

Representaciones sociales de profesores universitarios

acerca del cuestionario estudiantil sobre su desempeño y el mejoramiento de la enseñanza a partir de los resultados obtenidos

Andrés Collazo Rodríguez

RESUMEN

En este estudio, se examinaron las representaciones sociales (RS) de los profesores de una institución universitaria acerca del cuestionario estudiantil sobre su desempeño y el uso de los resultados para mejorar la enseñanza. Las RS son sistemas de valores, ideas y prácticas elaborados socialmente, que les permiten a las personas orientarse, manejar su mundo y comunicarse con los miembros de un grupo dado. El contenido y la organización de las RS se derivaron cuantitativamente de las respuestas de una muestra de 175 profesores a un cuestionario autoadministrado. Se observó bastante variabilidad entre los profesores en sus cogniciones sobre el cuestionario estudiantil y sobre el uso de los resultados para mejorar la enseñanza. No obstante, hubo algunas cogniciones, tanto positivas como negativas, que predominaron. Las RS se caracterizaron por una estructura muy bien organizada que incluyó tres concepciones intercorrelacionadas: (1) la validez de la información obtenida con el cuestionario estudiantil, (2) el manejo de los resultados y (3) el uso dado por los docentes a los mismos para mejorar la enseñanza. En general, la primera concepción fue mucho más positiva que la segunda. Por último, la concepción de los docentes sobre el uso que daban a los resultados para mejorar la enseñanza fue típicamente de magnitud leve.

Descriptor: cuestionario estudiantil acerca de la enseñanza, representaciones sociales, uso de los resultados del cuestionario estudiantil, mejoramiento de la enseñanza

ABSTRACT

This study examines social representations (SR) of university professors about a student questionnaire for rating their performance, and the use of its results to improve teaching. SR are systems of values, ideas, and practices, socially elaborated, which enable people to orient themselves, manage their world, and communicate with members of a given group. The content and organization of the SR were derived quantitatively from responses given by a sample of 175 professors to a self-administered questionnaire. There was noticeable variability between professors in their cognitions about the student questionnaire, and in their use of its results to improve teaching. However, there were some positive and negative predominating cognitions. The RS were characterized by a well organized structure that comprised three inter-correlated conceptions: (1) the validity of data obtained through the questionnaire, (2) management of results, and (3) professors' use of results to improve teaching. Generally, the first conception was more positive than the second. Lastly, the conception about the professor's use of the questionnaire results to improve teaching was typically of modest magnitude.

Keywords: student questionnaire for rating teaching, social representations, use of student ratings, teaching improvement

Introducción

La práctica de obtener el punto de vista de los estudiantes acerca del desempeño de los profesores en la enseñanza es una parte integral de la evaluación de facultad en muchas instituciones de educación superior (Beran & Violato, 2005; Davis, 2002; Nasser & Fresko, 2002; Parayitam, Desai & Phelps, 2007). Generalmente, la información se obtiene mediante algún tipo de cuestionario autoadministrable y se utiliza con diversos propósitos, entre los que se destacan: ofrecer retrocomunicación a los profesores para mejorar la enseñanza y proveer evidencias a los administradores académicos para tomar decisiones relacionadas con la renovación de contratos, la permanencia y el ascenso en rango de la facultad. Algunos centros educativos proveen estos datos a los alumnos para que los utilicen al seleccionar cursos y profesores (Beran, Violato, Kline, & Frieders, 2005; Lang & Kersting, 2007). En Puerto Rico, se administra algún tipo de cuestionario estudiantil en muchas de las instituciones postsecundarias, pero, hasta nuestro conocimiento, no hay estudios publicados al respecto.

Los cuestionarios estudiantiles que se utilizan para evaluar la enseñanza han sido objeto de extenso escrutinio (Arreola, 2007; Lang & Kersting, 2007; Murray, 2005), particularmente en lo concerniente a la

validez y confiabilidad de sus puntuaciones, y a las inferencias que se pueden derivar de ellas. En general, las investigaciones publicadas indican que, si el cuestionario se construye bajo la guía o el asesoramiento de algún experto en medición y se administra e interpreta apropiadamente, sus resultados constituirán indicadores válidos y confiables de la calidad de la enseñanza (Arreola, 2007; Cashin, 1995; Marsh, 1987; Penny, 2003). A pesar de esto, hay un tema que se ha examinado en forma muy limitada: el uso y las consecuencias de los resultados obtenidos (Beran *et al.*, 2005; Beran & Rokosh, 2009; Ory & Ryan, 2001). Esto es así, aún cuando se reconoce que la recopilación de evidencias relacionadas con este asunto es esencial (AERA, APA, & NCME, 1999; Messick, 1989, 1995). El estudio que aquí se expone responde a esta necesidad. Su propósito fue conocer en qué medida los profesores de una institución universitaria en Puerto Rico habían utilizado los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar la enseñanza, las construcciones cognitivas que tenían sobre el instrumento y la relación entre éstas y la utilización de los resultados.

Revisión de literatura

Estudios de validez

En la literatura, se presenta una extensa gama de investigaciones que atienden el tema de la validez y confiabilidad de las puntuaciones de los cuestionarios estudiantiles y las inferencias derivadas de éstas. La confiabilidad, estimada usualmente mediante el coeficiente alfa de Cronbach o el coeficiente de correlación intra-clase, es generalmente adecuada (Cashin, 1995; Marsh & Roche, 2000). Las posibles fuentes de sesgo o invalidez de las puntuaciones —esto es, los factores que pueden influir en las respuestas de los estudiantes y que no están bajo el control del profesor— se han discutido a partir de las relaciones entre las respuestas y diversas variables del estudiante, del profesor y del curso. Algunos ejemplos de estos factores son: el tamaño del grupo, la naturaleza obligatoria o electiva del curso, el nivel del curso, la disciplina del curso, la motivación del estudiante, la dificultad del curso, el esfuerzo realizado en el curso, el género sexual del estudiante y del profesor, entre otros. Por lo regular, se ha encontrado que muchas de estas variables no se relacionan con las puntuaciones obtenidas con los cuestionarios o, de observarse alguna relación, esta es débil (Cashin, 1995; Heckert, Latier, Ringwald & Silvey, 2006; Marsh & Roche, 2000). La validez de las puntuaciones también se ha examinado a partir de su

relación con otros indicadores de la efectividad de la enseñanza, como son las medidas del aprendizaje del alumno y la nota esperada en el curso. Las investigaciones revelan típicamente correlaciones sustanciales entre las respuestas del estudiante y su aprovechamiento académico: estos ofrecen respuestas más favorables hacia aquellos profesores con los que consideran que aprenden más y con los que esperan mejores notas (la correlación típica con la nota esperada es de .30 o menos).

Existen algunas evidencias sobre la generalidad de los resultados de los estudios de validez con diversos cuestionarios, en diferentes escenarios, con diferentes estudiantes y en distintos momentos (Centra, 1993; Ory & Ryan, 2001; Marsh, 1987). Por ejemplo, los hallazgos acerca de la relación entre las respuestas de los estudiantes y los factores o variables que potencialmente pudieran invalidar las mismas convergen (Cashin, 1995; Ory & Ryan, 2001). No obstante, hay cierta incertidumbre referente a la relación entre las respuestas de los estudiantes y su aprovechamiento en diferentes cursos. Esta relación varía dependiendo de la complejidad o profundidad del aprendizaje y del tipo de medida de aprovechamiento utilizada (Ory & Ryan, 2001).

Asimismo, se ha atendido la estructura factorial subyacente a las puntuaciones (la dimensionalidad), pero los resultados al respecto son divergentes. Algunas investigaciones documentan la multidimensionalidad de lo que mide el cuestionario estudiantil sobre la enseñanza (por ejemplo: Arreola, 2007; Cashin, 1988; Collazo, 2010; Marsh, 1987), mientras otras sostienen la unidimensionalidad (por ejemplo, Beran *et al.*, 2005; Bierer & Hull, 2007). Varios factores pueden contribuir a esta divergencia, entre los cuales cabe mencionar: los aspectos de la enseñanza que intencionalmente se han querido incorporar en el instrumento y el acercamiento cognitivo de los estudiantes al contestar el cuestionario (por ejemplo, consideración de la labor del profesor en forma integral vs. en forma analítica).

Estudios acerca del uso de los resultados

El uso de los resultados del cuestionario estudiantil y sus consecuencias, tanto anticipadas como no anticipadas, también se han examinado, aunque en forma mucho más limitada (Beran *et al.*, 2005; Murray, 2005; Ory & Ryan, 2001). Las investigaciones publicadas al respecto son de tres tipos: encuestas, experimentos de campo y comparaciones longitudinales (Murray, 2005).

Las encuestas. Las encuestas constituyen el tipo de investigación más numerosa acerca de este asunto. En una revisión de ocho encues-

tas, Murray (2005) encontró que los profesores estaban de acuerdo con que la información obtenida con el cuestionario estudiantil es útil y conduce a mejorar la enseñanza. No obstante, algunas revelan respuestas negativas por parte de los profesores (por ejemplo: Ryan, Anderson & Birchler, 1980). Una limitación de estas investigaciones es que abordan la utilidad y el mejoramiento de la enseñanza en forma global o general, sin considerar el grado en que los docentes utilizan la información para mejorar aspectos particulares de la enseñanza.

Hay una pequeña cantidad de encuestas publicadas que atienden esta limitación. Aunque en una de ellas se encontró que más del 50% de los profesores de un sistema universitario estatal de Estados Unidos informó el uso regular (frecuentemente o siempre) de los resultados en casi todas las áreas de enseñanza consideradas (Yao, Weissinger & Grady, 2003), la mayor parte de las investigaciones revela un uso limitado de los resultados (Barnett & Matthews, 1997; Beran & Rokosh, 2009; Nasser & Fresko, 2002).

