

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**TESIS DOCTORAL**

**SELECCIÓN DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXCELENCIA  
DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE TRENT (CANADÁ)**

Presentada por  
JOSÉ MIGUEL GARCÍA RAMÍREZ  
Para aspirar al Grado de Doctor Internacional por la Universidad de Granada

DIRECTORES  
DR. D. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ  
DR. D. JOSÉ GIJÓN PUERTA

Granada, Junio de 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José Miguel García Ramírez  
D.L.: GR 216-2014  
ISBN: 978-84-9028-735-4

Este trabajo se lo dedico a las personas que me han apoyado y hecho sonreír. A mi abuela, Amparo Gómez Garcés, a mi esposa, Karen McMullin, a mis hijas, Sofía Cassandra, Alicia Laura, Samantha Sabina y Tamara Coral y a mi nieta Naima. También a mi querida amiga Pepy Ruiz Romero.

Con cariño,  
José Miguel

## ÍNDICE GENERAL

Abstract	1
Introducción	11
Capítulo 1: Necesidad de una Universidad implicada con la sociedad	15
1.1. Inmersión en un proceso de globalización	16
1.2. La Educación Superior hacia el desarrollo humano	18
1.3. Función de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento	19
1.4. Sistema universitario de Canadá. Un modelo de implicación con la sociedad	28
Capítulo 2: Características y evolución de la profesionalización académica	33
2.1. Cambio de roles del profesorado universitario	33
2.2. Fragmentación de la profesión docente	38
2.3. Conocimiento académico vs. Conocimiento científico	40
Capítulo 3: Políticas universitarias para la garantía de la calidad y la excelencia académica	47
3.1. Preocupación por la calidad en la Educación Superior	47
3.2. Rankings versus agencias de acreditación	51
3.3. El modelo de acreditación español vs. el modelo norteamericano	55
3.4. La paradoja europea sobre la calidad	57
3.5. Conceptos claves en el desarrollo de una cultura para la garantía de la calidad	59
Capítulo 4. Reconsideración de la excelencia en la Educación Superior e indicadores de docencia universitaria	65
4.1. La búsqueda de la excelencia	65
4.2. Hacia un posible perfil de excelencia docente	70
4.2.1. La escucha empática como elemento de calidad en la Educación Superior	70
4.2.2. La apuesta por la enseñanza creativa en Educación Superior	75
3.4. TIC en la construcción del conocimiento	78
3.5. <i>Couching</i> y calidad en la formación docente	79
3.6. Educar en valores: una necesidad en el perfil docente	81
Capítulo 5. Modelo y proceso de investigación	85
5.1. La investigación sobre profesionalización de docentes	85

universitarios	
5.2. Investigación sobre indicadores de profesionalización del profesorado universitario	85
5.3. Problema de investigación	89
5.4. Objetivos	91
5.5. Modelo de investigación	92
5.6. Procedimiento	96
5.7. Participantes	97
5.8. Instrumentos	98
5.9. Análisis de la información	101
Capítulo 6: Resultados del cuestionario	103
6.1. Análisis de fiabilidad	103
6.2. Análisis de correlación de Pearson	104
6.3. Análisis de regresión jerárquica	104
6.4. Análisis descriptivo	106
Capítulo 7: Resultados de las entrevistas	191
7.1. Perfil Biográfico y opiniones de los entrevistados	191
7.2. Análisis transversal de las opiniones	202
Capítulo 8: Conclusiones e Implicaciones	217
1. Conclusiones	217
2. Implicaciones	227
Referencias bibliográficas	235
ANEXOS	251
Cuestionario	251

## **RESUMEN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Abstract**

The trend toward “visible excellence” allows us to understand how students learn and how teaching influences this learning, taking communication as a key indicator. This study analyzes communicative capacity as a key indicator of teaching excellence at Trent University (Canada). The participants were 158 faculty members who were given a questionnaire with 10 dimensions. The results highlight the need for communicative interaction and especially empathetic listening in order to achieve visible excellence in university teaching.

**Key words:** Higher Education, educational quality, communication, listening

### **Introduction**

Quality and excellence in university teaching are constantly being reconsidered through different indicators. Healey (2000) stated that academic excellence implies a high level of competence, which includes objectives such as the motivation of students taking into account diversity, communication and reflection in the teaching-learning process.

Higher education contains the following components: teaching, research, innovation and administration. However, faculty dedicates the greater part of their time to teaching which creates a conflict when the other components, especially research, are considered more important by the institution.

Improvement in teaching should be considered to be linked to research, innovation and administration, as a whole, in such a way that it implies the involvement of the university in society. For this reason it is important to reach a balance among all the components and especially between teaching and research, avoiding allowing one to prevail over the other. Hinojosa e al (2010) considered that now is the time to rethink the term university excellence. These authors agree with Shulman (2004) in that an approach to teaching excellence requires information on how students learn, allowing faculty totake a stance within the context of their academic work. Therefore, this approach is considered key in Higher Education.

Glassick et al (2003) stated that teaching excellence is characterized by a clear definition of objectives, adequate preparation, and the use of appropriate methods, obtaining significant results, visibility in teaching, communicative interaction and critical reflection.

Bolívar and Caballero (2008) reconsidered teaching excellence as a means of legitimizing the academic work of faculty within each area and beyond the field of education. Taylor y Weiss (2006) stated that excellence in teaching should be recognized at the same level as research, both by faculty and by the university administration.

According to Bolívar and Caballero (2008) the university, in light of concern regarding resolving the uncertainty created by the processes of globalization and the crisis of values, promotes the reflection and modification of the term “teaching”. There is a tendency towards “visible excellence”, which allows us to understand how students learn and how teaching influences this learning. This is a student-centred learning, in which research has two functions: the use of creativity to design and develop materials that can be used by other faculty and the function of systematic evaluation of the teaching-learning process. These ideas are in line with the statement made by Shulman (2004) that excellence in teaching should present at least three fundamental characteristics: to be public, susceptible to critical review and evaluation, and accessible for exchange and use by other members of the academic community.

Communication constitutes the key instrument for controlling interactions in the teaching-learning process and the basis for the social relations of all members of the university community. According to Katz and Kahn (1986) social relations in the communication networks would be defined by the control of the institution with the aim of increasing the reliability of the communication process. From the perspective of social interaction in the communication process, it is necessary that the following factors be present: reciprocity, content meaning and interpersonal relations.

Davis (1985) with the aim of developing interpersonal relationships in the organizational field introduces the conceptualization of the listening processes, an ability of vital importance for improving the quality of communication processes.

Fisher and Ury (1992) maintained that every listening process could be distorted by different problems. To solve them they proposed the following solutions: talk to be understood; talk about you, not about them; talk with a purpose. When one listens, two types of relationship mechanisms are activated: first “agreeing with the other” or “not agreeing with the other” and second “putting yourself in the position of the other” or “not putting yourself in the position of the other”. If we cross them we get four possibilities: Sympathy, empathy, egopathy and antipathy.

Sympathy implies putting yourself in the position of the other and agreeing. Despite being considered ideal, it is very difficult to implement because it generates identification between both parties missing the goal of the communication process. Empathy, however, implies putting yourself in the position of the other, despite not agreeing, so that empathy is a way of listening actively that allows one to understand the speaker. The listener does not judge and does not necessarily have to agree which makes empathy much more recommendable and easier to implement.

Developing the ability to know how to listen is vital in higher education. Besides developing pedagogical skills that enable them to transmit their knowledge to students, faculty members need to listen in order to be listened to.

According to Codina (2004) developing this interpersonal communicative competence is of vital importance for reaching students as well as society in general. This concept coincides with the famous phrase of Winston Churchill: *“Courage is what it takes to stand up and speak; courage is also what it takes to sit down and listen”*.

Codina (2004) listening: Raises the self-esteem of the speaker, by allowing him or her to feel that what’s he says is important to the listener; allows the listener to identify the interests and feelings of the speaker; reduces psychological tension; allows one to learn from the knowledge and perceptions of the other; extends the frame of reference, culture and interests of the listener; and projects an image of respect and intelligence.

When a person tells us something, it means that the subject is important to that person. Showing that you are listening carefully encourages communicative interaction and interpersonal relations. Developing this ability strengthens the figure of the professor



while motivating the students since other needs and concerns outside the university context can be addressed.

According to Robertson (1994) people who know how to listen carefully, learn indirectly. We are all experts in some area, but those who know how to listen attentively benefit from the style of others as well as the content of their messages.

What happens in the academic community is repeated in the business world. Individuals who have reached the highest level in their profession are typically those who know how to listen better, according to research by Goleman (1999) on IQ and emotional intelligence. People who know how to listen have a much broader range of interests than those who do not have this ability, which helps them to better, understand and be able to exert greater influence over others.

According to Van-der Hofstadt (2003) other positive aspects of knowing how to listen are: the ability to emit free information, make self-revelations, listen actively, empathize, express criticism, request changes in behavior or in carrying out tasks, express opinions or disagreement, summarize, ask questions, emit personal messages, and finally, the ability to praise.

Goleman (1999) in his research on emotional intelligence identified listening among the main skills of people with high levels of intelligence. He considered it the first of the skills that determine relationships, which enables the understanding of others and includes perceiving feelings and perspectives of others. Therefore, learning to listen correctly provides benefits in all areas and aspects of life.

Codina (2004) considered that there are a number of reasons why most people do not listen carefully to others, highlighting the fear of being influenced more when listening than when talking.

Another factor that influences listening is the tendency to selective listening. Trigo (1993) states that one hears mainly opinions that match those of the listener. These opinions are assessed by selective interpretation, understanding the messages according to the listener's interests and adapting them to previously formed conceptions.

In the university context, at times faculty members give the impression of not having time to listen. They are thinking about their own problems and not about responding to the person who is speaking to them. An opinion is hastily given as soon as the person finishes speaking, and they may even interrupt before the speaker has concluded (Codina, 2004).

Robertson (1994) argued the presence of internal interference that impedes listening or understanding what another person says. Physically, the listener may be tired or feel discomfort, the environment may be unpleasant, or the mind may be distracted by a recent argument or an unsolved problem.

According to Covey (1998) we have a tendency to rush to resolve the problem with good advice. But often we do not take the time needed to diagnose, to begin to really understand the problem. This principle is the key to effective interpersonal communication. Communication is very important in life, we spend years learning to read, write and speak. Developing totally attentive listening allows us to better understand another person. In this way empathy or empathic listening is achieved, entering the frame of reference of the other person, seeing how the other person sees, understanding their paradigm and identifying what they feel.

Fisher and Ury (1992) and Covey (1998) clarified that "empathy is not sympathy," specifying that sympathy is a form of agreement, a form of judgment, which sometimes is the most appropriate emotion and response. But, "people often thrive on sympathy, which makes them dependent".

The essence of empathic listening is not to agree, but rather to completely understand the other person, both emotionally and intellectually. It includes much more than recording, reflecting on and even understanding the words spoken. Covey (1998) stated that in empathic listening you hear with your ears, but also with the eyes and heart. You listen to understand through the emotions.

According to Codina (2004) listening is one of the most difficult skills to develop because it requires putting yourself in the position of others and leaving aside, even if temporarily, your own paradigms accepting that others may see, feel and understand reality differently.

This article provides data and results from an exploratory research study that was carried out on indicators of teaching excellence at Trent University (Canada). The aim was to analyze communication skills as the key to visible excellence in teaching. The listening processes of Ury and Fisher (1992) and Van-der Hofstadt (2003) in the area of communicative interaction, as well as data obtained from the research of Hinojosa, Barrero, Romero and Crucible (2010) at the University of Granada were taken as conceptual constructs.

## **Method**

This study was conducted during the academic year 2010/2011 at Trent University (Canada) with the aim of analyzing the influence of the indicators of teaching excellence on the dimension of communicative capacity (dependent variable).

### *Participants*

In this study 158 professors participated, 83 women and 75 men between the ages of 30 and 65 years ( $M= 50.69$ ,  $SD=6.23$ ). The participants were faculty at the rank of Professor (39.7%), Associate Professor (22.1%), Assistant Professor (17%) and Lecturer or Instructor (21.2%), who taught in the following fields: Social Sciences (41.7%), Science (28.3%), Humanities (20%) and Health Sciences (10%). The questionnaire was answered by 60.77% of the teaching population of Trent University who participated voluntarily.

### *Instruments*

To evaluate the communication skills connected with teaching excellence, data was collected using the Questionnaire for the Selection of Indicators of University Teaching Excellence (Hinojosa, Barrero, Romero & Crisol, 2010). The questionnaire consists of 10 dimensions, each consisting of 10 items (total 100 items) that characterize the profiles and indicators of teaching excellence (Annex). The dimensions are: Vision of higher education teaching, perception of students' educational needs, knowledge of context, planning and organization of the subject, development of teaching, communicative capacity, individual support for learning, evaluation, educational innovation and teaching improvement, and self-evaluation. The format of the responses to the questionnaire is a Likert-type scale of four anchors from "irrelevant" (1) to "very

relevant” (4). The questionnaire also includes general data regarding gender, age, teaching area, academic rank and dedication, academic training and years of experience.

The internal consistency of the questionnaire was measured by a reliability analysis that showed that Cronbach’s alpha coefficients were acceptable (table 1). However, Cronbach’s alpha coefficient in the dimension of “Vision of higher education teaching” was 0.64, which is due to the dynamic concept that Trent University faculty has in this dimension. During the academic year 2009/10 a series of documents was published on the Trent University website (<http://www.trentu.ca/administration/pdfs/121012sma.pdf>) which provides an understanding of the concept that faculty have of the vision of university teaching: “We create vibrant, engaged and sustainable communities of learning, teaching and research committed to free enquiry and expression. We encourage the dynamic interplay of research, teaching and learning, which enhance and energize each other in the classroom and beyond. We strive to make valued and socially responsible contributions to our local communities, to Canada, and to the world. We support a diversity of faculty, staff and students who share a commitment to the learning experience and are responsive to its challenges. We foster an environment where Indigenous knowledge’s are respected and recognized as a valid means by which to understand the world. We offer enriched learning environment that encourages a passion for all knowledge, the exploration of the creative links between fields of study and a critical engagement with the world. We create opportunities for students, staff and faculty to flourish and develop as individuals and as global citizens. We affirm our commitment to excellence, to innovation and to leadership in research, academic programmers’ and community partnerships. We commit to build in gain inclusive intellectual and social community that values the collaboration of all of its individual members.”

**Table 1. Cronbach’s alpha coefficients**

Dimensions	A
Vision	0.64
Perception	0.77
Knowledge	0.74
Planning	0.77
Development	0.77
Communicative Capacity	0.79

Individual-Support	0.91
Evaluation	0.76
Innovation	0.82
Self-evaluation	0.84

### Procedure

During the academic year 2010/2011 at Trent University (Canada) a questionnaire was sent to all Trent University faculty by email with a web link to access a server, SurveyMonkey, where the questionnaire could be found along with all the specific instructions needed for its completion. The aim of the questionnaire was to analyze the influence of the indicators of teaching excellence in the dimension of communicative capacity (dependent variable).

Subsequently the data, obtained from the Questionnaire for the Selection of Indicators of University Teaching Excellence (Hinojosa, Barrero, Romero & Crisol, 2010) completed by faculty participants of Trent University, were analyzed and generalized first using a Pearson correlation analysis and secondly, a hierarchical regression analysis allowing significant conclusions to be drawn from the material collected.

### Results

First a Pearson correlation analysis was applied with the aim of statistically exploring the relationship between the variables (Table 2). The results indicate that, in their majority, all the dimensions are significantly correlated ( $R^2=0.64 / p<0.01$ ). Never the less, the dimension of individual support is not correlated with the dimensions of “vision of higher education teaching”, of “perception of students educational needs”, and of “evaluation”. In addition, the dimension of “individual support for learning”, shows a significant relationship with the other dimensions, but in this case the value of  $p$  is less than 0.05 (Knowledge of context,  $R^2=0.64/p=.015$ ; Planning and organization of the subject,  $R^2=0.64 / p=0.018$ ; Development of teaching,  $R^2=0.64 / p=0.016$ ; Communicative capacity,  $R^2=0.64 / p=0.014$ ). In relation to the aim of this study, the results indicate that all the dimensions that make up the questionnaire are significantly correlated to communicative capacity.

**Table 2. Pearson Correlations**

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Vision-teaching	1									
2.Perception-needs	.571(**)	1								
3.Knowledge-context	.607(**)	.667(**)	1							

4.Planning-organization	.467(**)	.592(**)	.573(**)	1						
5.Development-teaching	.482(**)	.619(**)	.632(**)	.704(**)	1					
6.Communicative-capacity	.414(**)	.685(**)	.653(**)	.669(**)	.763(**)	1				
7.Individual-support	.132	.183	.229(*)	.224(*)	.227(*)	.233(*)	1			
8.Evaluation	.526(**)	.590(**)	.540(**)	.578(**)	.553(**)	.591(**)	.154	1		
9.Innovation	.558(**)	.510(**)	.544(**)	.575(**)	.652(**)	.616(**)	.248(**)	.449(**)	1	
10.Self-evaluation	.529(**)	.540(**)	.592(**)	.627(**)	.556(**)	.600(**)	.313(**)	.536(**)	.570(**)	1

Secondly, to test which in dependent variables explain communicative capacity, a hierarchical regression analysis was conducted, taking communicative capacity as a dependent variable and the rest of the dimensions considered as independent variables (table 3). The results indicate that, when all the variables are taken together, the adjusted  $R^2$  is 0.64 in relation to the variance of the communicative capacity. Never the less, a Step wise regression analysis was conducted. In the first step of the equation the dimension of “development of teaching” was considered ( $\beta=0.477$ ;  $p=0.00$ ), in a second step of the equation the dimension of “perception of the students’ educational needs” was considered ( $\beta=0.245$ ;  $p=0.00$ ) and the third step of the equation considered the dimension of “knowledge of context” ( $\beta=0.203$ ;  $p=0.00$ ). The rest of the variables were excluded from the equation since they did not present a minimum level of significance.

**Table 3. Linear Regression**

Modelos / $R^2$ corregida	Variables	$\beta$ estandarizados	$T$	$P$
M. 1/ $R^2=.554$	Development-teaching	.747	11.34	.000
M. 2/ $R^2=.621$	Development-teaching	.553	7.37	.000
	Perception-needs	.329	4.48	.000
M. 3/ $R^2=.639$	Development-teaching	.477	5.98	.000
	Percepcion-needs	.245	3.04	.003
	Knowledge-context	.203	2.45	.016

## Discussion

The results showed the existence of a correlation between the dimension of “communicative capacity”, and the dimensions of “development of teaching”, “perception of educational needs of the students” and “knowledge of context” through ahierarchical regression analysis. These results support the conceptual model of visible excellence in Higher Education of Bolívar and Caballero (2008) together with the construct of the way of approaching the listening process of Fisher and Ury (1992) and Van-der Hosftadt (2003), as well as the data obtained from the research of Hinojosa,

Barrero, Romero & Crisol (2010) at the University of Granada. Therefore, the Pearson correlation analysis together with the hierarchical regression analysis indicate that the predictors of communicative capacity demonstrate the need for faculty to practice empathetic listening (Codina, 2004) especially in order to reduce the psychological tension typical of any communicative interaction (Goleman, 2006) with the aim of developing communicative capacity which is significantly associated with visible excellence in teaching.

In conclusion, this exploratory study demonstrates the need to promote communicative interaction and interpersonal relations between faculty and students with a view to improving visible excellence in Higher Education (Bolívar y Caballero, 2008).

## Introducción

El uso frecuente de la expresión calidad de la educación y excelencia académica, responde a una necesidad básica e incluso fundamental en la historia de la educación y los procesos formativos, estos es, la necesidad de enseñar de la mejor manera posible. Cano (1998) hace referencias a esta necesidad de la educación que se aborda política y legislativamente desde siempre. Actualmente ha aumentado la preocupación por la evaluación y la calidad de la educación universitaria a nivel internacional, debido principalmente al nuevo contexto de globalización.

La reconceptualización del término *Scholarship* (Boyer, 1990; Taylor y Weiss, 2006) es una prueba de la preocupación por mejorar la calidad y excelencia académica. La experiencia en la aplicación de sistemas de evaluación que va conformando la idea de que la evaluación es necesaria y beneficiosa en la gestión de la universidad.

El desarrollo sociocultural y económico de cualquier país depende de la calidad de su enseñanza superior, por lo que la investigación científica, la innovación y al desarrollo tecnológico son claves de desarrollo. Pero es necesario tener en cuenta que la definición y evaluación de la calidad se realiza a partir de una ponderación de criterios e indicadores que las universidades poseen de su propio desarrollo (Buela-Casal y col., 2009). En este sentido, podemos decir que las universidades están inmersas en procesos de lograr una educación de excelencia.

Aunque existen múltiples indicadores de evaluación, comisiones evaluadoras y mecanismos que permiten evaluar la calidad adquirida, no siempre son suficientemente válidos y fiables; por lo que se plantea un análisis constante por todas las partes implicadas en la institución universitaria. González (2004) afirma que la docencia implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del docente con la transformación educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente de diálogo y participación en el contexto de su actuación profesional.

Sánchez y García-Valcárcel (2001) plantean que las funciones del docente deben ser analizadas partiendo de que el profesor es un profesional de la educación. Además, es un especialista de alto nivel en su disciplina que comparte su capacidad y hábitos



investigadores permitiendo profundizar en su área del conocimiento. También, es identificado socialmente como miembro de la comunidad académica, lo que supone que su comportamiento está condicionado por un conjunto de pautas, valores y actitudes que reflejan una determinada percepción de la realidad caracterizando y dando sentido a una forma de vida. En la función docente se pueden diferenciar actividades pre y post activas (Calderhead, 1988), el desempeño docente del profesorado universitario no se limita al hecho de impartir clases, tiene otras tareas de investigación y gestión que desarrollar antes, durante y después de la clase; pero también tiene que reflexionar sobre los objetivos de la asignatura, establecer estrategias de motivación, revisar la selección y secuenciación de los contenidos, programar actividades para ser desarrolladas por el estudiantado, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos, así como revisar y adaptar el sistema de evaluación.

Es imprescindible la construcción de indicadores de excelencia que impliquen al profesorado, consideren el contexto propio de las instituciones de educación superior y la faceta investigadora de los docentes (Jenkins y col., 2006). Por lo que, en la construcción y validación de indicadores de excelencia, es necesario recoger la percepción del docente. Los indicadores de excelencia de la docencia universitaria, a partir de las percepciones y opiniones del profesorado hacen posible mejorar la evaluación, así como el desarrollo profesional.

El entorno sociocultural actual influenciado por la globalización, las nuevas tecnologías, la necesidad de hacer frente a las reivindicaciones de la sociedad en los ámbitos político, económico, social y cultural hacen necesaria la evaluación de la calidad y excelencia en la enseñanza universitaria. Tobón (2006) afirma que es necesario transformar los procesos administrativos y académicos de toda universidad donde se deben inyectar grandes dosis de creatividad para poder afrontar los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad actual hacia la búsqueda de una nueva, donde “la base sea el desarrollo de todo ser humano en comunidad”.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 9 de octubre de 1998 la UNESCO hizo pública la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. El artículo 11 de la Declaración trata sobre la evaluación de la calidad: “a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que

debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional; b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales; c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.”

Por lo que se puede afirmar que el sistema de educación superior debe aumentar su capacidad de cambio, para atender a las necesidades sociales y promover la solidaridad, igualdad y libertad. También se debe preservar y ejercer el rigor científico como condición básica para la garantía de la calidad. El estudiante pasa a ser el centro de preocupación, dentro de un sistema participativo y democrático. Finalmente se debe de conseguir una integración total de una sociedad de conocimiento global.



## **Capítulo 1. Necesidad de una Universidad implicada con la sociedad**

La universidad es tan dinámica como la propia sociedad, forma parte de ella como eje transmisor del conocimiento y de los principios fundamentales de libertad, solidaridad y justicia. Por lo que aparece el concepto de sociedad del conocimiento (UNESCO, 1998).

La sociedad del conocimiento, para De la Fuente (2007), es una de las muchas consecuencias de la globalización mundial. Los países son categorizados entre aquellos que han alcanzado el nivel medio de educación y aquellos en los que sólo una pequeña parte de su población consiguen tener un nivel educativo aceptable.

Íñiguez (2009) considera que el conocimiento se registra, patenta, comercializa, asocia, exporta, importa, en fin está inmerso en un proceso de capitalismo global. Lo que conlleva que algunas sociedades se incorporen a esa una nueva modalidad de economía basada en el conocimiento. También Íñiguez (2009) y De la Fuente (2007) afirman que el valor agregado que hoy ofrecen la investigación y la innovación a los bienes y servicios determina cada vez más la competitividad de la economía.

Por lo que ciencia y tecnología están insertadas en la economía de la sociedad del conocimiento. Sin embargo la garantía de la calidad en la educación es un reto de social en el que es necesaria la equidad. Las humanidades y artes son imprescindibles para expresar y reconocer la multiculturalidad y diversidad. Equidad y calidad son los retos del sistema educativo (Pereyra-García, 2006).

Pereyra-García y col. (2006), De la Fuente (2007) e Íñiguez (2009) coinciden que la importancia del proceso de globalización pone de manifiesto el desarrollo de voluntad y construcción colectiva de una sociedad conglomerada, optimista, cooperativa y solidaria. El propósito de la sociedad del conocimiento, no es exclusivamente político ni económico, es educativo.

## 1.1. Inmersión en un proceso de globalización

El proceso de globalización conlleva cambios en la sociedad y con ello en la universidad. Cambios que pueden variar de una forma u otra dependiendo del sistema universitario. Hay dos modelos clave a nivel mundial dentro de la educación superior, el modelo norteamericano y el modelo europeo “*Plan Bolonia*”.

Los trabajos de investigación llevados en Estados Unidos y en Canadá sugieren que la globalización implica retos importantes: La instrucción tiende a valorarse y a llevarse a cabo con fines económicos, *economización*; La educación es más sensible a las necesidades de los ámbitos organizacional y empresarial, *el nuevo vocacionalismo*; En un entorno más competitivo, las instituciones de la educación superior tienden a emular el comportamiento de la corporación, *corporativismo*; Con la disminución de la financiación estatal, las universidades pueden buscar y favorecer contratos de investigación que conlleven ingresos sustanciales, *capitalismo académico*. (Levin, 2002). Dando lugar a la internacionalización, la tendencia impuesta por las administraciones a la educación superior (Nokkala, 2006). Sin embargo Altbach (2002) asegura que en Norteamérica se está adoptado en los ámbitos: con los estudiantes internacionales y ciudadanos canadienses y estadounidenses que estudian en el extranjero; con los planes de estudio que ofrecen perspectivas internacionales y aptitudes transculturales; con las universidades que operan en el extranjero; con la formación abierta y a distancia para estudiantes extranjeros; con las instituciones académicas y no académicas en otros países con las que se colabora; y con las políticas relacionadas con estudiantes extranjeros e investigación internacional.

Nokkala (2006), Fernández y col. (2009) y Díaz (2009) coinciden en que la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior dentro del Plan Bolonia tuvo como objetivo principal armonizar los diferentes sistemas universitarios para promover la economía y movilidad del conocimiento.

En la reunión del Espacio Europeo de Educación Superior en Londres, durante el año 2007, en la que participaron 45 países europeos se aprobaron los siguientes objetivos:

- Homologar todos los sistemas universitarios en todas las áreas: Títulos válidos para todo el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva el mismo sistema de créditos e igual estructuración de grados.
- Promover la evaluación común de estudiantes y profesorado, así como la libre circulación de profesorado y estudiantes.
- Promocionar la dimensión europea en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo atractivo para el resto del mundo para atraer a estudiantes e investigadores de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de educación a lo largo de la vida *lifelong learning* no formarse primero y trabajar después sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, centrándolos en las necesidades del estudiantado y con atención más individualizada.
- Potenciar la investigación y el desarrollo, lo que supone que la economía tenga base en el conocimiento.
- Asegurar la calidad de la universidad como garantía de que es eficaz en relación con su coste.

Según Nokkala (2006) y Díaz (2009) este plan debe ser evaluado constantemente para asegurar la garantía de calidad de la educación.

El Espacio Europeo de Educación Superior está comprometido con la sociedad europea, para que la universidad sea un motor de transformación social. Para Nokkala (2006), Iñiguez (2009), Arriaga y Conde (2009), León y col. (2009) y Díaz (2009) no se trataba de cambiar la sociedad desde la universidad, para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que fuese útil a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

## 1.2. La Educación Superior hacia el desarrollo humano

La universidad tiene una misión con la sociedad, con la comunidad, que consiste principalmente en la creación, preservación, transferencia y aplicación de conocimientos. La misión de la universidad se cumple a través de la docencia, investigación y gestión; también incluye el desarrollo de programas para adultos y la formación continua, la implicación de la comunidad en los programas culturales, ocio y tiempo libre, o la transferencia tecnológica y el desarrollo de empresas derivadas. Hall y Dragner (2008) y García (2008) confirman que la universidad tiene una misión vital con la comunidad de respaldar la transferencia de conocimientos y contribuir al desarrollo intelectual, social, cultural y económico, y consolidar la igualdad de oportunidades. Por lo que se pretende conseguir un mundo más equilibrado en la que la calidad de la educación superior asociada a la inclusión social da lugar a la educación como derecho universal.

En Norteamérica aparece el concepto de contrato social que incluye compromisos tales como el desarrollo de proyectos de investigación para mejorar la sociedad, la formación de líderes para el servicio público, la educación de ciudadanos para servir a la democracia, mejorar el desarrollo económico y evaluar críticamente la política pública. El gobierno de Canadá apuesta por una investigación basada en la comunidad, partiendo de una alianza de colaboración entre profesorado universitario, estudiantes universitarios, agencias y organizaciones comunitarias. En esta apuesta participan el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (SSHRC) y el Instituto para la Investigación de la Salud de Canadá (CIHR). El SSHRC y el CIHR tienen reuniones periódicas con la comunidad y las universidades. También cuentan con financiación pública y privada.

Sin embargo en Estados Unidos *Portland State University* es conocida como la universidad del futuro porque se ha centrado en la formación basada en la comunidad. Una universidad integrada en su comunidad que forma parte de la solución a los problemas y cuestiones de la comunidad; una universidad famosa por la calidad de la educación e investigación, y sobre todo por el impacto positivo que tienen sobre la calidad de vida y la economía comunidad. (Hall y Dragne, 2008)

La UNESCO (1998) considera que la universidad tiene el marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior; por lo que pide a las instituciones de educación superior que utilicen su autonomía y altos estándares académicos para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad.

En Estados Unidos la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior expresó una serie de objetivos esperando que influyeran en el cambio y desarrollo de la educación superior a nivel mundial (Hall y Dragne, 2008):

- Potenciar un sistema de educación superior de primera clase que cree conocimientos nuevos, contribuya a la prosperidad económica y a la competitividad global.
- Promocionar un sistema que sea accesible para todos los estadounidenses, a lo largo de sus vidas.
- Crear instituciones postsecundarias que ofrezcan instrucción de alta calidad al mismo tiempo que mejoran la eficacia para lograr ser más asequibles.
- Asegurar un sistema de educación superior que proporcione a los estadounidenses las aptitudes laborales que necesitan para adaptarse.
- Conseguir que las instituciones postsecundarias se adapten a un mundo alterado por la tecnología, la globalización y la demografía variable, en el que el panorama de la educación superior incluya a nuevos proveedores y nuevos paradigmas, desde las universidades con ánimo de lucro a la formación a distancia.

Según Hall y Dragne (2008) los especialistas en educación de Estados Unidos tienen dificultades para hablar sobre el futuro de la educación superior ya que cada institución universitaria es totalmente independiente.

### **1.3. Función de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento**

Ya es un lugar común, casi universalmente aceptado, reconocer que en las últimas décadas se ha desarrollado y consolidado un nuevo tipo de sociedad: la llamada sociedad del conocimiento y la información y que ésta conlleva una economía que



imprime valor a los conocimientos teóricos y aplicados haciendo imprescindible repensar la función de las instituciones especializadas en la administración del conocimiento desde la sociedad y el estado.

Sin embargo, todavía no hay consenso acabado sobre un conjunto de cuestiones decisivas para fundamentar la verdadera dimensión del fenómeno. Aún no se ha establecido un cuerpo sólido de conocimientos acerca del contenido de los términos en que está planteada la cuestión. A saber: no hay acuerdo amplio respecto de los alcances de las nociones de sociedad del conocimiento, tipo de conocimiento, papel social del conocimiento, valor y forma del conocimiento. Carecemos de nociones precisas acerca de cómo se valora y reproduce socialmente el conocimiento y qué entendemos por innovación cuando nos referimos a los conocimientos aplicados bajo la forma de artefactos tecnológicos y desconocemos cuál debe ser el papel de las instituciones que, como las universidades, están especializadas en la manipulación del conocimiento avanzado.

Sobre los alcances de las *nociones de sociedad, economía y forma* del conocimiento disponemos de una bibliografía amplia pero de despareja calidad en cuanto a su compromiso con la precisión conceptual. En general el tono de los trabajos es más periodístico que científico y no tienen entronques sólidos con las tradiciones teóricas y filosóficas que han abordado el tema del conocimiento institucionalizado y sus mandarines: los intelectuales.

También carecemos de estudios consistentes que desarrollen el problema de los intelectuales como sujetos activos del conocimiento en el contexto de la teoría sociológica, revisando sus hipótesis sobre las profesiones y la ética, la relación entre el conocimiento experto y la política y la división del trabajo y los cambios en la estructura social.

Respecto de por qué el conocimiento no puede abordarse desde una perspectiva economicista, al modo en que la hemos insinuado, diremos que cuando se habla de economía del conocimiento y se afirma con Toffler que, en la moderna economía postindustrial, el principal factor de crecimiento es el conocimiento, o bien que en la actualidad para producir riqueza no sólo hay que disponer de conocimientos técnicos

relativos a los procesos de producción sino que fundamentalmente se necesitan conocimientos expertos y disposición empresarial sobre administración, comercialización y financiamiento (know how), sólo se está haciendo referencia a una parte del problema que no siempre es la más importante. Según esta teoría el peso relativo de los componentes del valor de las mercancías se ha desplazado del trabajo y las materias primas estratégicas al conocimiento aplicado como tecnología y capacidad de gestión. Así, los directores y ejecutivos de empresas, en alianza con los ingenieros, científicos y tecnólogos, aparecen liderando las estrategias de los procesos de producción, comercialización y financiación que posicionan a las empresas en los mercados crecientemente especializados y globalizados.

La idea de que en los procesos de conocimiento es recomendable distinguir entre un conocimiento históricamente adquirido que opera como materia prima, conocimientos instrumentales críticamente dispuestos como medios de producción y un nuevo conocimiento enriquecido o transformado mediante un proceso de producción de conocimientos y la idea de que el acervo de conocimiento de que disponen las personas puede ser visto como capital cultural, susceptible de incremento acumulativo tiene un punto débil que merece consideración: identifica al conocimiento con un factor económico y lo pone en consonancia con la teoría clásica del valor del trabajo y del capital como agentes sociales.

¿Por qué es dudoso que el conocimiento se comporte como un mero *factor económico*, una *materia prima*, en el sentido que éstos tienen para la teoría económica? Al respecto podemos enunciar varias objeciones: las materias primas se ‘consumen’ en el proceso de trabajo, quedando incorporadas al producto como insumos transformados. En definitiva su uso a lo largo de la producción, la distribución, la comercialización y el consumo termina aniquilando a las materias primas que antes o después concluyen desapareciendo por medio del consumo. En el caso del conocimiento esta condición no se cumple. El uso no sólo no lo merma sino que, eventualmente, lo enriquece e incrementa. El conocimiento es prácticamente indestructible y no puede ‘consumirse’. Su desaparición sólo es posible de dos maneras: o bien bajo la forma de un nuevo conocimiento que supera y conserva al conocimiento anterior, o bien por el mecanismo habitual del olvido e, incluso así, siempre existe la posibilidad de que sea rescatado por medio e algún procedimiento hermenéutico y reconstructivo. El conocimiento es

difícilmente monopolizable. Mientras los bienes materiales son susceptibles de apropiación monopólica, el conocimiento permanece por poco tiempo capturado como *secreto industrial* o *patentes* y tiende a difundirse en plazos medianamente cortos, quedando a disposición de públicos cada vez más amplios. Karl Popper ya advirtió sobre el carácter ‘democrático’ que conllevan las sociedades que valoran y fomentan el desarrollo de la ciencia y la técnica. Si bien esto no supone ignorar que existen países y grupos económicos que controlan y manipulan las condiciones de acceso al conocimiento, la historia de las innovaciones nos ilustra sobre la tendencia final a la difusión que signa al conocimiento. Por ello la *propiedad intelectual* debe ser entendida como un caso especial y único de propiedad, distinto de cualquier otro, merecedor de tratamiento específico y poco apropiado para homologarlo a la idea de *capital* en el sentido clásico.

Junto con la producción de nuevos conocimientos la sociedad del conocimiento y la información reclama la creación y difusión de nuevas capacidades, habilidades y talentos relacionados con la demanda de las “nuevas” destrezas que son crecientemente decisivas.

La capacidad para localizar, evaluar y depurar información, que siempre fue necesaria en toda empresa intelectual, en las condiciones propias de la sociedad del conocimiento se ha vuelto crítica. Es fácil comprender que las nuevas tecnologías informáticas e internéticas producen una sobreabundancia de información que hace imprescindible la intervención de especialistas en evaluarla y hacerla física e intelectualmente manejable.

Esta destreza suele denominarse *gestión del conocimiento* y sus nuevos especialistas son los expertos modernos en el manejo y la administración como se encarga de destacar Stewart, este tipo de intelectual produce una forma de *riqueza* crecientemente valorada. En rigor, el servicio que prestan los gestores del conocimiento excede ampliamente al clásico gerente de la ciencia y la tecnología, combinando el dominio de los conocimientos científicos básicos con la capacidad de evaluarlos *situacionalmente* y especialmente en relación a “situaciones estratégicas futuras”.

Esto es lo que Stewart denomina “capital intelectual” cuando afirma: “El capital intelectual es materia intelectual –conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia- que puede ser puesta en funcionamiento para el uso creativo de riqueza”.

La idea de *capital intelectual* es solidaria de otra más amplia que alude a la disposición de las organizaciones en general (empresas, grupos de investigación, universidades, etc.) para gestionar el conocimiento en contextos donde la información y su uso adecuado son decisivos para el éxito siempre precario del logro de metas en competencia.

Esta forma de ubicar el problema supone la existencia de una economía *desmaterializada*, donde el trabajo intelectual domina ampliamente al manual y la demanda de gestores creativos –*mentes brillantes*- es creciente y concordante con la del nuevo estilo de gerenciamiento.

Semejante combinación de destrezas, conocimientos y capacidades organizacionales para su aplicación, pone en evidencia que las empresas, tal como las conocimos hasta ahora, ya no se bastan a sí misma y no pueden seguir adaptándose exitosamente a las nuevas situaciones de competencia mediante el recurso de crear departamentos de investigación y desarrollo, sino que necesitan insertarse en una nueva trama de relaciones que incluyen a las universidades y demás centros de generación y gestión de conocimientos e información.

En tal situación las universidades ven revalorizado su rol de instituciones especializadas en la manipulación del conocimiento avanzado, entendiendo que ahora la idea de conocimiento avanzado tiene un nuevo matiz que significa conocimiento gestor, conocimiento más capacidad de aplicarlo administrándolo desde el momento de su localización, evaluación, acondicionamiento y utilización en situaciones que, a su vez, reclaman diagnósticos y estrategias de abordaje.

En este punto es en el que debe ubicarse la real dimensión de los desafíos que le plantea la sociedad del conocimiento y la información a la sociedad: este nuevo tipo de sociedad reclama de la universidad no sólo conocimiento avanzado (ciencia y tecnología) sino también valores relacionados con la gestión del mismo. Como se vio, la capacidad de

gestión del conocimiento está relacionada con la disposición a prever las características de los escenarios estratégicos futuros en que los conocimientos serán aplicados, lo cual conlleva la necesidad de tratar a la ciencia y a la técnica como medios y no como fines.

Así, para la universidad se plantea la alternativa de especializarse en la enseñanza institucional del conocimiento práctico, profundizando su función escolar y profesionalizante específica o, bien, asumir la necesidad de cautelar los viejos valores universitarios de su tradición humanística, aquellos relativos a la ética del uso del conocimiento.

La teoría del capital intelectual se funda en la evidencia de que la moderna sociedad postindustrial utiliza conocimiento avanzado y aplicado de manera creciente. El trabajo intelectual se ha tornado la forma más apreciada de trabajo, al punto que ha desplazado en importancia al trabajo manual, entendidos éste como simple despliegue de energía y aquel como trabajo complejo, especializado que contiene una alta dosis de conocimiento experto y científico, técnicamente potenciado. La formación de los nuevos trabajadores, que serán empleados en la ahora llamada economía del conocimiento, tiende a tener ciertas características que obligan a redefinir el papel de los sistemas educativos y, especialmente, de las universidades, en un mundo donde los ingenieros y administradores (en sentido amplio) pasan a tener una importancia decisiva.

La industria del siglo veintiuno utiliza ingenieros y expertos en las más variadas especialidades. Además de las ingenierías clásicas, se amplía la demanda de expertos en electrónica, informática, metalurgia, electrotecnia, biotécnica, ingeniería humana y, junto con esto, todas las tecnologías de *management* o gestión de estas respectivas especialidades: las gerencias de los recursos humanos, el medio ambiente, el marketing y, fundamentalmente, la administración del conocimiento en todos los aspectos relativos a su producción, transmisión, conservación e incremento del mismo.

La formación de tales técnicos requiere el concurso de otros técnicos similares y, fundamentalmente, de científicos practicantes de las ciencias básicas: matemáticas, química, física, biología, etc. Otro tanto ocurre con las Ciencias Sociales donde la nueva formación en derecho, recursos humanos, economía, etc. requiere del concurso de economistas, sociólogos, antropólogos, historiadores, politólogos y filósofos.

