



Grado en Psicología  
Trabajo de Fin de Grado  
Curso 2019/2020  
Convocatoria Junio



**Modalidad:** Estudio descriptivo

**Título:** Excelencia docente en educación superior desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes

**Autor:** Andrea Aliaga Ferrández

**Tutora:** Elisa Huéscar Hernández

## ÍNDICE

1.	Resumen.....	3
2.	Introducción.....	4-11
2.1.	Contextualización teórica.....	4-9
2.2.	Objetivos.....	9,10
2.3.	Fases.....	10,11
3.	Metodología.....	11-16
3.1.	Participantes.....	11,12
3.2.	Procedimiento.....	13-16
3.3.	Análisis de datos.....	16
4.	Resultados.....	16-19
5.	Discusión y conclusiones.....	19, 20
6.	Bibliografía.....	20-26
7.	Anexos.....	27-73
7.1.	Tabla 1: Frecuencias de respuestas de docentes sobre la importancia para cada categoría.....	27-30
7.2.	Tabla 2: Frecuencias de respuestas de estudiantes sobre la importancia para cada categoría.....	30-33
7.3.	Tabla 3: Categorías y dimensiones a partir de la información de los grupos focales y la revisión de expertos.....	33,34
7.4.	Tabla 4: Medias de categorías por importancia de docentes para medir validez interna.....	34
7.5.	Tabla 5: Medias de categorías por importancia de estudiantes para medir validez interna.....	34,35
7.6.	Tabla 6: Propuesta de dimensiones tras análisis de validez interna.....	35
7.7.	Tabla 7: Propuesta de ítems para medir la validez de constructo.....	35-50
7.8.	Tabla 8: Instrumento ED-ES (Versión docentes).....	50-63
7.9.	Tabla 9: Instrumento ED-ES (Versión estudiantes).....	63-73

## Resumen

La calidad del sistema educativo es una cuestión crítica, ya que de esta calidad depende la evolución de la sociedad; la cual se muestra cada vez más cambiante y exigente. Es por ello, que se persigue el objetivo de comprender las variables implicadas en el nuevo perfil de docente excelente, y en este estudio centrado en la educación superior, se lleva a cabo la búsqueda a través de la propuesta de un instrumento creado para medir estas variables, desde las dos perspectivas implicadas: docentes y estudiantes. Así mismo a través de este estudio en el que se emplea la técnica Delphi y participan los dos grupos focales compuestos, uno por 26 estudiantes del último curso del grado de Psicología con edades comprendidas entre 21 y 50 años, y el segundo compuesto por 14 docentes con edades comprendidas entre 41 y 64 años, expertos en didáctica, psicología y pedagogía, se obtienen resultados que muestran dos perfiles diferentes sobre la excelencia docente; para el grupo focal 1 el perfil se compone de dos dimensiones: metodológica y personal, y para el grupo focal 2, de tres dimensiones: metodológica, personal e institucional. Partiendo de estos resultados se discute reflexionando sobre la necesidad de las variables propuestas para este perfil de docente excelente.

**Palabras clave:** educación superior, calidad, docencia, excelencia, variables, instrumento

## Abstract

The quality of the educational system is a critical issue, since the evolution of society depends on this quality, which is increasingly changing and demanding. For this reason, the objective of understanding the variables involved in the new profile of excellent teachers is pursued, and in this study focused on higher education, the search is carried out through the proposal of an instrument created to measure these variables, from the two perspectives involved: teachers and students. Likewise, through this study in which the Delphi technique is used and the two focus groups composed, one by 26 students of the last course of the Psychology degree with ages between 21 and 50 years, and the second consisting of 14 teachers, participate. With ages between 41 and 64 years, experts in didactics, psychology and pedagogy, results are obtained that show two different profiles on teaching excellence; for focus group 1 the profile is made up of two dimensions: methodological and personal, and for focus group 2, three dimensions: methodological, personal and institutional. Based on these results, it is discussed reflecting on the need for the variables proposed for this excellent teacher profile.

**Key words:** higher education, quality, teaching, excellence, variables, instrument

## Introducción

El tema de la calidad docente es un tema crítico y trascendental en la sociedad actual, ya que implica a toda la comunidad y, sobre todo, a los sujetos que la reciben, los cuales dependen de esta calidad para formarse personal y profesionalmente y, con ello, devolver su fruto a una sociedad que cada vez se muestra más cambiante y desafiante.

Así mismo, existen estudios que argumentan que el agente más importante del sistema educativo y de la calidad de la enseñanza, pasando por todos los niveles desde Educación Primaria hasta la Universidad, es el profesorado, con una labor vocacional y de calidad. (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). En esta labor, se incluye el conocimiento, las habilidades y disposiciones en relación con el contexto en el que se desenvuelve (Moreno, 2018), para lo que resulta necesario, que en el mismo contexto educativo en el que se incluyen las redes institucionales, se instauren sistemas de evaluación de las competencias y el desempeño en el aula, ofreciéndoles un acompañamiento y permitiéndoles también la autoevaluación, todo ello enfocado a la mejora continua desde un enfoque integrador. (Campusano y Alarcón, 2012).

Así mismo, dentro de este marco evaluativo de la calidad docente, González Galán (2004) argumenta diferentes acepciones del término. Plantea la calidad como *excepción*, en la que el nivel de calidad dependerá de los estándares de la institución, calidad como *perfección*, la cual se relaciona con el nivel de ajuste a una serie de criterios determinados y contrastables, la acepción de *ajuste a un propósito* en la cual se muestra el grado de adaptación al objetivo establecido por la comunidad educativa, el significado *coste-valor* relacionado con la consecución eficaz del objetivo, en relación al menor coste posible, y, la última acepción y primordial para la excelencia docente, la *calidad total*, la cual integra las anteriores, considerando todas las posibilidades del marco educativo y busca la mejora desde una perspectiva holística.

Partiendo de la relatividad observada del término de calidad docente, la Fundación Europea construye, en el 1992, el Modelo de Gestión de Calidad que recoge los requisitos de los centros educativos para definirse dentro de este marco. (García, Mingo, Sáez de Eguilaz, Arteaga, Labarta, Aragón, Ambrosio y Piernavieja, 2001). En España, el Ministerio de Educación y Cultura introduce esta filosofía con la finalidad de lanzar una propuesta de sensibilización y concienciación de los centros sobre la importancia de conseguir este estándar con el Plan Anual de Mejora (PAM). (Ley Nº 132, 2002). En el año 1997 se incluye en la normativa el establecimiento de este plan y las pautas para su aplicación, con orientación

al concepto de Calidad Total, permitiendo la adaptación al contexto, y, con ello, la satisfacción del individuo y la sociedad. Para conseguir tal propósito de forma eficaz, se construye el Marco Común de Evaluación (CAF), producto del trabajo coordinado de los ministerios de la Unión Europea responsables de la Administración Pública. (García, 2015).

Desde este marco educativo, el presente estudio se centra en la calidad de la docencia universitaria. Así mismo, la Universidad presencia una transición en la que se encuentra la necesidad de realizar una revisión de la labor docente con el fin de ser conscientes, recoger los puntos de mejora y llevar a cabo prácticas enfocadas a conseguir la excelencia (Laudadio, 2014), desde el nuevo enfoque de formación en competencias y construcción del aprendizaje, en lugar de enseñanza, a partir de la interacción mutualista docente-estudiante, en la que el docente cumple la función de guía y, con ello, conseguir el reconocimiento y satisfacción de la educación. (Guerra, Mónica, Rodríguez, Josefa, Rodríguez y Artilles, 2019).

En relación a este proceso de cambio y búsqueda de mejora, el Espacio Europeo de Educación Secundaria plantea la reconstrucción de dos planos: el estructural, el cual se lleva a cabo a partir del Plan de Bolonia, y el pedagógico, que implica el compromiso y motivación de los mismos docentes. Y dentro del contexto de nuestro país, se trabaja en el proceso de formar parte del proyecto del EEES, contemplando el nuevo trabajo en competencias, como la planificación de las clases, la consideración de las relaciones, la comunicación, la flexibilidad y adaptación de la práctica docente, el fomento de un clima adecuado y de la motivación e implicación de los estudiantes, la apuesta por una formación académica y personal completa contribuyendo a la construcción de individuos competentes e independientes, así como la búsqueda de instrumentos adecuados de evaluación y autoevaluación y la integración de los estudiantes en la misma, entre otros. (Conde, 2012). El proyecto *Tuning* presenta un conjunto de competencias genéricas incluidas en el Espacio Europeo de Educación Superior; estas se clasifican en competencias *instrumentales*: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación, conocimientos informáticos relacionados con el ámbito escolar, capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas; *personales*: trabajo en equipo, habilidades en relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad, razonamiento crítico y compromiso ético y *sistémicas*: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación por la calidad (Martín-Cuadrado, 2011). Además, Marqués (2000) añade como características importantes, la investigación y colaboración en trabajos de gestión con la institución, ya que permiten al docente ampliar el conocimiento dentro de su área además de incorporar nuevas estrategias, para estar al día.

Por su parte, Marina, Pellicer y Manso (2015) en el Libro Blanco de la docencia recogen una serie de características en busca de un acuerdo entre la comunidad educativa y los marcos políticos, con la finalidad de construir un pacto por la educación de calidad. Estas características son: pasión o vocación por la labor contribuyendo a la mejora global del sistema, autoridad reconocida por su involucración y sus rasgos personales y de su práctica, además de su supervisión ejerciendo de guía; pericia, referida a la inquietud personal y profesional relacionada con la formación continua y la habilidad de transmitir la estimulación intelectual, motivar y empoderar, adaptándose a los diferentes estilos de enseñanza y fomentando la autonomía; compromiso en su labor, aportando esfuerzo y dedicación con los estudiantes y con la institución dentro de su ámbito de trabajo; la sensibilidad en cuanto a detectar y preocuparse por las necesidades de los estudiantes, cuidar las relaciones y crear ambientes cálidos y adecuados para el aprendizaje; resiliencia como capacidad de anteponerse a las adversidades, humildad y honestidad en la asimilación de su desconocimiento y errores ante los alumnos, y la confianza o expectativas hacia los estudiantes, transmitiéndoles que pueden ser capaces de conseguir sus objetivos y haciéndoles responsables de su propio aprendizaje. Todas estas características conforman, a su vez, la figura de un líder pedagógico, el cual vela, además, por una educación inclusiva, cada vez más presente y necesaria en este modelo. (Uribe, 2007).

