

Modelos central y atribucional de la percepción estudiantil de la enseñanza y de su aprendizaje

Roberto Daniel Cáceres-Bauer ^{*1}; Pilar Cecilia Rodríguez-Morales²; Mario Javier Luzardo-Verde³

¹Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, Uruguay <https://orcid.org/0000-0002-8047-872X> rcaceres@ineed.edu.uy

²Universidad de la República, Montevideo, Uruguay <https://orcid.org/0000-0003-1929-4961> pilar.rodriguez@fder.edu.uy ³Universidad de la República, Montevideo, Uruguay <https://orcid.org/0000-0002-9360-2806> mluzardo@psico.edu.uy

Citar como: Cáceres-Bauer, R., Rodríguez-Morales, P., Luzardo-Verde, M. (2024). Modelos central y atribucional de la percepción estudiantil de la enseñanza y de su aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(1), e1814. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1814>

Recibido: 5/05/2023. Revisado: 21/09/2023. Publicado: 30/01/2024

Resumen

Introducción: Se presenta el modelo central de la percepción del estudiante. Este modelo ofrece una caracterización general de la percepción del estudiante y del papel que esta tiene en la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. Este modelo sigue una perspectiva socio-cognitiva. También, se presenta el modelo atribucional de la percepción del estudiante, que se basa en el modelo central e integra la mirada de la teoría atribucional de Weiner. **Antecedentes:** El aporte teórico realizado se basa en el análisis de la percepción del estudiante desde la mirada de la psicología social cognitiva y teorías socio-cognitivas de la motivación, y un enfoque substantivo a la validez de constructo. **Discusión:** Los modelos presentados ofrecen un marco conceptual útil para la investigación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de instrumentos, estudio de su validez y en evaluación educativa. .

Palabras clave: percepción; eficacia del docente; validez de constructo; psicología social; motivación del estudiante.

Central and attributional models of student perception of teaching and their learning

Abstract

Introduction: The central model of student perceptions presented, offering a general characterization of their perception and its role in the relationship between teaching, learning and context, from a socio-cognitive perspective. Also, the attributional model of student perception is presented, which is based on the central model and integrates the view of Weiner's attributional theory. **Background:** The theoretical contribution made is based on the analysis of the student's perception from the perspective of cognitive social psychology and socio-cognitive theories of motivation, and a substantive approach to construct validity. **Discussion:** The models presented offer a useful conceptual framework for research on the quality of teaching and learning, the development and validation of instruments, and educational evaluation.

Keywords: perception; teacher effectiveness; construct validity; social psychology; student motivation

*Correspondencia:

Roberto Daniel Cáceres-Bauer
rcaceres@ineed.edu.uy

Introducción

La capacidad del estudiante de percibir y evaluar la enseñanza es ampliamente utilizada en investigación y evaluación educativa. El uso de cuestionarios de evaluación estudiantil de la enseñanza (cuestionarios SET) es un ejemplo de una aplicación extendida en muchas universidades en el mundo. Sin embargo, las investigaciones sobre validez de cuestionarios SET suelen no considerar modelos teóricos sobre la percepción del estudiante de la enseñanza y su proceso de aprendizaje. En este trabajo se presenta el modelo central de la percepción del estudiante. Este modelo ofrece una caracterización general de la percepción del estudiante y del papel que esta tiene en la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. Este modelo sigue una perspectiva socio-cognitiva. También, se presenta el modelo atribucional de la percepción del estudiante, que se basa en el modelo central e integra la visión de la teoría atribucional (Weiner, 2013). A partir de esta contribución es posible desarrollar un abordaje sustantivo para la validez de constructo de instrumentos de medición sobre enseñanza y aprendizaje en la universidad. Adicionalmente, este desarrollo teórico permite elaborar un marco conceptual útil para el análisis e interpretación de los datos obtenidos con cuestionarios utilizados en esta temática.

La medición de diversos constructos usados en investigación y evaluación educativa se basan en la capacidad del estudiante de percibir y evaluar la enseñanza y su proceso de aprendizaje. La medición de la eficacia o calidad de la enseñanza mediante cuestionarios SET es un ejemplo de ello. Los cuestionarios SET son ampliamente usados como una fuente de retroalimentación acerca de la calidad en la enseñanza y como fuente de datos para mejorarla, para tomar decisiones de gestión y administrativas, y para estudiar la relación entre enseñanza y aprendizaje (Brown, 2011; Madichie, 2011; Marsh, 1987; Seldin, 1989; Kulik, 2001; Wright, 2006).

Por otra parte, la percepción del estudiante es utilizada ampliamente en investigación educativa como una fuente de información que permite medir constructos relevantes para este proceso, tales como, tipos de atribuciones causales, autoe-

ficacia para aprender, expectativas de resultados, motivación intrínseca, percepción de autodeterminación, uso de estrategias, persistencia, comportamientos de búsqueda de ayuda, auto-teorías sobre la inteligencia (Dweck, 2000; Pintrich et al., 1991; Ryan & Deci, 2017; Schunk et al., 2014; Weiner, 2013, 2018; Williams et al., 2011a, 2011b; Williams & Deci, 1996). Los constructos mencionados tienen un papel importante en teorías socio-cognitivas de la motivación aplicadas en investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje (Dweck, 2000, 1986; Gredler, 2009; Ryan & Deci, 2017, Schunk et al., 2014).

A pesar del uso extendido de las percepciones del estudiante como fuente de información existe una carencia importante en las investigaciones sobre calidad o eficacia de la enseñanza en educación universitaria, o sobre validez de cuestionarios SET. Esta limitación está vinculada con el escaso desarrollo y aplicación de modelos teóricos que tomen esta percepción como pieza clave para entender la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto contrasta con otras áreas de investigación sobre enseñanza, motivación y aprendizaje. En estas investigaciones se pone de manifiesto que la percepción puede ser afectada por eventos que ocurren en el aula y estos pueden influir sobre el aprendizaje, a través de aspectos tales como las actitudes del estudiante, meta-cognición, auto-imagen, uso de estrategias, expectativas, percepción de auto-eficacia y tipos de atribuciones (Brophy & Good, 1986; Bandura, 1986; Flavell, 2019; Marsh & Shavelson, 1985; Shuell, 1986; Zhang et al., 2022). No solo se considera que la enseñanza puede afectar la percepción y esta puede influir en el aprendizaje, sino que también recíprocamente, los cambios en la percepción pueden tener un impacto en cómo se desarrolla la enseñanza en el aula (Schunk & Meece, 2012).

Adicionalmente, no abundan marcos teóricos y metodológicos sólidos que establezcan claramente condiciones de validez de las medidas de calidad de la enseñanza obtenidas con cuestionarios SET. Uno de los problemas que se pueden observar en trabajos sobre validez de estos cuestionarios es el interpretar correlaciones entre características del estudiante o del contexto con los puntajes obtenidos con cuestionarios SET como

evidencias de falta de validez o sesgos ([Aleamoni, 1987](#); [Theall & Franklin, 2001](#); [Marsh, 1980](#); [Marsh & Roche, 1997](#); [Valencia, 2022](#)). Como es señalado por [Marsh y Roche \(1997\)](#) muchos estudios que evalúan sesgos potenciales, adoptan definiciones conceptuales y operacionales erróneas y carecen de un abordaje adecuado de validez de constructo. En este trabajo se proponen modelos teóricos que contribuyen a superar las limitaciones señaladas aportando una mejor comprensión sobre la percepción del estudiante y su papel en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las variables consideradas como sesgos potenciales son las que se suponen no relacionadas con las medidas de eficacia en la enseñanza, pero, que sí afectan los puntajes SET ([Marsh, 1987](#)). Algunos ejemplos son: el género del estudiante, su interés previo, la calificación esperada, el género del docente, su grado y edad, el número de estudiantes en el curso y si este es obligatorio o electivo. Muchos estudios tienen problemas en cómo fundamentan tal suposición, y presentan limitaciones metodológicas y teóricas. Sin embargo, la percepción del estudiante de la enseñanza impartida por el docente puede ser analizada como percepción de personas desde la perspectiva de la psicología social cognitiva ([Gilovich et al., 2023](#); [Hamilton et al., 2020](#); [Sutton et al., 2019](#)). Esta perspectiva puede servir como fundamento teórico para dar respuesta a las limitaciones antes mencionadas.