Ahora bien, hoy se hace evidente que los buenos docentes de todas estas disciplinas no sólo se forman tomando cursos de sus especialidades y las pedagogías asociadas a ellas sino, básicamente, haciendo investigaciones originales que luego potencien su trabajo en las aulas. Pero, además del problema de cómo transmitir el conocimiento avanzado a fin de garantizar su reproducción, conservación y aplicación sociales, tenemos el problema de cómo gestionar (financiar y administrar) estos complejos procesos. La institución social privilegiada, funcionalmente diseñada y específicamente dedicada a la gestión del conocimiento avanzado es, obviamente, la Universidad. Aunque, actualmente han comenzado a desarrollarse emprendimientos paralelos y alternativos en el ámbito de las empresas, los institutos de investigaciones y los centros de estudio orientados y sustentados con energías de la sociedad civil que, según los casos, pueden recibir algún grado de apoyo y supervisión estatal.

Así interesa especialmente indagar la naturaleza y características de las universidades en la perspectiva de considerarlas instituciones cruciales para la conformación, desarrollo y reproducción del núcleo central de las actividades decisivas en la conformación y expansión de la Sociedad del Conocimiento.

Es impensable una institución universitaria que cumpla ese rol despreocupándose del tema de la calidad del conocimiento que transmite y de los procesos que ejecuta. La evaluación permanente de sus acciones, junto con la planificación de las mismas, constituye el centro de la moderna Universidad llamada a promover la sociedad del conocimiento. La gestión del conocimiento pasa así a ser un punto decisivo en la nuestra reflexión. Por ello es necesario partir de la naturaleza y características de la materia que manipulan las instituciones de Educación Superior, dado que el conocimiento no es asimilable, ni tan siquiera metafóricamente, a una materia prima, así como, tampoco, los procesos de aprendizaje y de transmisión del conocimiento avanzado pueden asimilarse a los de un proceso de producción en el modo de la economía.

La principal característica que marca la diferencia específica de la organización del trabajo académico, respecto del trabajo en cualquier otra organización industrial, gubernamental o no lucrativa, consiste en que éste se organiza en torno a una materia de

naturaleza específicamente intelectual: el conocimiento. La Educación Superior, como organización del trabajo académico, es el sistema que se ha ocupado preferentemente de la manipulación de una modalidad particular del conocimiento: el conocimiento avanzado.

¿En qué consiste este trabajo académico que es de naturaleza predominantemente intelectual? Cuando los académicos manipulan su materia de trabajo realizan una serie de operaciones diversas orientadas a la conservación y depuración del conocimiento, procediendo a escudriñar, memorizar y criticar los discursos escritos y orales producidos por otras generaciones y a la transmisión del conocimiento a otras personas, especialmente adultos jóvenes, localizadas en posición de estudiantes. Obviamente las operaciones de conservación y depuración son condición y sustrato de las de transmisión del conocimiento avanzado y esto es así al punto que en las instituciones universitarias la función predominante, sin la cual todas las demás carecen de estatus universitario, es la docencia y de hecho las universidades surgieron como una respuesta a la necesidad de transmitir el conocimiento de manera ampliada y reclutando a los más talentosos. Así puede decirse que lo que tienen en común las actividades específicas de los profesores es la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación del mismo. De lo cual se deriva que las actividades apropiadas para la manipulación del conocimiento avanzado son principalmente la enseñanza y la investigación.

El crecimiento del conocimiento aparece depender de su capacidad para dividirse y especializarse de manera más o menos ordenada y sistemática. Aquí se pone de manifiesto la distinción que introdujera Max Weber a principios del siglo veinte, entre el “*generalista*” y el “*hombre especializado*”. La tendencia a la especialización se impuso a medida que avanzó el siglo veinte, al punto de haber instaurado la práctica difundida del reingreso reiterado al aula, ahora reforzado por las tecnologías de la educación a distancia que posibilitan el aprendizaje en tiempo real.

En esta explicación está asumido el supuesto –no discutido– de que la Educación Superior tiene, además de una función formativa, una función legitimadora de los saberes que transmite. En este contexto se entiende la fuerte demanda social de

credencialismo que presiona sobre el sistema de educación superior, especialmente en su rama universitaria.

Ahora bien, el conocimiento como actividad abierta, dado que es un compromiso con lo desconocido e incierto, y como tal difícil de sistematizar mediante las estructuras organizacionales normales erigidas aparentemente como medios racionales para alcanzar fines conocidos y definidos. Este aspecto creativo y abierto del conocimiento avanzado impacta sobre las estructuras organizacionales reclamando laxitud. El control sobre el uso del tiempo se hace personal y administrado por cada individuo y, dado que el conocimiento también es portador de herencias ancestrales, las materias se heredan a lo largo del tiempo expandiéndose y adquiriendo prestigios diferenciales. De este modo se genera una inercia académica que no siempre está acorde con los requerimientos de los tiempos. La herencia opera como un sustrato facilitante y limitante de las prácticas científicas y académicas generando tensiones entre la ortodoxia y la heterodoxia que se expresan en términos de políticas y poder dentro de las instituciones.

En una primera aproximación, entonces, puede decirse que el sistema académico trabaja con materias crecientemente especializadas y numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento, y que gozan de una autonomía derivada de la inercia.

A partir de la sustancia se derivan ciertos aspectos de la forma: las tareas y los trabajadores se agrupan de acuerdo a paquetes de conocimientos agrupados disciplinalmente. Los profesores se dividen y se vinculan por especialidad en torno a tareas de enseñanza e investigación. De esto se deriva un primer principio: las tareas y los trabajadores se integran alrededor de los diversos componentes del conocimiento de ahí que las especializaciones sean los cimientos sobre los cuales se construye todo el edificio. Este principio rige tanto para la universidad de investigación o humboltiana; la universidad profesionalista o napoleónica; la escuela formadora de profesores; el instituto tecnológico; la pequeña universidad urbana o regional y todos los demás tipos de instituciones de enseñanza superior.

Para la universidad la gestión del conocimiento, el management de las brights brains, no es otra cosa que el compromiso con la honestidad intelectual y la búsqueda de la verdad. La universidad no puede correr detrás del mercado produciendo especialistas porque



esta demanda es altamente impredecible. El mercado de trabajadores intelectuales es cambiante en el tiempo y este cambio se ha acelerado al punto que nadie está en condiciones de afirmar taxativamente que los profesionales que se comienzan a formar hoy tendrán empleabilidad dentro de la década en que salgan a ofertar sus servicios. Hace treinta años ni la informática ni la biotecnología estaba en la agenda de prioridades de ningún estado e institución educativa, hoy son especialidades de alta demanda.

Desde el punto de vista de la demanda las universidades hoy están en condiciones de saber que en el mediano y largo plazo se seguirán demandando gestores del conocimiento y portadoras de cultura universitaria, de valores asociados a la importancia del saber técnico y la ética de su uso y ese es el núcleo de valores, conocimientos y destrezas básicos que las universidades deben transmitir independientemente de los avatares del mercado de profesionales y del escenario en que se van articulando los distintos temas de investigación y promoción de las ciencias.

La agenda encargada de indagar las complejas relaciones entre la universidad del siglo veintiuno y la sociedad del conocimiento y la información está siendo construida por los actores involucrados y tiene múltiples facetas.

#### **1.4. Sistema universitario de Canadá: modelo de implicación con la sociedad**

El gobierno de Canadá, considera que la educación es crucial para la cohesión social. El *Canadian Council on Learning* (2006) asegura que la sociedad está de acuerdo en que las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria desempeñan un papel crucial en la mejora de la cohesión y la inclusión social. La sociedad y concretamente la canadiense está en continuo cambio y por ello la educación postsecundaria es mucho más esencial para la sociedad para evolucionar.

Bob Rae, primer ministro de la provincia de Ontario durante la legislatura de 1990 a 1995, encargó un estudio sobre el futuro de la educación superior en esa provincia. El informe, *Ontario a Leader in Learning*, fue publicado en febrero del 2005. En el

informe se afirmaba que se estaba ignorando a las instituciones de educación superior lo que suponía una postura de riesgo sociocultural. El informe también afirmaba que “La educación importa. Importa para cada uno de nosotros como individuos. Importa para nuestra sociedad y nuestra economía. Sin embargo, la educación superior no ha sido la prioridad pública que debería ser. La imagen que tiene el público de nuestras escuelas y universidades es relativamente afable”. (Hall, B., Dragne, C., 2008)

El *Canadian Council on Learning* (2006) anticipaba en su informe que el déficit en el mercado laboral para las principales profesiones y ocupaciones en su país, aunque Canadá está situado entre los tres principales países de la OCDE en tasas de participación, logro educativo e inversión como porcentaje del PIB. El nivel de I+D global de Canadá sitúa al país en la posición número 15 entre los países de la OCDE, pero el acceso a la educación y sus ventajas no está distribuido de forma equitativa entre los canadienses. A pesar de los elevados niveles de logro educativo, dos de cada cinco canadienses tienen niveles de alfabetización por debajo de los niveles que requiere la economía actual. Canadá carece de mecanismos en el ámbito nacional para garantizar la coherencia o para dar soporte de forma eficaz a una cultura e identidad distintivamente canadiense. Del mismo modo que el informe nacional estadounidense, el estudio del CCL trata principalmente de cuestiones estructurales. Sin embargo, vale la pena destacar que desde la perspectiva del desarrollo humano y social, el informe no menciona la función crucial de la educación superior en la mejora de inclusión y cohesión social. El informe también denuncia la necesidad de dar prioridad a los grupos minoritarios y/o que puedan tener discriminados. El Consejo de Ministros de Educación también identificó las necesidades educativas de los pueblos indígenas como una de sus tres prioridades en el año 2004.

*Association of Universities and Colleges of Canada* (2002) recomienda: que el Gobierno Federal trabaje con la comunidad universitaria para consolidar los esfuerzos actuales de integración de las universidades. Las universidades están preparadas para esforzarse y contribuir a desarrollar una cultura de ciencia e investigación; que se cree un programa insignia de becas internacional; que el gobierno federal mantenga o aumente la inversión en consejos de financiación de la investigación, soporte de la infraestructura y becas para graduados.

Hall y Dragne (2008) aseguran que las universidades representan uno de los recursos vitales para marcar la diferencia entre comunidades, regiones y naciones. Lo que con un ajuste curricular relativamente modesto, criterios de mérito y promoción e ideas de servicio e implicación, podrían mejorar la visibilidad y la contribución práctica de las instituciones de educación superior a la comunidad. Estas ideas se implementaron en Canadá y pueden servir como respuesta a los retos que plantea la globalización para todas las instituciones de educación superior.





## **Capítulo 2. Características y evolución de la profesión académica**

Enders (2006) asegura que en el conjunto de actividades y servicios sociales, el sector de la educación superior es peculiar en diversos aspectos: por la amplitud de sus objetivos; por los amplios mecanismos de coerción y control; por el grado de fragmentación institucional; por la fuerte influencia de sus trabajadores en la determinación de objetivos, la gestión y administración de las instituciones y las rutinas diarias de trabajo. Además, la profesión académica es la que más influye en el resto de sectores y profesiones a través, precisamente, de la función formativa que tiene encomendada. Pero la universidad no ha sido siempre la misma institución y los cambios que se producen en ella determinan cambios en la profesión académica y la consecuente profesionalización de sus docentes que nos interesa analizar.

### **2.1. Cambio de roles del profesorado universitario**

La universidad, como institución centenaria, nace en Europa bajo la idea de una comunidad de maestros y estudiantes. Por su parte, la universidad moderna, casi tal y como la conocemos ahora, nace en la ilustración (siglo XVIII en Escocia y siglo XIX en Alemania), con el establecimiento de la especialización y departamentalización del conocimiento en un proceso continuo que ha marcado la manera de entender hoy la profesión académica. Es en este momento cuando aparece en Alemania el concepto de libertad académica que integra la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje, ligados al ideal de conocimiento puro y de ciencia en cada campo de estudio y de especialización académica. La creación del nexo investigación-enseñanza otorga al proyecto de profesionalización en la academia un importante empuje. Este nexo proporciona una especie de legitimidad mutua para la investigación básica y la enseñanza académica que se supone que beneficia a ambas.

Posteriormente aparecen las tensiones debidas a la superposición de funciones que se agudizan con la emergencia de la universidad moderna y con el auge de la profesión académica moderna (Schimank y Winnes, 2000). Esta visión se extiende al resto del mundo industrializado. Esta forma de universidad es la que genera la creación de

institutos de investigación, de escuelas graduadas, de reformas de la formación profesional, de estructuras departamentales y del auge de la prensa universitaria y las revistas científicas. Seguidamente, la enseñanza a estudiantes de grado se fortalece con la creación de residencias de estudiantes, asociaciones de estudiantes, bibliotecas para estudiantes y centros de orientación. Igualmente, especialmente en América, se incorpora desde el principio la idea de que las facultades deben disponer su alta especialización al servicio público, a sus comunidades y al mundo laboral. En las sociedades industriales después de la segunda guerra mundial, la coincidencia de varios fenómenos generan un clima político que permite un incremento sustancial de los fondos dedicados a investigación y enseñanza superior: (a) la creencia compartida de que el desarrollo social necesita la innovación tecnológica y científica; (b) la percepción de que la inversión en educación es necesaria para asegurar el crecimiento económico; (c) la implicación política en la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas, y (d) las demandas de los estudiantes que condujeron a las revueltas de la década de los sesenta.

En la actualidad parece haber consenso dentro de las universidades modernas acerca de que el significado de ser un profesional en la educación superior, implica: (1) que la investigación es lo más importante del trabajo académico y que el conocimiento se alcanza a través de la investigación; (2) que la búsqueda del conocimiento científico se encauza a través de unidades académicas disciplinares; (3) que la reputación se reconoce en los grupos de pares académicos a niveles nacional e internacional; y (4) que la calidad está asegurada por la revisión de pares y la libertad académica (Gappa, 2001). Sin embargo, podemos afirmar que esta visión de la profesión académica propia de la universidad moderna no es permanente y cada vez está siendo más contestada y desde más frentes, al par que tenemos la evidencia de que la profesión parece ir perdiendo estatus, comprensión política y peso social.

La masificación reciente de las universidades ha generado el aumento del número de docentes de una manera, algunas veces, incontrolada y esto ha provocado el cuestionamiento de la calidad en la profesión. Además de ello, la masificación ha provocado una diversificación de la profesión académica.

Quizás el fenómeno más importante a este respecto, y el que ha tenido más fuerte

impacto en las universidades y su naturaleza ha sido el aumento del acceso y cobertura explica parte del incremento en la demanda por Educación Superior, pero este fenómeno se complementa con la expansión del acceso a la educación terciaria de grupos no tradicionales de estudiantes. El estudio del Grupo Especial para el Estudio de la Educación Superior y la Sociedad encargado por el Banco Mundial, establece en su informe que la educación superior es indiscutiblemente la nueva frontera del desarrollo educacional en un creciente número de países. También señala que el número de adultos con estudios superiores aumentó en un factor de 2.5 entre 1975 y 1999, y que la matrícula total creció de 28 millones en 1980 a cerca de 47 millones en 1995 (IDRB, 2000). Si bien éste es un fenómeno mundial, las cifras ocultan fuertes desequilibrios, tanto países (por cuanto la matrícula en la educación superior de los países industrializados es cinco o seis veces mayor que la de los países en desarrollo) como de los países (donde está claramente sobre-representada la población de altos ingresos, masculina y urbana).

El cambio de una educación superior de élite a una educación superior masiva ha tenido como consecuencia un proceso de crecimiento a través de un importante aumento en el número de instituciones privadas, muchas de las cuales son administradas con fines de lucro. En efecto, las instituciones privadas concentran más del 50% de los estudiantes en países como Filipinas, Korea, Indonesia, Colombia, India, Brasil, Paraguay o Nicaragua; en muchos otros países, sin llegar a esas cifras, el sector privado capta un porcentaje significativo del sistema de educación respectivo.

La privatización también está relacionada con la disminución de los fondos públicos para la educación superior, situación que a su vez ha presionado a las universidades a, muchas de las cuales vienen del sector privado. Los recursos provenientes de los aranceles pagados por los estudiantes, la venta de servicios a clientes externos o los contratos por investigaciones específicas, acarrear en la práctica una privatización de los ingresos. De este modo, el financiamiento se encuentra estrechamente ligado a consideraciones de mercado, y por tanto, las decisiones institucionales terminan dependiendo de las oportunidades de obtención de recursos, a menudo con un enfoque de corto plazo.

En la medida en que se universaliza el acceso a la educación secundaria, la Educación



Superior se convierte en el principal mecanismo de diferenciación en un mercado de trabajo extremadamente competitivo. El desarrollo tecnológico y el crecimiento económico están, también, asociados a la existencia de una población con niveles educativos cada vez mayores. Como consecuencia de lo anterior, la demanda por educación superior no está limitada a los jóvenes, sino que procede, en muchos casos, de adultos que quieren mejorar o actualizar sus calificaciones, obtener un título por primera vez o especializarse en nuevas áreas. En la mayoría de los países, los ingresos de los titulados de la educación superior, y más específicamente, de los graduados universitarios, son varias veces superiores a los de los egresados de la educación secundaria o técnica es cada vez más evidente, tanto para los estudiantes potenciales como para los empleadores.

Así, desde una perspectiva global, la profesión académica en el siglo XXI es, prioritariamente, una profesión docente para la que el principal rol de la investigación es su contribución a la instrucción de un creciente y diversificado cuerpo de estudiantes. La disminución de recursos disponibles para la educación superior y la investigación con el fin del sueño de la prosperidad económica permanente, agudizado con la crisis económica mundial de finales de esta década, comienzan a producir cambios por sustitución y concentración. Los cambios afectan al tamaño global y al perfil de la profesión académica en materias tales como el trabajo de los profesores, su dedicación, su productividad y sus resultados. Los profesores son obligados a gestionar sus recursos para la investigación y dedican una gran cantidad de tiempo y energía a tareas de gestión en detrimento de sus responsabilidades de investigación y enseñanza. Las fuentes de financiación se han diversificado y cada programa tiene sus propias y diversas características y reclama su propio sistema de resultados y productos a la empresa académica. Comienzan a separarse las fuentes de financiación de investigación de las de enseñanza. En tanto que la financiación de la enseñanza está relacionada con el número de estudiantes, la financiación de la investigación está sujeta a las influencias del mercado. La transición desde el control burocrático a las fuerzas del mercado genera una agenda confusa para los docentes universitarios que ven amenazadas sus creencias, normas y prácticas tradicionales que deben modificar siguiendo las recientes tendencias de modernización.

La redefinición de las tareas tradicionales y la inclusión de nuevas tareas en las universidades no se integra fácilmente en los roles laborales y las prácticas existentes en la profesión académica. La búsqueda de relevancia social y económica en la investigación y la enseñanza cambia las normas e incentivos tradicionales exclusivamente basados sobre principios de racionalidad cognitiva y excelencia académica. Cada vez más los académicos se enfrentan a la invitación a abandonar el mundo seguro de la academia e iniciar un proyecto de identidad académica y profesional que se desarrolla en múltiples mundos de fronteras borrosas entre los que se enfatiza lo cuasi-empresarial como un rol académico (Henkel, 2001).

En cuanto la enseñanza, las universidades no se mantienen ya como instituciones de formación de profesionales de alto nivel que han sido fuertemente seleccionados. Las universidades están diversificando sus estructuras y los términos y condiciones para el estudio de forma que puedan atender un amplio rango de competencias y destrezas sociales genéricas, reenfocando su función en el marco de una sociedad de educación permanente, preparando a los estudiantes para la creciente internacionalización y proporcionando un aprendizaje de experiencias prácticas que trascienden el mundo del aula. En suma, las universidades están abandonando un modelo “cerrado” enfocado en los objetivos de formación para situarse en un modelo “abierto” de educación y formación a través de programas curriculares para el aprendizaje multimodal (Jongbloed, 2002).

El uso de las TIC como recurso didáctico y el auge de los nuevos métodos pedagógicos que generan han propiciado la aparición de nuevos cuestionamientos a la enseñanza universitaria como las de la acreditación y el control, la propiedad intelectual, la comercialización de la enseñanza y los paquetes instructivos, y la función del profesorado en el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las TIC han revolucionado la velocidad de la difusión mundial de la investigación científica generando la necesidad de la actualización constante, la búsqueda de los últimos avances y el incremento de la competitividad en un marco de trabajo científico globalizado. Todo ello influye en la redefinición de la profesión académica.

## **2.2. Fragmentación de la profesión docente**

El profesorado es el corazón y el alma de la Educación Superior y la investigación. Pero no constituyen un solo corazón y una sola alma. De hecho la noción de “colegio” o gremio –unidad en unos principios y creencias comunes- que ha sido desde una perspectiva histórica comúnmente aceptada, hoy está en crisis. En la profesión académica aparecen, hoy, cuatro ejes de diferenciación: la disciplina o especialidad académica, la diversidad institucional y sectorial, el rango y las diferencias nacionales. Estos ejes de diferenciación generan una fractura en las estructuras, las prácticas y las culturas académicas (Clark, 1987). Es fácil verificar la fragmentación de la profesionalización debida a la diversificación de las actividades académicas y sus consecuencias más visibles: la conformación de oligarquías académicas y profesionales y la emergencia generalizada de las colegiaturas corporativas que disputan el control de la educación superior con las burocracias políticas y administrativas.

Los roles tradicionales de la profesión académica, integrados de manera holística, han sido enseñanza, investigación y gestión; y la división de tareas dentro de la profesión se ha debido al incremento progresivo de la especialización en las áreas de conocimiento. Las dinámicas internas dividen la profesión académica en tribus y territorios marcados por la disciplina, los modos de indagación, los flujos de comunicación dentro de las instituciones y la interacción con el mundo externo. La disciplina, en cambio, es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los practicantes de las distintas ciencias y profesiones, especializándose por campos de conocimiento o temas. La disciplina y la profesión es un agrupamiento que escapa en gran medida a la localización territorial y la trasciende como comunidad de intereses, abarcando –a veces como el caso de los científicos académicos- dimensiones mundiales.

Donde se hace más evidente esta fragmentación es en las condiciones estructurales, misiones institucionales y prácticas académicas. Los diferentes nombres que ostentan las instituciones de educación superior a lo largo del mundo dan prueba de ello: colleges, grandes ecoles, universities... universidades de investigación intensiva, etc. Esta diversidad se debe a la manera en que los sistemas de educación superior responden al hecho de la masificación, a las regulaciones administrativas y a las

presiones e influencias de los mercados de trabajo. Diversidad implica diferenciación del trabajo y la primacía de la investigación o la enseñanza o una combinación de ambas tareas en función de los modelos de gestión, financiación e incentivos laborales que provocan una deriva académica y una deriva profesional. Pero, a efectos de estudio de la profesionalización, no podemos dejar de señalar el efecto identificatorio que para los profesionales que trabajan en una misma institución, juega la forma cultural de su propio establecimiento. El establecimiento, es decir la institución individual, es un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, y junto con ellos a los no-especialistas, los profesionales, los estudiantes y los administradores. Su determinación es histórica y en su interior se agrupan las más variadas disciplinas agregadas según lógicas extraacadémicas.

Entre la disciplina y el establecimiento la primera establece una comunidad de intereses más sólida y perdurable. Si se le propone a un académico, adscrito a alguna disciplina consolidada, elegir entre su universidad y su especialidad seguramente elegirá dejar la institución a favor de la disciplina. En tal sentido la disciplina es una modalidad primordial de agrupamiento y una fuente sólida de lealtades. Esto explica por qué el movimiento de desarrollo académico que enfatizó las destrezas pedagógicas sobre los contenidos, fue una moda de la década de los setenta que finalmente puso en evidencia la importancia que los académicos le dieron a los contenidos disciplinares cuando optaron por estos últimos como variante de mejoramiento profesional (año sabático, postgrado, becas para estancia) en detrimentos del entrenamiento en cuestiones pedagógicas.

Junto a los anteriores ejes de generación de diversidad (disciplina y diferencia sectorial e institucional), otro eje clásico de diferenciación es el rango o categoría profesional. La situación idílica de colegio se ha transformado en una situación jerárquica donde el profesorado alcanza distintos niveles de estatus, recompensas y poder muy diversos. En nuestro propio panorama, tras la diferenciación surgida por la adición del concepto “tramos CNEAI logrados” a la categoría profesional, se viene a sumar y ya lo tenemos en la propuestas de borrador de estatuto del PDEI, la noción de grado dentro de la categoría profesional. El profesorado joven ha de aguardar mucho tiempo para ser formado, evaluado y promovido hacia un estatus de profesional con dedicación

exclusiva. En muchas universidades sólo el profesional con dedicación exclusiva es considerado como el verdadero profesional en tanto que el profesorado de categorías inferiores se considera ayudante o aprendiz de la profesión. La categoría genera nuevas líneas de fractura en la profesión académica.

Finalmente, la profesión académica varía sistemáticamente en función de las tradiciones nacionales. Está la tradición napoleónica que enfatiza la formación profesional en las universidades mientras que la formación de élite y la investigación se organizan en instituciones separadas, la tradición germánica que aboga por el fuerte nexo entre investigación y enseñanza o la tradición británica que enfatiza el rol de la universidad en la elevación del nivel intelectual de la sociedad y la educación pública.

A pesar de las líneas de ruptura expuestas, podemos encontrar valores comunes a la profesión académica. Los académicos tradicionalmente consideran su autonomía y su libertad académica como uno de los principales valores de su profesión. En la tradición europea se entiende como libertad académica la libertad de enseñanza e investigación – libertad para elegir tópicos, conceptos, métodos y fuentes- y el derecho a contribuir a la comunidad científica de acuerdo a los estándares y reglas del mundo académico. Es una definición de libertad académica muy enfocada en la libertad dentro de la universidad y dentro de la amplia comunidad científica. En la tradición americana, la libertad académica se complementa con la idea de libertad civil de los académicos, libertad política y derecho a hablar y escribir fuera del área de experiencia académica. La libertad académica ha sido siempre incontestada aunque, cada vez más, en algunas regiones del mundo observamos que las presiones religiosas y políticas amenazan seriamente la libertad de enseñanza. El profesorado, ahora, entiende cada vez más que la libertad de enseñanza no incluye una protección de las presiones sociales y políticas que afectan al resto de la sociedad.

### **2.3. Conocimiento académico vs. conocimiento científico**

Estos cambios en la estructura de la profesión académica y presiones que la amenazan, han llegado a calar en la propia esencia de la profesión: el conocimiento profesional de

los docentes. Harman (2006) entiende que cada vez más se están diferenciando los términos “investigación” y “conocimiento académico”. Mientras que el término investigación se reserva para la indagación intelectual dirigida a producir publicaciones o patentes a través de la investigación, el término conocimiento académico se reserva a la actividad intelectual de actualización del profesorado en su disciplina que lo capacita para comunicarlo y facilitar la comprensión de los estudiantes a través de la enseñanza. Por su parte, el término de gestión universitaria se ha ampliado para referirse, también a la capacidad de transferencia de los resultados de la investigación y su aplicación en otras instancias sociales externas a la propia universidad.

Los cambios de definiciones conllevan, también, cambios en los roles académicos. Los cambios están forzados por los dramáticos cambios en las políticas de escolarización universitaria, la necesidad de control de los fondos públicos, las nuevas demandas de aseguramiento de la calidad, el impacto de las nuevas tecnologías y el crecimiento en diversidad de los sistemas de Educación Superior.

Todas estas influencias abundan en la diferenciación entre investigación y conocimiento académico. Prueba de ello es que ahora no todas los sistemas o instituciones exigen a su profesorado el desarrollo de investigación como parte de su función. Se ha desarrollado una preocupación creciente por la calidad de la enseñanza, especialmente a nivel de grado, en los sistemas universitarios masificados y una necesidad de dotarse de estructuras de reconocimiento de los méritos de la enseñanza. En tanto que los resultados de la investigación y las publicaciones han venido siendo la razón de ser del avance académico y del estatus de las universidades, en términos de percepción pública, la enseñanza está llegando a ser la responsabilidad clave de la Educación Superior.

El avance de esta diferenciación ha estado influenciado por la contribución de Boyer (1990) que provocó una reconceptualización del conocimiento académico para enfocar cuatro diferentes formas de actividad académica: descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza. Significativamente la investigación (o el conocimiento académico de descubrir) constituye tan sólo una de esas formas, con lo que la diferenciación estaba fundamentándose. La influencia de Boyer han llegado a provocar en algunos sistemas una ruptura entre ambos roles del profesorado.

La contribución de Boyer estaba basada en su crítica a la formación que reciben los estudiantes universitarios americanos, formación caracterizada por una fuerte cultura de investigación, una fragmentada estructura académica y un diseño curricular falto de coherencia. Él atacó a la visión dominante de las universidades orientadas a la investigación intensiva argumentando que para la universidad ser académico es ser investigador y las publicaciones son la principal medida de la productividad. Sin embargo el profesorado siente que estos dos roles no son idénticos, se desmoraliza, debilita a la institución y genera un impacto negativo en los estudiantes. Así las cosas ¿cuál es el balance entre enseñanza e investigación?

Se plantea así mismo si la investigación de alta calidad está mejor situada en los departamentos académicos o en los centros e institutos de investigación. De hecho, los datos no apuntan a que haya una correlación fuerte entre investigación de calidad y enseñanza de calidad, especialmente por lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes de grado. Hattie y Marsh (1996) tras un estudio de correlación estadística encontraron que “la creencia común de que la enseñanza y la investigación están inexplicablemente entrelazados” es actualmente un mito.

Mientras que la investigación es vista como un eje central de la universidad moderna, en realidad, la idea de investigación universitaria es comparativamente un fenómeno moderno. La universidad medieval y renacentista ha estado esencialmente preocupada por la enseñanza, la formación moral y la preparación profesional para la iglesia y el gobierno. La revolución industrial puso un nuevo énfasis en las ciencias, la ingeniería y la investigación de laboratorio. El concepto clásico de la universidad europea de enseñanza basada en la investigación se desarrolló con Humboldt en la Universidad de Berlín en 1810, mientras que la idea moderna de investigación universitaria se desarrolló en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX. En la primera mitad del siglo XX la idea de investigación universitaria se difundió por la mayor parte del mundo industrializado con énfasis en la investigación básica y la formación de investigadores con algún pequeño compromiso con la investigación aplicada. Hasta después de la segunda guerra mundial, la Universidad no ha estado fuertemente presionada por la economía y el mercado del trabajo. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando la Universidad se implica en el desarrollo social y económico y genera un contacto más fuerte con la sociedad, la industria, las empresas y los gobiernos. De

manera paralela se ha diversificado el sistema de educación superior y sus instituciones. Aparecen nuevas instituciones de educación superior que no tienen una clara función investigadora, sino una fuerte orientación por la formación profesional de calidad.

Todas estas tendencias han ido cambiando el rol social de las universidades, diversificando los sistemas de educación superior para incluir en ellos no sólo universidades sino una variedad de instituciones, y legitimar la diversidad entre universidades. De esta forma, los sistemas de educación superior han intentado responder a las nuevas prioridades sociales, adaptándose a ellas para poder sobrevivir.

El problema es que, como consecuencia de los cambios, resulta cada vez más difícil entender la estructura de la Educación Superior, comprender la forma en que funciona o aprovechar las oportunidades que ofrece. Esta dificultad no solo afecta al público en general, a los postulantes a la educación superior y a muchos empleadores, sino también a los académicos, los responsables de las políticas, los funcionarios públicos y las agencias de aseguramiento de la calidad. De este modo, al mismo tiempo que la educación superior adquiere una importancia central para la vida de grupos cada vez más grandes de personas, se hace evidente que no hay mapas adecuados para un territorio crecientemente desconocido y complejo.

Esta complejidad se traduce en dos puntos de vista opuestos y contradictorios respecto de la Educación Superior, que coexisten pero no se reconocen expresamente como tales, aun cuando imponen lógicas distintas respecto de las decisiones y las actuaciones en la universidad.

El primero es el reflejado en la perspectiva, cuya preocupación principal es el dominio de las disciplinas, la formación y desarrollo de estudiantes calificados y seleccionados, el desarrollo de proyectos de investigación orientados principalmente por prioridades intelectuales o disciplinarias, en una perspectiva colegiada y académica.

La otra es la que podemos llamar la visión, que se ha desarrollado como consecuencia de las tendencias señaladas más arriba y que, por consiguiente transforma la universidad en una institución diferente, que intenta responder a las demandas de este nuevo contexto. En esta perspectiva, el conocimiento se define básicamente como información



o la capacidad de resolver problemas, los estudiantes son considerados 'productos' o, en el mejor de los casos, clientes; los académicos se vuelven profesores (o facilitadores) y la investigación suele asociarse a proyectos de desarrollo o investigación-acción, financiados frecuentemente por empresas que quieren mejorar su posición en el mercado.

Aún así, todavía las universidades son elementos clave en los sistemas de investigación nacional. Realizan amplias actividades de investigación, forman futuros investigadores, generan y comunican nuevo conocimiento. Contribuyen al desarrollo del conocimiento científico y lo ponen a disposición de la industria. El desarrollo científico, junto al desarrollo académico, les proporcionan mayor reconocimiento y mayor atractivo. En ello también se han operado cambios. Con el incremento de la competencia económica y la creciente relación de las universidades con los agentes económicos, la cultura del conocimiento generado abierto a la evaluación de pares y disponible para la sociedad, se ha debilitado. Hay una tendencia hacia la investigación transdisciplinar, aplicada y generada con agentes económicos en detrimento de la investigación disciplinar y básica. La movilidad académica, la aparición de las spin-off y otras formas de adaptación de la investigación universitaria a las nuevas condiciones sociales y económicas agudizan el cambio de modelo de investigación. Hoy se está empezando a distinguir entre investigación básica pura, investigación básica estratégica, investigación aplicada y desarrollo experimental.

Con el incremento de la importancia económica de la ciencia y la tecnología, los gobiernos han comenzado a señalar direcciones y prioridades de la investigación, competitivas y estratégicas, que no depende ya, de manera ni exclusiva ni preferente, de las universidades.

La coexistencia de estas perspectivas académica y empresarial ha generado un alto grado de incertidumbre en las universidades. La mayoría de los académicos reconoce que la estructura organizativa actual no resulta adecuada, y los límites entre disciplinas se vuelven difusos. No es fácil para los académicos ponerse de acuerdo acerca de lo que constituyen los aspectos esenciales que deberían enseñarse. Si bien se acepta que la universidad debe tomar en cuenta la forma en que la sociedad define el conocimiento y el aprendizaje, y que estas definiciones deben ajustarse como consecuencia del cambio

social y tecnológico, no resulta fácil ver cómo puede hacerse esto dentro de las restricciones existentes y sin sacrificar el compromiso que muchos académicos sienten con respecto a los procesos tradicionales de investigación y docencia.

En muchos casos esto se resuelve transformando la perspectiva académica en una visión ideológica diferente, que cierra filas detrás de la idea de conocimiento objetivo, orientado por la búsqueda de la verdad. El énfasis se pone en el pensamiento propositivo, sin considerar las relaciones entre el pensamiento y la acción.

El problema con esta perspectiva no es solamente que se encuentra desligada de muchas de las prioridades sociales actuales, sino que al estarlo, arriesga el valor social del conocimiento o, al menos, del conocimiento definido de esta forma. En un contexto de educación superior masiva, la noción de que existan instituciones que no tienen por qué rendir cuentas de sus actos a la sociedad, dedicadas al desarrollo del conocimiento desligado de la acción está siendo muy atacada desde teorías que están redefiniendo el valor del capital intelectual.



## **Capítulo 3. Políticas universitarias para la garantía de la calidad y la excelencia académica**

### **3.1. Preocupación por la calidad en la Educación Superior**

El fenómeno transfronterizo de globalización y nuevas tecnología de la información y la comunicación contribuyen a incrementar la competitividad entre estudiantes e instituciones, modificándose las funciones de la universidad. Según Hallak y Poisson (2007) el incremento de la competitividad está relacionado con el aumento el fraude académico y las prácticas corruptas.

La preocupación por la calidad ha surgido precisamente debido a las incertidumbres y tensiones que hemos descrito. Enfrentados a procesos de masificación, a la necesidad de rendir cuentas por el uso de recursos públicos escasos, a la exigencia de demostrar que se está entregando valor por dinero cuando se trata de recursos privados destinados a la educación, la sociedad y sus integrantes exigen que proporcione alguna medida de aseguramiento de la calidad.

Respondiendo a esta preocupación, muchos países han establecido sistemas de aseguramiento de calidad. Los sistemas de aseguramiento de la calidad de muchos de estos países están funcionando desde hace varios años, de modo que sería de esperar que no hubiera dudas acerca de las definiciones de calidad. Sin embargo, hay un número importante de preguntas al respecto, que en muchos casos no han sido abordadas directamente por estas mismas agencias de acreditación.

‘Calidad’ es esencialmente un término relativo, expresado en términos de la deseabilidad social e individual. Por lo tanto, cuando nos vemos obligados a mirar las universidades de cierta forma, solamente podemos definir calidad de una manera que sea consistente con ella. Las definiciones de calidad nunca son neutrales ni inocentes, sino que refieren a equilibrios de poder, dentro de la educación superior y entre la educación superior y otros actores sociales.

Parece que se nos está imponiendo – a todos, no sólo a los que pertenecemos a países

desarrollados – una definición ideológica de las universidades, que surge de una visión globalizada del mundo y se impone en todos los sistemas de Educación Superior.

La acreditación se presenta a menudo como un asunto técnico. que debe tratarse en términos de manuales y procedimientos, sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un país a otro con escasas modificaciones, porque es la forma en que los pares o evaluadores externos los aplican lo que permite ajustarlos a las condiciones locales. Igualmente, se ha vinculado a tres lógicas fundamentales principales (Harvey, 1999): rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento.

(a) Rendición de cuentas (accountability) significa que las universidades no sólo deben mostrar en qué gastan el dinero que tienen, sino también demostrar que proporcionan algo de valor por el dinero que reciben. Pero ¿ante quién deberían rendir cuentas las universidades? ¿Cómo se define ‘valor’?

(b) La evaluación generalmente exige que se cumpla con los requerimientos de quienes definen las políticas, los actores externos o los proveedores de recursos. El problema, entonces, se traslada a la forma en que se definen esos requerimientos: ¿cómo se definen las metas y cuál es el rol de los diferentes actores en su definición? ¿qué agendas es posible identificar detrás de la definición de requerimientos, o del establecimiento de prioridades?

(c) La mejora es probablemente el objetivo de la acreditación que se menciona con mayor frecuencia. Parece referirse exactamente a lo que uno esperaría del aseguramiento de la calidad: ayudar a las instituciones a adquirir las condiciones necesarias, mejorar los procesos y aumentar la calidad de los resultados. Sin embargo, es necesario preguntar qué se va a mejorar, en qué forma y para beneficio de quién.

En la práctica, las respuestas a estas preguntas suelen enfocarse en el marco de la ideología neo-liberal. Los gobiernos, los actores externos y aún las autoridades académicas definen lo que se considerará como valor, los requerimientos que hay que cumplir, los estándares para el mejoramiento, en el marco de esta nueva perspectiva acerca de la Educación Superior en general y de las universidades en particular.

La definición de calidad entonces está sesgada porque la definición de Universidad está sesgada, ya sea en términos de la ideología de la tradición, ya que intenta mantener las cosas como siempre a pesar de los cambios contextuales y sociales que experimenta la Educación Superior o en términos de una nueva ideología, que cala la forma en que entendemos la Educación Superior y que es consecuencia de una visión de mundo dominada por el mercado y el consumo.

El problema con las ideologías es que como pretenden ser el único punto de vista válido, y desechan cualquier otra interpretación como errónea u obsoleta o movida por el interés, se hacen invisibles no sólo para aquellos que creen en ellas, sino también para muchos otros que no se toman el tiempo o no tienen las herramientas para detectar su verdadero carácter.

El desafío que enfrentamos es precisamente la redefinición de los modelos de calidad. Para ello es necesario empezar por identificar qué elementos son esenciales en términos de lo que esperamos que suceda con la Educación Superior, y cuáles son los aspectos vinculados a aspectos particulares, no esenciales, de la vida académica, que tienen sentido en su medio original, pero no necesariamente en el nuestro.

Para hacerlo, es necesario poner en la agenda de investigación y análisis académico y político temas tales como la condición actual de las universidades, los límites y alcance de su rol en la sociedad moderna, los requerimientos del cuerpo estudiantil, las características de la investigación, la necesidad de desarrollo académico y las demandas de los actores externos interesados en la educación superior. Se ha dicho en múltiples oportunidades que las universidades son capaces de investigar acerca de todo tipo de temas, excepto el propio. Si queremos rescatar a la universidad de la distorsión asociada a la aceptación acrítica de la globalización y sus modelos y de sus implicaciones para la manera en que se define la calidad, es indispensable que esto cambie.

Sostenemos que la Educación Superior debe ser una oportunidad para aumentar la equidad social, para mejorar las oportunidades de desarrollo personal, social y profesional, para incrementar nuestra comprensión de sociedades diversas y complejas, para el desarrollo de instituciones verdaderamente democráticas. Nada de esto sucede

por sí solo. Exige imaginación y coraje, sustentados en la inteligencia y la voluntad colectiva de los responsables de las políticas, las autoridades universitarias y las de gobierno, las agencias de aseguramiento de la calidad y los investigadores.

Para afrontar y evitar este problema Hallak y Poisson (2007) proponen una serie de principios:

- Las políticas de la garantía de la calidad deberían ayudar a establecer un círculo virtuoso.
- Una política firme debería considerar la amplia repercusión de los costes sociales, económicos y éticos.
- Las políticas deberían ser exhaustivas y no centrarse únicamente en el fraude académico.