Haciendo referencia a las TICs como otro de los rasgos fundamentales por su presencia creciente en las nuevas generaciones, se encuentra fundamental la formación de los docentes en competencias de conocimiento y manejo de estos nuevos recursos, constituyendo una herramienta facilitadora de aprendizaje. (ACCE 2000; INRP-Tecné, 2002; UNESCO, 2002). La incorporación de las TIC puede tener algunas ventajas como puede ser la agilización del proceso de aprendizaje y otra muy importante el aumento de motivación, atención y esfuerzo del estudiante, explicado científicamente por el mecanismo de liberación de dopamina a partir del empleo de mecanismos lúdicos en la práctica del aula (Fernández, 2015).

En cuanto al aspecto de la relación docente-estudiante en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran varios estudios que remarcan su gran importancia. En cuanto a la práctica del docente se encuentra que esta se ve condicionada por conocimientos, pero en gran parte por creencias y emociones y también por su experiencia de formación, lo que constituye factores importantes en la relación (Massa, 2014). Así mismo, el clima creado en el aula y la interacción va a determinar la motivación de los estudiantes, relacionada con el conocimiento de los objetivos, qué se espera de ellos y las consecuencias de sus actos. (Escobar y María Beatriz, 2015). Una teoría destacable vinculada es la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory), que defiende tres necesidades psicológicas

básicas e interrelacionadas: la relación, la autonomía y la competencia. En cuanto a la relación, se refiere a un sentido de pertenencia de grupos; la autonomía representa la percepción de saber actuar en concordancia con lo que se espera, a partir de las propias capacidades aprendidas; y, por último, la competencia hace referencia al sentimiento de eficacia y control. La presencia de estas tres necesidades determinará la autorregulación y desarrollo óptimo de los estudiantes y, con ello, la eficacia de la práctica docente. (Ryan y Deci, 2017).

A modo de resumen de las competencias docentes recogidas en los anteriores estudios, se presenta la siguiente clasificación de Zabalza (2003), Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005), Tejada (2002a), en la que se ha basado en gran medida el presente estudio:

*Las competencias más significativas con relación a la docencia universitaria*

Zabalza (2003)	Alcalá & Cifuentes & Blázquez (2005)	Tejada (2002a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje.</li> <li>- Selección y preparación de los contenidos disciplinares.</li> <li>- Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).</li> <li>- Manejo de las tecnologías de la información y comunicación.</li> <li>- Diseño de la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método).</li> <li>- Comunicación–relación con los alumnos (liderazgo, clima).</li> <li>- Tutorización.</li> <li>- Evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso científico con la disciplina.</li> <li>- Conocimiento del proceso de E/A de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.</li> <li>- Dominio de las TIC como fuente documental, como metodología de enseñanza y como herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.</li> <li>- Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.</li> <li>- Dominio de las estrategias metodológicas para responder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).</li> <li>- Competencias sociales y de comunicación (feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental).</li> <li>- Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión e investigación.</li> <li>- Trabajo en equipo / identificación con la institución.</li> </ul>	<p>a diferentes situaciones (pequeños/grandes grupos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).</li> </ul>
--	--	---

Nota: adaptado por la autora (Durán, 2016).

A partir de la reflexión sobre las competencias que debe presentar un docente excelente, se recogen diversos estudios que valoran enfoques hacia la consecución de la excelencia y la construcción de instrumentos de medida. Por su parte, Reyero (2014) destaca la necesidad de construcción de estos instrumentos enfocados en las políticas de calidad para evaluar los nuevos cambios, relacionados con el gasto económico necesario, y, con ello, además, construir el perfil docente adecuado para buscarlo e incentivarlo. Se llevará a cabo buscando la implicación y motivación y ofreciéndoles oportunidades de formación ajustadas a sus necesidades y a los objetivos de la organización. (Fernández y Romero, 2010). Así mismo, existe un debate sobre los sistemas de evaluación óptimos, entre los que se encuentran las encuestas de estudiantes en las que puntúan la labor docente. (García-Ramos, 1997). Sin embargo, otros autores como De Miguel (1998) señalan que esta herramienta no es suficiente, contemplando también el contexto en el que se desarrolla la práctica, los factores personales y profesionales, entre otros indicadores. En resumen, se pone mayor énfasis a una evaluación desde el acompañamiento al docente por parte de la institución y de la valoración de los propios compañeros, y algunos modelos propuestos pueden ser: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (Tejedor, 2012).

Otra herramienta es el Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) de Martínez-Geijo validado por Chiang, Díaz y Rivas (2013), en un estudio en el que midieron la correlación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, del cual extrajeron la conclusión de que existía una relación entre los años de experiencia del docente y el estilo empleado. Siguiendo el mismo propósito, se encuentra el cuestionario DEMEVI de Delgado (1991), a partir del cual se puede observar que con la autoevaluación y reflexión del docente sobre su forma de enseñar puede sensibilizar mejor con los diferentes estilos de aprendizaje. (Portilho, 2004; Portilho y Kalva, 2016).

Tras diversos intentos de medida de la labor docente, se ha contrastado que los sistemas empleados no han sido eficaces, ya que no han conseguido resultados de mejora, y además, han tenido un carácter penalizador, dando lugar al rechazo generalizado a todo el campo de evaluación. (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Santos, 2010). Si bien es cierto, que todas las orientaciones tienen en común haber puesto el foco de atención en los estudiantes y su valoración de la docencia, acorde con los principios de este nuevo modelo.

Una vez realizado el análisis del panorama educativo, del significado de una docencia de calidad, del nuevo sistema de competencias, desde el punto de vista del docente y también del estudiante, así como de investigaciones y propuestas realizadas para la evaluación de la labor excelente; junto con la consideración de la Teoría de la Autodeterminación (SDT) sobre las posibles razones de búsqueda de excelencia, entre las que se encuentra la motivación introyectada, con la que el docente actúa por presiones externas, y, por otra parte, la motivación intrínseca relacionada con la percepción de competencia y autonomía, que le lleva a mostrar interés y valorar la importancia de una buena práctica (Ryan y Deci, 2017); se muestra la necesidad de buscar nuevas metodologías de evaluación y fomento de las características más relevantes, que permitirán crear el perfil de docente excelente y potenciarlo, objetivo para el cual se ha creado la *Escala de Docencia en Educación Superior*.

## **Objetivos**

A partir de la literatura revisada, en este estudio se estableció como objetivo principal el conocimiento de las competencias y características del docente excelente a partir de la búsqueda bibliográfica y el diseño y validación de contenido, a partir de la opinión de expertos, de la *Escala de Docencia en Educación Superior (ED-ES)*.

Y se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Elaborar las dimensiones y características del perfil de docente excelente a partir de las entrevistas realizadas a dos grupos focales (docentes y estudiantes) y la literatura científica.
- 2) Redactar los ítems del instrumento y determinar la validez de contenido por medio del juicio de expertos mediante el método Delphi (Dalkey y Helmer, 1963);
- 3) Confirmar la validez de comprensión de los ítems.

### **Fases en el proceso del diseño y validación de la escala ED-ES:**

#### Fase 1

*Fundamentación teórica.* Análisis y recogida de las competencias y características del docente excelente. A partir de una búsqueda bibliográfica de los últimos 15 años y mediante la Web of Science, se crearán las dimensiones que configuran el perfil de docente excelente desde una perspectiva teórica.

#### Fase 2

*Grupos Focales.* Una vez concluida la Fase 1 de revisión bibliográfica, se procedió a la elaboración del cuestionario a partir de dos grupos focales:

- Docentes con formación en ámbitos relacionados con la didáctica, Psicología o Pedagogía.
- Estudiantes de último curso de Grado de Psicología.

Se utilizó la técnica de recopilación de datos a partir de grupos focales (Prieto y March, 2002), consistente en una metodología cualitativa. Este tipo de metodología es frecuentemente utilizada en nuestra línea de trabajo por su aportación desde ámbitos multidisciplinares al enriquecimiento de un tema (Salgado, 2007). En este sentido, el grupo focal (Wilkinson, 2004) se define como una muestra estructural sin representatividad estadística, pero que ha sido seleccionada por la relevancia de sus conocimientos a partir de un muestreo sistemático.

Para la realización de las entrevistas a los grupos focales de docentes y estudiantes se siguió el método Delphi, estableciendo dos fases: 1) Un grupo coordinador creó diferentes dimensiones del docente excelente a través de la revisión bibliográfica y la literatura existente; 2) Un grupo de expertos organizó las dimensiones y características propuestas en la fase anterior en función de su importancia considerada para el perfil de docente excelente.

### Fase 3

*Etapa de construcción de los ítems del cuestionario.* A partir de las conclusiones extraídas de la revisión bibliográfica realizada y los grupos focales, se construyó un cuestionario para el perfil de docente excelente.

### Fase 4

*Etapa de validez de contenido de los ítems del cuestionario.* A través de una nueva consulta a un grupo de docentes se preguntó la valoración de los ítems respecto a las dimensiones propuestas en función de diferentes criterios discriminativos (suficiencia, coherencia, relevancia, y claridad).

## **Método**

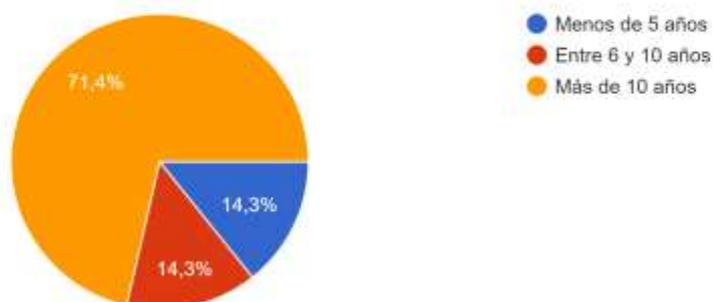
### ***Participantes***

El grupo coordinador estuvo compuesto por tres personas (1 hombre y 2 mujeres) expertos en metodologías activas, con edades comprendidas entre los 42 y 52 años ( $M = 43,6$ ;  $SD = 3.4$ ) y con una amplia experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación ( $M = 19.11$ ;  $SD = 4.3$ ). Todos tenían un buen conocimiento del Método Delphi, eran investigadores académicos con relación al tema a estudiar y tenían gran facilidad de intercomunicación.

