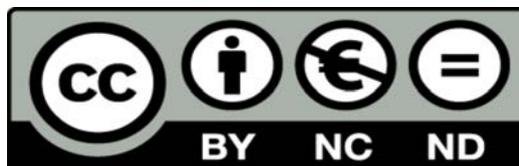




UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
El buen docente universitario. La opinión del estudiantado de la Universidad de La Rioja
Autor/es
Gabriel Pardo Fernández
Director/es
Eva Sanz Arazuri y Rosa Ana Alonso Ruíz
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Ciencias de la Educación
Curso Académico
2023-2024



El buen docente universitario. La opinión del estudiantado de la Universidad de La Rioja, tesis doctoral de Gabriel Pardo Fernández, dirigida por Eva Sanz Arazuri y Rosa Ana Alonso Ruíz (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

TESIS DOCTORAL

**EL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO. LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTADO
DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA**

GABRIEL PARDO FERNÁNDEZ

Directoras: Eva Sanz Arazuri y Rosa Ana Alonso Ruiz

Logroño, 2023



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

TESIS DOCTORAL

**EL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO. LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTADO
DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA**

GABRIEL PARDO FERNÁNDEZ

Directoras: Eva Sanz Arazuri y Rosa Ana Alonso Ruiz

Logroño, 2023

A mis padres

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin algunas personas a las que quiero agradecer su ayuda y cercanía. Quiero comenzar con mis directoras de tesis, la Dra. Eva Sanz Arazuri y la Dra. Rosa Ana Alonso Ruiz; gracias por vuestro apoyo a lo largo de esta tesis doctoral, en especial en los momentos en los que todo parecía más complicado. Sin vuestro saber hacer y vuestra orientación este trabajo nunca hubiera visto la luz. Os agradezco enormemente la gran generosidad e implicación que me habéis demostrado, que ha ido más allá de lo que os correspondía. Y siempre con una sonrisa en la cara.

Quisiera también mostrar mi gratitud a los expertos que, de manera altruista y generosa, participaron en la validación del cuestionario para estudiantes de Secundaria en la Fase II de esta investigación: Dr. Alfonso Javier García González, Dra. Ángeles Perera Santana, Dr. Manuel Álvaro Dueñas, Dra. Esther Jiménez López, Dr. Iñaki Marko Juanikorena y Dra. Carmen Duque Palacios.

A todos y cada uno de los estudiantes de la Universidad de La Rioja que han colaborado en esta investigación respondiendo al cuestionario sobre el docente ideal.

Gracias también a mis padres. Por los valores que me habéis inculcado, en especial el amor al trabajo bien hecho.

A Daniel Pennac y a Gregorio Luri, por hacerme amar la profesión más bella del mundo.

En especial querría mostrar mi agradecimiento a lo mejor de esta profesión: mi alumnado. Gracias por hacer de esta una profesión única, y por todo el cariño que día a día me demostráis en el aula.

Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.

Daniel Pennac, Mal de Escuela

Índice

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	11
3. Fases.....	15
3.1. Fase I: Características del docente eficaz: revisión sistemática de estudios españoles de impacto	21
3.1.1. Introducción	23
3.1.2. Metodología	28
3.1.2.1. Criterios De Elegibilidad	29
3.1.2.2. Procedimiento De Selección	29
3.1.2.3. Registro De Datos	30
3.1.3. Resultados	30
3.1.4. Discusión	48
3.1.5. Conclusiones	50
3.1.6. Referencias	51
3.2. Fase II: Diseño y validación de un instrumento para valorar las características del buen docente percibidas por los estudiantes de secundaria	61
3.2.1. Introducción	63
3.2.2. Metodología	75
3.2.2.1. Instrumento	75
3.2.2.2. Validación	77
3.2.2.3. Aplicación Del Método Delphi	78
3.2.2.4. Selección De Expertos	79

3.2.2.5. Fases Del Método Delphi	80
3.2.3. Resultados	83
3.2.3.1. Primera Fase	83
3.2.3.2. Segunda Fase	85
3.2.3.3. Tercera Fase	88
3.2.4. Discusión	90
3.2.5. Conclusiones	91
3.2.6. Referencias	92
3.3. Fase III: El docente universitario ideal: ¿lo definen igual alumnas y alumnos?	107
3.3.1. Introducción	108
3.3.2. Metodología	119
3.3.2.1. Población Y Muestra	119
3.3.2.2. Instrumento	121
3.3.2.3. Procedimiento De Recogida Y Análisis De Datos	122
3.3.3. Resultados	123
3.3.3.1. Cualidades Del Profesor	123
3.3.3.1.1. <i>Cualidades Personales Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal.....</i>	123
3.3.3.1.2. <i>Cualidades Profesionales Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal.....</i>	126
3.3.3.2. Metodología De Enseñanza	127

3.3.3.2.1. <i>Acciones Metodológicas Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal.....</i>	127
3.3.3.2.2. <i>Características De Las Explicaciones Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal.....</i>	130
3.3.3.2.3. <i>Métodos De Aprendizaje Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal.....</i>	132
3.3.3.2.4. <i>Materiales Y Recursos Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal.....</i>	134
3.3.3.3. Metodología De Evaluación	136
3.3.3.3.1. <i>Características De La Evaluación Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Ha De Perseguir El Docente Universitario Ideal.....</i>	136
3.3.3.3.2. <i>Sistemas De Evaluación Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal.....</i>	138
3.3.4. Discusión	143
3.3.5. Conclusiones	148
3.3.6. Referencias	149
3.4. Fase IV: ¿Cambia la opinión del alumnado sobre el docente universitario ideal según el curso?	159
3.4.1. Introducción	161

3.4.2. Metodología	168
3.4.2.1. Participantes	168
3.4.2.2. Instrumento Y Procedimiento	169
3.4.2.3. Análisis De Datos	170
3.4.3. Resultados	170
3.4.3.1. Cualidades Del Profesor	170
3.4.3.1.1. <i>Cualidades Personales Del Docente Universitario</i> <i>Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El</i> <i>Curso.....</i>	170
3.4.3.1.2. <i>Cualidades Profesionales Del Docente Universitario</i> <i>Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El</i> <i>Curso.....</i>	179
3.4.3.2. Metodología De Enseñanza	184
3.4.3.2.1. <i>Acciones Metodológicas Que Debería Emplear El</i> <i>Profesor Universitario Ideal Desde El Punto De Vista</i> <i>Del Alumnado Según El Curso</i>	184
3.4.3.2.2. <i>Características De Las Explicaciones Del Docente</i> <i>Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del</i> <i>Alumnado Según El Curso</i>	189
3.4.3.2.3. <i>Métodos De Aprendizaje Que Debería Emplear El</i> <i>Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del</i> <i>Alumnado Según El Curso</i>	196
3.4.3.2.4. <i>Materiales Y Recursos Que Debería Utilizar El Docente</i> <i>Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado</i> <i>Según El Curso</i>	204

3.4.3.3. Metodología De Evaluación	211
3.4.3.3.1. <i>Características De La Evaluación Que Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso</i>	211
3.4.3.3.2. <i>Sistemas De Evaluación Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso</i>	218
3.4.4. Discusión	225
3.4.5. Conclusiones	234
3.4.6. Referencias	236
3.5. Fase V: La opinión del estudiante sobre el buen docente: ¿influye el ámbito de conocimiento del estudiante?	243
3.5.1. Introducción	245
3.5.2. Metodología	254
3.5.2.1. Participantes	254
3.5.2.2. Instrumento Y Procedimiento	258
3.5.2.3. Análisis De Datos	258
3.5.3. Resultados	259
3.5.3.1 Cualidades Del Profesor	259
3.5.3.1.1. <i>Cualidades Personales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	259
3.5.3.1.2. <i>Cualidades Profesionales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.</i>	269
3.5.3.2. Metodología De Enseñanza	278

3.5.3.2.1. <i>Acciones Metodológicas Que Debería Emplear El Profesor Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	278
3.5.3.2.2. <i>Características De Las Explicaciones Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	288
3.5.3.2.3. <i>Métodos De Aprendizaje Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	298
3.5.3.2.4. <i>Materiales Y Recursos Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	313
3.5.3.3. Metodología De Evaluación	322
3.5.3.3.1. <i>Características De La Evaluación Que Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	322
3.5.3.3.2. <i>Sistemas De Evaluación Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro</i>	333
3.5.4. Discusión	345
3.5.5. Conclusiones	358
3.5.6. Referencias	360
4. Conclusiones.....	369
4.1. Implicaciones para la mejora educativa	374
4.2. Limitaciones	375

4.3. Prospectiva	376
4.4. Relación entre objetivos iniciales y conclusiones	376
5. Referencias.....	383
6. Anexos	419
6.1. Anexo 1: Cuestionario del buen profesor	421

Índice de tablas

Índice de tablas de la Fase I: Características del docente eficaz: revisión sistemática de estudios españoles de impacto

Tabla 1.1 Artículos incluidos en la primera fase	31
Tabla 1.2 Artículos excluidos en la segunda fase	36
Tabla 1.3 Artículos excluidos en la tercera fase	38
Tabla 1.4 Características nombradas con más frecuencia en Reoyo, Carbonero y Martín (2017)	41
Tabla 1.5 Categorías nombradas con más frecuencia en Reoyo, Carbonero y Martín (2017)	41
Tabla 1.6 Categorías nombradas con más frecuencia en Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego (2021).....	44
Tabla 1.7 Categorías nombradas con más frecuencia en Fernández–García, Rodríguez-Álvarez, y Viñuela-Hernández (2021)	45
Tabla 1.8 Comparativa de los artículos	46

Índice de tablas de la Fase II: Diseño y validación de un instrumento para valorar las características del buen docente percibidas por los estudiantes de secundaria

Tabla 2.1 Análisis de la dimensionalidad de los cuestionarios de evaluación para estudiantes sobre la docencia	66
Tabla 2.2 Características del buen docente de secundaria según diferentes estudios	70
Tabla 2.3 Resultados de la primera ronda Delphi	84
Tabla 2.4 Resultados de la segunda ronda Delphi	87

Tabla 2.5 Resultados de la tercera ronda Delphi	89
Índice de tablas de la Fase III: El docente universitario ideal: ¿lo definen igual alumnas y alumnos?	
Tabla 3.1 Características del buen docente universitario según diferentes estudios	113
Tabla 3.2 Titulaciones y estudiantes en la Universidad de La Rioja	120
Índice de tablas de la Fase IV: ¿Cambia la opinión del alumnado sobre el docente universitario ideal según el curso?	
Tabla 4.1 Características más valoradas por los estudiantes en función del Curso	167
Tabla 4.2 Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	173
Tabla 4.3 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	176
Tabla 4.4 Cualidades personales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	178
Tabla 4.5 Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	182
Tabla 4.6 Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	186
Tabla 4.7 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	188

Tabla 4.8 Acciones metodológicas: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	189
Tabla 4.9 Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	192
Tabla 4.10 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	195
Tabla 4.11 Características de las explicaciones: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	196
Tabla 4.12 Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	200
Tabla 4.13 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los métodos de aprendizaje que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	203
Tabla 4.14 Acciones metodológicas: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	204
Tabla 4.15 Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	207
Tabla 4.16 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los materiales y recursos que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	209

Tabla 4.17 Materiales y recursos: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	210
Tabla 4.18 Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	215
Tabla 4.19 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de la evaluación del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	217
Tabla 4.20 Características de la evaluación: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	218
Tabla 4.21 Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	221
Tabla 4.22 Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	224
Tabla 4.23 Sistemas de evaluación: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante	225
Índice de tablas de la Fase V: La opinión del estudiante sobre el buen docente: ¿influye el ámbito de conocimiento del estudiante?	
Tabla 5.1 Porcentaje de estudiantes que participaron en la muestra de este estudio del total de los matriculados en cada centro	255
Tabla 5.2 Grados que incluye cada centro o facultad	256
Tabla 5.3 Porcentaje de estudiantes que participaron en la muestra de este estudio del total de los matriculados en cada grado	257

Tabla 5.4	Cualidades personales del profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	260
Tabla 5.5	Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	264
Tabla 5.6	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	267
Tabla 5.7	Cualidades personales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	268
Tabla 5.8	Cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	271
Tabla 5.9	Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	274
Tabla 5.10	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el grado o máster del estudiante	276
Tabla 5.11	Cualidades profesionales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	277
Tabla 5.12	Acciones metodológicas que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	280
Tabla 5.13	Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	283

Tabla 5.14	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	285
Tabla 5.15	Acciones metodológicas: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	286
Tabla 5.16	Características de las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso del estudiante: medias y desviación estándar	290
Tabla 5.17	Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	293
Tabla 5.18	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	296
Tabla 5.19	Características de las explicaciones: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	297
Tabla 5.20	Métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso del estudiante: medias y desviación estándar	300
Tabla 5.21	Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	304
Tabla 5.22	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los métodos de aprendizaje que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	308

Tabla 5.23	Acciones metodológicas: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	310
Tabla 5.24	Materiales y recursos que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	315
Tabla 5.25	Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	318
Tabla 5.26	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los materiales y recursos que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	320
Tabla 5.27	Materiales y recursos: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	321
Tabla 5.28	Características de la evaluación que debería utilizar el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	325
Tabla 5.29	Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	329
Tabla 5.30	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de la evaluación del profesor universitario ideal según el curso del estudiante	331
Tabla 5.31	Características de la evaluación: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	331

Tabla 5.32	Sistemas de evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar	335
Tabla 5.33	Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante	338
Tabla 5.34	Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante	341
Tabla 5.35	Sistemas de evaluación: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante	343
Tabla 5.36	Características más valoradas según el centro del estudiante (siendo 1 la más valorada)	346
Tabla 5.37	Diferencias significativas entre centros	348

Índice de figuras

Índice de figuras de la Introducción:

Figura 0.1 Mapa de procesos del SAIC titulaciones de la UR 6

Figura 0.2 Diagrama de flujo del proceso de evaluación y mejora de la
calidad de la enseñanza y del profesorado 7

Índice de figuras de la Fase I: Características del docente eficaz: revisión
sistemática de estudios españoles de impacto.

Figura 1.1 Diagrama de flujo del proceso de selección 39

Figura 1.2 Artículos incluidos por año en el estudio 47

Índice de figuras de la Fase II: Diseño y validación de un instrumento para
valorar las características del buen docente percibidas por los estudiantes de
secundaria.

Figura 2.1 Etapas del método Delphi para la validación del cuestionario ... 81

Índice de figuras de la Fase III: El docente universitario ideal: ¿lo definen igual
alumnas y alumnos?

Figura 3.1 Cualidades personales destacables en el docente ideal 124

Figura 3.2 Cualidades personales destacables en el docente ideal según el
género del estudiante 125

Figura 3.3 Cualidades profesionales destacables en el profesor ideal 126

Figura 3.4 Cualidades profesionales destacables en el profesor ideal
según el género del estudiante 127

Figura 3.5 Acciones metodológicas destacables en el docente ideal..... 128

Figura 3.6 Acciones metodológicas destacables en el docente ideal según
el género del estudiante 129

Figura 3.7 Características destacables en las explicaciones del docente	
ideal	130
Figura 3.8 Características destacables en las explicaciones del docente	
ideal según el género del estudiante	131
Figura 3.9 Métodos de aprendizaje que debería utilizar el profesor ideal...	132
Figura 3.10 Métodos de aprendizaje que debería utilizar el profesor ideal	
según el género del estudiante	133
Figura 3.11 Materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal	134
Figura 3.12 Materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal	
según el género del estudiante	135
Figura 3.13 Características de la evaluación que debería utilizar el docente	
ideal	136
Figura 3.14 Características de la evaluación que debería utilizar el docente	
ideal según el género del estudiante	137
Figura 3.15 Sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor ideal ..	138
Figura 3.16 Sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor ideal	
según el género del estudiante	139
Figura 3.17 Características del docente ideal según el alumnado	140
Índice de figuras de la Fase IV: ¿Cambia la opinión del alumnado sobre el docente universitario ideal según el curso?	
Figura 4.1 Número de estudiantes por curso	169
Figura 4.2 Cualidades personales del profesor ideal según el curso del estudiante	172
Figura 4.3 Cualidades profesionales del profesor ideal según el curso del estudiante	180

Figura 4.4 Acciones metodológicas que debería emplear el profesor ideal según el curso del estudiante	185
Figura 4.5 Características de las explicaciones del profesor ideal según el curso del estudiante	190
Figura 4.6 Métodos de aprendizaje que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante	197
Figura 4.7 Materiales y recursos que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante	205
Figura 4.8 Características de la evaluación que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante	213
Figura 4.9 Sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante	220
Figura 4.10 Cualidades personales destacables en el docente ideal según el curso del estudiante	226
Figura 4.11 Cualidades profesionales destacables en el docente ideal según el curso del estudiante	227
Figura 4.12 Acciones metodológicas destacables en el docente ideal según el curso del estudiante	228
Figura 4.13 Características destacables en las explicaciones del docente ideal según el curso del estudiante	229
Figura 4.14 Métodos de aprendizaje destacables que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante	230
Figura 4.15 Materiales y recursos destacables que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante	231

Figura 4.16 Características destacables de la evaluación que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante	232
Figura 4.17 Sistemas de evaluación destacables que debería utilizar el docente universitario según el curso del estudiante	233
Índice de figuras de la Fase V “La opinión del estudiante sobre el buen docente: ¿influye el ámbito de conocimiento del estudiante?”	
Figura 5.1 Número de alumnos participantes por centro	255
Figura 5.2 Cualidades personales del profesor ideal según el centro del estudiante	262
Figura 5.3 Cualidades personales destacables del profesor ideal según el centro del estudiante	269
Figura 5.4 Cualidades profesionales del profesor ideal según el centro del estudiante	272
Figura 5.5 Cualidades profesionales destacables del profesor ideal según el centro del estudiante	277
Figura 5.6 Acciones metodológicas que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante	282
Figura 5.7 Acciones metodológicas destacables que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante	287
Figura 5.8 Características de las explicaciones del docente universitario ideal según el centro del estudiante	292
Figura 5.9 Características destacables en las explicaciones del docente universitario ideal según el centro del estudiante	297
Figura 5.10 Métodos de aprendizaje que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	301

Figura 5.11 Métodos de aprendizaje destacables que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	312
Figura 5.12 Materiales y recursos que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	316
Figura 5.13 Materiales y recursos destacables que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	322
Figura 5.14 Características de la evaluación que debería utilizar el docente universitario ideal según el centro del estudiante	327
Figura 5.15 Características destacables de la evaluación que debería utilizar el docente universitario ideal según el centro del estudiante	332
Figura 5.16 Sistemas de evaluación que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	336
Figura 5.17 Sistemas de evaluación destacables que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante	344

1. Introducción

El sistema educativo europeo se encuentra en un proceso de transformación y ha optado, desde la creación del Espacio Europeo de Educación, por la educación centrada en el aprendizaje (también llamada *centrada en el alumno*). Con ello, el proceso enseñanza-aprendizaje se centra más en el estudiante y en cómo adquiere competencias, capacidades y habilidades (Bajo et al., 2003).