Una dificultad que se presenta al comparar los hallazgos de las distintas encuestas publicadas es que, en ellas, se han utilizado escalas distintas, no equivalentes, para medir el uso de los resultados. Por ejemplo, Barnett y Matthews (1997) solicitaron a los profesores que indicaran si habían aumentado, disminuido o inalterado ciertas actividades de enseñanza como consecuencia de los resultados. Por otra parte, Nasser y Fresko (2002) no especifican la pregunta ni la escala, pero ofrecen datos sobre grandes cambios vs. ningún cambio. Yao *et al.* (2003) solicitaron a los profesores la frecuencia con que habían utilizado los resultados para llevar a cabo ciertas actividades de enseñanza mediante una escala de cinco opciones que fluctuó desde de *Nunca* hasta *Siempre*. Beran y Rokosh (2009) preguntaron el grado en que los encuestados estaban de acuerdo con haber realizado cambios en aspectos específicos de la enseñanza en un escala de cuatro opciones, desde *Completamente de acuerdo* hasta *Completamente en desacuerdo*.

Por último, en las encuestas, se ha investigado la posible asociación entre la utilización de los resultados y algunas características del docente, pero los hallazgos no son concluyentes. En el estudio realizado por Nasser y Fresko (2002) los profesores informaron un mayor uso que las profesoras, pero en otros no se sostienen diferencias por género (Barnett & Matthews, 1997; Beran & Rokosh, 2009). El status de permanencia parece estar relacionado, de acuerdo con el único estudio que lo ha considerado: la facultad en plazas no conducentes a permanencia informó un mayor número de cambios en las actividades de

enseñanza que la facultad permanente (Barnett & Matthews, 1997). La disciplina o facultad del docente correlacionó con el uso de los resultados en una de las encuestas (Barnett & Matthews, 1997), pero no en otra (Beran & Rokosh, 2009). Por último, no se ha encontrado relación estadísticamente significativa entre la utilización de los resultados y los años de experiencia en la enseñanza, el rango académico y el tipo de institución en que trabaja el docente, ya sea estatal/pública o privada (Barnett & Matthews, 1997; Beran & Rokosh, 2009).

Investigaciones experimentales. Se han llevado a cabo algunas investigaciones experimentales con profesores y ayudantes de cátedra (Marsh y Roche, 1993; Murray, 2005) en los cuales los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental contestan un cuestionario a mitad de semestre. Los docentes del grupo experimental reciben un informe de los resultados poco tiempo después pero no así los del grupo control. Cerca del fin de semestre, se les administra nuevamente el cuestionario a los estudiantes de los profesores de ambos grupos y se comparan los resultados obtenidos.

En esta investigación, se observan resultados levemente superiores en el grupo experimental. Cuando, junto con el informe, se provee consultoría a los profesores, la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control es mucho mayor. La consultoría generalmente incluye ayuda en la interpretación de los informes y sugerencias específicas para mejorar la enseñanza.

Estudios longitudinales. El tercer tipo de estudio sobre el uso de los resultados es el longitudinal. En este, se comparan los resultados obtenidos en una unidad académica particular (departamento o facultad) a partir del momento en que comienza a administrarse el cuestionario y se extiende durante un periodo de varios semestres. Se espera observar un mejoramiento sucesivo de los resultados si éstos se utilizan para optimizar la enseñanza.

Los hallazgos de estos estudios revelan divergencias. De 14 trabajos examinados por Murray (2005), sólo en ocho se mostró un mejoramiento sucesivo. Por otro lado, en la investigación realizada por Lang y Kersting (2007) se reveló que el mero informe de los resultados puede producir mejoras en corto tiempo, pero este efecto desaparece en un plazo de tiempo largo.

Ciertas fallas metodológicas identificadas en los estudios longitudinales pueden ser responsables, por lo menos en parte, de las divergencias observadas (Murray, 2005). Algunas de éstas son: el inicio del estudio después de un año o más de haberse comenzado a administrar

el cuestionario, el uso de instrumentos distintos a lo largo del estudio y cambios en la composición de la facultad a través del tiempo.

En general, las investigaciones sugieren que los profesores les dan algún uso a los resultados, pero no está claro el grado en que esto ocurre ni cómo los utilizan. Se necesitan estudios adicionales para determinar si los hallazgos de las pocas investigaciones publicadas son replicables y si pueden generalizarse a través de distintas instituciones y poblaciones de profesores y estudiantes. Es posible que la utilización ocurra más en ciertos contextos que en otros (Murray, 2005). Por ejemplo, Campbell (2005) encontró que la experiencia con el uso de instrumentos inadecuados, con formas inadecuadas de informar los resultados y con la limitada o inexistente retrocomunicación de la información por los supervisores parecen estar asociadas con las actitudes negativas de los profesores hacia estos instrumentos. Aunque la autora no lo examinó, es posible que estos profesores utilizaran poco o no utilizaran los resultados del cuestionario. Es necesario investigar otros factores, adicionales a la provisión de consejería a los profesores, que puedan propiciar u orientar la práctica de utilizar esos resultados en el mejoramiento de la enseñanza.

Una limitación que permea todas estas investigaciones es la ausencia de una conexión explícita con algún marco teórico. La teoría guarda estrecha vinculación con la investigación empírica y no son elementos contrapuestos (Ander-Egg, 1977). La investigación provee herramientas conceptuales y líneas de acción a la investigación. Esta, por su parte, produce conocimiento que enriquece, amplía o refuta determinada teoría o aspectos particulares de ella.

El presente trabajo responde a las necesidades de investigación expuestas. Se dirigió a ampliar el conocimiento acerca de la utilización de los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar la enseñanza y su relación con las construcciones cognitivas de los profesores sobre dicho instrumento. El abordaje del estudio parte de la presunción de que, en la experiencia con el cuestionario, los profesores desarrollan una modalidad de pensamiento práctico sobre la misma que provee significación a la conducta posterior relacionada con el instrumento. La teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986, 2008; Moscovici, 1979, 1993) constituyó el marco de referencia en el que se insertó esta investigación.

Marco teórico en el que se inserta el estudio

Este trabajo se desarrolló desde la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), según expuesta por su iniciador (Moscovici, 1979)

y algunos de sus colaboradores (Abric, 1993; Duveen, 1994, 2001; Wagner, 1993; Jodelet, 1986, 2008). La noción de las representaciones sociales (RS) nos ubica en el punto en que se intersecan lo individual y lo social. Estas son sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (Moscovici, 1979). Las RS conciernen a la manera en que nosotros, como sujetos sociales, aprehendemos los sucesos de la cotidianidad, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y las personas de nuestro entorno, ya sea próximo o lejano (Jodelet, 1986). En general, una RS es el conocimiento espontáneo, de sentido común, que se constituye a partir de nuestras experiencias directas con un objeto, que puede ser algo físico, un trabajo a realizar, un acontecimiento, un personaje, pero que también comprende informaciones, actitudes y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos mediante la tradición, la educación y la comunicación social acerca del objeto. Es una modalidad de pensamiento integrado, práctico, dinámico y orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, sea éste real o ideal. Al respecto, Moscovici (1979) afirma:

...las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una *reproducción* de esos comportamientos o de esas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (p. 32).

Las RS proporcionan a una comunidad o grupo un código para intercambiar socialmente, nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo e historial individual y grupal (Duveen, 2001; Moscovici, 1979). Así, esta modalidad de conocimiento es, en muchos aspectos, conocimiento elaborado individualmente y compartido socialmente (Jodelet, 1986). Las RS permiten a las personas interpretar, extraer sentido de lo inesperado, clasificar las circunstancias, los fenómenos y otras personas, lo que le facilita actuar en consecuencia y desarrollar teorías acerca de ellos. Una RS comprende valores, ideas y prácticas. Banchs (2000) recalca el doble carácter de las RS: son contenido porque constituyen una modalidad de conocimiento y son proceso porque son una estrategia de adquisición y comunicación de este conocimiento.

Las RS se forman y se mantienen operando mediante dos mecanismos: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986). En la objetivación, se intercambian percepción y concepto; se hace concreto lo abstracto, materializándose la palabra. Las nociones abstractas se traducen en

imágenes que se expresan en palabras. Este proceso abarca desde la selección y descontextualización de los elementos del objeto de la representación, en función de criterios culturales (informaciones, creencias, ideologías) y normativos (valores en el grupo social), hasta la formación de un núcleo simbólico que se naturaliza, es decir, se convierte en parte de la realidad de los sujetos. Así, se constituye un cuerpo teórico esquematizado del objeto. Por otra parte, en el anclaje se integra cognitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Es la inserción de la representación dentro del pensamiento constituido, mecanismo similar al que Piaget llama acomodación. El anclaje articula tres funciones básicas de las RS: (1) la función cognitiva de la integración de la novedad, (2) la función interpretativa de la realidad y (3) la función orientadora de las conductas y las relaciones sociales.

Toda RS tiene una estructura, la cual está organizada en función del objeto representado (Abric, 1993; Alzamora & Campagno, 2006; Jodelet, 1986; Moscovici, 1993). La perspectiva estructuralista al abordaje de la RS propone una organización jerarquizada en términos de dos sistemas estrechamente vinculados: un núcleo central y un sistema periférico (Abric, 1993). El núcleo está conectado a y determinado por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Este refleja marcadamente la memoria colectiva del grupo respecto a la experiencia con el objeto de la RS y las normas relacionadas. Está constituido por elementos cognitivos comunes de un grupo social y, por lo tanto, tiene una función consensual: a través del mismo se logra la homogeneidad del grupo social respecto al objeto de la RS. Además, es estable, coherente y resiste el cambio, lo que define su segunda función de dar continuidad y consistencia a la RS. Asimismo, produce los significados de los elementos periféricos y las imágenes asociadas. Por último, una vez constituido, es relativamente independiente del contexto social y material inmediato.