En primer lugar, durante los meses de enero y febrero de 2020 se llevaron a cabo entrevistas moderadas por los expertos con dos grupos focales. El grupo focal 1 estaba compuesto por 14 docentes universitarios (10 mujeres y 4 hombres) expertos en didáctica, psicología y pedagogía, con edades comprendidas entre los 41 y 64 años ( $M = 45,7$ ;  $SD = 6.2$ ) y con una amplia experiencia en el ámbito de la docencia y la investigación ( $M = 16.81$ ;  $SD = 7.4$ ), como se ve en el siguiente gráfico:

#### Años de experiencia como docente:

14 respuestas

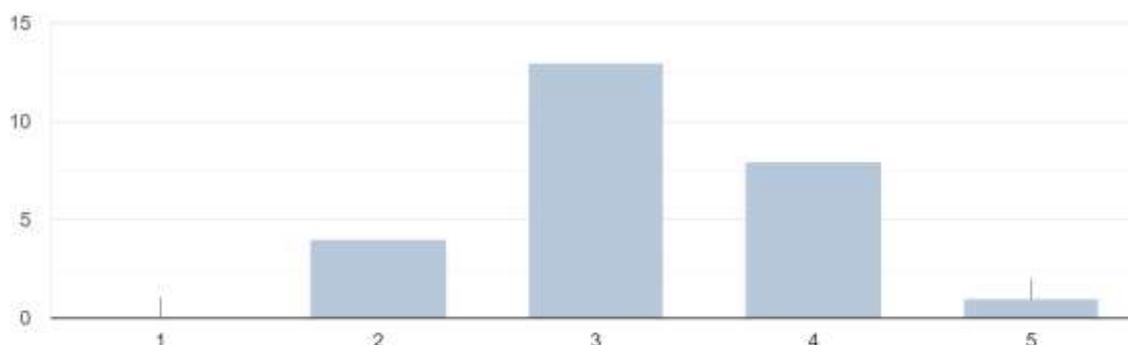


Todos ellos desempeñan su labor como investigadores en diferentes universidades españolas. El grupo focal 2 lo componían 26 estudiantes del Grado de Psicología (21 mujeres y 5 hombres) estando cursando el último curso de la titulación, con edades comprendidas entre 21 y 50 años, la mayoría entre los 20 y 30 años; de los cuales, el 50% manifiesta un nivel medio de satisfacción con la labor docente (3= *Medianamente satisfecho*) de una escala Likert donde el nivel 1 se corresponde con *Nada satisfecho* y el 5 con *Muy satisfecho*. Así mismo, a partir de este dato, se puede observar la necesidad de la mejora de la excelencia docente, y, con ello, justificar la necesaria elaboración de una escala que mida esta misma.

A continuación, la representación gráfica del nivel de satisfacción con la labor docente:

#### Nivel de satisfacción general con la labor docente de tus profesores:

26 respuestas



n1= *Nada satisfecho*

n2= *Poco satisfecho*

n3= *Medianamente satisfecho*

n4= *Bastante satisfecho*

n5= *Muy satisfecho*

## Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de información del presente estudio se contó con el consentimiento de los dos grupos focales: docentes y estudiantes y el del Órgano de Investigación Responsable de la UMH de Elche (código: 191007203011). Se empleó el método Delphi, el cual se basa en un panel de expertos, presentando los siguientes puntos dentro de la estructura del cronograma para determinar la validez del contenido a través del juicio de expertos (Figura 1):

Figura 1: Fases en el proceso de diseño y validación de la escala



### 1) Etapa de fundamentación teórica.

Búsqueda bibliográfica por parte del grupo coordinador basada en las competencias y características del docente excelente en Educación Superior. Se acotó el intervalo de análisis a los últimos quince años y se analizaron aquellos estudios que contemplaban las principales características de la docencia de calidad. Algunas de las bases de datos consultadas fueron: Science Direct, Scopus, Psycinfo, Isi web of Knowledge.

### 2) Etapa de grupos focales.

A partir de la literatura consultada, se procedió al diseño y creación de las dimensiones por parte del grupo coordinador y envió a los expertos para su revisión. Para comprobar su validez externa, se recurrió a la técnica de validez de contenido por medio del juicio de expertos. Se contactó con dos grupos focales: Grupo focal 1, compuesto por 14 docentes universitarios, expertos en docencia universitaria con formación en psicología o materias afines, a los que se les explicó el objetivo del estudio. Todos ellos contaban una dilatada producción literaria (publicaciones de artículos científicos, dirección de tesis, participaciones en congresos etc.) y

con una amplia experiencia en la técnica de la observación sistemática. Y, por otro lado, con Grupo focal 2, compuesto por 26 estudiantes del Grado de Psicología cursando actualmente el último curso de la titulación, a los que también se les explicó el objetivo del estudio.

Para la validación a partir de los grupos focales, se elaboró una entrevista que fue suministrada vía online, la cual recogía las siguientes seis preguntas comunes para los dos grupos:

1. *Señala las características que consideres básicas e imprescindibles para un docente excelente. (A partir de esta pregunta se pretendía que indicaran aquellas características que consideraran indispensables para un docente excelente).*
2. *Valora en importancia las siguientes categorías del ejercicio docente excelente (Personal (¿Cómo es el docente?), Disciplinar (¿Cuánto sabe?), Metodológica (¿Cómo lo hace?) e Institucional (¿Cómo se desenvuelve en su entorno de trabajo?)). (Con esta pregunta se pretendía que ordenaran por importancia las categorías propuestas).*
3. *Respecto a la categoría PERSONAL (cómo soy como docente) valora en importancia cada una de las siguientes características.*
4. *Respecto a la categoría DISCIPLINAR (qué conocimiento tengo como docente) valora en importancia cada una de las siguientes características.*
5. *Respecto a la categoría METODOLOGÍA (cómo lo hago como docente) valora en importancia cada una de las siguientes características.*
6. *Respecto a la categoría INSTITUCIONAL (cómo me relaciono dentro y fuera de mi institución) valora en importancia cada una de las siguientes características.*

Con el resto de las anteriores preguntas se pretendía que ordenaran por importancia las dimensiones propuestas en cada una de las categorías.

La parte inicial de las entrevistas fue diferente; para el grupo de docentes se preguntó: edad, sexo, nivel académico y años de experiencia. Y para el de estudiantes las preguntas fueron: edad, sexo, nivel académico y nivel de satisfacción general con la labor docente de los profesores. Y para finalizar la entrevista, se pedía que se describieran aspectos que pudieran no haber sido recogidos en las cuestiones anteriores.

Los expertos dispusieron de tiempo suficiente para realizar la revisión (un mes aproximadamente) y aportar las observaciones que consideraron oportunas. Durante el mes siguiente se fueron recabando todas las orientaciones y se realizaron las modificaciones sugeridas. Tras el análisis de las revisiones proporcionadas por los expertos, se

reestructuraron las dimensiones, modificando algunas de ellas. Tras esta fase, quedaron un total de cuatro categorías: metodología, con diez dimensiones correspondidas con el desarrollo de las clases, planificación eficaz, recursos didácticos motivadores, estructurar la clase antes, evaluación a partir de criterios bien programados, apoyo a la autonomía, optimización de la competencia, centrarse más en el proceso que en el resultado, promoción de relaciones positivas entre los estudiantes y competencias en materiales digitales; personal, con ocho dimensiones correspondidas con el conocimiento de la materia, la flexibilidad, estilo adaptativo y autodeterminación, equilibrio psicológico/emocional, compromiso, honestidad, vocación, expectativa sobre el aprendizaje del estudiante y capacidad de liderazgo; disciplinar, con cuatro dimensiones que se corresponden con los conocimientos sobre la pedagogía de la enseñanza, alto conocimiento de los contenidos a impartir, actualización de materiales y conocimientos de innovación; y, por último, la categoría institucional, con cuatro dimensiones correspondidas con habilidades sociales con los compañeros de trabajo, sensibilidad hacia las demandas sociales (Inquietud personal/profesional de formación continua), satisfacción con la institución, y, por último, conocimiento y manejo del entorno de trabajo.

Para favorecer la reflexión al respecto, se presentó, como se ve en las Tablas 1 y 2, cada una de las cuatro grandes categorías del docente excelente, acompañada con una breve descripción. Seguidamente, en la fila posterior, se mostraban todas las dimensiones para que se pudiera puntuar el grado de importancia de acuerdo con una escala tipo Likert desde 1 (*nada importante*) hasta 3 (*muy importante*). (Véase Anexo 1 y 2).

Una vez realizados todos los ajustes sugeridos, se volvió a mandar la escala a los expertos para una segunda revisión. Tras ésta, la escala quedó completada por cuatro categorías: metodológica, con cinco dimensiones correspondidas con desarrollo de las clases, planificación, evaluación, apoyo a la autonomía y competencia en materiales digitales; personal, con siete dimensiones correspondidas con flexibilidad y autodeterminación, equilibrio psicológico/emocional, compromiso, honestidad, vocación, expectativa sobre el estudiante y liderazgo; disciplinar, con tres dimensiones que recogen el conocimiento sobre pedagogía de la enseñanza, alto conocimiento de contenidos y actualización de materiales, y por último, la institucional, con cuatro dimensiones correspondidas con habilidades sociales con los compañeros, sensibilidad hacia demandas sociales, satisfacción con la institución y conocimiento y manejo del entorno.

Tal y como se puede observar en la Tabla 3. (Véase anexo 3).

### 3) Etapa de redacción de los ítems.

Para la fase de redacción de ítems, se tuvo en cuenta los análisis y conclusiones de los expertos en cuanto a las categorías y dimensiones más relevantes, y se procedió, también a partir de los resultados de la búsqueda bibliográfica, a la elaboración de los ítems para cada categoría.