La OCDE publicó ya en 2006 un informe titulado “La personalización de la enseñanza” como parte del programa "Escuelas del futuro" del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (siglas en inglés: CERI). Dicho informe reconoce la importancia de que los sistemas de educación se adapten a cada individuo como una manera de adaptarse a la sociedad (OECD, 2006).

El proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en la trasmisión de conocimientos, procedimientos y actitudes por parte del docente al alumno, que carece de ellos o presenta margen de mejora (Fenstermacher y Richardson, 2005). No se debe por tanto hablar de enseñanza y aprendizaje como procesos independientes (Martín, 2009). En este sentido, no puede haber enseñanza si no se produce aprendizaje, y sólo si hay un aprendizaje de calidad podemos decir que ha habido una enseñanza de calidad (Morales, 2006). Por tanto, los buenos docentes son aquellos que logran que sus estudiantes obtengan los mejores resultados de aprendizaje posible (Bain, 2006).

La calidad del docente es el factor más determinante de la calidad educativa (Schleicher, 2018). La valoración del docente por parte del alumnado puede ser un indicativo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Bain (2012), cuando un docente es bien valorado por el alumnado no siempre significa que el aprendizaje es profundo; en cambio, las malas valoraciones siempre indican un problema entre el docente y los estudiantes.

Esta tesis pretende profundizar sobre la calidad del profesorado desde el punto de vista del alumnado. La necesidad de seguir indagando acerca de esta cuestión se hace evidente al comprobar que la literatura española actual de impacto no parece prestar demasiada atención a las competencias personales e interpersonales del docente del siglo XXI. Las competencias digitales o metodológicas acaparan la máxima atención en los últimos tiempos obviando las personales e interpersonales (Alonso-Sainz, 2021). Y no es sino de estas competencias personales e interpersonales de donde nace la emoción sobre el aprendizaje, clave en la motivación del alumnado, que es parte del equilibrio emocional del estudiante y competencia por tanto de la educación formal y del docente (Martín, 2009).

Estos aspectos no son ajenos al ámbito universitario español. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) resalta en su exposición de motivos el papel protagonista que debe tener el estudiantado universitario. Esta ley, en el Artículo 5 del Título 1, establece que las universidades son corresponsables de asegurar un nivel de calidad reconocido, a través de sus sistemas internos de calidad. Además, la evaluación del profesorado, entre otras funciones, corresponde a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) y a las agencias autonómicas de evaluación de las Comunidades Autónomas inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). Asimismo, el artículo 39 de la LOSU refleja que las universidades deberán establecer mecanismos de rendición de cuentas respecto a la calidad y evaluación de la docencia.

La ANECA, tal y como establecía el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en su objetivo de la mejora de la calidad universitaria, elaboró en 2007 el Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) con la finalidad de colaborar con las instituciones

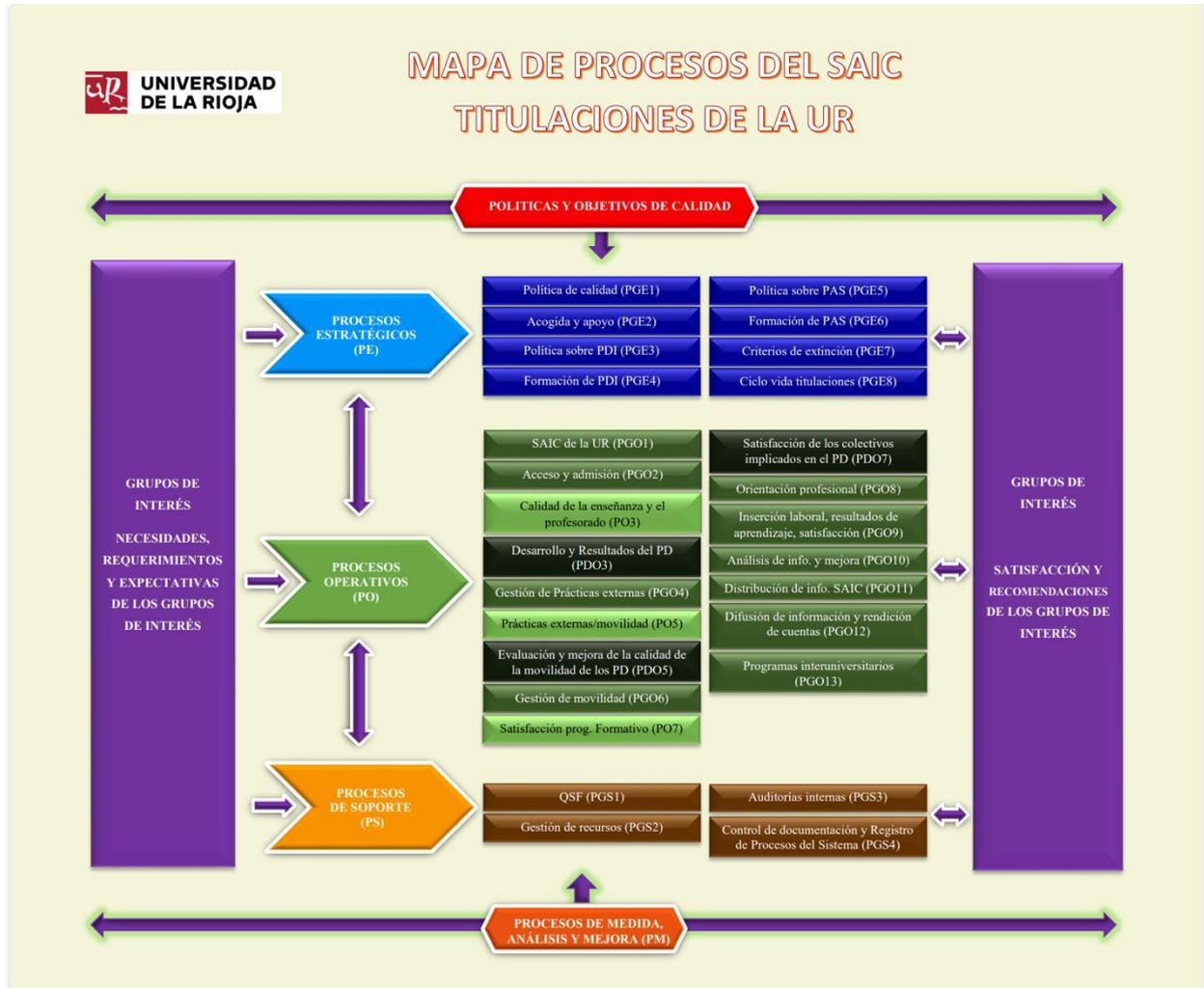
educativas en la gestión de la calidad docente, siempre respetando la autonomía propia de cada universidad y en colaboración con las agencias de calidad autonómicas y las administraciones educativas. El EEES establece que son las propias instituciones educativas las encargadas de asegurar la calidad del proceso de enseñanza, y que uno de los principales indicadores es la calidad del profesorado, tanto de su cualificación como de su competencia a través de la evaluación de la actividad docente.

Tanto la LOSU como DOCENTIA establecen, además, como uno de sus objetivos, el desarrollo de la actividad profesional docente, en el que se establezca un marco que defina qué es la *calidad docente* y cuáles las responsabilidades del profesorado universitario.

La Universidad de La Rioja (en adelante, UR), además de adaptar Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) a los estándares del programa DOCENTIA, elaboró en 2009 un modelo de evaluación del profesorado adherido al programa DOCENTIA que está en proceso de ser certificado. El Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de los Planes de Estudios de La Universidad de La Rioja, revisado en 2014, acaba de ser reemplazado por el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIC) que, en estos momentos se encuentra en proceso de evaluación para su acreditación por parte de ANECA. El SAIC de la UR identifica la calidad de la enseñanza y del profesorado como uno de sus 16 procesos operativos. Este procedimiento de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado se gestiona en base al programa DOCENTIA. En este apartado se establece que los ítems para la valoración del profesorado se relacionan con los de mejora docente y que las propuestas para cada docente se incorporan a sus objetivos para ser analizados por la Comisión de Evaluación de la Actividad Docente (CEAD).

Figura 0.1

Mapa de procesos del SAIC titulaciones de la UR

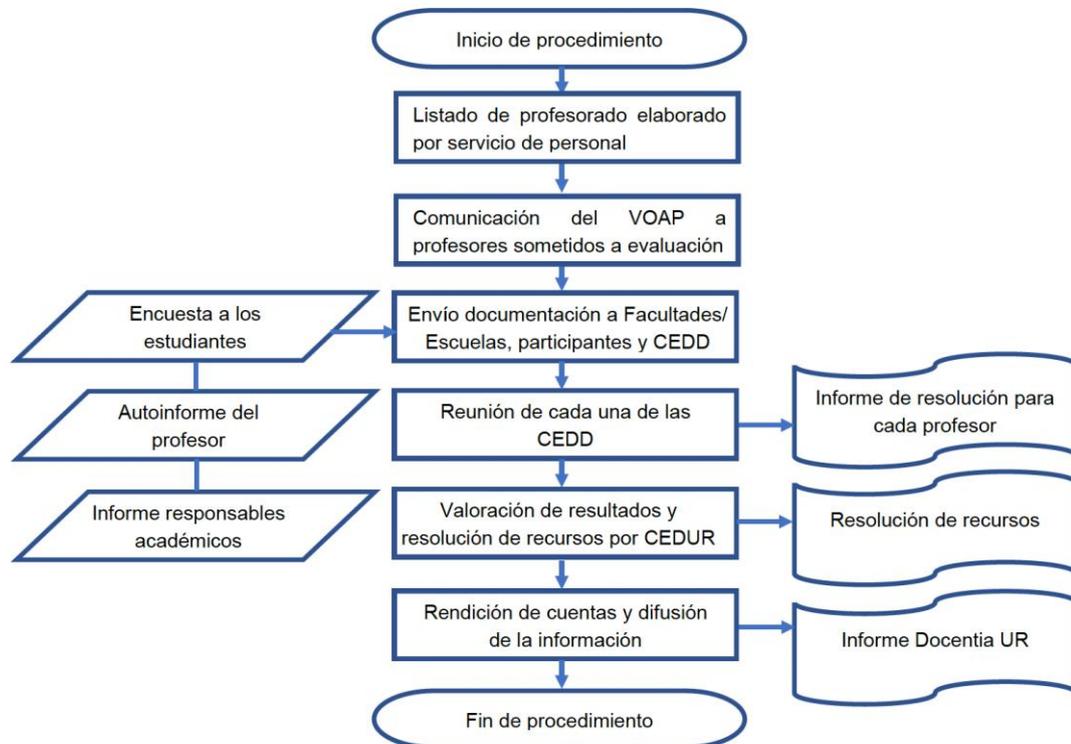


Fuente: Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad de la Universidad de La Rioja

El órgano encargado de la mejora de la calidad en la UR es el Comité de Calidad que tiene entre sus objetivos llevar a cabo el seguimiento de los programas de calidad y sus resultados. No obstante, es la Oficina de Calidad y Evaluación (OCE) la encargada de dar soporte técnico a los sistemas de evaluación docente.

Figura 0.2

Diagrama de flujo del proceso de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado.



Fuente: Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad de la Universidad de La Rioja

Así pues, en base a los pilares en los que se basa el SAIC de la UR, esta investigación pretende colaborar en la identificación de las características que debe reunir el docente universitario ideal desde el punto de vista del alumnado. Aunque ya era habitual que se realizasen este tipo de encuestas a los estudiantes, tanto la LOSU como DOCENTIA resaltan el papel que el alumnado adquiere como partícipe del proceso de evaluación del profesorado, reconociendo el programa DOCENTIA las encuestas al estudiantado como una de las tres fuentes y procedimientos de recogida de información fundamentales (ANECA, 2021).

La elección del tema de esta tesis se justifica en tres motivaciones fundamentales. En primer lugar, el convencimiento del papel central del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que más allá de sustentarse únicamente en los conocimientos que posee, se construye a partir de las cualidades personales del docente. En segundo lugar, la validación del estudiante como testigo principal de la labor del docente y como sujeto adecuado para valorar su actividad de manera equilibrada y consciente. El alumnado, lejos de ser un sujeto que evalúa arbitrariamente en función de sus intereses, distingue perfectamente de entre los docentes a los mejores. Y el tercer y último motivo es profesional, el doctorando autor de esta tesis lleva quince años como docente, lo que le ha permitido conocer de primera mano la necesidad de la mejora continua en la actividad docente y el papel esencial del alumnado como centro del proceso educativo.

El proceso de mejora de la calidad de cualquier proceso, incluida la docencia universitaria, requiere de la evaluación de aquello que se desea mejorar (García et al., 2020). Habiendo determinado que no hay docencia de calidad si no hay aprendizaje de calidad, un estudio objetivo de la percepción que tiene el alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ayudar a la identificación las buenas prácticas docentes y arraigarlas, con el fin de reivindicar la figura del profesorado (Tirado et al., 2007).

La implicación social de este trabajo se fundamenta en dos pilares. Por un lado, es la propia sociedad en su conjunto quien determina las finalidades que persigue con su sistema educativo y por tanto el tipo de sociedad que propone (Sarramona, 2004). Por otro lado, ya que la educación tiene un impacto social determinante en la calidad de vida de las personas (Blancas, 2018), este trabajo pretende contribuir modestamente al bienestar de la sociedad aportando mejoras concretas al sistema educativo universitario de La Rioja.

Entre estas mejoras, los resultados de esta investigación pueden servir para reflexionar sobre los planes de formación del profesorado e incentivar la profesión docente. Los planes de formación genéricos pueden tener menor interés para el docente que un plan personalizado para el perfil concreto del estudiantado al que se imparte clase. Además, las demandas del alumnado pueden contribuir a la elaboración de instrumentos de evaluación del profesorado adaptados a cada curso o centro educativo, atendiendo a sus particularidades y sirviendo por tanto como un incentivo para el docente más que como una herramienta de control. Finalmente, los resultados de este trabajo pueden contribuir a la elaboración y actualización de los planes de estudio, en cuya elaboración y actualización debe participar el estudiantado de manera plena y efectiva, tal y como recoge la LOSU en su artículo 6.2.

2. Objetivos

El objetivo general de esta tesis tuvo que cambiar su foco poblacional como consecuencia de la irrupción de la pandemia y con el fin de cumplir con la normativa de permanencia en programas de doctorado de la Universidad de La Rioja. En un principio, el objetivo estaba focalizado en el estudiantado de Educación Secundaria. En el último trimestre de 2020 se decide virar el estudio hacia el estudiantado universitario dada la dificultad de acceder presencialmente a las aulas de Secundaria para encuestar al estudiantado. Considerar como población de estudio al estudiantado universitario permitió la aplicación del cuestionario via online sin perder fiabilidad ni representación. De este modo, el objetivo general definido trata de, partiendo de un análisis de la situación actual, elaborar un perfil del docente ideal desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de La Rioja, identificando diferencias significativas de perfil en función del género y el curso en el que se encuentra el estudiantado o la rama de conocimiento en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este, se derivan otros objetivos específicos:

Objetivo 1 (O1): Identificar estudios científicos publicados en los últimos años (entre los años 2016 y 2021) en revistas españolas de alto impacto en el área de educación que analizan las dimensiones o características que debe reunir el buen docente.