La psicología social cognitiva puede ser aplicada para elaborar modelos de la percepción del estudiante que nos ayuden a comprender la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. Aplicando esta perspectiva se puede elaborar un enfoque sustantivo a la validez de constructo basado en el análisis de la representación de constructo, que involucra los procesos, estrategias y estructuras de conocimiento que están presentes en la respuesta a los ítems de las escalas y que involucra evidencias que soportan el análisis teórico y empírico de los procesos, estrategias y conocimientos ([Embretson, 1994](#); [Messick, 1995](#)).

Enfoque sustantivo a la validez de constructo.

El aporte teórico que presentamos permite desarrollar un enfoque sustantivo a la validez de cons-

tructo basado en la perspectiva de la psicología social cognitiva y en teorías socio-cognitivas de la motivación que han sido aplicadas en la investigación del aprendizaje y la enseñanza. Este es un enfoque cognitivista, en el cual conceptos como la información cognitiva, procesos y estructuras mentales son parte fundamental de la explicación de la percepción, las respuestas emocionales y el comportamiento. La información cognitiva refiere a representaciones mentales derivadas por una persona a partir de algún estímulo ambiental,

o bien, en virtud de información cognitiva elaborada en base a procesos mentales que operan sobre otros contenidos mentales. El procesamiento de información cognitiva refiere a la transformación de la información cognitiva que realizan los procesos mentales ([Massaro, 1993](#)).

Los modelos de la percepción del estudiante que proponemos, se fundamentan en teorías de la percepción de personas de la psicología social cognitiva y en la teoría atribucional de Weiner ([Bierhoff, 2012](#); [Higgins et al., 2022](#); [Tagiuri y Petruccio, 1958](#); [Weiner, 2013, 2018](#)). En el modelo central la enseñanza se considera un proceso de interacción con el estudiante diseñado específicamente para facilitar su aprendizaje ([Andrews, 2004](#)). El efecto facilitador de la enseñanza implica un aumento en la probabilidad de que el aprendizaje se produzca, así como también, un aumento en la probabilidad de que ocurra un aprendizaje más profundo en contraposición con uno más superficial ([Arreola, 2007](#); [Ryan & Deci, 2017](#)).

El modelo central de la percepción del estudiante permite especificar la relación entre la severidad de los estudiantes al evaluar la enseñanza y el efecto facilitador de la enseñanza que el estudiante experimenta. La severidad del estudiante se define como una medida que caracteriza al estudiante como evaluador de la enseñanza, de tal forma que valores altos de severidad se relacionan con probabilidades mayores de evaluaciones más negativas ([Bond et al., 2020](#); [Eckes, 2015](#); [Engelhard Jr, & Wind, 2017](#)). También, posibilita definir claramente la relación entre las dimensiones de la calidad en la enseñanza y los constructos utilizados por la teoría para caracterizar el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el modelo aporta una definición teórica y opera-

cional de condiciones de validez de medidas y condiciones para definir cuando el efecto de una variable puede ser considerada como una fuente de sesgo. De acuerdo a los modelos propuestos, bajo una hipótesis de validez de las medidas de calidad en la enseñanza, si existen diferencias en la severidad de los estudiantes, estas, deben tener una relación inversa con el efecto facilitador sobre el aprendizaje (Ames & Lau, 1979; Cáceres, 2018; Grimes et al., 2004; Wigfield et al., 1997). El modelo atribucional aplica el modelo central desde la perspectiva que ofrece la teoría atribucional de Weiner (Weiner, 2013, 2018).

Percepción de personas en psicología social cognitiva.

La percepción de personas es un proceso complejo y extendido en el tiempo que necesita procesar señales e interpretarlas realizando una serie de atribuciones a motivos, sentimientos y creencias de otras personas, tomando en cuenta a la persona y a la situación (Bierhoff, 2012; d'Apollonia & Abrami, 1997; Tagiuri & Petrullo, 1958).

El procesamiento de señales permite a la persona que percibe inferir cierto estado acerca del objeto de la percepción. En la percepción estudiantil de la enseñanza el "uso de ejemplos" puede ser una señal de "claridad" en la enseñanza de un docente. En estos procesos hay una relación probabilística entre señales con ciertos atributos ("uso de ejemplos" / "claridad del docente"). El "uso de ejemplos" puede ser utilizado en la inferencia de diferentes aspectos o atributos de la enseñanza, por ejemplo, en la percepción de su "claridad" y "profundidad".

Adicionalmente, en la percepción de las personas se considera que intervienen, a nivel cognitivo, esquemas mentales que caracterizan a las personas y sus situaciones sociales. Los esquemas pueden considerarse como categorías cognitivas que ayudan a seleccionar y procesar información (Bierhoff, 2012). Estos esquemas proporcionan prototipos sociales, esto es conocimientos sobre las personas y situaciones típicas (Gilovich et al., 2023). Por otra parte, los esquemas intervienen en la formación de primeras impresiones, que constituyen una representación cognitiva organizada de quien percibe sobre la persona percibida (Bie-

hoff, 2012; Hamilton et al., 2020). En la percepción de personas, por tanto, es importante la experiencia de quien percibe y la información externa sobre la persona percibida, así como también, las categorías cognitivas que se forman como parte del proceso de percepción.

Teoría de la Atribución de Weiner

La teoría de la atribución considera las atribuciones causales realizadas por un individuo, un aspecto clave para explicar la motivación y respuestas emocionales (Weiner, 1985; Weiner et al., 1979). Las atribuciones son interpretaciones sobre las causas percibidas de un resultado personal. En la percepción de personas los procesos atribucionales son fundamentales (Bierhoff, 2012; Heider, 2013; Tagiuri & Petrullo, 1958; Weiner, 2013, 2018). La teoría atribucional se enfoca en explicar estos procesos, lo que conduce a comprender la motivación, respuestas emocionales y conductuales del estudiante.

Además, esta teoría considera que existen procesos cognitivos que median entre los estímulos antecedentes y el comportamiento (Weiner, 2013). Desde esta perspectiva hay tres aspectos fundamentales: en primer lugar, las causas percibidas de un evento; en segundo lugar, la información que se relaciona con las inferencias causales; y, en tercer lugar, las influencias de las atribuciones causales.

Como otras teorías de la motivación que adoptan la posición de *Expectativa X Valor*, considera que la motivación es determinada por lo que uno puede obtener y cuál es la probabilidad de obtenerlo (Schunk et al., 2014). No obstante, en esta teoría el valor o incentivo de la meta refiere al valor subjetivo de la meta, que tiene un isomorfismo, o relación uno a uno, con su impacto emocional. Así, las atribuciones están relacionadas con el impacto emocional que estas metas producen en el individuo. Por lo tanto, las atribuciones afectan las consecuencias de lograr las metas (Weiner, 1985). Por ejemplo, una meta puede ser aprobar un examen de un curso. Esta meta tiene propiedades objetivas. Pero, el valor de la meta para esta teoría refiere al significado y las consecuencias que tiene lograr esa meta para la persona que la persigue.

Por otra parte, en esta teoría los hechos no provocan respuestas afectivas y conductuales en forma directa, sino después de haber sido media-

dos por algún tipo de interpretación cognitiva. Al igual que en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura ([Bandura, 1997](#); [Grusec, 1994](#); [Bandura & Walters, 1977](#)) se considera la mediación cognitiva. Adicionalmente, en la teoría de las atribuciones el concepto de expectativa es similar al adoptado en otras teorías de *Expectativa X Valor* (Weiner, 1985). Por el contrario, en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura, se distingue entre expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados ([Bandura, 1978](#); [Schunk et al., 2014](#)).