### 4) Etapa de validez de contenido de los ítems.

Al grupo focal 1 se les envió un correo electrónico con la contextualización de esta fase del estudio y de la escala para que puntuaran, según una escala Likert, desde 1 (*no cumple el criterio*) hasta 4 (*alto nivel*), el grado de suficiencia, (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta) de claridad, (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas ) de coherencia, (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo) y de relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido) de los ítems propuestos en cada una de las cuatro dimensiones planteadas.

## **Análisis de datos**

Los datos cualitativos han sido analizados mediante análisis de contenido, empleando la técnica Delphi.

## **Resultados**

### **Resultados Fase 1. Fundamentación teórica**

A partir de una detallada búsqueda bibliográfica sobre el panorama educativo actual, el modelo de competencias propuesto en el nuevo proceso educativo, así como de los instrumentos de evaluación vigentes y propuestos, y también a partir de las opiniones de expertos, se observa la necesidad de construir el instrumento *Escala de Docencia en Educación Superior*.

## Resultados Fase 2. Grupos Focales

El grupo coordinador envió una serie de preguntas al grupo de expertos 1 y 2 para su revisión y optimización, los cuales valoraron de forma cuantitativa a través de una escala tipo Likert (1-3), significando: n3= *Muy importante* / n2= *Importancia media* / n1= *Poco importante*. Así mismo en las Tablas 4 y 5 se observan los resultados de las medias de las respuestas de los docentes y estudiantes ordenadas según la importancia otorgada a cada dimensión, Y el mismo proceso se llevó a cabo para las categorías. Siguiendo el siguiente criterio, por colores de un semáforo:

Verde = La mayoría señalan Muy importante (n3), hay pocas respuestas de Importancia media (n2) y hay pocas o ninguna respuesta de Poco importante (n1).

Amarillo = La mayoría señalan Muy importante (n3), hay más respuestas de Importancia media (n2) y hay pocas o ninguna respuesta de Poco importante (n1).

Rojo = Hay pocas respuestas de Muy importante (n3), la mayoría señalan Importancia media (n2) y hay más respuestas de Poco importante (n1).

(Véase anexo 4 y 5)

En cuanto a los resultados generales obtenidos, se puede observar la siguiente clasificación de categorías por orden de importancia: Metodológica, Disciplinar, Personal e Institucional. No obstante, por parte del Grupo Focal 1 de docentes, se puede destacar el orden de importancia sería: en primer lugar, la dimensión metodológica, en segundo lugar, la dimensión personal, en tercer lugar, la disciplinar, y, por último, la dimensión institucional. Y para el Grupo Focal 2 de estudiantes el orden sería el siguiente: en primer lugar, la dimensión metodológica, en segundo lugar, la disciplinar, en tercer lugar, la dimensión personal, y por último también la institucional.

Y en cuanto a las dimensiones, indicaron cualitativamente los aspectos relevantes. De este modo, se pudo reajustar las diferentes dimensiones con sus características más relevantes de modo que el resultado final fueron 4 categorías: metodológica, personal, disciplinar e institucional, y 19 dimensiones, como se puede observar en la Tabla 6. (Véase Anexo 6).

### **Resultados Fase 3. Redacción de los ítems**

A partir de los resultados relevantes de la bibliografía consultada y del criterio de los grupos focales, se procedió a la redacción de ítems, de acuerdo con las categorías y características que resultaron. Quedaron un total de 106 ítems, como se puede ver en la Tabla 7. (Véase Anexo 7).

### **Resultados Fase 4. Validez de contenido de los ítems**

Al grupo focal 1 se les envió un correo electrónico con la contextualización de esta fase del estudio y de la escala para que puntuaran, según una escala Likert, desde 1 (*no cumple el criterio*) hasta 4 (*alto nivel*), el grado de suficiencia, (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta) de claridad, (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas ) de coherencia, (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo) y de relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido) de los ítems propuestos en cada una de las cuatro dimensiones planteadas. El resultado de la revisión fue el siguiente: el instrumento quedó constituido por tres categorías: metodológica, personal e institucional. Con respecto a la categoría disciplinar, se consideró que podía diluirse porque incluía aspectos de las otras categorías; de esta forma en cuanto a la dimensión conocimientos sobre la pedagogía de la enseñanza, los ítems se añadieron a las dimensiones planificación y desarrollo de la categoría metodológica y a la dimensión liderazgo de la categoría personal. La dimensión actualización de materiales también se distribuyó entre las dimensiones planificación y desarrollo, y, por último, la dimensión alto conocimiento de contenidos se eliminó completa.

Por otro lado, los ítems de la dimensión apoyo a la autonomía que pertenecía a la categoría metodológica se distribuyeron entre las dimensiones planificación, desarrollo y liderazgo.

Además, también se modificaron los nombres de las propias categorías y dimensiones, como, en el caso de la dimensión satisfacción con la institución, que fue cambiada por relación con la institución, dentro de la categoría institucional.

Tras un segundo análisis de las opiniones de los expertos, se construyó la versión definitiva del instrumento en sus dos versiones (docentes y estudiantes), realizando algunas modificaciones: para la versión docentes, se tiene en cuenta la categoría institucional y se añaden ítems a la dimensión competencias en materiales digitales ya que se le da gran importancia hoy en día en la práctica docente. Por otra parte, para la versión estudiantes,

también se añaden ítems en esta dimensión, pero se elimina la categoría institucional, ya que se considera que no disponen de la información necesaria y suficiente para valorarla. Así mismo, el instrumento definitivo puede verse en las Tablas 8 y 9. (Véase Anexo 8 y 9).

## **Discusión**

Ante la necesidad y búsqueda de una docencia de calidad que exige nuevos mecanismos eficaces de medida de la excelencia docente, así como la consideración de la nueva formación por competencias argumentado en la literatura, se lleva a cabo el presente estudio en el que, a partir de las opiniones recogidas de los grupos focales y el grupo de expertos además de los análisis bibliográficos, se crea un instrumento de medida que cuenta con la versión de docentes y la de estudiantes denominado *Escala de Docencia en Educación Superior*, con el objetivo de crear el perfil de docente excelente.

En los resultados del análisis de las categorías y dimensiones que recoge el instrumento, se puede observar que para ambos grupos, docentes y estudiantes, tiene mucho peso la dimensión del conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el contexto educativo, ya que, por los tiempos que corren cada vez constituyen en mayor medida un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje, relacionándose con aspectos como la evaluación online así como con métodos de comunicación entre el docente y el estudiante. Por otro lado, en cuanto a la categoría institucional propuesta, los resultados de la opinión de los expertos muestran que para la versión del instrumento de docentes si tiene importancia, pero para la versión estudiantes no, ya que puede no influir directamente sobre su aprendizaje o pueden no disponer de la información requerida para puntuar los aspectos propuestos.

Con ello, con la realización de esta propuesta de instrumento, se ha podido observar que cobra mucho peso la categoría metodológica que recoge aspectos relacionados con la labor del docente en el contexto del aula, en el que se destaca la importancia de la relación docente-estudiante como elemento fundamental, y, por ende, clave en esta búsqueda del perfil excelente, y también la categoría personal, relacionada con aspectos de la personalidad y factores emocionales del docente que condicionan su praxis.

A partir de estos resultados y proyectando hacia un futuro, se observa la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios que recojan las limitaciones presentes, lleven a cabo la

implementación de este instrumento y sigan la línea de investigación, incluso ampliando la propuesta a otros niveles educativos.

## Conclusiones

A partir del estudio llevado a cabo, abordando la cuestión de la búsqueda de este perfil de docente excelente, contribuyendo así a una educación de calidad que incumbe a toda la comunidad educativa y supone la evolución y bienestar de la sociedad; se puede decir que se han obtenido resultados significativos que recogen aspectos que ya se plantean en diferentes estudios pero que, sin embargo, no se consideran de forma eficaz en el quehacer docente pautado por las instituciones; y que, tomando en consideración estas conclusiones, la disparidad entre las dos perspectivas del docente y el estudiante y junto con investigaciones futuras, se puede contribuir al cambio y mejora de la educación desde un enfoque global e integrador.

## Bibliografía

- ACCE. (acce-tltc, 2000). Teacher learning technology competencias. Recuperado de: <http://acce.edu.au/tlt>. En: Ruiz, F.J. (2017). TIC en educación primaria: Una propuesta formativa en la asignatura didáctica de la medida basada en el uso de la tecnología. *Tendencias pedagógicas*, 30,53-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8121/8445>
- Alcalá, M. J., Cifuentes, P. y Blázquez, M. R. (Febrero de 2005). Rol de profesorado en el EEES. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia. En: Durán, A.M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67),529-538. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35654966008>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008): Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 41. Chile: San Marino. En Campusano, R.I. y Alarcón, J.A. (2012). Formación docente: ¿Qué profesores requieren nuestros estudiantes? Una mirada desde el cliente. En: Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. (619-628) Ciudad Real, España: Universidad Castilla la Mancha.