También Hallak y Poisson (2007) exponen algunas líneas de acción para afrontar estos retos:

- Criterios transparentes con independencia de que el sistema sea centralizado o descentralizado.
- Reducción del riesgo de aparición de conflicto de intereses.
- Desarrollo de criterios estándar y códigos de buenas prácticas de la integridad académica.
- Herramientas de gestión más eficaces y transparentes.
- Acceso público a la información.
- Establecimiento y uso de indicadores del grado de conciencia.

La universidad, como responsable de la garantía de calidad y excelencia académica debe implicarse al máximo para evitar el fraude. Para ello debería perseguir el desarrollo de los principios fundamentales de libertad e igualdad que permitan el desarrollo personal y sociocultural en igualdad de oportunidades, para lo que Pérez (2004) anima a usar todas las medidas necesarias para la garantía de la calidad en la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Paredes (2008) sugiere que a través de la autoevaluación la política de acreditación tiene como finalidad brindar a las instituciones universitarias, gubernamentales y no gubernamentales que se dedican a la educación superior la oportunidad de “conocerse y establecer cuáles son sus debilidades y fortalezas, planificar y desarrollar los planes mejora y realizar la integración de sus estamentos; con la opinión, por la mirada de expertos externos, pueda reorientar sus esfuerzos en forma más planificada, retroalimentada por el proceso”.

### **3.2. Rankings versus agencias de acreditación**

Los sistemas universitarios se ven obligados a pasar por procesos de acreditación, tanto interna como externamente para la garantía de la calidad y excelencia académica. Todo este proceso es causa de incertidumbre debido a que todavía los criterios no están definidos. Cada país e incluso cada organismo ya sea centralizado o descentralizado o gubernamental o privado establecen criterios específicos y adecuados para afrontar los fenómenos de globalización, innovación, etc., atendiendo la evaluación, la garantía de la calidad y excelencia universitaria de una forma general en cualquier ámbito y contexto de la educación superior.

El sistema de educación superior está formado por centros e instituciones universitarias y no universitarias que pueden ser de carácter público o privado las cuales tienen características propias que las diferencian entre sí. El proceso de internacionalización y la diversidad institucional amplían las posibilidades de elegir donde estudiar o investigar, que titulación o programa cursar, en que institución trabajar e investigar. Por lo que aparecen los rankings y las agencias de acreditación que facilitan información a la sociedad, sobre todo a los estudiantes, profesores e investigadores, orientando la toma de decisión acerca de que elegir.

Pérez y López (2009) afirman que los rankings como tales, llevan implícitos una determinada posición de cada institución que hace inevitable las comparaciones entre ellas. El problema surge cuando se identifica mejor posición con mejor calidad, dado el amplio espectro que abarca este concepto.



Por lo que es necesario distinguir entre rankings y agencias. Báez y Cabrera (2006), Buela-Casal y col. (2007, 2009, 2010), Pérez y López (2009) y Sierra y col. (2008) indican como los expertos en calidad de la educación universitaria están de acuerdo en promocionar los datos facilitados por las agencias y no en el uso indiscriminado de los datos facilitados por los rankings.

Pérez y López (2009), Báez y Cabrera (2006) coinciden en que los datos de los rankings son elaborados por medios masivos de divulgación; fácilmente comprensibles y accesibles; buscando un resultado final fácilmente interpretable; basándose en parámetros e indicadores que intentan medir la calidad de la educación universitaria, el grado de investigación y otros aspectos de la actividad académica, con el fin de informar y orientar a los estudiantes, a la opinión pública y a la sociedad en general. Por el contrario, las agencias de evaluación y acreditación intentan dar información recogida por medios de instrumentos validos y fiables.

En los últimos años los datos aportados por los rankings están basados en indicadores de investigación y docencia obtenidos de las agencias. La información que suele utilizarse para su elaboración es de tipo cuantitativo y procede de datos ofrecidos por los propios gobiernos y sus administraciones o las agencias; datos internos de las IES, datos de publicaciones y citas. En ocasiones se complementa con información cualitativa procedente de las opiniones de expertos (Pérez y López García, 2009). Por lo tanto para Buela-Casal y col. (2009), Pérez y López (2009) los criterios utilizados pueden ser evaluados con cierta validez y fiabilidad. La elaboración de los rankings pasa a ser compleja, por el análisis e interpretación de los datos. Pero no se puede utilizar los rankings como una medida de calidad, ya que no integra la totalidad de los conceptos asociados a la garantía de la calidad. Por lo que se puede afirmar que los rankings reflejan factores de reputación, pero no reflejan necesariamente ni calidad ni excelencia docente.

Pérez y López (2009) exponen una serie de críticas a los rankings por parte de organismos y asociaciones del ámbito de la calidad de la educación superior:

- El *Higher Education and Research Standing Committee* en 2006 estableció varias objeciones respecto a la Educación Superior durante la reunión en Oslo: los rankings son irreconciliables con el principio de equidad y las misiones de la educación, las cuales reflejan las diferentes aspiraciones de los estudiantes; llevan a concepciones erróneas, etiquetando algunas instituciones como malas y creando élites; se niega que las IES puedan operar en entornos diferentes cultural, histórica y socialmente; animan a las instituciones de élite a elevar sus precios (*tuition fees*), lo cual es incompatible con la equidad e intrínsecamente están ligados a la comercialización de la educación superior.
- La *European Students' Union*, en 2008, señala que los rankings no son realmente sistemas para informar a los estudiantes aunque ése sea su objetivo principal. Los rankings están diseñados para crear una jerarquía en términos de reputación y de esta manera atraer a estudiantes de cualquier parte del mundo.

Pero es obvia la dificultad de establecer criterios y estándares para evaluar la calidad en la educación superior. Según Buela-Casal y Sierra (2007) no existe un consenso internacional acerca de los criterios para evaluar la calidad de las universidades lo que conduce a una falta de homogeneidad. Por lo que a pesar de las críticas y reticencias a los rankings, éstos se utilizan cada vez más para comparar las instituciones del ámbito de la educación superior y la investigación científica; consecuentemente incrementando la competitividad entre ellas.

Sierra y col. (2008) realizaron un estudio en el que se analizaron los sistemas de evaluación y selección del profesorado universitario de los países que ocupan los diez primeros puestos en el ranking académico mundial elaborado por el *Institute of Higher Education*. Los resultados indicaron que este número era mayor en los países con un sistema no centralizado. Por otro lado, en un mismo país existían diferencias en la selección y promoción del profesorado universitario, lo cual lógicamente influía en la productividad científica.

Según Buela y Sierra (2007) en la ley Orgánica 4/2007 el sistema de habilitación del profesorado funcionario pasa a ser un sistema de acreditación nacional. Sin embargo, esta ley apenas define las directrices de cómo se realiza el sistema de acreditación del profesorado. Sí se definen los criterios mínimos que deben cumplir los miembros de las

comisiones, pero no se establecen procesos de evaluación ni de los indicadores ni tampoco de los estándares.

Buela-Casal y col. (2009) se reafirman en que las funciones del profesorado universitario son docentes, de investigación, de innovación, de transferencia de conocimientos y de gestión; aunque no hay un porcentaje específico para cada una de las funciones, las que más predominan son la docencia y la investigación. La evaluación de la docencia se realiza a través de criterios propios de cada universidad, cuando el objeto de evaluación son los profesores y con criterios nacionales o autonómicos cuando se trata de programas, mientras que la investigación generalmente se evalúa con criterios y procedimientos aplicados por agencias nacionales.

En el contexto internacional, según Pérez y Gómez (2010) y Buela-Casal y col. (2009) los rankings pretenden exponer y posicionar la calidad de las universidades más reconocidas centrándose de manera prioritaria en los resultados de la investigación. Entre los criterios utilizados se encuentran la publicación de artículos en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports*, publicaciones en *Nature* o en *Science*, entre otros. Estos criterios sin duda son válidos para evaluar la productividad de la investigación. Sin embargo, a pesar de ser criterios de excelencia y de alto nivel de investigación sirven para discriminar entre las mejores universidades del mundo, no son igual de válidos para analizar la productividad de todas las universidades. Las universidades pequeñas de Canadá con 300 docentes difícilmente podrían alcanzar la productividad de cualquier universidad que cuente con más de 3000 docentes, a pesar de ser consideradas de Calidad y Excelencia Docente cuando son evaluadas por las agencias.

Buela-Casal y col. (2009), en los resultados de su investigación sobre los rankings, ponen de manifiesto que la hipótesis de partida en relación a que los criterios utilizados en el Ranking Mundial de Universidades no evalúan de manera adecuada la productividad en investigación de las universidades españolas.

### 3.3. El modelo de acreditación español versus el modelo norteamericano

El gobierno español se incorporó con retraso al conjunto de países desarrollados que implantaron los procesos de evaluación de la calidad de sus instituciones universitarias. Para De Miguel (2003) y González (2004) las principales causas del retraso fueron las siguientes:

- La dudosa capacidad ejecutiva.
- La desconexión entre el gobierno central, la universidad y los gobiernos autonómicos en la determinación y formulación de objetivos comunes.
- La tendencia corporativista de la estructura universitaria más el entramado de órganos colegiados ralentizaron los procesos de decisión, impidiendo la ejecución práctica y operativa de cualquier resolución.
- Las auditorías se limitaron a autoevaluaciones y evaluaciones externas que llevan a cabo personas conocidas de otras universidades o instituciones de Educación Superior.
- Falta de objetividad sobre el nivel de calidad alcanzado por las universidades que pudiera servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.
- La información que no se transmitió con la fluidez deseable, ni los informes emitidos sirvieron como fundamento para adoptar decisiones encaminadas a rendir cuentas, mejorar la situación o adquirir compromisos con el cambio social.
- Además el entramado de órganos colegiados que constituían la estructura de órganos de gobierno y representación de las universidades españolas. La presencia de tres niveles de participación en los procesos de evaluación de la calidad: *nivel 1*, constituido por el Consejo de Universidades y la Secretaría General del Consejo de Universidades, dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; *nivel 2*, conformado por las Agencias Autonómicas para la Calidad Universitaria que eran supervisadas por las Comunidades Autónomas; *nivel 3*, estructurado por las Comisiones de Evaluación, los Comités de Autoevaluación y los Comités de Evaluación Externa; los dos primeros dependientes de la unidad evaluada, y los terceros del Consejo de Universidades. Tal estructura fue determinante de la lentitud, por la burocracia

administrativa y desajustes derivados de la falta de organización y coordinación entre los tres niveles.

En todo este proceso es importante reconocer que los sistemas universitarios dependían y dependen de la financiación para cumplir con los procesos de acreditación.

En el caso del modelo norteamericano la financiación es una de las claves en su sistema universitario. Principalmente una parte de la financiación universitaria se destina para facilitar los recursos necesarios a los estudiantes. Según Rozas (2008) los gobiernos de Norteamérica financian o ayudan a cubrir los gastos que tienen los estudiantes mediante becas, préstamos o ayudas de diferentes modalidades, también a través de beneficios fiscales financian la investigación. El sistema es complejo y tiene carencias en términos de equidad, pero disponen de suficientes recursos para trabajar con eficacia y los estudiantes encuentran el modo de financiar buena parte de sus gastos educativos. Todos los gastos son cubiertos por la matrícula del estudiante y donaciones tanto privadas como públicas.

La acreditación institucional en Estados Unidos y Canadá es vital en la garantía de calidad y excelencia académica. Sus gobiernos toman medidas para mejorar la eficacia y la rendición de cuentas. También cabe destacar que se otorga responsabilidad formal a organizaciones no gubernamentales en aspectos importantes de la acreditación y de la garantía de la calidad. Por otro lado sigue vigente la imagen tradicional de las universidades como actores autónomos.

Colin (2007) afirma que el modelo estadounidense de universidad ha destilado la distinción académica del modelo alemán y el enfoque liberal e individual del modelo inglés; en términos de objetivos y normas de calidad para servir al público. Estados Unidos ha avanzado a través de diversos medios infundiendo en el mundo de la educación superior las nociones de garantía de la calidad que se habían adoptado por muchos otros países, la Unión Europea y las agencias internacionales, especialmente la UNESCO.

En Estados Unidos el reconocimiento de las organizaciones acreditadoras está a cargo del gobierno Federal, a través del *US Department of Education* (USDE), y por una

organización no gubernamental, denominada *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA). Para ser reconocida por USDE o por CHEA una organización acreditadora debe reunir los requisitos necesarios para asegurar que se trata de una entidad confiable en materia de calidad educativa. Los estándares de CHEA para reconocer a las organizaciones acreditadoras se basan principalmente en su capacidad para promover la calidad académica y el mejoramiento de la calidad. Requieren de las entidades acreditadoras que: (a) promuevan la calidad académica; (b) demuestren responsabilidad; (c) estimulen el cambio intencional y el mejoramiento necesario; (d) utilicen procedimientos apropiados y honestos en la toma de decisiones; y (e) evalúen continuamente sus prácticas de acreditación.

En Canadá, según el *Council of Ministers of Education* (2008), el término acreditación se utiliza de dos formas distintas: como acreditación profesional y como validación de la educación del sector privado. También se diferencia entre perfil y procesos organizativos. El perfil se centra en los procesos de acreditación, teniendo en cuenta la estructura organizativa, criterios y pasos del proceso de acreditación. En la estructura entran a formar parte los gobiernos de las 10 provincias y tres territorios, el Consejo de Ministros de Educación, la Asociación de Agencias Acreditadoras de Canadá, la Asociación de Universidades y Collages de Canadá, y organizaciones no gubernamentales implicadas o relacionadas en la Educación Superior e Investigación de Canadá.

### **3.4. La paradoja europea sobre la calidad**

Lo que algunos han denominado como “paradoja europea” es el hecho de la dificultad que las universidades europeas tienen de competir en producción científica y captación de financiación de la industria con las universidades de los países desarrollados y emergentes de Asia (Kapón, China, India, Korea, Malasia..) y con los Estados Unidos. Dificultad que reside en ser capaces de competir manteniendo al mismo tiempo misiones sociales y culturas institucionales que poco tienen que ver con aquellas. Si es misión irrenunciable de la universidad británica la elevación del nivel cultural de la nación y de la mayoría de sus ciudadanos, como es el caso de la Universidad de Oxford,

no puede, fácilmente competir con universidades como la de Harvard o Stanford orientadas históricamente a la formación de élites muy seleccionadas, que aportan una gran parte de la financiación institucional, y vinculadas con la industria en sus tareas de Investigación, Desarrollo e Innovación.

A eso, nosotros, le hemos denominado el “dilema de Oxford”. Y es que Oxford es la segunda universidad en importancia dentro de la Unión Europea, miembro desde su fundación de la LERU o club de principales universidades europeas orientadas a la investigación intensiva, que no renuncia a mantener su compromiso social en los estudios de grado accesibles a la media de la población británica, ni a su tarea de extensión universitaria en su entorno social.

El dilema para Oxford es ¿hasta cuándo podrá mantener su misión sin renunciar al objetivo de seguir siendo la segunda universidad Europea, estar dentro de las diez primeras mundial es en los principales *rankings* y competir, por tanto, en producción científica? ¿Cómo incrementar los fondos procedentes de la industria para seguir compitiendo en producción científica? ¿Sacrificando qué parte de su misión?

El dilema de Oxford no tiene fácil solución. La universidad europea está en una encrucijada y aún no tiene marcadas los caminos de salida. No bastan las propuestas de diferenciación institucional que sí están sirviendo en Asia o Estados Unidos para mantener los criterios de crecimiento nacional. Aquí, en Europa. En Oxford, la decisión no es nacional sino institucional. ¿Será a base de la profundización en la diferenciación interna, esto es en la fragmentación institucional, donde resida la solución? Algo de eso puede estar pasando ya cuando en la mayoría de las universidades bien posicionadas que no renuncian a una financiación competitiva, se están creando, cada vez más diferencias internas entre facultades e institutos universitarios u otros departamentos especializados, campus tecnológicos y otros centros de alta investigación y transferencia. Diferencias también entre estudios de grado de carácter masivo y estudios de postgrado y programas internacionales de carácter mucho más selectivo.

Esa diferenciación interna puede estar ocasionando también una fragmentación interna que trasciende a las disciplinas: profesorado para grado y profesora para postgrado, profesorado eminentemente docente y profesorado con orientación especial a la

investigación.

¿Estamos asistiendo a una nueva fractura profunda de la profesión académica agudizada especialmente en la universidad europea?

### **3.5. Conceptos clave en el desarrollo de una nueva cultura para la garantía de calidad**

El concepto de evaluación en educación superior se plantea interdisciplinariamente y a partir de las consideraciones de los autores más relevantes. Rodríguez (1997) plantea un concepto integral de calidad: la política de la evaluación es una función esencial del proceso de gestión. El cual quiere decir que no se puede evaluar, no se puede gestionar; la evaluación debe estar articulada a los procesos de planificación, organización y dirección, para la gestión flexible y abierta a los cambios del entorno.

Según Zúñiga (2001) la evaluación, utilizada lógicamente para la medición y el control, se plantea como un instrumento para esclarecer el trabajo colectivo creando una comunidad universitaria crítica y autocrítica, capaz de construir y consolidar su propia identidad social.

Evaluar no es recoger y medir datos, pues éstos por si mismos no describen una situación real. El significado de los datos dependen del contexto en el cual se analizan, por lo tanto, evaluar implica un análisis contextualizado y minucioso de los datos. Por lo tanto, evaluar la educación superior corresponde a un proceso de reflexión sobre su quehacer para mejorar la calidad. Es un proceso que debe ser objeto de permanente revisión; los cambios en el contexto exigen una constante revisión y búsqueda de creatividad; además la evaluación debe ser un proceso de investigación sistemático, con validez y fiabilidad, cuyos resultados deben incidir en la toma de decisión y la implantación de una política que mejore de la educación superior (Orozco, 2001).

El Ministerio de Educación español afirma que la satisfacción de los usuarios del servicio público en educación superior en cuanto a docentes (PDI) y personal de



administración y servicios (PAS) mejoró gracias al impacto positivo en la sociedad y como consecuencia de un liderazgo participativo responsable de impulsar la planificación y la estrategia de los centros educativos, la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de una mejora permanente de sus resultados (Cabero, 2007).

Romero y Triviño (2006) afirman que es necesario, en cualquier proceso de evaluación, que se identifiquen las siguientes dimensiones:

- *Evaluación simbólica*: se establece para mantener las estructuras existentes. No promueve el cambio ni la transparencia en las actividades.
- *Evaluación ritualística*: tampoco promueve el cambio real ni el aprendizaje organizacional. Se percibe la evaluación como un proceso para mejorar la imagen institucional. La estrategia organizacional no está clara y la administración no apoya la evaluación.
- *Evaluación con función coordinadora*: basada en la idea de control. Este modelo intenta fortalecer la relación entre la política de toma de decisiones y la producción de servicios.
- *Evaluación como proceso de aprendizaje*: enfatiza en el desarrollo continuo de la organización. Las bases del modelo son instrumentos de calidad y de autoevaluación. El personal involucrado tiene poder en el proceso.

Romero y Triviño (2006) también diferencian tres tipos de unidades dentro de la evaluación institucional de las universidades, las cuales se complementan entre sí. En primer lugar estaría la evaluación de las titulaciones donde los criterios de evaluación se centran en la docencia:

- *Planificación de la titulación*: donde se analizan las metas y objetivos, la definición del perfil profesional del egresado, el perfil de ingreso óptimo y el conocimiento del perfil de ingreso real. Todo ello planificado a través de principios y políticas para la gestión del programa formativo.

- *Programa de Formación:* donde podemos diferenciar la estructura del plan de estudios, el programa de las asignaturas, la dimensión práctica de la formación y la planificación docente.
- *Recursos:* se realiza el análisis de los recursos humanos (alumnado, profesorado y Personal de Administración y Servicios.) y de los recursos físicos (instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo así como los recursos financieros).
- *Desarrollo de la enseñanza:* se centrará en el estudio de la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes, la orientación y acción tutorial y la coordinación de la enseñanza.
- *Calidad de los resultados:* finalmente se hará un recorrido por los resultados del programa formativo, los resultados por asignatura, los resultados de los egresados y la satisfacción con los resultados.

Por otro lado, está la evaluación de los departamentos que se centra sobre todo en la investigación, en los estudios de máster y doctorado, y en la gestión y administración de propias del departamento.

Finalmente se realiza la evaluación de servicios a través del modelo EFQM, *European Foundation for Quality Management*, de la excelencia, donde cada criterio contempla una serie de ítems a evaluar. Generalmente los criterios son: liderazgo, personal, políticas y estrategias, alianzas y recursos, procesos, resultados de los clientes, resultados del personal, resultados de la sociedad y resultados clave.

También se tiene que tener en cuenta la autoevaluación; cada unidad evaluada debe crear un comité interno, constituido por personas pertenecientes a esa unidad y en el que deben estar presentes todos los implicados: personal docente e investigador (PDI), docentes, estudiantes, personal de administración y servicio (PAS). El comité elabora un informe de autoevaluación analizando los puntos fuertes, débiles y acciones de mejora a desarrollar. Este autoinforme es posteriormente analizado por un comité de expertos externos, tras un análisis del mismo elaboran un informe externo de evaluación. El comité interno integra ambos informes en el informe final de evaluación.

En dicho informe se identifican las fortalezas y debilidades detectadas durante el proceso de evaluación y queda establecido el Plan de Mejora de la unidad evaluada.

Por lo que se definen las siguientes fases en las que se desarrolla el proceso de evaluación:

- *Autoevaluación*: es un proceso interno llevado a cabo por miembros de la institución que culmina con un informe en el que se identifican los puntos fuertes y débiles, proponiendo acciones de mejora.
- *Evaluación Externa*: es un proceso complementario que da objetividad al proceso. Del mismo modo que el proceso de autoevaluación, lo importante es detectar los puntos fuertes y débiles para identificar las áreas de mejora.
- *Informe Final*: la elaboración del informe final debe ser la síntesis de los dos informes anteriores. El principal objetivo es la mejora de la unidad evaluada. El apartado más importante de este documento será el Plan de Mejora, donde quedan recogidas todas las acciones a poner en marcha, los plazos de realización, los indicadores de ejecución y los responsables de su cumplimiento.

A pesar de todo expuesto, los múltiples factores ante los que se enfrenta la sociedad exigen de las universidades introducir procesos de calidad en todas y cada una de sus actividades, generando una cultura de calidad en la que se vaya evaluando cada uno de los procesos académicos. Se potencia la adaptación continua a los cambios que se producen en la sociedad.

El concepto de calidad es uno de los pilares básicos sobre los que se asienta el proceso de convergencia europea para crear el Espacio Europeo de Educación Superior. Si se analizan las distintas declaraciones y los planes de actuación, se puede comprobar que en gran medida se pretende la garantía de la calidad (Buela-Casal, 2005). Pero para cualquiera de ellas variara en función del contexto (Buela-Casal y Sierra, 2007).

Se puede afirmar, según González y Espinoza (2008), que la calidad de la educación superior es multidimensional; se atiende enseñanza y programas académicos, investigación y fomento de la ciencia, así como la diversidad y la pluralidad. Por lo que la universidad requiere una evaluación de la calidad en materia de excelencia

permanente y constante. La evaluación de la calidad es una tarea compleja que debe evaluar de forma permanente cada uno de los procesos con la ayuda, responsabilidad y concienciación de todos los miembros de la comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantes).



## **Capítulo 4. Reconsideración de la excelencia en Educación Superior e indicadores de docencia universitaria**

### **4.1. La búsqueda de la excelencia**

La búsqueda de una mejora constante en los procesos de calidad y excelencia universitaria, exige reconsiderarla permanentemente. Boyer (1990), Healey (2000), Garduño y col. (2003) y Nicholls (2004) consideran que la excelencia académica implica un alto nivel de competencias que tienen entre sus objetivos motivar a los estudiantes y promover su aprendizaje en una variedad de caminos apropiados y académicos. También Molero (2007) incluye la evaluación y reflexión de la propia práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la opinión del alumnado participante en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Buela y Sierra (2007) completan la consideración de excelencia afirmando que sea cual sea el concepto del que se parta, no hay duda que cuando se habla de calidad y excelencia incluye a los profesores, tanto en relación a las competencias docentes como investigadoras.

A principios de los noventa surge un cambio en la docencia universitaria, se busca el lado práctico del conocimiento. A partir del siglo XXI es cuando la investigación se convierte en un motor de cambio, sobre todo debido a los avances tecnológicos.

El docente de educación superior está comprometido con la docencia, investigación, innovación y transferencia del conocimiento, y gestión. Pero la enseñanza e investigación son las actividades que realmente ocupan la mayor parte de su tiempo laboral. Lo que causa un conflicto cuando institucionalmente se le da más importancia a la investigación que a la docencia, siendo uno de los motivos de reflexión.

La mejora de la docencia debe unirse con la investigación de forma que suponga una implicación de la universidad con la sociedad donde el desarrollo humano esté presente. Es necesario llegar a un nivel equitativo entre docencia e investigación, debiendo evitar que se suplante una por otra. Según Hinojosa y col. (2010) es en este momento donde se debe replantear el término de excelencia universitaria. Un enfoque

de excelencia en la enseñanza, *scholarship of teaching*, necesita información de cómo los estudiantes aprenden cada materia. Este enfoque permite situar al docente dentro del trabajo académico, no sólo como un asunto pedagógico o didáctico, hace que la enseñanza esté centrada en el aprendizaje del estudiante (Shulman, 2004). Por lo tanto, este enfoque se considera clave en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La excelencia docente (Glassick y col., 2003) se caracteriza, sobre todo, por definir claramente los objetivos, una adecuada preparación, el uso de los métodos apropiados, la obtención de resultados significativos, la visibilidad de la enseñanza y la reflexión crítica.

Para Bolívar y Caballero (2008) reconsiderar la excelencia en la enseñanza es una medida para legitimar el trabajo académico del docente, dentro de cada área y más allá del campo de la educación. Coincidiendo con Taylor y Weiss (2006) en que la excelencia en la docencia debe ser reconocida en el mismo nivel que la investigación, tanto por el profesorado como por los dirigentes de la institución universitaria.

La universidad como fuente de conocimiento y de investigación para el desarrollo, implica una serie de responsabilidades con la sociedad. Se genera preocupación por resolver la incertidumbre generada por los procesos de globalización y la crisis de valores, por lo que se requiere reflexionar y modificar el término de docencia en el panorama de la educación superior; como consecuencia se tiende a una excelencia visible. (Bolívar y Caballero, 2008)

Bolívar y Caballero (2008) aseguran que la excelencia visible en la enseñanza permite entender cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes. Se trata de una enseñanza claramente orientada al estudiante, donde la investigación puede cumplir dos funciones primordiales. La primera es el uso de la creatividad para elaborar y desarrollar materiales auténticos que puedan ser usados por otros docentes. La segunda constituye una evaluación sistemática de la enseñanza y el aprendizaje, guiada por la investigación relacionada con el currículo.

Bolívar y Caballero (2008) se reafirman en que la excelencia en la enseñanza, *scholarly teaching*, hace referencia al impacto de la enseñanza y de los aprendizajes resultantes, mientras que la excelencia visible en la enseñanza, *scholarship of teaching*, resulta de

una revisión formal realizada por los pares en un determinado medio o contexto, con el objetivo de hacer que esa excelencia forme parte del conocimiento base de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Coinciden con la afirmación de Shulman (2004) de que la excelencia en la enseñanza para llegar a ser visible debería manifestar, al menos, tres características fundamentales: *“ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación, y accesible para su intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad académica.”*

Bolívar y Caballero (2008) también hacen referencia a Felder (2000) y coinciden con los criterios de formación para excelencia de Knight (2006). Por lo que consideran que la evaluación debe estar enfocada en los siguientes aspectos:

- Calidad más allá de la excelencia en la enseñanza: haciendo referencia a la integración del conocimiento de la materia con el conocimiento pedagógico en una actitud de compromiso con su propio crecimiento como profesional y con la investigación educativa y su desarrollo.
- Eficacia en la enseñanza: o sea, cómo el profesorado motiva el aprendizaje del alumnado a través de su enseñanza, para que éstos adquieran el conocimiento, las habilidades y las actitudes deseadas.
- Eficacia en la investigación educativa y en su difusión: relacionado con el diseño, implementación, evaluación y diseminación de las innovaciones llevadas a cabo en el aula, así como al impacto que éstas tienen en el mundo académico.

Bolívar y Caballero (2008) consideran que los criterios de evaluación deben de reflejar el impacto de la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del contexto académico. También otro de los aspectos importantes y difíciles de evaluar, es el resultado de la práctica en materia educativa; por lo que hay que hacer énfasis en la necesidad de hacer visible la excelencia en la enseñanza, para que ésta sea compartida. La difusión se puede hacer a través de publicaciones, actividades académicas y presentaciones públicas.

Rodríguez (2007) afirma que para conseguir ser un buen docente es necesario transitar por una serie de etapas durante todo el proceso educativo, desde la fase de iniciación hasta la de madurez. Existe conciencia de que el docente es uno de los actores



fundamentales en el proceso educativo. También opina, al igual que Zabalza (2004), que del proceso educativo surge como aspecto relevante el desarrollo profesional del docente. Al docente se le exige una amplia preparación en las dimensiones cognitiva y pedagógica, se le demanda una serie de competencias personales y organizacionales; por lo que se desarrolla como un profesional autónomo, capaz de realizar un trabajo compartido y solidario, dentro del contexto socioeducativo.

Arana y Panera (2006), Fuentealba (2006) y Bozu (2010) se aproximan a un concepto dinámico de desarrollo profesional del docente a través de la integración de aspectos personales, profesionales e institucionales, vinculados al contexto. Teniendo la base en el estudio de los ciclos vitales (Huberman, 1990; McKimm, 1999; Huberman y Thompson, 2000; Fernández, 1995, 1998, 2002) que ayudan a comprender y mejorar el desarrollo profesional del docente dentro de las organizaciones educativas así como las necesidades propias del profesorado novel.

En base a lo expuesto Bozu (2010) hace referencia a tres puntos fundamentales:

- El profesorado universitario novel y el Espacio Europeo de Educación Superior. Conceptualización e implicaciones para la docencia.
- Identificación de necesidades e inquietudes sobre la práctica profesional.
- La promoción y la gestión de la calidad docente.

Bozu (2010) intenta encontrar respuestas a preguntas como: ¿Qué significa ser profesor novel en el nuevo contexto universitario? ¿Cuáles son las necesidades y las inquietudes que sienten los docentes noveles acerca de su propia labor docente? ¿Qué entiende el profesorado novel por una docencia de calidad?

Ser profesor novel supone la participación en un amplio proceso de información y formación para la docencia e investigación, consistente en un nuevo enfoque de la enseñanza y modelo educativo. Donde la formación psicopedagógica y conocimientos didácticos son claves para ejercer con éxito la función docente. Bozu (2010) afirma que el cambio de paradigma docente y la reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente al diseño curricular, metodologías de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros factores relevantes, es una de las definiciones a las que más aluden los

profesores noveles en sus respuestas a la pregunta sobre que significa ser profesor novel en este nuevo contexto universitario.

El profesor novel tiene que evaluar competencias, aumentar la dedicación del estudiante en sus trabajos, ser guía y facilitador del aprendizaje del estudiante; por lo que necesita de orientación y apoyo por parte del profesorado experimentado.

Respecto a las inquietudes o intereses relacionados con el propio trabajo, es decir con la docencia, a los docentes noveles les inquietan los aspectos relacionados con la tutoría académica, las relaciones interpersonales con el alumnado y finalmente, poder replantear las asignaturas impartidas en base a las recomendaciones del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Bozu, 2010).

Una docencia de calidad facilita el aprendizaje de los estudiantes, ofrece los recursos y los espacios para poder reflexionar de manera autónoma sobre los contenidos de las materias, desarrollar prácticas lo más cerca posible a la realidad, con las técnicas más desarrolladas como tendencia general y las que suponen innovación. Sería la docencia que permite tanto alcanzar los objetivos concretos de la asignatura como también las competencias transversales (capacidades comunicativas orales y escritas, competencias tecnológicas, comprensión y reflexión a partir de textos, desarrollo del espíritu crítico...) que les resulte indispensables para su vida profesional (Bozu, 2010).

Entre los indicadores de calidad de la docencia (Ashwin, 2006; Bozu, 2010) se encuentra una serie de elementos o aspectos muy variados, tales como:

- El desarrollo de un programa de calidad de la asignatura.
- La excelencia de los recursos didácticos empleados.
- El dominio de los conocimientos de la materia que se imparte
- Claridad expositiva y dominio de los procesos de argumentación.
- Claridad en los criterios de evaluación.
- La aplicabilidad de los contenidos en la práctica y en la experiencia profesional.
- Conocimiento de las necesidades y las carencias formativas del alumnado.
- Utilización de recursos didácticos personales y habilidades comunicativas.

- Condicionantes estructurales y sociales del aula.
- Condiciones de acceso a la carrera y condiciones de salida al mercado laboral.
- Entrega, dedicación y entusiasmo personal.

## **4.2. Hacia un posible perfil de excelencia docente**

### **4.2.1. La escucha empática como elemento de calidad en la Educación Superior**

La comunicación es uno de los factores más importantes para negociar, siendo clave en la garantía de la calidad. Pero una buena comunicación llega implícita una buena escucha. Davis (1985) con motivo de desarrollar las relaciones interpersonales en el ámbito organizacional analiza los procesos de escucha como una competencia vital para mejorar la garantía de calidad.

Fisher y Ury (1996) plantean que todo proceso de escucha puede verse distorsionado por diferentes problemas comunicativos. Para solucionar estos problemas proponen algunas soluciones: hable para ser entendido; hable sobre usted, no sobre ellos; y hable con un propósito. Cuando se escucha se activan dos tipos de mecanismos de relación: en primer lugar “*estar de acuerdo con el otro*” o “*no estar de acuerdo con el otro*” y en segundo lugar “*ponerse en el lugar del otro*” o “*no ponerse en el lugar del otro*”. Si las cruzamos, sistemáticamente, tendremos cuatro posibilidades: Simpatía, empatía, egopatía y antipatía.

De las cuatro posibilidades la simpatía que supone ponerse en lugar del otro y estar de acuerdo, a pesar de considerarse ideal, es muy difícil de implementarla por generar identificación entre ambas partes perdiendo el objetivo de la propia organización. La empatía que supone ponerse en el lugar del otro, a pesar de que no esté de acuerdo, es la mejor forma de escuchar activamente y permite comprender al interlocutor; o sea ni se juzga ni necesariamente se tiene que dar la razón, por lo que es mucho más recomendable y fácil de implementar.

Pero, se escucha realmente al alumnado con referencia a sus necesidades y pensamientos. Desarrollar la habilidad de saber escuchar es vital en la educación superior y en todas las facetas de nuestra vida. El docente tiene que tener y desarrollar

habilidades pedagógicas para transmitir los conocimientos a sus estudiantes, por lo que debe aprender a escuchar para poder ser escuchado.

Según Codina (2004) desarrollar esta competencia comunicativa interpersonal es de vital importancia para llegar a los estudiantes y a la sociedad en general. En definitiva, promover el desarrollo del conocimiento de forma igualitaria. Coincidiendo con la célebre frase de Winston Churchill: *“Se necesita coraje para pararse y hablar. Pero mucho más para sentarse y escuchar”*.

Pasamos la mayor parte del tiempo escuchando. Infinidad de investigaciones coinciden que dedicamos el 22% a leer y escribir, el 23% a hablar y el 55% a escuchar (Codina, 2004), ¿pero, realmente empleamos correctamente ese tiempo de escucha? La respuesta a esta pregunta es no. Esto quiere decir que estamos más expuestos a recibir esa información, pero si no hay una predisposición de escucha no sirve de nada. Las personas están más pendientes en lo que van a decir y cómo lo van a decir; sin embargo no se preocupa tanto si son entendidos cuando hablan y si son capaces de llegar a las emociones y necesidades de entendimiento de otras personas.

La habilidad de ser un buen comunicador no está plenamente desarrollada si no se sabe escuchar. Por tanto, un buen comunicador tiene que saber escuchar. El saber escuchar adecuadamente trae consigo una serie de beneficios, según Codina (2004) destacan los siguientes:

- Eleva la autoestima del que habla, pues le permite sentir que lo que dice es importante para el que lo escucha y, con esto, la comunicación y la interrelación se hacen más fluidas, respetuosas y agradables.
- Le permite al que escucha identificar intereses y sentimientos del que habla y, de esta forma, puede ser más efectivo en la comunicación con su interlocutor.
- Se reducen las potencialidades de conflictos por malas interpretaciones en las comunicaciones.
- Se aprende de los conocimientos y percepciones del otro.
- Amplia el marco de referencia, cultura e intereses del que escucha.
- El que escucha con atención, proyecta una imagen de respeto e inteligencia.

Cuando una persona nos cuenta algo, significa que tiene importancia para ella pero quizás no tanta para él que escucha. El demostrarle que se le está escuchando con atención fomenta la comunicación y la relación interpersonal. Se produce entonces una conexión recíproca entre ambos, ya que la persona que está hablando se va a sentir valorada y respetada, dando lugar, a un clima positivo.

Desarrollar esta competencia en el ámbito universitario favorece la comunicación y las relaciones interpersonales, mejorando el ambiente entre estudiantes y docentes. Da lugar a que se respete más la figura del docente y a que los estudiantes estén más motivados pudiendo conseguir el objetivo de la comunicación en clase y por otra parte permitiría al docente motivar a los estudiantes atendiendo a sus necesidades reales, ya no sólo formativas, sino también desarrollando unas inquietudes y habilidades para un futuro dentro y fuera de la universidad, porque es muy importante que los estudiantes también se encuentren considerados de la misma forma que pueda estar el docente. Por lo que se acerca al concepto de garantía de la calidad y la excelencia docente, sobre todo en uso eficiente y eficaz de los contenidos en desarrollo de las relaciones interpersonales.

Según Robertson (1994) los que saben escuchar con atención, aprenden de forma indirecta. Todos somos expertos en algún área, pero quien sabe escuchar atentamente se beneficia del estilo de los demás y del contenido de sus mensajes.

Lo que sucede en la comunidad académica se repite en el mundo de los negocios. Los individuos que alcanzan el nivel máximo en su profesión son típicamente los que saben escuchar mejor, según las investigaciones de Goleman (1999, 2006) sobre los coeficientes de inteligencia e inteligencia emocional y social. Las personas que saben escuchar poseen una gama de intereses mucho más amplia que los que no tienen esta habilidad, lo que les permite comprender mejor y poder ejercer una mayor influencia sobre otros.

Según Van-der Hofstadt (2003) otros aspectos positivos de saber escuchar son: habilidad para emitir libre información, hacer autorrevelaciones, realizar escucha activa, empatizar, formular una crítica, solicitar cambios en el comportamiento o en la realización de tareas, expresar opiniones, resumir, hacer preguntas, emitir mensajes personales y habilidad para elogiar.

Goleman (1999, 2006) en sus investigaciones para formular su teoría sobre la inteligencia emocional y social, identificó la escucha entre las principales habilidades de las personas con altos niveles de inteligencia. La considera como la primera de las aptitudes que determinan las relaciones, lo que posibilita comprender a los demás incluye percibir sentimientos y perspectivas ajenas. Por lo que aprender a escuchar de una forma correcta beneficia en todos los ámbitos y facetas de la vida.

Pero, ¿qué impide escuchar? Según Codina (2004) entre las razones por las que la mayoría de las personas no escuchan con atención a los demás están: el temor a ser influidos por ellos, pensar que son poseedores de la verdad, que el otro está equivocado, sentir que cuando habla puede ejercer más influencia que cuando escucha. Cuando se escucha auténticamente se tiene tendencia a expresarse más, con mayor profundidad y riqueza de detalles que si se escucha superficialmente. Esta es la oportunidad que aprovechan los negociadores.

Otro factor que influye en la escucha es la tendencia selectiva. Trigo (1993) afirma que se escuchan principalmente las opiniones que coinciden con las del receptor. Se evalúa mediante una interpretación selectiva, entendiendo los mensajes según convenga, adaptándolos a las concepciones previamente formadas. También influye en los problemas de percepción y actitud ante la escucha el contexto.

El contexto universitario se presenta lleno de actividades, dando la sensación de que no se dispone de tiempo para escuchar. Se piensa en los problemas propios y no en cómo responder a la persona que nos habla. Se precipita una opinión en cuanto alguien termina de hablar, e incluso se interrumpe antes de que haya concluido.

Robertson (1994) plantea que existen interferencias internas que impiden escuchar, o entender lo que dice otra persona. Físicamente, se puede estar cansados o sentir incomodidad; el ambiente puede ser desagradable; la mente puede estar distraída por una discusión reciente o un problema sin resolver.

Según Covey (1998) tenemos tendencia a precipitarnos, a arreglar las cosas con un buen consejo. Pero a menudo no nos tomamos el tiempo necesario para diagnosticar, para empezar a comprender profunda y realmente el problema. Este principio es la clave de

la comunicación interpersonal efectiva. La comunicación es muy importante en la vida, pasamos años aprendiendo a leer, escribir y hablar. Pero surgen una serie de interrogantes: ¿Cómo escuchar? ¿Qué formación permite escuchar de tal modo que se comprenda real y profundamente a otro ser humano?

Desarrollar una escucha totalmente atenta permite comprender mejor a otra persona, de esta forma se logra la empatía o escucha empática. Para Covey (1998), la escucha empática debe entrar en el marco de referencia de la otra persona, ver las cosas a través de ese mundo, como lo ve la otra persona, comprender su paradigma, identificar lo que siente.

Fisher y Ury (1992) y Covey (1998) aclaran que “empatía no es simpatía”, precisando que la simpatía es una forma de acuerdo, una forma de juicio, que a veces es la emoción y la respuesta más apropiada. Pero, “a menudo la gente se nutre de la simpatía, lo cual la hace dependiente”.

La esencia de la escucha empática no consiste en estar de acuerdo; consiste en comprender profunda y completamente a la otra persona, tanto emocional como intelectualmente, incluye mucho más que registrar, reflejar e incluso comprender las palabras pronunciadas. Covey (1998) afirma que en la escucha empática uno escucha con los oídos, pero también con los ojos y con el corazón. Se escucha para entender y comprender a través de las emociones.

