias. El cuestionario elaborado por Casero (2008) tiene 92 ítems para medir el desempeño docente en competencias similares a las de Muñoz et al. (2002). Por su parte, el cuestionario elaborado por Molero y Ruiz (2005) está compuesto por 25 ítems para cuatro competencias. Una versión más corta del cuestionario es la elaborada por Lizasoain-Hernández et al. (2017) para la Universidad del País Vasco con 18 ítems.

En general, la mayoría de las encuestas que siguen el modelo del Docentia de ANECA, como es el caso del Docentia-ULL aprobado en 2010, tienen alrededor de 20 ítems, que miden un conjunto de competencias relacionadas con las tres di-

menciones del modelo: planificación de la enseñanza, desarrollo de la docencia y resultados, afectando a capacidades relevantes para el desempeño docente (Jerez et al., 2016), como el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación (Sinahuya y Sánchez-Tarazaga, 2018) o la adecuación de los contenidos impartidos con los créditos asignados a la asignatura. La dimensión de resultados involucra la satisfacción del alumnado con la labor docente de su profesorado y la de los responsables académicos.

Si observamos el contenido de las encuestas de satisfacción del alumnado, se advierte que hay dos clases de ítems diferenciados. Por un lado, los ítems que se refieren a la asignatura, como pueda ser la adecuación de los contenidos impartidos a los créditos asignados, o el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación, donde suelen intervenir más de un docente y se han de incluir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación. Por otro lado, ítems únicamente relacionados con el desempeño del docente, como la capacidad de motivar al alumnado y una adecuada tutorización, que se consideran claves para el perfil de un buen docente universitario (Caballero y Bolívar, 2015; San Martín et al., 2014; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009) y más relevantes para la evaluación del desempeño docente.

En este sentido, desde el Comité de Evaluación de la Docencia de la ULL, se planteó el objetivo de encontrar un modelo de evaluación no solo fiable, sino válido. A

este respecto, se identificó como obstáculo relevante para la consecución de dicho objetivo el que la encuesta empleada incluya tanto ítems referidos a la asignatura como ítems referidos al docente que está siendo evaluado. Obviamente, la evaluación de la asignatura puede involucrar a más de un docente y, por lo tanto, sesgar bien positiva o bien negativamente el resultado de la evaluación del docente en sí. Por tanto, hay que garantizar que los méritos del profesorado que se evalúan mediante la encuesta realmente recojan el desempeño individual del docente, evaluado en aquellas competencias que puede decirse que están «bajo su control», y se diferencie de la evaluación de la asignatura que suele ser compartida por varios docentes. De acuerdo con las teorías motivacionales, por ejemplo, la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), una evaluación del desempeño contingente con las competencias del profesorado facilitaría a largo plazo el desarrollo de la percepción de control, de la agentividad, que es básica para la motivación intrínseca.

Desde el citado comité se estableció que la estrategia apropiada para la consecución de este objetivo pasaba por la redefinición de la evaluación, de manera que, siguiendo una metodología de análisis objetiva, se diferenciaron dos encuestas: una de evaluación del profesorado y otra de evaluación de la asignatura. Además, entendemos que debe distinguirse la funcionalidad de cada una de ellas, y esto es muy relevante para el sistema universitario. La encuesta de evaluación del profesorado será la que ha de tenerse en cuenta para el Docencia como herramienta de evalua-

ción del desempeño individual del docente. En contraste, la encuesta de evaluación de la asignatura servirá fundamentalmente como evidencia en los procesos de acreditación de las titulaciones.

Solo si el profesorado identifica la evaluación recibida con su propio desempeño, podremos tener la seguridad de que aceptará el resultado de buen grado y aprovechará la retroalimentación recibida para mejorar su práctica docente. A este respecto, el proceso de mejora necesitaba, por un lado, una diferenciación clara de los ítems de una y otra encuesta; en este artículo proponemos una encuesta con los ítems exclusivos de evaluación del desempeño del docente (mientras que la evaluación de las asignaturas de cara a las acreditaciones de las titulaciones será llevada a cabo de forma separada). Por otro

lado, el proceso de mejora también necesita una reducción del número de ítems (véase Castro Morera et al., 2020), a efectos de no sobrecargar al alumnado durante la contestación de las encuestas, lo que también constituye un objetivo de este artículo.