- Campusano, R.I. y Alarcón, J.A. (2012). Formación docente: ¿Qué profesores requieren nuestros estudiantes? Una mirada desde el cliente. En: Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (Ed.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. (619-628). Ciudad Real, España: Universidad Castilla la Mancha.
- Caurcel, M.J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf>
- Chiang, M. T., Díaz, C. y Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de investigación*, 10 (2), 62-68. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492013000200008&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492013000200008&script=sci_abstract&tlng=es) En: Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E.M. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias pedagógicas*, 30,71-90. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8122/8669>
- Conde, J. (2012). El profesorado universitario en la actualidad. Competencias docentes. En: Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O. (Ed.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. (611-618). Ciudad Real, España: Universidad Castilla la Mancha.
- Delgado, M. A. (1991). Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada. En: Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E.M. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias pedagógicas*, 30,71-90. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8122/8669>
- Durán, A.M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67),529-538. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35654966008>
- Escobar, M.B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(5). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

- Fernández, I. (2015). Gamificación. *Comunicación y pedagogía*, 281-282. Recuperado de: <https://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacionaprendizaje/> En: Martín, M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 30,91-104. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8123/8449>
- Fernández, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente Universidad de Granada. *Revista portuguesa de pedagogía*. 44(1), 83-117. Recuperado de: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1272/720>
- Garcés, C. (2016). Caracterización de las prácticas de liderazgo docente que favorecen el manejo del conflicto dentro del trabajo en aula. (tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Educación. Chile.
- García, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54573> En: Caurcel, M.J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL2.pdf>
- García, M.A. (2015). El Perfil Docente Excelente: Un estudio en los Centros Públicos de Educación Infantil y primaria de la Región de Murcia. (tesis doctoral) Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Universidad de Murcia. Murcia.
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Artilles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. REXE. *Revista de estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-269.pdf>
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUETECHNE. (2002). Usages éducatifs des TIC : quelles nouvelles compétences pour les enseignants. Recuperado de <http://www.inrp.fr/>. En: Ruiz, F.J. (2017). TIC en educación primaria: Una propuesta formativa en la asignatura didáctica de la medida basada en el uso de la tecnología. *Tendencias pedagógicas*, 30,53-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8121/8445>

- Laudadio, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 1-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875966>
- Loredo, J., García, B. y Cobo, K.M. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 30, 17-36. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8113/8431>
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Recuperado de: [http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO\\_ProfesionDocente\\_JAM\\_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331](http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331) En: Sanz, R., González, A. y López, E. (2016). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. *Teaching excellence: A pedagogical análisis. Edetania*. (52), 219-241. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/329>
- Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB. Recuperado de: [https://www.academia.edu/10523115/LOS\\_DOCENTES\\_FUNCIONES\\_ROLES\\_COMPETENCIAS\\_NECESARIAS\\_FORMACION\\_LOS\\_FORMADORES\\_ANTE\\_LA\\_SOCIEDAD\\_DE\\_LA\\_INFORMACION](https://www.academia.edu/10523115/LOS_DOCENTES_FUNCIONES_ROLES_COMPETENCIAS_NECESARIAS_FORMACION_LOS_FORMADORES_ANTE_LA_SOCIEDAD_DE_LA_INFORMACION)
- Martín-Cuadrado, A.M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, 4(8), 136-148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923284>
- Martín, M. (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 30, 91-104. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8123/8449>
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: the role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387- 392. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814034922> En: Loredo, J., García, B. y Cobo, K.M. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 30, 17-36. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8113/8431>

- Mayorga, M.J., Gallardo, M. y Madrid, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 6-22. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/974/970>
- Messina, C. (2004). Reseña de "Evaluación del clima escolar como factor de calidad" de A. González Galán *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55120211>
- Miguel de, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios propuestos para mejorar la función docente. *Revista de educación*, 315, 67-83. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf> En: Mayorga, M.J., Gallardo, M. y Madrid, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 6-22. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/974/970>
- Ministerio de Educación y Cultura, Boletín Oficial del Estado (BOE) (2001). Plan Anual de Mejora en los Centros Docentes Públicos. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/03/pdfs/A19850-19857.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. (2001). Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Guía de Autoevaluación y Caso Práctico. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/modelo-europeo-de-excelencia-adaptacion-a-los-centros-educativos-del-modelo-de-la-fundacion-europea-para-la-gestion-de-calidad/ensenanza/10211>
- Moreno, T. (2018). La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3),87-102. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9715>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso del mundo. Chile: Mckinsey & Company. En: Sanz, R., González, A. y López, E. (2016). La excelencia docente: una mirada desde la

- pedagogía. Teaching excellence: A pedagogical análisis. *Edetania*. (52), 219-241. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/329>
- Muñoz, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/relieve/v8n2/RELIEVEv8n2\\_4.htm](http://www.uv.es/relieve/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm). En: Mayorga, M.J., Gallardo, M. y Madrid, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 6-22. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/974/970>
- Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E.M. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias pedagógicas*, 30, 71-90. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8122/8669>
- Portilho, E. y Kalva, G. B. (2016). Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. *Creative Education*, 7, 1-12. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.71001>. En: Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E.M. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario Estilos de Enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias pedagógicas*, 30, 71-90. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8122/8669>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2), 125-143. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11482>
- Ruiz, F.J. (2017). TIC en educación primaria: Una propuesta formativa en la asignatura didáctica de la medida basada en el uso de la tecnología. *Tendencias pedagógicas*, 30, 53-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8121/8445>
- Ryan R.M & Deci E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Recuperado de: <https://www.guilford.com/books/Self-Determination-Theory/Ryan-Deci/9781462538966>
- Santos, M.A. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3128798> En:

- Mayorga, M.J., Gallardo, M. y Madrid, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 6-22. Recuperado de: <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/974/970>
- Sanz, R., González, A. y López, E. (2017). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. Teaching excellence: A pedagogical análisis. *Edetania*. (52), 219-241. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/329>
- Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30–42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972992> En: Durán, A.M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67),529-538. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35654966008>
- Tejedor, F.J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447>
- UNESCO. (2002). Information and communication technologies in teacher education: a planing guide. París: UNESCO. En: Ruiz, F.J. (2017). TIC en educación primaria: Una propuesta formativa en la asignatura didáctica de la medida basada en el uso de la tecnología. *Tendencias pedagógicas*, 30,53-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8121/8445>
- Uribe (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf> En: Garcés, C. (2016). Caracterización de las prácticas de liderazgo docente que favorecen el manejo del conflicto dentro del trabajo en aula. (tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Educación. Chile.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea. En: Durán, A.M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67),529-538. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35654966008>

## Anexos

### ANEXO 1:

Tabla 1: Frecuencias de las respuestas de docentes sobre la importancia para cada categoría

Categorías	Dimensiones	Participantes (14 docentes)													
		D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6	D 7	D 8	D 9	D 10	D 11	D 12	D 13	D 14
Metodología	Planificación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
	Desarrollo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
	Evaluación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
	Centrarse más en el proceso que en el resultado	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
	Recursos didácticos motivadores	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
	Promoción de relaciones positivas entre estudiantes	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1
	Optimización de la competen	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1

	cia del estudiante															
	Apoyo a autonomía	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1
	Estructurar la clase antes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1
	Competencia en materiales digitales	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Personal	Expectativas sobre aprendizaje estudiantes	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
	Compromiso	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1
	Vocación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1
	Conocimiento de la materia	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
	Flexibilidad, estilo adaptativo, autodeterminación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
	Equilibrio psicológico/emocional	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2

	Liderazgo	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Honestidad	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1
Disciplinar	Alto conocimiento de contenidos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
	Conocimientos de innovación	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Conocimientos sobre pedagogía de enseñanza	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
	Actualización de materiales	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Institucional	Habilidades sociales eficaces con compañeros y estudiantes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
	Sensibilidad ante demandas sociales (Inquietud personal/profesional hacia la	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1









	Apoyo a la autonomía
	Competencia en materiales digitales
Personal (¿Cómo soy?)	Flexibilidad, estilo adaptativo, autodeterminación
	Equilibrio psicológico/emocional
	Compromiso
	Honestidad
	Vocación
	Expectativa sobre el aprendizaje del estudiante
	Liderazgo
Disciplinar (¿Cuánto se?)	Conocimiento sobre la pedagogía de la enseñanza
	Alto conocimiento de contenidos
	Actualización de materiales
Institucional (¿Cómo es mi relación con la institución?)	Habilidades sociales con los compañeros
	Sensibilidad hacia las demandas sociales (Inquietud personal/profesional de formación continua)
	Satisfacción con la institución
	Conocimiento y manejo del entorno

ANEXO 4:

Tabla 4: Medias de las categorías por orden de importancia de los docentes para medir la validez interna:

Categorías	Medias docentes
Metodológica	3
Personal	2,14 / 0,43 / 0,07
Disciplinar	1,93 / 0,71
Institucional	0,64 / 1 / 0,28

ANEXO 5:

Tabla 5: Medias de las categorías por orden de importancia de los estudiantes para medir la validez interna:

Categorías	Medias estudiantes
Metodológica	3
Disciplinar	2,42 / 0,38
Personal	1,5 / 1

Institucional	0,92 / 1,31 / 0,04
---------------	-----------------------

ANEXO 6:

Tabla 6: Propuesta de dimensiones tras los análisis de validez interna:

Categorías	Dimensiones
Metodología	Desarrollo
	Planificación
	Evaluación
	Apoyo a la autonomía
	Competencia en materiales digitales
Personal	Flexibilidad, estilo adaptativo, autodeterminación
	Equilibrio psicológico/emocional
	Compromiso
	Honestidad
	Vocación
	Expectativa sobre el aprendizaje del estudiante
	Liderazgo
Disciplinar	Conocimiento sobre la pedagogía de la enseñanza
	Alto conocimiento de contenidos
	Actualización de materiales
Institucional	Habilidades sociales con los compañeros
	Sensibilidad hacia las demandas sociales (Inquietud personal/profesional de formación continua)
	Satisfacción con la institución
	Conocimiento y manejo del entorno

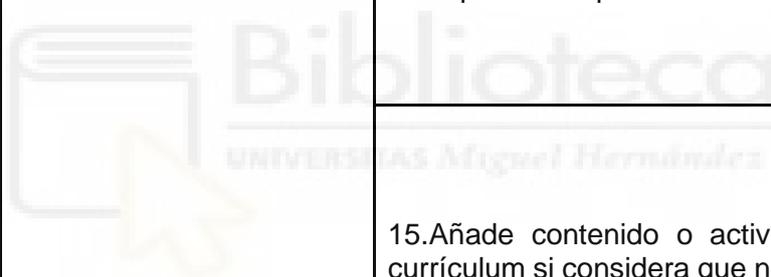
ANEXO 7:

Tabla 7: Propuesta de ítems para cada dimensión para medir la validez del constructo

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	ÍTEMS
Metodológica	Desarrollo	1.Intentar que razonemos sin tener miedo al error