Davis (1985) propone 10 reglas para una definir una buena escucha:

- Deje de hablar. Usted no puede escuchar si está hablando.
- Hacer que el que habla se sienta cómodo. Ayúdelo a sentirse que es libre de hablar.
- Demuéstrele que desea escucharlo. Parezca y actúe como si estuviera sinceramente interesado.
- Elimine y evite las distracciones. No se distraiga jugando con pedazos de papel, escribiendo, etc.
- Trate de ser empático con el otro. Trate de ponerse en su lugar, comprender su punto de vista.
- Sea paciente. Dedíquele el tiempo necesario, no interrumpa.

- Mantenga la calma y su humor. Una persona colérica toma el peor sentido de las palabras.
- Evite discusiones y críticas, sea prudente con sus argumentos.
- Haga preguntas. Esto estimula al otro y muestra que Ud. está escuchándolo.
- Pare de hablar. Esto es lo primero y lo último. Todas las otras reglas dependen de esto. Usted no puede ser un buen escucha mientras esté hablando.

Según Trigo (1993), Fisher y col. (1996), Codina (2004), Goleman (1999, 2006) y García-Ramírez (2011, 2012) los especialistas coinciden en que saber escuchar es una de las habilidades más difíciles de encontrar y desarrollar porque, entre otras cosas, requiere “*ponerse en el lugar de los demás*”, dejar a un lado, aunque sea temporalmente, los paradigmas propios y asumir que otros pueden ver las cosas de manera diferente. Además, ser capaces de controlar las emociones propias que nos puede producir escuchar cosas que no resulten de nuestro agrado, o no coincidan con nuestros paradigmas, es decir, con los patrones con los que hemos estado viendo la realidad.

#### **4.2.2. La apuesta por la enseñanza creativa en Educación Superior**

La apuesta por la creatividad es clave en la reconsideración de la figura del docente en el aula. El docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje provoca inquietudes en los estudiantes para que éstos sean críticos y capaces de elaborar y emitir sus propios juicios de valor sobre los hechos a los que se enfrentan a diario dando lugar al desarrollo del pensamiento divergente. Pero la creatividad también es necesaria en la investigación para desarrollar estudios y competencias que mejoren la enseñanza universitaria. En definitiva, la creatividad es necesaria en la búsqueda del equilibrio y desarrollo entre ambos ámbitos, docencia e investigación.

El contexto actual en el que nos encontramos en la actualidad exige a la universidad desarrollar la creatividad en cada una de sus funciones, desarrollando las competencias necesarias para garantizar una enseñanza de calidad y excelencia. En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998) expone la



importancia de los métodos educativos innovadores a través del pensamiento crítico y la creatividad.

La universidad tiene el compromiso de desarrollar el pensamiento crítico y divergente, la creatividad, para afrontar los cambios que van surgiendo en la sociedad. Para conseguir este compromiso es necesario incorporar una cultura de garantía de la calidad y excelencia docente en la universidad, abriendo paso al desarrollo de competencias a través de la incorporación y uso de técnicas creativas. En definitiva, la universidad debe asegurar la transmisión del conocimiento contextualizado y actualizado para que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan adquirir y desarrollar las habilidades y destrezas necesarias que ayuden a la resolución de problemas de cualquier índole; por ello se apuesta por promocionar el pensamiento divergente. Es necesario adoptar una nueva cultura de garantía de la calidad en la que se tenga en cuenta la creatividad de cada individuo con el grupo o la comunidad.

La creatividad no se enseña de manera directa, sino que se educa en la creatividad a través de diferentes actitudes tales como: involucrar a los miembros del grupo en la resolución de problemas, asumir conjuntamente los riesgos, propiciar una cultura de trabajo, confiar en el potencial que ellos tienen, responsabilizarlos de su propio aprendizaje, facilitar y mediar las oportunidades, contextualizar el conocimiento y habilidades de pensamiento crítico-creativo (Piñero, 2010).

Ponti (2006) formuló una serie de claves para conseguir desarrollar y explotar la creatividad:

- Pensar en Zen. El Zen es una práctica budista que consiste en el ejercicio constante de la meditación. Se desarrolla la capacidad de utilizar la mente en paz y tranquilidad, para conseguir la clarividencia creativa. La práctica Zen ayuda a controlar el tiempo la acción de pensar. En consecuencia, se busca un equilibrio en la velocidad de uso del pensamiento desarrollando la creatividad.
- Pensar provocativamente. Consiste en trabajar a base de provocaciones, es muy utilizada en creatividad. La inversión en la realidad puede darnos soluciones creativas.
- Pensar abiertamente. Tener la mente abierta capaz de llegar a todos los ámbitos captando cualquier realidad, aprender de las diferentes realidades.

- Pensar con fluidez. Pensar con fluidez es imprescindible para desarrollar habilidades o competencias creativas. La fluidez puede desarrollarse preguntándose a cerca de todo, buscando el porqué, el cómo, el cuándo, encontrando soluciones a cualquier situación dentro y fuera del contexto. Esta metodología de creatividad se llama SCAMPER. También hay otra técnica la gimnasia creativa que consiste en acostumbrarse a hacer listados de ideas, analizar desde diferentes perspectivas, aceptar diferentes opiniones, empatizar y cuestionar.
- Pensar y dibujar. Consiste en plasmar y hacer visibles ideas, realidades, sensaciones sobre un tema.
- Pensar felizmente. Pensar positivamente con motivación, pasión, despertando los sentidos e intentando disfrutar con lo que se hace. Pensar que hago lo que me gusta y me gusta lo que hago, creer en los sueños, usar un lenguaje positivo y constructivo y sentir las emociones.
- Pensar en equipo. Consiste en sumar, multiplicar y compartir el conocimiento. La cooperación entre personas compartiendo ideas hace que se consigan resultados positivos. El *brainwriting* o el IDEART es una técnica creativa que permite trabajar en equipo y conseguir resultados de forma colectiva.

La UNESCO a través de la Declaración Mundial de Educación Superior (1998) plantea que se debe facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

Según Elisondo y col. (2009) en el contexto universitario se dan ocasiones para la creatividad, para la promoción de ideas y pensamientos creativos. También es un medio en el que docente y estudiante encuentran libertad para pensar y crear, libertad para responder, libertad para cuestionar, libertad para equivocarse y libertad para volver a intentarlo.

### **4.2.3. TIC en la construcción del conocimiento**

En el ámbito de la educación superior educativo, la UNESCO (1998) considera las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, como elementos cruciales para desarrollar los procesos de innovación curricular dentro de la docencia universitaria, así como facilitadoras del acceso al conocimiento a mayor volumen de población.

La presencia de las TIC en la universidad va abriéndose espacio en la docencia. Pero el docente es quien tiene la capacidad de transmitir conocimiento y crear inquietudes en los estudiantes. Por tanto el uso de las TIC es un complemento a una docencia de calidad.

Los centros de recursos audiovisuales, multimedia o telemáticos, según Cabero (2007), Barberá (2008), Espuny y col. (2011), Siemens y col. (2011) y Llorente (2011) han sido de gran ayuda en la evolución de enseñanza universitaria. Específicamente en el profesorado, la utilización de las TIC ha hecho que aumente su productividad.

Tejedor y col. (2009, 2010), Scardamalia y Bereiter (2006, 2010), Espuny y col. (2011), Levis (2011) y Ferguson (2011) recopilan diversos estudios desarrollados en los últimos años con la intención de conocer la actitud de docentes y estudiantes hacia las nuevas tecnologías, para la elaboración de instrumentos de identificación. Algunos de los estudios verificaron la influencia de determinadas actitudes y percepciones del profesorado en el proceso de innovación mediante las TIC.

Para Ferguson (2008), Tejedor y García-Valdecárcel (2009, 2010) la mayoría del profesorado se inclina por reconocer valores positivos en el rendimiento cuando se integran las nuevas tecnologías. Según sus investigaciones el profesorado concede una gran importancia a las TIC como factor ligado al rendimiento de los estudiantes, considerando que sus cualidades estarían en todos aquellos aspectos que motivan, interesan o refuerzan aprendizajes.

Un análisis de los principales estudios e informes desarrollados por Cantón y Baelo (2009) en relación con la integración de las TIC en la educación superior española

permite constatar que las experiencias desarrolladas pronostican un futuro halagüeño para aquellas instituciones que las implementen de forma efectiva dentro de sus estructuras y procesos de desarrollo docente, investigador, administrativo y de gestión. Pero, la garantía de la calidad no radica en la innovación tecnológica sino en la innovación pedagógica que deberá incluir el uso de las herramientas didácticas más apropiadas, para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes, bajo los parámetros de modelos de construcción del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 2006, 2010; Levis, 2011).

Tejedor y col. (2009) y Levis (2011) consideran necesario que el profesorado integre las nuevas tecnologías en su docencia, a pesar del exceso de exigencias psicológicas que pueden generar causándoles estrés. A pesar de los inconvenientes Scardamalia y Bereiter (2006, 2010), Zhang y col. (2009) y García-Ramírez (2012) consideran necesaria la implementación del uso de las nuevas tecnologías teniendo en cuenta la teoría de la construcción del conocimiento, *Knowledge Building*, en la enseñanza porque supone intencionalidad en la adquisición del conocimiento en la comunidad dando lugar al desarrollo del conocimiento social a través de las TIC.

#### **4.2.4. Coaching y calidad en la formación docente**

Según Hall y col. (1999), Passmore (2007) y Clutterbuck (2010) *coaching* es un proceso de entrenamiento profesional; es la relación personal entre trabajador y entrenador, a través de intervenciones conductuales, cognitivas y de motivacionales. Es decir, el entrenador ayudará al docente proporcionarle una serie de habilidades y capacidades para que pueda mejorar su profesión y contribuir al desarrollo de la institución. La práctica de *coaching* es una forma creativa de garantía de la calidad en educación superior.

Para Hall y col. (1999) y González (2004) el entrenador usa un estilo colaborativo y un discurso de tipo instructivo, animando a las personas entrenadas a aceptar desafíos a través de la integridad profesional. Passmore (2007) amplía el concepto afirmando que con el *coaching* se consigue adquirir y desarrollar capacidades y habilidades que potencian la competencia creativa en las personas entrenadas. En ese mismo sentido

Clutterbuck (2010) introduce la contextualización de las expectativas en el proceso de *couching* de todas las partes participantes; relacionando el concepto de *couching* con el de *mentoring* al que hace referencia dentro del proceso de asesoramiento que se presta a la persona para guiarla a lo largo de su vida profesional, por lo que ambos conceptos necesariamente se complementan.

Los docentes necesitan de los dos procesos para mejorar la calidad y excelencia en su profesión docente e investigadora. También estudiantes y personal de administración y servicios necesitan de entrenadores y asesores para garantizar totalmente la calidad y excelencia universitaria.

Nash y Colling (2006) añaden a las afirmaciones realizadas anteriormente que el entrenamiento efectivo es una mezcla de pedagogía, sociología y psicología. Pero lo más importante es cómo los entrenadores desarrollan el conocimiento en la forma apropiada y cómo esto afecta a la toma de decisión. El entrenador experto debe proyectar, desarrollar y aplicar a la educación sus conocimientos a la persona que entrena.

El sistema educativo universitario precisa de expertos en *coaching* para desarrollar el sentido de eficiencia y satisfacción en la profesión del docente con el objetivo de garantizar una educación de calidad y excelencia.

Saravia (2008) señala los aspectos críticos relacionados con el rol y los retos del profesorado:

- Interacción social con los estudiantes, apertura, intercambio, entusiasmo.
- Seguimiento y apoyo a los aprendizajes mediante tutorías.
- Procedimientos de registro, valoración y evaluación de los aprendizajes.
- Desarrollo de la tarea de investigación individual, en equipo con colegas o en equipo con los estudiantes.
- Publicaciones y vinculación a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos.
- Interacción social con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento.

- Participación en sociedades científicas y culturales.
- Procedimientos de autoevaluación de la propia enseñanza.
- Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área.
- Estrategias de organización o preparación de clase.
- Técnicas de enseñanza y recursos didácticos.

Para Saravia (2008) y Clutterbuck (2010) la universidad del siglo XXI no es sólo una comunidad de enseñanza-aprendizaje, es una comunidad de aprendizaje permanente que avanza hacia un pensamiento constante de nuestra práctica académica y científica contextualizada. Desde esta perspectiva hay algunas cuestiones clave:

- Enseñanza moderna: se genera un marco de competencias deseables para el diseño de procesos de formación vinculados a las necesidades, potenciando al máximo las cualidades previas del docente. Las líneas de formación del profesorado, los planes curriculares de pregrado y postgrado, los escenarios de discusión con actores externos a la universidad son parte imprescindible de una enseñanza de calidad.
- Investigación diversa y significativa: basada en la reflexión de ideas para reorganizar y desarrollar un pensamiento de progreso, innovación y transferencia del conocimiento.
- Aprendizaje habitual: es continuo a lo largo de la vida para seguir avanzando en el conocimiento. Se plantea como referente e impulso para todas personas e instituciones externas que entren en contacto con la universidad.

#### **4.2.5. Educar en valores como necesidad en el perfil docente**

Los cambios en el contexto académico exigen replantearse la figura del personal docente e investigador, buscar un perfil orientado hacia una cultura de valores humanos. Docentes preparados profesionalmente, motivados hacía los estudiantes e implicados con la sociedad. En este sentido Mijares y col. (2008) transmiten el concepto de asesor académico. El asesor académico es consciente de que los estudiantes necesitan un modelo de educación moral y de reflexión ética. Los valores cobran importancia dentro del proceso evolutivo, guían y orientan el comportamiento de las personas y

fundamentan la convivencia social. El reto en la formación de un asesor académico es hacer prevalecer los valores e ideales de la cultura de la paz, de emprender la transformación y la renovación cultural.

Yus (2001) sugiere que el perfil que debe poseer el asesor académico se basa en la habilidad de dominar los conocimientos, mostrar una actitud coherente y estilo de liderazgo participativo con formación en valores. Para Mijares y col. (2008) y Casares y col. (2010) los valores son la guía que motivan las actitudes y que rigen el comportamiento del individuo. El asesor académico tiene la responsabilidad de señalar, fomentar y desarrollar los valores como piezas fundamentales en la formación del código ético.

Benítez (2009) resalta la preocupación por la formación ética y el desempeño profesional en el mismo sentido. Aunque cuando se limiten al aspecto deontológico, las universidades se han preocupado por promover el desarrollo en valores de los estudiantes. Mijares y col. (2008) consideran que el asesor académico debe mantener coherencia entre su comportamiento e ideología, y actuar en consideración al principio fundamental de convivencia. Cuando el asesor académico asume una actitud coherente entre lo que piensa, habla y hace, da claridad y confianza a la construcción y desarrollo en valores a los estudiantes. También Ayuso (2007) sugiere la obligación de atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían.

El docente tiene un papel clave en el proceso educativo; es mediador entre el conocimiento y el estudiante; crea conciencia de desarrollo social, a través de la adquisición y desarrollo en valores; es transformador de la realidad; en otras palabras, concibe la educación como fuentes de recursos fundamentales en el enriquecimiento personal y de actualización del conocimiento que permiten la revalorización del proceso de enseñanza e incrementan la calidad y excelencia académica.

Mijares y col. (2008) afirman que la búsqueda de la excelencia implica un proceso continuo de mejora, en la intención de elevar los niveles de desempeño. El asesor trabaja por la excelencia cuando propicia esta búsqueda en sus seguidores y en sí

mismo. Elevar la excelencia académica de los educandos es una importante contribución de las asesorías académicas.

Arana (2006) presentan tres incidencias claves de la educación en valores:

- Desarrolla la capacidad valorativa en el individuo y permite reflejar adecuadamente el sistema objetivo.
- Desarrolla la capacidad transformadora y participativa con un sentido positivo de la sociedad.
- Desarrolla la espiritualidad y la personalidad hacia la integralidad y el perfeccionamiento humano.

En este sentido la UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre Educación Superior destaca los siguientes objetivos: Inspirar la creatividad y desarrollar valores que preparen al individuo, así como promover actitudes y valores acordes con el respeto a los derechos de los pueblos y otras culturas.

Arana (2006), Ayuso (2007), Mijares y col. (2008) y Casares y col. (2010) señalan la necesidad de buscar y encontrar los medios adecuados para recuperar y potenciar la educación en valores si se quiere dar respuesta a los objetivos y misión propuestos para la educación superior por la UNESCO. La educación en valores no sólo puede ser una dimensión del aprendizaje, sino que debe contribuir y constituir uno de los principios básicos de la calidad y excelencia en enseñanza universitaria. Benítez (2009) da una visión de la universidad y sus egresados, todos comprometidos con la transformación y la justicia social.





## Capítulo 5. Modelo y proceso de investigación

### 5.1. La investigación sobre profesionalización de docentes universitarios

Resumimos en la siguiente tabla nuestra revisión sobre el ámbito de la investigación sobre la profesionalización de los docentes universitarios de donde partimos para la realización de nuestra investigación de Tesis Doctoral.

<b>Investigación sobre profesionalización de los docentes universitarios</b>
<i>FUDAMENTOS</i>
Un debate central del ámbito de la formación del profesorado es el de la profesionalización de los docentes universitarios en un momento de tremendo crecimiento de los sistemas de Educación Superior y un escenario de fragmentación, diversificación y reorientación que afecta a la profesión académica en términos de crisis de identidad y reajuste profesional.
<i>CUESTIONES CLAVE</i>
¿Qué impacto tienen los cambios en las universidades sobre la profesión académica? ¿Cómo se reorganizan dentro de la profesión las funciones tradicionales de investigación, enseñanza y gestión? ¿Cómo debe orientar cada una de estas funciones el docente universitario para satisfacer las demandas sociales e institucionales que no son coincidentes? ¿En qué términos y con qué intensidad se puede describir la crisis de identidad de los docentes universitarios? ¿Cuáles son las vías y procesos de profesionalización, comunes o diferenciadas, que pueden considerarse óptimas en el actual escenario? ¿Cómo afectan las políticas de acreditación y aseguramiento de la calidad a los procesos de profesionalización? ¿Qué papel juega la función docente dentro del proceso de profesionalización?
<i>INVESTIGACIÓN DE SOPORTE</i>
Contamos con numerosos estudios de profesionalización de docentes de niveles no universitarios. Así mismo con estudios sobre identidad y crisis de identidad. Estos estudios son más numerosos sobre el profesorado de enseñanza secundaria

que comparte con el profesor universitario la importancia de la materia de enseñanza en su propia configuración identitaria. Contamos, así mismo, con numerosos estudios de corte descriptivo, comparado y estadístico sobre el profesorado de Educación Superior. Sin embargo, contamos con pocos estudios sobre profesionalización de los docentes universitarios, con pocos estudios en profundidad y de carácter comprensivo. Contamos con pocos estudios en nuestro contexto.

#### *INVESTIGACIÓN NECESARIA*

Necesitamos una investigación amplia capaz de mezclar datos de carácter descriptivo con estudios de corte comprensivo. Necesitamos vincular los resultados de la investigación a datos objetivos y de relevancia social como éxito académico medido en términos de producción científica, eficacia docente y dedicación a la gestión. Necesitamos que la investigación aporte evidencias en las que sustentar los programas de formación, acreditación y evaluación de los académicos.

## **5.2. Investigación sobre indicadores de profesionalización del profesorado universitario**

Caso particular de las investigaciones sobre profesionalización de los docentes universitarios, lo constituye el cuerpo de investigaciones centradas en indicadores de profesionalización.

Las investigaciones de múltiples investigadores Bottani (2001), Villar (2002), González (2003), Sarramona (2003), Vidal (2004), López (2006), Hinojosa y col. (2010), Cano (2011) y García-Ramírez (2012) sobre la evaluación de la docencia universitaria buscan los indicadores y las claves necesarias para implementar una docencia de garantía de calidad y excelencia docente. Concretamente en el estudio realizado por Fernández Cruz y Romero (2010) se seleccionó a un grupo de profesores reconocidos por su excelencia docente para que participaran en una investigación sobre indicadores de buenas prácticas docentes analizando 10 categorías a través de un cuestionario validado en la Universidad de Granada. Los resultados fueron significativos llevando a las siguientes conclusiones:

- En la primera categoría, visión de la enseñanza universitaria, los tres docentes convergen en una alta valoración de su profesión. Del mismo modo coinciden en cuanto a la perfección de la gestión institucional y dedicación a sus materias concretas.
- La segunda categoría, percepción de las necesidades formativas de los estudiantes, el mayor acuerdo está en la preocupación de los docentes por motivar a los estudiantes y mantener el interés por su asignatura.
- En relación a la tercera categoría, conocimiento del contexto, hay algunas diferencias ya que algunos conocían bien su área y contexto de trabajo, aprovechando los conocimientos proporcionados por la gestión y la investigación para mejorar su docencia y preocupados por ofrecer una enseñanza de calidad.
- En la planificación y organización de la asignatura dejan ver la gran relación que guardan la teoría y la práctica para los docentes seleccionados a la hora de desarrollar su labor profesional y de igual modo los tres casos presentan prácticas para que los estudiantes aprendan haciendo.
- El desarrollo de la enseñanza promueve el énfasis de emitir el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate en el aula.
- Crear un ambiente cordial y comunicativo así como estimular las discusiones sobre los trabajos y actividades de clase, constituyen los dos aspectos en los que convergen nuestros docentes en relación a la sexta categoría (capacidad comunicativa).
- También la tutoría se considera un aspecto importante dentro del apoyo individual que los docentes brindan al alumnado, de forma que se le ofrezca una asistencia personalizada.
- En cuanto a la evaluación como desempeño del docente profesional en los tres casos se considera de gran importancia y en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se considera fijar criterios previamente y darlos a conocer a los estudiantes.
- En la novena categoría, innovación y perfeccionamiento docente los tres sujetos apuestan por una continua actualización científica, originada por una preocupación por su autoperfeccionamiento docente.
- Y como última categoría tenemos la autoevaluación donde los acuerdos más importantes las podemos encontrar en relación al conocimiento de los docentes en sí mismo, de sus fortalezas y debilidades, y en la importancia que otorgan al clima de clase, nivel de cordialidad, respeto y calidez en relación con su estudiante.

También es necesario tener en cuenta la existencia de claves positivas en la implementación de una buena enseñanza. Destacando las siguientes:

- Valora altamente la profesión de docente universitario.
- Conjuga a la perfección su trabajo en la gestión institucional con su dedicación a las clases.
- Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura.
- Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (Universidad, Facultad, Departamento, Grupo de Investigación).
- Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia.
- Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad a un cuando no tenga reconocimiento externo por ello.
- Prepara actividades prácticas para que sus estudiantes aprendan haciendo.
- Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos.
- Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.
- Promueve en sus estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.).
- Se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia.
- Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases.
- Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría.
- Realiza evaluaciones del programa de la asignatura.
- Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes.
- Es consciente de la necesidad de continua actualización científica.
- Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente.

- Se conoce a sí mismo como docente, es consciente de las fortalezas y debilidades de su docencia.
- Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con su alumnado.

Según Ávila y col. (2010) y Scardamalia y Bereiter (2010) para llegar a la construcción y generación de conocimientos es necesaria la participación activa del alumnado, lo que implica la utilización de estrategias docentes que faciliten a los alumnos ser elementos activos de un aprendizaje autónomo, siendo el docente en dicha tarea un orientador de su acción, así como un impulsor de la investigación, la reflexión y la búsqueda. El alumnado desarrolla un sentido crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que da lugar a que se considere necesaria su participación en la evaluación del profesorado. Lo que coincide con el enfoque de Boni y col. (2010) de desarrollo de capacidades partiendo de la evaluación de los indicadores de calidad docente.

Por lo que los cuestionarios que recogen la opinión del alumnado sobre la docencia recibida son necesarios para evaluar al profesorado, ya que permiten comprobar como los docentes enseñan y motivan al alumnado. Por lo que las encuestas de opinión de los/as estudiantes pasan a ser un indicador de la evaluación docente. López-Barajas y col. (2005) y Tejedor y col. (2009, 2010) proponen que la información obtenida de las encuestas debe ser complementada con otros informes (del centro, departamento y autoinformes del docente). La opinión del estudiante, recogida mediante cuestionarios o escalas de valoración con rigor científico, es capaz de identificar las dimensiones más relevantes de la calidad en la docencia proporcionando criterios para garantía de la calidad y excelencia de la docencia en la educación superior.

### **5.3. Problema de investigación**

Los cambios que se están produciendo en la profesión académica alertan sobre nuevas vías de profesionalización. Se hace necesario conocer en profundidad las nuevas formas que adopta la profesión académica y la transformación que estas nuevas formas operan

en los procesos de profesionalización asociados. Es necesario hacer propuestas de formación, desarrollo profesional, evaluación y acreditación de la carrera docente para ajustarla a las necesidades personales, institucionales y sociales que conduzcan a la excelencia docente.

Las universidades necesitan dotarse de un sistema de indicadores que permita valorar la calidad de sus docentes, que ayuden a una toma de decisiones informada para su contratación y promoción, y que sirvan de referencia para la planificación de actividades formativas dirigidas al profesorado en sus distintas fases de desarrollo profesional. La Universidad de Trent en Canadá no es ajena a ello y por ello impulsa estudios como el que aquí se presenta para establecer un sistema de indicadores de excelencia docente apropiado a las características de su profesorado.

En el ámbito establecido para este estudio se plantean una serie de interrogantes:

- ¿Existe un modelo de evaluación de la excelencia académica en la Universidad de Trent?
- ¿Cómo se ha construido?
- ¿Quiénes han participado en su construcción?
- ¿Qué efectos tiene -de existir- el modelo de excelencia sobre el profesorado y su carrera docente e investigadora?
- ¿Puede construirse un modelo de indicadores de excelencia de la Universidad de Trent a partir de las percepciones y opiniones de los docentes de la propia universidad?
- ¿Los docentes encuestados consideran relevantes los indicadores de evaluación de la excelencia docente sometidos a valoración?
- ¿Existe correlación positiva entre alguno de los indicadores presentados y las distintas variables incluidas en el estudio: el sexo, la edad, los años de experiencia universitaria, los años de experiencia docente previa en otros niveles de la enseñanza, la categoría científica y docente, el área docente?
- ¿Varía la percepción y opinión general sobre la excelencia de la que expresan los profesores reconocidos como excelentes?
- ¿Aportan estos elementos diferenciados a la construcción de indicadores de excelencias?

- ¿Los indicadores presentados pueden ser agrupados y reducidos a un número pequeño de factores que expliquen de manera apropiada la visión compartida que los docentes poseen de la excelencia docente?
- ¿Es semejante el conjunto de indicadores de excelencia construido a del las otras universidades que ya poseen?

Con la investigación realizada nos interesa responder a las cuestiones planteadas, así como resolver las siguientes tareas:

- Describir las perspectivas sobre los indicadores de la excelencia docente que tiene el profesorado de la Universidad de Trent.
- Analizar perfiles del profesorado de la Universidad de Trent en función de las dimensiones múltiples.
- Validar una relación de indicadores útiles para la evaluación de la excelencia docente en la Educación Superior, en el ámbito de la Universidad de Trent.
- Contrastar las percepciones y opiniones del profesorado sobre los indicadores de excelencia docente, con las que poseen los profesores reconocidos como excelentes por la Universidad de Trent.
- Ofrecer una relación de indicadores de evaluación de la excelencia docente que faciliten el diseño de acciones formativas y de evaluación para el profesorado de la Universidad de Trent.

#### **5.4. Objetivos**

El propósito de esta investigación es encontrar indicadores de la excelencia docente, validados por el propio profesorado, que permitan su evaluación formativa y la orientación de su formación y su desarrollo profesional. De manera específica nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Describir las tendencias de la profesión académica en Europa y en Norteamérica desde una perspectiva histórica, prospectiva y comparada.
2. Seleccionar y aplicar al profesorado de la Universidad de Trent en Canadá, un sistema de indicadores de percepción de la excelencia docente.



3. Analizar los perfiles del profesorado de la Universidad de Trent en función de su capacidad docente, sus necesidades formativas y sus expectativas de desarrollo.
4. Establecer conclusiones y transferir a la institución resultados del estudio que le permitan en el futuro mejorar las funciones de: (a) valorar la excelencia docente; (b) evaluar la capacidad y la dedicación a la docencia.; (c) orientar la toma de decisiones sobre la promoción del profesorado.

## **5.5. Modelo de investigación**

El modelo adoptado en la investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva, explicativa y confirmatoria. Esto es, pretendemos **COMPRENDER** cuáles son las percepciones acerca de la excelencia docente del propio profesorado de la Universidad de Trent en Canadá, **EXPLORAR** la existencia de buenos docentes en la Universidad de Trent y ejemplificar la excelencia docente universitaria, **DESCRIBIR** los elementos y factores profesionales que inciden en el desarrollo profesional de docencia universitaria, para, finalmente, **CONFIRMAR** la existencia de diferentes perfiles profesionales en función de la experiencia y las características personales.

Como señala Bolívar (1995), dentro de las grandes plataformas conceptuales y epistemológicas de investigación, hoy se asume que lo que define a una investigación no es primariamente el método de técnicas o instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación y fines de la investigación con relación a la práctica educativa.

En esta investigación se emplean una encuesta y entrevistas al servicio de los objetivos de investigación. La orientación predominante, tiene un carácter explicativo en la medida en que el propósito general que se persigue es explicar el sentido, significado y reconstrucción personal e institucional de la excelencia docente para diferentes profesores que enseñanza en diferentes contextos específicos.

Por todo ello optamos por un modelo de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al

campo con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación.

Según Hernández (1995) la investigación educativa se define como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener conocimiento, explicación y comprensión científica de los fenómenos educativos, así como para solucionar los problemas socioeducativos. Esta definición coincide el planteamiento metodológico de Howe (1992) de que la metodología debe de ser tanto cuantitativa como cualitativa, tomando el ámbito educativo como un campo de estudio.

La investigación, según Howe (1992), Hernández (1995), McMillan y Schumacher (2005), constituye la búsqueda científica y sistemática de conocimiento para el estudio del objeto de investigación de forma eficiente y eficaz.

McMillan y Schumacher (2005) concretan una serie de características que se deben considerar en una investigación educativa:

- Intención de construir nuevos conocimientos que puedan describir, explicar, comprender y transformar las concepciones, procesos y prácticas que se producen alrededor de los fenómenos educativos.
- Cuenta con métodos y procedimientos que facilitan el acceso al conocimiento sistemático general como a la caracterización analítica de los elementos que constituyen el fenómeno educativo y las relaciones que entre ellos pudieran establecerse.
- Proceso sistematizado y controlado, basado en operaciones inductivas y deductivas.
- Empírica por cuanto el investigador retorna a la experiencia y subjetiva al comprobarse con la realidad objetiva.
- Subsidiaria, puede aportar elementos de transformación y resolución de los problemas en la educación.
- Cuenta con sus propios mecanismos para protegerse de errores. Los procedimientos y resultados están abiertos al examen público.

Buendía y col. (1998) y Hernández (1995) afirman que toda investigación debe ser válida, fiable y sistemática y, por lo tanto se ha de recurrir al método científico. En esta investigación se utilizan dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista. Por lo que la investigación tiene un carácter explicativo; el propósito es explicar el sentido, significado y construcción personal e institucional de la excelencia docente para el profesorado de la Universidad de Trent.

El cuestionario utilizado atiende a las recomendaciones de Fox (1987), Buendía y col. (1998) y Hernández y col. (2007) en cuanto a identificación y clasificación de datos. Así como el tipo de ítems más adecuado, el orden de los ítems y la disposición en el cuestionario. En este caso, se optó por incluir tanto preguntas cerradas como abiertas. La disposición de las preguntas se realizó teniendo en consideración la temática y la dificultad de las mismas. El número de ítems, la extensión y estructura del modelo de respuesta dependieron del número de variables y dimensiones a medir o evaluar. En este caso, el cuestionario constaba de un total de 100 ítems así como un apartado a rellenar sobre los datos de identificativos y descriptivos del objeto de investigación.

En cuanto a la redacción de los ítems se atiende a las recomendaciones de Fox (1987) y Buendía y col. (1998), los ítems eran claros y sencillos, y de lenguaje apropiado para las personas a las se dirigía. También, se tuvo en cuenta los aspectos más formales como el color usado, los espacios destinados a las respuestas, los márgenes, etc.... y una introducción sincera dando a conocer la finalidad de la investigación y el uso que se le iba a dar a los datos.

Según Buendía y col. (1998) el uso del cuestionario tiene las siguientes ventajas:

- No se necesitan personas preparadas para la recogida de información.
- Pueden ser enviados por correo-e junto a una presentación.
- Las respuestas pueden ser meditadas, puesto que no se exige un tiempo de realización.
- Se consigue mayor libertad de expresión, ya que el entrevistador no está presente.

Otras ventajas que del uso del cuestionario, según Padilla y col. (1998), son que aporta información estandarizada, ahorra tiempo ya que permite encuestar a numerosas personas al mismo tiempo, posibilita que la persona encuestada responda en el momento más adecuado para ella, agiliza el análisis estadístico de las respuestas y facilita la confidencialidad.

En cuanto a los inconvenientes, Padilla y col. (1998) y Buendía y col. (1998) afirman que el cuestionario es difícil de utilizar para la explicación de relaciones causales entre variables, la información puede ser superficial por la formulación de las preguntas y su elaboración es complicada. Otros inconvenientes son la pérdida de cuestionarios que se produce cuando son enviados, aproximadamente el 30%, y que el humor del encuestado pueda afectar a las respuestas.

Por lo que es aconsejable que los cuestionarios sean complementados con entrevistas. En cuanto a las entrevistas hay diferentes modalidades. Según Buendía (1994, 1998) la entrevista estructurada se caracteriza principalmente por su inflexibilidad, mientras que en la entrevista no estructurada la flexibilidad es total y el entrevistador tiene libertad para actuar en cada caso. En el caso de la entrevista semiestructurada el entrevistador tiene libertad para alterar la forma de preguntar así como el número de preguntas.

Según Buendía y col. (1998) la entrevista es una técnica que carece de la frialdad del cuestionario en cuanto a la comunicación con el entrevistado, permitiendo comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

La complementariedad de ambos instrumentos, cuestionario y entrevista, resultan coherentes con los objetivos de esta investigación.

La realización de las entrevistas o encuestas, según Buendía y col. (1998) comprende 3 fases:

- Preparación de la entrevista.
- Ejecución de la entrevista.
- Conclusiones.

Para desarrollar esas fases es necesario, según Cohen y Manion (2002), que la redacción de la entrevista sea exhaustiva con la finalidad de la investigación, ya que complementa la base del cuestionario. También es necesario adaptar los instrumentos a la población a la que se dirige la investigación, teniendo en cuenta los criterios geográficos, demográficos y temporales (Buendía y col., 1998).

También, según Rodríguez y col. (2006), se debe de realizar una triangulación metodológica con relación a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, comprendiendo dos modalidades: la triangulación intramétodo, la cual se aplica cuando el investigador escoge un único método, pero aplica distintas técnicas de recolección y análisis de datos, o cuando repite el mismo método en situaciones y momentos diferentes y la triangulación entre métodos, consistente en la combinación de métodos de investigación no similares en la medición de una misma unidad de análisis. En este caso, realizaremos una triangulación entre métodos, tanto cuantitativo como cualitativo.

En lo referente al diseño utilizado, se optó por uno transversal. Este tipo de diseño, según Dwyer (1983) es eficaz en la investigación por encuesta y permite recoger los datos sobre uno o más grupos de sujetos en un momento determinado.

Por lo que este modelo de investigación combinando de técnicas cuantitativas y cualitativas permite mostrar una visión amplia y completa.

El siguiente cuadro muestra una aproximación conceptual y metodológica en el que se sintetiza el modelo de investigación.

## **5.6. Procedimiento**

La investigación se ubica en la Universidad de Trent que está en la ciudad de Peterborough de la provincia de Ontario en Canadá. Esta universidad consta de 24 departamentos, 237 docentes titulares y alrededor de 7000 estudiantes matriculados. Esta investigación se realiza durante el curso académico 2010/201 con el objetivo de analizar la influencia de los indicadores de excelencia docente en el profesorado.

Por lo que el procedimiento se planteó en dos fases. En la primera fase se envía electrónicamente un cuestionario a todo el profesorado de la Universidad de Trent, a través de un correo-e, con un enlace web que daba acceso a un servidor, SurveyMonkey, en el que se encontraba el cuestionario con todas las instrucciones específicas y necesarias para que su cumplimentación.

Posteriormente se procedió a analizar y generalizar los datos obtenidos del cuestionario para la selección de indicadores de excelencia docente universitaria (Fernández Cruz y Romero, 2010) cumplimentado por el profesorado participante, a través de un primer análisis de correlaciones y un segundo análisis de regresión jerárquica por pasos permitiendo extraer conclusiones significativas del material recogido.

En la segunda fase se realizan cinco entrevistas a docentes que fueron reconocidos como excelentes en algún momento de su vida laboral en la universidad. Las entrevistas se realizan en la universidad y se analizan a través de un análisis de contenido permitiendo extraer y confirmar los indicadores más relevantes de las dimensiones previamente analizadas a través de los resultados del cuestionario.

## **5.7. Participantes**

En esta investigación la población es el profesorado de la Universidad de Trent, esto es, un total de 260 profesores. Durante el curso académico 2010/11 la población de profesorado estaba compuesta de 237 Docentes Titulares y 23 profesores contratados.

En la primera fase de la investigación que consistía en responder al cuestionario, se invitó a toda la población de docentes y se obtuvo una participación de 158 docentes que constituyen la muestra productiva del estudio. De ellos, 83 son mujeres y 75 son hombres, con edades comprendidas entre los 30 y los 65 años. El cuestionario fue contestado por el 60.77% de la población docente de la Universidad de Trent que participaron de forma voluntaria.

Los participantes eran docentes de las categorías de Professor (39.7%), Associate Professor (22.1%), Assistant Professor (17%) y Lecturer o Instructor (21.2%). Se distribuían por campos científicos de manera que a Ciencias Sociales pertenece un 41.7%, a Ciencias Experimentales un 28.3%, a Humanidades un 20%, y a Ciencias de la Salud un 10%.

En la segunda fase se procede a entrevistar a cinco docentes de la Universidad de Trent: Un Catedrático de Economía, Premio de Excelencia Docente y más de 35 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Titular de Estudios Indígena, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y con más de 20 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Titular de Estudios Hispánicos, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y con más de 40 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Contratado Doctor de Historia, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y más de 10 años de antigüedad en la Educación Superior; Una Profesora Contratada Doctor de Filología China, Premio de Excelencia Docente y más de 10 años de antigüedad en la Educación Superior.

## **5.8. Instrumentos**

Para evaluar las variables relacionadas con la excelencia docente se recogieron los datos a través del cuestionario (anexo I) para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria (Fernández Cruz y Romero, 2010). El cuestionario fue traducido por el profesorado del área de Traducción del *Department of Modern Languages and Literatures* (Departamento de Lenguas Modernas y sus Literaturas) de la Universidad de Trent; en la traducción y adaptación se siguieron las instrucciones dada por el profesor Manuel Fernández Cruz, Catedrático del Departamento de Organización Educativa de la Universidad de Granada, para mantener la validez del cuestionario.

El cuestionario está compuesto por 10 dimensiones, formadas a su vez por 10 ítems (total 100 ítems) que caracterizan los perfiles e indicadores de excelencia docente. Las dimensiones son:

1. Visión de la enseñanza universitaria
2. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes
3. Conocimiento del contexto
4. Planificación y organización de la asignatura
5. Desarrollo de la enseñanza
6. Capacidad comunicativa
7. Apoyo individual para el aprendizaje
8. Evaluación
9. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente
10. Autoevaluación

En cuanto al formato de respuesta del cuestionario es de una escala tipo Likert de cuatro anclajes desde “nada relevante” (1) hasta “muy relevante” (4). También recoge datos generales, respecto a género, edad, área del conocimiento, categoría y dedicación docente, formación académica y antigüedad.

También se recogieron datos en una segunda fase a través de una entrevista a cinco docentes premiados o nominados en múltiples ocasiones con el Premio de Excelencia por la Universidad de Trent.

Para la entrevista se adaptó el formato usado en la investigación de Fernández Cruz y Romero (2010) no para el fin de extraer los indicadores del cuestionario, como hicieron ellos, sino para ilustrar los resultados del cuestionario con opiniones personales.

El formato de entrevista usado ha sido el siguiente:

1. Su función en la enseñanza universitaria: motivación profesional, motivación para la enseñanza, percepción del efecto que la enseñanza universitaria tiene en la formación de los estudiantes, elementos gratificantes de la enseñanza, satisfacciones, insatisfacciones, inquietudes, dilemas. Relación docencia-investigación; relación entre docencia-gestión.
2. Percepción sobre sus estudiantes: Intereses, motivaciones, expectativas, actitud ante el estudio, actitud ante la asignatura, nivel de compromiso, comportamientos.