Un aspecto distintivo de la teoría de atribuciones, es el énfasis en procesos cognitivos-emocionales vinculados a las atribuciones. En esta teoría, el proceso por el cual una persona realiza atribuciones involucra varios componentes: un primer componente de evaluación de resultado (éxito o fracaso); un segundo componente de respuesta atribucional (atribución del resultado a una causa concreta); un tercer componente de respuesta afectiva; y un cuarto componente de reacción conductual. En la Figura 1 se sintetizan los principales procesos, constructos y sus relaciones en esta teoría.

El segundo componente comprende el procesamiento de información de varias fuentes y representa un proceso cognitivo muy complejo ([Weiner, 1985](#)). Algunos de los elementos que involucran dicho proceso son: procesamiento cognitivo de la información de la situación actual; recuperación de la memoria de eventos pasados; y, esquemas causales o creencias relativamente estables sobre relaciones entre un evento y las causas percibidas de dicho evento.

Además, cuando un resultado es evaluado como éxito o fracaso, se produce una respuesta emocional general que no depende de la atribución: un resultado de éxito en general produce una respuesta de alegría; por el contrario, un resultado de fracaso produce una respuesta de frustración y tristeza. Una vez que se ha dado una respuesta atribucional, y el individuo atribuye a alguna causa determinada, este experimenta emociones específicas que dependen del tipo de atribución realizada ([Schunk et al., 2014](#); [Weiner, 1985](#); [Weiner et al., 1979](#)).

Esta teoría considera también que las respuestas atribucionales varían a través de tres dimensiones causales: locus, estabilidad y controlabi-

lidad. La dimensión locus denota si la causa es percibida como interna o externa a la persona. La dimensión estabilidad refiere a cuán estable es percibida una causa a través del tiempo. La dimensión controlabilidad denota cuánto el individuo percibe que tiene control sobre una causa. Las configuraciones específicas de una atribución respecto a estas tres dimensiones producen diferentes respuestas afectivas y conductuales ([Weiner, 1985, 2012](#)).

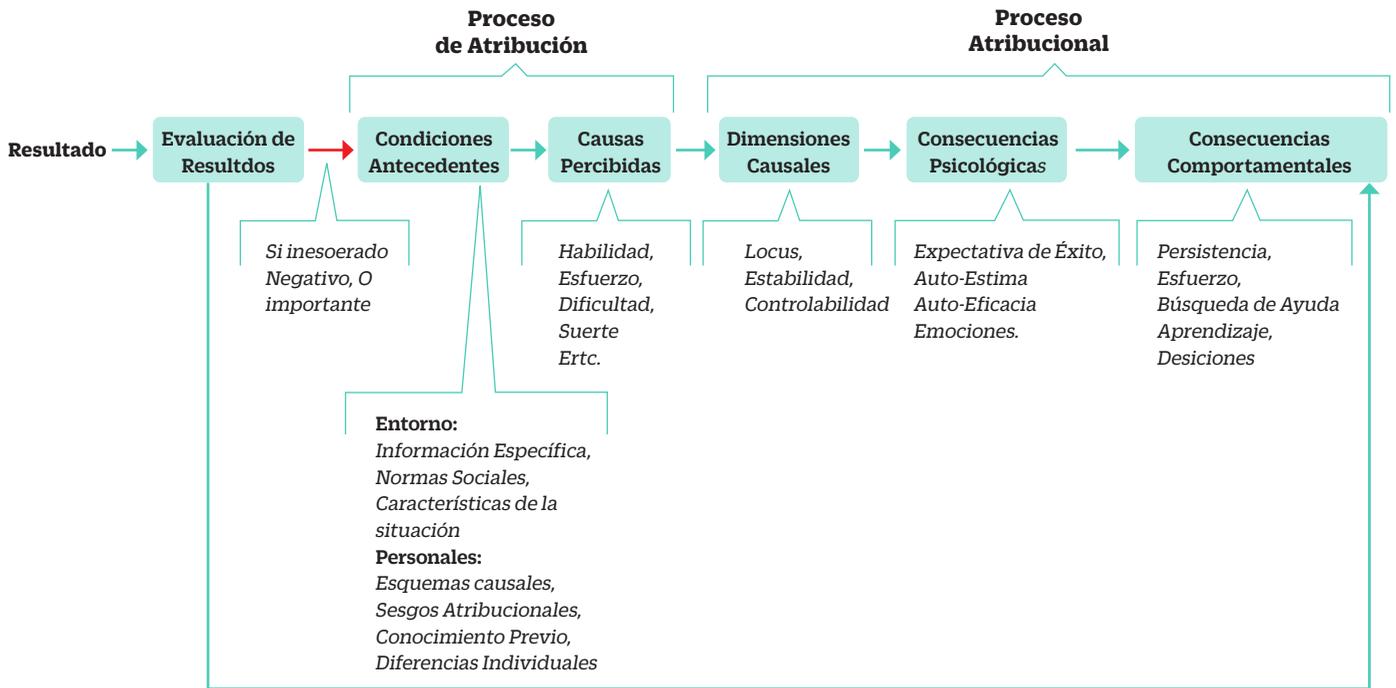
De esta forma, en una primera caracterización, es posible considerar el papel que primariamente cumple cada una de las dimensiones. Así, la dimensión locus está relacionada con emociones vinculadas con la estima ([Graham, 1991](#); [Schunk et al., 2014](#); [Weiner, 1985, 2012](#)) como el orgullo, la confianza y la satisfacción. Mientras que, la dimensión de estabilidad está relacionada con el cambio en la expectativa de éxito ([Weiner, et al., 1976](#)). Adicionalmente, la dimensión estabilidad también está vinculada con la respuesta emocional, específicamente, en relación a la ansiedad experimentada ([Arkin & Maruyama, 1979](#)).

Por último, la dimensión controlabilidad está relacionada con las emociones sociales y juicios interpersonales ([Graham, 1991](#); [Schunk et al., 2014](#); [Weiner, 2012, 2013](#)). Las emociones sociales incluyen la ira, lástima, culpa y gratitud. Mientras tanto, los juicios interpersonales involucran, por ejemplo, decisiones sobre ayudar, evaluación y sentimientos.

A partir de las configuraciones específicas de la atribución se esperan diferentes probabilidades de respuestas afectivas. La probabilidad de que se produzca una respuesta afectiva positiva es alta cuando la configuración de la atribución es locus interno, controlable y estable. Una atribución que tendría esta configuración es el esfuerzo normal. Para un resultado de éxito, en atribuciones en las que el locus es interno, se espera una probabilidad alta de respuestas afectivas positivas como sentimientos de confianza, satisfacción y orgullo ([Weiner et al., 1979](#)).

Por otro lado, una respuesta negativa como el enfado, frente a un resultado de fracaso, tiene una probabilidad alta cuando la configuración de la atribución es locus externo ([Weiner et al., 1979](#)). Un ejemplo de atribución externa sería el profesor. Mientras que el atribuir el éxito a la ayuda del pro-

Figura 1.
Teoría de la Atribución de Weiner (reelaborado a partir de Weiner, 1985).



fesor es probable que produzca gratitud, atribuir el fracaso a un obstáculo interpuesto por el profesor es probable que produzca enfado (Gredler, 2009).