2. Método

2.1. Participantes

Los datos responden a 33 349 encuestas de alumnado sobre la satisfacción con la actividad docente, cumplimentadas para 689 docentes participantes en la tercera y cuarta convocatoria de evaluación de la actividad docente en los cursos 2012/2013 ($n = 367$) y 2013/2014 ($n = 322$) de la ULL. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

TABLA 1. Número de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	2012/2013		2013/2014		Total	
	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado
Arte y Humanidades	1815	48	2086	62	3901	110
Ciencias	2199	62	1524	46	3723	108
Ciencias de la Salud	3661	70	3279	76	6940	146
Ciencias Sociales y Jurídicas	8731	119	5633	103	14 364	222
Ingeniería y Arquitectura	3107	68	1314	35	4421	103
Total	19513	367	13836	322	33349	689

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

La encuesta de satisfacción del alumnado está compuesta por 21 ítems (más uno de satisfacción general) con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Nada de acuerdo, 5=Muy de acuerdo). Este instrumento mide la satisfacción del alumnado con las competencias docen-

tes de su profesorado relacionadas con la organización y exposición de contenidos, las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, el grado de cumplimiento del profesorado, el nivel de aprendizaje percibido y la satisfacción general, así como otros aspectos, relacionados con la organización de la



asignatura. Esta encuesta fue aprobada en Consejo de Gobierno 24/06/2010 de la ULL para ser aplicada durante el quinquenio 2010/2011-2014/2015 y puede encontrarse en la página 52 del Manual de la ULL para la evaluación de la actividad docente (Universidad de La Laguna, 2010).

2.3. Procedimiento

Las encuestas del alumnado sobre su satisfacción con la actividad docente del profesorado participante fueron cumplimentadas durante los dos últimos meses de cada cuatrimestre del curso 2012/13 y 2013/14. Esta recogida de información se realizó presencialmente en las aulas, mediante *clickers* facilitados por los encuestadores de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL. Se acordaba previamente día y hora con el profesorado implicado para subsanar posibles cambios de horario o lugar y asegurar así un proceso de recogida de datos eficiente.

La modificación de la encuesta (identificación de los ítems relevantes para la asignatura y el profesor) de cara a su implementación en el segundo quinquenio Docencia-ULL (2015-2020) se hizo bajo el liderazgo del Comité de Evaluación de la Docencia con la participación de expertos¹.

2.4. Análisis de datos

Se realizaron estadísticos descriptivos, análisis de componentes principales, fiabilidad por consistencia interna, correlaciones, anovas y chi-cuadrado mediante el paquete estadístico SPSS v.21 (IBM, 2012). Una vez seleccionados los ítems, se llevó a cabo un estudio dimensional de las propiedades psicométricas de la encuesta

de evaluación del profesorado mediante análisis factorial exploratorio y se examinó la modulación que pueda ejercer la rama de conocimiento. Se compararon las calificaciones de profesorado obtenidas en la encuesta original con la calificación que se hubiese obtenido con «la simulación» de una encuesta reducida con los datos de los cursos 2012 a 2014. Asimismo, se llevó a cabo la comparación de los resultados de la encuesta original (convocatorias 2012-2014) con los resultados publicados de las convocatorias 2017-2019, del segundo quinquenio de evaluación, donde ya se implementó la encuesta reducida, ligeramente modificada por el Comité de Evaluación de ese quinquenio (Universidad de La Laguna, 2017).

3. Resultados

En primer lugar, se hace un estudio de las encuestas cumplimentadas (33 349), analizando posibles tendencias de respuesta por parte del alumnado, es decir, detectar aquellas encuestas en las que se haya contestado demasiadas veces una de las alternativas según el procedimiento descrito por Correa y Camacho (1993). Quedando 32 297 encuestas. Además, se excluyó el alumnado que reconoce no asistir al menos «bastante» (3) a clase. De este modo, finalmente se analizan 28 965 encuestas válidas. Por otro lado, para los análisis que incluyen los ítems 13 («Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías») y 14 («La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender») se excluyó aquel alumnado que manifestó no asistir al menos «bastante» (3) a tutorías.

3.1. Depuración y estructura del cuestionario

En segundo lugar, se analiza el contenido de los 21 ítems (sin tener en cuenta el ítem 22 de satisfacción general) para eliminar de la encuesta aquellos que no son responsabilidad exclusiva del docente, sino que responden a cuestiones organizativas o normativas de las asignaturas y que serán incluidos en el procedimiento de evaluación de las titulaciones para su acreditación.

Se eliminan así 8 ítems (la numeración corresponde a la de la encuesta original de 2010), además del ítem 9, dado que no es viable en el contexto universitario del EESS reducir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación de las titulaciones. Asimismo, y para evitar ítems muy redundantes, se calculan las correlaciones de Pearson y se observa que el ítem 20 correlaciona en al menos 0.7 con los ítems 11, 19 y 21, por lo que se opta por eliminarlo también:

1. La información proporcionada por el profesor/a en programa (o guía) docente es accesible y útil.
2. Las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor/a pretende que aprenda en la actividad docente.
3. En el desarrollo de la actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades.
4. Las clases teóricas y prácticas están coordinadas.
5. Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el vo-

lumen de contenidos y tareas que se plantean.

6. La dedicación que exige esta actividad docente se corresponde con la prevista en el programa.
16. La bibliografía recomendada por el profesor/a es útil para desarrollar las tareas.
18. El profesor/a aplica de un modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en el programa.
19. El profesor/a adapta el programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes.
20. El profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.