3. Conocimiento del contexto: normativo, institucional, profesional, personal.
4. Organización de su asignatura (teoría, problemas, prácticas): objetivos, contenidos (selección y secuencia, sentido último del temario en la titulación), temporalización, estrategias (medios y recursos, tutoría), evaluación; colaboración con compañeros en la organización de la asignatura, compromiso con la dinámica del departamento y/o del centro; justificación y publicidad de la organización de la asignatura; actualización del programa (temas, bibliografía relevante y accesible); grado de compromiso con el cumplimiento del programa.
5. Desarrollo de la enseñanza a lo largo del curso: gestión de clase, información/negociación de la gestión de clase, resolución de conflictos, respeto a los estudiantes (autonomía, ritmos, consideraciones especiales), disponibilidad para los estudiantes; trabajos complementarios fuera de clase y orientación y apoyo que se presta; apoyo que recibe al desarrollo de su enseñanza.
6. Comunicación en clase: planificación de la clase; partir del conocimiento previo, conectar el conocimiento nuevo con otras partes del temario y/u otras materias y favorecer su transferencia y su funcionalidad, uso de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica; motivación al contenido, motivación a la participación, motivación al estudio, motivación a la indagación; exposición en clase, tipo de discurso, percepción del efecto que de su discurso tiene en los estudiantes; otras actividades en clase (agrupamientos diversos); uso de medios y recursos (nuevas tecnologías); clima; clases de problemas, clases de prácticas.
7. Apoyo individual y tutoría: tiempo disponible, uso que hacen los estudiantes, tipo de ayuda que solicitan y/o reciben, motivación al uso de la tutoría.
8. Evaluación (estudiantes, proceso, producto, profesor): sentido y uso de la evaluación de los estudiantes (evaluación inicial, continua y final), criterios de evaluación, instrumentos de evaluación; forma de calificación, información a los estudiantes, conflictos con la calificación; evaluación del propio programa, evaluación y

reflexión de la propia práctica, autoevaluación; percepción de la tasa de éxito de los estudiantes; medidas ante el fracaso; cómo percibe que lo valoran los estudiantes.

9. Innovación y formación: mejoras progresivas del programa y de la enseñanza en los últimos años; actualización profesional, obstáculos, elementos facilitadores y motivación para la formación

10. Autoevaluación: puntos fuertes y puntos débiles de su enseñanza.

## **5.9. Análisis de la información**

En primer lugar se analiza la consistencia interna del cuestionario a través de un análisis de fiabilidad que muestra si los coeficientes del alfa de Cronbach son aceptables.

En segundo lugar se aplica un análisis de correlación con el coeficiente P de Pearson con la finalidad de explorar estadísticamente las relaciones entre las variables; ya que los resultados indican t odas las dimensiones que están correlacionadas significativamente entre sí.

En tercer lugar, para comprobar qué variables independientes explican la dimensión más significativa, se realiza un análisis de regresión jerárquica, tomando como variable dependiente la dimensión más significativa que nos muestra el análisis de correlación de Pearson y como variables independientes el resto de las dimensiones consideradas. No obstante, se procede a realizar un análisis de regresión por pasos. Por lo que el resto de las variables quedan excluidas de la ecuación cuando no alcanzan un nivel mínimo de significación.

En cuarto lugar se procede a un análisis descriptivo que muestra los porcentajes de los datos recogidos a través del cuestionario, con el que analizan 100 variables agrupadas por cada una de las 10 dimensiones múltiples.

Los primeros cuatro pasos se analizan a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 20.0.0.

En quinto lugar se realiza un análisis de las 10 dimensiones a través de los comentarios textuales de las entrevistas realizadas a los cinco profesores considerados excelentes docentes por la Universidad de Trent.

## Capítulo 6: Resultados del cuestionario

### 6.1. Análisis de Fiabilidad

La consistencia interna del cuestionario fue medida a través de un análisis de fiabilidad en el que se mostraba que los coeficientes del alfa de Cronbach eran aceptables (tabla i). Sin embargo, el coeficiente del alfa de Cronbach en la dimensión de la “Visión de la enseñanza universitaria” era de 0.64, lo que se debe al concepto dinámico que tiene el profesorado de la Universidad de Trent de esa dimensión; durante el año académico 2009/10 se publicó en la web de la Universidad de Trent una serie de documentos con los que se pudo comprender el concepto que tienen de la visión de la enseñanza universitaria: “la visión de la universidad es un tesoro que permite decidir lo que es importante, concentrar la energía y esfuerzo con el fin de controlar las fuerzas que dan forma y cambian la institución”. La visión se basa en valores compartidos esenciales para el trabajo colaborativo y colegiado. La visión no es algo simple que sucede en un lugar, es el resultado de un análisis serio e intenso sobre quiénes somos, qué hacemos y por qué. La visión debe ser cuidadosamente examinada con regularidad, con una amplia participación y debatiendo los valores comunes. La visión debe ser renovada para satisfacer las cambiantes necesidades de la institución. La visión debe ser un compromiso con las pasiones de los que aman este lugar. Por lo que una visión no es lista específica de objetivos, es la manera de capturar los valores, los ideales y, lo más importante, lo que queremos ser en una organización”, esto queda reflejado en la página web de la Universidad de Trent: <http://www.trentu.ca/vision/pages2.php/>.

Tabla i. Análisis de fiabilidad

Dimensiones	$\alpha$ de Cronbach
Visión-enseñanza	0.64
Percepción-necesidades	0.77
Conocimiento-contexto	0.74
Planificación-organización	0.77
Desarrollo-enseñanza	0.77
Capacidad-comunicativa	0.79
Apoyo-individual	0.91
Evaluación	0.76
Innovación	0.82
Autoevaluación	0.84

## 6.2. Análisis de correlación de Pearson

En segundo lugar se aplicó un análisis de correlación de Pearson con la finalidad de explorar estadísticamente las relaciones entre las variables (Tabla ii). Los resultados indican que, en su mayoría, todas las dimensiones están correlacionadas significativamente entre sí ( $R^2=0.64 / p < 0.01$ ). Sin embargo, la dimensión de apoyo individual no está correlacionada con las dimensiones de “visión de la enseñanza universitaria”, de “percepción de las necesidades formativas de los estudiantes”, y de “evaluación”. Asimismo, la dimensión de “apoyo individual para el aprendizaje, muestra una relación significativa con el resto de dimensiones, pero en este caso el  $p$  valor es menor que 0.05 (Conocimiento del contexto,  $R^2=0.64 / p=.015$ ; Planificación y organización de la asignatura,  $R^2=0.64 / p=0.018$ ; Desarrollo de la enseñanza,  $R^2=0.64 / p=0.016$ ; Capacidad comunicativa,  $R^2=0.64 / p=0.014$ ). En relación al objetivo de este estudio, los resultados indican que todas las dimensiones que conforman el cuestionario están significativamente correlacionadas con la capacidad comunicativa.

Tabla ii. Correlaciones de Pearson

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Visión-enseñanza	1									
2. Percepción-necesidades	.571(**)	1								
3. Conocimiento-contexto	.607(**)	.667(**)	1							
4. Planificación-organización	.467(**)	.592(**)	.573(**)	1						
5. Desarrollo-enseñanza	.482(**)	.619(**)	.632(**)	.704(**)	1					
6. Capacidad-comunicativa	.414(**)	.685(**)	.653(**)	.669(**)	.763(**)	1				
7. Apoyo-individual	.132	.183	.229(*)	.224(*)	.227(*)	.233(*)	1			
8. Evaluación	.526(**)	.590(**)	.540(**)	.578(**)	.553(**)	.591(**)	.154	1		
9. Innovación	.558(**)	.510(**)	.544(**)	.575(**)	.652(**)	.616(**)	.248(**)	.449(**)	1	
10. Autoevaluación	.529(**)	.540(**)	.592(**)	.627(**)	.556(**)	.600(**)	.313(**)	.536(**)	.570(**)	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

## 6.3. Análisis de regresión jerárquica

En tercer lugar para comprobar qué variables independientes explican la capacidad comunicativa se procedió a realizar un análisis de regresión jerárquica, tomando como variable dependiente la capacidad comunicativa y como variables independientes el

resto de las dimensiones consideradas (tabla iii). Los resultados indican que, cuando tomamos todas las variables en conjunto, la  $R^2$  corregida es de 0.64 en relación a la varianza de la capacidad comunicativa. No obstante, se procedió a realizar un análisis de regresión por pasos. En el primer paso de la ecuación se consideró la dimensión de “desarrollo de la enseñanza” ( $\beta=0.477$ ;  $p=0.00$ ), en un segundo paso de la ecuación se consideró la dimensión de “percepción de necesidades formativas de los estudiantes” ( $\beta=0.245$ ;  $p=0.00$ ) y el tercer paso de la ecuación se consideró la dimensión de “conocimiento del contexto” ( $\beta=0.203$ ;  $p=0.00$ ). El resto de las variables quedaron excluidas de la ecuación por no alcanzar un nivel mínimo de significación.

**Tabla iii. Regresión jerárquica**

Modelos / $R^2$ corregida	Variables	$\beta$ estandarizados	$T$	$P$
M. 1/ $R^2=.554$	Desarrollo-enseñanza	.747	11.34	.000
M. 2/ $R^2=.621$	Desarrollo-enseñanza	.553	7.37	.000
	Percepción-necesidades	.329	4.48	.000
M. 3/ $R^2=.639$	Desarrollo-enseñanza	.477	5.98	.000
	Percepción-necesidades	.245	3.04	.003
	Conocimiento-contexto	.203	2.45	.016

## 6.4. Análisis descriptivo

En cuarto lugar se procede a un análisis descriptivo que muestra los porcentajes de los datos recogidos a través del cuestionario, con el que analizan 100 variables agrupadas por cada una de las 10 dimensiones múltiples. El análisis descriptivo de las variables va encabezado por la dimensión múltiple correspondiente:

### *A. VISIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA*

La visión de la enseñanza universitaria es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

#### *1. Da mucha más importancia a la docencia que a la investigación.*

Esta variable pretende medir la importancia que el profesorado de la Universidad de Trent otorga a la docencia versus investigación.

En la tabla 1, se puede observar que de las 158 respuestas obtenidas 155 se consideraron válidas. Setenta y seis respuestas se encuentran agrupadas en torno al valor 3 que es relevante, pero hay 54 contestaciones que consideran la docencia poco relevante respecto a la investigación, agrupadas en el valor 2. Lo que supone que el 48.1% de los sujetos dan más importancia a la enseñanza que a la investigación, no siendo muy significativa la diferencia respecto al 34.2% de los sujetos que dan menos importancia a la enseñanza como uno de los indicadores de la excelencia docente universitaria.

Este datos ayuda a entender que en el análisis de fiabilidad de la dimensión de la visión-enseñanza que el alfa de Cronbach sea de 0.64, poco significativo. Otro dato es que sólo el 8.2% de los sujetos manifiestan que es muy relevante esta variable de dar más importancia a la docencia frente a la investigación.

**Tabla 1. Descriptivos del ítem V1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	7,6	7,7	7,7
	2	54	34,2	34,8	42,6
	3	76	48,1	49,0	91,6
	4	13	8,2	8,4	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

*2. Valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a.*

Con esta variable se pretende comprobar si el profesorado de la Universidad de Trent de valora positivamente su profesión de docente universitario. Como se puede observar en la tabla 2, de las 158 respuestas obtenidas 155 se han consideraron válidas. Setenta y cinco sujetos respondieron con el valor 4 que es muy relevante, siendo el 47.5 % de los sujetos participantes. El 41.8 consideraron que esta variable es relevante; por lo que se obtiene un valor significativo en esta variable. Sólo 2 sujetos, el 1.3%, consideraron que esta variables era nada relevante.

El resultado del análisis descriptivo de esta variable coincide con el concepto que existe socialmente de la categoría profesional de docente universitario. Una de las profesiones más valoradas socialmente. Ese concepto es reconocido por el profesorado, reflejándolo en la valora que hace de su profesión y situación social. Esta variable es importante no ignorarla puesto que está relacionada con los procesos de comunicación, concretamente cuando se analiza los procesos de escucha.

También se puede apreciar que el profesorado se agrupa en torno a los dos valores más altos, aunque sea mayoritario el grupo cuya respuesta es muy relevante.



**Tabla 2. Descriptivos del ítem V2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,3	
	2	12	7,6	9,0	
	3	66	41,8	42,6	51,6
	4	75	47,5	48,4	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

*3. Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura.*

Con esta variable se pretende medir la importancia que el profesorado de la Universidad de Trent concede a su propia investigación introduciéndola en el programa de las asignaturas que imparte.

Como se puede observar en la tabla 3, de las 158 respuestas obtenidas, 156 se consideraron válidas. Las respuestas se agruparon en torno al valor 3 con 62 respuestas y el valor 4 con 34 respuestas, a lo que corresponde respectivamente un 39.2% y un 21.5%, suponiendo una polarización positiva al conceder importancia a su propia investigación como uno de los indicadores de excelencia docente universitaria.

Por lo que los datos son significativos respecto a esta variable, ya que da a conocer que el profesorado universitario es consciente de que tiene que investigar en el área que enseña. De esa manera su docencia mejora, a través de las investigaciones que realiza. Sólo 7 sujetos, el 4,4%, consideraron nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 3. Descriptivo V3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	4,4	4,5	4,5
	2	53	33,5	34,0	38,5
	3	62	39,2	39,7	78,2
	4	34	21,5	21,8	100
	Total	156	98,7	100	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

*4. Promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia.*

Con esta variable se pretende medir si el profesorado de la Universidad de Trent promueve que sus estudiantes se impliquen en el aprendizaje de la materia.

Como se puede observar en la tabla 4, de las 158 respuestas obtenidas, 152 se han considerado válidas. La mayoría de los sujetos, 93, respondieron que es muy relevante, lo que supone el 58.9%. También es necesario considerar que el 34.2% de los sujetos consideraron relevante esta variable; por lo que se puede considerar un dato significativo en la conceptualización de la excelencia docente universitaria.

También este dato refleja la preocupación del profesorado por la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto es un dato relevante a tener en cuenta en la política de evaluación de la calidad docente.

Sólo uno de los encuestado, el 0,6%, consideró que esta variable era nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Por lo que en el análisis de respuesta de esta variable se aprecia que el profesorado se agrupa en torno a los dos valores más altos.

**Tabla 4. Descriptivos del ítem V4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	4	2,5	2,6	3,3
	3	54	34,2	35,5	38,8
	4	93	58,9	61,2	100,0
	Total	152	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	6	3,8		
Total		158	100,0		

*5. Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes.*

Con esta variable se pretende medir el grado de satisfacción por parte del profesorado de la Universidad de Trent ante el éxito de los/as estudiantes en la realización de los exámenes. Como se puede observar en la tabla 5, de las 158 respuestas obtenidas, 156 se consideraron válidas. La mayoría de los sujetos participantes, 83, consideraron que esta variable es relevante asignándole el valor 3. Por lo que la tabla muestra que un número significativo del profesorado, el 52,5%, consideró que le satisface en alto grado el éxito en los exámenes de sus estudiantes. Sólo 4 sujetos, el 2,5%, consideraron nada relevante esta variable, puntuándola con el valor más inferior de la escala.

**Tabla 5. Descriptivos del ítem V5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,6	2,6
	2	37	23,4	23,7	26,3
	3	83	52,5	53,2	79,5
	4	32	20,3	20,5	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

6. *Tiene en alta estima la valoración y reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan hacia su docencia.*

Con esta variable se pretende medir el grado de estima que el profesorado de la Universidad de Trent tiene de la valoración y reconocimiento que el alumnado manifiestan de su docencia.

Como se puede observar en la tabla 6, de las 158 respuestas obtenidas, 154 se consideraron válidas. La mayoría de los sujetos, 88, consideraron esta variable relevante. Este dato supone que el 55,7% del profesorado participante en esta investigación considera relevante esta variable.

Sólo 3 encuestados, el 1,9%, consideraron nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 6. Descriptivos del ítem V6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	1,9	1,9
	2	11	7,0	7,1	9,1
	3	88	55,7	57,1	66,2
	4	52	32,9	33,8	100,0
	Total	154	97,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,5		
Total		158	100,0		

7. *Conjuga a la perfección su trabajo en la gestión a cualquier nivel con su dedicación a las clases.*

Con esta variable se pretende medir el grado en el profesorado de la Universidad de Trent puede compatibilizar la docencia con la gestión.

Como se puede observar en la tabla 7, de las 158 respuestas obtenidas, 156 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 90, están agrupadas en torno al valor 3. Por lo que el porcentaje es significativo, el 57,0% de los sujetos consideran que es una variable relevante.

Sólo 4 sujetos, el 2,5%, consideraron nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 7. Descriptivos del ítem V7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,6	2,6
	2	12	7,6	7,7	10,3
	3	90	57,0	57,7	67,9
	4	50	31,6	32,1	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

*8. Es imprescindible conectar la enseñanza con el mundo profesional.*

Con esta variable se pretende medir el grado de conexión entre el ámbito profesional la docencia impartida por el profesorado de la Universidad de Trent.

Como se puede observar en la tabla 8, de las 158 respuestas obtenidas, 155 se consideraron válidas. La mayoría de las respuestas, 66 y 59, se agruparon en torno a los valores 4 y 3 respectivamente. Es un dato significativo que el 41.8% y 37.3 de los sujetos consideren muy relevante y relevante esta variable que actualmente es muy debatida en los ámbitos social y político. También es una de claves en la nueva visión y misión de las universidades en Canadá.

Sólo 4 encuestados, el 2.5%, consideraron nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 8. Descriptivos del ítem V8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,6	2,6
	2	26	16,5	16,8	19,4
	3	59	37,3	38,1	57,4
	4	66	41,8	42,6	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

9. *Conoce profundamente la materia (investigación, práctica, salidas profesionales...).*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent conocen su materia, ya sea por la investigación, la práctica, las salidas profesionales, etc....

Como se puede observar en la tabla 9, de las 158 respuestas obtenidas, 156 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 103, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Nos encontramos con un porcentaje alto en el que el 65,2% de los encuestados consideran relevante “*conoce profundamente la materia (investigación, práctica, salidas profesionales...)*”, para ser un excelente profesor universitario.

Sólo uno de los encuestados, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 9. Descriptivos del ítem V9**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,6	,6
	2	5	3,2	3,2	3,8
	3	47	29,7	30,1	34,0
	4	103	65,2	66,0	100,0
	Total	156	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		158	100,0		

*10. Considera imprescindible tanto la preparación como el desarrollo de las clases.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent consideran imprescindible tanto la preparación como el desarrollo de sus clases. Como se puede observar en la tabla 10, de las 158 respuestas obtenidas, 155 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 102, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, el 64,6% de los encuestados consideran relevante. Por lo que se considera imprescindible tanto la preparación como el desarrollo de las clases, para ser un excelente profesor universitario. Sólo 4 encuestados, el 2,5 %, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 10. Descriptivos del ítem V10**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	4	2,5	2,6	2,6
	3	49	31,0	31,6	34,2
	4	102	64,6	65,8	100,0
	Total	155	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,9		
Total		158	100,0		

## ***B. PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES***

La percepción de las necesidades formativas de los estudiantes es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*11. Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se interesan por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes.

Como se puede observar en la tabla 11, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 92, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Este dato es significativo ya que el 58,2% de los encuestados se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes, para ser un excelente profesor universitario. Sólo 15 encuestados, el 9,5%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 11. Descriptivos del ítem V11**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	15	9,5	10,5	10,5
	3	92	58,2	64,3	74,8
	4	36	22,8	25,2	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		



### *12. Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent conocen las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional. Como se puede observar en la tabla 12, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 94, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. La tabla muestra como el profesorado participante en esta investigación valoran positivamente este ítem, siendo el 59,5% de los encuestados los que consideran relevante conocer las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional, para ser un excelente profesor universitario. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 12. Descriptivos del ítem V12**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,8	2,8
	2	20	12,7	14,0	16,8
	3	94	59,5	65,7	82,5
	4	25	15,8	17,5	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

### *13. Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent promueven que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Como se puede observar en la tabla 13, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 112, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Por lo que en esta tabla se aprecia como el 70,9% de los

encuestados consideran importante promover que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, como una de las claves en la excelencia de la docencia universitaria.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 13. Descriptivos del ítem V13**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	2	1,3	1,4	1,4
	3	29	18,4	20,3	21,7
	4	112	70,9	78,3	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*14. Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent conocen los estilos de aprendizajes que poseen sus estudiantes para así potenciarlos o mejorarlos.

Como podemos observar en la tabla 14, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 76 y 44, están agrupadas en torno a los valores 3 y 4, respectivamente, lo que supone un dato significativo al considerar que el 48,1% y el 27,8% de los encuestados consideran esta variable importante para que se conceptualice la excelencia docente en la universidad. Sólo uno de los encuestados, el 0,6 %, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 14. Descriptivos del ítem V14**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	22	13,9	15,4	16,1
	3	76	48,1	53,1	69,2
	4	44	27,8	30,8	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*15. Detecta y valora las características personales de cada estudiante.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent detectan y valoran las características personales de cada estudiante.

Como se puede observar en la tabla 15, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 69, se han agrupado en torno al valor 3 (relevante), lo que el 43,7% de los encuestados.

Este dato agrupado al valor 4 (muy relevante), con un 16,5% muestra que mayoritariamente el profesorado da importancia a esta variable por lo que se puede considerar significativa en la conceptualización de excelencia docente universitaria.

Sólo 6 encuestados, el 3,8%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 15. Descriptivos del ítem V15**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,8	4,2	4,2
	2	42	26,6	29,4	33,6
	3	69	43,7	48,3	81,8
	4	26	16,5	18,2	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*16. Detecta los valores e intereses de sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent detectan los valores e intereses de sus estudiantes. Como se puede observar en la tabla 16, de las 158 respuestas obtenidas, 142 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 82, se han agrupado en torno al valor 3. Es importante comprobar que el 51,9% de los encuestados consideran relevante esta variable, para ser un excelente profesor universitario. Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 16. Descriptivos del ítem V16**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,1	2,1
	2	23	14,6	16,2	18,3
	3	82	51,9	57,7	76,1
	4	34	21,5	23,9	100,0
	Total	142	89,9	100,0	
Perdidos	Sistema	16	10,1		
Total		158	100,0		

*17. Indaga y tiene en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent indagan y tienen en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia.

Como se puede observar en la tabla 17, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 83, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, con un porcentaje de 52,5%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 23,4%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 17. Descriptivos del ítem V17**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,8	2,8
	2	19	12,0	13,3	16,1
	3	83	52,5	58,0	74,1
	4	37	23,4	25,9	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*18. Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent indagan en los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.

Como se puede observar en la tabla 18, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 73, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, lo que supone el 46,2%. Este dato agrupado al siguiente valor

más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 41,8%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 18. Descriptivos del ítem V18**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	4	2,5	2,8	2,8
	3	66	41,8	46,2	49,0
	4	73	46,2	51,0	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*19. Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se preocupan de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura.

Como se puede observar en la tabla 19, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 102, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Este dato es significativo ya que el 71,3% de los encuestados consideran muy relevante preocuparse de motivar a sus estudiantes y mantener interés por la asignatura, para ser un excelente profesor universitario. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 19. Descriptivos del ítem V19**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	2	1,3	1,4	2,1
	3	38	24,1	26,6	28,7
	4	102	64,6	71,3	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

*20. Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent exploran las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios.

Como se puede observar en la tabla 20, de las 158 respuestas obtenidas, 143 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 78, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante.

La tabla muestra la preocupación del profesorado hacia su alumnado en el que el 49,4% de los encuestados consideran relevante esta variable. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 26,6%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 20. Descriptivos del ítem V20**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	2,8	2,8
	2	19	12,0	13,3	16,1
	3	78	49,4	54,5	70,6
	4	42	26,6	29,4	100,0
	Total	143	90,5	100,0	
Perdidos	Sistema	15	9,5		
Total		158	100,0		

### ***C. CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO***

El conocimiento del contexto es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*21. Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación).*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent conocen bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación).

Como se puede observar en la tabla 21, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 73, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 46,2 % de los encuestados. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 33,5%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.



**Tabla 21. Descriptivos del ítem V21**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,5	1,5
	2	9	5,7	6,6	8,0
	3	53	33,5	38,7	46,7
	4	73	46,2	53,3	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

*22. Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent aprovechan los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia.

Como podemos observar en la tabla 22, de las 158 respuestas obtenidas, 136 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 4, 64 respuestas, y el valor 3, 61 respuestas, lo que supone, respectivamente, el 40,5 % y 38,6% de los encuestados consideran importante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 22. Descriptivos del ítem V22**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,5	1,5
	2	9	5,7	6,6	8,1
	3	61	38,6	44,9	52,9
	4	64	40,5	47,1	100,0
	Total	136	86,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	13,9		
Total		158	100,0		

23. *Coordina su actuación con la de los demás compañeros/as que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent coordinan su actuación con la de los demás compañeros/as que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas. Como se puede observar en la tabla 23, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 (68 encuestados) y 4 (49 encuestados) siendo, respectivamente, el 43,0% y 31% de los encuestados consideran relevante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria. Sin embargo, un número elevado, 20 encuestados, el 12,7%, consideran poco relevante esta variable.

**Tabla 23. Descriptivos del ítem V23**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	20	12,7	14,6	14,6
	3	68	43,0	49,6	64,2
	4	49	31,0	35,8	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

24. *Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se preocupan de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca.

Como podemos observar en la tabla 24, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 96, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 60,8 % de los encuestados los que consideran muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 24. Descriptivos del ítem V24**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	3	1,9	2,2	2,2
	3	38	24,1	27,7	29,9
	4	96	60,8	70,1	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

25. *Se crece ante las dificultades que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones interdepartamentales, falta de apoyo, ...).*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se crecen ante las dificultades que dificultan su desarrollo profesional.

Como se puede observar en la tabla 25, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 72, se han agrupado en torno al valor

3 que es relevante. Respecto a este ítem comprobamos que el profesorado va superando las dificultades que van surgiendo en la evolución del sistema universitario quedando reflejado en que el 45,6% de los encuestados consideran importante esta variable, para que sea considerada en la conceptualización de la excelencia docente universitaria.

Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 25. Descriptivos del ítem V25**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	24	15,2	17,5	18,2
	3	72	45,6	52,6	70,8
	4	40	25,3	29,2	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

*26. Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se muestran flexibles ante los cambios de asignaturas a impartir.

Como se puede observar en la tabla 26, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 79, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Por lo que el 50,0% de los encuestados consideran relevante esta variable.

Sólo uno de los encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 26. Descriptivos del ítem V26**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	29	18,4	21,2	21,9
	3	79	50,0	57,7	79,6
	4	28	17,7	20,4	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

*27. Antepone la formación de sus estudiantes a i ntereses departamentales o particulares.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent anteponen la formación de sus estudiantes a intereses departamentales o particulares.

Como se puede observar en la tabla 27, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 56, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 35,4%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 29,7%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 27. Descriptivos del ítem V27**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	3,6	3,6
	2	29	18,4	21,2	24,8
	3	56	35,4	40,8	65,0
	4	47	29,7	34,3	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

28. *Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se preocupan por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.

Como se puede observar en la tabla 28, de las 158 respuestas obtenidas, 137 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 80, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Por lo que el 50,6% de los encuestados consideran muy relevante preocuparse por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases, para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 6 encuestados, el 3,8%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 28. Descriptivos del ítem V28**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	6	3,8	4,4	4,4
	3	51	32,3	37,2	41,6
	4	80	50,6	58,4	100,0
	Total	137	86,7	100,0	
Perdidos	Sistema	21	13,3		
Total		158	100,0		

29. *Compagina sus tareas docentes con las de investigación.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent compaginan sus tareas docentes con las de investigación. Como se puede observar en la tabla 29, de las 158 respuestas obtenidas, 136 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 66, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 41,8%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 37,3%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado “nada relevante” esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 29. Descriptivos del ítem V29**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,7	,7
	2	10	6,3	7,4	8,1
	3	66	41,8	48,5	56,6
	4	59	37,3	43,4	100,0
	Total	136	86,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	13,9		
Total		158	100,0		

30. *Establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent establecen conexiones entre el mundo profesional y el universitario.

Como se puede observar en la tabla 30, de las 158 respuestas obtenidas, 134 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 61, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 38,6%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 27,2%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

También reafirma la importancia que en los últimos años tiene esta variable en las políticas económicas. Sólo 6 encuestados, el 3,8%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 30. Descriptivos del ítem V30**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,8	4,5	4,5
	2	24	15,2	17,9	22,4
	3	61	38,6	45,5	67,9
	4	43	27,2	32,0	100,0
	Total	134	84,8	100,0	
Perdidos	Sistema	24	15,2		
Total		158	100,0		

#### ***D. PLANIFICACION Y ORGANIZACION DE LA ASIGNATURA***

La planificación y organización de la asignatura es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*31. Actualiza anualmente la programación de su/sus asignatura/s.*



Con esta variable se pretende medir si los profesores de la Universidad de Trent actualizan anualmente la programación de su/s asignatura/s.

Como se puede observar en la tabla 31, de las 158 respuestas obtenidas, 130 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 60, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo 38%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 34%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Este dato también revela la necesidad de la creatividad e innovación a la hora de actualizar la guía docente de la asignatura. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 31. Descriptivos del ítem V31**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	14	8,9	10,8	11,5
	3	60	38,0	46,2	57,7
	4	55	34,8	42,3	100,0
	Total	130	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	17,7		
Total		158	100,0		

*32. Prevé prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent prevén prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de sus estudiantes.

Como se puede observar en la tabla 32, de las 158 respuestas obtenidas, 129 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 59, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Teniendo en cuenta los datos que se comprueban en la tabla la mayoría de los profesores participantes en esta investigación muestran un interés

significativo con este ítem en el que el 36,7 y 37,3% de los encuestados consideran muy relevante y relevante (respectivamente) prever las prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de sus estudiantes, para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 32. Descriptivos del ítem V32**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	3,1	3,1
	2	8	5,1	6,2	9,3
	3	59	37,3	45,7	55,0
	4	58	36,7	45,0	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Perdidos	Sistema	29	18,4		
Total		158	100,0		

*33. Selecciona referencias bibliográficas de fácil acceso para sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent seleccionan referencias bibliográficas de fácil acceso para sus estudiantes.

Como se puede observar en la tabla 33, de las 158 respuestas obtenidas, 130 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 73, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Esta tabla confirma la dificultad que aún persiste en la búsqueda de bibliografía ya que el 46,2% de los encuestados consideran importante esta variable.

Sin embargo 22 encuestados, el 13,9%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 33. Descriptivos del ítem V33**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	22	13,9	16,9	16,9
	3	73	46,2	56,2	73,1
	4	35	22,2	26,9	100,0
	Total	130	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	17,7		
Total		158	100,0		

*34. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent formulan objetivos, seleccionan contenidos útiles y necesarios y prevén actividades sugerentes.

Como se puede observar en la tabla 34, de las 158 respuestas obtenidas, 130 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 41,1%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 34,2%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 1 encuestado, el 0,6%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 34. Descriptivos del ítem V34**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	10	6,3	7,7	8,5
	3	54	34,2	41,5	50,0
	4	65	41,1	50,0	100,0
	Total	130	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	17,7		
Total		158	100,0		

35. *Adapta su metodología al tamaño y características de los grupos de estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent adaptan su metodología al tamaño y características de los grupos de estudiantes. Como se puede observar en la tabla 35, de las 158 respuestas obtenidas, 130 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 4 y 3, por lo que la mayoría del profesorado participante en esta investigación muestra interés significativo ya que el 45,6% y 34,2%, respectivamente, de los encuestados consideran clave adaptar su metodología al tamaño y características de los grupos de estudiantes, para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 35. Descriptivos del ítem V35**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	4	2,5	3,1	3,1
	3	54	34,2	41,5	44,6
	4	72	45,6	55,4	100,0
	Total	130	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	17,7		
Total		158	100,0		

36. *Planifica su asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent planifican su asignatura y toman decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas.

Como se puede observar en la tabla 36, de las 158 respuestas obtenidas, 130 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 3 y 2, con el 39,9% y el 27,8%. Este dato revela que el profesorado participante en esta investigación no considera muy relevante la necesidad de trabajar en equipo para conceptualizar la excelencia docente universitaria. Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 36. Descriptivos del ítem V36**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	3,8	3,8
	2	44	27,8	33,8	37,7
	3	63	39,9	48,5	86,2
	4	18	11,4	13,8	100,0
	Total	130	82,3	100,0	
Perdidos	Sistema	28	17,7		
Total		158	100,0		

37. *Selecciona conocimientos y actividades de acuerdo con su nivel de complejidad cognitiva.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent seleccionan conocimientos y actividades de acuerdo con su nivel de complejidad cognitiva.

Como se puede observar en la tabla 37, de las 158 respuestas obtenidas, 129 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 70, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, con que el 44,3%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el 4, con un 29,1%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sin embargo hay 13 encuestados, el 8,2%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 37. Descriptivos del ítem V37**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	13	8,2	10,1	10,1
	3	70	44,3	54,3	64,3
	4	46	29,1	35,7	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Perdidos	Sistema	29	18,4		
Total		158	100,0		

*38. Elabora y utiliza materiales de enseñanza motivadores, renovándolos con frecuencia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent elaboran y utilizan materiales de enseñanza motivadores, renovándolos con frecuencia.

Como podemos observar en la tabla 38, de las 158 respuestas obtenidas, 129 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 34,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 32,9%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad..

Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 38. Descriptivos del ítem V38**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,3	2,3
	2	20	12,7	15,5	17,8
	3	54	34,2	41,9	59,7
	4	52	32,9	40,3	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Perdidos	Sistema	29	18,4		
Total		158	100,0		

39. *Prepara actividades prácticas para que sus estudiantes aprendan haciendo.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent preparan actividades prácticas para que sus estudiantes *aprendan haciendo*.

Como podemos observar en la tabla 39, de las 158 respuestas obtenidas, 129 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 42,4% y el 30,4% de los encuestados consideran muy relevante para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 39. Descriptivos del ítem V39**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,6	1,6
	2	12	7,6	9,3	10,9
	3	48	30,4	37,2	48,1
	4	67	42,4	51,9	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Perdidos	Sistema	29	18,4		
Total		158	100,0		

*40. Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent programan su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos. Como podemos observar en la tabla 40, de las 158 respuestas obtenidas, 129 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 73, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 46,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 28,5%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 40. Descriptivos del ítem V40**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,6	1,6
	2	9	5,7	7,0	8,5
	3	45	28,5	34,9	43,4
	4	73	46,2	56,6	100,0
	Total	129	81,6	100,0	
Perdidos	Sistema	29	18,4		
Total		158	100,0		



## ***E. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA***

El desarrollo de la enseñanza es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

### *41. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent promueven el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.

Como podemos observar en la tabla 41, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo los porcentajes de 49,4% y 24,1% respectivamente.

Este dato es significativo para considerar esta variable relevante para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado poco relevante esta proposición.

**Tabla 41. Descriptivos del ítem V41**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	4	2,5	3,3	3,3
	3	38	24,1	31,7	35,0
	4	78	49,4	65,0	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

42. *Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se cuestionan la utilidad de las metodologías y buscan alternativas con colegas, alumnos o por iniciativa propia.

Como podemos observar en la tabla 42, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 39,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 29,7%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 42. Descriptivos del ítem V42**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	10	6,3	8,3	9,2
	3	62	39,2	51,7	60,8
	4	47	29,7	39,2	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

43. *Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent adaptan el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido.

Como podemos observar en la tabla 43, de las 158 respuestas obtenidas, 119 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 68, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. La tabla muestra como la mayoría del profesorado participante concentran su interés entre las puntuaciones 4 y 3, siendo la 3 la más considerada con el 43,0% y la 4 con el 30,4% de los encuestados considerando significativa esta variable, pen la conceptualización de la excelencia docente universitaria. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 43. Descriptivos del ítem V43**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	2	1,3	1,7	2,5
	3	68	43,0	57,1	59,7
	4	48	30,4	40,3	100,0
	Total	119	75,3	100,0	
Perdidos	Sistema	39	24,7		
Total		158	100,0		

*44. Promueve en sus estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.).*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent promueven en sus estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.

Como se puede observar en la tabla 44, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 y 4, siendo el 40,5% y 27,8%. Este dato muestra la importancia que el profesorado participante muestra hacia esta variable, para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 44. Descriptivos del ítem V44**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,7	1,7
	2	10	6,3	8,3	10,0
	3	64	40,5	53,3	63,3
	4	44	27,8	36,7	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

*45. Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent ofrecen ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc.

Como podemos observar en la tabla 45, de las 158 respuestas obtenidas, 119 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 61, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 38,6%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 13,9%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 5 encuestados, el 3,2%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 45. Descriptivos del ítem V45**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	4,2	4,2
	2	31	19,6	26,1	30,3
	3	61	38,6	51,3	81,5
	4	22	13,9	18,5	100,0
	Total	119	75,3	100,0	
Perdidos	Sistema	39	24,7		
Total		158	100,0		

*46. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin hacer dejación de la seriedad y exigencia propia de la función docente.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent establecen relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin hacer dejación de la seriedad y exigencia propia de la función docente. Como podemos observar en la tabla 46, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 39,9% y el 31% de los encuestados consideran relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 1 encuestados, el 0,6%, han considerado “nada relevante” esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 46. Descriptivos del ítem V46**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	7	4,4	5,8	6,7
	3	49	31,0	40,8	47,5
	4	63	39,9	52,5	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

47. *Se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent se apasionan con su profesión y transmiten ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia.

Como podemos observar en la tabla 47, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 85, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este ítem es bastante reconocido por la mayoría del profesorado participante y que el 53,8% de los encuestados consideran relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 1 encuestados, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 47. Descriptivos del ítem V47**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	2	1,3	1,7	2,5
	3	32	20,3	26,7	29,2
	4	85	53,8	70,8	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

48. *Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent incitan a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.

Como podemos observar en la tabla 48, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 80, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Otra vez la tabla revela un alto interés del profesorado por este ítem con el 50,6% de los encuestados que consideran muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 1 encuestados, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 48. Descriptivos del ítem V48**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	2	1,3	1,7	2,5
	3	37	23,4	30,8	33,3
	4	80	50,6	66,7	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

*49. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent vinculan la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos.

Como podemos observar en la tabla 49, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 46,8% y 27,8%. Por lo que el profesorado participante en esta investigación considera significativo, para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado “poco relevante” esta proposición.

**Tabla 49. Descriptivos del ítem V49**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	2	1,3	1,7	1,7
	3	44	27,8	36,7	38,3
	4	74	46,8	61,7	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

50. *Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.).*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent utilizan materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, videoconferencia, correo electrónico, etc).

Como podemos observar en la tabla 50, de las 158 respuestas obtenidas, 120 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 62, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 39,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 25,3%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 3 encuestados, el 1,9%, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.



**Tabla 50. Descriptivos del ítem V50**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,5	2,5
	2	15	9,5	12,5	15,0
	3	62	39,2	51,7	66,7
	4	40	25,3	33,3	100,0
	Total	120	75,9	100,0	
Perdidos	Sistema	38	24,1		
Total		158	100,0		

### ***F. CAPACIDAD COMUNICATIVA***

La capacidad comunicativa es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*51. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de crear un buen ambiente y son capaces de comunicarse con sus alumnos para que puedan disfrutar de la clase.

Como se puede observar en la tabla 51, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 71, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 44,9%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 25,3%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 6 encuestados, el 3,8%, han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 51. Descriptivos del ítem V51**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	6	3,8	5,1	5,1
	3	40	25,3	34,2	39,3
	4	71	44,9	60,7	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

*52. Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de estimular discusiones sobre los proyectos de trabajo y de las diferentes actividades que se propongan.

Como podemos observar en la tabla 52, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 y 4, siendo el 33,5% y el 30,4%, respectivamente.

Por lo que los encuestados consideran importante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados, el 1,8%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 52. Descriptivos del ítem V52**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,7	1,7
	2	14	8,9	12,0	13,7
	3	53	33,5	45,3	59,0
	4	48	30,4	41,0	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

53. *Establece los canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de establecer los canales de comunicación adecuados para informar a sus alumnos de su proceso de aprendizaje. Como podemos observar en la tabla 53, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 3 y 4, siendo el 35,4% y el 33,5% de los encuestados los que consideran relevante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 53. Descriptivos del ítem V53**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,9	,9
	2	7	4,4	6,0	6,8
	3	56	35,4	47,9	54,7
	4	53	33,5	45,3	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

54. *Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de relacionar a sus estudiantes con otros profesores o especialistas que les ayuden a facilitar su aprendizaje.

Como podemos observar en la tabla 54, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 56, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 35,4%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 24,7%, posiciona esta variable como algo relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 54. Descriptivos del ítem V54**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,9	,9
	2	39	24,7	33,3	34,2
	3	56	35,4	47,9	82,1
	4	21	13,3	17,9	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

55. *Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de hablar con sus estudiantes sobre los éxitos y problemas que se han encontrado durante las innovaciones.

Como podemos observar en la tabla 55, de las 158 respuestas obtenidas, 115 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 55, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 34,8 %. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 24,1%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 2 encuestados, el 1,3 %, han considerado “nada relevante” esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 55. Descriptivos del ítem V55**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,7	1,7
	2	20	12,7	17,4	19,1
	3	55	34,8	47,8	67,0
	4	38	24,1	33,0	100,0
	Total	115	72,8	100,0	
Perdidos	Sistema	43	27,2		
Total		158	100,0		

56. *Se preocupa de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces preocuparse por encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos.

Como podemos observar en la tabla 56, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 39,9%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 17,7%, posiciona esta variable como algo relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 56. Descriptivos del ítem V56**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	4,3	4,3
	2	28	17,7	23,9	28,2
	3	63	39,9	53,8	82,1
	4	21	13,3	17,9	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

*57. Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces promover el cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración.

Como podemos observar en la tabla 57, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 43,7% y el 27,8% respectivamente. Nos encontramos que el profesorado encuestado ha considerado muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 57. Descriptivos del ítem V57**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	4	2,5	3,4	3,4
	3	44	27,8	37,6	41,0
	4	69	43,7	59,0	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

*58. Estimula a sus estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de estimular a sus estudiantes proporcionándoles diferentes puntos de vista sobre ideas controvertidas.