Objetivo 2 (O2): Elaborar y validar un cuestionario fiable y adecuado para recoger las características del buen docente desde el punto de vista del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En este objetivo ya se estaba trabajando en el momento de la irrupción de la pandemia y se decidió mantenerlo en este trabajo como una puerta abierta a continuar investigando en esta línea con el estudiantado de Educación Secundaria.

Objetivo 3 (O3): Establecer un perfil de docente ideal desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de La Rioja.

Objetivo 4 (O4): Identificar las diferencias significativas en el perfil docente ideal definido por las alumnas universitarias y el definido por los alumnos universitarios.

Objetivo 5 (O5): Determinar si la opinión del alumnado sobre el docente eficaz varía significativamente en función del curso en el que esté matriculado el discente.

Objetivo 6 (O6): Precisar las diferencias significativas existentes en la opinión del perfil del buen docente que tiene el alumnado según el centro de la UR en el que curse sus estudios.

Se ha optado por presentar esta tesis de un modo particular, segmentada en 5 fases diferenciadas en las que se irá dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos.

Al **objetivo 1 (O1)** se da respuesta en la **Fase I**.

Al **objetivo 2 (O2)** se da respuesta en la **Fase II**.

A los **objetivos 3 (O3)** y **4 (O4)** se da respuesta en la **Fase III**.

Al **objetivo 5 (O5)** se da respuesta en la **Fase IV**.

Al **objetivo 6 (O6)** se da respuesta en la **Fase V**.

3. Fases

Consideramos necesario para realizar este trabajo establecer un punto de partida sobre la situación actual de la cuestión. Y es que a pesar de la importancia que la legislación e instituciones involucradas en la calidad educativa dan al propio docente, la literatura existente sobre el buen docente no parecía abundar en las revistas de mayor impacto. Este hecho nos sugirió una primera pregunta: ¿qué papel tiene esta temática en la literatura reciente de impacto?

Las revisiones sistemáticas se han convertido en un mecanismo útil para procesar el inmanejable volumen de información publicada sobre un determinado tema (Beltrán, 2005). Además, para valorar la calidad de una publicación, uno de los principales indicadores son los *Journal Citation Report (JCR)* (Haba-Osca et al., 2019). Por todo ello, y con el fin de analizar cuáles de esas dimensiones han sido valoradas como las más importantes a partir de las evidencias científicas actuales existentes y construir un estado de la cuestión, se decidió en la **Fase I** de esta tesis doctoral realizar una revisión sistemática de estudios científicos que investigan las dimensiones o características que debe reunir un profesor eficaz publicados entre los años 2016 y 2021 en las revistas españolas indexadas en el Journal Citation Report (JCR) y clasificadas en el área de Educación (*Revista Comunicar, Educación XXI, Revista de Educación, Revista Española de Pedagogía y Revista de Psicodidáctica*).

Después de analizar 909 artículos publicados, encontramos que únicamente 4 de ellos cumplen los criterios de inclusión, lo que evidencia la escasa importancia que la investigación científica española otorga a esta temática, dirección en la que ya apuntaban los trabajos de Alonso-Sáinz (2021) y de Reoyo et al. (2017).

Durante la revisión sistemática se constata, además, que los pocos estudios realizados sobre el buen docente trataban mayoritariamente del docente universitario o

de la Educación Primaria y era total la ausencia de investigaciones sobre el docente de Secundaria. Con la intención de solventar esta carencia, en la **Fase II** de esta tesis nos propusimos elaborar un instrumento para recoger la opinión del alumnado de esta etapa escolar adaptado para 3º y 4º de la ESO. En base a la literatura internacional existente (White, 2009; Zagyváné, 2017), mayoritariamente en países de habla anglosajona, se elaboró una herramienta de tipo mixto con preguntas abiertas y un cuestionario adaptado para la edad de los estudiantes. Para validarlo, se contó con un panel de expertos y se empleó el método Delphi, que ya se había mostrado eficaz en validaciones de cuestionarios similares.

La idea inicial de esta tesis era la de contar con la opinión del estudiantado de Secundaria acerca de lo que consideran que es un docente ideal. Pero las circunstancias sobrevenidas hicieron que a los pocos meses de comenzar esta tesis apareciera una pandemia que trastocó el sistema educativo tal y como lo conocíamos, y además nos dificultó la intención de pasar los cuestionarios de manera presencial en los institutos de secundaria. Lejos de ser un obstáculo, esta circunstancia fue una oportunidad que nos llevó a reorientar esta investigación hacia la etapa universitaria y además, conocer de fondo la opinión del alumnado en la época post pandemia. Por ello, en la **Fase III** se realiza una encuesta al alumnado de la Universidad de La Rioja, empleando para ello el cuestionario CEMEDEPU, utilizado en numerosas investigaciones de otras universidades (Alonso, 2019; Bernate et al., 2020, García y Fernández, 2020; Guillén-Guerrero y Martínez, 2019). Durante el mes de enero de 2022 un total de 936 estudiantes participaron de esta encuesta. Al analizar los datos pudimos establecer un perfil del docente ideal que recogía no sólo cualidades personales y profesionales sino la metodología y la evaluación que debería emplear dicho docente. No obstante, una de las

prospectivas de esta investigación sería, una vez recuperada la normalidad presencial, ampliar este estudio con estudiantes de secundaria.

La idea de que la definición de buen docente podía cambiar en función de algunas variables siempre estuvo presente, desde el inicio de nuestra investigación. Una de estas variables era el género, lo que nos llevó a profundizar en los resultados obtenidos en la encuesta todavía dentro de la Fase III. La bibliografía existente apuntaba a que las diferencias no eran significativas (Alonso, 2019; Fernández y González, 2018; y García-Valcárcel, 1992), pero los datos de la presente investigación apuntan en otra dirección, invitando a indagar a fondo en esta cuestión.

Otra de esas variables era el curso del estudiante. La diferencia madurativa entre el alumnado que llega a la universidad con 18 años y el egresado, ya pasada la veintena, está recogida en la literatura científica (Uriarte, 2007). Así pues, investigar la relación existente entre el concepto de buen docente y el curso del estudiante fue abordado en la **Fase IV** de esta tesis. Los resultados indican que no existen diferencias significativas por cursos en las principales características, por lo que el perfil del buen docente se mantiene prácticamente constante a lo largo de los estudios universitarios. Se destacan algunas diferencias: mientras el alumnado de 1º valora más el buen trato del docente y que sea comprensivo, el de 4º da más importancia a que el docente sea empático y tenga capacidad de escucha.

El alumnado de diferentes áreas de conocimiento tiene diferentes perfiles según algunas investigaciones (Corrales, 2020; Navarro y Soler, 2014; Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Los motivos que les llevaron a elegir determinados grados universitarios parten, en muchos casos, de ciertas capacidades o expectativas que hacen que los estudiantes se distribuyan de una manera desigual entre las distintas ramas de conocimiento. Con esta premisa nos planteamos otra de las posibles variables que

pueden afectar al concepto de buen docente, ¿varía éste en función del centro en el que curse sus estudios el alumnado? ¿se puede establecer un perfil diferente para cada centro? En la **Fase V** se ha indagado en esta cuestión y los resultados indican que, si bien el 60% de las características más valoradas por el alumnado son constantes entre los distintos centros, el 20% presenta diferencias entre dos centros y el 20% restante muestra diferencias entre más de dos centros, lo que aporta matices al concepto de buen docente en función del centro universitario del estudiante. A su vez, se observa que los centros de ETSII, FLE y FCT son los que presentan un mayor número de diferencias con respecto al perfil definido globalmente por el conjunto de estudiantes de la Universidad de La Rioja.

En resumen, esta investigación identifica las características del buen docente desde el punto de vista del alumnado. Después de una revisión sistemática de la cuestión en España y de elaborar un cuestionario adaptado para estudiantes de Secundaria, indaga en la opinión del alumnado de la Universidad de La Rioja al respecto, profundizando en las diferencias existentes en cuestiones como el género, el curso y el centro universitario al que pertenece el estudiante.

3.1 Fase I:

**Características del docente eficaz: revisión
sistemática de estudios españoles de impacto**

3.1.1. Introducción

La educación es una de las preocupaciones prioritarias de los españoles según los últimos barómetros del CIS, que tanto en 2018 como en 2019 lo situaron como el octavo principal problema del país (CIS 2018 y 2019). El modelo educativo y el futuro de la educación en España son debates que están muy presentes en la sociedad española y en el debate público de los últimos años. Debate que se vio avivado con la constitución, el 14 de febrero de 2017, de la Subcomisión para el Pacto de Estado Social y Político para la Educación con el fin de atender a la creación de una nueva ley de educación ante el proceso de derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) iniciado por la oposición en el Congreso de los Diputados (Comisión 158/000027, Boletín Oficial de las Cortes Generales de 2 de diciembre de 2016). Un total de aproximadamente 80 expertos comparecieron ante la citada Subcomisión que fue disuelta el 14 de mayo de 2018 ante las discrepancias de los distintos partidos políticos. El debate e interés social vuelve a activarse el 15 de febrero de 2020, fecha en la que el Consejo de Ministros aprueba el Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) en el que se identifican 10 desafíos a afrontar por el Sistema Educativo Español (Boletín Oficial de las Cortes Generales de 22 de febrero de 2020), entre los que se pretende “modernizar la profesión docente para liderar la innovación curricular y didáctica”. Finalmente, el 30 de diciembre de 2020 se publica en el Boletín Oficial de Estado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Merece mención especial la novedosa disposición adicional séptima referente al desarrollo de la profesión docente. Respondiendo a los actuales requerimientos profesionales, el Gobierno se compromete a presentar en el año 2022 “una propuesta

normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”.

Cierto es que la calidad educativa de un país debe sustentarse en buenas políticas educativas plasmadas en leyes y desarrollos normativos que atiendan a las necesidades y a la realidad de su contexto (Schleicher, 2006), pero la bibliografía científica existente también apunta a otros factores determinantes, como el modelo educativo escogido, las metodologías educativas aplicadas, el uso de las nuevas tecnologías, la inversión económica, el ratio de alumnos por aula o el perfil competencial del profesorado (San Segundo, 2009; Zyngier, 2014).

La mayor parte del profesorado no se siente completamente identificado con un único modelo educativo, sino que reconoce rasgos de unos y otros enfoques en su práctica docente (De Juanas et al., 2016; Gargallo et al., 2010; Martín et al., 2014). El trabajo de Martín et al. (2014) señala además que el profesorado en formación se percibe a sí mismo con posiciones intermedias más cercanas a la orientación constructivista. En esta línea, Martínez (2008) propone que deben utilizarse ambos tipos de métodos de manera heterogénea adaptándose a las necesidades del alumnado, y Tünnermann (2011) señala que “plantear la solución en términos de concentrar la atención en el aprendizaje puede llevar al mismo error que antes llevó el «concentrar la atención en la enseñanza»” (p. 22).

Respecto a la inversión económica en educación, algunas investigaciones encuentran una relación directa y significativa entre la inversión en educación y el éxito escolar (Pérez-Esparrells y Morales, 2012; San Segundo, 2009). Barber y Mourshed (2007), en el conocido informe McKensey, subrayan que el incremento de inversión económica en el sistema educativo se asocia con una mejora educativa en países con un PIB per cápita menor de 20.000 dólares. Sin embargo, en la mayor parte de los países de

la OCDE cuya renta per cápita supera esa cifra, como es el caso de España y su entorno, la relación entre mayor financiación y mejores resultados académicos no es significativa, lo que parece apuntar a otras variables como determinantes principales de la calidad educativa. En esta dirección apuntan autores como Kools (2015) en una investigación implementada en Suecia, o Rodríguez et al. (2018), cuyo trabajo, realizado sobre más de 30.000 estudiantes españoles, determinó que tiene más peso en el éxito académico la relación del profesor con el alumno y la claridad con la que explica que el PIB de la Comunidad Autónoma en la que estudia, el gasto medio por alumno o el porcentaje de enseñanza pública de dicha Comunidad Autónoma.

Por otro lado, parece haber cierta unanimidad científica en constatar que los alumnos de aulas con menor ratio obtienen mejores resultados. En cambio, parece no haber esa misma unanimidad en si esta mejoría es sustancial, si lo es en todas las etapas educativas o si dicha mejoría justifica el gasto económico que supone. Algunos autores apuntan que, salvo en los primeros años escolares, la reducción de dicha ratio no modifica de manera sustancial la calidad de los resultados académicos (Hanushek, 2003; Slavin, 1989). En esta línea, Li y Konstantopoulos (2017) analizaron en un estudio el efecto del tamaño de la clase en alumnos de 4º de Educación Primaria en los resultados TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) de matemáticas de 14 países europeos, determinando que el tamaño de la clase no tenía impacto en dichos resultados. Sin embargo, tras analizar 112 estudios que investigaban la relación entre la ratio de alumnos por aula y los resultados del alumnado, Zyngier (2014) apunta que únicamente 3 defendían que las clases con menor ratio no producían una mejoría que justificase el gasto.

Todas estas evidencias científicas, parecen apuntar que, si bien todos estos factores se vinculan de una u otra forma con la calidad educativa, poco o ningún efecto

consiguen en ausencia del catalizador por excelencia, el profesorado y su calidad docente (Barber y Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2000; Enkvist, 2010; Goldhaber, 2016; Hanushek; 2003; Schleicher; 2018), hasta el punto de que “la calidad de un sistema educativo nunca puede exceder la calidad de sus profesores. Así pues, atraer, desarrollar y retener a los mejores profesores es el gran reto al que se enfrentan los sistemas educativos” Schleicher (2018:79).

Pero, qué cualidades y competencias docentes tiene que tener un profesor para que su docencia sea de calidad, es un tema sobre el que no parece haber consenso (Llorent Bedmar y Cobano-Delgado, 2019). Estas controversias a la hora de determinar las competencias docentes puede deberse a la diversidad de paradigmas educativos (Pulido, 2006) o a la dificultad para elaborar una herramienta válida y fiable para identificar y medir todas ellas (Zahonero, 2012).

Las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2014) para que los Estados miembros promuevan el desarrollo de un marco de competencias y cualidades profesionales para los docentes que responda a las necesidades cambiantes y que sea promovido en cooperación con todas las partes interesadas, demanda con mayor fuerza que nunca la necesidad de investigaciones rigurosas que permitan identificar y organizar esas competencias y cualidades profesionales docentes.

Esta demanda, se ve reforzada por la falta de idoneidad y adaptación a la realidad presente y futura de las competencias que la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, señala que deberán adquirir los estudiantes que cursen el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Sarramona, 2007). Las competencias de dicho máster presentan un marcado carácter técnico, dejando a un lado competencias sociales y éticas, cuando Escudero (2008) para cualquier desempeño

profesional propone cuatro competencias en torno a una gran meta-competencia central, que sería la capacidad de realizar actuaciones inteligentes ante problemas complejos en contexto. Entre esas cuatro competencias se encuentran las competencias social y ética junto con la competencia cognitiva especializada y la competencia personal.

Las competencias docentes se complementan unas a otras, todas son necesarias y confluyen en la profesión docente (Sarramona, 2007). No obstante, las investigaciones destacan, por encima de otras, la relevancia de cualidades y características vinculadas a las competencias social y ética para definir a “un buen profesor”. Entre la literatura anglosajona se destacan estudios con adolescentes ingleses que señalan la sensibilidad del docente y las relaciones interpersonales como las cualidades más relevantes del buen docente (Sanders, 2002; Schwarz, 2002). El concepto de relaciones interpersonales ha sido ampliamente estudiado y puede ser definido como los factores personales, emocionales y de contacto entre personas que el profesor ha de tener en cuenta para la gestión del aula, según Texeido y Capell (2002), e incluyen la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia (entre lo que se dice y lo que se hace), el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

Asimismo, Das, El-Sabban y Bener (1996) determinan, tras consultar con 120 estudiantes universitarios de Emiratos Árabes Unidos, que la cualidad más importante en un buen docente es su “voluntad de ayudar al estudiante”. Para Caballero-Montañez y Sime Poma (2016:89), las características que definen al docente universitario excelente es “un perfil docente de compromiso con sus estudiantes, con una percepción positiva y actitud motivadora, y con una calidad afectiva en sus interacciones; así como, un personal con pasión por enseñar, con dominio sobre los contenidos y con dominio de

la clase”. También Jordan-Sierra y Codana-Alcántara (2019) señala en sus trabajos que la principal característica del buen profesor es ser volcado-apasionado, y que además está disponible y es afectuoso.

Por su parte, Koderó et al. (2011) enfocados en identificar las características del profesor ineficaz a partir de las propuestas de alumnos de secundaria, incluyen la falta de capacidad de comunicación, inmadurez emocional o trato descortés hacia el alumno, de nuevo vinculadas con las competencias social y ética.