En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de los 11 ítems restantes de la encuesta original y que serán sometidos a análisis de componentes principales.

Para constatar la estructura interna de los ítems retenidos, se realiza un análisis de componentes principales. El índice KMO es de 0.93, por lo que los datos son adecuados para un modelo factorial. El modelo apresa un 63.49 % de la varianza en dos componentes de valor propio mayor que 1.

Se realiza rotación Varimax, obteniendo buenas cargas que oscilan entre .50 y .83 para la primera componente y superiores a .82 para la segunda. Dado que esta segunda componente solamente está compuesta por

los dos ítems que hacen referencia al cumplimiento del docente (ítem 7 e ítem 8) y que el gráfico de sedimentación recomienda un modelo unifactorial, se repite el análisis forzando el modelo a una componente.

Este modelo unifactorial apresa el 52.42 % de la varianza. En la Tabla 2 se muestran los pesos de la matriz de componentes resultante, que oscilan entre .439 y .836.

TABLA 2. Descriptivos de los ítems seleccionados.

	Ítems	Media (DT)	n de análisis (n excluido)	Peso componentes
7.	El profesor/a cumple el horario fijado.	4.11 (1.20)	28 570 (381)	.517
8.	El profesor/a asiste regularmente a clase.	4.62 (0.81)	28 656 (295)	.439
10.	El profesor/a prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).	3.56 (1.23)	28 491 (460)	.795
11.	El profesor/a explica con claridad.	3.51 (1.35)	28 653 (298)	.813
12.	El profesor/a resuelve las dudas y orienta a los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus tareas.	3.63 (1.23)	28 422 (529)	.836
13.	Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías.	3.50 (1.24)	14 724 (14 227)	.625
14.	La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender.	3.47 (1.20)	11 711 (17 240)	.764
15.	El profesor/a utiliza adecuadamente los recursos didácticos para facilitar el aprendizaje.	3.46 (1.20)	28 008 (943)	.803
17.	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.	3.61 (1.22)	28 115 (836)	.701
19.	El profesor/a consigue despertar interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.	3.27 (1.35)	28 108 (843)	.799
21.	He mejorado mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa.	3.41 (1.16)	28 058 (893)	.751

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de consistencia interna presenta un alfa de Cronbach de .915 que podría aumentar ligeramente a .916 o .918 si se eliminasen los ítems 7 y 8. Por este motivo, además de porque son los que menos se relacionan con la componente y ambos se refieren al cumplimiento horario del do-

cente, proponemos combinarlos en un solo ítem: «El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario».

Por otra parte, se propone una reformulación de los ítems originales 10, 12, 13, 14 y 15 con el objetivo de facilitar su

comprensión, involucrando la experiencia personal del alumnado (ver Anexo).

Con el objetivo de complementar el último ítem, de satisfacción general, de la encuesta («En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a»), se propone añadir un nuevo ítem «Volvería a cursar una asignatura con este profesor/a», pero recomendando su separación espacial de aquel en la presentación de la encuesta.

En definitiva, se propone un cuestionario unifactorial de 10 ítems, además de dos ítems de satisfacción general (ver Anexo).

3.2. Comparación de la estructura a través de las ramas

Para asegurar que la estructura encontrada se mantiene estable con inde-

pendencia de la rama de conocimiento, se realiza un análisis de componentes principales para cada rama: Arte y Humanidades (AyH), Ciencias (C), Ciencias de la Salud (CdlS), Ciencias Sociales y Jurídicas (CSyJ) e Ingenierías y Arquitectura (IyA).

La estructura se mantiene de manera casi perfecta a través de las cinco ramas de conocimiento. Se obtienen porcentajes de varianza explicada entre 50.37 y 55.87 %. En la Tabla 3 se pueden observar las cargas de los ítems en la componente, así como el lugar que ocupan en función de esa carga. La consistencia interna por alfa de Cronbach es superior a 0.9 en todos los casos. Es de destacar que el ítem 12 siempre está en primer lugar y los ítems 17, 13, 7 y 8, siempre ocupan los cuatro últimos lugares.

TABLA 3. Comparación de cargas y lugar a través de las distintas ramas de conocimiento.

Ítem	General 52.42		AyH 52.33		C 51.73		CdlS 55.87		CsyJ 50.37		IyA 54.71	
	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso
12. Resuelve dudas	1	.84	1	.83	1	.84	1	.85	1	.82	1	.85
11. Explica con claridad	2	.82	3	.81	2	.82	2	.83	2	.81	2	.82
15. Uso adecuado recursos didácticos	3	.81	2	.81	6	.78	4	.82	3	.8	4	.81
19. Motiva	4	.80	4	.79	3	.81	3	.82	4	.79	5	.79
10. Prepara bien actividades	5	.80	5	.78	5	.80	5	.81	5	.78	3	.82
14. Tutorías ayuda eficaz	6	.77	6	.78	4	.80	6	.77	6	.75	7	.76
21. He mejorado mis competencias	7	.75	7	.75	7	.76	7	.75	7	.75	6	.78
17. Favorece participación	8	.70	8	.70	8	.67	8	.73	8	.69	8	.74
13. Tutorías accesibilidad	9	.63	9	.64	9	.61	9	.67	9	.61	9	.59
7. Cumplimiento horario	10	.52	10	.53	10	.49	10	.57	10	.45	10	.57
8. Asistencia a clase	11	.45	11	.40	11	.37	11	.51	11	.40	11	.51
Alfa de Cronbach	0.92		0.92		0.92		0.93		0.90		0.92	