Como podemos observar en la tabla 58, de las 158 respuestas obtenidas, 118 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Este dato es muy significativo ya que mayoritariamente el profesorado participante en esta investigación ha considerado relevante y muy relevante este ítem siendo el 52,5% de los encuestados los que consideran muy relevante el proporcionar a los estudiantes diferentes puntos de vista sobre las ideas para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 1 encuestados, el 0,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 58. Descriptivos del ítem V58**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,8	,8
	2	1	,6	,8	1,7
	3	33	20,9	28,0	29,7
	4	83	52,5	70,3	100,0
	Total	118	74,7	100,0	
Perdidos	Sistema	40	25,3		
Total		158	100,0		

59. *Se asegura de haber sido entendido por sus estudiantes.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son capaces de asegurarse de que sus estudiantes les han entendido. Como podemos observar en la tabla 59, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. La tabla revela que el 51,9% de los encuestados consideran muy relevante el asegurarse de que sus estudiantes les han entendido para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 59. Descriptivos del ítem V59**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	2	1,3	1,7	1,7
	3	33	20,9	28,2	29,9
	4	82	51,9	70,1	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		



60. *Utiliza en su enseñanza lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...).*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan en su enseñanza diferentes lenguajes, ya sea el verbal, el escrito, etc.

Como podemos observar en la tabla 60, de las 158 respuestas obtenidas, 117 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 42, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 26,6%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 25,3%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

También es significativo que 13 encuestados, el 8,2 %, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 60. Descriptivos del ítem V60**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	8,2	11,1	11,1
	2	42	26,6	35,9	47,0
	3	40	25,3	34,2	81,2
	4	22	13,9	18,8	100,0
	Total	117	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	41	25,9		
Total		158	100,0		

### ***G. APOYO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE***

El apoyo individual para el aprendizaje es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

61. *Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de clase.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, consideran la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de clase.

Como podemos observar en la tabla 61, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 44, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 27,8%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 19,1%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Es significativo que 9 encuestados, el 5,7%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 61. Descriptivos del ítem V61**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	5,7	8,1	8,1
	2	28	17,7	25,2	33,3
	3	44	27,8	39,6	73,0
	4	30	19,1	27,0	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

62. *Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, estimulan la asistencia de sus estudiantes a la tutoría.

Como podemos observar en la tabla 62, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 41, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 25,9%. Este dato agrupado al siguiente valor más

respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 21,5%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sin embargo hay 9 encuestados, el 5,7%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 62. Descriptivos del ítem V62**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	5,7	8,1	8,1
	2	27	17,1	24,3	32,4
	3	41	25,9	36,9	69,4
	4	34	21,5	30,6	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

*63. Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado de los trabajos de sus alumnos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan la tutoría para hacer un seguimiento personalizado de los trabajos de sus alumnos.

Como podemos observar en la tabla 63, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 41, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 25,9%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 25,3%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. La tabla muestra que 10 encuestados, el 6,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 63. Descriptivos del ítem V63**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	6,3	9,0	9,0
	2	41	25,9	36,9	45,9
	3	40	25,3	36,0	82,0
	4	20	12,7	18,0	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

*64. Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes.

Como podemos observar en la tabla 64, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 29,7%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 21,5%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra que 11 encuestados, el 7,0%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 64. Descriptivos del ítem V64**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	7,0	10,0	10,0
	2	47	29,7	42,7	52,7
	3	34	21,5	30,9	83,6
	4	18	11,4	16,4	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

*65. Utiliza la tutoría para atender las situaciones especiales.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan la tutoría para atender las situaciones especiales. Como podemos observar en la tabla v65, de las 158 respuestas obtenidas, 109 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 2 y 3, siendo el 25,3 en ambos valores. Por lo que los encuestados consideran poco relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Es significativo que 13 encuestados, el 8,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 65. Descriptivos del ítem V65**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	8,2	11,9	11,9
	2	40	25,3	36,7	48,6
	3	40	25,3	36,7	85,3
	4	16	10,1	14,7	100,0
	Total	109	69,0	100,0	
Perdidos	Sistema	49	31,0		
Total		158	100,0		

*66. Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, cumplen los horarios de tutoría.

Como podemos observar en la tabla 66, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 46, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 30,4%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 17,1%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. En la tabla podemos comprobar que hay 23 encuestados, el 14,6%, que han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 66. Descriptivos del ítem V66**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	14,6	20,9	20,9
	2	48	30,4	43,6	64,5
	3	27	17,1	24,5	89,1
	4	12	7,6	10,9	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

*67. Ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, ofrecen una atención especial a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Como podemos observar en la tabla 67, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 34,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más

respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 22,8%, posiciona esta variable como relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. La tabla muestra que 8 encuestados, el 5,1%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 67. Descriptivos del ítem V67**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	5,1	7,3	7,3
	2	12	7,6	10,9	18,2
	3	54	34,2	49,1	67,3
	4	36	22,8	32,7	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

*68. Se asegura de que alumnos que tengan dificultades con materiales de clase o con proyectos de trabajo encuentren ayuda tutorial.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, se aseguran de que los alumnos que tengan dificultades con los materiales de clase o proyectos de trabajo, encuentren ayuda tutorial.

Como podemos observar en la tabla 68, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 40, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 25,3%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 20,3%, posiciona esta variable como relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra que hay 12 encuestados, el 7,6%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 68. Descriptivos del ítem V68**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	7,6	10,9	10,9
	2	26	16,5	23,6	34,5
	3	40	25,3	36,4	70,9
	4	32	20,3	29,1	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

69. *Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos.

Como podemos observar en la tabla 69, de las 158 respuestas obtenidas, 108 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 42, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 26,6%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 17,7%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra un número bastante alto y por tanto significativo de que 26 encuestados, lo que supone el 16,5%, que han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.



**Tabla 69. Descriptivos del ítem V69**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	16,5	24,1	24,1
	2	42	26,6	38,9	63,0
	3	28	17,7	25,9	88,9
	4	12	7,6	11,1	100,0
	Total	108	68,4	100,0	
Perdidos	Sistema	50	31,6		
Total		158	100,0		

*70. Utiliza la tutoría para ofrecer perspectivas académicas y/o profesionales.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan la tutoría para ofrecer perspectivas académicas y/o profesionales. Como podemos observar en la tabla 70, de las 158 respuestas obtenidas, 108 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 40, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 25,3%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 14,6%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. En la tabla podemos comprobar como de 16 encuestados, el 10,1%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 70. Descriptivos del ítem V70**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	10,1	14,8	14,8
	2	40	25,3	37,0	51,9
	3	23	14,6	21,3	73,1
	4	29	18,4	26,9	100,0
	Total	108	68,4	100,0	
Perdidos	Sistema	50	31,6		
Total		158	100,0		

## H. EVALUACIÓN

La evaluación es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*71. Valora positivamente la asistencia a clase y a otros acontecimientos desarrollados fuera del aula.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, valoran positivamente la ausencia a clase y a otros acontecimientos desarrollados fuera del aula.

Como podemos observar en la tabla 71, de las 158 respuestas obtenidas, 113 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, el 32,9% y el 26,6% respectivamente. Los encuestados consideran relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 71. Descriptivos del ítem V71**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,7	2,7
	2	16	10,1	14,2	16,8
	3	42	26,6	37,2	54,0
	4	52	32,9	46,0	100,0
	Total	113	71,5	100,0	
Perdidos	Sistema	45	28,5		
Total		158	100,0		

*72. Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, evalúan de acuerdo con criterios previamente fijados.

Como podemos observar en la tabla 72, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 62, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 39,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 24,7%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 72. Descriptivos del ítem V72**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,7	2,7
	2	8	5,1	7,1	9,8
	3	39	24,7	34,8	44,6
	4	62	39,2	55,4	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*73. Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, acuerdan con sus estudiantes los criterios de evaluación.

Como podemos observar en la tabla 73, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 29,7%. Este dato agrupado al siguiente valor más

respondido por los encuestados que es el valor 1, con un 19%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra que 4 encuestados, el 6,3%, han considerado muy relevante esta proposición, puntuándola con el valor más alto de la escala.

**Tabla 73. Descriptivos del ítem V73**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	30	19,0	26,8	26,8
	2	47	29,7	42,0	68,8
	3	25	15,8	22,3	91,1
	4	10	6,3	8,9	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*74. No se preocupa tanto por los instrumentos de evaluación como por el sentido que va a otorgar a esta.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, no se preocupan tanto por los instrumentos de evaluación como por el sentido que se le otorga a esta.

Como podemos observar en la tabla 74, de las 158 respuestas obtenidas, 108 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 46, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 29,1%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 19%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. La tabla muestra un número significativo de 13 encuestados, el 8,2%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 74. Descriptivos del ítem V74**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	8,2	12,0	12,0
	2	30	19,0	27,8	39,8
	3	46	29,1	42,6	82,4
	4	19	12,0	17,6	100,0
	Total	108	68,4	100,0	
Perdidos	Sistema	50	31,6		
Total		158	100,0		

*75. Concibe la evaluación en un sentido indagador.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, conciben la evaluación en un sentido integrador. Como podemos observar en la tabla 75, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 56, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 35,4%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 20,9%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 6 encuestados, el 3,8%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 75. Descriptivos del ítem V75**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	3,8	5,4	5,4
	2	17	10,8	15,2	20,5
	3	56	35,4	50,0	70,5
	4	33	20,9	29,5	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

76. *Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, asumen que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante. Como podemos observar en la tabla 76, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 48, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Los datos proporcionados por la tabla indican que existe cierta discrepancia de opinión en este ítem, el 30,4% de los encuestados consideran algo relevante el asumir que la evaluación requiere un juicio subjetivo en evidencias recogidas sobre cada estudiante para ser un excelente profesor universitario. La tabla muestra como 11 encuestados, el 7,0%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 76. Descriptivos del ítem V76**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	7,0	9,8	9,8
	2	26	16,5	23,2	33,0
	3	48	30,4	42,9	75,9
	4	27	17,1	24,1	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

77. *Informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, asumen que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante.

Como podemos observar en la tabla 77, de las 158 respuestas obtenidas, 113 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 52, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 32,9%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 22,8%, posiciona esta variable como relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 11 encuestados, el 7,0%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 77. Descriptivos del ítem V77**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	4,4	6,2	6,2
	2	18	11,4	15,9	22,1
	3	52	32,9	46,0	68,1
	4	36	22,8	31,9	100,0
	Total	113	71,5	100,0	
Perdidos	Sistema	45	28,5		
Total		158	100,0		

*78. Reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, reflexionan sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explorar estrategias para contrarrestarlas.

Como podemos observar en la tabla 78, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 51, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante y el valor 4 que es muy relevante, siendo el 32,3% cada uno de los valores. Por lo tanto el 64,6% de los encuestados consideran bastante relevante reflexionar sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explorar estrategias para contrarrestarlas para ser un excelente profesor universitario. Sólo 2 encuestados, el

1,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 78. Descriptivos del ítem V78**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,8	1,8
	2	8	5,1	7,1	8,9
	3	51	32,3	45,5	54,5
	4	51	32,3	45,5	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*79. Resuelve los dilemas morales que le presentan estudiantes situados entre el aprobado y el suspenso.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, resuelven los dilemas morales que le presentan los estudiantes situados entre el aprobado y el suspenso.

Como podemos observar en la tabla 79, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 29,7%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 14,6%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra que 25 encuestados, el 15,8%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.



**Tabla 79. Descriptivos del ítem V79**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	25	15,8	22,7	22,7
	2	23	14,6	20,9	43,6
	3	47	29,7	42,7	86,4
	4	15	9,5	13,6	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

80. *Ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, ofrecen alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente. Como podemos observar en la tabla 80, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 39, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. La tabla muestra que hay discrepancia entre el profesorado participante en esta investigación sobre este apartado, sólo el 24,7% de los encuestados consideran relevante el ofrecer alternativas a los estudiantes que han sido evaluados negativamente para ser un excelente profesor universitario. Es bastante significativo que 18 encuestados, el 11,4%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 80. Descriptivos del ítem V80**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	11,4	16,2	16,2
	2	38	24,1	34,2	50,5
	3	39	24,7	35,1	85,6
	4	16	10,1	14,4	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

## ***I. INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE***

La innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*81. Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, se preocupan por su autoperfeccionamiento docente.

Como podemos observar en la tabla 81, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 70, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Nos encontramos con que el 44,3% de los encuestados consideran muy relevante preocuparse por autoperfeccionar su actividad docente para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 81. Descriptivos del ítem V81**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	3	1,9	2,7	2,7
	3	39	24,7	34,8	37,5
	4	70	44,3	62,5	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*82. Se encuentra motivado para el perfeccionamiento continuo.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, se encuentran motivados para el perfeccionamiento continuo.

Como podemos observar en la tabla 82, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 66, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. La tabla vuelve a mostrarnos un dato bastante significativo de uno de los ítems que el 41,8% de los encuestados consideran muy relevante el estar motivados para perfeccionar su actividad para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 7 encuestados, el 4,4%, han considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 82. Descriptivos del ítem V82**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	7	4,4	6,3	6,3
	3	39	24,7	34,8	41,1
	4	66	41,8	58,9	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*83. Es consciente de la necesidad de actualización.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, son conscientes de la necesidad de actualizarse.

Como podemos observar en la tabla 83, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 82, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. El profesorado valora significativamente este ítem con el 51,9% de los encuestados consideran muy relevante el ser conscientes de que actualizarse es necesario para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 83. Descriptivos del ítem V83**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,9	,9
	2	1	,6	,9	1,8
	3	27	17,1	24,3	26,1
	4	82	51,9	73,9	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

*84. Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, se forman y se actualizan en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.

Como podemos observar en la tabla 84, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 58, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante.

Podemos comprobar que el profesorado participante en esta investigación ha puntuado la mayoría entre muy relevante y relevante, con un 36,7% de los encuestados que consideran relevante el formarse y actualizar en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 84. Descriptivos del ítem V84**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,8	1,8
	2	9	5,7	8,0	9,8
	3	58	36,7	51,8	61,6
	4	43	27,2	38,4	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*85. Le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, les preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza. Como podemos observar en la tabla 85, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 76, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. La tabla muestra un dato significativo ya que el 48,1 % de los encuestados consideran muy relevante el preocuparse por la mejora de la calidad de su enseñanza para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 2 encuestados, el 1,3 %, han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 85. Descriptivos del ítem V85**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	0	,0	,0	,0
	2	2	1,3	1,8	1,8
	3	33	20,9	29,7	31,5
	4	76	48,1	68,5	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

*86. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, colaboran con colegas en las actualizaciones y mejora de la enseñanza.

Como podemos observar en la tabla 86, de las 158 respuestas obtenidas, 110 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 51, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Por lo que el 32,3% de los encuestados consideran algo relevante el colaborar con los colegas en las actualizaciones y mejora de la enseñanza para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 86. Descriptivos del ítem V86**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	4,5	4,5
	2	23	14,6	20,9	25,5
	3	51	32,3	46,4	71,8
	4	31	19,6	27,9	100,0
	Total	110	69,6	100,0	
Perdidos	Sistema	48	30,4		
Total		158	100,0		

*87. Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, asisten a congresos, jornadas y otras reuniones científicas.

Como podemos observar en la tabla 87, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 59, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Comprobamos que el 37,3% de los encuestados consideran muy

relevante el asistir a congresos, jornadas y otras reuniones científicas para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 3 encuestados, el 1,9%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 87. Descriptivos del ítem V87**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	1,9	2,7	2,7
	2	9	5,7	8,0	10,7
	3	41	25,9	36,6	46,6
	4	59	37,3	52,7	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*88. Aspira a seguir progresando en la escala profesional.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, aspiran a seguir progresando en la escala profesional.

Como podemos observar en la tabla 88, de las 158 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 45, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

La mayoría del profesorado ha valorado este ítem, pero el 28,5% de los encuestados consideran muy relevante el asistir y aspirar a seguir progresando en la escala profesional para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 88. Descriptivos del ítem V88**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	3,2	4,5	4,5
	2	22	13,9	19,6	24,1
	3	40	25,3	35,7	59,8
	4	45	28,5	40,2	100,0
	Total	112	70,9	100,0	
Perdidos	Sistema	46	29,1		
Total		158	100,0		

*89. Participa en proyectos de investigación.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, participan en proyectos de investigación.

Como podemos observar en la tabla 89, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

La tabla vuelve a mostrar otro de los datos más significativos que el profesorado participante muestra ya que el 34,2% de los encuestados consideran muy relevante el participar en proyectos de investigación para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados, el 1,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.



**Tabla 89. Descriptivos del ítem V89**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,3	1,8	1,8
	2	14	8,9	12,6	14,4
	3	41	25,9	36,9	51,4
	4	54	34,2	48,6	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

*90. Presenta aportaciones en publicaciones periódicas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, presentan aportaciones en publicaciones periódicas.

Como podemos observar en la tabla 90, de las 158 respuestas obtenidas, 111 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Podemos apreciar en la tabla que este ítem ha sido valorado considerablemente como muy relevante y relevante por la mayoría del profesorado participante en esta investigación bastante siendo el 29,7% de los encuestados los que consideran muy relevante el presentar aportaciones en publicaciones periódicas para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 90. Descriptivos del ítem V90**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	3,6	3,6
	2	21	13,3	18,9	22,5
	3	39	24,7	35,1	57,7
	4	47	29,7	42,3	100,0
	Total	111	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	29,7		
Total		158	100,0		

### ***J. AUTOEVALUACIÓN***

La autoevaluación es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

*91. Habilita algún sistema de autoevaluación y refleja los resultados en su planificación docente.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, habilitan algún sistema de autoevaluación y reflejan los resultados en su planificación docente.

Como podemos observar en la tabla 91, de las 158 respuestas obtenidas, 106 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 34,2%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2 con un 15,8%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. La tabla muestra que 9 encuestados, el 5,7%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 91. Descriptivos del ítem V91**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	5,7	8,5	8,5
	2	25	15,8	23,6	32,1
	3	54	34,2	50,9	83,0
	4	18	11,4	17,0	100,0
	Total	106	67,1	100,0	
Perdidos	Sistema	52	32,9		
Total		158	100,0		

*92. Se conoce a sí mismo como docente, es consciente de sus debilidades y puntos fuertes.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, se reconocen a sí mismos como docentes, siendo conscientes de sus debilidades y puntos fuertes.

Como podemos observar en la tabla 92, de las 158 respuestas obtenidas, 106 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 64, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

La tabla muestra un dato significativo ya que el 40,5% de los encuestados consideran muy relevante el reconocerse a sí mismos como docentes, siendo conscientes de sus debilidades y puntos fuertes para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 1 encuestado, el 0,6%, ha considerado “nada relevante” y ningún encuestado ha considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 92. Descriptivos del ítem V92**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	,9	,9
	2	0	,0	,0	,0
	3	41	25,9	38,7	39,6
	4	64	40,5	60,4	100,0
	Total	106	67,1	100,0	
Perdidos	Sistema	52	32,9		
Total		158	100,0		

*93. Posee una elevada autoestima.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, poseen una elevada autoestima. Como podemos observar en la tabla 93, de las 158 respuestas obtenidas, 105 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 50, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 26,9%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 24,2%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 93. Descriptivos del ítem V93**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	3,8	3,8
	2	49	24,2	37,7	37,7
	3	50	26,9	47,6	78,1
	4	22	12,9	21,0	100,0
	Total	105	66,5	100,0	
Perdidos	Sistema	53	33,5		
Total		158	100,0		

94. *Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, someten a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.

Como podemos observar en la tabla 94, de las 158 respuestas obtenidas, 104 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 48, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. El 30,4% de los encuestados consideran algo relevante el someter a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas para ser un excelente profesor/a universitario. La tabla muestra que 10 encuestados, el 6,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 94. Descriptivos del ítem V94**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	6,3	9,6	9,6
	2	22	13,9	21,2	30,8
	3	48	30,4	46,2	76,9
	4	24	15,2	23,1	100,0
	Total	104	65,8	100,0	
Perdidos	Sistema	54	34,2		
Total		158	100,0		

95. *Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva la asignatura.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, comprueban que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva la asignatura.

Como podemos observar en la tabla 95, de las 158 respuestas obtenidas, 104 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 55, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato que significativo ya que la mayoría de la respuesta de los sujetos participantes está entre el 3 y el 4 en la tabla, siendo el 34,8% de los encuestados los que consideran muy relevante el comprobar que los materiales utilizados en la enseñanza motivan al alumnado y hacen atractiva la asignatura para ser un excelente profesor/a universitario. Sólo 1 encuestado, el 0,6%, han considerado “nada relevante” esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 95. Descriptivos del ítem V95**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,6	1,0	1,0
	2	7	4,4	6,7	7,7
	3	41	25,9	39,4	47,1
	4	55	34,8	52,9	100,0
	Total	104	65,8	100,0	
Perdidos	Sistema	54	34,2		
Total		158	100,0		

*96. Usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, usan instrumentos diversos para autoevaluarse, como pueden ser cuestionarios, grabaciones, diarios, etc.

Como podemos observar en la tabla 96, de las 158 respuestas obtenidas, 104 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 40, se han agrupado en torno a los valor 3 y 2, siendo el 25,3% para cada valor. Por lo que entre el profesorado participante en esta investigación considera algo relevante el usar instrumentos diversos para autoevaluarse para ser un excelente profesor/a universitario. La tabla muestra que 11

encuestados, el 7,0%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 96. Descriptivos del ítem V96**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	7,0	10,6	10,6
	2	40	25,3	38,5	49,0
	3	40	25,3	38,5	87,5
	4	13	8,2	12,5	100,0
	Total	104	65,8	100,0	
Perdidos	Sistema	54	34,2		
Total		158	100,0		

*97. Analiza sus relaciones con los colegas del Departamento, Grupo de investigación, Facultad y Universidad.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, analizan sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y universidad.

Como podemos observar en la tabla 97, de las 158 respuestas obtenidas, 105 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 40, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 25,3%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 2, con un 24,7%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Podemos comprobar en la tabla que 19 encuestados, el 12,0%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 97. Descriptivos del ítem V97**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	12,0	18,1	18,1
	2	39	24,7	37,1	55,2
	3	40	25,3	38,1	93,3
	4	7	4,4	6,7	100,0
	Total	105	66,5	100,0	
Perdidos	Sistema	53	33,5		
Total		158	100,0		

98. Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, examinan el grado en el que conectan sus clases con el mundo profesional. Como podemos observar en la tabla 98, de las 158 respuestas obtenidas, 104 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 44, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. La tabla muestra como el 27,8% de los encuestados consideran relevante el examinar el grado en el que conectan sus clases con el mundo profesional para ser un excelente profesor universitario. La tabla muestra que 10 encuestados, el 6,3%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 98. Descriptivos del ítem V98**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	6,3	9,6	9,6
	2	24	15,2	23,1	32,7
	3	44	27,8	42,3	74,0
	4	26	16,5	25,0	100,0
	Total	104	65,8	100,0	
Perdidos	Sistema	54	34,2		
Total		158	100,0		



99. *Utiliza estrategias variadas (observación, diarios, etc.) para revisar su práctica diaria.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, utilizan estrategias variadas para revisar su práctica diaria.

Como podemos observar en la tabla 99, de las 158 respuestas obtenidas, 105 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 46, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante, siendo el 29,1%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 17,1%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad. La tabla muestra que 18 encuestados, el 11,4%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 99. Descriptivos del ítem V99**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	11,4	17,1	17,1
	2	46	29,1	43,8	61,0
	3	27	17,1	25,7	86,7
	4	14	8,9	13,3	100,0
	Total	105	66,5	100,0	
Perdidos	Sistema	53	33,5		
Total		158	100,0		

100. *Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Universidad de Trent, analizan el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.

Como podemos observar en la tabla 100, de las 158 respuestas obtenidas, 105 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 51, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 32,3%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 27,2%, posiciona esta variable como relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 4 encuestados, el 2,5%, han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

**Tabla 100. Descriptivos del ítem V100**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	2,5	3,8	3,8
	2	7	4,4	6,7	10,5
	3	51	32,3	48,6	59,0
	4	43	27,2	41,0	100,0
	Total	105	66,5	100,0	
Perdidos	Sistema	53	33,5		
Total		158	100,0		



## Capítulo 7: Resultados de las entrevistas

### 7.1. Perfil Biográfico y opiniones de los entrevistados

En esta investigación se ha entrevistado a cinco profesores excelentes de la Universidad de Trent: un Catedrático de Economía, Premio de Excelencia Docente y más de 35 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Titular de Estudios Indígena, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y con más de 20 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Titular de Estudios Hispánicos, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y con más de 40 años de antigüedad en la Educación Superior; un Profesor Contratado Doctor de Historia, nominado numerosamente para el Premio de Excelencia Docente y más de 10 años de antigüedad en la Educación Superior; Una Profesora Contratada Doctor de Filología China, Premio de Excelencia Docente y más de 10 años de antigüedad en la Educación Superior.

A continuación se presentan los perfiles biográficos de cada uno de los docentes y se recogen sus opiniones agrupadas por categorías referidas a cada una de las dimensiones del estudio.

#### Biograma 1

<i>Biograma de Mak Arvin, catedrático de economía en la Universidad de Trent</i>	
1981	Licenciado (con distinción) en Ciencias Económicas, Universidad de London (Canadá)
1983	Márter, Universidad de Oxford (Inglaterra)
Desde 1983	Asociación de Economía de Canadá
Desde 1987	Profesor en Trent University
1988	Doctor, Universidad de Queen (Canadá)
Desde 1998	Miembro del Consejo Editorial de la Revista Internacional de Planificación y Desarrollo
Desde 2003	Miembro del Consejo Editorial de la Revista Internacional de Aplicaciones de Negocios y Estudios Económicos

### Opiniones de Mark

Códigos	MEMO	MarkArvin
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A7	“Tengo las horas suficientes para los estudiantes que necesiten ayuda y apoyo adicional”
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A3	“Los estudiantes necesitan mucho 1 a 1 en contacto conmigo”
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A3	“no hay mucho tiempo para dedicar a los estudiantes en una escala de 1 a 1”
Autoevaluación	La categoría se refiere a la autoevaluación y se corresponde con el ítem AE10	“La paciencia con los estudiantes menos preparados que no hacen su trabajo y juegan con sus teléfonos celulares, etc. durante las clases”
Autoevaluación	La categoría se refiere a la autoevaluación y se corresponde con el ítem AE10	“También aumentó la diferencia de edad entre los alumnos y yo, significa que probablemente muchos me consideran como un viejo cascarrabias”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D4	“Mi objetivo es dar a los estudiantes herramientas para analizar adecuadamente”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D1	“animarlos a pensar de manera crítica”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D9	“Yo uso muchos ejemplos de la vida real para motivar a los estudiantes e ilustrar el material”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D10	“pero todavía utilizo la pizarra y la tiza” de la moda antigua”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E2	“Yo evalúo con trabajos y un examen final”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E8	“A los estudiantes generalmente les va mejor hacer trabajos que exámenes”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E6	“La evaluación nunca es perfecta”
Evaluación	La categoría se refiere a la	“Últimamente ha aumentado el plagio en

Códigos	MEMO	MarkArvin
	evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E2	los trabajos”
Percepción de necesidades estudiantes	Aunque la definición (de los ítems) de la categoría se refiere a la percepción de las necesidades no se corresponde con ningún ítem de esa categoría P5 (Percepción de la formación inicial)	“Los estudiantes entran en la universidad con peor preparación que antes”
Percepción de necesidades estudiantes	Aunque la definición (de los ítems) de la categoría se refiere a la percepción de las necesidades no se corresponde con ningún ítem de esa categoría P1 (Percepción de la motivación inicial)	“Muchos están poco motivados”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem P2	“quieren un título sin tener que aprender o esforzarse”
Percepción de necesidades estudiantes	Aunque la definición (de los ítems) de la categoría se refiere a la percepción de las necesidades no se corresponde con ningún ítem de esa categoría P5 (Percepción de la formación inicial)	“También necesitan estudiar mucho más”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem P6	“Ha disminuido en el nivel de respecto tanto para la disciplina como para el profesor”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de necesidades estudiantes y se corresponde con el ítem P9	“El uso creciente de ejemplos de la vida real y aplicaciones para motivar a los estudiantes”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO6	“No colaboro con mis colegas sobre mis asignaturas”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO6	“reviso los planes de estudio de mis asignaturas cada 10 años”
Visión de la enseñanza	Aunque la definición (de los	“Hay poca relación entre la enseñanza y la

Códigos	MEMO	MarkArvin
	ítems) de la categoría se refiere a la visión de la enseñanza no se corresponde con ningún ítem de esa categoría V9 (Relaciona los conocimientos en investigación y docencia)	investigación en los grados”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem V3	“hay poca relación entre la enseñanza y la investigación en los grados y en especial con lo que se le enseña a los estudiantes en el grado”

Mark, Catedrático de Economía, insiste en la necesidad de facilitar las herramientas necesarias a los estudiantes para facilitar el aprendizaje. También afirma que el conocimiento debe ser contextualizado y analizado desde el pensamiento crítico. En cuanto a los estudiantes apuesta por la motivación intrínseca, ya que considera que deberían de esforzarse “quieren un título sin tener que aprender o esforzarse”.

## Biograma 2

<i>Biograma de Arne Bialuschewski, Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Trent</i>	
1995	B.A. (Historia), Universidad de Keil (Alemania)
1997	M.A. en Historia, Universidad de Keil (Alemania)
1999	Doctor en Historia, Universidad de Keil (Alemania)
2000	Profesor asociado en la Universidad de Texas (USA)
Desde 2007	Profesor en la Universidad de Trent (Canadá)
2008	Nominado para el Premio Symons en Excelencia Docente por la Universidad de Trent (Canadá)

## Opiniones de Arne

Códigos	MEMO	Arne
Visión de la enseñanza universitaria	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza universitaria y se corresponde con el ítem V1	“Yo sobre todo me defino como un investigador”
Visión de la enseñanza universitaria	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza universitaria y se corresponde con el ítem V2	“La enseñanza es sólo un aspecto secundario de mi profesión”.
Visión de la enseñanza universitaria	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza universitaria y se corresponde con el ítem V3	“A veces me gusta la enseñanza de nivel superior, que abarca mi tercer año y los cursos de cuarto año. Algunos temas están estrechamente relacionados con la investigación, y mis alumnos de tercer año

Códigos	MEMO	Arne
		de vez en cuando prueba mis límites, desafiándome en los campos que conozco muy poco”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P4	“La escuela secundaria de Ontario es un desastre”.
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P6	“Sólo me intereso por los estudiantes que se preocupan”.
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P4	“Entre el 15 y el 20% de nuestros estudiantes tienen talento y están interesados y motivados. Me gusta trabajar con ellos.”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P4	“También hay algunos estudiantes muy motivados que carecen de competencias básicas. A pesar de que puede ser muy difícil trabajar con estos estudiantes, también me gusta esta parte de mi trabajo”.
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO5	“esto sólo es manejable, si el número de estos alumnos sigue siendo bastante pequeño”.
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere al apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A7	“La actitud de esos estudiantes es negativa y sin compromiso”.
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere al desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D6	“tengo una estrecha relación con un pequeño grupo de nivel superior y de posgrado.”
Conocimiento del Contexto	La categoría se refiere al conocimiento del contexto y se corresponde con el ítem C10	“En mis cursos de nivel superior enseño a mis estudiantes a convertirse en lectores críticos y controlar las fuentes primarias en lugar de basarse en información de segunda mano”.
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere al apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A7	“Yo siempre trato de estar disponibles para los estudiantes”.
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO4	“A menudo me preparo para mis clases. Estoy familiarizado con los temas”.
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere al apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A10	“He pasado mucho tiempo durante el invierno con los estudiantes de cuarto año y el tercero. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que necesitan asesoramiento o tutoría individual no lo hacen hasta que es demasiado tarde.”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P1	“Yo siempre estoy en contacto con mis mejores alumnos”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se	“Cada año reviso y cambio temas de mis cursos de nivel superior, y permanentemente reviso mis guiones de las conferencias.



Códigos	MEMO	Arne
	corresponde con el ítem PO1	Además, discuto aspectos de mi enseñanza con algunos colegas.”

Arne, Profesor Contratado Doctor de Historia, afirma que es muy importante en la docencia universitaria revisar y cambiar los temas anualmente para ir incluyendo guiones de las últimas conferencias e investigaciones. Además, cree que clave discutir los aspectos de la enseñanza con los colegas. También cree que es muy importante promocionar el pensamiento crítico, “en mis cursos de nivel superior enseñé a mis estudiantes a convertirse en lectores críticos y controlar las fuentes primarias en lugar de basarse en información de segunda mano”.

### Biograma 3

<i>Biograma de Gary Aitken, profesor titular en la Universidad de Trent</i>	
1967	B.A. (Estudios Hispánicos), Universidad de Trent (Canadá)
1969	M.A., Universidad de Stanford (USA)
Desde 1970	Profesor en la Universidad de Trent (Canadá)
Desde 1971	Nominado al Premio Symons en Excelencia Docente por la Universidad de Trent (Canadá)

### Opiniones de Gary

Códigos	MEMO	Gary Aitken
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere al apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A1	“Estoy siempre dispuesto a ayudar a los estudiantes”
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere al apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A7	“Algunos estudiantes necesitan más ayuda, así que los mandé a tutores especiales”
Autoevaluación	La categoría se refiere a la autoevaluación y se corresponde con el ítem AE2	“Cualquiera de las fortalezas personales que tuve fueron resultado de mi preparación y cuidado para el desarrollo de mis alumnos”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC1	“Pasaba gran parte del tiempo asegurándome que mis clases contenían actividades atractivas y convincentes”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC1	“Es importante que los alumnos se sientan relajados y cómodos”
Capacidad	La categoría se refiere a la	“Proporcionaría a mis alumnos la

Comunicativa	capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC3	oportunidad de aprender, a expresar sus propias experiencias y sentimientos personales”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC7	“Promuevo que sean participantes sin importar el nivel lingüístico que representan”
Conocimiento del Contexto	La categoría se refiere al conocimiento del contexto y se corresponde con el ítem CCO1	“Tengo buen conocimiento del entorno institucional”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere al desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D7	“Una de mis mayores fortalezas consistía en abordar cada clase como si fuera la primera o la última”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere al desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D8	“He insistido en estar bien preparado, ser accesible y he animado a mis alumnos a llamarme a casa”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E5	“Mi evaluación permitía determinar si habían trabajado lo suficiente y servía como un indicador del nivel esperado”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E6	“Mis criterios consistían en asistencia, participación, presentación de trabajos y examen final”
Innovación y Aprendizaje	La categoría se refiere a la innovación y aprendizaje y se corresponde con el ítem I8	“Interés en progresar en la escala profesional e interés económico”
Innovación y Aprendizaje	La categoría se refiere a la innovación y aprendizaje y se corresponde con el ítem I9	“Con los proyectos de investigación siempre se consigue más reconocimiento universitario que con cualquier otra mejora de la enseñanza”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P1	“Para mí hay dos tipos de estudiantes: motivados y preparados e indiferentes y sin preparación”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P7	“Tenemos que ocuparnos de estudiantes que no están motivados ni comprometidos”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO4	“El contenido del curso ha sido coherente con mis objetivos. Mis objetivos son sacar el máximo partido a mis estudiantes”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO6	“La colaboración con compañeros en mis cursos está de acuerdo con el alcance y la naturaleza del material”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO9	“He tratado de aplicar técnicas innovadoras y recursos prácticos para contribuir a una experiencia más estimulante para los estudiantes”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza universitaria y se corresponde con el ítem V5	“Mi mayor satisfacción es ver a los estudiantes alcanzar sus metas”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem V7	“He estado muy satisfecho de mi papel como facilitador en el desarrollo de habilidades de mis estudiantes.”

Gary, Profesor Titular de Hispánicas, se muestra como un profesor siempre dispuesto a ayudar al alumnado; él afirma que la profesión de profesor universitario supone ser un entrenador, para lo que debe de estar siempre reciclándose. También da mucha importancia a los factores que pueden influir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, las relaciones interpersonales y la motivación por logro. Él piensa que la satisfacción es muy importante y nos dice que: “He estado muy satisfecho de mi papel como facilitador en el desarrollo de habilidades de mis estudiantes.”

#### Biograma 4

<i>Biograma de Kevin Peters, profesor titular en la Universidad de Trent</i>	
1997	B.A. (Psicología), Universidad de Brock (Canadá)
1999	M.A., Universidad de Colombia Británica (Canadá)
2003	Doctor por la Universidad de la Colombia Británica (Canadá)
Desde 2003	Profesor en la Universidad de Trent (Canadá)
2004/2005/2006	Nominado al Premio Symons en Excelencia Docente por la Universidad de Trent (Canadá)

#### Opiniones de Kevin

Códigos	MEMO	Kevin Peters
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A1	“ Muchos estudiantes están interesados y motivados para aprender, lo que hace de la supervisión una experiencia agradable”
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A5	“Los estudiantes no suelen venir a menos que tengan una asignación para esa semana”
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A10	“También he supervisado a varios estudiantes de práctica de investigación y tesis”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC1	“Trato de incluir regularmente cosas nuevas para refrescar”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC2	“Me parece que es muy importante discutir los artículos de investigación”
Capacidad Comunicativa	La categoría se refiere a la capacidad comunicativa en las clases y se corresponde con el ítem CC8	“Es importante que los estudiantes aprendan a cuestionar sus propias creencias sobre el mundo”
Conocimiento del	La categoría se refiere al	“Yo creo, como psicólogo, que

Contexto	conocimiento del contexto y se corresponde con el ítem CCO2	queremos conocer más acerca de la importancia de las buenas prácticas pedagógicas”
Conocimiento del Contexto	La categoría se refiere al conocimiento del contexto y se corresponde con el ítem CCO5	“Desearía que hubiera más recursos disponibles con respecto a cómo mejorar la enseñanza”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D1	“Trato de ser accesible, alentar a preguntar. Siempre he tratado que se sienta seguridad para hacer cualquier pregunta y que puedan dar opiniones”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D10	“Trato de responder a los correos electrónicos. He asistido a varios talleres”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E1	“Si asiste a clase y hace las lecturas normalmente no hay sorpresas en los exámenes”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E2	“He tratado de incorporar una variedad de herramientas que van desde exámenes, ensayos, informes...”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E5	“Los estudiantes necesitan ser motivados más allá de su zona de confort con el fin de que aprenda”
Innovación y Aprendizaje	La categoría se refiere a la innovación y aprendizaje y se corresponde con el ítem I1	“He realizado un nuevo curso titulado <i>Pensar críticamente acerca de la psicología</i> para mi departamento”
Innovación y Aprendizaje	La categoría se refiere a la innovación y aprendizaje y se corresponde con el ítem I4	“He tratado de introducir innovaciones significativas”
Innovación y Aprendizaje	La categoría se refiere a la innovación y aprendizaje y se corresponde con el ítem I5	“Tenemos que enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para analizar críticamente.”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P1 y P2	“He visto una amplia gama de estudiantes con diferentes niveles de motivación hacia la educación superior”
Percepción de necesidades estudiantes	La categoría se refiere a la percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y se corresponde con el ítem P6	“Tuve que aceptar que algunos estudiantes se contentan sólo con aprobar”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO1	“He hecho un esfuerzo para incluir los objetivos específicos del curso y los resultados de planes de estudio en mi curso”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO6	“He tenido interesantes conversaciones con mis colegas sobre el desarrollo de un plan de estudios más coherente”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO7	“Tenemos que reestructurar el contenido para proporcionar un mejor andamiaje intelectual”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de	“A mí me gusta cuando los

	la enseñanza universitaria y se corresponde con el ítem V4	estudiantes están comprometidos y debatimos ideas”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem V8 y V9	“Trato de ayudarles a desarrollar sus habilidades y adquirir competencias”

Kevin, Profesor Titular de Psicología, apuesta por una docencia contextualizada, innovadora y crítica. Él afirma que es muy importante la motivación en los estudiantes y el desarrollo de competencias, “Trato de ayudarles a desarrollar sus habilidades y adquirir competencias”. También es muy importante dar respuesta inmediata ante cualquier duda al alumnado, así como formación específica en atención al alumnado, “trato de responder a los correos electrónicos. He asistido a varios talleres”.

### Biograma 5

<i>Biograma de Shaoling Wang, Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Trent</i>	
2001	B.A. (Filología Inglesa), Universidad de Hawaii (USA)
2003	M.A. en Lingüística, Universidad de Hawaii (USA)
2005	Doctora en Lingüística China por la Universidad de Hawaii (USA)
Desde 2007	Profesor en la Universidad de Trent (Canadá)
2010	Premio Symons en Excelencia Docente por la Universidad de Trent (Canadá)

### Opiniones de Shaoling

Códigos	MEMO	Shaoling Wang
Apoyo individual para el aprendizaje	La categoría se refiere a la apoyo individual para el aprendizaje y se corresponde con el ítem A6	“Siempre estoy disponible”
Autoevaluación	La categoría se refiere a la autoevaluación y se corresponde con el ítem AE5	“Siempre aplico nuevos métodos y enfoques para mejorar mi enseñanza y haciendo que el aprendizaje sea eficaz y agradable”
Autoevaluación	La categoría se refiere a la autoevaluación y se corresponde con el ítem AE10	“a veces he tenido dificultades para que los estudiantes logren cumplir los objetivos de mi asignatura debido a sus conflictos de horario, etc.”
Conocimiento del contexto	La categoría se refiere a la de conocimiento del contexto y se corresponde con el ítem C10	“Es bastante importante para un profesor relacionar la materia con la vida cotidiana”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem	“Una de las estrategias que he adoptado es asegurar que el estudiante con conocimientos previos de la lengua meta

Códigos	MEMO	Shaoling Wang
	D9	ayude a los que no”
Desarrollo de la enseñanza	La categoría se refiere a la desarrollo de la enseñanza y se corresponde con el ítem D10	“He utilizado la tecnología multimedia para animar y motivar la participación dentro y fuera de clases”
Evaluación	La categoría se refiere a la evaluación para el aprendizaje y se corresponde con el ítem E8	“También lo que se refiere a la evaluación final semestral el instructor puede ver lo que hay que hacer. Yo uso la evaluación como una referencia de mi enseñanza”
Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	La categoría se refiere a la innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente y se corresponde con el ítem IE5	“Superación personal y conseguir nuevas ideas en la enseñanza son muy importantes”
Planificación y organización de la asignatura	La categoría se refiere a la planificación y organización de la asignatura y se corresponde con el ítem PO5	“Una de las estrategias que he adoptado es asegurar que el estudiante con conocimientos previos de la lengua meta ayude a los que no”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem A1	“La enseñanza y la investigación son igualmente importantes”
Visión de la enseñanza	La categoría se refiere a la visión de la enseñanza y se corresponde con el ítem A3	“sigue siendo nuestro deber hacer más investigaciones que aporten nuevas ideas sobre el tema que estamos enseñando”

Shaoling, Profesora Contratada Doctora, asegura que la investigación se debe de estar al mismo nivel que la docencia en la Universidad, “La enseñanza y la investigación son igualmente importantes”. También da importancia a la atención prestada al alumnado, cree que es muy importante la capacidad comunicativa en la educación y el uso de las nuevas tecnologías.