Dado que el contexto es un elemento importante a la hora de determinar un marco de competencias docentes, se pretende con este trabajo revisar sistemáticamente estudios científicos publicados entre los años 2016 y 2021 en revistas españolas de alto impacto en el área de educación identificando aquellos que investigan las dimensiones o características que debe reunir un profesor eficaz. Este objetivo general pretende atender a tres objetivos específicos: identificar estudios recientes españoles y de impacto que han abordado las dimensiones o características del profesor eficaz; analizar cuáles de esas dimensiones han sido valoradas como las más importantes a partir de las evidencias científicas actuales existentes; construir un estado de la cuestión sobre el estudio de impacto en torno a las características del profesor eficaz en España.

3.1.2. Metodología

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una revisión sistemática de la literatura publicada según las directrices de la declaración PRISMA [Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses] (Urrútia y Bonfill, 2010). Con el fin de desarrollar una estrategia científica y un protocolo de trabajo se estableció una pregunta de investigación que fue la siguiente: ¿qué características o dimensiones del profesor están relacionadas con su eficacia docente?

3.1.2.1. Criterios De Elegibilidad

En primer lugar, la búsqueda incluyó todos los artículos originales publicados tanto en inglés como en castellano en los últimos cuatro años (desde enero de 2016 hasta diciembre de 2021) en las revistas españolas indexadas en el Journal Citation Report (JCR) y clasificadas en el área de Educación. Cinco revistas cumplieron este criterio de inclusión: *Revista Comunicar*, *Educación XXI*, *Revista de Educación*, *Revista Española de Pedagogía* y *Revista de Psicodidáctica*.

Como criterio de inclusión se valoraron artículos de investigación que analizaban cuantitativa o cualitativamente las dimensiones y/o características que miden la eficacia de un profesor, bien relacionando dichas características con resultados académicos objetivos de referencia (PISA, EBAU,...) o bien mediante cuestionarios al alumnado o al propio profesorado.

Como criterios de exclusión se eliminaron los artículos que, aunque tratasen de las características del profesor eficaz, eran teóricos o de opinión, los que presentaban la construcción y validación de instrumentos o herramientas de medición, los que analizaban el grado de consecución de características en la formación inicial docente y aquellos que genéricamente relacionaban resultados académicos con menciones generales (del tipo “apoyo del profesorado”) sin detallar características concretas del profesor. Se excluyeron también artículos que analizaban conjuntamente a diversos agentes educativos (pedagogos, educadores sociales, docentes y otros profesionales del ámbito) sin ofrecer la posibilidad de discriminar las características del profesorado de forma aislada.

3.1.2.2. Procedimiento De Selección

El procedimiento de selección de publicaciones se desarrolló en tres fases bajo el criterio de inclusión, exclusión y eliminación. En una primera fase se analizó el título y

el resumen de cada artículo publicado en las revistas y en los plazos determinados y se eliminaron todos aquellos artículos que no eran potenciales de ser incluidos. En una segunda fase se analizaron los textos completos de los artículos seleccionados y se realizó un nuevo cribado de los trabajos evaluando su elegibilidad. Finalmente, en una tercera etapa los artículos seleccionados que arrojaban dudas eran analizados por otros dos investigadores para determinar su inclusión definitiva.

3.1.2.3. Registro De Datos

Mediante la aplicación de un formulario de obtención de datos previamente elaborado se recopilaron tanto los datos generales de cada artículo como los específicos de la investigación. Los datos generales incluían el título y los autores de la publicación, la revista en la que se publicó, así como la fecha y el DOI del artículo. De entre los específicos, se identificaron las variables del estudio, así como la categorización de los grupos de variables analizadas.

3.1.3. Resultados

Entre las 5 revistas que cumplían el criterio de inclusión publicaron un total de 909 artículos originales entre 2016 y 2021, todos ellos fueron sistemáticamente analizados en este estudio. En concreto, de la *Revista Comunicar* se analizaron 240 publicaciones, de *Educación XXI* 201, de la *Revista de Educación* 209, de la *Revista Española de Pedagogía* 129 y de *Revista de Psicodidáctica* 130 artículos. Después de una primera revisión fueron eliminados 863 por no cumplir los criterios de inclusión en el título y en el resumen. Los 46 artículos que no fueron eliminados pasaron a una segunda revisión: fueron en concreto 3 artículos de *Revista Comunicar*, 12 de *Educación XXI*, 18 de *Revista de Educación*, 6 de *Revista Española de Pedagogía* y 7 de *Revista de Psicodidáctica* (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1*Artículos incluidos en la primera fase.*

Revistas	Artículos
Revista Comunicar (n= 3)	Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. <i>Comunicar</i> , 26, 57, 19-28, doi: 10.3916/c57-2018-02
	Ferrés, J., y Masanet, M. J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. <i>Comunicar</i> , 25, 52, 51-60, doi: 10.3916/C52-2017-05
	Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. . <i>Comunicar</i> . 25. 52, 73-82, doi: 10.3916/C52-2017-07
Educación XXI (n= 12)	Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en Educación Superior: mediación del clima motivacional. <i>Educación XXI</i> , 24,2, 43-64, doi.org/10.5944/educXX1.28172
	Estévez, I., Souto-Seijo, A., González Sanmamed, M. y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y mmotivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. <i>Educación XXI</i> , 24, 2, 19-42, doi.org/10.5944/educXX1.28660
	Álvarez Benítez, M.M. y Asensio-Munoz, I.I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. <i>Educación XXI</i> , 23, 2, 337-366, doi: 10.5944/educXX1.25896
	Castro Morera, M.; Navarro Asencio, E. y Blanco Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. <i>Educación XXI</i> , 23, 2, 41-65, doi: 10.5944/educXX1.25711
	Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. <i>Educación XXI</i> , 23,1, 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687
	Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. <i>Educación XXI</i> , 22, 2, 165-185, doi: 10.5944/educXX1.22526
Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. <i>Educación XXI</i> , 22, 1, 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007	

Tabla 1.1*Artículos incluidos en la primera fase (continuación).*

Revistas	Artículos
Educación XXI (n= 12)	Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. <i>Educación XXI</i> , 22, 1, 239-261, doi: 10.5944/educXX1.21341
	Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. <i>Educación XXI</i> , 21, 2, 37-58, doi: 10.5944/educXX1.19535
	Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. <i>Educación XXI</i> , 21, 1, 63-86, doi: 10.5944/educXX1.15386
	Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. <i>Educación XXI</i> , 21, 1, 303-320, doi: 10.5944/ educXX1.16058
	Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. <i>Educación XXI</i> , 20, 2, 113-135, doi: 10.5944/educXX1.13667
Revista de Educación (n= 18)	Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano-Ureta, M. C., y Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. <i>Revista de educación</i> , 393, 181-206, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490
	Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. <i>Revista de educación</i> , 393, 97-128, doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487
	Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. <i>Revista de Educación</i> , 393, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495
	Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., Maulana, R., y Viñuela- Hernández, M. P. (2021). Efecto de las variables contextuales, personales y curriculares en la implicación del estudiante. <i>Revista de educación</i> , 391, 181-208, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-474

Tabla 1.1*Artículos incluidos en la primera fase (continuación).*

Revistas	Artículos
	Campos García, I., y Zúñiga Vicente, J.Á., (2020). Composición de los claustros: ¿Cómo afecta al desempeño académico de los centros de Educación Secundaria? <i>Revista de Educación</i> , 387, 265-298, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-435
	Longás Mayayo, J., Querol Duran, R. D., Cussó Parcerisas, I., y Riera Romaní, J. (2019). Individuo, familia, escuela y comunidad: apoyos multidimensionales para el éxito escolar en entornos de pobreza. <i>Revista de Educación</i> , 386, 11-36, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-425
	Madrid, D., y Roa, J. M. (2018). ¿Qué variables ejercen mayor influencia en la calidad de los programas bilingües? <i>Revista de Educación</i> , 382, 79-102, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393
Revista de Educación (n= 18)	Dueñas Herrera, X., Escobar Escobar, A. B., y Godoy Mateus, S. (2018). Coaching a docentes y rendimiento académico: PTA en Colombia. <i>Revista de Educación</i> , 381, 181-206, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-385
	López Solé, S., Civís, M., & Díaz-Gibson, J. (2017). Capital social y redes sociales de maestros: revisión sistemática. <i>Revista de Educación</i> , 381, 233-258, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-387
	Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J., y Olmeda, G. J. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España. <i>Revista de Educación</i> , 380, 75-102, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373
	Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. <i>Revista de Educación</i> , 380, 186-209, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377
	Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J. M., y Cristóbal Lopez, V. (2017). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. <i>Revista de Educación</i> , 379, 30-51, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368
	Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. <i>Revista de Educación</i> , 379, 56-84, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369

Tabla 1.1

Artículos incluidos en la primera fase (continuación).

Revistas	Artículos
Revista de Educación (n= 18)	Gil-Flores, J., y García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. <i>Revista de Educación</i> , 378, 52-77, doi: 10.4438/1988-592x-RE-2017-378-361
	Reoyo, N., Carbonero, M. Á., y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. <i>Revista de Educación</i> , 376, 62-86, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344
	Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., y Herrera-García, M. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informacionales para profesores y estudiantes de Educación Secundaria. <i>Revista de Educación</i> , 376, 110-129, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346
	Medina, J. L., Cruz, L., y Jarauta, B. (2016). La dimensión dialógico-reflexiva del conocimiento didáctico del contenido en la docencia universitaria. <i>Revista de Educación</i> , 374, 69-93, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-326
	Gil-Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. <i>Revista de Educación</i> , 373, 85-108, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322
Revista Española de Pedagogía (n= 6)	Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria. <i>Revista Española de Pedagogía</i> , 79, 280, 477-496. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07
	Renzulli, J. S. (2021). El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. <i>Revista Española de Pedagogía</i> , 79, 278, 13-32. https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-01
	Melara Gutiérrez, F. J., y González López, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. <i>Revista española de pedagogía</i> , 74, 264, 357-380.
	Romero-Iribas, A. M., & Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. <i>Revista española de pedagogía</i> , 75, 267, 309-322. doi: https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08

Tabla 1.1*Artículos incluidos en la primera fase (continuación).*

Revistas	Artículos
Revista Española de Pedagogía (n= 6)	Longás Mayayo, J., Carrillo Álvarez, E., Fornieles Deu, A. y Riera i Romani, J. (2018). Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar en alumnos de secundaria. <i>Revista española de pedagogía</i> , 76, 269, 55-82. doi: https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-03
	Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. <i>Revista española de pedagogía</i> , 77, 272, 123-142, doi: https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06
Revista de Psicodidáctica (n= 7)	Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Álvarez, M., y Viñuela-Hernández, M-P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 26 , 1, 62-69.
	Alonso-Tapia, J., y Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 24,2, 79-87.
	Gutiérrez, M., y Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 23, 2, 94-101.
	Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 22, 2, 111-117.
	Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 22, 2, 142-149.
	Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, M. A., y Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 22, 1, 60-68.
Simón Rueda, C., y Alonso Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. <i>Revista de Psicodidáctica</i> , 21, 1, 65-86.	

En esta segunda revisión se analizaron en profundidad los textos completos de los 46 artículos. Tras determinar que no cumplían los requisitos de inclusión se eliminaron 29 artículos y se mantuvieron 17 para el cribado final por medio de un análisis y debate entre 3 investigadores expertos en el ámbito. Los artículos seleccionados se esquematizan en la Tabla 1.2: son 4 publicaciones de *Educación XXI*, 7 de *Revista de Educación*, 3 de la *Revista Española de Pedagogía* y 3 de *Revista de Psicodidáctica*.

Tabla 1.2

Artículos excluidos en la segunda fase.

Revistas	Artículos
Revista Comunicar (se excluyen 3)	**Mesías-Lema, J. M. (2018)
	*Ferrés, J., y Masanet, M. J. (2017)
	***Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., y Fraile-Aranda, A. (2017)
Educación XXI (se excluyen 8)	*Estévez, I., Souto-Seijo, A., González Sanmamed, M. y Valle, A. (2021).
	*Álvarez Benítez, M.M. y Asensio-Munoz, I.I. (2020).
	*Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020).
	***Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019)
	***Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2019)
	*Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018)
	***Maciel de Oliveira, C. (2018)
	**Prieto Egido, M. (2018)
Revista de Educación (se excluyen 11)	**Castro, M. (2021).
	*Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., Maulana, R., y Viñuela-Hernández, M. P. (2021).

Tabla 1.2*Artículos excluidos en la segunda fase (continuación).*

Revistas	Artículos
Revista de Educación (se excluyen 11)	*Campos García, I., y Zúñiga Vicente, J.Á., (2020).
	*Dueñas Herrera, X., Escobar Escobar, A. B., y Godoy Mateus, S. (2018)
	*López Solé, S., Cívís, M. y Díaz-Gibson, J. (2017)
	**Martín-Lagos, M. D. (2018)*López Solé, S., Cívís, M. y Díaz-Gibson, J. (2017)
	*Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J. M., y Cristóbal Lopez, V. (2017)**Martín-Lagos, M. D. (2018)
	*Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018)
	***Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., y Herrera-García, M. (2017)
	*Medina, J. L., Cruz, L., y Jarauta, B. (2016)
Revista Española de Pedagogía (se excluyen 3)	*Gil-Flores, J. (2016)
	*Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021).
	**Renzulli, J. S. (2021).
Revista de Psicodidáctica (se excluyen 4)	**Romero-Iribas, A. M., y Martínez Priego, C. (2017)
	*Alonso-Tapia, J., y Nieto, C. (2019).
	*Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., y Barrica, J. M. (2017)
	***Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., y Vera, J. (2017)
	*Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, M. A., y Vega-Marcote, P. (2017)

Motivos de exclusión: * Solo analiza algunas características concretas del profesorado; **Artículo teórico; *** Se centra en la etapa de formación inicial del profesorado

Finalmente, después de este tercer cribado, se eliminaron un total de 13 artículos tal y como se observa en la Tabla 1.3, y fueron seleccionados por cumplir los criterios de inclusión únicamente 4 artículos.

Tabla 1.3*Artículos excluidos en la tercera fase.*

Revistas	Artículos
Educación XXI (se excluyen 4)	*Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2021).
	*Castro Morera, M.; Navarro Asencio, E. y Blanco Blanco, Á. (2020).
	*Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019)
	****Montserrat, C. y Meléndro, M. (2017)
Revista de Educación (se excluyen 5)	*Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano-Ureta, M. C., y Expósito-Casas, E. (2021).
	*Longás Mayayo, J., Querol Duran, R. D., Cussó Parcerisas, I., y Riera Romani, J. (2019)
	****Madrid, D., y Roa, J. M. (2018)
	*Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J., y Olmeda, G. J. (2018)
	*Gil-Flores, J., y García-Gómez, S. (2017).
Revista Española de Pedagogía (se excluyen 2)	*****Longás Mayayo, J., Carrillo Álvarez, E., Fornieles Deu, A. y Riera i Romani, J. (2018)
	*Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019)
Revista de Psicodidáctica (se excluyen 2)	*Gutiérrez, M., y Tomás, J. M. (2018)
	*Simón Rueda, C., y Alonso Tapia, J. (2016)

Motivos de exclusión: * Solo analiza algunas características concretas del profesorado; **** La población de estudio no está conformada exclusivamente por el profesorado; ***** Solo estudia el caso del profesorado de una materia concreta; ***** El estudio diseña y valida un cuestionario sobre el tema