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Comparación de calificaciones de profesorado obtenidas con la encuesta original y con «la simulación» de la reducida (2012-2014)

Con el objetivo de comparar las calificaciones reales obtenidas en la evaluación con la calificación que se hubiese obtenido con los 11 ítems seleccionados para la nueva encuesta (sin fusionar los ítems 7 y 8) se realiza un Anova mixto 2x5 con el factor *calificación* (calificación original con 21

ítems vs simulación con los 11 ítems seleccionados) y el factor *rama de conocimiento*.

Resultan significativos los efectos principales de ambos factores: la calificación obtenida con la encuesta reducida ($M = 3.56$; $DT = 0.82$) es ligeramente superior a la original ($M = 3.67$; $DT = 0.87$) en el conjunto de todas las ramas ($F_{1, 28946} = 4801.27$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .142$) (ver Tabla 4).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de la encuesta completa de 21 ítems y la versión simulada de 11, en función de la rama y versión.

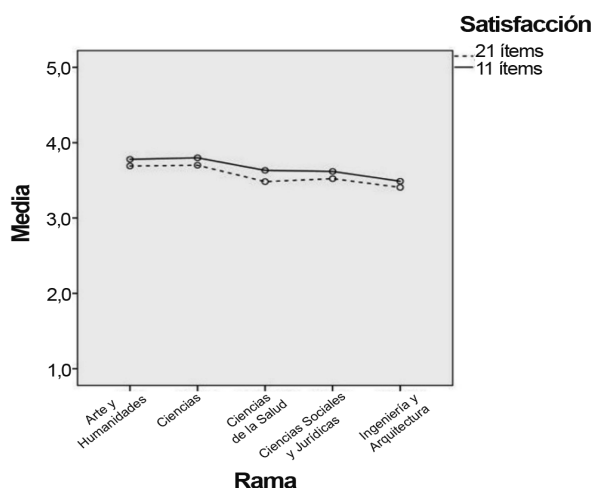
Rama		21 ítems	11 ítems
Arte y Humanidades	Media	3.72	3.81
	DT	0.83	0.86
	<i>n</i>	3535	3535
Ciencias	Media	3.67	3.77
	DT	0.77	0.81
	<i>n</i>	3419	3419
Ciencias de la Salud	Media	3.50	3.65
	DT	0.85	0.91
	<i>n</i>	5641	5641
Ciencias Sociales y Jurídicas	Media	3.58	3.68
	DT	0.78	0.83
	<i>n</i>	12335	12335
Ingeniería y Arquitectura	Media	3.34	3.42
	DT	0.88	0.94
	<i>n</i>	4021	4021
Total	Media	3.56	3.67
	DT	0.82	0.87
	<i>n</i>	28951	28951

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las notas difieren ligeramente en función de la rama ($F_{1, 28946} = 127.25$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .017$),

aunque en todas las ramas la media de las calificaciones es superior a 3 (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Comparación de las puntuaciones en la encuesta completa de 21 ítems y la simulada de 11, en función de la rama y versión.



Fuente: Elaboración propia.

Para comparar las distribuciones del profesorado en las 4 posibles categorías de resultados en las convocatorias 12-14 ($n = 598$) de la encuesta completa (21 ítems – sin el ítem de satisfacción general) frente a la encuesta reducida de 11 ítems se realiza una prueba Chi-cuadrado de independencia. A pesar de que esta es significativa ($\chi^2_3 = 14.0$; $p = .003$; V Cramer = .08), el

índice V de Cramer confirma que no hay diferencias sustantivas entre ambas. Sin embargo, puede observarse (ver Tabla 5) que la encuesta reducida aumenta el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente* (pasa de 21.3 % a 29.9 %) y en la categoría desfavorable (pasa de 4.3 % a 5.5 %). Esta tendencia se repite a lo largo de todas las ramas en mayor o menor medida.

TABLA 5. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la puntuación media de la encuesta completa de 21 ítems frente a la encuesta simulada de 11 ítems: % observado por columnas (n).

Categoría de resultado	Puntuación	21 ítems	11 ítems
<i>Excelente</i>	4 o más	21.3 % (125)	29.9 % (179)
<i>Muy favorable</i>	3.25 - 3.99	50.2 % (295)	44.1 % (264)
<i>Favorable</i>	2.5 - 3.24	24.3 % (143)	20.4 % (122)
<i>Desfavorable</i>	menos de 2.5	4.3 % (25)	5.5 % (33)
	Total	100 % (588)	100 % (598)

Fuente: Elaboración propia.