En forma similar, a partir de las configuraciones específicas de la atribución se esperan diferentes probabilidades de respuestas conductuales (Graham, 1991; Gredler, 2009; Weiner, 1985). Un aspecto clave en relación con las respuestas conductuales es que la interpretación de un resultado (atribución causal) determina el tipo de respuesta conductual. Un tipo de respuesta conductual que puede ser explicada a través de las configuraciones específicas de las atribuciones, es el comportamiento de afrontamiento a un resultado adverso. Cuando una persona atribuye la causa de un fracaso personal a una causa inestable, su expectativa de éxito es mayor que cuando lo atribuye a una causa considerada estable (Weiner et al., 1976). Por otra parte, su ansiedad es menor cuando atribuye un fracaso a una causa inestable, que cuando lo hace a una considerada estable (Arkin & Maruyama, 1979). Por tanto,

la dimensión estabilidad es clave para mantener una mejor expectativa de éxito y menor ansiedad al afrontar un resultado adverso.

Adicionalmente, la persistencia mejora cuando se cambia la atribución de baja habilidad a falta de esfuerzo (Andrews & Debus, 1978), o estrategias pobres (Anderson, 1983), o bien, a barreras externas temporales (Wilson & Linville, 1982). Estos cambios estarían, al menos en parte, mediados por cambios en la expectativa de éxito relacionadas con la estabilidad de las atribuciones (Weiner, 1985).

Las atribuciones a causas inestables y controlables como el esfuerzo y el uso de estrategias se suelen acompañar de un mayor esfuerzo y una revisión de estrategias cuando se enfrenta un resultado negativo en una tarea. Por el contrario, las atribuciones a causas estables e incontrolables como la habilidad en personas con teoría de entidad (la habilidad es algo estable que no se puede cambiar) frente a un resultado negativo, suele acompañarse de evitación, falta de persistencia y esfuerzo (Dweck, 1986).

Otro aspecto en el afrontamiento de un resultado adverso es la búsqueda de ayuda ([Ames & Lau, 1982](#); [Philip et al., 1982](#); [Wills & Paulo, 1991](#)). Un estudiante tendría mayor disposición a buscar ayuda cuando percibe que la solución a su problema está bajo su control, de tal forma que buscaría el tipo de ayuda que le permita remediar su problema y facilitar su autosuficiencia ([Philip et al., 1982](#)). Adicionalmente, [Ames y Lau \(1982\)](#) distinguen entre patrón de atribuciones relevantes e irrelevantes para la búsqueda de ayuda. Los patrones de atribuciones influyen en el proceso de tomar la decisión de buscar ayuda. Los estudiantes con un patrón relevante tienen una mayor probabilidad de buscar ayuda que estudiantes con uno irrelevante. Por un lado, el patrón relevante atribuye un resultado de éxito a la habilidad y el esfuerzo, pero, considera que la causa de su problema es la falta de esfuerzo y no haber comprendido algunos conceptos y principios. Asimismo, estos estudiantes consideran que cuentan con un nivel de habilidad global necesario. También, perciben que, si realizaran un esfuerzo adecuado y recibieran ayuda, las carencias específicas de comprensión se podrían solucionar. Además, no consideran que existan causas externas para su mal desempeño. Por otro lado, el patrón irrelevante para la búsqueda de ayuda se caracterizaría por atribuciones externas a un mal desempeño (dificultad, el docente o la suerte) y a una menor probabilidad de búsqueda de ayuda.

Modelo central de la percepción del estudiante.

El modelo central de la percepción del estudiante contiene supuestos fundamentales sobre la percepción del estudiante que son comprobables empíricamente y busca aportar una caracterización adecuada de la percepción, y del papel de esta, en la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto. Para su formulación se consideró una vasta literatura en psicología social cognitiva, teoría socio-cognitiva de la motivación e investigaciones con un enfoque cognitivo sobre la percepción del estudiante y su proceso de aprendizaje. Consistente con el modelo central, podemos especificar modelos que focalicen en algún aspecto en particular. Pero a la vez, es posible

comparar sistemáticamente estos modelos específicos entre sí, y de esta forma, poner a prueba algunos principios generales y analizar su consistencia. Los supuestos que constituyen el modelo central son delineados a continuación:

1. El efecto facilitador de la enseñanza sobre el aprendizaje se considera mediado por variables socio-cognitivas que explican procesos motivacionales y diferencias cualitativas en el proceso de aprendizaje ([Ames & Lau, 1982](#); [Anderson, 1983](#); [Andrews & Debus, 1978](#); [Arkin & Maruyama, 1979](#); [Bandura, 1989, 1991, 1993](#); [Bandura et al., 1996](#); [Berry, 1999](#); [Philip et al., 1982](#); [Cáceres, 2018](#); [Deci & Ryan, 2000, 2008](#); [Dweck, 1986](#); [Graham, 1991](#); [Gredler, 2009](#); [Schunk, 1990](#); [Vansteenkiste et al, 2006](#); [Wills&DePaulo, 1991](#); [Wilson & Linville, 1982](#); [Zhang et al., 2022](#); [Zimmerman, 1995, 2000](#)).
2. La percepción de la enseñanza es mediada cognitivamente por variables socio-cognitivas como el tipo de atribuciones, autoeficacia para aprender, expectativas de resultados, motivación intrínseca, percepción de autodeterminación, tipos de metas y autoteorías acerca de la inteligencia ([Ames & Lau, 1979](#); [Cáceres, 2018](#); [Graham, 1991](#); [Grimes et al, 2004](#); [Svanum & Aigner, 2011](#); [Wigfield et al, 1997](#); [Zhang et al., 2022](#)). Esto es, aspectos como la interpretación de señales utilizadas en la percepción de la enseñanza dependen no solo de las señales percibidas sino de procesos de interpretación cognitiva en los que intervienen estas variables.
3. Las diferencias en el efecto facilitador de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje explican diferencias en la percepción del estudiante de la enseñanza ([Cáceres, 2018](#)).
4. A partir de los puntos 1 al 3, bajo la hipótesis de validez de medidas de eficacia de la enseñanza y del efecto facilitador, esperamos que la severidad del estudiante al evaluar la enseñanza tenga una correlación negativa con el efecto facilitador experimentado por un estudiante ([Ames & Lau, 1979](#); [Cáceres, 2018](#); [Grimes et al, 2004](#); [Wigfield et al, 1997](#)).

5. Independientemente de la perspectiva teórica adoptada, si se define apropiadamente el efecto facilitador de la enseñanza a partir de una teoría socio-cognitiva de la motivación, y se define adecuadamente la severidad del estudiante, bajo la hipótesis de validez de las medidas consideradas, se espera el patrón descrito en el punto 4 (Cáceres, 2018).
6. En la percepción del estudiante están implicadas representaciones mentales que permiten establecer una relación probabilística entre las señales percibidas de la enseñanza y la ocurrencia de ciertas características de esta (Bailey et al., 2000; Bierhoff, 2012; Browne & Gillis, 1982; Cáceres, 2018; d'Apollonia & Abrami, 1997; deBerg & Wilson, 1990; Jusling & Montgomery, 2007; Pfeiffer et al., 1977; Tagiuri & Petruccio, 1958).
7. La percepción del estudiante de la enseñanza impartida por el docente involucra representaciones mentales relacionadas con teorías implícitas acerca de las dimensiones de la enseñanza y cómo estas se relacionan entre sí (Cadwell & Jenkins, 1985; Kishor, 1995; Landy & Farr, 1980; Marsh, 1987; Renaud & Murray, 2005; Shweder et al., 1980; Whitely et al., 1976). Las teorías implícitas de los estudiantes refieren a un esquema relacional o estructura de conocimiento sobre la relación entre diferentes dimensiones de la enseñanza. Las teorías implícitas del estudiante describen cómo el estudiante cree que asocian las diferentes dimensiones de la calidad de la enseñanza.
8. En la percepción de la enseñanza, se produce un proceso de organización cognitiva que conduce a la formación de una impresión general del docente, en la que intervienen prototipos, esquemas de personas, roles y eventos (Begrich et al., 2020; Begrich et al., 2021; Clayson, 2013; Cooper, 1981; d'Apollonia & Abrami, 1997; DeNisi et al., 1984; Feldman, 1981; Fisk et al., 2020; Marder et al., 2020; Merritt, 2008; Nathan & Lord, 1983; Renström et al., 2021). Las impresiones generales tienen un papel en el procesamiento de información cognitiva

una vez formadas, y perduran en el tiempo. No obstante, si la información subsecuente es evaluada por el estudiante como inconsistente con la primera impresión general, es posible que esta cambie para lograr una impresión general coherente del docente.