		2. Pide que le preguntemos cuando lo necesitamos con libertad y sin miedo
		3. Promueve frecuentemente el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate
		4. Se asegura de que comprendamos los contenidos que se están tratando
		5. Su exposición siempre es conceptualmente clara y precisa
		6. Nos ofrece suficiente material extra
		7. Prevee prácticas que desarrollen nuestra creatividad y valores
		8. Selecciona referencias bibliográficas relevantes y actuales de fácil acceso para nosotros
		9. Ofrece ordenadamente información, usando resúmenes, gráficos, esquemas, ilustraciones.
		10. Le cuesta acercarse a nosotros mientras enseña

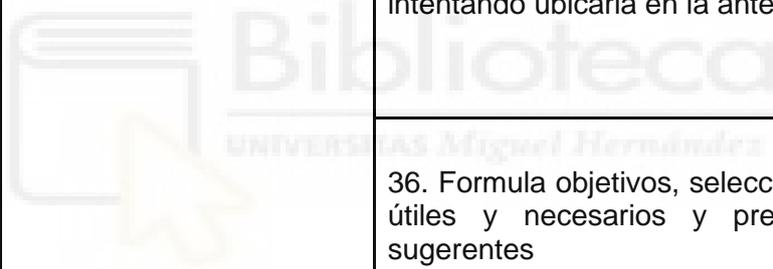
		<p>11.Hace uso del máximo espacio del aula desplazándose en sus explicaciones con el fin de captar nuestra atención.</p>
		<p>12.No cuida aspectos como la utilización de un tono de voz adecuado y fluidez de sus discursos.</p>
		<p>13. Le cuesta mirarnos a los ojos cuando se acercan a nosotros o nosotros a él</p>
		<p>14.Intenta que su lenguaje no verbal acompañe siempre al verbal optimizándolo</p>
		<p>15.Añade contenido o actividades extra al currículum si considera que no es suficiente y nos puede beneficiar.</p>
		<p>16.Suele valorar más el resultado que el proceso</p>
		<p>17. En la valoración de exámenes, tiene en cuenta el desarrollo de la pregunta que hacemos aunque el resultado final no sea del todo correcto</p>



		18. Sabe que no puede ser un docente excelente si no consigue buenos resultados con nosotros
		19. Fomenta en cada clase que nos sintamos autónomos y se responsabilicen de nuestro propio aprendizaje
		20. Nuestro grado de elección sobre nuestro aprendizaje es siempre alto
		21. Promueve con frecuencia la posibilidad de realizar trabajos voluntarios que complementen el trabajo de clase
		22. Nos ofrece de forma periódica feedbacks informativos y positivos durante las clases
		23. Siempre busca una aplicabilidad respecto a lo que enseña, adaptándola a nuestros gustos y expectativas académicas y profesionales
		24. Relaciona la información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos

		25. Prepara actividades prácticas para que "aprendamos haciendo"
		26. Nunca promueve en nosotros el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, internet...)
		27. Nos anima a que exploremos, indagemos, construyamos significados, conectemos ideas, manejemos fuentes de información, tanto dentro como fuera del aula.
		28. No considera importante tener que crear un ambiente cálido y cercano.
		29. Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo del aula, animándonos a utilizarla
		30. Nos mantiene informados sobre las publicaciones científicas relevantes de nuestra área de conocimiento, compartiéndolas con nosotros en clase de forma periódica
	Planificación	31. Se prepara sus clases con antelación

		<p>32. Parece dedicar mucho tiempo a pensar cómo sería la próxima clase</p>
		<p>33. Considera tan importante la planificación previa como el desarrollo de la clase</p>
		<p>34. En el comienzo de un nuevo curso, nos muestra planificados los objetivos a conseguir, organiza los contenidos y respeta el calendario previsto con todas las sesiones.</p>
		<p>35. A principio de cada clase nos da la información necesaria sobre la misma, intentando ubicarla en la anterior.</p>
		<p>36. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes</p>
		<p>37. Sabe anticiparse a nuestros diferentes estilos de aprender para poder potenciarlos en clase.</p>
		<p>38. Nunca prevé formas alternativas para ofrecer una atención especial a los estudiantes que muestran problemas de aprendizaje</p>



		<p>39. No construye la asignatura para que la memoricemos, sino para que la comprendamos, pensemos y pongamos en práctica</p>
		<p>40. Nunca planifica visitas de profesionales para darnos seminarios que complementen la asignatura</p>
		<p>41. Cuando nos prepara materiales para la asignatura no le preocupa que estén actualizados</p>
	<p>Evaluación</p>	<p>42. Indaga con frecuencia nuestros errores y aciertos durante nuestro aprendizaje</p>
		<p>43. Es importante para él/ella nuestra opinión reflejada en los cuestionarios de evaluación de su docencia.</p>
		<p>44. Evalúa conforme a unos criterios significativos previamente informados y en lo posible, acordados con nosotros</p>
		<p>45. Se preocupa por la validez del instrumento de medida (examen, prueba...) que utiliza para la evaluación</p>

		46.Utiliza la evaluación con un sentido indagador y constructivo que le permite tener información sobre nosotros para mejorar su enseñanza
		47. Nos advierte sobre los problemas más comunes encontrados en la evaluación, haciéndonos recomendaciones
		48.Utiliza diferentes instrumentos de evaluación de naturaleza variada (cuestionarios, dinámicas grupales, etc)
	Competencia en materiales digitales	49.Selecciona materiales y recursos didácticos online motivadores, variados y actualizados e integra en su docencia las nuevas tecnologías
		50. Se maneja de forma eficaz en el uso de la plataforma virtual del centro, por ejemplo, cuando tiene que comunicarse o colgar la información
		51. Hace un uso eficaz del correo electrónico en la comunicación con los estudiantes
		52. Comparte con nosotros su formación sobre recursos didácticos online

			53. Se mantiene actualizado en los recursos didácticos online de nuestra área de conocimiento
Personal	Flexibilidad, adaptativo	estilo	54. Posee una sensibilidad especial hacia la docencia, tratando a sus estudiantes como únicos, preocupándose y ocupándose de cada uno de nosotros
			55. Nuestra actitud ante la materia no es algo que le preocupe
			56. Se muestra inflexible ante los cambios que pueden aparecer durante la asignatura
			57. Conoce el saber previo de sus estudiantes y se ajusta con los contenidos a su nivel de conocimiento inicial
			58. Le cuesta adaptar el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido
			59. Selecciona los conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva

		60. Se crece ante los obstáculos que aparecen durante las clases, siendo ejemplo positivo para nosotros
Equilibrio psicológico/emocional		61. Cuando nos equivocamos, no es capaz de gestionar bien nuestro error, enfadándose por ello
		62. Le cuesta aceptar nuestras críticas
		63. Tiene una alta capacidad para reponerse ante las adversidades, fracasos o problemas derivados de las clases
		64. Siempre llega puntual porque se nota que entiende su valor
Compromiso		65. Se muestra muy comprometido con sus estudiantes y con sus compañeros docentes
		66. Entiende la enseñanza como una responsabilidad colectiva, que precisa de los docentes para tomar decisiones
		67. Intenta que seamos responsables de nuestro propio aprendizaje y nos encontremos comprometidos moralmente con él.

		68. A veces no cumple con lo que nos promete
		69. En ocasiones no cumple con sus horarios de tutoría cuando hemos quedado con él/ella
		70. Se muestra como una persona que conoce muy bien sus debilidades y puntos fuertes
	Honestidad	71. Somete a autocrítica su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas
		72. Tiene siempre una actitud humilde como docente, reconociendo que aún existen conocimientos que desconoce
		73. Utiliza como algo positivo reconocer su debilidad y errores como docente.
		74. Tiene un don especial como docente
	Vocación	75. En el momento de entrar en el aula, muestra una activación positiva y enérgica

		76. No se preocupa de dejarnos una huella positiva por su parte de nuestro paso con él/ella como estudiantes
		77. Siempre alude a la retribución material que se obtiene como docente como único motivo para serlo
		78. Se apasiona con su profesión y nos transmite ese interés, fomentando el compromiso con la materia
		79. Siempre explica transmitiéndonos la confianza de que la gran mayoría le vamos a atender
	Expectativas sobre el aprendizaje del estudiante	80. Confía siempre en que si nos lo proponemos, somos capaces de llegar a un grado máximo de aprendizaje
		81. Nos convence de que cuando nos sentimos dueños de nuestro propio trabajo, nos esforzaremos más en mejorar



		82. Cree que tenemos una motivación exclusivamente extrínseca y solo nos interesa aprobar
		83. Se muestra capaz de empoderarnos para nuestro aprendizaje
	Liderazgo	84. Se muestra hábil para generar en nosotros los resultados esperados
		85. Nos transmite con seguridad que confía en nosotros y que espera mucho de nuestro esfuerzo
		86. Su forma de ser y enseñar es un ejemplo que puede llegar a influir de forma positiva en nuestra vida
		87. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que disfrutemos con las clases
		88. Cuando existe un conflicto entre las relaciones lo afronta de manera negativa imponiéndonos su forma de pensar

		<p>89. Genera interés por los contenidos que se van a aprender a través de paradojas, anécdotas, noticias relacionadas con el tema o su propia historia personal.</p>
		<p>90. Se preocupa de cuidar nuestra motivación y mantener el interés por la asignatura</p>
		<p>91. Se muestra incómodo cuando se relaciona con otros docentes</p>
Institucional	Habilidades sociales con los compañeros	<p>92. Siempre trata de crear un ambiente cálido y cercano cuando coincide con otros docentes</p>
		<p>93. Se muestra satisfecho con el entorno social de su trabajo (relaciones con las demás personas)</p>
		<p>94. No parece mostrar habilidades sociales positivas para crear relaciones cercanas con sus compañeros de trabajo</p>

		95. Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia
Sensibilidad hacia las demandas sociales		96. Asiste con frecuencia a Congresos y formaciones sobre su campo de trabajo
		97. Debate con nosotros en clase las necesidades sociales existentes con el objetivo de que nos podamos implicar en ello en un futuro
		98. Se muestra preocupado/a de ofrecer una docencia de calidad, aunque su institución no se lo reconozca
Relación con la institución		99. Se muestra satisfecho con el acceso a los recursos de nuestra institución (laboratorios, biblioteca, etc.)
		100. Se muestra satisfecho/a con el entorno físico de aprendizaje (aulas teóricas y prácticas)
		101. Nos transmite la confianza de que nuestra institución es efectiva para prepararnos

		102. Nuestra institución motiva positivamente a los docentes en el desarrollo de su carrera profesional
		103. Para nosotros, nuestra institución está preocupada por apoyar nuestras habilidades de aprendizaje que serán útiles para nuestro futuro como estudiantes
		104. Nos anima con información a que nos beneficiemos de ayudas, recursos o becas
	Conocimiento y manejo del entorno	105. Su actuación parece bien coordinada con la de los demás docentes que imparten la misma asignatura u otras relacionadas
		106. Muestra un gran conocimiento sobre su área de conocimiento y contexto de trabajo (centro, departamentos, grupos de investigación)

ANEXO 8:

Instrumento *Escala de Docencia en Educación Superior*. (Versión docentes)

CUESTIONARIO DOCENTES EDUCACIÓN SUPERIOR:

Sexo:

Edad:

Años de experiencia docente:

Acrónimo de institución:

A continuación, le presentamos una serie de características y conductas que se consideran imprescindibles en el buen docente, con el objetivo de construir el perfil del docente excelente.