El sistema periférico depende del núcleo y es su complemento indispensable. Este es más sensible a las características del contexto inmediato. Por ello, constituye la inter-fase entre el núcleo y la situación concreta. Mediante el mismo se concretiza el sistema central en la toma de una posición o curso de acción. Al ser más flexible que el núcleo, desempeña una función de regulación y adaptación de las características de este último a la situación concreta que enfrenta el grupo social. Este sistema absorbe nueva información que puede llegar a representar un reto para el núcleo y permite la modulación individual de la RS. Su flexibilidad le faculta a integrar, en la RS, variaciones

individuales ligadas a la historia particular del sujeto —así como sus experiencias personales— y elaborar elementos individuales.

Un aspecto importante de la TRS, que la coloca en controversia con otras teorías, es la relación entre la cognición (pensamiento) y la conducta. De acuerdo con esta teoría, las RS tienen dos funciones básicas respecto a las prácticas, que es el término que se emplea para referirse a la conducta: primero, guían la acción y, segundo, desempeñan un papel de justificación de conocimientos y prácticas (Rodríguez-Salazar, 2003). Si bien las personas actúan en armonía con sus RS, también éstas cambian sus RS a partir de sus comportamientos y prácticas. Las RS se conciben como racionalizaciones de prácticas sociales previas y como transposiciones de valores e ideas sostenidas por individuos y grupos. Por consiguiente, las RS no puedan verse como causas de las prácticas; éstas son parte integral de la RS. Según señala Wagner (1993), no podemos probar que las acciones sean consecuencia de las creencias, ya que tanto unas como otras son expresiones de la RS, que inferimos a través de procedimientos interpretativos que pueden ser aplicados a ambas. Si una persona sostiene una RS específica, simplemente esto describe que, además, hará la conducta implicada por esta. Por su parte, Duveen (1994) expone dicha relación como esencialmente de significación para los actores y de comprensión para la persona investigadora de la RS. Las acciones se convierten en práctica cuando pueden interpretarse dentro de la estructura de la RS. Cuando una práctica dada está correlacionada con una RS específica, lo que significa es que están intrincadamente relacionados.

Las investigaciones sobre las RS han aumentado en cantidad, y se han diversificado los objetos de estudio. De acuerdo con el análisis que hicieran al respecto Wagner y Elejabarrieta en 1994 (citados por Rodríguez-Salazar, 2003), estas abarcan tres ámbitos: (1) los conceptos científicos en el público general —por ejemplo, aspectos del psicoanálisis, marxismo y las teorías científicas—, (2) las construcciones culturales con una larga historia —tales como el género, la sexualidad, el matrimonio, la enfermedad y la locura— y (3) las condiciones o acontecimientos sociales que tienen corto plazo de significación para la vida social —entre ellas, la xenofobia, el desempleo, el aborto y el debate ecológico. En el campo de la educación, la TRS se ha utilizado, por ejemplo, para abordar las cogniciones de los estudiantes sobre las matemáticas (Martínez-Sierra, 2010), la física (Cabanellas-Pazzi & Pozzi, 2009) y la educación ambiental (Rodríguez-Rincones, Domínguez-Pérez & Mejía-Ortega, 2009), además de las cogniciones

de maestros sobre los alumnos y el fracaso escolar (Butti, sf.), entre otros aspectos.

En el presente estudio se consideraron las RS de los profesores universitarios sobre el cuestionario estudiantil acerca de su desempeño en la enseñanza y el mejoramiento de ésta tomando como referencia los resultados obtenidos. Se presume que los docentes habían tenido experiencia directa con el cuestionario estudiantil dentro de su entorno social institucional. La comunicación entre ellos respecto a este asunto, sus conocimientos formales e informales sobre el cuestionario como instrumento de recopilación de datos, los valores y otros aspectos normativos propios de la facultad académica, junto con la experiencia directa de los profesores con el cuestionario han contribuido al desarrollo de las referidas RS. Fundamentado en las investigaciones previas sobre el cuestionario estudiantil, se dedujo que los posibles elementos constitutivos de las RS que se debían explorar eran, por un lado, cognitivos (pensamiento acerca del instrumento) y por otro lado, conductuales (uso de los resultados para mejorar la enseñanza).

La indagación se delimitó a comprender el contenido y la estructura latente de las RS sobre el cuestionario estudiantil, pero no se pretendió explorar su formación ni evolución. Se partió de la idea de que las cogniciones sobre el cuestionario y el uso de sus resultados para mejorar la enseñanza eran partes constitutivas de las RS. Por lo tanto, el estudio de las relaciones entre ellos tuvo un fin descriptivo interpretativo y no explicativo (causal), en armonía con lo que postula la TRS. El acercamiento hacia el objeto del estudio fue de corte cuantitativo mediante técnicas de análisis adaptadas a esta teoría. Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las cogniciones (información, creencias, valoraciones) de los profesores acerca del cuestionario estudiantil sobre su desempeño en la enseñanza en los aspectos de contenido del instrumento, su administración, el informe de los resultados, el manejo de éstos y su utilización?
2. ¿Cuál es la estructura subyacente de estas cogniciones?
3. ¿Existen diferencias entre subgrupos de profesores por razón de género sexual, rango académico y facultad de procedencia respecto a estas cogniciones?
4. ¿En qué medida los profesores han utilizado los resultados del cuestionario para mejorar aspectos específicos de la enseñanza?
5. ¿Cuál es la estructura subyacente de los indicadores de utilización de los resultados?

6. ¿Existe diferencia entre subgrupos de profesores por razón de género sexual, rango académico y facultad de procedencia en la magnitud en que utilizan los resultados?
7. ¿Cómo están organizados los distintos componentes de las RS de los profesores acerca del cuestionario estudiantil?

Método

Contexto del estudio

El contexto social en el que se examinan las representaciones sociales es clave para su comprensión (Lacolla, 2005). Las RS de este estudio están enraizadas en un ámbito académico de una institución universitaria estatal en Puerto Rico. La misma está organizada en seis facultades que ofrecen programas conducentes a grados asociados, bachilleratos, maestrías y doctorados. Al momento de este análisis, cada facultad tenía su propio cuestionario estudiantil para obtener información sobre el desempeño de los profesores en la enseñanza. Los cuestionarios fueron contruidos en las respectivas facultades sin que, aparentemente, participara algún experto en medición. No se han reportado estudios de validez relacionados con los mismos.

El cuestionario se administraba en cada curso durante los últimos días de cada sesión académica y mediante una de dos modalidades: en cuatro facultades se contestaba en papel y en las otras dos se hacía en línea. Las personas que lo administraban en papel variaban: podían ser profesores de otros cursos, estudiantes o personal administrativo de apoyo.

Los profesores recibían un informe de los resultados del cuestionario en la sesión académica subsiguiente. Una encuesta a administradores académicos reveló que sólo una proporción pequeña de las facultades utilizaban los resultados al planificar actividades de adiestramiento dirigidas a los docentes (formalmente, los programas de desarrollo de facultad tampoco vinculan las actividades con los resultados). De igual manera, aunque la evaluación de facultad para decisiones de personal no requiere los resultados del cuestionario, los profesores los someten como parte de sus evidencias. Sin embargo, no está claro cómo se utilizan, ni cómo se integran al resto de las evidencias de la labor de enseñanza.

Participantes

El universo del estudio constó de 437 profesores con nombramiento a tiempo completo de todas las facultades que componen la institución y que tenían, además, un mínimo de cinco sesiones de contacto

con un grupo de estudiantes en la enseñanza de algún curso. A todos se les invitó a participar, pero sólo 183 respondieron. Esto representa una tasa de participación de 42%, que varió por facultad desde 35% hasta 52%. Esta tasa compara favorablemente con la reportada en otras encuestas a facultad publicadas (por ejemplo: Bryden & Fletcher, 2007; Conklin & Desselle, 2007; Howell & Symbaluk, 2001; Page & Alexitch, 1997; Tanner, Noser, & Totaro, 2009).

Ocho de los participantes indicaron que sus estudiantes nunca habían contestado un cuestionario sobre su labor en la enseñanza y, por consiguiente, no contestaron el resto del instrumento, según se les instruyó. Las respuestas de los 175 profesores restantes fueron las que se utilizaron para los análisis del estudio. La mayoría de los participantes fueron féminas (67%) con los dos rangos académicos superiores, Catedrático (40%) o Catedrático Asociado (36%), de las dos facultades más grandes (35% y 24%, respectivamente). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los participantes y el universo del estudio en su distribución por género sexual [$\chi^2(1) = .68$, $p > .05$], rango académico [$\chi^2(4) = 7.03$, $p > .05$] y facultad de procedencia [$\chi^2(5) = 2.30$, $p > .05$].