El modelo propuesto explica la percepción del estudiante de la enseñanza y de su proceso de aprendizaje. Explica cómo puede aportar información sobre la eficacia de la enseñanza y también los mecanismos que pueden introducir sesgos en las percepciones. Usando el modelo se puede definir las condiciones en la que las evaluaciones estudiantiles, si bien subjetivas, pueden ser fidedignas e informativas, reflejando en forma adecuada la eficacia de la enseñanza y su efecto facilitador.

La hipótesis de validez especifica las relaciones entre los constructos que articula el modelo para que las percepciones del estudiante puedan ser fidedignas e informativas. En este sentido cuando se hace referencia a la "hipótesis de validez", esta es prescriptiva, define las condiciones que se deberían cumplir para obtener medidas válidas.

La discusión realizada sobre la teoría atribucional está relacionada con el punto (1) sobre cómo el efecto facilitador es mediado por las atribuciones causales, y también, con el punto (2) sobre cómo las atribuciones causales median cognitivamente la percepción de la enseñanza. A continuación, se presentan argumentos adicionales mediante un análisis atribucional. En la discusión que continúa en esta sección ilustraremos principalmente el análisis atribucional relacionado con los puntos (1) al (4).

El primer ejemplo está relacionado con la valoración del estudiante de la ayuda recibida por el docente. Dependiendo en parte del patrón atribucional, los estudiantes pueden valorar la ayuda ofrecida como útil para superar los problemas que se les presenten en un curso, o bien, considerarla sin utilidad. Específicamente, los estudiantes con un patrón atribucional relevante para la búsqueda de ayuda, podrían valorar la enseñanza recibida como más útil y valiosa para su aprendizaje. A su vez, estos estudiantes, que optarían por buscar ayuda, sentirían probablemente gratitud hacia el docente. En consecuencia, la valoración

subjetiva de la ayuda suministrada por el docente en el curso sería más positiva para los estudiantes con un patrón atribucional relevante para la ayuda, que los estudiantes con un patrón no relevante.

En forma similar, el tipo de patrón atribucional está relacionado con el valor subjetivo atribuido a tareas y actividades propuestas en un curso. Por ejemplo, estudiantes que atribuyen las causas de su desempeño en la tarea a causas con locus interno, inestables y controlables, como el esfuerzo y uso de estrategias, podrían experimentar emociones de orgullo, confianza, competencia y satisfacción, cuando realizan la tarea con éxito. Por el contrario, los estudiantes que atribuyen las causas del desempeño en la tarea a causas externas, estables e incontrolables, como la facilidad de la tarea, no experimentarían estos afectos positivos. Por otra parte, en el caso de un fracaso, los estudiantes con una atribución locus interno, inestable y controlable, continuarían realizando esfuerzo, persistirían más en la tarea y revisarían sus estrategias.

Por el contrario, los estudiantes con una configuración externa, estable e incontrolable, al enfrentar un fracaso, responden con una baja persistencia y esfuerzo, y adoptan un comportamiento de evitación. Además, experimentan probablemente una mayor ansiedad, vergüenza, falta de confianza, sentimiento de incompetencia, que los individuos que tienen una configuración interna, inestable y controlable. Por tanto, la configuración de la atribución locus interno, inestable y controlable se asociaría a una valoración subjetiva más positiva de las tareas y actividades propuestas en un curso, que los estudiantes con la configuración locus externo, estable e incontrolable.

Otro ejemplo refiere a cómo afectaría las atribuciones causales a la valoración subjetiva de las señales vinculadas a la claridad del docente. Comparemos cómo sería la diferencia en la valoración subjetiva de la claridad del docente entre, por un lado, una atribución de la comprensión al conocimiento previo del estudiante, su esfuerzo, atención e intención por comprender (patrón atribucional I), y por otro, una atribución de la comprensión al estilo de comunicación y de orga-

nización del contenido presentado por el docente, así como, a la dificultad del contenido seleccionado por el docente (patrón atribucional II).

En el caso de que el estudiante con un patrón atribucional I evalúe su comprensión como mala, este atribuiría su falta de comprensión a sí mismo, pero, con una respuesta adaptativa respecto al problema de comprensión que ha experimentado. En este caso, un estudiante con patrón atribucional I, respondería reforzando su conocimiento previo, aumentando su esfuerzo, atención e intención por comprender. A su vez, una consecuencia lógica de su patrón atribucional, sería que no entendería al docente como su principal causa de falta de comprensión.

Por el contrario, un estudiante con el patrón atribucional II, frente a un problema similar de comprensión, atribuiría su falta de comprensión al estilo de comunicación y organización del docente, y a una excesiva dificultad del contenido seleccionado por este. Además, debido a que el patrón atribucional II corresponde a una configuración externa, estable y no controlable, se esperaría probablemente enojo o ira hacia el docente, que interpondría un obstáculo externo a la comprensión, que además está bajo control del docente.

Adicionalmente, debido a que el patrón atribucional I corresponde a una configuración interna, inestable y controlable, los estudiantes con esta configuración presentan una respuesta más adaptativa y con una respuesta afectiva más positiva que estudiantes con el patrón atribucional II. Por ejemplo, estudiantes con el patrón atribucional II, que experimenten problemas de comprensión, es probable que presenten ansiedad, indefensión, falta de persistencia y esfuerzo, y comportamientos de evitación. Por el contrario, no se espera este tipo de respuesta en los estudiantes con patrón atribucional I. En consecuencia, a partir de las consideraciones realizadas sobre valoración subjetiva de la claridad del docente, se espera una valoración más positiva de estudiantes con el patrón atribucional I que con el patrón atribucional II.

Los análisis de estos ejemplos sugieren que los patrones atribucionales explican diferencias en la interpretación cognitiva de las señales utili-

zadas para evaluar la enseñanza. Además, junto a toda la discusión teórica previa, ayudan a clarificar que los argumentos considerados en base a la teoría de la atribución son consistentes con los supuestos del modelo central. Por tanto, patrones de atribución a causas específicas diferentes, explican diferencias en la percepción del estudiante de la enseñanza. En forma similar, atribuciones a causas con diferentes configuraciones en las dimensiones causales, también pueden explicar diferencias en la percepción del estudiante.

Modelo atribucional de la percepción del estudiante.

A partir de los supuestos enunciados previamente y el análisis atribucional realizado esperamos que el tipo de atribuciones realizadas por los estudiantes expliquen diferencias en la percepción del estudiante de la enseñanza. En particular, si analizamos el proceso de respuesta a cuestionarios SET, considerando los procesos cognitivos y socio-cognitivos, y las estructuras mentales involucradas en la percepción de personas, esperamos que la configuración de las dimensiones causales percibidas expliquen diferencias en el proceso de respuesta a cuestionarios SET.

Un aspecto del proceso de respuesta de los estudiantes es su severidad. La severidad está relacionada con su tendencia a evaluar más negativamente la calidad de la enseñanza. Un corolario de los supuestos de nuestro modelo teórico es que el patrón de atribuciones a causas específicas, y la configuración en las dimensiones causales percibidas, son factores de severidad. Una evaluación empírica de la validez de los supuestos de nuestro modelo sería posible midiendo la severidad de los estudiantes y analizando si el patrón atribucional explica diferencias en la severidad.