Para comparar la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el profesorado (11 ítems) ($r = .825$; $p < .001$) y su correlación con la satisfacción media con la asignatura (8 ítems) ($r = .719$; $p < .001$) se realiza la prueba T de Hotelling ($t(31335) = 54.63$; $p < .001$), resultando que es mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura (esta diferencia sería también significativa con solamente 50 participantes). Además, la nota media de los 8 ítems referidos a la asignatura y la nota media de los 11 ítems referidos al docente comparten un 63.84 % de su varianza ($r = .799$; $p < .001$). Es decir, que a pesar de estar muy relacionadas no miden lo mismo.

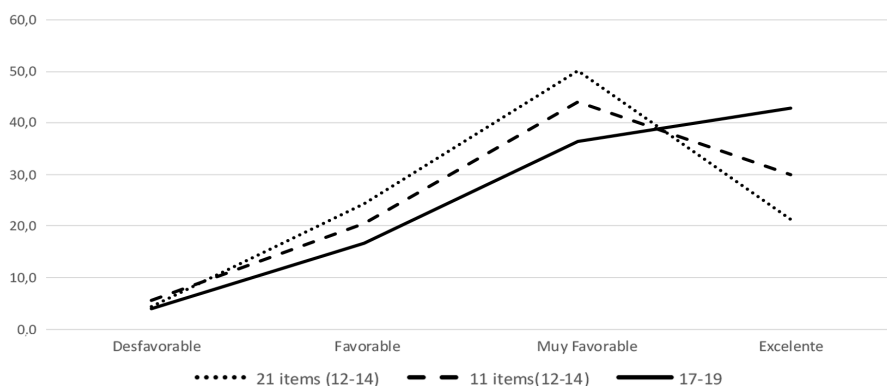
3.4. Comparación de los resultados reales de la convocatoria 2012-2014 y la convocatoria 2017-2019

Un 93.58 % de los 589 docentes que participaron en las convocatorias 2012-

2014 ($n = 367+322$) coincide con el que se evaluó nuevamente en las convocatorias 2017-2019 ($n = 285+241$) ya aplicando la encuesta reducida. Por ello, comparamos la distribución en las diferentes categorías de resultados de la satisfacción del alumnado, uniendo las convocatorias 2012-2013 y 2013-2014 (llamándolas 2012-2014) con los resultados de la unión de las convocatorias 2017-2018 y 2018-2019 (denominándolas 2017-2019). Esta comparación entre los 11 ítems de las convocatorias 2012-2014 y la encuesta aplicada en las convocatorias 2017-2019 resulta significativa ($\chi^2_3 = 20.5$; $p < .001$), aunque la diferencia entre las distribuciones no es sustantiva ($V = .10$). Sin embargo, puede observarse un incremento en la categoría *Excelente* (de 29.9 % pasa al 43 %) (ver Tabla 6).

El Gráfico 2 muestra las distribuciones del PDI en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 con la encuesta de 21 ítems, con la simulación de 11 ítems referidos al profesorado

GRÁFICO 2. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la encuesta completa de 21 ítems, la encuesta simulada de 11 ítems y la encuesta real de 11 ítems aplicada en las convocatorias 2017-2019.



Fuente: Elaboración propia.

y en las convocatorias 2017-2019, aplicando realmente la encuesta reducida. Queda patente que el porcentaje de profesorado *Muy favorable* en las convocatorias 2012-2014 disminuye algo en la simulación con 11 ítems y más aún en la encuesta real de las convocatorias de 2017-2019 con 11 ítems, a la par que va aumentando el porcentaje de la categoría *Excelente*.

Por otro lado, la distribución entre resultados de los ítems de satisfacción general de las convocatorias 2012-2014 frente a las convocatorias 2017-2019 resulta significativa ($\chi^2_3 = 10.8; p = .001$), aunque la diferencia entre las distribuciones vuelve a no ser sustantiva ($V = .07$). Sin embargo, puede observarse igualmente un incremento en la categoría *Excelente* (de 41.4 % pasa al 50.8 %) (ver Tabla 6).

TABLA 6. Distribución del profesorado en las categorías de resultados de la puntuación media obtenida en los 11 ítems y los ítems de satisfacción general del cuestionario reducido según convocatorias: % observado por columnas (n).