Instrumento y medidas

Los datos de este estudio se recopilaron mediante un cuestionario autoadministrable, construido por el Investigador para obtener información diversa relacionada con la administración y uso del cuestionario estudiantil. El instrumento incluyó tres ítems que solicitaban el trasfondo de los participantes (género sexual, rango académico y facultad de procedencia) y una pregunta de cernimiento, cuyo fin era saber si el profesor tenía experiencia con algún cuestionario estudiantil acerca de su labor de enseñanza (respuesta *Sí* o *No*). Los elementos cognitivos de las RS sobre tal herramienta de consulta se investigaron mediante 12 ítems relacionados con el contenido del instrumento que se haya utilizado en la facultad correspondiente, su administración, así como el informe y el manejo de los resultados. Estos elementos se derivaron de investigaciones previas relacionadas con el objeto del presente estudio e incluyeron creencias, información y valoraciones, denominadas en su conjunto como cogniciones. Los ítems tenían un formato tipo Likert, en los que se presentaba una aseveración (ver Tabla 1) y cinco opciones para responder (desde *Muy de acuerdo* hasta *Muy en desacuerdo*).

La *utilización* de los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar la enseñanza se midió con 16 ítems que contenían aspectos

de la enseñanza, para los cuales el participante estimó el grado en que había utilizado los resultados para mejorarlos (Tabla 2). La pregunta común de estos ítems fue: *¿En qué grado ha utilizado los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar los aspectos de enseñanza que se desglosan a continuación?* Las respuestas se cuantificaron mediante una escala de cinco opciones, que fluctuó desde *Nada* (0) hasta *Mucho* (4). Los aspectos de la enseñanza que se incluyeron (ver Tabla 2) se derivaron de la literatura sobre este asunto y algunos instrumentos utilizados en investigaciones previas (por ejemplo: Nasser & Fresko, 2002; Rokosh, 2007; Yao, Weissinger & Grady, 2003).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Derechos Humanos (IRB) de la institución en que se llevó a cabo. A los profesores que cualificaban para participar se les envió, por medio de correo interno, una carta, una hoja informativa acerca de la investigación, el cuestionario y un sobre predirigido en el cual devolverían el cuestionario contestado. En la hoja informativa, se les garantizó a los participantes su anonimato, la confidencialidad y el manejo seguro de sus respuestas. Luego de tres semanas, se les envió una comunicación con el fin de invitarlos nuevamente a completar y devolver el cuestionario, si no lo habían hecho.

Las respuestas de los participantes a los ítems del cuestionario se incorporaron en la hoja de datos de la plataforma SPSS, Versión 15, y se codificaron de suerte que la puntuación mayor representara la cantidad máxima de la variable bajo consideración, lo más positivo o más deseable. La puntuación de cada participante en cada medida con múltiples ítems fue la puntuación media de los ítems correspondientes.

Análisis de los datos

Todos los análisis estadísticos se hicieron mediante el SPSS, Versión 15. El contenido de las cogniciones y la utilización de los resultados del cuestionario se analizaron mediante estadísticas descriptivas (tendencia central, variabilidad, el sesgo y la curtosis de la distribución de las respuestas) de todos los ítems y las medidas producidas por agregados de éstos. Se utilizó la suma de las frecuencias más altas de las dos categorías contiguas de la escala, en cualquier dirección, para determinar la moda de los ítems. Aquellos en que la moda fue de 60% o más se consideraron como elementos cognitivos de consenso en los docentes (Witte, 1994).

La estructura latente de las RS se infirió a partir de varios tipos de análisis cuantitativos, que incluyeron el análisis de las distribuciones

de frecuencias, el análisis factorial exploratorio y algunos elementos de los modelos de ecuaciones estructurales. La extracción de los factores se llevó a cabo mediante el método de la máxima verosimilitud, mientras que la cantidad de factores se determinó mediante cuatro criterios: (1) el examen de la gráfica de sedimentación (*scree plot*; Cattell, 1966), en la que se presenta la relación entre el número de autovalores y el número de factores; (2) la regla de Kaiser, que consiste en seleccionar aquellos factores para los cuales sus autovalores son mayores que uno; (3) el por ciento de la varianza total asociada con los factores, y (4) la interpretación conceptual o teórica posible de los factores seleccionados. Además, se utilizó la prueba de bondad del ajuste (estadísticas χ^2 y χ^2/gl) para evaluar el modelo de factores extraídos. Una vez se seleccionó el modelo de factores (solución factorial), éstos se rotaron mediante el método Oblimin, con el fin de hacerlos más interpretables. Se seleccionó este método rotación porque se presumió que los factores extraídos estarían correlacionados en virtud de ser parte de la totalidad integrada que constituye la RS. Para considerar un ítem como parte del factor, su coeficiente de configuración debía ser $\geq .40$. La consistencia interna de los ítems agrupados por factor se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Las relaciones entre los indicadores empíricos (ítems) y los factores se estimaron por medio de los coeficientes de configuración, productos de los análisis factoriales. Las relaciones entre los factores se estimaron mediante coeficientes de regresión. Por último, los subgrupos de profesores por género sexual, rango académico y facultad se compararon en términos de sus concepciones acerca del cuestionario y la utilización de los resultados a través de varios análisis de varianza.

Los resultados de estos análisis se interpretaron en consonancia con el acercamiento estructural de la TRS. Específicamente, se utilizó la arquitectura teórica propuesta por Carugati, Selleri y Scappini (1994) para modelar estadísticamente la estructura de las RS. Los ítems de las cogniciones sobre el cuestionario estudiantil y el uso de sus resultados se refieren como *los indicadores empíricos* dentro de la arquitectura de la RS. Estos representan las respuestas dadas por los participantes en el instrumento de recopilación de datos. Los factores derivados mediante el análisis factorial, que constituyen construcciones subyacentes a los indicadores empíricos, se denominan las *concepciones*. Estas son las formas en que las personas conciben el objeto de la RS. Por último, las relaciones entre las concepciones constituyen lo que se denomina *teoría* sobre el objeto considerado.

La decisión de analizar las concepciones entre subgrupos por razón de género, rango académico y facultad estuvo guiada por los resultados de investigaciones previas y por la importancia dada, en la TRS, al rol de las posiciones sociales y las identidades en el moldeamiento de los productos simbólicos de las personas (Jodelet, 1986; Carugati *et al.*, 1994).

Hallazgos

Indicadores empíricos de las cogniciones sobre el cuestionario estudiantil

Las distribuciones de frecuencias de los indicadores empíricos de las cogniciones sobre el cuestionario estudiantil se presentan en la Tabla 1. Los valores medios de los indicadores fluctuaron entre 2.23 y 3.88 (Media = 3.26) en una escala de uno a cinco, lo que advierte que dichos valores se centraron muy levemente por encima del punto medio (neutral) de la escala. Por lo tanto, en promedio, las cogniciones tuvieron un contenido ligeramente positivo sobre el cuestionario estudiantil. El valor absoluto de la estadística de sesgo varió de .05 a .88, (Media = .53), y el valor absoluto de la curtosis, de .15 a 1.29 (Media = .69). Kline (2011) indica que los valores absolutos del sesgo y de la curtosis menores de 2.00 reflejan una distribución aproximadamente normal. De acuerdo con este criterio, y para efectos prácticos, las respuestas de todos los ítems se distribuyeron en forma aproximadamente normal. Por otra parte, hubo bastante variación en las respuestas: 11 de los 12 indicadores tuvieron una desviación estándar que fluctuó entre 1.09 y 1.32. Aunque se observa bastante variación, hubo algunas tendencias predominantes en las contestaciones de los participantes (60% o más). Por ejemplo, respecto a las cogniciones positivas, indicaron que el cuestionario incluye los aspectos más importantes sobre la enseñanza y sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas. Estaban en desacuerdo con que el informe de los resultados es difícil de comprender y concordaron con que los resultados se manejan en forma confidencial. En cuanto a las cogniciones negativas, se destacan el desacuerdo con haber recibido orientación sobre los aspectos que deben mejorar y para comprender los resultados del cuestionario. Por último, indicaron que desconocían el uso que daba su supervisor inmediato a los resultados. Según Witte (1994), estas son las cogniciones de consenso entre los docentes, que constituyen parte del núcleo de las RS.

Tabla 1
Distribuciones de frecuencias de las cogniciones acerca del cuestionario estudiantil

Cogniciones (N)	MA	DA	I	ED	MD	M	DE	Sesgo	Curtosis
Incluye aspectos más importantes sobre la enseñanza. (175)	29.7	36.6	19.4	13.1	1.1	3.81	1.04	-.56	-.60
Sus preguntas son imprecisas. (173)	4.6	20.8	20.8	41.0	12.7	3.36	1.09	-.38	-.73
Incluye aspectos para los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas. (172)	19.8	54.7	18.6	6.4	.6	3.87	.82	-.70	.57
Se administra en el momento menos oportuno. (175)	10.3	17.1	24.0	32.6	16.0	3.27	1.22	-.34	-.83
Lo administran personas no capacitadas para hacerlo. (170)	5.9	12.9	21.8	40.6	18.8	3.54	1.12	-.61	-.33
Los informes de los resultados se reciben en el momento oportuno. (173)	16.8	29.5	12.1	29.5	12.1	3.09	1.32	-.05	-1.29
El informe de los resultados es difícil de comprender. (172)	1.7	19.8	13.4	40.7	24.4	3.66	1.10	-.51	-.81
La información obtenida se maneja en forma confidencial. (173)	37.0	28.9	23.1	7.5	3.5	3.88	1.10	-.75	-.15
He recibido orientación o ayuda en aspectos que debe mejorar. (172)	7.6	12.2	9.9	36.3	33.7	2.23	1.25	.88	-.30
Los resultados se utilizan para reconocer mis fortalezas. (174)	21.8	35.6	12.6	19.0	10.9	3.39	1.31	-.45	-1.02
He recibido orientación adecuada para comprender los resultados. (173)	8.1	19.1	10.4	42.8	19.7	2.53	1.23	.58	-.79
Desconozco uso que da el supervisor inmediato a los resultados. (169)	27.2	33.7	13.0	18.3	7.7	2.46	1.28	.53	-.89

Nota. MA = muy de acuerdo; DA = de acuerdo; I = indeciso; ED = en desacuerdo; MD = muy en desacuerdo; M = media; DE = desviación estándar.