Si además se introduce una hipótesis de validez de los SET, debería existir una relación negativa entre la severidad y la calidad del proceso de aprendizaje en el contexto de un curso. Así, estudiantes que se ven más beneficiados por la enseñanza y tienen una calidad del proceso de aprendizaje mayor, se esperaría que fueran menos severos, que estudiantes con un efecto menos positivo de la enseñanza y con una menor calidad del proceso de aprendizaje.

De esta forma, si bien se espera que existan diferencias en la evaluación realizada por cada estudiante, estas no necesariamente constituyen sesgos en la evaluación. Más bien, representan diferencias en la evaluación que reflejan diferencias en el efecto facilitador de la enseñanza sobre el aprendizaje.

Observar que la hipótesis de validez de los SET es más restrictiva que el supuesto teórico (2), que propone un papel de mediación cognitiva de variables socio-cognitivas en la percepción del estudiante de la enseñanza. Por ejemplo, si un estudiante experimenta motivación intrínseca en la realización de una tarea propuesta por el docente, más que motivación extrínseca, esto explicaría diferencias en cómo el estudiante percibe la enseñanza del docente. Así, el modelo central permite explicar a nivel cognitivo diferencias entre estudiantes en la percepción que no necesariamente reflejan diferencias en la calidad de la enseñanza y del proceso de aprendizaje en el contexto de un curso. Por ejemplo, si las teorías implícitas del estudiante sobre cómo covarían las dimensiones de la enseñanza tienen un acuerdo pobre con como realmente se asocian estas en los docentes, esto puede introducir sesgos o relaciones ilusorias en la percepción del estudiante (véase supuesto teórico (7)). Esto es una forma en que la percepción del estudiante podría no reflejar diferencias en la calidad de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, son casos donde el estudiante tiene una percepción distorsionada o sesgada sobre qué aspectos de la enseñanza tienen a ocurrir en forma conjunta, tales como: la claridad, profundidad o entusiasmo del docente.

La discusión previa puede completarse con la propuesta de un modelo atribucional para la percepción de los estudiantes de la enseñanza. Una primera observación es que la relevancia de las dimensiones causales en el procesamiento de información cognitiva es plausible cuando se analiza el proceso de atribución y la percepción de causas antecedentes ([Frieze & Weiner, 1971](#); [Meyer, 1978, 1980](#); [Weiner, 2013](#)). De acuerdo a la teoría atribucional, la representación mental de la atribución a una causa específica se basa en parte en las dimensiones causales. Por tanto, las dimensiones causales no solo pueden ser útiles explicando las

consecuencias de las atribuciones, sino también, están implicadas en el procesamiento de información cognitiva. La representación mental de una causa específica, al menos en parte, correspondería a cierta configuración de las dimensiones de causalidad. Las consideraciones anteriores, sugieren la primera premisa del modelo atribucional: las dimensiones causales tienen un papel en el procesamiento de información cognitiva en la percepción del estudiante de la enseñanza.

Una segunda premisa del modelo propuesto, es que las configuraciones de las dimensiones causales forman parte de representaciones mentales del individuo, involucradas en la valoración de la calidad de la enseñanza. Los resultados obtenidos por [Ames y Lau \(1979\)](#) son compatibles con esta segunda premisa. [Ames y Lau \(1979\)](#) encontraron que estudiantes que consideran de mayor importancia las causas internas evalúan en forma más positiva, mientras que, estudiantes que consideran de mayor importancia causas externas lo hacen de forma más negativa.

Adicionalmente, en el modelo se asume (tercer supuesto) que la evaluación de la calidad de la enseñanza se basa en parte en la comparación entre la configuración de las dimensiones causales con una buena calidad de enseñanza y la configuración que el individuo infiere en relación a la enseñanza de un docente en un curso. Si esta última configuración tiene una discrepancia importante con la primera, esto se relacionaría con una mayor severidad del estudiante al evaluar la calidad de la enseñanza.

En términos de la configuración de dimensiones causales, el patrón atribucional I (locus interno, inestable y controlable) se considera relacionado con una percepción de mayor calidad de la enseñanza, mientras que el patrón atribucional II (locus externo, estable e incontrolable), se espera esté asociado a una percepción de menor calidad. A su vez, un estudiante con un patrón atribucional I sería menos severo que un estudiante con un patrón atribucional II.

Los patrones atribucionales I y II pueden corresponder a diferentes patrones de atribución a causas específicas como se ilustra en la Tabla 1. Por tanto, individuos con un patrón atribucional I o II pueden corresponder a diferentes combinaciones de causas específicas. Por ejemplo, un estudiante que considera como causa más importante el esfuerzo, tendría un patrón atribucional I. Pero, uno que percibe que las principales causas relacionadas con su aprendizaje y desempeño son el uso de estrategias, podrá tener también un patrón atribucional I, y una configuración de las dimensiones causales, similar al ejemplo anterior.

No obstante, se debe tener presente que una causa específica puede ser percibida por individuos distintos como diferente en locus, estabilidad y control. Por ejemplo, algunas personas son capaces de realizar grandes esfuerzos en forma sostenida en el tiempo. En este caso, el esfuerzo para estos individuos podría percibirse como relativamente estable, y no inestable, como se clasifica en la Tabla 1. Adicionalmente, algunos individuos con orientación a metas de aprendiza-

Tabla 1.
Relación entre Patrones Atribucionales, valores característicos de las dimensiones causales y causas específicas.

Tipo de patrón Atribucional	Locus	Estabilidad	Controlabilidad
<i>Patrón I</i>	<i>interno (esfuerzo, estrategias, intención, habilidad)</i>	<i>Inestable (esfuerzo, estrategias, intención)</i>	<i>controlable (esfuerzo, estrategias, intención)</i>
<i>Patrón II</i>	<i>externo (dificultad, suerte, docente)</i>	<i>Estable (dificultad, habilidad, docente)</i>	<i>incontrolable (suerte, docente, habilidad)</i>

je, consideran que la habilidad se puede mejorar, mediante el esfuerzo, la búsqueda de desafíos y la persistencia. Para estos individuos la habilidad sería percibida como relativamente inestable.

Discusión

Existen evidencias que sugieren que varios constructos considerados en teorías socio-cognitivas de la motivación permiten explicar diferencias en la severidad de los estudiantes al evaluar la enseñanza. Estas son consistentes con nuestro modelo central. [Svanum y Aigner \(2011\)](#) encontraron que estudiantes con metas intrínsecas evalúan más positivamente la enseñanza que aquellos con metas extrínsecas.

Por su parte, [Ames y Lau \(1979\)](#) encontraron que estudiantes con locus de causalidad interno evalúan más positivamente que aquellos con locus de causalidad externo. [Gotlieb \(2013\)](#) obtuvo resultados que sugieren que docentes con características que los hacen más eficaces pueden favorecer atribuciones con locus de causalidad interna y obtener evaluaciones más positivas del estudiante (menor severidad). Un resultado similar fue encontrado por [Grimes et al.\(2004\)](#) con el locus de control: estudiantes con locus de control interno evalúan más positivamente que estudiantes con locus de control externo.

Adicionalmente, [Wigfield et al.\(1997\)](#) hallaron resultados en acuerdo con una relación positiva entre la autoeficacia y la percepción del valor, utilidad, importancia e interés de la enseñanza. Es decir, encontraron que una mayor autoeficacia se asoció a una percepción más positiva de la enseñanza (menor severidad).

Más recientemente, [Cáceres \(2018\)](#) encontró que las variables, autoeficacia para aprender, expectativas de resultados, motivación intrínseca, percepción de elección, tipo de elección de metas, locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad de las atribuciones causales, tienen un efecto en la severidad de los estudiantes al evaluar la enseñanza.