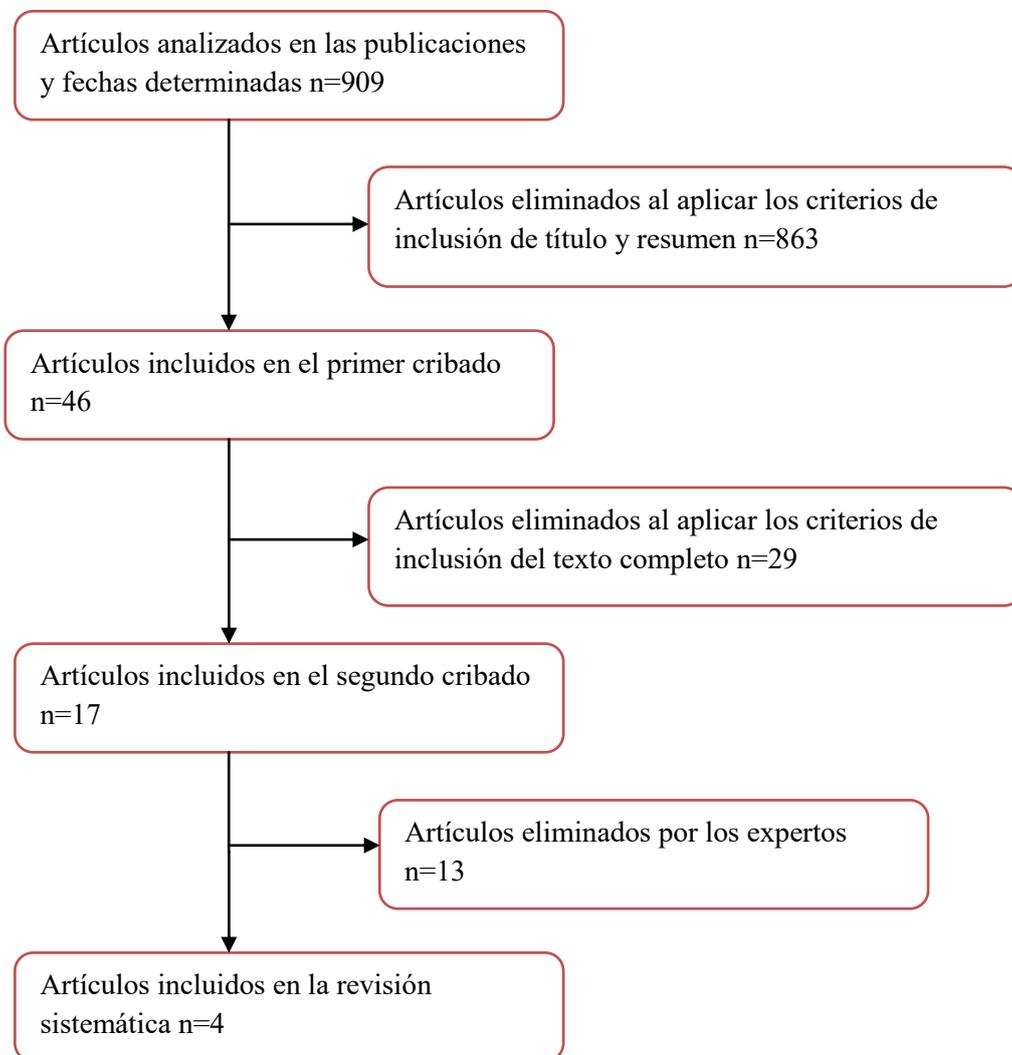
Los artículos seleccionados después de finalizar el proceso de selección (esquemático en la Figura 1.1) son 4 investigaciones publicadas en *Revista de Educación* dos de ellas, una en *Revista Española de Pedagogía* y otra en *Revista de Psicodidáctica*:

- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de

secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344

- Melara, F. J. y González, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista española de pedagogía*, 264, 357-380
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de educación*, 393, 97-128, doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487
- Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Álvarez, M., y Viñuela-Hernández, M-P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 1, 62-69. doi:10.1016/j.psicod.2020.11.005

El primero de los artículos (Reoyo, Carbonero y Martín, 2017) tiene como objetivo identificar, definir y jerarquizar las categorías de eficacia docente desde el punto de vista de profesores en activo y de futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Dicho trabajo se realiza mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de 358 participantes, 200 de ellos profesores de ESO en activo en centros educativos de Castilla y León y 158 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de las universidades de Valladolid, Soria, Segovia y Palencia. En una primera fase se analizan los resultados de los cuestionarios y se identifican y definen las características de un profesor eficaz. En una segunda fase, se categorizan y jerarquizan dichas características.

Figura 1.1*Diagrama de flujo del proceso de selección*

Los resultados obtenidos describen al menos un total de 81 características diferentes tal y como se observa en la Tabla 1.4. La característica más repetida entre el profesorado en activo es la de *motivador*, seguida en este orden de *paciente*, *cercano* y *buen comunicador*. En cambio, entre el profesorado en formación la más señalada es la de ser *buen comunicador*, seguida de *claridad en las explicaciones*, *cercano* y *motivador*.

Tabla 1.4

Características nombradas con más frecuencia en Reoyo, Carbonero y Martín (2017).

Posición	Profesores en activo	Futuros profesores ESO
1	Motivador	Comunicador
2	Paciente	Claridad
3	Cercano	Cercano
4	Comunicador	Motivador

En este mismo artículo se han identificado ocho categorías del profesor eficaz: relación interpersonal (e.g. características: alegre, asertivo, cercano, dialogante, sabe escuchar, comprensivo); gestión y desarrollo de las clases (e.g. disciplina, exigente, motivador); planificación y organización (e.g. ordenado, organizado, trabaja en equipo); conocimientos en el dominio (e.g. actualizado, conocimientos, preparado); compromiso profesional (e.g. vocación, perseverancia, responsable, entusiasmo, cuidado físico); transmisión de conocimientos (e.g. claro al explicar, conciso); ética personal (e.g. justo, imparcial, neutral); e innovación educativa (e.g. abierto, creativo, variedad) (ver Tabla 1.5).

Es de señalar que la categoría dominante en ambos colectivos fue la de relación interpersonal, seguida de gestión y desarrollo de las clases. Por el contrario, las menos nombradas en ambos casos fueron innovación educativa y ética personal.

Tabla 1.5

Categorías nombradas con más frecuencia en Reoyo, Carbonero y Martín (2017)

Posición	Profesores en activo	Futuros profesores ESO
1	Relación interpersonal	Relación interpersonal
2	Gestión y desarrollo de las clases	Gestión y desarrollo de las clases
3	Conocimientos en el dominio	Transmisión de conocimientos
4	Compromiso profesional	Conocimientos en el dominio
5	Transmisión de conocimientos	Compromiso profesional
6	Ética personal	Innovación educativa
7	Innovación educativa	Ética personal

El segundo artículo incluido (Melara y González, 2016) consiste en la elaboración de un perfil competencial del docente de Educación Primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Este trabajo se realiza en tres fases distintas: en la primera se hace un estudio teórico sobre el perfil competencial del docente, en la segunda se establece un perfil con un grupo de discusión de 9 maestros AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) de Córdoba y en la tercera fase se contrastan los perfiles obtenidos en las dos primeras fases y se someten a un juicio de 11 expertos. En cualquier caso, este trabajo no valora qué competencias son más importantes, sino que se limita a establecer un perfil competencial.

Como resultado final se propone un modelo categorizado en seis dimensiones y 41 competencias. Las dimensiones señaladas son:

- Lengua
- Metodología en base a modalidad bilingüe
- Destrezas personales
- Tratamiento de la diversidad
- Evaluación
- Herramientas para la mejora de la calidad docente

Dentro de la dimensión *Destrezas personales* se describen las siguientes competencias:

- 3.1. Capacidad para trabajar en equipo
- 3.2. Empatía
- 3.3. Asertividad
- 3.4. Motivación personal
- 3.5. Flexibilidad

- 3.6. Creatividad
- 3.7. Innovación
- 3.8. Capacidad para crear y mantener una red exterior de contactos con los que trabajar conjuntamente
- 3.9. Inteligencia emocional

El tercer artículo (Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego, 2021) es un estudio cuyo objetivo principal es conocer la importancia que tienen las competencias docentes para el profesorado tanto de Primaria como de Secundaria. En este trabajo participan 559 docentes de 44 centros educativos de Vizcaya, 27 de ellos de Primaria y 17 de Secundaria, y se emplea una Escala de evaluación de competencias docentes que recoge 65 ítems correspondientes a las siguientes competencias clave y transversales: a) Planificación y Gestión Educativa; b) Gestión e Implementación del Currículo; c) Evaluación Educativa; d) Orientación y Tutoría; e) Aprendizaje, Investigación e Innovación; f) Ética y Compromiso Profesional; g) Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad Educativa; h) Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza; i) Comunicación con la Comunidad Educativa.

Los resultados de este estudio señalan que las competencias más importantes para el profesorado de ambas etapas son, tal y como puede observarse en la Tabla 1.6, en este orden, Competencia Ética y el Compromiso Profesional, Gestión Emocional y creación de Climas de Confianza, Orientación y Tutoría. En cambio, las menos valoradas por su importancia son la Evaluación Educativa y la Planificación y Gestión Educativa.

Tabla 1.6

Categorías nombradas con más frecuencia en Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego (2021).

Posición	Profesores de primaria y secundaria
1	Ética y Compromiso Profesional
2	Gestión emocional y creación de climas de confianza
3	Orientación y tutoría
4	Gestión e Implementación del Currículo
5	Coordinación Docente y Trabajo en Equipo con la Comunidad
6	Aprendizaje, Investigación e Innovación
7	Evaluación Educativa
8	Planificación y Gestión Educativa

El cuarto y último trabajo incluido (Fernández-García, Rodríguez-Álvarez, y Viñuela-Hernández, 2021) investiga la percepción que tiene el alumnado universitario acerca de la eficacia docente de su profesorado y cómo esta percepción afecta a su compromiso académico. Participan en este estudio 782 estudiantes de 16 universidades españolas y se emplean dos instrumentos diferentes para la obtención de datos; un cuestionario sobre el profesor y la Escala de Compromiso Académico. La eficacia docente queda compuesta de seis dimensiones diferentes que se recogen en la Tabla 1.7 y que son las siguientes: enseñanza activa, diferenciación, manejo eficiente del aula, clima de aprendizaje seguro, estrategias de enseñanza – aprendizaje y claridad de la instrucción.

Las dimensiones que perciben más positivamente los alumnos universitarios son el clima de aprendizaje y la gestión eficiente del aula. La menos valorada en cambio son las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Este mismo estudio señala además que las dimensiones que predicen un mayor compromiso académico son la gestión eficiente, la enseñanza activa y la diferenciación.

Tabla 1.7

Categorías nombradas con más frecuencia en Fernández-García, Rodríguez-Álvarez, y Viñuela-Hernández (2021).

Posición	Estudiantes universitarios
1	Clima de aprendizaje
2	Gestión eficiente del aula
3	Claridad de la instrucción
4	Enseñanza activa
5	Diferenciación
6	Estrategias de enseñanza-aprendizaje

No es fácil comparar las categorías de los cuatro artículos incluidos ni establecer una taxonomía clarificadora de dimensiones y categorías. El sujeto de estudio es el profesorado en todos ellos aunque en distintas etapas: el primero se centra en el profesorado de Secundaria, el segundo en maestros AICLE de Primaria, el tercero en profesores tanto de Primaria como de Secundaria y el cuarto en profesorado universitario. Los tres primeros artículos recogen la información a partir de profesores en activo o en formación y de otros expertos, mientras que el último trabajo recoge la opinión de los estudiantes universitarios (ver Tabla 1.8).

Aunque uno de los artículos no valora la importancia de cada dimensión (Melara y González, 2016), en los tres que sí lo hacen encontramos algunos resultados coincidentes. Las dimensiones relacionadas con las cualidades humanas del docente en su trato con el alumnado (relación interpersonal, la gestión emocional y el clima de confianza en el aula) han sido valoradas como muy importantes en los tres trabajos. También han sido valoradas como importantes las dimensiones relacionadas con la gestión del aula (gestión y desarrollo de las clases, gestión eficiente del aula y clima de aprendizaje). En cambio, entre las dimensiones valoradas como menos importantes se encuentran la innovación educativa, la evaluación o las estrategias de aprendizaje. Es

interesante señalar que no parece haber grandes discrepancias entre la valoración que hace el alumnado universitario y la valoración del profesorado en las distintas etapas educativas.

Tabla 1.8

Comparativa de los artículos.

Artículo	Año	Participantes	Dimensiones o categorías	Dimensiones más valoradas
Reoyo, Carbonero y Martín	2017	358 profesores de Secundaria y en formación	7	Relación interpersonal Gestión y desarrollo de las clases
Melara y González	2016	9 profesores AICLE de Primaria y 11 expertos AICLE	6	<i>Este artículo no valora las competencias</i>
Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego	2021	559 profesores de Primaria y Secundaria	8	Ética y Compromiso Profesional Gestión emocional y creación de climas de confianza
Fernández-García, Rodríguez-Álvarez y Viñuela-Hernández	2021	782 estudiantes universitarios	6	Clima de aprendizaje Gestión eficiente del aula

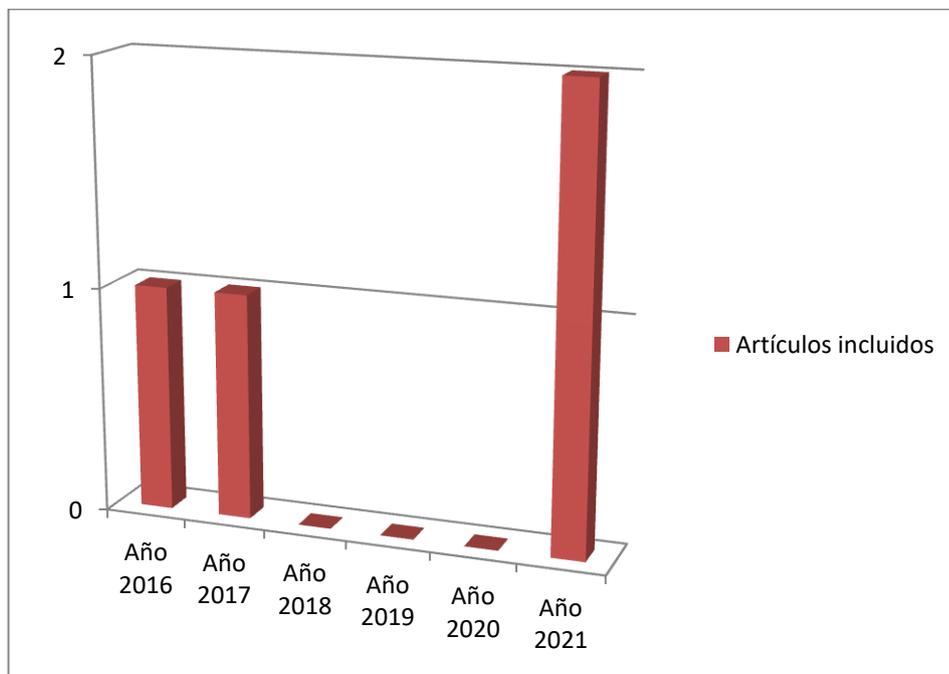
En la Figura 1.2, que representa las fechas de publicación de los artículos, es de destacar que los artículos incluidos fueron publicados en revistas de impacto uno en 2016, otro en 2017 y dos en 2021. No hay por tanto artículos publicados sobre las dimensiones o características que debe reunir un buen profesor entre los años 2018 y 2020 ambos inclusive.

Por otro lado, se ha analizado el impacto que ambos artículos han tenido en la comunidad científica. Siendo conscientes de la dificultad de medir dicho parámetro, se recurre a las citas registradas en Web of Science y Google Académico. Mientras que a fecha de 10 de octubre de 2021 Web of Science registra 1 cita de Reoyo, Carbonero y

Martín (2017) y 1 cita de Melara y González (2016)¹, Google Académico recoge 15 citas de Reoyo, Carbonero y Martín (2017)², 12 citas de Melara y González (2016)³ y 2 citas de Fernández-García, Rodríguez-Álvarez y Viñuela-Hernández (2021). No se recogen citas aún de Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego (2021). Si bien estos artículos, de momento, han alcanzado poco impacto científico, destaca el de Reoyo, Carbonero y Martín (2017) con tres citas en artículos publicados en revistas indexadas en JCR.

Figura 1.2

Artículos incluidos por año en el estudio



¹ Alcaraz-Marmol, G (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *Latin American Journal of content & language integrated-LACLIL*, 11(1), 39-64. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.3

² Dos artículos de revistas sin índice de impacto JCR un capítulo de libro sin SPI y dos trabajos fin de estudios

³ Barrios, E. y Milla M.D. (2018). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The language learning journal*, 48, 60-80. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>, 7 trabajos fin de estudios de la Universidad de La Salle en Bogotá y la cita registrada en Web of Sciences.

3.1.4. Discusión

El objetivo de este trabajo era realizar una revisión sistemática de las investigaciones publicadas en los cuatro últimos años (entre 2016 y 2021 ambos inclusive) en revistas españolas de impacto que estudian las dimensiones o características que definen al docente eficaz. Después de analizar 909 artículos publicados, únicamente cuatro de ellos cumplen los criterios de inclusión, lo que supone apenas un 0,0044% de los estudios. Este dato evidencia la escasa importancia que la investigación científica española otorga a esta temática, en esta misma dirección ya apuntaban Reoyo, Carbonero y Martín (2017).

La falta de investigaciones recientes publicadas en revistas españolas de impacto sobre la calidad de los docentes españoles es notable, más si cabe cuando existe consenso entre instituciones y agentes educativos a la hora de afirmar que el profesorado se erige como uno de los pilares fundamentales, si no el principal, de la mejora de la calidad educativa (Schleicher, 2018). Esta falta de alineación entre la investigación en educación y las necesidades reales del sistema educativo ha sido reconocida por algunos autores (Gravani, 2008; Perines, 2016). Los profesores, más que nunca, reclaman sinergia entre la investigación y la realidad educativa, los investigadores han de partir del contexto de las aulas y los trabajos de investigación han de ofrecer transferencia e impacto en la mejora de la práctica docente (Álvarez-Álvarez, 2015; Gore y Gitlin, 2004, Suárez, 2002). Para fortalecer esta vinculación, Perines (2016) sugiere dar voz a docentes no universitarios a la hora de determinar los temas a investigar en coherencia con necesidades reales.