Alrededor de una quinta a una cuarta parte de los encuestados se mostró indeciso en su visión acerca de: la precisión de las preguntas del cuestionario estudiantil (21%), la capacidad de las personas que lo administran (22%), la confidencialidad con que se manejan los resultados (23%) y lo oportuno del momento en que se administra (24%). Respecto a lo oportuno del momento en que se recibe el informe de los resultados, los docentes se dividieron en dos grupos: aproximadamente, el 46% estuvo de acuerdo con que se recibe en el momento oportuno, mientras que alrededor de 42% estuvo en desacuerdo.

Indicadores empíricos de la utilización de los resultados del cuestionario

Aproximadamente, el 90% de los participantes informó algún uso de los resultados de los cuestionarios para mejorar los distintos aspectos de la enseñanza. En la Tabla 2, se detallan dichos usos. La media de la utilización para los distintos aspectos varió de 1.57 —objetivos— a 2.43 —métodos de enseñanza— (Media = 2.07), en una escala de cero a cuatro. Estos datos sugieren que, en promedio, los profesores informaron la magnitud del uso en la categoría *regular*, que era el punto medio de la escala. El valor absoluto del sesgo fluctuó entre .00 y .53 (Media = .26), y el de la curtosis, entre .75 y 1.33 (Media = 1.14). De acuerdo con el criterio de Kline (2011) indicado anteriormente, las respuestas de todos los ítems sobre el uso de los resultados se distribuyeron en forma aproximadamente normal. Por otra parte, la desviación estándar de cada aspecto fue de 1.29 a 1.44, lo que apunta hacia una gran variación en la utilización de los resultados informada por los profesores para mejorar los 16 aspectos de la enseñanza. No hubo una gran mayoría de 60% o más en el uso de los resultados para mejorar alguno en particular. No obstante, sobre el 50% de los profesores indicó haber utilizado sustancialmente (bastante o mucho) los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar los siguientes cinco aspectos de la enseñanza: la organización del contenido, los materiales didácticos, los métodos de enseñanza, la motivación de los estudiantes y la participación de los estudiantes en clase. Por otra parte, los docentes reportaron poco o ningún uso de los resultados del cuestionario para mejorar los objetivos del curso, los criterios para calificar, la calidad de los exámenes y la atención de los estudiantes fuera de clase.

Estructura de las RS

Estructura factorial de las cogniciones. Los 12 indicadores empíricos que comprendían las cogniciones sobre el cuestionario estudiantil

Tabla 2
Distribuciones de frecuencias del uso de los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar la enseñanza

Aspecto (N)	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	M	DE	Sesgo	Curtosis
Objetivos (169)	30.2	23.1	17.8	17.2	11.8	1.57	1.38	.38	-1.15
Contenido (171)	18.5	17.5	15.2	26.3	22.2	2.16	1.44	-.21	-1.32
Organización (171)	17.5	12.3	17.0	30.4	22.8	2.29	1.40	-.41	-1.13
Criterios para calificar (169)	30.8	20.1	15.4	24.3	9.5	1.62	1.38	.23	-1.33
Calidad de exámenes (167)	21.6	22.8	18.0	29.9	7.8	1.80	1.29	.00	-1.26
Materiales didácticos (170)	15.9	15.3	13.5	34.1	21.2	2.29	1.38	-.42	-1.12
Métodos de enseñanza (171)	10.5	14.0	18.7	35.7	21.1	2.43	1.26	-.53	-.75
Carga del curso (170)	22.4	15.9	25.3	22.4	14.1	1.90	1.36	-.02	-1.18
Distribución del tiempo (171)	17.5	18.7	21.1	22.8	19.9	2.09	1.38	-.10	-1.23
Tareas/asignaciones (171)	22.2	14.6	24.0	23.4	15.8	1.96	1.38	-.08	-1.22
Actividades de aprendizaje (172)	14.5	12.8	23.8	30.2	18.6	2.26	1.30	-.37	-.93
Motivación de los estudiantes (170)	12.9	12.9	20.6	31.2	22.4	2.37	1.31	-.46	-.89
Relaciones con los estudiantes (172)	18.0	14.0	20.9	26.7	20.3	2.17	1.39	-.26	-1.17
Participación en clase (172)	15.1	14.5	18.6	31.8	20.9	2.28	1.35	-.38	-1.06
Pertinencia del curso (172)	17.4	15.1	18.6	27.9	20.9	2.20	1.39	-.28	-1.19
Atención de estudiantes fuera de clase (170)	24.1	18.8	19.4	21.2	16.5	1.87	1.42	.07	-1.32

Nota. M = media; DE = desviación estándar.

($N = 152$) se incluyeron en un análisis factorial exploratorio inicial en el que se extrajeron dos factores interpretables que explicaron el 39.1% de la varianza común. La estadística de la prueba de bondad del ajuste del modelo de los dos factores fue $\chi^2(43) = 62.24$, $p < .05$, lo que sugirió que este no se ajustaba a la matriz de correlaciones entre los 12 indicadores. Sin embargo, la estadística derivada de la χ^2 tuvo un valor mínimamente aceptable (Kline, 2011): $\chi^2/gl = 1.44$. Por otra parte, cuatro de los indicadores tuvieron comunalidades menores que .30 y, por lo tanto, se eliminaron. Estos fueron: (1) *El cuestionario estudiantil se administra en el momento menos oportuno*, (2) *Recibo en el momento oportuno los informes de los resultados del cuestionario estudiantil*, (3) *La información que se obtiene mediante el cuestionario estudiantil se maneja en forma confidencial*, y (4) *Desconozco cómo utiliza mi supervisor inmediato los resultados del cuestionario estudiantil*. Es posible que estos elementos tengan alguna importancia menor en su relación con las dimensiones cognitivas (factores) obtenidas. Al llevar a cabo el análisis nuevamente con los ocho indicadores restantes ($N = 160$), los dos factores extraídos explicaron un porcentaje mayor de la varianza común (45.67%). Los valores de las dos medidas de la bondad del ajuste del modelo de los dos factores fueron: $\chi^2(13) = 15.25$, $p > .05$; $\chi^2/gl = 1.17$, lo que sugiere que el modelo se ajustaba a la matriz de correlaciones entre los ocho indicadores (Kline, 2011). Los resultados de este análisis se resumen en la Tabla 3.

El primer factor incluyó tres indicadores que contenían diversos aspectos relacionados directamente con la *validez del contenido de la información obtenida* con el cuestionario —la importancia del contenido, la inclusión de aspectos sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas y la precisión de las preguntas— y dos indicadores que pueden afectar dicha validez —la capacidad de las personas que lo administran y la comprensión del informe de los resultados—. La contribución neta de cada indicador en este factor (coeficiente de configuración) fluctuó entre .36 y .80; el coeficiente alfa de Cronbach reveló una buena consistencia interna ($\alpha = .78$). Tres de los indicadores tuvieron coeficientes de configuración altos, mientras que los coeficientes de los otros dos fueron moderados. Esto propone diferencias jerárquicas en las cogniciones. A este primer factor se le llamó *validez*. El segundo factor cognitivo incluyó tres indicadores relacionados con *el manejo de los resultados*. La contribución neta de cada indicador en este factor fue de .48 a .73, y su coeficiente alfa de Cronbach resultó aceptable ($\alpha = .70$). Los coeficientes de configuración de dos de los tres

Tabla 3
Solución de dos factores de los indicadores acerca de las cogniciones de la RS mediante el método de la Máxima Verosimilitud con rotación Oblimin (N = 160)

Item (cognición)	Validez de la información		Manejo de resultados		h^2
	r_c	r_e	r_c	r_e	
Incluye los aspectos más importantes de la enseñanza.	.79	.83	.09	.45	.70
Las preguntas son imprecisas.	.72	.73	.01	.34	.53
Incluye aspectos sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas.	.80	.76	-.09	.28	.58
Lo administran personas no capacitadas.	.36	.43	.15	.32	.20
El informe es difícil de comprender.	.54	.52	-.04	.20	.27
Recibo ayuda u orientación en los aspectos en que debo mejorar.	-.08	.25	.73	.69	.49
Los resultados se utilizan para reconocer mis fortalezas.	.18	.40	.48	.56	.34
Recibo orientación para comprender el informe de resultados.	.01	.34	.73	.73	.54
Valores propios	2.80		1.00		
% de la varianza	34.97		10.70		

Nota. r_c = coeficientes de configuración; r_e = coeficientes de estructura; h^2 = comunalidad. Los valores ennegrecidos son los coeficientes de configuración más altos. La correlación entre los factores fue .46.

indicadores de este factor fueron altos, mientras que el tercero tuvo un coeficiente moderado. Por último, los dos factores mostraron una correlación bastante alta ($r = .46, p < .001$), de acuerdo con el criterio de Cohen (1988) y las guías empíricas de Hemphill (2003). En general, estos resultados sugieren dos concepciones (factores) interconectadas entre sí: una concepción sobre la *validez de la información* obtenida con el cuestionario y otra sobre el *manejo de los resultados*.