Categoría de resultado	Puntuación	11 ítems		Ítems de satisfacción	
		2012-2014	2017-2019	2012-2014	2017-2019
<i>Excelente</i>	4 o más	41.4 % (242)	50.8 % (259)	29.9 % (179)	42.9 % (219)
<i>Muy favorable</i>	3.25 - 3.99	30.7 % (179)	26.9 % (137)	44.1 % (264)	36.5 % (186)
<i>Favorable</i>	2.5 - 3.24	20.4 % (119)	15.1 % (77)	20.4 % (122)	16.7 % (85)
<i>Desfavorable</i>	menos de 2.5	7.5 % (44)	7.3 % (37)	5.5 % (33)	3.9 % (20)
	Total	100 % (581)	100 % (510)	100 % (598)	100 % (510)

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En este estudio examinamos la encuesta de satisfacción del alumnado con la docencia recibida, clave para el Docencia y para los procesos de acreditación de las titulaciones. Hemos propuesto una diferenciación: la evaluación del desempeño del docente, por un lado, y de la asignatura, por el otro. La adecuada evaluación de la docencia es, sin duda, un tema relevante para la calidad de las instituciones de educación superior (Álvarez Rojo et al.,

2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014). Hasta donde conocemos, este trabajo constituye una propuesta innovadora, puesto que nos ha permitido cumplir el objetivo de separar la encuesta de evaluación de la calidad docente de aquellos contenidos que evalúan la calidad de una asignatura, y ello sin suponer pérdida de información relevante con respecto a la encuesta original del modelo Docencia-ULL.

La depuración y estudio de la estructura del cuestionario y su comparativa a través de las ramas de conocimiento llevan a proponer una versión de 10 ítems relacionados con el desempeño, responsabilidad exclusiva del docente evaluado. Además, se añaden dos ítems de satisfacción general del alumnado con la labor docente del profesorado. Esta encuesta responde a un modelo unifactorial de alta consistencia interna que apresa más de la mitad de la varianza, en la misma línea de lo obtenido por Castro Morera et al. (2020), y que resulta estable a través de las ramas de conocimiento.

La comparación tripartita de las calificaciones obtenidas por parte del profesorado (encuesta original de 21 ítems, encuesta simulada de 11 ítems y la aplicación real de la encuesta nueva propuesta) permite asegurar que no se ha perdido información en el proceso de mejora. De manera importante, existen diferencias en la evaluación del profesorado según se aplique una u otra encuesta, que consideramos avalan la necesidad y la oportunidad de contar con dos encuestas de satisfacción del alumnado: la del docente y la de la asignatura. A este respecto, hemos encontrado que tanto en la simulación realizada con la encuesta corta con la muestra de profesorado de las convocatorias de 2012-2014, como en la ya aplicada en las convocatorias 2017-2019, se produce un incremento sustancial del profesorado *Excelente* cuando se aplica la encuesta corta sin los ítems referidos a la asignatura. Similar a lo que ocurre cuando se estudian las distribuciones del ítem de satisfacción general, que muestran un mayor porcentaje de *Excelentes* frente a los correspondientes promedios de ítems. La implementación de

una encuesta corta con indicadores de habilidades docentes personales y cuyo resultado es exclusivamente responsabilidad de la actuación del docente encuestado permite aumentar el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente*, a costa de la disminución de las categorías *Favorable* y *Muy favorable*, tal como sugieren García Martín et al. (2020) que habría de ocurrir.

De acuerdo con la literatura previa (Caballero y Bolívar, 2015; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; San Martín et al., 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009), los ítems de la encuesta del profesorado miden realmente competencias de alto valor en el desempeño docente y, sobre todo, miden competencias que están bajo el control del docente. Como se ha indicado, ítems como la organización de los créditos de la asignatura y el sistema de evaluación le vienen dados al docente de la propia memoria de verificación de los títulos, mientras que ítems como motivar, despertar el interés o una adecuada tutorización se relacionan directamente con su desempeño. El que el docente tenga control sobre esas competencias implica, de acuerdo con las teorías motivacionales (Ryan y Deci, 2017), modificar el contexto del docente para dotarlo de más autonomía. Así, una evaluación del desempeño mejor vinculada al ejercicio de la docencia de cada docente facilitaría, a largo plazo, el desarrollo de la agentividad, básica para la motivación intrínseca (Gámez y Marrero, 2006; Gámez et al., 2021). Además, el hecho de que haya colegas que obtienen una elevada satisfacción del estudiantado con la docencia impartida, vinculada a competencias que el docente puede aprender y desarrollar, incentiva su motivación para la mejora docente, implicando una sana competitivi-

dad. Esto puede explicar el mayor porcentaje de *Excelentes* obtenido con la aplicación real de la encuesta propuesta en comparación con el modelo simulado. Ambas encuestas se corresponden con prácticamente el mismo profesorado, por lo que parece que ese profesorado se ha motivado de una convocatoria a otra para mejorar las competencias que están bajo su control, lo que se ha reflejado en la percepción de su alumnado. Los docentes son conscientes de que serán evaluados periódicamente y parecen haber realizado un esfuerzo en la mejora de su desempeño. Ello apoya el papel del Docentia en la incentivación al profesorado para la mejora de su calidad docente.