Los estudios mencionados aportan evidencias de que las variables socio-cognitivas mencionadas permiten explicar diferencias en la severidad de los estudiantes. A su vez, estas variables se relacionan

con la probabilidad de que el aprendizaje se produzca, y con la calidad de éste, de una forma que está de acuerdo con nuestros modelos. Aún más, la dirección de los efectos observados es consistente con la propuesta por ambos modelos. Así, en acuerdo con las evidencias mencionadas y con los modelos propuestos, si definimos apropiadamente el efecto facilitador de la enseñanza y la severidad de los estudiantes, y obtenemos medidas válidas de esos constructos, se espera una relación negativa entre la severidad de los estudiantes y el efecto facilitador que experimentan. Esta relación entre la severidad del estudiante y el efecto facilitador es clave. Si este patrón no es observado, el modelo central explica qué posibles fuentes de sesgos en la percepción pueden estar operando en las condiciones específicas en que se producen. El modelo explica también cuáles son los posibles mecanismos a nivel cognitivo de estos sesgos.

Por otra parte, cuando se observan las relaciones entre las variables socio-cognitivas, se encuentra que estas son consistentes con nuestros modelos en relación a las predicciones sobre la severidad esperada de los estudiantes al evaluar la enseñanza. Por ejemplo, las relaciones entre configuraciones mentales y patrones atribucionales con la adopción de diferentes contenidos de metas ([Bandura, 1991, 1993](#); [Wood & Bandura, 1989](#); [Ryan & Deci, 2017](#)) son también consistentes con los modelos propuestos. Si se define apropiadamente el efecto facilitador de la enseñanza a partir de una teoría socio-cognitiva de la motivación, y se define adecuadamente la severidad del estudiante, bajo la hipótesis de validez de las medidas consideradas, se espera el patrón descrito en el punto 4 (modelo central).

De los anteriores argumentos, una primera conclusión es que los modelos propuestos ofrecen una imagen coherente de la percepción del estudiante, que, a su vez, está en línea con resultados encontrados en varios estudios previos. Así, los modelos ofrecen una buena base para el desarrollo de una teoría socio-cognitiva de la percepción del estudiante, que ayude a comprender su papel en la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto.

También, los modelos aportan una visión general de cómo varios constructos median la in-

interpretación cognitiva de las señales utilizadas para evaluar la enseñanza y cómo se producen diferencias entre los estudiantes en cómo la enseñanza facilita su aprendizaje. Adicionalmente, los modelos presentados orientan en la comprensión de cómo el efecto facilitador de la enseñanza y las diferencias en la severidad de los estudiantes, se asocia a diferencias a nivel cognitivo, afectivo/emocional y comportamental.

Además, estos modelos ayudan a comprender cuando las diferencias observadas entre los estudiantes al evaluar la enseñanza son estrictamente sesgos, o alternativamente, reflejan diferencias en el efecto facilitador de la enseñanza en relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, una segunda conclusión a partir de estos argumentos, es que los modelos propuestos aportan un marco teórico útil para el estudio de la validez de constructo de los cuestionarios SET basado en el estudio teórico y empírico del proceso de respuesta de los estudiantes al evaluar la enseñanza, desde una perspectiva cognitiva y socio-cognitiva.

Por otra parte, en la actualidad predomina en las prácticas de evaluación de la calidad de la enseñanza una orientación hacia la enseñanza, y no, una orientación centrada en el estudiante y el aprendizaje, más consistente con tendencias actuales en las prácticas de enseñanza (Doyle, 2011; Goodman, 2016; Richlin, 2006); Theall et al., 2001; Weimer, 2013; Wright, 2011). Los modelos propuestos aquí pueden aplicarse para implementar una evaluación de la calidad de la enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje. Esto puede implementarse midiendo el efecto de la enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante la medición del efecto en los constructos considerados en estos modelos (Cáceres, 2018).

Adicionalmente, estos modelos aportan una perspectiva detallada sobre la percepción del estudiante y el papel de esta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al mismo tiempo, aportan un marco conceptual rico para orientar la práctica de desarrollo de instrumentos, investigación de su validez y la influencia del contexto en la percepción del estudiante. Ayudan también a comprender la relación entre la enseñanza, su

efecto facilitador y el proceso de aprendizaje. Así, una tercera conclusión es que estos modelos ofrecen un marco conceptual valioso para prácticas de evaluación formativa de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Aleamoni, L. M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 111-119. <https://doi.org/10.1007/BF0014382>
- Ames, R., & Lau, S. (1979). An attributional approach to the validity of student ratings of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 4(1), 26-39. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(79\)90024-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(79)90024-9)
- Ames, R., & Lau, S. (1982). An Attributional Analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.3.414>
- Anderson, C. A. (1983). Motivational and performance deficits in interpersonal settings: The effect of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1136-1147. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.5.1136>
- Andrews JJW. (2004) Teaching Effectiveness. In C. D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*. Elsevier (pp. 535–539).
- Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 154-166. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.154>
- Arkin, R. M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 85-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.85>
- Arreola, R. A. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: A guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems*. (No Title). Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 237-269. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(pp. 23-28).
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>

- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 69–164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2802_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall.
- Bailey, C. D., Gupta, S., & Schrader, R. W. (2000). Do students' judgment models of instructor effectiveness differ by course level, course content, or individual instructor? *Journal of Accounting Education, 18*(1), 15-34. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00006-3](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00006-3)
- Begrich, L., Fauth, B., & Kunter, M. (2020). Who sees the most? Differences in students' and educational research experts' first impressions of classroom instruction. *Social Psychology of Education, 23*(3), 673-699. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09554-2>
- Begrich, L., Kuger, S., Klieme, E., & Kunter, M. (2021). At a first glance—How reliable and valid is the thin slices technique to assess instructional quality? *Learning and Instruction, 74*, 101466. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101466>
- Berry, J.M. (1999). Memory Self-Efficacy in Its Social Cognitive Context. In T.M. Hess & F. Blanchard-Fields (Eds), *Social Cognition and Aging* (pp. 69-96). Academic Press.
- Bierhoff, H. W. (2012). *Person perception and attribution*. Springer Science & Business Media.
- Bond, T., Yan, Z., & Heene, M. (2020). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Routledge.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement (3th ed.). In M.C. Wittroch (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). Macmillan.
- Brown, S. (2011). Bringing about positive change in the higher education student experience: a case study. *Quality Assurance in Education, 19*(3), 195-207. <https://doi.org/10.1108/O9684881111158027>
- Browne, B. A., & Gillis, J. S. (1982). Evaluating the Quality of Instruction in Art: A Social Judgment Analysis. *Psychological Reports, 50*(3), 955–962. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.3.955>
- Cáceres, R. (2018). *Estudio del proceso de respuesta a cuestionarios de evaluación estudiantil de la enseñanza desde la perspectiva de las teorías cognitivas de la motivación* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20054>
- Cadwell, J., & Jenkins, J. (1985). Effects of the semantic similarity of items on student ratings of instructors. *Journal of Educational Psychology, 77*(4), 383–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.4.383>
- Clayson, D. E. (2013). Initial Impressions and the student evaluation of teaching. *Journal of Education For Business, 88*(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.633580>
- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin, 90*(2), 218-244. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.218>
- d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist, 52*(11), 1198-1208. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1198>
- DeBerg, C. L., & Wilson, J. R. (1990). An empirical investigation of the potential confounding variables in student evaluation of teaching. *Journal of Accounting Education, 8*(1), 37-62. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(90\)90019-4](https://doi.org/10.1016/0748-5751(90)90019-4).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- DeNisi, A. S., Cafferty, T. P., & Meglino, B. M. (1984). A cognitive view of the performance appraisal process: A model and research propositions. *Organizational Behavior and Human Performance, 33*(3), 360-396. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(84\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(84)90029-1)
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching: Putting The Research On Learning Into Practice*. Stylus Publishing, LLC.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation,