Solo cuatro artículos de los publicados, entre 1 de enero de 2016 y 31 de diciembre de 2021, en revistas españolas de impacto en el área de educación clasifican las dimensiones del buen docente (Fernández-García, Rodríguez-Álvarez y Viñuela-

Hernández, 2021; Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez-de-Eulate y Villardón-Gallego, 2020; Melara y González, 2016; Reoyo, Carbonero y Martín, 2017). Excepto el trabajo de Melara y González (2016), los otros tres valoran además la importancia de cada una de esas dimensiones o características a partir de estudios científicos. Las dimensiones relacionadas con el trato humano entre el docente y el alumnado (relación interpersonal, la gestión emocional y el clima de confianza en el aula) han sido valoradas como muy importantes en los tres trabajos, seguidas de las relacionadas con la gestión del aula (gestión y desarrollo de las clases, gestión eficiente del aula, clima de aprendizaje). En cambio, han sido poco valoradas dimensiones relacionadas con la innovación educativa, la evaluación o las estrategias de aprendizaje. Por último, solo uno de los estudios concreta además las características del buen docente según su importancia (Reoyo, Carbonero y Martín, 2017). Este artículo determina que las relaciones interpersonales se erigen como las características más importantes del docente eficaz, destacando ser *motivador, cercano y buen comunicador*.

Es justo y necesario destacar la existencia de otros estudios contextualizados en España que también tratan de identificar las características principales de un buen docente. No obstante, dichos trabajos, o han sido publicados en revistas internacionales y en años anteriores al 2016 (Gargallo et al., 2010; Sayós et al., 2014), o en revistas JCR españolas pero fuera del periodo temporal analizado para este estudio (Álvarez et al., 1999; Casero, 2010; Martínez et al., 2006) o en revistas españolas no indexadas en Journal Citation Reports (Arribas et al., 2016; Camacho y Padrón, 2006; Carbonero et al., 2010; García et al., 2021; Hamer, 2015).

Por otro lado, también se encuentran artículos nacionales de corte teórico sin proceso empírico (Carbonero et al., 2010; Gros y Romaña, 2004; Más-Torelló, 2011; Romero-Iribas y Martínez, 2017).

Se destacan especialmente aquellos estudios que, sin atender específica y directamente al objeto de identificar características, cualidades o competencias profesionales docentes, indirectamente evidencian la importancia de algunas de ellas. Por ejemplo, Fernández-Lasarte et al. (2019) constatan que el apoyo del profesorado al alumno tiene una influencia académica significativa superior a la producida por la que pueda recibir de sus amistades o su familia. Asimismo, ese apoyo al alumno es uno de los factores que más resaltan los resultados PISA (Programme for International Student Assessment) como influyentes en el rendimiento académico del estudiantado (Gamazo et al., 2018; Gil-Flores y García-Gómez, 2017; Gil et al., 2018; Rodríguez-Mantilla et al., 2018).

3.1.5. Conclusiones

La principal aportación de este trabajo es poner de manifiesto la escasa relevancia otorgada, en los últimos tiempos y en el panorama científico educativo español de impacto, a la investigación sobre las características y cualidades del docente eficaz. Dado que el diseño y la elaboración de un marco de competencias profesionales docentes debería, consistentemente, apoyarse en evidencias científicas y contextualizadas en los escenarios concretos de actuación y en espacios temporales más futuros que presentes, se hace necesaria una apuesta e implicación coparticipada entre administraciones educativas, investigadores y docentes de los distintos niveles educativos en estudios que permitan identificar y definir con rigor las características, cualidades y competencias de la profesión docente en general, y de cada uno de los niveles educativos en particular. No se debe obviar en esta tarea el punto de vista del estudiante, como protagonista de su proceso de aprendizaje y sujeto principal del sistema educativo.

Las conclusiones de este trabajo deben ser interpretadas teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis de la bibliografía se ha limitado únicamente en revistas españolas indexadas en el Journal Citation Report (JCR) y clasificadas en el área de Educación. Es posible, por tanto, que otras bases de datos recojan investigaciones sobre esta temática.

Como futuras proyecciones se señala la necesidad de actualizar las investigaciones sobre las cualidades y competencias que debe reunir un buen docente, no sólo desde el punto de vista del profesorado y de la comunidad científica sino también desde la opinión del alumnado, principal testigo de la actividad docente. Todo ello con la finalidad de establecer un perfil competencial del docente del siglo XXI, modernizar la profesión y favorecer y adaptar la formación continua del profesorado. A esta necesidad se tratará de dar respuesta en las siguientes fases de la presente tesis.

3.1.6. Referencias

Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
<https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>

Arribas Estebaranz, J.M., Manrique Arribas, J.C., Tabernero Sánchez, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista complutense*

- de *educación*, 27(1), 237-255.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- Carbonero, M. Á., Ortiz, E., Martín, L. J. y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*, 38(1), 15-24.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2018). Estudio nº 3234. Barómetro de Diciembre 2018. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es3234mar_A.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2019). Estudio nº 3267. Barómetro de Octubre-Noviembre 2019. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3260_3279/3267/es3267mar.pdf
- Comisión 158/000027, Boletín Oficial de las Cortes Generales de 2 de diciembre de 2016. Recuperado de

http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/D/BOCG-12-D-63.PDF

- Council, E. U. (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Recuperado a partir de http://www.gr2014.eu/sites/default/files/142690_2.pdf.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Das, M., El-Sabban, F. y Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), 141-146. <https://doi.org/10.3109/01421599609034149>
- De-Juanas Oliva, Á., Ezquerro Martínez, Á. y Martín Del Pozo, R. (2016). Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 391-409. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216521>
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6267>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Álvarez, M., y Viñuela-Hernández, M-P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el

- rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185.
<https://doi.org/10.5944/educXXI.22526>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>.
- García García, M., Biencito López, C., Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P y Huetos Domínguez, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria ¿Hay diferencias contextuales? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), arti.2.
<http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J.M., y Cristóbal López, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 30-51.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368>
- Gil-Flores, J. y García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. *Revista de Educación*, 378, 50-74. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-361>
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.

- Gore, J.M. y Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Gravani, M. (2008). Academics and Practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24, 649-659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.008>
- Gros Salvat, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro.
- Hamer Flores, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Hanushek, E. (2003). The Failure of Input-Based Schooling. *Economic Journal*, 113, 64-64. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099>
- Jordán-Sierra, J. A. y Codana-Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*. 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., y Simiyu, C. K. (2011). The salient characteristics of trained ineffective teachers in secondary schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3), <https://doi.org/10.1177/2158244011434102>
- Kools, M. (2015). School education in Sweden: strengths and challenges. Improving schools in Sweden: an OECD perspective. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/improving-schools-in-sweden-an-oecd-perspective.htm>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *BOE n° 340*, de 30 de diciembre.

Li, W., y Konstantopoulos, S., (2017) Does class-size reduction close the achievement gap? Evidence from TIMSS 2011, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 292-313, <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1280062>

Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. C. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente1 Critical analysis of university teacher satisfaction surveys. *Revista de Educación*, 385, 91-117. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418>

Martín, C., Prieto, T. y Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.180811>

Martínez, M. M., García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9(1), 183-198, <https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.325>

Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(1), 77-94.

Más Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.

Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la

- identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Melara Gutiérrez, F., y González López, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 264, 357-380.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53751 a 53753. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- Pérez-Esparrells, C., y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, 94,39-69.
- Perines H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de las Cortes Generales. 22 de febrero de 2019.
- Pulido San Román, A. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 667-684.
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>

- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J. y Jover Olmeda, G. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España PISA 2015: Predictors of Science Performance in Spain. *Revista de Educación*, 380, 75-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373>
- Romero-Iribas, M. A. y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista española de pedagogía*, 75(267), 309-322. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08>
- San Segundo Gómez de Cadiñanos, M. (2009). ¿Merece la pena elevar el gasto educativo? *Papeles de economía española*, 119, 208-227.
- Sanders, S.E. (2002) What do Schools Think Makes a Good Mathematics Teacher? *Educational Studies*, 28(2), 181-191, <https://doi.org/10.1080/03055690220124605>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A. y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación*, 1, 31-42.
- Schleicher, A. (2018). How to build a 21st-century school system. OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm>
- Schwarz, S. (2002) "If We Only Had Better Students": Re-learning how to be a good teacher, *Teaching Education*, 13(3), 329-340, <https://doi.org/10.1080/1047621022000023307>

- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2401_4
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1835>
- Teixidó, J. y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de eso: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5(1), 1-12.
- Tünnermann Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.
- Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence base*, 1, 1-24, <https://doi.org/10.21307/eb-2014-001>

3.2 Fase II:

**Diseño y validación de un instrumento para
valorar las características del buen docente
percibidas por los estudiantes de secundaria**

3.2.1. Introducción

El concepto de calidad de la educación no es sencillo de ser definido (Korthagen, 2004; Orozco et al., 2009; Schlindler et al., 2015; Vidal, 2007). La falta de consenso sobre qué criterios determinan la calidad académica (Murillo, 2008) hacen que la calidad de la enseñanza no sea fácil de ser verificada (García-Jiménez y Rodríguez-Conde, 2018). La razón puede deberse, entre otras, a la idiosincrasia del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las expectativas y valoraciones de los distintos agentes implicados en este proceso (de Miguel, 2003). No obstante, que el docente es uno de los principales agentes que determina la calidad de un sistema educativo es un aspecto bien documentado en la literatura científica (Barber y Moursehd, 2007; Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016; Goldhaber, 2016; OECD, 2005; Schleider, 2018). Un metanálisis realizado por Hattie (2003) señala que los docentes son el principal factor que influye sobre el aprendizaje del alumnado y que una relación de confianza puede motivarles a estudiar y desarrollar sus capacidades. Las relaciones interpersonales entre el docente y el estudiante pueden tener un gran impacto en la vida de este último (Raufelder et al., 2016), ayuda al logro de los propósitos educativos (Tirado et al., 2007) y hace que el alumno se involucre más en la escuela (Havik y Westergård, 2020; Quin et al., 2017).

Tampoco hay una única manera de entender qué es ser un buen profesor (García-Jiménez y Rodríguez-Conde, 2018). Algunos trabajos han analizado los distintos enfoques del concepto *buen docente* para llegar a la conclusión de que, lejos de ser un concepto definible con un marco metodológico riguroso, varía según países y culturas (Marom, 2017) e incluso según personas en función de su edad (Beizhuizen et al., 2001; Kutnick y Jules, 1993), de su género (Jules y Kutnick, 1997), de sus antecedentes sociales y del momento en que se les pregunte (Zagyváné, 2017). Aunque el concepto de *buen docente* sea algo etéreo, no es una expresión ingenua, sino que tiene claras

implicaciones éticas y profesionales (López-de-Maturana, 2010). Santiago y Fonseca (2016) analizan distintos conceptos de *buen profesor* concluyendo que tienen en común referencias no sólo a la dimensión académica sino también a la dimensión ética y humana. Soares (2018) señala que en la Enseñanza Secundaria tampoco hay un único referente de *buen docente*, pero se pueden unificar las características comunes del buen profesor en esta etapa en el dominio de los contenidos, uso de estrategias innovadoras, la gestión adecuada de la clase y la capacidad de involucrar al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Una de las principales fuentes de información sobre la calidad del profesorado es el propio alumnado (White, 2009) ya que el alumno es el principal testigo directo de lo que sucede en el aula (Bullock, 20015; García et al., 2020; Tirado et al., 2007) y los primeros afectados por la calidad de la actividad docente (Tirado et al., 2007). Tal y como señala Ramsden (1991), el alumnado es capaz de diferenciar entre la buena actuación de un docente y la efectividad en la docencia.

El uso de cuestionarios de opinión del alumnado sobre el profesorado tiene un alto grado de fiabilidad y validez y otorga a los alumnos un papel protagonista (Castro et al., 2020; Mayorga et al., 2018); papel que debe además ser reforzado en las estructuras de participación (Cook-Shater, 2002). Además, estos cuestionarios deben ser considerados sólo una parte de un sistema de evaluación más amplio (San Martín et al., 2014), ya que la propia evaluación del profesorado requiere una reflexión previa sobre el concepto de calidad y el modelo de docente requerido para alcanzar dicha calidad académica (Tejedor y Journet, 2008). No se trata por tanto de una labor sencilla y, en ocasiones, puede llegar a resultar conflictiva (López et al., 2014).

Entre las debilidades que presenta este tipo de cuestionarios, algunos autores destacan la parcialidad de la información obtenida de los alumnos debido a los sesgos

de distinta índole que pueden presentar (Greenwall y Gillmore, 1997; Onwuegzie et al., 2007). Otras debilidades a tener en cuenta son que este tipo de encuestas pueden carecer de rigor en las buenas prácticas y que únicamente recogen una opinión parcial de un proceso complejo como es la docencia (Luna y Torquemada, 2008). Además, el concepto de docencia de calidad puede diferir entre el profesorado y el estudiantado (Castro et al., 2020). Feistauer y Richter (2017) señalan en un estudio realizado en universitarios alemanes que la diferente percepción que cada estudiante tiene sobre el concepto de calidad educativa puede hacer que la validez de estos cuestionarios a estudiantes sea dudosa.

Durante la investigación bibliográfica de este trabajo se encontraron numerosos estudios en España sobre las características y competencias del docente universitario desde el punto de vista del alumnado (Abadía et al., 2015; Alonso, 2019; Bueno et al., 2017; Casero, 2010; De-Juanas y Beltrán, 2014; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; Gargallo et al., 2010; López et al., 2014; Más, 2012; Molero y Ruiz, 2005; Ruiz y Oliveros, 2006; San Martín et al., 2014; Sayós et al., 2014). Existen también trabajos que elaboran su propio cuestionario para evaluar al docente (De-Juanas, 2009; Gargallo et al., 2010; Mayorga et al., 2018). Castro et al. (2020) hacen un interesante análisis de las dimensiones de algunos de estos cuestionarios de evaluación docente para estudiantes, que tradicionalmente se han enfocado desde la multidimensionalidad (ver Tabla 2.1). Este estudio sugiere que el constructo calidad de la docencia es unidimensional desde el punto de vista del alumnado pero bidimensional desde la percepción del profesorado, que diferencia entre una dimensión más estructural, que incluiría cuestiones como el dominio de la materia, la organización, la claridad de las explicaciones o que se favorezca el aprendizaje y el interés del

estudiante, y otra más funcional, basada en el cumplimiento del programa y las tareas, y el trato con el alumnado.

Tabla 2.1

Análisis de la dimensionalidad de los cuestionarios para estudiantes de evaluación de la docencia.

Autor	Nº dimensiones	Dimensiones
Muñoz et al. (2002)	7	
		I. Metodología docente
		II. Diseño de la Guía
Molero y Ruíz (2005)	5	III. Actitud del profesorado
		IV. Coherencia interna de los recursos didácticos
		V. Información sobre sistemas de evaluación
Casero (2008)	6	I. Conocimiento
		II. Evaluación
		III. Interrelación con la materia y Metodología
		IV. Programa
		V. Cumplimiento de obligaciones
		VI. Satisfacción
Pozo et al. (2009)	2	I. Docencia de calidad
		II. Compromiso docente
López-Cámara et al. (2015)	4	I. Interacción con el alumnado
		II. Metodología
		III. Obligaciones docentes y evaluación
		IV. Medios y recursos
Moreno-Murcia et al. (2015)	3	I. Planificación
		II. Desarrollo
		III. Resultados
Casero (2016)	4	I. Cualidades personales
		II. Competencia docente
		III. Cumplimiento formal
		IV. Materia
Lizásoain-Hernández et al. (2017)	1	-

Fuente: Adaptado de Castro et al. (2020)

Gargallo et al. (2010) también elaboran su propio cuestionario (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios o CEMEDEPU) para definir al buen docente universitario, que incluye tres secciones principales: cualidades del profesor (cualidades personales y cualidades profesionales), metodología de enseñanza (acciones metodológicas, características de las explicaciones, métodos de aprendizaje, materiales y recursos) y metodología de evaluación (características y sistemas de la evaluación). Este cuestionario fue empleado por los autores sobre una muestra de distintas titulaciones pertenecientes a tres universidades valencianas: la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Católica de Valencia. Otros autores han empleado el cuestionario CEMEDEPU en distintos trabajos de investigación, tanto en España (Alonso, 2019; García y Fernández, 2020; Gargallo et al., 2010; Hamer, 2015) como en América Latina (Bernate et al., 2020; Guillén-Guerrero y Martínez, 2019). Con el fin de conocer las cualidades más importantes del buen docente universitario, Alonso (2019) empleó este cuestionario sobre una muestra de estudiantes de los grados de Magisterio (primaria), Educación Social, Psicología y Psicopedagogía, todos ellos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, mientras que Hamer (2015) hizo lo propio con estudiantes de nuevo ingreso de Grado en Administración y Dirección de Empresa de la Universidad de Córdoba. En cambio, García y Fernández (2020), lo utilizaron para analizar la relación existente entre la metodología empleada por el docente universitario y los enfoques de aprendizaje, con una muestra en estudiantes del grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En Colombia Bernate et al. (2020) emplean el cuestionario CEMEDEPU para identificar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes de la Facultad de

Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, pero en este caso preguntando a los propios docentes. En cambio, en Ecuador, Guillén-Guerrero y Martínez (2019) lo emplean para comparar la metodología de enseñanza y de evaluación de los docentes antes y después de la formación en el uso de metodologías basadas en el aprendizaje con modalidad b-learning. En este caso la muestra está constituida por docentes de todas las facultades de la Universidad del Azuay.