El profesorado merece ser evaluado por sus propios méritos de desempeño individual. No debe ser evaluado por el desempeño del equipo docente responsable de la impartición de la asignatura o, incluso, por el desempeño de otras personas implicadas en el diseño del modelo de verificación, en cuya elaboración pudo no haber participado. Es conveniente llamar la atención sobre el hecho de que la encuesta larga permite enmascarar al profesorado con desempeño docente menos satisfactorio, al contar a su favor, en algunos casos, con una mejor organización de la asignatura realizada conjuntamente con sus colegas. Así, el modelo simulado también arrojaba un incremento del porcentaje de *Desfavorables*, que va en esta línea. La encuesta del profesorado es, por tanto, más justa y equitativa, con una mayor validez ecológica que la encuesta larga dado que, como se ha dicho, esta última enmascara al profesorado con un desempeño menos satisfactorio. Asimismo, resulta ser más parsimoniosa, al contar con menos ítems, que claramente se relacionan con el

objeto de la evaluación, el docente, lo que facilita su cumplimentación por parte del alumnado y, en última instancia, su validez.

Un resultado relevante para la división de la encuesta entre grupos de ítems relativos al profesorado e ítems referidos a la asignatura es la relación de cada uno de ellos con el ítem de satisfacción general: es significativamente mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura. La percepción de las habilidades del docente y su actitud en el aula son los aspectos más relevantes en cuanto a la satisfacción del alumnado (Guevara y Stewart, 2011; Leguey-Galán et al., 2018; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020). Este es un resultado que avala la validez convergente de la nueva encuesta, dado que los ítems referidos al docente se relacionan mejor con la satisfacción del alumnado, que es el tipo de medida que estamos buscando dentro del Docentia como modelo de evaluación a seguir. Parece más justo ser evaluado por lo que se hace *individualmente* frente a ser evaluado por lo que hacen *los demás*.

En definitiva, la distinción de la evaluación de la satisfacción del alumnado mediante dos encuestas tiene una relevancia institucional que es necesario comentar. Se trata de encuestas que son apropiadas para según qué proceso de evaluación de la calidad. La calidad de las titulaciones se relaciona directamente con la satisfacción del alumnado con las asignaturas (esto es: qué se imparte) y es el tipo de medida que habría de tenerse en cuenta en los procesos de acreditación. En cambio, la encuesta de satisfacción con

el profesorado constituye el tipo de medida adecuado para valorar el desempeño del docente (esto es: cómo se imparte) y es un instrumento relevante en procesos de promoción e incentivación económica.

Al margen de la relevancia institucional, no podemos dejar de mencionar el aspecto de la evaluación del desempeño laboral, y es que todo trabajador —y el docente universitario lo es— tiene derecho a tener una evaluación justa, y ello implica que dicha evaluación esté directamente relacionada con su propio desempeño. No queremos decir que la coordinación en la asignatura no sea un elemento de evaluación a tener en cuenta. Pero lo cierto es que, por ahora, la buena o mala disposición del conjunto del profesorado de la asignatura para impartir una buena docencia no depende solo de cada docente individual. Sin embargo, consideramos que este elemento de la cooperación del docente para la coordinación de la asignatura merece una reflexión al objeto de ser incorporado en la evaluación del desempeño, aunque, obviamente, no a través de la

encuesta de satisfacción del alumnado, sino de la del responsable académico.

En este contexto, esperamos que los resultados que hemos obtenido contribuyan a la reforma de la evaluación de la satisfacción del alumnado dentro del SUE, asociando cada tipo de encuesta con la evaluación del proceso de calidad correspondiente. En resumen, la revisión del modelo verificado Docentia-ULL constituye una oportunidad para orientar la actividad docente, de acuerdo con los objetivos de calidad que corresponden a una institución de educación superior, incentivando de manera estratégica que el desempeño del profesorado se evalúe de manera realmente individualizada.

Nota

¹ Agradecemos la estrecha colaboración y gran implicación de los miembros del Comité de Evaluación de la Calidad Docente (2012-2015) y de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL, especialmente: Marcos Blanco-Freijó, Victoria Pérez-Monteverde, Severo Acosta-Rodríguez, Francisco Jiménez-Moreno, Aixa Noda-Ramos, Teresa Ramos-Domínguez e Isabel Soriano-Torres.

Anexo

Propuesta final de encuesta de 10 ítems más dos de satisfacción general.

Núm. actual	Núm. original	Enunciado
1		** <i>Volvería a cursar una asignatura con este/a profesor/a</i>
2	7 y 8	<i>El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario.</i>
3	10	<i>El profesor/a prepara y organiza bien las actividades formativas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).</i>
4	11	<i>El profesor/a explica con claridad.</i>
5	12	<i>El profesor/a resuelve mis dudas y me orienta en el desarrollo de mis tareas.</i>
6	13	<i>Me resulta fácil acceder al profesor/a a través de tutorías.</i>
7	14	<i>La ayuda y apoyo que recibo del profesor/a me resultan útiles para aprender.</i>

8	15	<i>Los recursos didácticos que utiliza el profesor/a facilitan mi aprendizaje.</i>
9	17	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.
10	19	El profesor/a consigue despertar <i>mi</i> interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.
11	21	He mejorado mi nivel de partida <i>en</i> relación con las competencias previstas en el programa.
12	22	** En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a.