Para ello, señale el grado de frecuencia con el que usted, como docente, presenta estas características y conductas. Siendo en una escala Likert del 1 al 5: 1 “NUNCA” y 5 “Siempre”

Ítems	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
1.Intentó que mis estudiantes razonen sin que tengan miedo al error					
2.Animo a mis estudiantes a que se sientan libres para preguntar lo que necesiten sin miedo					
3.Promuevo el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate					
4. Me aseguro de que mis estudiantes comprendan los contenidos que se están tratando					
5. Mi exposición es conceptualmente clara y precisa					
6. Ofrezco suficiente material extra					
7.Preveo prácticas que desarrollen la creatividad y valores de mis estudiantes					
8.Selecciono referencias bibliográficas relevantes y actuales de fácil acceso para mis estudiantes					
9.Ofrezco ordenadamente información, usando resúmenes, gráficos, esquemas, ilustraciones.					
10. Mi posición espacial en el aula favorece un clima agradable para					

aprender y facilita la interacción					
11.Hago uso del máximo espacio del aula desplazándome en mis explicaciones con el fin de captar la atención de mis estudiantes					
12.No cuido aspectos como la utilización de un tono de voz adecuado y fluidez de mis discursos.					
13. Me cuesta mirar a los ojos a mis estudiantes cuando me acerco a mis estudiantes o ellos a mí					
14.Intentó que mi lenguaje no verbal acompañe siempre al verbal optimizándolo					
15.Añado contenido o actividades extra al currículum si considero que les puede beneficiar.					
16.Suelo valorar más el resultado que el proceso					
17. En la valoración de exámenes, tengo en cuenta el desarrollo de la pregunta que hacen mis estudiantes, aunque el resultado final no sea del todo correcto					
18. Sé que no puedo ser un docente excelente si no consigo buenos resultados con mis estudiantes					
19. Fomento en cada clase que se sientan autónomos y se responsabilicen de su propio aprendizaje					

20. El grado de elección de mis estudiantes sobre cómo llevar a cabo su aprendizaje es alto					
21. Promuevo la posibilidad de realizar trabajos voluntarios que complementen el trabajo de clase					
22. Ofrezco feedbacks informativos y positivos durante las clases					
23. Busco una aplicabilidad respecto a lo que enseño, adaptándola a los gustos y expectativas académicas y profesionales de mis estudiantes					
24. Relaciono los nuevos contenidos con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos					
25. Preparo actividades prácticas para que "aprendamos haciendo"					
26. Promuevo en mis estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, internet...)					
27. Animo a mis estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información,					

tanto dentro como fuera del aula.					
28. Considero importante tener que crear un ambiente cálido y cercano.					
29. Considero la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo del aula, animando a utilizarla					
30. Mantengo a mis estudiantes informados sobre las publicaciones científicas relevantes de su área de conocimiento, compartiéndolas con ellos en clase de forma periódica					
31. Animo a mis estudiantes con información a que se beneficien de ayudas, recursos o becas					
32. Cuando imparto mis clases, se puede notar que las he preparado con antelación					
33. Dedico mucho tiempo a pensar cómo será la próxima clase					
34. Considero tan importante la planificación previa como el desarrollo de la clase					
36. A principio de cada clase les doy a mis estudiantes la información necesaria sobre la misma, contextualizándola e intentando conectarla con la anterior.					
37. Formulo objetivos, selecciono contenidos					

útiles y necesarios y preveo actividades sugerentes					
38. Sé anticiparme a los diferentes estilos de aprender de mis estudiantes para poder potenciarlos en clase.					
39. Preveo formas alternativas para ofrecer una atención especial a los estudiantes que muestran problemas de aprendizaje					
40. No construyo la asignatura para que la memoricen, sino para que la comprendan, piensen y pongan en práctica					
41. Planifico visitas de profesionales para darnos seminarios que complementen la asignatura					
42. Cuando prepara materiales para la asignatura no me preocupa que estén actualizados					
43. Indago en mis estudiantes los errores y aciertos durante su aprendizaje					
44. Es importante para mí la opinión de mis estudiantes reflejada en los cuestionarios de evaluación de mi docencia.					

45. Evalúo conforme a unos criterios significativos previamente informados y en lo posible, acordados con mis estudiantes					
46. Me preocupo por la validez del instrumento de medida (examen, prueba...) que utilizo para la evaluación					
47. Utilizo la evaluación con un sentido indagador y constructivo que me permite tener información sobre mis estudiantes para mejorar su enseñanza					
48. Advierto a mis alumnos sobre los problemas más comunes encontrados en la evaluación, haciéndoles recomendaciones					
49. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación de naturaleza variada (cuestionarios, dinámicas grupales, etc)					
50. Selecciono materiales y recursos didácticos online motivadores, variados y actualizados e integro en mi docencia las nuevas tecnologías					
51. Me manejo de forma eficaz en el uso de la plataforma virtual del centro, por ejemplo, cuando tengo que comunicarme o colgar la información					
52. Hago un uso eficaz del correo electrónico en la					

comunicación con los estudiantes					
53. Comparto con mis estudiantes mi formación sobre recursos didácticos online					
54. Me mantengo actualizado en los recursos didácticos online de mi área de conocimiento					
55. Realizo un uso eficiente de la evaluación online, por ejemplo, mediante cuestionarios evaluativos al final de cada tema					
56. Ofrezco tutorías y reuniones online para facilitar a mis estudiantes el desarrollo de su aprendizaje					
57. Poseo una sensibilidad especial hacia la docencia, tratando a mis estudiantes como únicos, preocupándome y ocupándome de cada uno de ellos					
58. La actitud de mis estudiantes ante la materia no es algo que me preocupe					
59. Me muestro inflexible ante los cambios o imprevistos que pueden surgir durante la asignatura					
60. Conozco el saber previo de mis estudiantes y me ajusto con los					

contenidos a su nivel de conocimiento inicial					
61. Me cuesta adaptar el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido					
62. Selecciono los conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva					
63. Soy resolutivo ante los obstáculos que aparecen durante las clases, siendo ejemplo positivo para mis estudiantes					
64. Cuando mis estudiantes se equivocan, no soy capaz de gestionar bien sus errores, enfadándome por ello					
65. Me cuesta aceptar las críticas de mis estudiantes					
66. Tengo una alta capacidad para reponerme ante las adversidades, fracasos o problemas derivados de las clases					
67. Siempre llego puntual porque se nota que entiendo su valor					
68. Me muestro muy comprometido con mis estudiantes y con mis compañeros docentes					
69. Entiendo la enseñanza como una responsabilidad colectiva, que precisa de los docentes para tomar decisiones					
70. Intento que mis estudiantes sean					

responsables de su propio aprendizaje y se comprometan moralmente con él.					
71. Suelo cumplir con lo que se ha acordado					
72. Cumplo con mis horarios de tutoría cuando he quedado con mis estudiantes					
73. Me muestro como una persona que conozco muy bien mis debilidades y puntos fuertes					
74. Someto a autocrítica mi conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas					
75. Tengo una actitud humilde como docente, reconociendo que aún existen conocimientos que desconozco					
76. Utilizo como algo positivo reconocer mi debilidad y errores como docente.					
77. Parezco haber nacido para enseñar					
78. En el momento de entrar en el aula, muestro una activación positiva y enérgica					
79. No me preocupo de dejar en mis estudiantes una huella positiva					
80. Aludo a la retribución material que se obtiene como docente como único motivo para serlo					
81. Me apasiono con mi profesión y transmito ese interés, fomentando en					

mis estudiantes el compromiso con la materia					
82. Cuando explico transmito mi confianza en que la gran mayoría de mis estudiantes me va a atender					
83. Confío en que, si mis estudiantes se lo proponen, son capaces de llegar a un grado máximo de aprendizaje					
84. Convenzo a mis estudiantes de que cuando se sienten dueños de su propio trabajo, se esforzarán más en mejorar					
85. Creo que mis estudiantes tienen una motivación exclusivamente extrínseca y solo les interesa aprobar					
86. Me muestro capaz de empoderar a mis estudiantes para su aprendizaje					
87. Me muestro hábil para ayudar a mis estudiantes a generar los resultados esperados					
88. Transmito a mis estudiantes con seguridad que confío en ellos/as y que espero mucho de su esfuerzo					
89. Mi forma de ser y enseñar es un ejemplo que puede llegar a influir de forma positiva en la vida de mis estudiantes					

90. Creo un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que mis estudiantes disfruten con las clases					
91. Cuando existe un conflicto entre las relaciones de mis estudiantes, lo afronto de manera negativa imponiéndoles mi forma de pensar					
92. Genero interés por los contenidos que se van a aprender a través de paradojas, anécdotas, noticias relacionadas con el tema o mi propia historia personal.					
93. Me preocupo de cuidar la motivación de mis estudiantes y mantener el interés por la asignatura					
94. Me muestro incómodo cuando me relaciono con otros docentes					
95. Trato de crear un ambiente cálido y cercano cuando coincido con otros docentes					
96. Me muestro satisfecho con el entorno social de mi trabajo (relaciones con las demás personas)					
97. No muestro habilidades sociales positivas para crear relaciones cercanas con mis compañeros de trabajo					

98. Aprovecho los conocimientos que me proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar mi docencia					
99. Asisto con frecuencia a Congresos y formaciones sobre mi campo de trabajo					
100. Me muestro preocupado/a de ofrecer una docencia de calidad, aunque mi institución no me lo reconozca					
101. Me muestro satisfecho/a con el acceso a los recursos de mi institución (laboratorios, biblioteca, etc.)					
102. Me muestro satisfecho/a con el entorno físico de aprendizaje (aulas teóricas y prácticas)					
103. Transmito a mis estudiantes la confianza de que nuestra institución es efectiva para formarse y capacitarse					
104. Mi institución motiva positivamente a los docentes en el desarrollo de nuestra carrera profesional					
105. Mi institución está preocupada por apoyar las habilidades de aprendizaje de los/las estudiantes que serán útiles para su futuro					
106. Coordino mi actuación con la de los					

demás docentes que imparten la misma asignatura u otras relacionadas					
107. Muestro un gran conocimiento sobre mi área y contexto de trabajo (centro, departamentos, grupos de investigación)					

#### ANEXO 9:

Instrumento *Escala de Docencia en Educación Superior*. (Versión estudiantes)

Sexo:

Edad:

Nivel educativo:

A continuación, te presentamos una serie de características y conductas que se consideran imprescindibles en el buen docente, con el objetivo de construir el perfil del docente excelente.