Contrasta la variedad de trabajos sobre la evaluación del docente universitario desde el punto de vista del alumnado con la ausencia de los mismos centrados en la etapa de Enseñanza Secundaria. Sí se han realizado trabajos sobre el docente de Secundaria en los que se pregunta al propio profesorado sobre su nivel competencial (García-García et al., 2021; Martínez-Izaguirre et al., 2021), en los que se pregunta al profesorado y a estudiantes del Máster de Secundaria sobre las características del buen docente (Reoyo et al., 2017) y en los que se pregunta al alumnado pero sobre el docente de una materia concreta de Secundaria como la Educación Física (Cuellar-Moreno y Caballero-Julia, 2019), pero en ningún caso se pregunta al alumnado por las características del buen docente de Secundaria en general.

A nivel internacional, en cambio, sí se hallan trabajos en los que se ha preguntado al alumnado de Secundaria sobre las características del buen docente, si bien la metodología empleada no es uniforme y suele ser de corte cualitativa. Los instrumentos más habituales para la obtención de información en estos trabajos son la entrevista personal semiestructurada (Murray, 2011; Raufelder et al., 2016; Zapata et al., 2018) o la redacción de un ensayo (Beishuizen *et al.*, 2001; Kutnik y Jules, 1993). Zagyváne (2017), en cambio, empleó, en un estudio con adolescentes húngaros de 11º Grado (equivalente a 1º Bachillerato en España), un cuestionario mixto que incluía una parte cuantitativa y otra cualitativa. La primera parte consistía en la calificación de un

listado de características y actividades docentes preseleccionadas, mientras que la segunda parte se basaba en un ensayo escrito sobre el profesor ideal. Los resultados obtenidos en este trabajo indican que el alumnado adolescente reclama un docente que le ayude a aprender, que le preste atención personal, que le trate bien y le respete.

Kutnick and Jules (1993), mediante la redacción de un ensayo sobre el buen docente con adolescentes de 16 y 17 años en Trinidad y Tobago, determinó que los estudiantes valoran un docente formado e interesado en su materia, que promueve el aprendizaje, que dispensa un buen trato, responde a las necesidades al estudiante y le escucha y apoya. En su metodología de enseñanza se adapta a las necesidades de cada alumno, sin dejar atrás a los estudiantes que más les cuesta. Además es paciente, no se siente superior y reconoce sus fallos.

White (2009) realizó un trabajo con 866 estudiantes australianos de entre 8 y 12 años en el que empleó también un modelo mixto: una primera parte cualitativa con preguntas de final abierto sobre qué acciones del profesor facilitaban su aprendizaje y una segunda parte cualitativa, pero en este caso para preguntar con qué frecuencia se daban dichas acciones realmente en sus clases. Los resultados indican que lo que más valoran los estudiantes es que el docente explique bien las cosas, que despierten el interés del estudiante, que sean accesibles y que sean motivadores.

En Colombia, Zapata et al. (2018) elaboró un trabajo en el que participaron 95 estudiantes de entre 16 y 18 años sobre qué es un buen profesor en opinión de los estudiantes. Los resultados de este trabajo indican que un buen docente explica bien en clase, se dirige correctamente al alumnado, programa bien sus clases, utiliza metodologías variadas, y orienta y motiva a sus estudiantes. Además, tiene vocación, demuestra amor por lo que hace, es alegre y entusiasta con la materia que imparte.

Raufelder et al. (2016), en un trabajo con 86 estudiantes de secundaria alemanes, señala que el buen docente en opinión del estudiante es alguien que establece una relación con el estudiante basada en el aprecio, consideración individual y simpatía. Se trata de un docente asertivo, con buen humor y empático. Además, es motivador en clase, sus explicaciones son claras, y la metodología variada y flexible.

De esta revisión bibliográfica se desprende que existen al menos tres aspectos que el alumnado de secundaria considera esenciales en un buen docente, independientemente de la edad y del país de origen: que explique con claridad, motive al alumnado y que respete y tenga una buena relación con el estudiante (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2

Características del buen docente de secundaria según diferentes estudios.

	Kutnick y Jules (1993)	White (2009)	Raufelder et al. (2016)	Zagyvane (2017)	Zapata et al. (2018)
Enseña a aprender	•			•	
Atención personal	•			•	
Buen trato	•		•	•	•
Respeto al alumno				•	
Explica bien		•	•		•
Despierta interés		•			
Motivador		•	•		•
Metodología variada y adaptada	•		•		
Conoce su materia	•				

La necesidad de claridad en las explicaciones puede justificarse por la falta de estrategias cognitivas profundas que tiene el estudiante en los primeros cursos de secundaria para relacionar conocimientos y diferenciar lo importante de lo secundario, basándose su aprendizaje en el control del esfuerzo, la autorregulación y la repetición literal de contenidos (Torrano y Soria, 2016).

Respecto a la motivación Usán y Salavera (2018), en un estudio con 3512 estudiantes de secundaria de Zaragoza, establecen una relación directa entre la motivación intrínseca de los estudiantes (basada en el conocimiento y el logro) con un mayor rendimiento académico, debido a una mayor capacidad de atención y regulación emocional.

Por último, el alumnado de secundaria valora que el docente sea próximo en el trato, dé confianza y ayude al estudiante: son conscientes de la necesidad de poner límites y exigir, pero no admiten la prepotencia o la falta de respeto (Castellá et al., 2006).

También existe cierto consenso en la necesidad de que el docente emplee variedad de metodologías. Según Carbonero et al. (2009), las habilidades docentes mejoran las estrategias de enseñanza y con estas, la motivación. El empleo de distintas metodologías es importante para llegar a toda la tipología de estudiantes ya que las estrategias de aprendizaje también son variadas entre el alumnado (González-Peiteado y Aznar, 2014, López, 1996).

Pero el rendimiento académico en secundaria no sólo se relaciona con la motivación del estudiante, sino también con otros aspectos como la atención dirigida hacia el interior, es decir, a las ideas, emociones y sentimientos (León, 2008). Costa y Taberner (2012), en un estudio con 406 estudiantes de secundaria de Andalucía, relacionan el rendimiento académico con el autoconcepto académico, y este con la importancia de la familia y el autoconcepto físico.

El alumnado de Educación Obligatoria Secundaria también cambia a lo largo de esta etapa educativa. Mientras los estudiantes de 1º y 2º buscan causas externas para justificar sus fracasos, los de 3º y 4º empiezan a responsabilizarse de su falta de esfuerzo o de capacidad (Inglés et al., 2012). En cambio, los de primeros cursos tienen

mejores estrategias de aprendizaje que los de cursos superiores, quizás por la falta de motivación de estos últimos o la falta de conexión con el docente (Lanza y Sánchez, 2011).

Algunos de los problemas a los que se va a enfrentar el estudiante cuando ingrese en la universidad van a ser precisamente la falta de adaptación a los nuevos procesos de enseñanza, a la falta de comunicación con los profesores y a la dificultad de trabajar de manera autónoma (Pérez et al., 2018). La comunicación con el docente parece pues clave para el estudiante en la educación secundaria.

Llegados a este punto y en referencia al docente, conviene diferenciar claramente los conceptos de *característica* y de *competencia*, términos que en sus extensos límites pueden encontrar puntos solapados. La Real Academia Española (s.f) define *característica* como aquella “cualidad que da carácter o sirve para distinguir a alguien o algo de sus semejantes” y *competencia* como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (definición 2). En el ámbito pedagógico, el término *competencia* no es fácil de ser definido. Según Zabala y Arnau (2008:37) es “*la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada*”. En la misma línea, para Perrenoud (2007:11) el concepto de competencia “*representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*”.

Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014) proponen ciertos rasgos comunes a las diferentes acepciones de las competencias docentes:

- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.

- Están relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan, por tanto, en la acción.
- Logran resultados en diferentes contextos y, por ello, no son características estables.
- Son transferibles, en el sentido de que el sujeto las puede aplicar a cualquier actividad, sector o función.
- Son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

A partir de este análisis bibliográfico, y encontrando una ausencia de trabajos acerca de las características del buen docente de Secundaria en España, se valoró la importancia de crear y validar un instrumento de tipo mixto adecuado para la edad de los encuestados. Es importante incidir en la carencia de investigación al respecto porque comprender lo que significa un buen profesor para los estudiantes puede ayudar a transformar la práctica docente, a favorecer mejores procesos de enseñanza-aprendizaje (Zapata et al., 2018) y, en última instancia, debería contribuir al proceso de formación del profesorado (Arnon y Reichel, 2007). Destaca la técnica Delphi entre las metodologías empleadas en la bibliografía científica actual para la construcción de un instrumento de medida en el ámbito de las ciencias sociales y en concreto en la investigación educativa (Blasco et al., 2010; George y Trujillo, 2018; López-de-Arana et al., 2020; Miranda et al., 2019; Parsazadeh *et al.*, 2018). Este método consiste preguntar a un grupo de expertos su opinión sobre la cuestión que se quiere investigar y a lo largo de sucesivas rondas, siempre manteniendo el anonimato, se trata de consensuar un criterio común pero respetando la autonomía de los expertos que participan (Astigarraga, 2008).

Entre las ventajas de este método encontramos su precisión en la toma de decisiones debido a la retroalimentación controlada y al anonimato entre los participantes, ya que alcanza el consenso gracias a la evaluación, reflexión y re-evaluación de acuerdo basado en la evaluación sistemática del grupo, y además muestra una descripción estadística de las respuestas del grupo (Cabero 2014; Rowe y Wright, 1999). Por otro lado, permite que se pueda interactuar de manera eficiente con más expertos de los que podría hacerse cara a cara, ahorrando costes y tiempo cuando el resto de participantes se encuentren físicamente dispersos (Cabero 2014), y además cada experto puede comprometerse a su propio ritmo sin la influencia de la opinión de los demás participantes (Nnworie, 2011).

Entre las debilidades que presenta el método Delphi se encuentra la falta de fiabilidad (Hasson et al., 2000), la falta de criterio común para definir qué se considera consenso (Powell, 2003) o qué requisitos debe reunir un experto para ser considerado como tal (Robertson et al., 2000). El principal objetivo de esta segunda fase del estudio es elaborar y validar un cuestionario fiable y adecuado para recoger las características del buen docente desde el punto de vista del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este instrumento no pretende evaluar la calidad de la enseñanza, sino únicamente conocer qué características valora el alumnado en un buen docente. Como objetivos específicos se pretende:

- Identificar y definir las principales características de un buen docente a partir de la bibliografía existente.
- Validar el contenido del cuestionario de manera doble: cualitativamente mediante la aplicación del método Delphi y cuantitativamente con el tratamiento estadístico de los datos con el coeficiente V de Aiken. Todo

ello con el fin de consensuar el listado de características que debe incluir el cuestionario.

- Validar el constructo del instrumento mediante el método Delphi con el fin de asegurar que todas las características incluidas son entendibles para la franja de edad del alumnado.

3.2.2. Metodología

3.2.2.1. Instrumento

Para conseguir el objetivo principal de este trabajo se pretende elaborar un instrumento de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo) ya que esta combinación suma las fortalezas de cada una de ellas y se ha mostrado eficaz en la investigación educativa (Pole, 2009). Aunque la mayoría de las preguntas de cuestionarios de evaluación de docentes en investigación suelen ser de tipo cerrado, las preguntas abiertas pueden aportar una riqueza a los resultados difícilmente alcanzable con preguntas cerradas (Krosnick, 2009). Para elaborar este tipo de preguntas debe emplearse el vocabulario del encuestado evitando terminología ambigua y las preguntas deben ser simples y ordenadas (Cox y Cox, 2008). Además, es conveniente que no se formule la pregunta de manera negativa y que se eviten palabras cargadas emocionalmente (García et al., 2006).

La primera parte del cuestionario es de tipo cualitativo e incluye una única pregunta abierta (Pregunta 1) en la que se solicita al alumnado que escriba y defina de tres a cinco características que deba tener un buen profesor. Esta pregunta se basa en la empleada en investigaciones previas (Arnon y Reichel, 2007; Meng y Onwuegbuzie, 2015; Reoyo et al., 2017; Sgreccia y Cirelli, 2015; Zapata et al., 2018). En este caso, y

con la intención de asegurar que el alumno tiene una percepción clara de lo que significa la característica elegida por él, se le solicita que defina dicha característica.

La segunda parte del cuestionario, en cambio, es de tipo cuantitativo y contiene dos preguntas (Preguntas 2 y 3). La Pregunta 2 consiste en una tabla de cuatro columnas en la que se le solicita al estudiante elegir, de entre un listado de características previamente seleccionadas, las cinco que considera más relevantes, con el fin de contrastar la congruencia de los resultados de la primera parte del instrumento. Este listado de características se ha obtenido de una investigación previa de Reoyo et al. (2017), en el que se preguntó por las características del buen docente a 200 profesores en activo y 158 futuros profesores estudiantes del Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. En este trabajo se recogieron un total de 1790 características, de las cuales fueron seleccionadas para ser incluidas en este cuestionario 53 de ellas por haber sido elegidas de manera común tanto por profesores en activo como por futuros profesores. A este listado se añadió la característica “Digitalizada/o” por los cambios acontecidos en los últimos años en la actividad docente y que ha tenido como vehículo la revolución tecnológica.

La Pregunta 2 incluye además del listado inicial de características cuatro columnas que el alumno debe rellenar de manera ordenada. En la primera columna se le solicita marcar todas las características que el alumno considera importantes para ser un buen profesor. La intención de esta columna es que el estudiante se obligue a leer todo el listado antes de marcar las cinco que considera más importantes. En la segunda columna se le pide que de entre las marcadas como importantes en la primera columna, indique las cinco que considera más importantes y en la tercera columna, que puntúe esas cinco características de 1 a 5, siendo 1 la que considere más importante y 5 la

menos importante. La cuarta y última columna se habilita para que el alumno señale qué características no sabía qué significaban o a qué se referían, con el fin de conocer las limitaciones del cuestionario. No obstante, al alumnado se le facilita en todo momento un listado con las definiciones de cada característica de manera comprensible para la edad del encuestado.

Finalmente, la Pregunta 3 pide al estudiante que defina, con sus palabras, las cinco características que ha seleccionado como más importantes para él de la Pregunta 2, con el fin de asegurar que entiende de manera correcta el significado de la característica elegida.

3.2.2.2. Validación

La validez del contenido se ha obtenido a través de dos procedimientos: de manera cualitativa mediante un panel de expertos y de manera cuantitativa analizando el valor del coeficiente V de Aiken. El panel de expertos ha seguido la metodología Delphi, que se define como una técnica que se utiliza para obtener la opinión de consenso de un grupo de expertos sobre un tema que se pretende investigar mediante cuestionarios (Calabuig y Crespo, 2009). Para ello, se realizan una serie de rondas repetidas de preguntas a este panel de expertos hasta que se alcance el consenso requerido.

A su vez, para calcular la validación cuantitativa de los ítems del cuestionario obtenidos del método de expertos se analizó el coeficiente de validación de contenido V de Aiken. Este coeficiente permite cuantificar la validez del contenido o relevancia de un ítem indicando el grado de acuerdo entre los jueces (Merino y Livia, 2009). En esta investigación se estableció como requisito que el valor de V de Aiken debía encontrarse dentro de los intervalos de confianza al 99% y en ningún caso fuese inferior a 0,5. Tanto

la V de Aiken como los intervalos de confianza fueron calculados mediante el programa Visual Basic 6.0.

Por su parte, la validez del constructo se llevó a cabo también mediante consulta a un panel de expertos. En este instrumento la validación del constructo de acuerdo a la comprensión de los ítems toma especial interés debido a la edad de los participantes objeto del mismo. Para ello, se adjuntó un listado de definiciones de cada característica y se preguntó a cada experto por la claridad de las mismas. Se estableció la validez en un 75% de concordancia entre los expertos con respecto a la adecuación de la definición propuesta. Además, se pedía a los expertos reformular las definiciones o proponer otras nuevas más claras para los estudiantes, las cuales se incluían en la siguiente ronda Delphi y tenían que cumplir el mismo nivel de consenso para su validación. Finalmente, si algún término no alcanzaba un 75% de concordancia, es decir, 5 de los 6 expertos, se optaría por la definición que contase con al menos una mayoría simple.