En cursiva los cambios de redacción y propuesta nueva.

** Ítem de satisfacción general.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 271-294. <https://t.ly/viNO>

Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77. <https://t.ly/ZRq3>

Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256. <https://t.ly/iiKN>

Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44. <https://t.ly/gzk9>

Castro Morera, M., Navarro-Asencio, E. y Blanco-Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia per-

cibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23 (2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educx1.25711>

Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marro, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Visor.

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? [¿Qué función tienen realmente en la actualidad las evaluaciones de los estudiantes en la educación superior?] *Studies in Educational Evaluation*, 54 (Supplement C), 13-21. <https://t.ly/WD5f>

Gámez, E. y Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. Idea.

Gámez, E., Díaz-Gómez, J. M., Ardévol, A. y Marrero, H. (2021). *Dimensiones básicas de la motivación humana*. Ed. Pirámide

García Martín, A., Montero Cases, T., García León, J. y Vázquez Arenas, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 275-290. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>

Guevara, C. y Stewart, S. (2011). Do student evaluations match alumni expectations? [¿Coinciden las evaluaciones de los alumnos con

- las expectativas de los ex alumnos?] *Managerial Finance*, 37 (7), 610-623. <https://doi.org/10.1108/03074351111140252>
- High Group on Modernization of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions [Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros de enseñanza superior europeos]*. <https://goo.gl/rlc3Sr>
- IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta-Rodríguez, S., Pérez-Monteverde, M. V. y Blanco-Freijo, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Jerez, Ó., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Leguey-Galán, S., Leguey-Galán, S. y Matosas-López, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente? *Revista Espacios*, 39 (17), 13-29. <https://t.ly/NkpV>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxebarria-Murgiondo, J. y Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. **revista española de pedagogía**, 63 (230), 63-73. <https://cutt.ly/qkYoUf0>
- Matosas-López, L. (2019). Diferencias en las puntuaciones de las encuestas de valoración del profesorado en función del tipo de cuestionario: comparativa cuestionarios Likert vs cuestionarios BARS. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5, 371-378.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores principiantes los protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 61-77. <https://goo.gl/JrS8IV>
- Molero, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134. <https://t.ly/sZW8>
- Murillo, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 29-45. <https://t.ly/fLaW>
- Perales, M. J., Jornet, J. M. y González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 53-64. <https://t.ly/shYn>
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J. y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. **revista española de pedagogía**, 248 (69), 145-163. <https://t.ly/SBJh>
- Ruiz Esteban, C. M. y Santos del Cerro, J. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors [Calidad de la docencia: la satisfacción del alumnado universitario con sus profesores]. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 36 (2), 304-312. <https://doi.org/10.6018/analesps.335431>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [Teoría de la autodeterminación: las necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar]*. The Guilford Press.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XX1*, 17 (2), 193-215. <https://t.ly/9H9J>
- Sinahuya, A. y Sánchez-Tarazaga, V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>

- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *revista española de pedagogía*, 68 (247), 439-460. <https://bit.ly/2VXU69g>
- Universidad de La Laguna (2010). *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA-ULL)*. <http://cutt.ly/PfClayO>
- Universidad de La Laguna (2017). *Manual de la Universidad de La Laguna para la evaluación de la actividad docente*. <https://cutt.ly/ZfClckg>
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040. <https://goo.gl/iGdTTO>
- Zabalza (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Biografía de los autores

Rosa Isla-Díaz es Profesora Titular del área de Psicología Social de la Universidad de La Laguna en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales, entre otras. Ha sido Directora de la Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad de su Universidad. Sus principales líneas de investigación abordan el papel de factores psicosociales en la seguridad organizacional o los factores contribuyentes a la evaluación del desempeño en el trabajo.



<https://orcid.org/0000-0003-0252-1873>

Stephany Hess-Medler es Profesora Titular del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, en la que se doctoró, y docente en el Grado de Psicología, el Máster Universitario en Desarrollo y Gestión de RRHH y en el de Psicología General Sanitaria. Es miembro del equipo de investigación de Psicología Ambiental y el de Neuropsicología.



<https://orcid.org/0000-0002-0289-8796>

Hipólito Marrero-Hernández es Catedrático de Psicología Básica e imparte docencia en Motivación y Emoción y en programas de doctorado de excelencia. Dirige el grupo de investigación «Motivación y Cerebro» del Instituto Universitario de Neurociencias. Sus investigaciones se centran en el afecto de aproximación y evitación, el lenguaje y la cognición social; el razonamiento motivado de aproximación y evitación, y en la motivación de los estudiantes universitarios para la elección de la carrera.



<https://orcid.org/0000-0002-6008-3587>