Las puntuaciones de los indicadores de las concepciones se agregaron por separado. Las medias y desviaciones estándar de estas fueron: $M = 3.58, DE = .74$ para la concepción 1 (Validez) y $M = 2.70, DE = .98$ para la concepción 2 (Manejo de los resultados). La concepción de los profesores sobre la validez de la información fue positiva, mientras que la correspondiente al manejo de los resultados fue ligeramente negativa. La diferencia en las medias fue estadísticamente significativa [prueba t para muestras dependientes: $t(159) = 11.74, p < .001$] y la magnitud de dicha diferencia fue de alrededor de una desviación estándar ($d = .93$), considerada alta según el criterio de Cohen (1988).

Los subgrupos de profesores por género sexual, rango académico y facultad se compararon respecto a las dos concepciones sobre el cuestionario estudiantil. Los resultados del análisis de varianza, tanto multivariante (MANOVA) como univariante (ANOVA) que se efectuaron con este fin se resumen en la Tabla 4. No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de los distintos subgrupos en sus concepciones sobre el cuestionario estudiantil.

Estructura factorial de la utilización de los resultados. Los 16 indicadores empíricos acerca de la utilización de los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar la enseñanza se incluyeron en un análisis factorial en el que se extrajo un solo factor interpretable asociado con el 60.92% de la varianza común ($N = 158$). Las estadísticas de la bondad del ajuste fueron: $\chi^2(104) = 511.81, p < .001$; $\chi^2/gl = 4.92$. Estos datos sugieren que el modelo de un solo factor no se ajustaba a la matriz de correlaciones entre los 16 indicadores (Kline, 2011). Al aumentar a dos los factores extraídos, los resultados empeoraron. Debido a que el modelo de un factor se ajustaba a todos los demás criterios, se decidió mantenerlo para los análisis posteriores. Los resultados del análisis factorial se resumen en la Tabla 5. Los coeficientes de configuración de los ítems fluctuaron entre .72 y .88 ($Mdn = .78$). Todas las comunalidades fueron de una magnitud mayor que .50, lo que indica que una proporción relativamente alta de la variación en los indicadores empíricos estaba asociada con la variación en el factor extraído (con-

Tabla 4
Análisis de varianza multivariado (MANOVA) y univariado (ANOVA) en los que se compararon los subgrupos de profesores por género sexual, rango académico y facultad en las concepciones sobre el cuestionario estudiantil

Fuente de variación	MANOVA			ANOVA					
	gl	F	p	Concepción 1			Concepción 2		
				gl	F	p	gl	F	p
Género sexual (G)	2	.79	.46	1, 152	1.57	.21	1, 152	.45	.50
Rango académico (R)	6	1.00	.42	3, 152	1.18	.32	3, 152	.58	.63
G x R	6	.11	.99	3, 152	.08	.97	3, 152	.10	.96
Facultad	10	1.50	.14	5, 154	1.08	.37	5, 154	.91	.48

Nota. La razón F multivariante fue obtenida a través de la estadística Pillai. Concepción 1 = validez de la información obtenida; Concepción 2 = manejo de los resultados.

Tabla 5

Solución de un factor de los ítems acerca de la utilización de los resultados para mejorar la enseñanza mediante el método de la Máxima Verosimilitud

Aspecto de la enseñanza	r_c	h^2
Objetivos del curso	.74	.54
Contenido del curso	.81	.65
Organización del curso	.76	.57
Criterios para calificar	.71	.51
Calidad de los exámenes	.72	.51
Materiales didácticos	.82	.68
Métodos de enseñanza	.78	.61
Carga de trabajo	.74	.55
Distribución del tiempo de los temas	.81	.66
Tareas o asignaciones requeridas	.83	.69
Actividades de aprendizaje	.88	.78
Motivación de los estudiantes	.76	.58
Relaciones con los estudiantes	.78	.61
Participación de los estudiantes en clase	.82	.67
Pertinencia del curso para el estudiante	.77	.59
Atención del estudiante fuera de clase	.73	.54
Valores propios	9.75	
% de la varianza	60.92	

Nota. r_c = coeficientes de configuración; h^2 = comunalidad.

cepción general acerca del uso de los resultados). El coeficiente alfa de Cronbach fue .96, lo que indica una consistencia interna alta. Estos hallazgos justificaron la determinación de agregar todos los ítems en una sola puntuación para ciertos análisis posteriores.

Utilización de los resultados en subgrupos de profesores

Los subgrupos de profesores definidos por su rango académico y género sexual se compararon respecto a la magnitud de la utilización de los resultados del cuestionario mediante un análisis de varianza de dos vías. Ni el género, ni el rango académico, ni su interacción fueron estadísticamente significativos. Por otra parte, el análisis de varianza

Tabla 6

Análisis de varianza en el que se compararon los subgrupos de profesores por género sexual, rango académico y facultad en la utilización de los resultados del cuestionario estudiantil

Fuente de variación	gl	F	p
Género (G)	1, 161	.29	.59
Rango (R)	3, 161	.41	.75
G x R	3, 161	.82	.49
Facultad	5, 161	2.69	.02

de las seis facultades respecto a dicha magnitud fue estadísticamente significativo [$F(5, 161) = 2.69, p = .02$], pero débil ($\eta^2 = .08$). Los profesores de dos de las seis facultades se diferenciaron levemente entre sí en la magnitud del uso informado de los resultados. En la Tabla 6 se resumen los resultados de estos análisis.

Análisis de la organización de las RS. El modelo estructural de las RS que se derivó en este estudio está organizado en dos niveles (Figura 1). El primero lo constituyen las relaciones entre las concepciones, representadas por círculos, y sus correspondientes indicadores empíricos, representados por rectángulos. El modelo incluye tres concepciones que fueron derivadas de los análisis factoriales: dos vinculadas con el cuestionario estudiantil y una sobre la utilización de sus respuestas para mejorar la enseñanza. Estas son construcciones subyacentes a los indicadores empíricos. Las líneas que las unen con los indicadores empíricos indican las magnitudes de las relaciones entre ellos, estimadas mediante los coeficientes de configuración que aparecen en la Tablas 3 y 5 de los análisis factoriales.

El segundo nivel de organización de las RS comprende las relaciones entre las tres concepciones. Las líneas que las unen no tienen dirección como en los diagramas del análisis de trayectorias o de los modelos de ecuaciones estructurales tradicionales, ya que, de acuerdo con la TRS, estas relaciones son descriptivas o de significación, y no

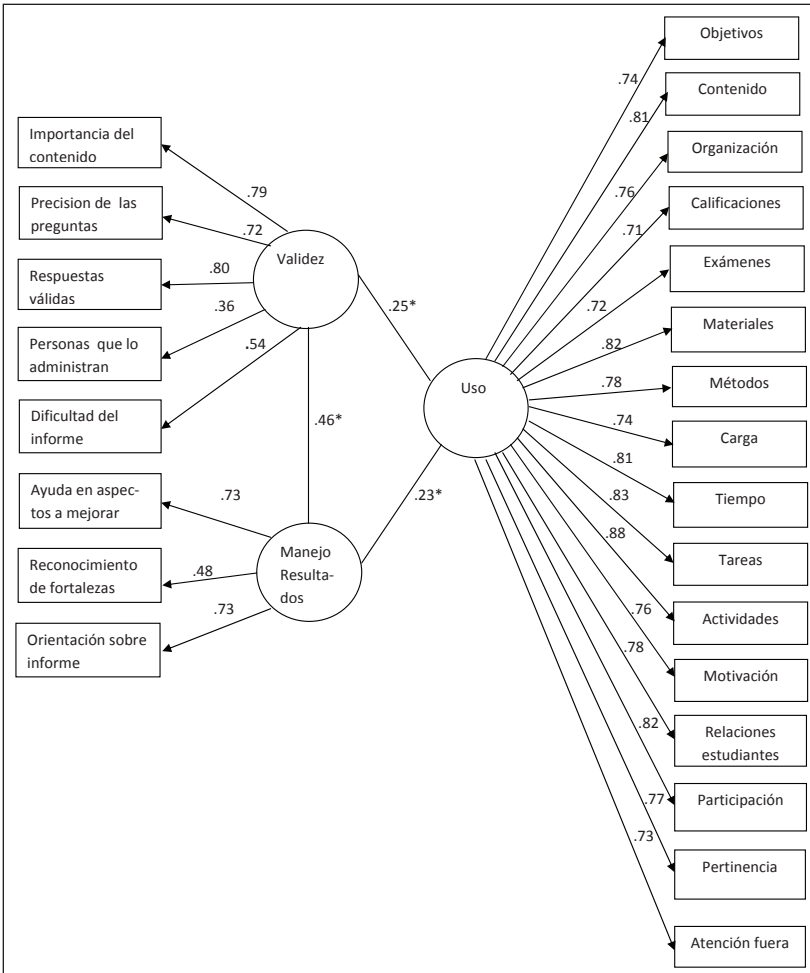


Figura 1: Diagrama del modelo estructural de las representaciones sociales de los profesores sobre el cuestionario estudiantil

* $p < .01$

causales. Por lo tanto, no se les refieren como causas y efectos, tal y como se hace tradicionalmente en los referidos análisis. La magnitud de las relaciones entre las concepciones se estimó mediante coeficientes de regresión. La relación entre las dos concepciones sobre el cuestionario se expresa mediante el coeficiente de regresión simple, que, en este caso, equivale al coeficiente de correlación de orden cero, o univariado (Brown, 2006). Las relaciones entre estas y la concepción sobre el uso del cuestionario se representan por medio de coeficientes de regresión parciales. El análisis de regresión múltiple reveló una rela-

ción estadísticamente significativa y moderada entre la combinación de las dos concepciones sobre el cuestionario y la concepción sobre el uso [$R = .40$, $R^2 = .16$, $F(2,153) = 13.36$, $p < .001$]. Los coeficientes de regresión parciales fueron: $\beta = .25$, $p < .01$) para la concepción sobre la validez de la información del cuestionario y $\beta = .23$, $p < .01$ para la concepción sobre el manejo de los resultados. Las magnitudes de estas relaciones comparan con las encontradas en el tercio más alto de las reportadas en la investigación psicológica (Hemphill, 2003) y pueden considerarse como moderadas mediante el criterio de Cohen (1988).