Concluyendo, los docentes seleccionados representan para nuestro estudio distintas condiciones personales, demográficas y biográficas, dentro del conjunto de profesorado excelente de la Universidad de Trent. Por ello pensamos que las opiniones vertidas por ellos ilustran desde todos los ángulos la visión compartida de la excelencia docente del profesorado de la Universidad analizada.

## 7.2. Análisis transversal de las opiniones

Hemos extraído las opiniones de los entrevistados analizan de manera transversal las entrevistas y seleccionando las citas con las que ilustran los aspectos clave de cada una de las dimensiones del estudio. Así, se presentan de manera cruzada las opiniones generales de los profesores entrevistados sobre la excelencia universitaria.

### A. Opiniones sobre la VISIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la visión de su función en la enseñanza universitaria: motivación profesional, motivación para la enseñanza, percepción del efecto que la enseñanza universitaria tiene en la formación de los estudiantes, elementos gratificantes de la enseñanza, satisfacciones, insatisfacciones, inquietudes, dilemas. Relación docencia-investigación; relación entre docencia-gestión.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Los estudiantes entran en la universidad con peor preparación que antes	hay demasiada falta de destrezas académicas básicas	Un número creciente de nuestros estudiantes nos llegan muy mal preparados para el rigor del aprendizaje universitario		
	demasiada falta de motivación e interés			
		preocupante falta de respeto y responsabilidad		
		no hay esperanza inmediata para mejorar su formación		
poca relación entre la enseñanza y la investigación en los grados			El equilibrio entre la docencia y la investigación (por ejemplo, escribiendo documentos, realizando estudios, redactando subvenciones) ha sido y seguirá siendo difícil	
		Mi firme convicción siempre ha sido que la única investigación que puede ser verdaderamente satisfactoria para mí es el desarrollo de ideas y materiales relacionados directamente con mi función docente		La enseñanza y la investigación son igualmente importantes.
	Algunos temas están estrechamente relacionados con la investigación			nuestro deber hacer más investigaciones y obtener nuevas ideas sobre el tema que estamos enseñando.
			la universidad no parece valorar la enseñanza tanto como la investigación	
			Me siento mucho más satisfecho al tomar esta parte de mi trabajo con	Debido a nuestras credenciales y pensar como profesionales de la

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
			más seriedad y pensar en lo que significa mi papel como profesor	enseñanza, los estudiantes se ven en nosotros y confían en nuestra orientación
	me defino como un investigador		Mi sensación ha sido que la universidad quiere que sea un buen profesor, pero no quiere que ponga demasiado tiempo y esfuerzo en la enseñanza	
	La enseñanza es sólo un aspecto secundario	Mi objetivo profesional era ser el mejor profesor de la universidad		

El profesorado participante no coincide en todas sus afirmaciones, por lo que comprobamos que su visión de la enseñanza es diferente; tal como se refleja en los resultados del cuestionario pasado al profesorado de la Universidad de Trent. Pero afirman mayoritariamente que los estudiantes no tienen buena preparación ni motivación. También exponen las dificultades entre investigación y docencia en su profesión.

### ***B. Opiniones sobre la PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la percepción sobre sus estudiantes: intereses, motivaciones, expectativas, actitud ante el estudio, actitud ante la asignatura, nivel de compromiso, comportamientos

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Muchos están poco motivados	Entre el 15 y el 20% de nuestros estudiantes tienen talento y están interesados y motivados	gran cantidad de estudiantes que no están ni motivados ni comprometidos con la docencia	algunos estudiantes están poco motivados	
solo quieren un título sin tener que aprender o esforzarse			simplemente quieren un título, o porque no saben qué hacer	formulario que contiene preguntas: cómo, por qué quieren tomar el curso, lo qué esperan obtener de este curso, lo qué puede hacer para ser un estudiante
necesitan estudiar mucho más			simplemente se contentan con simplemente aprobar	
	algunos estudiantes muy motivados que carecen de competencias básicas	Muchos se resisten a enfrentarse a los retos y se apresuran a abandonar el curso apenas aumenta un poco el nivel de dificultad.		
Ha disminuido en el nivel de respeto tanto para la disciplina como	Un número alto de estudiantes de Trent me desconciertan. Es difícil dar sentido a su	Las actitudes hacia la integridad académica se han deteriorado hasta tal punto que el plagio y el		



1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
para el profesor	comportamiento. La actitud de esos estudiantes es negativa y sin compromiso	engaño son las principales preocupaciones de los profesores.		
			Enseñar a los estudiantes con niveles tan diferentes de motivación se presenta como un verdadero desafío	

En esta dimensión el profesorado vuelve a coincidir mayoritariamente en que una de las necesidades de los estudiantes es la motivación. También muestran preocupación por la falta de respeto de los estudiantes hacia el profesorado y poco compromiso con la sociedad.

### *C. Opiniones sobre el CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO*

Se recogen de manera cruzada las citas sobre el conocimiento del contexto: normativo, institucional, profesional, personal.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
	Debo admitir que sé muy poco			
		Después de 40 años de experiencia en la misma universidad, incluso de haber servido durante 12 años como director de un departamento, puedo decir que tengo un buen conocimiento del entorno institucional, junto con sus normas más importantes para los directores de departamento, profesores y estudiantes.		
			Soy consciente de la mayoría de las políticas administrativas relacionadas con la enseñanza aquí en Trent, y yo estoy bien con la mayoría de ellas.	
			En términos de mi disciplina (Psicología), desearía que hubiese más recursos disponibles con respecto a cómo mejorar la enseñanza. Quiero decir que hay recursos disponibles, si sabe dónde buscar, pero yo creo que como psicólogo queremos conocer más acerca de la importancia de las buenas prácticas pedagógicas.	

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
				Es bastante importante para un profesor relacionar la materia con la vida cotidiana

Los participantes le dan bastante importancia al conocimiento del contexto, pero con diferentes percepciones. La mayoría contextualizan el conocimiento, para que la materia que enseña puedan asociarla con la vida cotidiana, pero otros la relacionan con la gestión y la política social y universitaria.

#### ***D. Opiniones sobre la PLANIFICACION Y ORGANIZACION DE LA ASIGNATURA***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la organización de su asignatura (teoría, problemas, prácticas): objetivos, contenidos (selección y secuencia, sentido último del temario en la titulación), temporalización, estrategias (medios y recursos, tutoría), evaluación; colaboración con compañeros en la organización de la asignatura, compromiso con la dinámica del departamento y/o del centro; justificación y publicidad de la organización de la asignatura; actualización del programa (temas, bibliografía relevante y accesible); grado de compromiso con el cumplimiento del programa.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Mi objetivo es dar a los estudiantes herramientas para analizar adecuadamente y para animarlos a pensar de manera crítica.	En mis cursos de nivel superior enseño a mis estudiantes a convertirse en lectores críticos y controlar las fuentes primarias en lugar de basarse en información de segunda mano	A lo largo de los años, he tratado de seguir siendo relevante en mi enfoque de los cursos, tratando de aplicar técnicas innovadoras y recursos prácticos que contribuiría a una experiencia más estimulante y productiva para los estudiantes.	Durante los últimos dos años he hecho un esfuerzo para incluir los objetivos específicos del curso y los resultados de planes de estudio en mi curso, de hecho ha habido un empuje para esto en el departamento. Esto me ha ayudado a centrarme en lo que espero de los alumnos, y he hecho cambios considerables en mis cursos como resultado.	
Mis tres asignaturas de economía se encuentran secuencialmente y son optativas				Las asignaturas que he estado enseñando en la Universidad de Trent son de lengua. Por lo general comienza con el sistema fonético de la lengua meta. Las estructuras, vocabulario y el texto se introducen más tarde, respectivamente. También invito a hablantes nativos de chino a la clase para

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
				que los estudiantes aprendan el nuevo idioma mejor.
No colaboro con mis colegas sobre estos cursos, a pesar de ser evaluador externo del Departamento, pero reviso los planes de estudio de estos cursos cada 10 años.	Cada año reviso los contenidos del curso y todas las conferencias. Sólo tengo una vaga idea de lo que mis colegas están haciendo en sus cursos	La colaboración con compañeros en la preparación y entrega de mis cursos ha variado, de acuerdo con el alcance y la naturaleza del material.	He tenido una serie de interesantes conversaciones con mis colegas sobre el desarrollo de un plan de estudios de desarrollo más coherente	
	Todos mis trabajos se basan en fuentes primarias			
	Un intento de discutir y coordinar los cursos en el Departamento de Historia tiene, evidentemente, un fracaso asegurado		Formo parte del comité de plan de estudios de nuestro departamento dado mi interés en estos temas. Más adelante este año, nuestro departamento va a considerar hacer algunos cambios en algunos de los cursos troncales y obligatorios (Introducción a la Psicología y los cursos de tercer año de la segunda y estadísticas).	
			Creo que tenemos que reestructurar el contenido, el alcance y la secuencia de los cursos para proporcionar un mejor andamiaje intelectual de nuestros estudiantes	

En esta dimensión de la planificación y estructura de las asignaturas el profesorado participante coincide bastante, sobre todo en la necesidad de colaboración con otros miembros del departamento, ya que de esa manera pueden trabajar en equipo sin entrar en contradicciones. De todas maneras encuentran dificultades por los conflictos que se generan intradepartamentales e incluso interdepartamentales.

### ***E. Opiniones sobre el DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre el Desarrollo de la enseñanza a lo largo del curso: gestión de clase, información/negociación de la gestión de clase, resolución de conflictos, respeto a los estudiantes (autonomía, ritmos, consideraciones especiales), disponibilidad para los estudiantes; trabajos complementarios fuera de clase y orientación y apoyo que se presta; apoyo que recibe al desarrollo de su enseñanza.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
<p>Tengo las horas de oficina para los estudiantes que necesitan ayuda y apoyo adicional. Los estudiantes desean más y más horas de oficina, pero mi tiempo es limitado. Desafortunadamente, no tenemos estudiantes de postgrado que puedan ayudar.</p>				
	<p>Trato de evitar demasiados momentos personales en el aula, pero en mi oficina trato de averiguar acerca de las motivaciones e intereses de los estudiantes. Yo siempre trato de estar disponibles para los estudiantes.</p>			
		<p>Mi acercamiento a la gestión de la clase ha sido el de involucrar a los estudiantes en una variedad de actividades que les permiten explorar y poner en práctica el material en cuestión</p>		
		<p>Siempre he insistido en estar bien preparado para mis clases y, después, ser accesible y asequible a mis alumnos</p>		
		<p>les he animado a llamarme a casa, ya que mi actitud era que, si ellos tenían un problema, yo también tenía un problema y teníamos que resolverlo lo más rápido posible</p>	<p>He sido muy afortunado en que no he tenido grandes conflictos en el aula con los estudiantes. Creo que esto se debe en gran medida al hecho de que soy muy respetuoso y justo con los estudiantes. También trato de ser lo más accesible que pueda, alentar a preguntar y dejar que los estudiantes sepan que me pueden preguntar sobre cualquier asunto o inquietud que puedan tener. Tengo las horas regulares de oficina y también doy citas cuando los estudiantes no pueden asistir a mis horas de oficina.</p>	
			<p>Siempre he tratado de asegurarme de que el aula sea un lugar de respeto y se sienta seguridad; seguridad para hacer cualquier pregunta y</p>	

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
			que puedan tener o dar sus opiniones	
			Trato de responder a los correos electrónicos en un período razonable de tiempo (aunque he tenido algunas preocupaciones sobre lo fácil que es para los estudiantes enviar preguntas muy sencillas que pueden ser contestadas si los estudiantes leyeran el programa del curso).	
			He asistido a varios de los talleres relacionados con la enseñanza, puesto por nuestro Centro de Instrucción de Desarrollo, que son útiles	
			Siempre mis colegas me ayudan cuando necesito su opinión sobre un tema o simplemente cuando necesito que me escuchen hablar de los problemas que estoy teniendo con los estudiantes.	
				El reto que me he enfrentado con mis clases es la formación previa de mis estudiantes y cómo lograr el equilibrio de los grupos para que se beneficien la mayoría
				Una de las estrategias que he adoptado es asegurar que el estudiante con conocimientos previos de la lengua meta ayude a los que no
				Para lograr esto, he asignado al grupo trabajos para que ellos puedan ayudar dentro y fuera de las aulas

En este apartado no coinciden, a pesar de darle importancia, cada profesor/a tiene sus propias ideas de cómo lograr que se desarrolle la enseñanza. Aunque si coinciden en que los estudiantes deben de lograr el éxito, para lo cual necesitan ayuda dentro y fuera del aula.

#### ***F. Opiniones sobre laCAPACIDAD COMUNICATIVA***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la comunicación en clase: planificación de la clase; partir del conocimiento previo, conectar el conocimiento nuevo con otras partes del temario y/u otras materias y favorecer su transferencia y su funcionalidad, uso de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica; motivación al contenido, motivación a la participación, motivación al estudio, motivación a la indagación; exposición en clase, tipo de discurso, percepción del efecto que de su discurso tiene en los estudiantes; otras actividades en clase (agrupamientos diversos); uso de medios y recursos (nuevas tecnologías); clima; clases de problemas, clases de prácticas.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Yo uso muchos ejemplos de la vida real para motivar a los estudiantes e ilustrar las aplicaciones del material, pero todavía utilizo la pizarra y la tiza de la moda antigua.				
	Creo que tengo el control de lo que está sucediendo en el aula			
	A menudo me preparo para mis clases. Estoy familiarizado con los temas (algunos están estrechamente relacionados con mis intereses de investigación).	yo siempre pasaba gran parte del tiempo preparando mis clases, asegurándome de que contenían actividades atractivas y convincentes que proporcionarían a mis alumnos la oportunidad de aprender a través de expresar sus propias experiencias y sentimientos personales.	estoy tratando de incluir noticias recientes y relevantes o artículos de investigación. Me parece que tomar tiempo para discutir los artículos de investigación es muy importante ya que muestra a los estudiantes cómo las ideas se prueba a través del método científico y se apoya o no	
	Por otra parte, a veces trato de averiguar en qué están interesados los estudiantes.			
	Los problemas surgen a veces en mi curso de tercer año que cuenta con tres grupos. Es difícil dar a todos los estudiantes el acceso a la misma información.			
		he trabajado duro para desarrollar la confianza entre mis alumnos, esperando que ellos percibieran mi respeto hacia ellos y sus sentimientos		
			creo que es importante que los estudiantes aprendan a cuestionar sus propias creencias sobre el mundo, ya que a menudo se encuentra que las	

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
			creencias no están racionalmente formadas y puede sesgar su pensamiento crítico.	
				Soy una profesora de base tecnológica. He utilizado la tecnología multimedia para animar y motivar la participación dentro y fuera de clases para mis clases de introducción

La capacidad comunicativa se plantea como una dimensión clave, pero comprobamos que aunque coincidan en su necesidad, siguen teniendo opiniones diferentes; algunos le dan más importancia a como transmitir los contenidos a los estudiantes y otros a las relaciones interpersonales que se generan con el alumnado tanto dentro como fuera del aula. También aparece preocupación la comunicación en el uso de las nuevas tecnologías.

### ***G. Opiniones sobre el APOYO INDIVIDUAL PARA EL APRENDIZAJE***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre el apoyo individual y tutoría: tiempo disponible, uso que hacen los estudiantes, tipo de ayuda que solicitan y/o reciben, motivación al uso de la tutoría.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Los estudiantes necesitan mucho 1 a 1 en contacto conmigo (o con un asistente del curso). Sus necesidades están aumentando debido al nivel de ingreso más bajo y los fondos cada vez más pobres				
en medio de un semestre enseñé a más de 200 estudiantes en dos o más cursos. Por lo tanto, no hay mucho tiempo para dedicar a los estudiantes en una escala de 1 a 1				
Además, dado el alto índice de asistencia a las horas de oficina, algunos estudiantes se dan por vencidos y optan por no verme durante unos minutos. El problema está aumentando la demanda				

<b>1 (Mark)</b>	<b>2 (Arne)</b>	<b>3 (Gary)</b>	<b>4 (Peters)</b>	<b>5 (Shaoling)</b>
y recursos son limitados.				
	He pasado mucho tiempo durante el invierno con los estudiantes de cuarto año y el tercero. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que necesitan asesoramiento o tutoría individual no lo hacen hasta que es demasiado tarde.			
		Algunos estudiantes necesitan más ayuda de la que yo podía darles, así que los mandé a tutores especiales. Otros estudiantes sólo necesitaban estar seguros de que estaban en el camino correcto, pero, por desgracia, también había estudiantes que, a pesar de su interés y las mejores intenciones, simplemente no tienen la capacidad de hacer frente al material. Trabajamos mucho juntos y era muy doloroso para mí ver que sus esfuerzos fueron inútiles y el tiempo que habían invertido no estaba dando los resultados que esperaban		
			Me parece que más y más estudiantes se basan en el correo electrónico como medio de comunicarse con sus instructores y haciendo preguntas	No tengo mucho tiempo extra para conocer a los estudiantes en persona así que siempre estoy disponible, me comunico con mis alumnos a través de correo electrónico, etc
			Me parece que los estudiantes no suelen venir a las horas de oficina más, a menos que tengan una asignación para esa semana. Estoy tratando de encontrar maneras para que los estudiantes más comprometidos y motivados para hacer uso de las horas de clase adicionales	
			he supervisado a varios estudiantes de práctica de investigación y tesis. Estas son situaciones en las que los estudiantes trabajan uno-a-uno conmigo en	



1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
			un proyecto determinado o una colección de lecturas. Muchos de estos estudiantes están muy interesados y motivados para aprender, lo que hace que la supervisión sea una experiencia agradable.	

No se pone de acuerdo en esta dimensión, aunque si consideran la importancia de orientar y tutorizar, ya que los estudiantes necesitan apoyo fuera del aula para asegurar el éxito. Proponen el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo.

### *H. Opiniones sobre la EVALUACIÓN*

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la evaluación (estudiantes, proceso, producto, profesor): sentido y uso de la evaluación de los estudiantes (evaluación inicial, continua y final), criterios de evaluación, instrumentos de evaluación; forma de calificación, información a los estudiantes, conflictos con la calificación; evaluación del propio programa, evaluación y reflexión de la propia práctica, autoevaluación; percepción de la tasa de éxito de los estudiantes; medidas ante el fracaso; cómo percibe que lo valoran los estudiantes.

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
Yo evaluó con trabajos y un examen final.		el examen final	Al principio, cuando empecé a enseñar, no he usado muchos tipos diferentes de evaluación. En los últimos años, sin embargo, he tratado de incorporar más de una variedad de herramientas de evaluación, que van desde los exámenes, ensayos, informes de laboratorio, más tareas pequeñas, participación en seminarios, etc me parece que los alumnos valoran con un menor número de trabajos y más la variedad	La evaluación juega un papel muy importante en mi enseñanza
A los estudiantes generalmente les va mejor hacer trabajos que exámenes.		, la presentación de trabajos escritos, y		
		la asistencia y participación en las actividades del aula		
		pruebas de clase, laboratorio / sesiones de conversación		
La evaluación nunca				

es perfecta				
Últimamente ha aumentado el plagio en los trabajos				
	estoy en contacto con mis mejores alumnos. Les pregunto acerca de mis cursos.			
	Una abrumadora mayoría de las evaluaciones de estos estudiantes son muy positivas.			
		Puedo aprender mucho de las evaluaciones; y sobre todo el hecho de que los mejores estudiantes aprecian evidentemente mis cursos, y que sin duda me ayudan a mejorar la enseñanza.		También lo que se refiere a la evaluación final semestral el instructor puede ver lo que hay que hacer. Yo uso la evaluación como una referencia de mi enseñanza
		nunca he tenido mucha fe en la evaluación de los estudiantes, así que tomé sólo un interés pasivo en el proceso		
			En cuanto a que los estudiantes se autoevalúan, realmente no he utilizado este enfoque aunque esto ha tenido cierto éxito	
			Me suscribo a la opinión de que los estudiantes necesitan ser motivados un poco más allá de su zona de confort con el fin de que aprendan. El aprendizaje no siempre es divertido y fácil, ni tampoco nosotros, como educadores tratamos de hacer que sea divertido y fácil.	

No se observan muchas coincidencias en las opiniones de los profesores entrevistados sobre el aspecto de la evaluación. Cada uno de ellos ha ido generando su particular manera de enfocar los procesos evaluativos, aunque todos ellos consideran que se trata de una dimensión fundamental en el quehacer del docente universitario, a la par que marca diferencias cualitativas en la visión de la excelencia universitaria.

### ***I. Opiniones sobre la INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la innovación y formación: mejoras progresivas del programa y de la enseñanza en los últimos años; actualización profesional, obstáculos, elementos facilitadores y motivación para la formación.

<b>1 (Mark)</b>	<b>2 (Arne)</b>	<b>3 (Gary)</b>	<b>4 (Peters)</b>	<b>5 (Shaoling)</b>
El uso creciente de ejemplos de la vida real y aplicaciones para motivar a los estudiantes				
Tiempo limitado y algunos estudiantes que faltan a clases.				
	Cada año reviso y cambio temas de mis cursos de nivel superior, y permanentemente reviso mis guiones de las conferencias. Además, discuto aspectos de mi enseñanza con algunos colegas.			
		Yo tendría que decir que la motivación de los profesores universitarios a participar en la formación del profesorado tiene un asiento trasero a un interés en progresar en la escala profesional y económico por dedicarse a proyectos de investigación que siempre recibe el reconocimiento universitario mucho más que cualquier otra mejora de la enseñanza cuando se trata de el desarrollo de las carreras y los niveles salariales.		
			Cuando empecé a enseñar aquí en Trent me di cuenta de una serie de debilidades comunes en los estudiantes, muchos de ellos relacionados con su capacidad de pensar críticamente. Creo que la mayoría de los instructores asumen que los estudiantes se les ha enseñado a pensar críticamente por otra persona	
			La novedad más importante que he realizado es desarrollar un nuevo curso titulado "Pensar críticamente acerca de la psicología"	
				Superación personal y conseguir nuevas ideas en la enseñanza son muy importantes.

La innovación docente es un aspecto particularmente señalado por todos los profesores entrevistados. A pesar de que cada uno de ellos tiene su particular visión de la mejora de la enseñanza a raíz de la realización de actividades de innovación, en líneas generales apreciamos una visión ilusionante de su implicación en acciones innovadoras.

### ***J. AUTOEVALUACIÓN***

Se recogen de manera cruzada las citas sobre la autoevaluación: puntos fuertes y puntos débiles de su enseñanza.

<b>1 (Mark)</b>	<b>2 (Arne)</b>	<b>3 (Gary)</b>	<b>4 (Peters)</b>	<b>5 (Shaoling)</b>
Puntos fuertes: se puede explicar lo más simple (mejor) manera de lo que podía hace 25 años, cuando empecé a enseñar en las universidades				
Debilidades: la paciencia con los estudiantes menos preparados que no hacen su trabajo y juegan con sus teléfonos celulares, etc. durante las clases. (No me siento mal por esta última)		También, a veces tomé muy a pecho la falta de éxito en ciertos grupos, aunque bien se habría debido imputar los resultados decepcionantes de la calidad de mis estudiantes, en lugar de la calidad de mi enseñanza.		
También aumentó la diferencia de edad entre los alumnos y yo, significa que probablemente muchos me consideran como un viejo cascarrabias				
	Espero ser un buen maestro para mis estudiantes de nivel superior, pero no estoy en condiciones de dar una respuesta definitiva a esta pregunta			
		Cualquiera de las fortalezas personales que tuve fueron el resultado de mi dedicación, preparación y cuidado para el desarrollo de mis alumnos		
			Algunos de mis puntos fuertes son que soy capaz de explicar conceptos muy bien en la clase, que tengo	La parte fuerte de mi enseñanza es que tengo muchas ideas. Siempre aplico nuevos métodos y

1 (Mark)	2 (Arne)	3 (Gary)	4 (Peters)	5 (Shaoling)
			un estilo de enseñanza muy participativo en clase (por ejemplo, conseguir que el pensamiento, el uso de ejemplos de humor y en el mundo real), y que yo soy accesible y justo	enfoques para mejorar mi enseñanza y haciendo que el aprendizaje eficaz y agradable.
			Algunos de mis debilidades son que exijo demasiado de los estudiantes, que no me publiquen notas en WebCT, y que a veces tardan demasiado tiempo para responder a los correos electrónicos	
			En cuanto a mis propias metas para mejorar mi enseñanza, siempre estoy tratando de encontrar maneras de conseguir que los estudiantes piensen en la clase en lugar de escribir lo que yo digo.	
				El punto débil de mi enseñanza es que a veces he tenido dificultades para que los estudiantes logren cumplir los objetivos de mi asignatura debido a sus conflictos de horario, etc.

En esta última tabla podemos comprobar que el profesorado participante mantienen ideas diferentes, aunque puedan ser complementaria unas con otras. Pero la autoevaluación es importante para desarrollar el pensamiento crítico y divergente. El profesorado debe de autoevaluarse, para potenciar la autoevaluación en sus estudiantes, dando ejemplo.

Por lo que el profesorado participante coincide en la importancia de todas las dimensiones en la docencia, quizá especialmente en la dimensión de la capacidad comunicación, “a menudo me preparo para mis clases. Estoy familiarizado con los temas (algunos están estrechamente relacionados con mis intereses de investigación), “yo siempre pasaba gran parte del tiempo preparando mis clases, asegurándome de que contenían actividades atractivas y convincentes que proporcionarían a mis alumnos la oportunidad de aprender a través de expresar sus propias experiencias y sentimientos personales”, “estoy tratando de incluir noticias recientes y relevantes o artículos de investigación. Me parece que tomar tiempo para discutir los artículos de investigación es muy importante ya que muestra a los estudiantes cómo las ideas se prueba a través del método científico”.

## Capítulo 8: Conclusiones e Implicaciones

### 1. Conclusiones

La principal aportación de este estudio de investigación es la ampliación conceptual de la excelencia docente en la Educación Superior, a través del análisis de los factores que influyen en el concepto que tiene el profesorado de Trent University (Canadá). Se utilizó el Cuestionario Para la Selección de Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria (Fernández-Cruz y Romero, 2010; Hinojosa, Barrero, Romero y Crisol, 2010) el cual fue adaptado por el profesorado del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Trent.

En este estudio exploratorio-descriptivo los resultados demuestran, a través del análisis de correlación de Pearson junto al análisis de regresión por pasos, que los predictores de la capacidad comunicativa tienen vinculación con las dimensiones de *desarrollo de la enseñanza*, *percepción de necesidades formativas de los estudiantes* y *conocimiento del contexto*.

Todas las dimensiones están correlacionadas significativamente entre sí ( $R^2=0.64/p<0.01$ ). Sin embargo, la dimensión de apoyo individual no está correlacionada con las dimensiones de “visión de la enseñanza universitaria”, de “percepción de las necesidades formativas de los estudiantes”, y de “evaluación”. Asimismo, la dimensión de “apoyo individual para el aprendizaje, muestra una relación significativa con el resto de dimensiones, pero en este caso el  $p$  valor es menor que 0.05 (Conocimiento del contexto,  $R^2=0.64/p=.015$ ; Planificación y organización de la asignatura,  $R^2=0.64/p=0.018$ ; Desarrollo de la enseñanza,  $R^2=0.64 / p=0.016$ ; Capacidad comunicativa,  $R^2=0.64/p=0.014$ ). En relación al objetivo de este estudio, los resultados indican que todas las dimensiones que conforman el cuestionario están significativamente correlacionadas con la capacidad comunicativa.

Los resultados indican, además, que cuando tomamos todas las variables en conjunto, la  $R^2$  corregida es de 0.64 en relación a la varianza de la capacidad comunicativa. No obstante, se procedió a realizar un análisis de regresión por pasos. En el primer paso de la ecuación se consideró la dimensión de “desarrollo de la enseñanza” ( $\beta=0.477$ ;  $p=0.00$ ), en un segundo paso de la ecuación se consideró la dimensión de “percepción

de necesidades formativas de los estudiantes” ( $\beta=0.245$ ;  $p=0.00$ ) y el tercer paso de la ecuación se consideró la dimensión de “conocimiento del contexto” ( $\beta=0.203$ ;  $p=0.00$ ). El resto de las variables quedaron excluidas de la ecuación por no alcanzar un nivel mínimo de significación.

Por lo tanto los resultados obtenidos confirman el modelo conceptual de Excelencia Visible en la Educación Superior (Bolívar y Caballero, 2008), ya que se reconsidera la excelencia en la enseñanza como una medida para legitimar el trabajo académico del profesorado más allá del campo de la educación. A este modelo se une la necesidad de que investigación y docencia sean reconocidas como una necesidad global por todas las partes implicadas en la Educación (Taylor y Weiss, 2006). También implica un alto nivel de competencias que tiene entre sus objetivos motivar a los estudiantes atendiendo a la diversidad, la comunicación y la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Healey, 2000). Estas ideas dan lugar a la necesidad que tiene el profesorado de enfrentarse a los procesos de escucha (Fisher y Ury, 1992; Van-der Hofstadt, 2003) y practicar la escucha empática (Codina, 2004), para reducir la tensión psicológica propia de la interacción comunicativa (Goleman, 2006) con la meta de desarrollar la capacidad comunicativa la cual está significativamente relacionada con los demás indicadores de excelencia docente.

#### *Visión de la enseñanza Universitaria*

La excelencia docente, para el profesorado de la Universidad de Trent, consiste en que el profesor conozca bien la materia que enseña en sus distintas dimensiones (investigación, práctica, salidas profesionales), promueve la implicación de los estudiantes en el aprendizaje de la materia, y se preocupa por preparar bien las clases y su desarrollo.

#### *Percepción de las Necesidades Formativas de los Estudiantes*

La excelencia docente, para el profesorado de la Universidad de Trent, consiste en que el profesor motive a su alumnado y mantenga el interés por su asignatura así como promover la implicación de los estudiantes en el aprendizaje de la materia de manera responsable y autónoma.

Los aspectos menos considerados, aunque también bastante relevante, son los referentes al conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos y detectar y valorar las características personales de cada estudiante

Para mejorar la excelencia universitaria en el apartado dedicado a las expectativas y necesidades del alumnado es necesario un esfuerzo por parte del profesor en la línea de motivar e interesar al alumnado en el estudio de su asignatura.

Para conseguir la excelencia universitaria en este bloque se proponen dos ideas que conformarían un segundo factor de excelencia, se ha de hacer un esfuerzo para reducir el número de alumnos por clase para poder llegar al conocimiento personalizado de cada uno de los alumnos.

Otra idea que se repite en distintos bloques es hacer ver al alumnado la importancia que posee “la asignatura” en su formación como “futuro profesional”; así como conocer a fondo el plan de estudios, las posibles salidas laborales y las exigencias sociales de la profesión intentando realizar un ajuste entre los que se ofrece en la carrera y lo que se demanda en la sociedad.

Otro factor que conformaría este bloque sería inculcar en el alumnado la necesidad de aprender a aprender por el placer de conocer y saber y no para aprobar; favorecer un conocimiento significativo, racional y crítico, en definitiva reflexivo del conocimiento de cada una de las asignaturas no para superarlas sino para poder hacer uso profesional de éste conocimiento.

Favorecer las actividades prácticas y la investigación-acción en detrimento de la teoría es otra de las demandas que se proponen para este segundo bloque

### *Conocimiento del Contexto*

La mayoría de los profesores universitarios consideran que los dos indicadores que mejor definen la excelencia del profesor universitario son aquellos que apuntan al interés por mejorar la enseñanza ofrecida a sus estudiantes, aunque no se lo valoren, y a



la calidad de las relaciones humanas y al clima de clase que es capaz de generar para impulsar las transacciones y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Se perfilan también como indicadores bastante relevantes, aunque en menor grado que los anteriores, aquellos que evidencia la importancia de disponer de un conocimiento de su área de conocimiento y contexto de trabajo inmediato y aquel que confiere al profesor universitario la capacidad para primar la formación de los alumnos a sus intereses departamentales o particulares ya sean de naturaleza personal o profesional.

El aspecto considerado como menos importante, aunque también bastante relevante, sobre el que ha existido menor nivel de acuerdo en cuanto a su grado de relevancia y el menos referido en la jerarquización establecida por los docentes universitario, es aquel que alude a la capacidad de superación del docente universitario ante las adversidades que obstaculizan su desarrollo profesional.

#### *Planificación y Organización de la Asignatura*

Los profesores universitarios granadinos caracterizan al “Profesor/a Universitario/a Excelente”, en relación a la planificación y organización de la asignatura, como aquel que programa contenidos en los que se establece una adecuada interconexión entre teoría y práctica, así como el que actualiza anualmente su programación. De igual modo, y en relación a las actividades prácticas, la programación de este profesor ideal estaría centrada en aquellas que posibilitan el que los estudiantes “aprendan haciendo” y aquellas otras que les permiten desarrollar su creatividad y determinados valores.

El profesorado de la Universidad de Trent considera que no existe ninguna relación con la excelencia universitaria con el que se trabaje en grupos colaborativos, que se incorpore materiales de enseñanza motivadores y actuales en las clases y que se enseñe conocimientos encaminados a la adquisición de estructura cognitivas complejas.

Los profesores/as destacan que un buen profesor es aquel que ve al alumnado como el eje central de la planificación y organización de sus asignaturas y consideran que éstos deben implicarse en su elaboración. Así mismo, sería aquel que planifica su docencia y posee una formación adecuada para poder realizarla, junto con el que utiliza otras

metodologías y “actividades paralelas” (seminarios, conferencias, cursos) a las sesiones de clase con el propósito de subsanar las posibles limitaciones de los actuales planes de estudio y que considera que la tutoría es un elemento que debe formar parte de la planificación y desarrollo de la metodología docente. En síntesis un profesor/universitario excelente es aquel que realmente tiene ganas de enseñar y de superar los obstáculos que pueda encontrar en esta tarea.

La formación universitaria no puede ser ajena a las necesidades de la sociedad, por ello, los contenidos que se impartan en las distintas asignaturas deben tener un sentido de utilidad y mejora para la sociedad, y en ellos se deben abordar los problemas que atañen a la humanidad. De igual modo, la universidad debe ser profesionalizadora, siendo responsabilidad de su profesorado el contacto continuo con los campos profesionales relacionados con las materias que enseña y nutrirse del mismo para seleccionar algunos de los contenidos que forman parte de su programa.

#### *Desarrollo de la Enseñanza*

La consistencia y peso de las asignaciones dadas a los diferentes elementos que componen la dimensión de *desarrollo de la enseñanza*, tanto en su conjunto como particularmente, dan pie a afirmar que, a juicio de los docentes universitarios de Trent, esta dimensión podría considerarse clave para enjuiciar los niveles de la excelencia docente universitaria.

En opinión de los propios docentes, el indicador más potente para determinar la excelencia docente universitaria en la dimensión de Desarrollo de la enseñanza, es valorar si este docente universitario “*promueve [o no] el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate*”.

Se deben establecer indicadores de excelencia docente universitaria que ofrezcan un cierto equilibrio entre dimensiones generales válidas para todos y otras diferenciales por las diferentes circunstancias personales o culturales que afectan de manera diferencial al profesorado.

Frente a lo que cabría considerar como relevante en una sociedad tecnológica y de la información como la que nos encontramos inmersos, los docentes opinan que el empleo de TIC en el desarrollo de su profesión (en clase y en tutoría) no es tan determinante a la hora de enjuiciar la excelencia docente universitaria como podría parecer en un principio.

El docente universitario, tal vez como fruto de su profesionalidad escindida y especialmente orientada a la investigación, no considera el cuestionamiento de la utilidad de las metodologías que emplea o la búsqueda de alternativas con colegas y estudiantes como uno de los indicadores más relevantes para enjuiciar su nivel de excelencia docente universitaria.

### *Capacidad Comunicativa*

Los diez indicadores que componen la dimensión ‘Capacidad Comunicativa’ han sido considerados relevantes por los profesores/as de la Universidad de Trent para valorar la excelencia docente universitaria. Por tanto, esta dimensión podría considerarse clave para enjuiciar los niveles de excelencia docente en la Universidad.

Para el profesorado universitario analizado, los dos indicadores más importantes para determinar la excelencia docente universitaria en la dimensión ‘Capacidad Comunicativa’ son: uno, valorar si el profesor/a universitario/a “*crea (o no) un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases*”; dos, se “*asegura (o no) de haber sido entendido por sus estudiantes*”.

En opinión del profesorado de la Universidad de Trent, los tres indicadores de la dimensión ‘Capacidad Comunicativa’ que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a Excelente” son ‘*crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases*’, en primer lugar; ‘*estimular a los alumnos proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas*’ y ‘*asegurarse de haber sido entendido por sus estudiantes*’, en segundo y tercer lugar, confiriéndole por tanto similar importancia para valorar la excelencia docente en la Universidad.

*‘Potenciar y facilitar vías de comunicación o contacto con los alumnos’* (a través del uso de las tutorías, de trabajos en grupos, diálogos y debates en clase, etc.); *‘incorporar la voz del alumnado en la actividad de clase’* dado el enriquecimiento que supone el hecho de que el alumno comunique al profesor y demás compañeros sus reflexiones y experiencias; *‘mostrar seguridad e interés en lo que dice a los alumnos’*, sin perder el *‘rigor del discurso, en aras de la simplicidad en la explicación’* y ser *curioso intelectualmente*, *‘tener ganas de enseñar y ser creativo/a para utilizar los mecanismos pertinentes para que los alumnos no se aburran y disfruten con las exposiciones de clase’* son otros indicadores que, en opinión del profesorado de la Universidad de Trent, también son relevantes para definir al docente universitario excelente.

#### *Apoyo individual para el aprendizaje*

El profesorado universitario estima que la excelencia docente viene caracterizada por el cumplimiento escrupuloso de los horarios de tutoría, teniendo en cuenta que ésta puede ser un excelente recurso para completar el trabajo del aula.

#### *Evaluación*

Los ítems que se manifiestan como los mejores indicadores para la definición del profesor universitario excelente en materia evaluativa son: que evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes, que se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea y que reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.

#### *Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente*

En general, para los profesores de la Universidad de Trent los más relevantes indicadores de calidad o excelencia docente, son aquellos que responden a factores internos o al sentimiento profundo de convencimiento o concienciación personal acerca de la necesidad de mejorar y la importancia del perfeccionamiento y actualización continua.

La categoría profesional representada por los profesores universitarios, por las condiciones y características singulares que les suele rodear constituyen un grupo de profesores dinámicos, dispuestos a mejorar.

### *Autoevaluación*

Los profesores consideran que el profesor universitario ideal es aquel docente que se conoce a sí mismo y es consciente de sus debilidades y puntos fuertes. Es por ello que es importante que este someta a autoanálisis sus conocimientos y destrezas desde el punto de vista didáctico. Esto se puede lograr habilitando algún sistema de autoevaluación y que los resultados del mismo se reflejen luego en la mejora de su planificación y actividad docente. Otro ámbito que parece tener mucha relevancia en la actividad docente de los profesores universitarios es la importancia de motivar al alumnado mediante el diseño de estrategias e instrumentos atractivos y la necesidad de analizar el clima de clase al objeto de implementar estrategias que mejoren el nivel de cordialidad, respeto y calidades en su relación con los alumnos.

La mayoría de los docentes universitarios considera necesario hacer algún tipo de autoevaluación de su actividad docente. En una línea similar a lo expresado en la autoevaluación, los profesores universitarios consideran importante el autoanálisis sobre sus conocimientos y destrezas didácticas. Consideran a s i mimos la necesidad de implementar e introducir materiales y técnicas que hagan más atractiva y motiven a los alumnos en su asignatura. También consideran muy importante mejorar el clima de clase y favorecer la cordialidad y el respeto en su relación con los alumnos.

El nivel de autoestima del profesorado universitario es bueno o muy bueno en una gran mayoría de los casos, en lo que respecta a su actividad docente. Así mismo una mayoría importante del profesorado se interesa en establecer relaciones entre la docencia universitaria y la futura actividad profesional de los futuros trabajadores que serán los alumnos. En menor medida parecer preocuparles la relación con sus compañeros de departamento.

La labor docente del profesor universitario se mueve bajo tres ejes que exigen reflexión o mejora: por un lado, está la necesidad de evaluar o autoevaluar su tarea a partir de

métodos objetivos que le den una idea clara de aquellos aspectos de su labor docente que necesitan una mejoría; A su vez, se hace necesario mejorar la relación con sus compañeros de departamento y/o universidad al objeto de potenciar las relaciones de colaboración y el intercambio de conocimientos, experiencias e ideas; por último la necesidad de plantearse su relación con los alumnos, el esfuerzo que dedica a la labor docente y las estrategias que utiliza para mejorar el clima de clase y conseguir que su docencia se una actividad enriquecedora en la que todos se sienten protagonistas. Sin olvidar la necesidad de reciclarse y actualizarse en todos estos ámbitos.

Para concluir, con este estudio se demuestra que:

La educación superior tiene como componentes: la docencia, la investigación, la innovación y la gestión. Sin embargo el profesorado dedica la mayor parte de su tiempo a la enseñanza; lo que causa un conflicto cuando institucionalmente se pone más importancia en los otros componentes, sobre todo la investigación.

La docencia debe considerarse unida a la investigación, la innovación y gestión, como un todo, de forma que suponga una implicación de la universidad con la sociedad. Por eso es necesario llegar a un nivel equitativo entre todos los componentes y sobre todo en lo referente a docencia e investigación, debiendo evitar que se suplante una por otra (Shulman, 2004).