- personality, and development. Psychology Press.
- Eckes, T. (2015). *Introduction to many-facet Rasch measurement*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Embretson, S. (1994). Applications of cognitive design systems to test development. In *Cognitive assessment: A multidisciplinary perspective* (pp. 107-135). Boston, MA: Springer US.
- Engelhard Jr, G., & Wind, S. (2017). *Invariant measurement with raters and rating scales: Rasch models for rater-mediated assessments*. Routledge.
- Feldman, J. M. (1981). Beyond attribution theory: Cognitive processes in performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 66(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.66.2.127>
- Fisk, S., Stolee, K. T., & Battestilli, L. (2020). A light weight intervention to decrease gender bias in student evaluations of teaching. In *2020 Research on Equity and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology (RESPECT)* (Vol. 1, pp. 1-4). Portland, OR, <https://doi.org/10.1109/RESPECT49803.2020.9272454>
- Flavell, J. H. (2019). *El desarrollo cognitivo* (Vol. 87). Antonio Machado Libros.
- Frieze, I., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, 39(4), 591-605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1971.tb00065.x>
- Gilovich, T., Keltner, D., Chen, S., & Nisbett, R. E. (2023). *Social psychology*. WW Norton & Company.
- Goodman, B. E. (2016). An Evolution in student-centered teaching. *Advances in Physiology Education*, 40(3), 278–282. <https://doi.org/10.1152/advan.00056.2016>
- Gotlieb, J. (2013). Variables That Can Affect Student Ratings of Their Professors. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 19-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144100.pdf>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5- 39. <https://doi.org/10.1007/BF01323661>
- Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice*. Pearson.
- Grimes, P. W., Millea, M. J., & Woodruff, T. W. (2004). Grades—Whos to blame? Student evaluation of teaching and locus of control. *The Journal of Economic Education*, 35(2), 129-147. <https://doi.org/10.3200/JECE.35.2.129-147>
- Grusec, J. E. (1994). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 473–497). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10155-016>
- Hamilton, D. L., Stroessner, S. J., & Stroessner, S. N. (2020). *Social cognition: Understanding people and events*. SAGE.
- Heider, F. (2013). *The psychology of interpersonal relations*. Psychology Press.
- Higgins, E. T., Herman, C. P., & Zanna, M. P. (Eds.). (2022). *Social Cognition: The Ontario Symposium Volume 1*. Taylor & Francis.
- Juslin, P., & Montgomery, H. (Eds.). (2007). *Judgment and decision making: Neo-Brunswikian and process-tracing approaches*. Psychology Press.
- Kishor, N. (1995). The Effect of implicit theories raters' inference in performance judgment: Consequences For The Validity of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 36, 177-195. <https://doi.org/10.1007/BF02207787>
- Kulik, J. A. (2001). Student Ratings: Validity, Utility, and Controversy. *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 9–25. <https://doi.org/10.1002/ir.1>
- Landy, F. J., & Farr, J. L. (1980). Performance rating. *Psychological Bulletin*, 87(1), 72–107. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.87.1.72>
- Madichie, N. O. (2011). Students' evaluation of teaching (SET) in higher education: A question of reliability and validity. *The Marketing Review*, 11(4), 381-391. <https://doi.org/10.1362/146934711X13210328715984>
- Marder, B., Houghton, D., Erz, A., Harris, L., & Javornik, A. (2020). Smile(y) – and your students will smile with you? The effects of emoticons on impressions, evaluations, and behaviour in staff-to-student communication. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2274-2286. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1602760>
- Marsh, H. W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching. *American Educational Research Journal*, 17(2), 219–237. <https://doi.org/10.2307/1162484>
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The Critical Issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1187>

- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2003_1
- Massaro, D. W., & Cowan, N. (1993). Information Processing Models: Microscopes of the Mind. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 383–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.002123>
- Merritt, D. J. (2008). Bias, the brain, and student evaluations of teaching. *Johns Law Review*, 82(1), 235–288. <https://scholarship.law.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=lawreview>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Meyer, J. P. (1978). *Dimensions of causal attribution for success and failure: A multivariate investigation*. [Tesis Doctoral, Western University] <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2125&context=digitizedtheses&httpsredir=1>
- Meyer, J. P. (1980). Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 704–718. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.5.704>
- Nathan, B. R., & Lord, R. G. (1983). Cognitive categorization and dimensionalschemata: A process approach to the study of halo in performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 68(1), 102–114. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.1.102>
- Pfeiffer, M. G., Kuennapas, T., Troxell, J. R., & Herman, H. C. (1977). Modeling Students' Ratings of Teaching Effectiveness. *Perceptual and Motor Skills*, 44(3), 807–818. <https://doi.org/10.2466/pms.1977.44.3.807>
- Philip, B., Vita Carulli, R., Jurgis, K., Jr., Dan, C., Ellen, C., & Louise, K. (1982). Models of helping and coping. *American psychologist*, 37(4), 368–384. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.4.368>
- Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2005). Factorial validity of student ratings of instruction. *Research in higher education*, 46, 929–953. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6934-6>
- Renström, E. A., Gustafsson Sendén, M., & Lindqvist, A. (2021). Gender stereotypes in student evaluations of teaching. *Frontiers in Education*, 5, 571287. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.571287>
- Richlin, L. (2006). *Blueprint for learning: Constructing college courses to facilitate, assess, and document learning*. Stylus Publishing, LLC.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86. https://doi.org/10.1207/s15326985Sep2501_6
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2012). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Seldin, P. (1989). How Colleges Evaluate Professors. 1988 vs. 1983. *AAHE bulletin*, 41(7), 3-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305872.pdf>
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56(4), 411–436. <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>
- Shweder, R. A. (1980). Factors and fictions in person perception: A reply to Lamiell, Foss, and Cavenee. *Journal of Personality*, 48(1), 74–81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1980.tb00966.x>
- Sutton, R., & Douglas, K. (2019). *Social psychology*. Bloomsbury Publishing.
- Svanum, S., & Aigner, C. (2011). The Influences of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 667–679. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02011.x>
- Tagiuri, R., & Petruccio, L. (Eds.). (1958). *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford University Press.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction?. *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 45–56. <https://doi.org/10.1002/ir.3>
- Valencia, E. (2022). Gender-biased evaluation or actual differences? Fairness in the evaluation of faculty teaching. *Higher Education*, 83(6), 1315–1333. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00744-1>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation.

- Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s1532698Sep4101_4
- Weimer, M. (2013) *Learner-Centered Teaching: Five key Changes to Practice*. Jossey-Bass.
- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1976.tb00583.x>
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211-1220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2012). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Science & Business Media.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.
- Weiner, B. (2013). *Human motivation*. Psychology Press.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>
- Whitely, S. E., & Doyle, K. O. (1976). Implicit theories in student ratings. *American Educational Research Journal*, 13(4), 241-253. <https://doi.org/10.2307/1162387>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in childrens competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70 (4), 767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Williams, G., Ryan, R., & Deci, E. (2011a). *Health-care, self-termination theory questionnaire packet*. *Self-Determination Theory Questionnaires website*. <https://selfdeterminationtheory.org/>
- Williams, G., Ryan, R., & Deci, E. (2011b). *Perceived competence scales, self determination theory questionnaire packet*. *Self-Determination Theory Questionnaires website*. <https://selfdeterminationtheory.org/>
- Wills, T. A., & DePaulo, B. M. (1991). Interpersonal analysis of the help seeking process. *Handbook of Social and Clinical Psychology*, 162, 350- 375.
- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attributiontherapyrevisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 367-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.367>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Wright, R. E. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *college Student Journal*, 40(2), 417-423. <https://eric.ed.gov/?id=EJ765339>
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583>
- Zhang, Y., Tian, Y., Yao, L., Duan, C., Sun, X., & Niu, G. (2022). Individual differences matter in the effect of teaching presence on perceived learning: From the social cognitive perspective of self-regulated learning. *Computers & Education*, 179, 104427. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104427>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.00>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>