Para ello, señala el grado de frecuencia con el que el docente presenta estas características y conductas. Siendo en una escala Likert del 1 al 5: 1 “NUNCA” y 5 “Siempre”

Todos los ítems irían encabezados por el siguiente enunciado “Mi docente...”

Ítems	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
1. Intenta que razonemos sin que tengamos miedo al error					
2. Nos anima a que nos sintamos libres para preguntar lo que necesitemos sin miedo					
3. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate					
4. Se asegura de que comprendamos los contenidos que se están tratando					

5. Su exposición es conceptualmente clara y precisa					
6. Nos ofrece suficiente material extra					
7. Prevé prácticas que desarrollen nuestra creatividad y valores					
8. Selecciona referencias bibliográficas relevantes y actuales de fácil acceso para nosotros					
9. Ofrece ordenadamente información, usando resúmenes, gráficos, esquemas, ilustraciones.					
10. La posición espacial del profesor en el aula favorece un clima agradable para aprender y facilita la interacción					
11. Hace uso del máximo espacio del aula desplazándose en sus explicaciones con el fin de captar nuestra atención.					
12. No cuida aspectos como la utilización de un tono de voz adecuado y fluidez de sus discursos.					
13. Le cuesta mirarnos a los ojos cuando se acercan a nosotros o nosotros a él					
14. Intenta que su lenguaje no verbal acompañe siempre al verbal optimizándolo					
15. Añade contenido o actividades extra al currículum si considera que nos puede beneficiar.					

16. Suele valorar más el resultado que el proceso					
17. En la valoración de exámenes, tiene en cuenta el desarrollo de la pregunta que hacemos aunque el resultado final no sea del todo correcto					
18. Sabe que no puede ser un docente excelente si no consigue buenos resultados con nosotros					
19. Fomenta en cada clase que nos sintamos autónomos y nos responsabilicemos de nuestro propio aprendizaje					
20. Nuestro grado de elección sobre cómo llevar a cabo nuestro aprendizaje es alto					
21. Promueve la posibilidad de realizar trabajos voluntarios que complementen el trabajo de clase					
22. Nos ofrece feedbacks informativos y positivos durante las clases					
23. Busca una aplicabilidad respecto a lo que enseña, adaptándola a nuestros gustos y expectativas académicas y profesionales					
24. Relaciona los nuevos contenidos con lo aprendido previamente, haciendo referencias a					

otros temas, materias o campos					
25. Prepara actividades prácticas para que "aprendamos haciendo"					
26. Promueve en nosotros el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, internet...)					
27. Nos anima a que exploremos, indagemos, construyamos significados, conectemos ideas, manejemos fuentes de información, tanto dentro como fuera del aula.					
28. Considera importante tener que crear un ambiente cálido y cercano.					
29. Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo del aula, animándonos a utilizarla					
30. Nos mantiene informados sobre las publicaciones científicas relevantes de nuestra área de conocimiento, compartiéndolas con nosotros en clase de forma periódica					
31. Nos anima con información a que nos beneficiemos de ayudas, recursos o becas					
32. Por el modo de impartir sus clases, se					

nota que las ha preparado con antelación					
33. Parece dedicar mucho tiempo a pensar cómo será la próxima clase					
34. Considera tan importante la planificación previa como el desarrollo de la clase					
35. En el comienzo de un nuevo curso, nos muestra planificados los objetivos a conseguir, organiza los contenidos y respeta el calendario previsto con todas las sesiones.					
36. A principio de cada clase nos da la información necesaria sobre la misma, contextualizándola e intentando conectarla con la anterior.					
37. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes					
38. Sabe anticiparse a nuestros diferentes estilos de aprender para poder potenciarlos en clase.					
39. Prevé formas alternativas para ofrecer una atención especial a los estudiantes que muestran problemas de aprendizaje					
40. No construye la asignatura para que la memoricemos, sino para que la comprendamos, pensemos y pongamos en práctica					

41. Planifica visitas de profesionales para darnos seminarios que complementen la asignatura					
42. Cuando nos prepara materiales para la asignatura no le preocupa que estén actualizados					
43. Indaga nuestros errores y aciertos durante nuestro aprendizaje					
44. Es importante para él/ella nuestra opinión reflejada en los cuestionarios de evaluación de su docencia.					
45. Evalúa conforme a unos criterios significativos previamente informados y en lo posible, acordados con nosotros					
46. Se preocupa por la validez del instrumento de medida (examen, prueba...) que utiliza para la evaluación					
47. Utiliza la evaluación con un sentido indagador y constructivo que le permite tener información sobre nosotros para mejorar su enseñanza					
48. Nos advierte sobre los problemas más comunes encontrados en la evaluación, haciéndonos recomendaciones					

49. Utiliza diferentes instrumentos de evaluación de naturaleza variada (cuestionarios, dinámicas grupales, etc)					
50. Selecciona materiales y recursos didácticos online motivadores, variados y actualizados e integra en su docencia las nuevas tecnologías					
51. Se maneja de forma eficaz en el uso de la plataforma virtual del centro, por ejemplo, cuando tiene que comunicarse o colgar la información					
52. Hace un uso eficaz del correo electrónico en la comunicación con los estudiantes					
53. Comparte con nosotros su formación sobre recursos didácticos online					
54. Se mantiene actualizado en los recursos didácticos online de nuestra área de conocimiento					
55. Realiza un uso eficiente de la evaluación online, por ejemplo, mediante cuestionarios evaluativos al final de cada tema					
56. Ofrece tutorías y reuniones online para facilitarnos el desarrollo de nuestro aprendizaje					

57. Posee una sensibilidad especial hacia la docencia, tratando a sus estudiantes como únicos, preocupándose y ocupándose de cada uno de nosotros					
58. Nuestra actitud ante la materia no es algo que le preocupe					
59. Se muestra inflexible ante los cambios o imprevistos que pueden surgir durante la asignatura					
60. Conoce el saber previo de sus estudiantes y se ajusta con los contenidos a su nivel de conocimiento inicial					
61. Le cuesta adaptar el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido					
62. Selecciona los conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva					
63. Es resolutivo ante los obstáculos que aparecen durante las clases, siendo ejemplo positivo para nosotros					
64. Cuando nos equivocamos, no es capaz de gestionar bien nuestro error, enfadándose por ello					
65. Le cuesta aceptar nuestras críticas					

66. Tiene una alta capacidad para reponerse ante las adversidades, fracasos o problemas derivados de las clases					
67. Siempre llega puntual porque se nota que entiende su valor					
68. Se muestra muy comprometido con sus estudiantes y con sus compañeros docentes					
69. Entiende la enseñanza como una responsabilidad colectiva, que precisa de los docentes para tomar decisiones					
70. Intenta que seamos responsables de nuestro propio aprendizaje y nos comprometamos moralmente con él.					
71. Suele cumplir con lo que se ha acordado					
72. Cumple con sus horarios de tutoría cuando hemos quedado con él/ella					
73. Se muestra como una persona que conoce muy bien sus debilidades y puntos fuertes					
74. Somete a autocrítica su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas					
75. Tiene una actitud humilde como docente, reconociendo que aún existen conocimientos que desconoce					
76. Utiliza como algo positivo reconocer su					

debilidad y errores como docente.					
77. Parece haber nacido para enseñar					
78. En el momento de entrar en el aula, muestra una activación positiva y enérgica					
79. No se preocupa de dejarnos una huella positiva en nosotros/as como estudiantes					
80. Alude a la retribución material que se obtiene como docente como único motivo para serlo					
81. Se apasiona con su profesión y nos transmite ese interés, fomentando el compromiso con la materia					
82. Cuando explica nos transmite la confianza de que la gran mayoría le vamos a atender					
83. Confía en que si nos lo proponemos, somos capaces de llegar a un grado máximo de aprendizaje					
84. Nos convence de que cuando nos sentimos dueños de nuestro propio trabajo, nos esforzaremos más en mejorar					
85. Cree que tenemos una motivación exclusivamente extrínseca y solo nos interesa aprobar					
86. Se muestra capaz de empoderarnos para nuestro aprendizaje					

87. Se muestra hábil para ayudarnos a generar los resultados esperados					
88. Nos transmite con seguridad que confía en nosotros y que espera mucho de nuestro esfuerzo					
89. Su forma de ser y enseñar es un ejemplo que puede llegar a influir de forma positiva en nuestra vida					
90. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que disfrutemos con las clases					
91. Cuando existe un conflicto entre las relaciones lo afronta de manera negativa imponiéndonos su forma de pensar					
92. Genera interés por los contenidos que se van a aprender a través de paradojas, anécdotas, noticias relacionadas con el tema o su propia historia personal.					
93. Se preocupa de cuidar nuestra motivación y mantener el interés por la asignatura					