Es necesario el uso de los métodos apropiados y contextualizados, que permitan la visibilidad de la enseñanza, la interacción comunicativa, las relaciones interpersonales y la reflexión crítica (Glassick y col., 2003). También es necesario que sus resultados sean públicos, susceptibles de revisión crítica y evaluación, y accesibles (Bolívar y Caballero, 2008; Shulman, 2004). Asimismo, el uso de la creatividad es vital para conseguir una enseñanza renovada e interdisciplinar y en acorde a su contexto sociocultural (Esquivias, 2009).

La interacción comunicativa y las relaciones interpersonales son necesarias entre docentes y estudiantes, partiendo de los factores de reciprocidad y significado del contenido, para mejorar la excelencia visible.

Los procesos de escucha es una competencia vital en la mejora la calidad (Davis, 1985) en la docencia universitaria. Dos aspectos de estos procesos son la simpatía y empatía:

la simpatía, a pesar de considerarse ideal, es difícil de implementar por generar identificación entre profesorado y alumnado; sin embargo la empatía es una forma de escuchar activamente que permite comprender sin juzgar ni necesariamente dar la razón, por lo que es la más recomendable.

Desarrollar la habilidad de saber escuchar es vital en la educación superior (Codina, 2004). El profesorado además de desarrollar habilidades psico-pedagógicas que le permitan transmitir conocimientos al alumnado, necesita escuchar para ser escuchado. Este concepto coincide con la célebre frase de Winston Churchill: *“Se necesita coraje para pararse y hablar. Pero mucho más para sentarse y escuchar”*.

Desarrollar la escucha empática enriquece la figura del docente permitiendo motivar al alumnado, ya que pueden ser atendidas otras necesidades e inquietudes fuera del contexto universitario (Codina, 2004; Robertson, 1994). Esto ayuda a comprender mejor y ejercer una mayor influencia sobre otras personas (Van-der Hofstadt, 2003; Goleman, 1999). Por lo tanto la escucha, utilizada de una forma correcta, es beneficiosa en todos los ámbitos y facetas de la vida.

En el contexto universitario algunas veces se da la situación de que no se dispone de tiempo para escuchar. Lo que se puede deber a que se esté pensando en los problemas propios y no en cómo responder a la persona que nos habla. Se precipita una opinión en cuanto alguien termina de hablar, e incluso se interrumpe antes de que haya concluido (Codina, 2004). También puede deberse a la existencia de interferencias internas que impiden escuchar, o entender lo que dice otra persona; físicamente, se puede estar cansado o sentir incomodidad; el ambiente puede ser desagradable; la mente puede estar distraída por una discusión reciente o un problema sin resolver (Robertson, 1994).

Desarrollar la escucha permite comprender mejor a otra persona, de esta forma se logra la empatía o escucha empática, entrando en el marco de referencia de la otra persona, viendo cómo ve la otra persona, comprendiendo su paradigma e identificando lo que siente; escuchando se entiende y comprende a través de las emociones (Fisher y Ury, 1992; Covey, 1998). Por estas razones la escucha empática es una de las claves de éxito en la atención al estudiante siendo reconocida a través de diferentes indicadores.

En definitiva, es vital para el profesorado universitario conjugar los indicadores de la excelencia docente como un todo, de forma global, siendo consciente del carácter

público dentro del contexto sociocultural, en el que se desarrolla la enseñanza junto a los cuatro componentes propios de la profesión: docencia, investigación, innovación y gestión.

## **2. IMPLICACIONES**

### *Visión de la Enseñanza Universitaria*

Partiendo de la visión positiva que de la enseñanza tiene el profesorado, parece que -en general- tiene demanda y sería bien aceptada cualquier acción formativa dirigida a la mejora. Algunos de los criterios, que se deducen de esta dimensión, para el diseño de acciones formativas serían:

Las acciones y estrategias formativas serán diferenciales en función de la situación del profesorado, en general, parece haber dos grupos: profesores en situación no permanente, que precisaría mayor formación didáctica, así como reconocerle relevancia para la promoción; y profesorado funcionario, que debían dirigirse preferentemente a la mejora e innovación.

Son indicadores de excelencia docente, a potenciar en las acciones formativas, los siguientes: vincular la investigación y docencia, promover la implicación de los estudiantes en la materia, conocer bien la materia en sus distintas dimensiones, preocuparse por la preparación y desarrollo de las clases y conectar la enseñanza con el mundo profesional.

### *Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes*

La alta relevancia conferida al la motivación del alumnado y mantener el interés de éste por la asignatura así como promover la responsabilidad y compromiso de sus alumnos en su propio aprendizaje que el docente universitario genera como indicador de la excelencia docente evidencia que los profesores/as universitarios/as excelentes son, sobre todo, profesionales que disponen de las habilidades, destrezas y capacidades



necesarias que requiere la profesión y que éstas deberían de recibir la atención que merecen en los programas de formación docente.

### *Conocimiento del Contexto*

Dado que, como han señalado los profesores universitarios, el profesor universitario excelente está más interesado en mejorar la calidad de su enseñanza que en el reconocimiento/compensación que la institución universitaria pueda depararle y que es una persona que antepone la formación de los alumnos a sus propios intereses, consideramos importante contemplar el tipo de motivación docente, la entrega y su interés meramente personal en la mejora de su actividad docente como indicador de excelencia. Estimamos necesario, igualmente, que las actuaciones formativas emprendidas para la mejora de la excelencia del profesorado universitario fomenten la motivación de naturaleza intrínseca entre los docentes como estrategia para mejorar la calidad de enseñanza ofrecida.

La alta relevancia conferida al tipo de relaciones y al clima de clase que el docente universitario genera como indicador de la excelencia docente evidencia que los profesores universitarios excelentes son, sobre todo, profesionales que disponen de las competencias relacionales necesarias que requiere la profesión y que éstas deberían de recibir la atención que merecen en los programas de formación docente.

Establecer vías que garanticen la estabilidad laboral del profesorado universitario es una medida importante para conseguir que estos incrementen su interés por su área de conocimiento y el contexto en que desarrollan su actividad profesional, se impliquen más en las tareas de gestión, investigación y docencia y se interesen por mejorar su enseñanza y establecer relaciones entre el ámbito universitario y laboral.

El deseo de mejorar la calidad de la enseñanza se hace especialmente patente cuando se han desarrollado experiencias intelectuales de alto nivel (tesis doctorales, proyectos de investigación, proyectos docentes innovadores, ...).

### *Planificación y Organización de la asignatura*

Partiendo de los hallazgos presentados, estimamos que las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario deben ir orientadas a la creación, por parte de los mismos, de programas de asignaturas en los que se reflejen la necesaria conexión entre la teoría y la práctica y que estén focalizados en las tareas del alumnado, de tal forma que las actividades programas potencien la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y favorezcan la creatividad y el desarrollo de valores en los mismos.

De igual modo, el desarrollo profesional de los profesores universitarios debe incidir en la creación de actitudes positivas hacia el cambio, de tal forma que se rompa con la actitud estática en relación a los programas elaborados y se promueva una revisión continua de los mismos en función de los resultados obtenidos año tras años en relación los indicadores de calidad de las asignaturas que se señalan en este mismo trabajo de investigación.

*“...las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario deben ir orientadas”,* en primer lugar, a la creación de acciones que les posibiliten formarse en programación didáctica y, una vez adquiridos estos conocimientos se debe conseguir que en los programas de las asignaturas se *“reflejen la necesaria conexión..... mismos”*.

Así mismo, esta formación debe prepararles para el uso de otras metodologías y “actividades paralelas” (seminarios, conferencias, cursos) a las sesiones de clase, con el propósito de subsanar las posibles limitaciones de los actuales planes de estudio. También debe formarles en manejo adecuado de la tutoría, hasta tal punto que se considere como uno de los elementos esenciales que deben formar parte de la planificación y desarrollo de la metodología docente.

### *Desarrollo de la Enseñanza*

En primer lugar, en la universidad se dan, hoy por hoy, una serie de dificultades que impiden en gran medida el desarrollo de una buena docencia, aunque no se esté en contra de que los indicadores señalados por la mayor parte de los docentes encuestados sean potentes y oportunos. Entre ellas cabría apuntar el elevado número de alumnos por clase y, también, la apatía de muchos de ellos, que lleva a muchos al absentismo, aunque no escapan algunas quejas sobre las repetidas ausencias o escasa presencia en el

centro de algún profesorado por motivos diversos o la falta de recursos en las aulas. Una vez superadas estas rémoras, aparecen dos nuevos bloques que ahora sí, puntualizan y matizan las opiniones vertidas. El primero de ellos se refiere a la responsabilidad del profesorado y a sus características personales y profesionales. En este punto se insiste en el orden y el rigor del profesor, tanto en su preparación, como en el desarrollo de las clases y a la hora ser justo y equitativo en sus valoraciones; pero también parece importar el grado de cercanía con los estudiantes.

En segundo término, aparece el bloque más sustantivo y que se refiere a las puntualizaciones y matizaciones a las diez categorías que se señalaban con anterioridad para el conjunto de la dimensión. En él se rompe el paralelismo entre buena enseñanza y la que usa muchos y más novedosos recursos tecnológicos, para fijarse en los contextos de enseñanza–aprendizaje: finalidad del uso del material más que la propia calidad intrínseca del medio, interactividad, participación, diálogo con los alumnos, participación de los mismos en su aprendizaje y en el propio desarrollo del proceso... Todo ello con variedad de métodos y de manera ajustada (en cuanto a contenidos relevantes y metodología de clase) a la realidad de cada carrera y profesión (p.e. laboratorio) y sin olvidar los valores que deben enseñarse paralelamente a lo largo de la carrera para que los futuros profesionales actúen con bajo código deontológico. Por ello, el buen docente, consciente de todo ello, hace una correcta, realista y precisa selección de contenidos, lo ajusta su grupo clase y lo desarrolla en activos y participativos procesos de enseñanza–aprendizaje, pero con orden y rigor como para no perder (despistar o desmotivar) al alumnado.

### *Capacidad Comunicativa*

La alta relevancia conferida al ambiente de clase y a la comunicación y entendimiento con el alumnado que el docente universitario genera como indicador de la excelencia docente evidencia que los profesores/as universitarios/as excelentes son, sobre todo, profesionales que disponen de las habilidades, destrezas y capacidades comunicativas necesarias que requiere la profesión y que éstas deberían de recibir la atención que merecen en los programas de formación docente.

Partiendo de la imagen que el profesorado de la Universidad de Trent confiere a la ‘Capacidad Comunicativa’ que posee el docente universitario excelente, estimamos necesario que en las actuaciones formativas emprendidas para la mejora de la excelencia docente universitaria se potencien los siguientes indicadores de calidad: a) la capacidad del docente para crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases; b) su habilidad para utilizar en la enseñanza lenguajes variados como son el discurso oral, escrito, gráfico, etc.; c) la capacidad para asegurarse de haber sido entendido por sus estudiantes y d) la pericia para estimular a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas.

#### *Apoyo individual para el aprendizaje*

Hay un sentimiento generalizado de que el uso que se hace de las tutorías es deficitario, tanto por parte de los profesores, como de los alumnos. En algunas de las materias que se imparten, la tutoría sólo existe de escrito o norma y, al final, no se cumple.

Los alumnos, generalmente, no hacen uso de las tutorías (aunque el profesor las potencie), y aprovechan las clases para comentar sus problemas y dudas para que se resuelvan en ese mismo instante. Además, hay profesores que consideran que no se debe potenciar las tutorías como clases particulares, sino que, al resolver los problemas en clase, todos los alumnos podrán escuchar de ese modo las explicaciones que, de otra forma, sólo recibiría una persona individualmente.

Otro de los problemas con los que se encuentra el profesorado universitario es el excesivo número de alumnos que tienen en cada una de las asignaturas que imparten, lo que “*dificulta el cumplimiento de las tutorías*”. En ocasiones, el espacio con el que cuentan para atender a los alumnos no es el suficiente, o el tiempo del que disponen es muy reducido. Una de las soluciones que aportan a este problema es que se le dedique más tiempo a las propias tutorías, favoreciendo así la labor tutorial y “*no tanto las clases magistrales*”. De todas formas, hay profesores que, a falta de tiempo, atienden a los alumnos fuera de la hora de tutoría.

El profesorado de la Universidad de Trent, por tanto, reclama la realización de acciones formativas en el ámbito de la atención individual a los estudiantes y la acción tutorial para su orientación académica y apoyo personal.

### *Evaluación*

Todos los programas incluirán los criterios de superación de las asignaturas y se darán a conocer a los alumnos.

En los programas se especificarán actividades alternativas para los alumnos que no superen la asignatura y se estipularán algunas recomendaciones a seguir si se quiere mejorar la situación a la que se ha llegado.

El profesor universitario recibirá formación para la elaboración de pruebas objetivas, pruebas de desarrollo....por la dificultad que entrañan. Sobre todo, se propondrá como estrategia inicial que respondan a la pregunta ¿qué quiero evaluar y cómo?

### *Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente*

Nos preguntamos si el haber sido menos valorados por los profesores, elementos tales como la “colaboración entre colegas”, la “participación en proyectos de innovación” y la “participación en publicaciones periódicas” podría responder a la dificultad y al esfuerzo especial que conllevan tales acciones, así como a otras causas. Puesto que las entendemos fórmulas de formación excelentes, sería deseable revisar las políticas de actuación existentes.

### *Autoevaluación*

A tenor de los resultados, los profesores universitarios precisan mejorar su formación en los que respecta a los medios e instrumentos de autoevaluación (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) y en la concienciación de la necesidad de un uso sistemático de los mismos. También parece importante, impulsar actividades que potencien la interacción entre los diferentes miembros del departamento al que pertenecen, ya que da la sensación de que el trabajo que realizan es demasiado

individualizado y sin coordinación con los otros miembros que imparten las mismas áreas. De lo que se podría deducir que un alumno formado por un profesor puede tener conocimientos muy diferentes de los de otro formado por otro profesor, aunque los dos sean del mismo departamento.

A tenor de lo expuesto se hace necesario implementar sistemas de colaboración dentro del ámbito universitario que permita mejorar las relaciones entre los docentes; igualmente se debe de dotar a la institución universitario de instrumentos que permitan a los docentes autoevaluarse de forma objetiva y la evaluación externa de los docentes, o como mínimo la evaluación desde el puntos de vista de los alumnos; así mismo es conveniente formar a los docentes universitarios en la forma de motivar a los alumnos y manejar las situaciones de comunicación en el aula, al objeto de que sus clases favorezcan la participación de todos los implicados. Por último se hace necesario que la institución universitaria valore la importancia de la labor docente y consiga concienciar a los profesores de la importancia de la misma.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P.G. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Middle-Income and Developing Countries*. New York: Palgrave.
- Ávila, A.; Quintero, N.; Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*. Vol. 3, pp. 56-76.
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa: Revista de Humanidades*. Vol. 4, pp. 323-338.
- Arana, O.J., Panera, F. (2006). Cambios del modelo organizativo generados por la búsqueda de la Excelencia. *Forum calidad*. Año n° 17, n° 169, pp. 37-43.
- Arnal J, Del Rincón D, Latorre A, Sans A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Arriaga García de Andoaín, J., Conde Lázaro, C. (2009). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la Innovación Educativa de la Universidad. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 135, pp. 9-19.
- Ashwin, P. (2006). *Changing Higher Education. The Development of Learning & Teaching*. New York: Taylor & Francis.
- Association of Universities and Colleges of Canada (2002). *Trends in Higher Education*. Ottawa, Canada.
- Ayuso, J.A., Gutiérrez, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*. Vol. 7, pp. 108-118.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 50/7, pp. 1-12.
- Báez, B., Cabrera, B. (2006). Cooperar para competir: sinsentidos varios en excelencia universitaria. En Giró, J. (2007). *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Pp. 24-25.



- Barberá, E., Mauri, T., Onrubia J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Grao.
- Benítez, A. (2009). La Educación en Valores en el Ámbito de la Educación Superior. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, nº. 2, pp. 116-129.
- Bernardo Carrasco, J. (1991) *Técnicas y Recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Besemer, S.P. y Treffinger, D.J. (1981). Analysis of creative products: review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*. 15, 3, 158-178.
- Bolívar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force/Universidad de Granada. Granada.
- Bolívar, A., Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación. (OEI)*. Vol. 46/8, pp. 1-10.
- Boni, A., Lozano, J.F., W, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*. Vol. 13, nº 3, pp. 123-131.
- Borg, W. R. y Gall, M. D. (1989): *Research Evaluation*. Longman. London.
- Bottani, N. (coord.) (2001). *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives*, Politiques d'Éducation et de formation. Nº 3. De Boeck Université, Bruxelles.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. Vol 3(n. °51), pp. 1-15.
- Buela-Casal, G. (2005). El sistema de habilitación nacional: criterios y proceso de evaluación. *Análisis y modificación de conducta*, Vol. 31, Nº. 136-137, pp. 313-346.
- Buela-Casal, G., Bermudez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo, R., Castro, A. (2010). Ranking de

2009 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, Vol. 22, N.º 2, 2010, pp. 171-179.

Buela-Casal, G., Bermudez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo, R., Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, Vol. 21, 2, 304-312. (1.09.2011 <http://www.psicothema.com/pdf/3631.pdf>)

Buela-Casal, G., Vadillo, O., Pagani, R., Bermudez, M.P., Sierra, J.C. (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 6, 2. (Consultado: 10.03.2011. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2-buela-vadillo-pagani-et-al>)

Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*. Vol. 21, (nº 2), 304-312.

Buela-Casal, G., Sierra, J.C. (2007). Criterios, Indicadores y Estándares para la acreditación de profesores y catedráticos de universidad. *Psicothema*, vol.19, ( nº 004), 537- 551; 1-16. (Consultado el 10.10.2010. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72719401.pdf>)

Buendía, L., Colás, P., F. Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.

Cabero, J., Fernández, J.M. (2007). Hacia políticas tecnológicas de calidad en la educación superior. Evaluación de los Servicios Universitarios de Producción de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación. Volumen 25*, nº 25, 1-14.

Calderhead, J. (1988) *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.

Canadian Council on Learning (2006). *Report on Learning in Canada 2006, Canadian Post-secondary Education: A Positive Record – An Uncertain Future*. Ottawa, Canada.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cano, M.A. (2011). Reseña del libro Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. EEES, de Félix E. González (dir.). *Revista de*

*Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, 1, págs. 328-330. (Consultado el 10.11.2011. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-cano/v8n1-cano>)

Cantón, I., Baelo, R. (2010). El profesorado universitario y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC): disponibilidad y formación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N.º. 29, 1, pp. 263-301.

Casares, P.M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F.M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, pp. 1-15.

Clark, BR. (1987). *The academic life: small words, different worlds*. Princenton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Clutterbuck, D. (2010). Coaching reflection: The liberated coach, Coaching. *An International Journal of Theory, Research and Practice*, (vol. 3: 1), 73-81. (Consultado el 10/04/2011. <http://dx.doi.org/10.1080/17521880903102308>)

Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible Valioso. *Intangible Capital*. Vol. 0, n.º 4, 1-26. (<http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/23/29>)

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Cincel.

Colin, B. (2007). Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad. *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades*. (Consultado el 15/05/2011. [http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7500/1/03\\_24-36.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7500/1/03_24-36.pdf))

Corbalán Berná, J. (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 11-21.

Council of Ministers of Education, Canada (2008). *Eduaction in Canada*. Toronto: CMEC.

Covey, S. (1998). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Davis, K. (1985). *Comportamiento Organizacional*. Mexico: McGraw Hill.

De la Calle Velasco, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia

Europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Inter-universitaria de formación del profesorado*, 18 (3), pp. 251-258.

De la Fuente, J.R. (2007). Ensayo: Universidad y Desarrollo. *Este País* 19.P1-3. (Consultado el 02.09.2010. [http://estepais.com/inicio/historicos/197/3\\_ensayo1\\_universidad\\_fuente.pdf](http://estepais.com/inicio/historicos/197/3_ensayo1_universidad_fuente.pdf))

De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 334, 13-34.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). Capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, V.37,1-9. (Consultado el 01/02/2011. <http://www.rieoei.org/jano/2904Diez-JANO.pdf>)

Dwyer, J.H. (1983). *Statistical models for the social and behavioral sciences*. New York: Oxford University Press.

Enders, J. (2006). *The academic profession. International handbook of the higher education*. Dordrecht: Springer.

Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Contextos de educación en la universidad. Perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (6), pp. 1-11. (<http://www.rieoei.org/2725.html>).

Elisondo, R., Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior argentina. *Revista Innovación Educativa*, 11, 57,

Espuny, C., Gonzalez, J., Lleixa, M., Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. En: El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8, 1, 171-185. UOC.

Esquivias, M.T. (2009). Enseñanza creativa y transdisciplinar para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 31, 43-52.

Esteberanz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor, en: Marcelo, C. (Ed.). *La función docente*. Madrid. Síntesis, pp. 103-139.

- Felder, R.M. (2000). "The Scholarship of Teaching," *Chemical Engineering Education*, 34(2), pp. 144-157.
- Ferguson, R., (2011). El uso de preguntas para facilitar el aprendizaje social en un entorno de web 2.0. En: El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, 1, 303-31. (Consulta: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-ferguson/v8n1-ferguson>).
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación*, N° 306, pp. 153-203.
- Fernández Cruz, M., (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, N° 266, págs. 52-57.
- Fernández Cruz, M. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. En González, A. P. (coord.), *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: ICE de la Universidad Rovira i Virgili, pp. 173-207.
- Fernández Cruz, M. y Romero López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 44, 1, 83-117.
- Fernandez, S., Perez, C., Vaquero, A. (2009). Movilidad internacional de la universidad española: Análisis regional e institucional del programa Sócrates-Erasmus. *Revista de estudios regionales*, N°. 85, pp. 143-172. (Consultado el 02.10.2010. <http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf1098.pdf>)
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuentealba, J. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional* 10, 65-106.
- Gappa, JM. (2001). Academic careers for the 21 st Century: more options for wew faculty. En Smart y Tierney (eds.): *Higher education: handbook of theory and research (vol. 17)*.

New York: Agathon Press

- Garduño Estrada, L. R. (2003). Hacia un Modelo de Evaluación de la Calidad de Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 1-8.
- García Cabrero, B.; Loredó Enríquez, J.; Serrano, E. L. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, 124-136
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 25-36. ([http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_02\\_jett\\_garcia-ramirez.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf))
- García-Ramírez, J.M. (2012). La creatividad, una clave en la reconsideración del docente. *Andaluciaeduca*, Vol. 92, pp. 40.
- García-Ramírez, J.M. (2012). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la educación universitaria. *Andaluciaeduca*, Vol. 76, pp. 77.
- García-Ramírez, J.M. (2011). Una reconsideración de la excelencia visible en la Educación Superior: la escucha empática. *Andaluciaeduca*, Vol. 66, pp. 84-85.
- Glassick, C., Taylor, M., Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. Mexico D.F.: ANUIES.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Mexico D.F.: Planeta.
- González López, I. (2003). El Empleo de Indicadores en Educación: ejemplos prácticos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 193 (1), 79-97.
- González, V. (2004). El Profesorado Universitario: su Concepción y Formación como Modelo de Actuación Ética y Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 33, 7. 1-11. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzalez258.PDF>)
- González, L.E., Espinoza, O. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos.

*Calidad en la educación*, N°. 28, pp. 244-276. (Consultado el 02.04.11. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3215107>)

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychology*, 14, 469-479.

Hall, B. L., Dragne, C. (2008). El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en EE.UU y Canadá. *La educación superior* 3. 11.6, 259-273.

Hall, Douglas T., Otazo, K., Hollenbeck, G.P. (1999). Behind closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, V. 27(3), pp. 39-53.

Hallak, J., Poisson, M. (2007). Academic fraud, accreditation and quality assurance: learning from the past and challenges for the future. *Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is a Stake? V. 1.7*, 109-123. (Consultado el 3.03.2011. <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/8108>)

Harman, G. (2006). Research and scholarship. *International handbook of higher education*. Dordrecht: NL.

Harvey, L. (1999). Evaluating the evaluators, Conferencia inaugural en la V Conferencia de la Red Internacional de Agencias de Acreditación (INQAAHE), Santiago de Chile.

Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189.

Henkel, M. (2001). *Academic identities and policy change in higher education*. London. Jessica Kingsley.

Hernández Pina F. (1995). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa y Fundamentos*. Barcelona: PPU-DM.

Hernández Sampieri. R., et al (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Higher Education Quality Council of Ontario. (2013). *QUALITY: SHIFTING THE FOCUS. A Report from the Expert Panel to Assess the Strategic Mandate Agreement Submissions*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

- Hinojosa Pareja, E.F., Barrero Fernández, B., Romero López, M. A., Crisol Moya, E. (2010). La mejora de la docencia universitaria a través de la transferencia de buenas prácticas. *CiDd: II Congrès Internacional de didácticas. Universidad de Granada*. Pp. 1-10.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Howe, K. (1992) Getting over the quantitative-qualitative debate. *American journal of education*, 100 (2), 236-255. (<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-llorente/v8n1-llorente>)
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y visión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, N  2, pp. 139-159.
- Huberman, M., Thompson, C. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. La enseñanza y los profesores. En Goodson, I., Good, T., Biddle, B. (2000). *La profesión de enseñar*. Vol. 1, pp. 19-98.
- Iñiguez, S. (2009). La educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las universidades. *La Cuestión Universitaria*, N  5, pp.192-200.
- Jenkins, A., Breen, R. y Lindsay, R. (2006). *Reshaping Teaching in Higher Education: Linking Teaching with Research*. London: Kogan Page Limited.
- Jongbloed, B. (2002). Lifelong Learning: Implications for institutions. *Higher Education*, 44 (3-4) 413-431
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- León Romero, A. Montaño Rodríguez, S. Santiago Gallegos, M. J. (2009). La globalización y el contexto escolar en la formación de estudiantes universitarios. *UniPluriUversidad*, Vol. 9 (3), 1-13.
- Levin, J. S. (2002). In Education and in Work: the Globalized Community College. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32 (2), pp. 47-77.



- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, 1, 7-24. UOC.
- Llorente, M.C. (2011). Reseña del libro Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas, de Julio Cabero. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. V. 8, 1, pp. 331-334.
- Lobato, C., Apodaca, P.M. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelos: Laertes.
- López-Barajas, D. M., Ruiz Carrascosa, J.M. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Educación Educativa (RIE)* Vd. 23(1), 57-84, 1-28.
- López Rodríguez, S. (2006). *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. Tesis Doctoral en “Aportaciones a las Ciencias Sociales y Humanísticas”, Universidad de Granada, Granada.
- Martínez Suarez, E.M., González Fontao, M.P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educación Universitaria*, 2, 101-104.
- Mckimm, J. (1999). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Educatio. Enhancing Academic Practice*. New York: Taylor and Francis Group, 3ª ed.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una i ntroducción conceptual*. Editorial Pearson Addison Wesley, Madrid.
- Merchén, F. (2002). *Descubrir la Creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Mijares, B., Zambrano, E., Prieto, A. T., Martínez, M. (2008). Profundización del perfil de asesor académico como líder formador en valores. *ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*. V.11 (4), 72-90. (Consultado el 20/01/2012 en [www.revistaorbis.org.ve](http://www.revistaorbis.org.ve))

- Molero López Barajas, David (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *RELIEVE*, V. 13, nº 2. (Consultado el 02.04.11. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm))
- Nash, C., Colling D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*.58, 465-477.
- Nicholls, G. (2004): “Scholarship in Teaching as a Core Professional Value: What does this Mean to the Academic?” *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 29-41.
- Nokkala, T. (2006). Knowledge Society Discourse in Internationalisation of Higher Education. Case Study in Governmentality. *Revista española de educación comparada*, N° 12, pp. 171-202.
- Orozco, O.B. (2001). Las instituciones de educación superior: de la evaluación externa a la autorrealización. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. N° 42, 59-71. (<http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/view/310/276>)
- Padilla García, J. L., González Gómez, A. Y Pérez Meléndez, C. (1998). *Elaboración del cuestionario*. En Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C (Coords). Investigar mediante encuestas. Síntesis, Madrid.
- Paredes, E. (2008). Acreditación Universitaria: ¿Garantía de Calidad en Educación Superior? *RevMedHered* 19 (2), 2008 43.
- Passmore, J. (2007). Coaching and mentoring: the role of experience and sector knowledge. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5 (Special Issue) pp.10-16.
- Pereyra-García, M.A., Sevilla, D., Luzón, A. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, N° 12, pp. 113-144.
- Pérez, C., López, A.M. (2009). Los Rankings de las Instituciones de Educación Superior: Una revisión del panorama internacional. *Calidad en la Educación*. Vol. 30, 327-343.

- Pérez, C., Gómez, J.M. (2010). Los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en *España: visión panorámica y prospectiva de futuro. Documentos de Trabajo FUNCAS, N.º. 559.*
- Pérez Juste, R. (2004) Exigencias de la calidad en la Universidad. En *Calidad Universitaria y Empleo*. Madrid: Dykinson. pp. 39-54.
- Piñero M.L., Rivera, M.E. (2010). Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, V. 5, 8*, pp. 111-126.
- Ponti, F. (2006). Siete estrategias de Creatividad. *Capital humano*, 80,199,1-13.
- Robertson, A. (1994). *Saber Escuchar. Guía para tener éxito en los negocios*. Editorial IRWIN: Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de investigación educativa, RIE, 15, 2*, 179-214.
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2011). Contributions of neuroscienctotheunderstanding of human creativity. *Arte, Individuo y Sociedad, 23, 2*, 45-54.
- Rodríguez Sabiote, C. Pozo, T. Y Gutierrez, J. (2006). La triangulación analítica como recursos para la validación de estudios de encuesta recurrentes en investigaciones de encuesta de réplica en educación superior. *Relieve, 12 (2)* pp. 289-305.
- Romero, M. P., Triviño, M.A. (2006). La evaluación en la universidad. Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias. *Revista de educación. Volumen 8* ,1-12.
- Rozas Valdés, J.A. (2008). *Beneficios fiscales por inversiones en Educación Superior: El modelo norteamericano*. Universitat Abat Oliba CEU. (Consultado el 17.05.11. <http://www.recercat.net/bitstream/2072/9137/1/RECERCA-ROZAS 2008.pdf>)
- Sánchez, M.C. y García-Valcarcel, A. (2001). La Función Docente del Profesorado Universitario. *Bordón, 53, 4*, 581-596.
- Saravia Gallardo, M. A. (2008). Calidad del profesorado: Un modelos de Competencias

Académicas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Vol. 26 (1), 141-156.

Sarramona, J. (2003). *Los Indicadores de la Calidad de la Educación*. Ponencia presentada al IX Congreso Universitario de Teoría de la Educación. San Sebastián, España, 1-45.

Schmelkes, S. (1992), *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (2006). Knowledgebuilding: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (2010). A brief history of KnowledgeBuilding. *Canadian Journal and Learning and Technology*, vol. 36 (1), pp. 1-16.

Schimank, U., Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and public policy* 27 (6), 397-408.

Schmelkes, C., (1998) *Manual para la presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación*. TESIS. México: Oxford University Press.

Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Ed., Pat Hutchings. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Ed., Suzanne M. Wilson. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Siemens, G., Weller, M., (2011). El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, 1, 157-163. (Consulta: 12.09.11. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller>)

Sierra R., (1985). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo. pp. 265-270.

Sierra, J.C., Buela, G., Bermudez, M.P., Santos, P. (2008). Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*. Vol. 33, 4, 251-257. (Consultado el 17.03.11. <http://www.scielo.org.ve/pdf/inci/v33n4/art05.pdf>)

- Taylor, O. L., y Weiss, K. (2006). "SoTL and Transformation at HBCUs and other MSIs", en: *National Scholarship of Teaching and Learning Conference for Minority-Serving Institutions: Teaching and Learning for Empowerment*. (Consultado el 01.10.10. [http://www.cau.edu/acad\\_prog/cetl/conference/TaylorWeiss.pdf](http://www.cau.edu/acad_prog/cetl/conference/TaylorWeiss.pdf))
- Tejedor, F.J., García-Valcárcel, A (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, Vol. 68, Nº 247, págs. 439-459.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación en el desempeño docente. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 17, Nº 4, 2009, pp. 26-30.
- Tejedor, F.J. García Varcárcel, A. Prada. S. (2009). Medidas de actitudes profesor universitario hacia la integración las TIC. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*. Vol. 17 (33), pp. 115-124.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A., García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torre, S. (2009). La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10, 12, 1-17.
- Travers, R.M.W. (1979). *Introducción a la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Trigo, J.M. (1993). Hablar y escuchar con sentido crítico. *Revista interuniversitaria de deformación del profesorado*, Nº 18, pp. 129-140.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S XXI: Visión y Acción. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. UNESCO.
- Vidal Araya, L. (2004). Evaluación Organizacional de la Excelencia Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, pp. 1-10.
- Villar, L. M. (2002). *Evaluación de la enseñanza y del proyecto docente*. Universidad de Granada.
- Villar, L. M. y Maldonado, M. D. (2001). Minimalismos Innovadores. En L.M. Villar (Dir.)

(2001): *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 179-219.

Van-der Hofstadt, C.J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación: Cómo mejorar la comunicación personal*. Madrid: Díaz Santos.

Yus, R. (2001). Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI. *Aula de innovación educativa*, N° 105, pp. 71-78.

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2ª edición.

Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R. & Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), pp. 7-44.

Zuñiga, R. (2001). L'évaluation et le publique: science, éthique et politique. *Cahiers de recherche sociologique* (Université du Québec à Montréal), 35, *L'évaluation sociale: un enjeu politique*, pp. 15-30.



## ANEXO

QUESTIONNAIRE FOR SELECTION OF INDICATORS FOR THE EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHING EXCELLENCE				
GENERAL DATA				
GENDER: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M / DATE OF BIRTH: 19 __ _				
YEARS OF EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION TEACHING: <input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 7-18 <input type="checkbox"/> 19-30 <input type="checkbox"/> 31-40				
Areas of teaching: <input type="checkbox"/> Sciences <input type="checkbox"/> Social Sciences <input type="checkbox"/> Humanities <input type="checkbox"/> Other (please specify) _____				
Academic rank: <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Associate Professor <input type="checkbox"/> Assistant Professor <input type="checkbox"/> Lecturer or Instructor <input type="checkbox"/> Teaching Assistant				
Dedication: <input type="checkbox"/> Full time <input type="checkbox"/> Part time / Academic title: <input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> Master				
INSTRUCTIONS				
On the next few pages you will find a series of indicators of excellence in university teaching. We ask that you indicate the degree of relevance, for you as a university professor, of each one using the following scale: Irrelevant = 1 / Not so relevant = 2 / Relevant = 3 / Very relevant = 4 Thank you very much for your collaboration.				
A. VISION OF HIGHER EDUCATION TEACHING				
A.1: Give more importance to teaching than to researching	1	2	3	4
A.2: Highly value the profession of Higher Education Professor				
A.3: Give great importance to own research in the curriculum				
A.4: Promote the implication of the students in the learning process				
A.5: Be greatly satisfied with students' success on exams				
A.6: Highly appreciate your students' evaluation and recognition of your teaching				
A.7: Harmoniously combine other duties with dedication to class				
A.8: Link teaching to the professional world				
A.9: Have an expert's knowledge of content (research, practice, career opportunity, etc.)				
A.10: Consider the planning as well as the act of teaching essential				
B. PERCEPTION OF THE STUDENTS' EDUCATIONAL NEEDS				
B.1: Be interested in knowing the academic expectations of the students	1	2	3	4
B.2: Know the students expectations in relation to their professional career				
B.3: Promote the students involvement in their own learning process				
B.4: Know the students learning styles in order to promote or improve them				
B.5: Know and value the personal characteristics of each student				
B.6: Become aware of students values and interests				
B.7: Know and take into account students' attitudes towards the subject				
B.8: Detect students' mistakes and successes in the learning process				
B.9: Be concerned about motivating and maintaining students' interest in the subject				
B.10: Explore the possibility of students benefiting from aids, resources, specialists and contacts with institutions and services				
C. KNOWLEDGE OF THE CONTEXT				
C.1: Know your field and work context (university, faculty, department, research group)	1	2	3	4
C.2: Take advantage of the knowledge acquired through management and research activities to improve teaching				
C.3: Coordinate own work with other professors who teach the same or a related course				
C.4: Be concerned with offering quality teaching though the university may not recognise it				
C.5: Overcome difficulties affecting professional development (bureaucracy, departmental relationships, lack of support...)				
C.6: Be flexible with respect to changes of courses to be taught				
C.7: Place students' education before any other department or personal interests				
C.8: Be concerned about human relationships and creating a good work environment in class				
C.9: Combine teaching duties with research				
C.10: Establish connections between the professional and the university worlds				
D. PLANNING AND ORGANIZATION OF THE SUBJECT				
D.1: Update the curriculum of the course (s) yearly	1	2	3	4
D.2: Plan practical activities to develop students creativity and values				
D.3: Select bibliographical references that are easily accessible to the students				
D.4: Formulate objectives, select useful content and plan motivating activities				
D.5: Adapt the methodology to the size and characteristics of the groups of students				
D.6: Plan course(s) and make decisions about its development with colleagues				
D.7: Select content and activities taking into account the cognitive complexity				
D.8: Prepare and use motivating teaching aids renewing them frequently				
D.9: Prepare practical activities so the students can "learn by doing"				
D.10: Plan courses linking theoretical and practical content				
E. DEVELOPMENT OF TEACHING				
	1	2	3	4



E.1: Promote critical judgment, reflection, dialogue and debate				
E.2: Question the usefulness of methodologies, find alternatives with colleagues, students or alone				
E.3: Adapt the time, materials and methodology to the level of impact and difficulty of the content				
E.4: Promote in the students the development of alternative instrumental skills (lab, library, internet, etc.)				
E.5: Offer chronological information using summaries, graphics, outlines, diagrams, illustrations, etc.)				
E.6: Establish relations of cordiality, proximity, and sense of humor without forgetting the seriousness, demand, and responsibility of the teaching function				
E.7: Get involved and transmit passion and interest for the profession to the students, promoting commitment with the subject				
E.8: Stimulate the students to explore, inquire, build meanings, tell stories, link ideas, use information sources, find alternatives and solve problems				
E.9: Link the new information with the contents already taught, making references to topic subjects or fields of study				
E.10: Use materials and different didactic resources as well as the new information and communication technologies (Internet, video conferences, e-mail, etc.)				
<b>F. COMMUNICATIVE CAPACITY</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
F.1: Create an atmosphere of warmth and fluent communication so the students enjoy the class				
F.2: Promote discussions of projects, field activities and laboratories				
F.3: Establish adequate communication channels to give the students continuous feedback about the learning process				
F.4: Help the students to get in contact with other professors and specialists to facilitate the learning process				
F.5: Discuss with the students the successes and problems faced while putting into practice their innovations				
F.6: Be concerned finding new information about the different topics using technological aids				
F.7: Promote inquiry and contributions by the students taking their ideas, answers and visions into consideration				
F.8: Encourage students to consider many different viewpoints about controversial ideas				
F.9: Make sure to have been understood by the students				
F.10: Use in your teaching different languages (verbal, written, iconic, sign language...)				
<b>G. INDIVIDUAL SUPPORT FOR LEARNING</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
G.1. Consider tutorials as an excellent resource to complete your work in class				
G.2: Encourage student attendance in tutorials				
G.3: Use tutorials to do a follow up of the students' work				
G.4: Use tutorials to monitor students progress				
G.5. Use tutorials to attend to special situations				
G.6. Carefully fulfill the tutorial timetable				
G.7: Offer special attention to students with learning disabilities				
G.8: Make sure students having difficulties with their projects find help in the tutorials				
G.9: Use group interviews to check group work				
G.10: Use tutorials to give the students academic or professional perspectives				
<b>H. EVALUATION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
H.1: Value attendance to class and to other events and activities that take place outside the classroom				
H.2 Evaluate according to previously set criteria				
H.3: Negotiate evaluation criteria with students				
H.4: Be more concerned about the sense of the evaluating than about the instruments used				
H.5: Consider evaluation as an instrument of inquiry				
H.6: Assume evaluation requires subjective judgment based on evidence taken from each student				
H.7: Inform the students of the most common difficulties found in the evaluations				
H.8: Think about the weaknesses found in the students and explore strategies to counteract them				
H.9: Solve the moral conflict faced by the students who are between a failing and a passing grade				
H.10: Offer alternatives to the students with negative results				
<b>I. EDUCATIONAL INNOVATION AND TEACHING IMPROVEMENT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
I.1: Be concerned about self-improvement in teaching				
I.2: Be interested in continuous improvement				
I.3: Be conscious of the necessity of updating knowledge				
I.4: Keep updated in the didactic aspects of the subject				
I.5: Be concerned about improving the quality of teaching				
I.6: Collaborate with colleagues in the updating and improvement of the course(s)				
I.7: Participate in conferences, scientific events and meetings				
I.8: Aspire to continue progressing in the professional scale				
I.9: Participate in research projects				
I.10: Present contributions, and proposals to periodicals				
<b>J. PROFESSIONAL SELF-EVALUATION</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
J.1: Establish a self evaluation system and reflect the results in the teaching plan				
J.2: Know yourself as a professor, being conscious of weaknesses and strengths				
J.3: Have high self-esteem				
J.4: Use self-analysis to test knowledge and skills in different teaching situations				
J.5: Make sure the materials used for teaching motive the students making the course attractive				
J.6: Use different instruments (questionnaires, self reports, recordings, diaries, etc.) to evaluate self				
J.7: Analyze relationship with colleagues in department, research group, faculty and university				
J.8: Check the level of connection between classes and the professional world				

J.9: Use different strategies (observation, diaries, etc.) to check own daily practice				
J.10: Analyze class atmosphere and levels of cordiality, respect and warmth in relationship with students				