El examen de los indicadores empíricos y su importancia relativa (coeficientes de configuración) sugieren el contenido central de cada concepción. La primera concepción sobre el cuestionario se centra en la validez de la información obtenida con éste, la cual se concibe como válida, ya que el cuestionario: (1) incluye aspectos sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas, (2) el contenido del mismo es importante y (3) las preguntas son precisas. Estos tres indicadores tuvieron coeficientes de configuración altos (.80, .79 y .72, respectivamente). Por otra parte, la concepción sobre el manejo de los resultados se focaliza en la orientación y ayuda recibida por los profesores para comprender los resultados y para precisar en los aspectos en que pueden mejorar. Los dos indicadores que contienen estas cogniciones tuvieron coeficientes de configuración altos (.73, ambos).

En general, se obtuvo una estructura bastante definida de las RS, que puede servir de base para futuras investigaciones y para usos prácticos. Habría sido interesante estudiar la estructura de las RS en diversos subgrupos de profesores. No obstante, el tamaño de las muestras resultantes en este estudio hubiera sido muy pequeño, lo que probablemente conduciría a resultados poco estables.

Discusión

En esta investigación, se examinaron las representaciones sociales (RS) de los profesores de una institución universitaria acerca del cuestionario estudiantil sobre su desempeño en la enseñanza. Específicamente, se exploraron los elementos cognitivos de las RS que tenían que ver con el contenido del cuestionario, su administración, el informe y manejo de los resultados, así como la utilización de los resultados para mejorar la enseñanza. Además, se determinó la forma en que estas cogniciones estaban organizadas. La TRS (Abric, 1993; Carugati *et al.*, 1994; Moscovici, 1979; Jodelet, 1986, 2008; Wagner, 1993) se utilizó como

marco de referencia para diseñar el estudio, analizar los datos e interpretar los hallazgos.

Al examinar el contenido de las cogniciones sobre el cuestionario, se encontró que éstas eran levemente positivas y que había bastante variación entre los profesores al respecto. No obstante, hubo algunas que predominaron. Estas últimas fueron: (1) la relevancia del contenido del cuestionario, (2) la inclusión de aspectos sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas, (3) la facilidad para comprender los resultados y (4) el manejo confidencial de los resultados. Entre las cogniciones negativas, predominó la falta de: (1) orientación acerca de la interpretación de los resultados, (2) orientación sobre los aspectos en que debía mejorar a partir de los mismos y (3) conocimiento acerca de la forma en que el supervisor inmediato utiliza los resultados. Estas cogniciones, tanto positivas como negativas, son los puntos de vista compartidos por los docentes de la institución en que se llevó a cabo el estudio. Por lo tanto, homogenizan el grupo respecto al objeto representado, el cuestionario estudiantil, y son parte de la memoria colectiva de los docentes (Witte, 1994). Por su preponderancia, se infiere que las mismas son constitutivas del núcleo de las RS (Abric, 1993; Jodelet, 1986; Witte, 1994).

Las cogniciones que no predominaron pueden estar ligadas a las historias particulares de los docentes y sus experiencias personales, por lo que puede que sean parte del sistema periférico de las RS. En este sistema se elaboran cogniciones individuales o de subgrupos, y es en este donde se pueden dar contradicciones o incongruencias (Abric, 1993). Precisamente, en este estudio se observó una incongruencia entre dos afirmaciones en una parte sustancial de los profesores; por un lado, indicaron que no era difícil comprender el informe de los resultados, a la vez que señalaron que no han recibido orientación adecuada para ello. Sería muy relevante investigar los significados que los profesores extraen del informe y determinar cuán apropiadas son sus interpretaciones a la luz de las guías existentes (por ejemplo: Arreola, 2007; Cashin, 1990; Lewis, 2001).

Una gran proporción de los profesores informó algún uso, aunque mínimo, de los resultados del cuestionario para mejorar la enseñanza. Los aspectos en que se informó mayor uso se relacionaban con el acto mismo de enseñar y la interacción con los estudiantes. Estos fueron, en orden de frecuencia: (1) los métodos de enseñanza, (2) los materiales didácticos, (3) la motivación de los estudiantes, (4) la organización del contenido y (5) la participación de los estudiantes en clase. Por otra

parte, hubo aspectos sobre los cuales los profesores reportaron poco o ningún uso de los resultados del cuestionario. Estos se relacionaron mayormente con la planificación de la enseñanza (los objetivos), la evaluación del estudiante (criterios de calificación y la calidad de los exámenes) y la atención de estudiantes fuera de clase. Estos resultados son cónsonos con los informados en investigaciones previas (Beran & Rokosh, 2009; Nasser & Fresko, 2002; Yao *et al.*, 2003), y hay, por lo menos, dos posibles razones para explicarlos. Primero, es posible que los profesores consideren la planificación de la enseñanza y las actividades de evaluación como parte del ámbito de autoridad del profesor y provean poco espacio para el cambio y la negociación (Yao *et al.*, 2003). Segundo, es probable que los profesores desconozcan cómo mejorar en dichos aspectos. La razón por la cual los docentes hacen poco uso de los referidos resultados para mejorar la atención de estudiantes fuera de clase parece tener otras razones. La carga de trabajo del profesor y la baja disposición de los estudiantes para acercarse al profesor y solicitarle ayuda pueden estar contribuyendo al bajo progreso en este aspecto. Este es un asunto que amerita esclarecerse.

La provisión de un informe de los resultados del cuestionario estudiantil al profesor es un primer paso necesario hacia el logro del propósito principal de este instrumento —mejorar la enseñanza—, pero no es suficiente. En este estudio, los participantes indicaron, mayoritariamente, que no habían recibido orientación respecto a la comprensión de los resultados, ni ayuda sobre los aspectos en que debían mejorar. Estas limitaciones, junto con el posible desconocimiento de las formas de producir cambios significativos en la enseñanza, constituyen barreras en el logro del propósito principal del cuestionario estudiantil (Beran & Rokosh, 2009; Centra, 1993). Las investigaciones realizadas al respecto (Centra, 1993; Marsh & Roche, 1993; Murray, 2005) apuntan hacia la necesidad de ofrecer consultoría a los profesores a la par con el informe de los resultados del cuestionario estudiantil, si se desea mejorar la enseñanza. Por otra parte, Centra (1993) argumenta que, para lograr este fin, los profesores deben: (1) exponerse a información nueva sobre la enseñanza, (2) valorar la información expuesta y sentir que se deriva de fuentes confiables (componente actitudinal), (3) conocer cómo mejorar la enseñanza y (4) estar motivados a mejorarla.

Un hallazgo importante en este estudio fue la similitud en las cogniciones sobre el cuestionario y el uso de los resultados a través de distintos subgrupos de profesores definidos por su género sexual, rango académico y facultad. La similaridad en el uso de los resultados

para mejorar la enseñanza entre los géneros sexuales y entre docentes con distinto rango académico ha sido reportada por otros investigadores (Barnett & Mathews, 1997; Berren & Rokosh, 2009). Así mismo, Berren y Rokosh (2009) informaron la inexistencia de una relación entre el uso de los resultados del cuestionario y la facultad en que estaba adscrito el docente.

El análisis de la estructura latente de las cogniciones reveló dos concepciones correlacionadas sobre el cuestionario estudiantil. La primera incorporó diversos elementos sobre el instrumento, pero el peso mayor lo tuvieron aquellos relacionados con la validez de la información obtenida con éste. Elementos como la idea de incluir aspectos sobre los cuales los estudiantes pueden dar respuestas válidas, la opinión sobre la relevancia del contenido y la valoración sobre la precisión de las preguntas dominaron el contenido de esta concepción, que, además, se caracterizó por ser moderadamente positivo. La segunda comprendió la visión de los docentes sobre cómo se manejan los resultados del cuestionario en su unidad institucional. Esta integró la orientación y ayuda recibida para comprender los resultados y para determinar los aspectos a mejorar, además del reconocimiento de sus fortalezas a partir de los resultados. El contenido de esta concepción fue ligeramente negativo. Las dos concepciones, aunque focalizadas en aspectos distintos, mostraron una correlación positiva y moderada.

En este estudio, se documentó una tercera concepción sobre el cuestionario estudiantil: la magnitud de la utilización de los resultados, según percibida por los docentes. Aunque se consideraron aspectos diversos sobre la enseñanza, los profesores, aparentemente, partieron de una concepción global, sin considerar diferentes dimensiones sobre el asunto. Esta concepción correlacionó positiva y moderadamente con las dos relativas al cuestionario. Esto indica que, mientras más positivas las cogniciones sobre el instrumento, mayor es la utilización de los resultados obtenidos. Pero esta relación puede verse a la inversa: mientras más se utilizan los resultados del cuestionario para mejorar la enseñanza, más positivas son las cogniciones sobre éste. Según se postula en la TRS (Duveen, 1994; Wagner, 1993), tanto las cogniciones, como la conducta, son expresiones de la estructura de la RS, y no se debe interpretar la última como efecto de la RS. Por lo tanto, se pueden generar cambios en los profesores, ya sea mediante acciones con los resultados, como por la consideración de las cogniciones que ellos tienen sobre el cuestionario. Las cogniciones sobre el cuestionario, así como la utilización de sus resultados, son componentes de significa-

ción de la misma representación. Ambas se infieren mediante los mismos procedimientos interpretativos (Wagner, 1993) y pueden cambiar a partir de cambios en una u otra.

Esta concepción integral de las cogniciones y la conducta tiene importantes implicaciones para la planificación e implantación de programas para el desarrollo de la facultad. En armonía con el concepto de RS, el acercamiento al desarrollo de la facultad respecto al cuestionario estudiantil y su uso debe partir del informe de los resultados más recientes y, mediante una combinación de actividades grupales e individuales, inducir cambios y reajustes en las estructuras cognitivas de los participantes. La orientación respecto a la interpretación apropiada de los resultados y su relación con la naturaleza y las características del cuestionario estudiantil se llevaría a cabo en grupos de profesores, respondiendo a la naturaleza social del pensamiento. En los grupos, se conduciría a los miembros a concretizar los aspectos abstractos del informe, mediante el mecanismo de la objetivación, y traducirlo en imágenes y palabras propias del grupo. Esto se haría en actividades interactivas entre los docentes. Quien facilite el proceso, los ayudaría a integrar, en su estructura cognitiva preexistente, los elementos noveles producto de la objetivación del contenido de la interpretación de los resultados y su vinculación con prácticas apropiadas de enseñanza, en su contexto institucional. El asesoramiento individual respondería a las necesidades particulares de los profesores y complementaría las actividades grupales.

Es posible que, al medir las cogniciones de las RS, no se incluyeran algunas que pudieron haberle dado mayor significación a la conducta considerada. Algunas de estas son normas relacionadas con dicha conducta, creencias de los profesores sobre su capacidad para mejorar la enseñanza y la intención de hacerlo. Estas cogniciones se incorporaron en un estudio en progreso. Un elemento que se identificó y que puede orientar la utilización de los resultados del cuestionario es cuán positivos, o altos, han sido los resultados recibidos por el profesor. Estos podrían conducir al desarrollo de la idea de que no existe la necesidad de mejorar la enseñanza. A pesar de que Yao *et al.* (2003) encontraron una relación débil entre los resultados del cuestionario y su uso, algunas notas escritas por participantes de este estudio sugieren la necesidad de considerar este elemento en el futuro. Un(a) participante escribió lo siguiente al lado del ítem que preguntaba si había recibido orientación o ayuda en los aspectos en que debe mejorar: "No ha sido necesario. Mis evaluaciones han sido muy buenas." Otra escribió lo siguiente en

la sección en que debía indicar el grado con que había utilizado los resultados del cuestionario estudiantil para mejorar ciertos aspectos de la enseñanza: “He sido muy bien evaluada por los estudiantes. No obstante, examino los comentarios y hago ajustes.” Esta participante indicó que no había hecho cambios en 14 de los 16 aspectos de la enseñanza incluidos.

La magnitud en que se puedan generalizar los resultados obtenidos en este estudio respecto al contenido y la estructura de las RS es asunto de futura investigación empírica. La estabilidad de la organización de las RS derivada en este estudio debe ser investigada a través de distintos subgrupos de profesores en distintas instituciones. Por último, igual que en la mayoría de los estudios sobre asuntos educativos, psicológicos y sociales, la recopilación de los datos se hizo mediante un auto-informe. Por lo tanto, el sesgo en las respuestas producto de la tendencia a responder como es deseable o aceptable culturalmente (Crowne & Marlowe, 1960) no se puede descartar como posible fuente de error.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2, 75-78. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement and Education (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- Alzamora, S. & Campagno, L. (2006). Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 157-175.
- Ander-Egg, E. (1977). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmantitas.
- Arreola, R. A. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems*. San Francisco, CA: Anker Publishing.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Barnett, C. W., & Matthews, H. W. (1997). Student evaluation of classroom teaching: A study of Pharmacy faculty attitudes and effects on instructional practices. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61, 345-350.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37, 171-184.

- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The utility of student ratings of instruction for students, faculty, and administrators: A “consequential validity” study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35, 49-70.
- Bierer, S. B., & Hull, A. L. (2007). Examination of a clinical teaching effectiveness instrument for summative faculty evaluation. *Evaluation & the Health Professions*, 30, 339-361.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: The Guilford Press.
- Bryden, P. J., & Fletcher, P. C. (2007). Personal safety practices, beliefs and attitudes of academic faculty on a small university campus: Comparison of males and females (Part 1). *College Student Journal*, 41, 613-622.
- Butti, F. (s.f.). *Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar: Hacia una propuesta metodológica*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/sociales/s-030.pdf>
- Cabanellas-Pazzi, S, & Pozzi, M. (2009). Representaciones de la física, su enseñanza y aprendizaje: Un estudio con estudiantes de nivel secundario y universitario. Recuperado de http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_html/propostes/art-1372-1375.pdf
- Campbell, J. P. (2005). *Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings*. Dissertation presented at the University of Central Florida (UMI No. AAT 3188108).
- Carugati, F., Selleri, P. & Scappini, E. (1994). Are social representations an architecture of cognitions? A tentative model for extending the dialog. *Papers on Social Representations*, 3 (2), 1-18. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Cashin, W. E. (1988). *Student rating of teaching: A summary of the research*. IDEA Paper No. 20. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E. (1990). *Student ratings of teaching: Recommendations for use*. IDEA Paper No. 22. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E. (1995). *Student rating of teaching: The research revisited*. IDEA Paper No. 32. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Collazo, A. A. (2010). *Validación de las puntuaciones del Cuestionario de Opinión Estudiantil (COE)*. Informe preparado para el Comité Institucional de Evaluación del Personal Docente (CIEPD). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. Documento inédito.
- Conklin, M. H., & Desselle, S. P. (2007). Job turnover intentions among Pharmacy faculty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71, 1-9.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Davis, B. G. (2002). *Student rating forms*. Recuperado de <http://teaching.berkeley.edu/bgd/ratingforms.html>
- Duven, G. (1994). Unanalysed residues: Representations and behaviors. *Papers on Social Representations*, 3 (2), 1-6. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Duven, G. (2001). Introduction: The power of ideas. En S. Moscovici (Ed.), *Social representations: Explorations in Social Psychology*. NY: New York University Press.
- Heckert, T. M., Latier, A., Ringwald, A., & Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40, 195-203.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologist*, 58, 78-79.
- Howell, A. J., & Symbaluk, D. G. (2001). Published student ratings of instruction: Revealing and reconciling the views of students and faculty. *Journal of Educational Psychology*, 93, 790-796.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: S. Moscovici (Compilador), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(5), 32-63.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- Lacolla, L. H. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea)*, 1(3), 1-17. Disponible en <http://revista.iered.org>
- Lang, J. W. B., & Kersting, M. (2007). Regular feedback from student ratings of instruction: Do college teachers improve their ratings in the long run? *Instructional Science*, 35, 187-205.
- Lewis, K. G. (Ed.). (2001). *Techniques and strategies for interpreting student evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: A multi-dimensional perspective. *Higher Education: Handbook on theory and research* (Vol. 8, pp. 143-234). NY: Agathon.

- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30, 217-251.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
- Martínez-Sierra, G. (2010). *¿Qué son las matemáticas? Un estudio de las representaciones sociales que estudiantes de nivel superior tienen sobre las matemáticas*. Recuperado de http://www.cormie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1136-F.pdf
- Messick, S. (1989). Validity. En: R. L. Linn (Ed.) *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- Murray, H. G. (2005, June). *Student evaluation of teaching: Has it made a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Society for teaching and Learning in Higher Education, Charlottetown, Prince Edwards Island.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Social Representations*, 2(3), 1-11. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 187-198.
- Ory, J. C. & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? En M Theall, P. C. Abrami & L. A. Mets (Eds.), *New Directions for Institutional Research*, 109, 27-44.
- Page, S., & Alexitch, L. (1997). Faculty members' attitudes and perceptions about quality of university education. *Canadian Journal of Education*, 22, 82-88.
- Parayitam, S., Desai, K. & Phelps, L. D. (2007). The effect of teacher communication and course content on student satisfaction and effectiveness. *Academy of Educational Leadership Journal*, 11, 91-105.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8, 399-411.
- Rodríguez-Rincones, Y., Domínguez-Pérez, E. & Mejía-Ortega, M. A. (2009). Representación social de la educación ambiental en estudiantes de la Universidad del Magdalena. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 7(1), 41-48. Recuperado de <http://arimaca.unimagdalena.edu.co/editorial/revistas/index.php/duazary/article/viewFile/204/217>
- Rodríguez-Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones*, 24(93), 51-80.

- Rokosh, J. L. (2007). *Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction*. Tesis de maestría inédita, Universidad de Calgary, Alberta, Canada.
- Ryan, J. J., Anderson, J. A., & Birchler, A. B. (1980). Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education*, 12, 317-333.
- Tanner, J. R., Noser, T. C., & Totaro, M. W. (2009). Business faculty and undergraduate students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Systems Education*, 20, 29-39.
- Wagner, W. (1993). Can representations explain social behavior? A discussion of social representations as rational systems. *Papers on Social Representations*, 2(3), 236-249. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Witte, E. H. (1994). The social representation as a consensual system and correlation analysis. *Papers on Social Representations*, 3(1), 1-5. Disponible en <http://www.psych.lse.ac.uk/psr>
- Yao, Y., Weissinger, E., & Grady, M. (2003). Faculty use of student evaluation feedback. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(21). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=21>

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en abril de 2011 y se aceptó para su publicación en mayo del mismo año.