3.2.2.3. Aplicación Del Método Delphi

Entre las ventajas de este método encontramos su precisión en la toma de decisiones debido a la retroalimentación controlada y al anonimato entre los participantes, ya que alcanza el consenso gracias a la evaluación, reflexión y re-evaluación de acuerdo basado en la evaluación sistemática del grupo, y además muestra una descripción estadística de las respuestas del grupo (Cabero 2014; Rowe y Wright, 1999). Por otro lado, permite que se pueda interactuar de manera eficiente con más expertos de los que podría hacerse cara a cara, ahorrando costes y tiempo cuando el resto de participantes se encuentren físicamente dispersos (Cabero 2014), y además cada experto puede comprometerse a su propio ritmo sin la influencia de la opinión de los demás participantes (Nnworie, 2011).

Su empleo actual en diversos campos de la investigación educativa es amplio (López-Gómez, 2018). Ha sido eficazmente comprobado en la validación de cuestionarios en el ámbito educativo en diversos trabajos (Blasco et al., 2010; George y Trujillo, 2018; López-de-Arana et al., 2020; Miranda et al., 2019; Parsazadeh *et al.*, 2018).

Entre las debilidades que presenta el método Delphi se encuentra la falta de fiabilidad (Hasson et al., 2000), la falta de criterio común para definir qué se considera consenso (Powell, 2003) o qué requisitos debe reunir un experto para ser considerado como tal (Robertson et al., 2000).

3.2.2.4. Selección De Expertos

La elección de los expertos es el paso más importante de un estudio Delphi y su elección puede afectar a la credibilidad del mismo (Hsu y Sandford, 2007). Si bien no es sencillo determinar qué parámetros debe reunir un individuo para ser considerado experto (Baker et al., 2006; Belton et al., 2019), la experiencia y el cargo laboral pueden ser dos indicadores a tener en cuenta (Mead, 2001). Respecto al número de expertos que debe incluir un panel en el método Delphi, no hay un criterio definido al respecto (Cabero e Infante, 2014) y puede variar según el objeto y objetivos del trabajo (López-Gómez, 2018), si bien Rowe y Wright (2001) recomiendan que sea de entre 5 y 20 participantes.

Para la selección de expertos en este trabajo se establecieron los siguientes criterios:

1. Ser profesor universitario.
2. Ser doctor en Ciencias de la Educación.
3. Tener una experiencia de al menos 3 años de experiencia en docencia e investigación.

Finalmente se seleccionaron un total de 6 expertos procedentes de distintas universidades españolas: Universidad Internacional Catalunya, Universidad de La Rioja, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del País Vasco y Universidad de Sevilla. Se trató en todo momento de mantener la igualdad de ratio por género: de los 6 expertos, 3 eran varones y 3 mujeres. Además, en el momento en que participaron en esta investigación el 80% de miembros del panel eran Decanos de la Facultad de Educación de sus respectivas universidades.

3.2.2.5. Fases Del Método Delphi

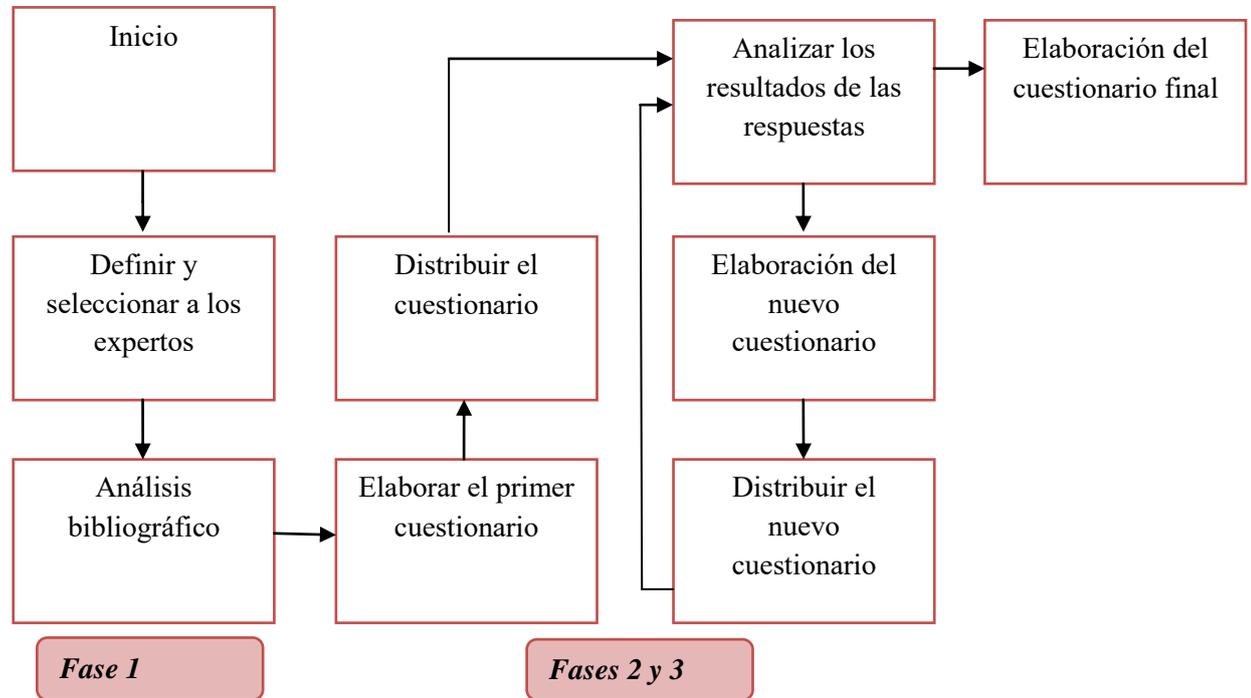
En este trabajo se ha empleado la versión “Delphi modificada”, cada vez más empleada en la actualidad (Zartha et al., 2015). Esta versión permite limitar el número de rondas de preguntas con la misión de ahorrar así tiempo a los expertos, evitar la posibilidad de que abandonen el proceso si este se alagarse en el tiempo y facilitar acuerdos (Cabero, 2014). Por ello, en este trabajo se han limitado a tres las rondas de preguntas.

Al aplicar el método Delphi, adaptado de Cabero (2014), se han llevado a cabo los siguientes pasos tal y como se representa en la Figura 2.1:

1. Elaboración de un primer listado de características del buen docente a partir de estudios previos y sus respectivas definiciones.
2. Realización de la primera ronda del estudio Delphi.
3. Análisis de los resultados alcanzados y elaboración de un nuevo listado.
4. Realización de la segunda ronda del estudio Delphi.
5. Análisis de los resultados y elaboración de un nuevo listado.
6. Realización de la tercera ronda y elaboración del listado definitivo.

Figura 2.1

Etapas del método Delphi para la validación del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia a partir de George y Trujillo (2018).

Una vez asegurado el interés de los expertos en participar en el panel, se contactó con ellos para realizar la primera ronda del método. En todo momento se guardó el anonimato de los expertos con el fin de asegurar que la opinión de cada participante no se viese influenciada por la de otros expertos. Antes de comenzar el proceso, se envió a cada experto un documento de Instrucciones de Trabajo donde se explicaban los detalles de los pasos a seguir en este proceso de metodología Delphi.

En la primera ronda se preguntaba a los expertos por el grado de pertinencia de las 54 características o ítems seleccionados inicialmente. Para ello debían calificarlos en una escala Likert con tres opciones: 1 (no es pertinente), 2 (es pertinente) y 3 (es muy pertinente). En esta ronda se seleccionaban las características elegidas como muy pertinentes (calificación 3) de manera unánime, es decir, para más del 75% de los expertos. Además, en esta primera ronda se les adjuntaba una definición de cada

característica y debían determinar si la definición era adecuada para las edades de los sujetos a los que iba dirigido el cuestionario y, en caso negativo proponer una nueva definición. Por último, se les proponía la posibilidad de proponer nuevas características al listado con su correspondiente definición.

En la segunda ronda se volvía a preguntar por los términos que no habían sido calificados por unanimidad como muy pertinentes. Se pedía a los participantes volver a calificar cada característica con la misma escala de Likert empleada inicialmente, pero teniendo en cuenta el índice de congruencia de cada característica obtenido en la primera fase. En este caso, se seleccionaban las características que habían sido calificadas como pertinentes o muy pertinentes (calificaciones 2 o 3) por más del 75% de los expertos. Por otro lado, de entre los términos cuyas definiciones se valoraban como inadecuadas, se solicitaba elegir entre la definición original o la propuesta por cada experto.

En la tercera ronda de nuevo se preguntaba a los expertos por los términos que no habían alcanzado unanimidad en la ronda anterior. Continuaban empleando la escala de Likert anterior y se debía tener en cuenta los resultados obtenidos en la segunda ronda. En este caso, se seleccionaban aquellas características que no eran calificadas unánimemente como “no pertinentes”, siendo de nuevo la unanimidad el 75% de los votos. Por otro lado, para los términos redefinidos, se debía alcanzar idéntica unanimidad sobre la idoneidad de las definiciones facilitadas, pero en caso de llegar a la misma, se tendría que realizar un análisis del grado de acuerdo eligiendo la definición más votada por mayoría simple.

Como se ha dicho anteriormente, en todas las rondas se compartían los resultados de la ronda previa y se mantenía el anonimato de los participantes.

3.2.3. Resultados

3.2.3.1. Primera Fase

En esta primera fase del método Delphi se establecieron dos criterios de inclusión: el primero, que al menos el 75% de los expertos (es decir, 5 de los 6 expertos) calificaran la característica como “muy pertinente”. El segundo, que el valor del coeficiente V de Aiken se encontrase dentro de los intervalos de confianza al 99% y no ser inferior a 0,5.

De las 54 características inicialmente seleccionadas los expertos calificaron en esta primera fase 16 de ellas como “muy pertinentes” de manera unánime (ver Tabla 2.3). Todas ellas tenían un coeficiente V de Aiken superior o igual a 0,5, por lo que fueron incluidas en el cuestionario definitivo.

Las 16 características que cumplieron ambos criterios de inclusión fueron:

- Amena/o
- Atenta/o
- Clara/ al explicar
- Comprensiva/o
- Comunicador/a
- Da confianza
- Tiene conocimientos
- Dinámica/o
- Entusiasta
- Motivador/a
- Paciente
- Puntual
- Receptiva/o
- Respetuosa/o
- Responsable
- Trabaja en equipo

En cuanto a las definiciones de las características, el criterio de inclusión establecido era alcanzar un 75% de concordancia entre los expertos. Tres de ellas no alcanzaron dicho porcentaje y fueron redefinidas: se trató de los términos “tiene autoridad”, “tiene capacidad pedagógica” y “dinámica/o”.

Por último, únicamente fue propuesta una nueva característica: “visionaria/o”. El experto que la propuso (E1), la definió como la “capacidad para descubrir potencialidades de éxito en el alumnado”.

Tabla 2.3

Resultados de la primera ronda Delphi.

Característica	Grado de pertinencia						Media	Desv. típica	V de AIKEN	IC 99%	Consenso
	E1	E2	E3	E4	E5	E6					
Actualizada/o	3	1	1	3	1	2	1,83	0,98	0,42	0,15-0,74	No
Se adapta	3	1	1	3	1	2	1,83	0,98	0,42	0,15-0,74	No
Amable	2	3	2	3	3	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Amena/o	2	3	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Atenta/o	3	3	3	1	3	3	2,67	0,82	0,83	0,46-0,97	Sí
Asertiva/o	3	3	1	3	1	3	2,33	1,03	0,67	0,32-0,89	No
Tiene autoridad	2	2	3	3	3	2	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	No
Tiene capacidad pedagógica	2	2	2	3	2	3	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	No
Cercana/o	2	2	3	2	3	2	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	No
Clara/o al explicar	3	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1	0,64-1,00	Sí
Coherente	2	2	2	3	2	3	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	No
Competente	1	1	2	1	2	2	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Comprensiva/o	2	3	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Comprometida/o	2	2	3	3	2	2	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	No
Comunicador/a	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Da confianza	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Tiene conocimientos	3	3	2	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Constante	2	2	3	3	1	2	2,17	0,75	0,58	0,26-0,85	No
Creativa/o	2	3	3	2	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	No
Digitalizada/o	3	3	3	3	2	2	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Dinámica/o	2	3	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Disciplinada/o	2	2	2	1	1	2	1,67	0,52	0,33	0,11-0,68	No
Educador/a	2	1	2	1	2	1	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Eficaz	2	1	2	2	1	2	1,67	0,52	0,33	0,11-0,68	No
Empática/o	2	3	1	3	2	3	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	No
Entusiasta	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Exigente	3	3	3	1	2	3	2,50	0,84	0,75	0,39-0,93	No

Tabla 2.3

Resultados de la primera ronda Delphi (continuación).

Característica	Grado de pertinencia						Media	Desv. típica	V de AIKEN	IC 99%	Consenso
	E1	E2	E3	E4	E5	E6					
Experta/o	2	3	1	2	1	3	2,00	0,89	0,5	0,2-0,8	No
Firme	2	2	3	3	2	1	2,17	0,75	0,58	0,26-0,85	No
Flexible	2	3	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Formada/o	3	3	1	1	3	3	2,33	1,03	0,67	0,32-0,89	No
Humilde	2	3	1	3	2	2	2,17	0,75	0,58	0,26-0,85	No
Innovador/a	3	3	2	2	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	No
Inteligente	2	3	1	3	1	3	2,17	0,98	0,58	0,26-0,85	No
Justa/o	2	3	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Líder	3	2	3	3	2	1	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	No
Mediador/a	2	3	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Motivador/a	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Ordenada/o	2	3	3	2	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	No
Organizada/o	2	3	3	1	2	3	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	No
Orientador/a	3	3	3	3	2	2	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Paciente	2	3	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Planificada/o	2	3	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Preparada/o	3	3	1	1	3	3	2,33	1,03	0,67	0,32-0,89	No
Profesional	2	1	2	3	1	1	1,67	0,82	0,33	0,11-0,68	No
Puntual	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Receptiva/o	3	3	2	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Reflexiva/o	3	3	2	2	1	3	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	No
Respetuosa/o	3	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1	0,64-1,00	Sí
Responsable	3	3	3	3	1	3	2,67	0,82	0,83	0,46-0,97	Sí
Simpática/o	2	2	3	2	2	2	2,17	0,41	0,58	0,26-0,85	No
Tolerante	2	3	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	No
Trabaja en equipo	3	3	3	3	2	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Vocacional	3	1	1	3	1	1	1,67	1,03	0,33	0,11-0,68	No

3.2.3.2. Segunda Fase

En la segunda fase se volvieron a valorar teniendo en cuenta los resultados de la primera ronda, los 38 términos que no habían sido calificados como “muy pertinentes” y se añadió al listado de características el término “visionario” propuesto en la primera

ronda por experto E1. En esta ronda los criterios de inclusión fueron los siguientes: en primer lugar, se incluían las características que eran calificadas como “muy pertinentes” o “pertinentes” para el 75% de los expertos al menos. El segundo criterio era que además la V de Aiken no fuese inferior a 0,5 y que se encontrase dentro de los intervalos de confianza al 99%. De los 39 ítems valorados, 26 fueron calificados de manera unánime como “pertinentes” o “muy pertinentes”. De estos 26 ítems, únicamente “simpática/o” tenía una V de Aiken inferior a 0,5 y quedó por ello definitivamente excluido del cuestionario. Fueron por tanto 13 las características que, al no ser calificadas como “pertinentes” con un consenso suficiente pasaron a la tercera ronda de consultas, entre ellas la característica “visionaria/o” propuesta por uno de los expertos en la primera ronda. Al respecto de esta nueva característica, dos expertos distintos al que la propuso hicieron sendas aportaciones. El experto E5 indicó que aunque la definición de “visionario” era adecuada, el término a emplear no era correcto. El experto E4 también valoraba cierto desajuste entre el término y la definición. Viendo que la falta de unanimidad de esta característica se debía al término empleado pero que sí había unanimidad sobre la pertinencia de una característica que se definiese así, se decidió cambiar el término de “visionario” al de “descubre el potencial del alumnado” para la siguiente valoración.

Se volvió a evaluar la idoneidad de las tres definiciones que no alcanzaron unanimidad en la primera ronda y nuevamente no alcanzaron el 75% de consenso como se puede observar en la Tabla 2.4. Se recolectaron las nuevas definiciones de estas características propuestas en la primera y segunda ronda por los expertos para que se valoraran en la tercera ronda.

Tabla 2.4

Resultados de la segunda ronda Delphi.

Característica	Grado de pertinencia						Media	Desv. típica	V de AIKEN	IC 99%	Consenso
	E1	E2	E3	E4	E5	E6					
Actualizada/o	1	2	1	2	1	1	1,33	0,52	0,17	0,03-0,54	No
Se adapta	1	2	1	3	1	1	1,50	0,84	0,25	0,07-0,61	No
Amable	3	2	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	Sí
Asertiva/o	3	2	1	3	3	3	2,50	0,84	0,75	0,39-0,93	Sí
Tiene autoridad	2	2	3	3	2	2	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	Sí
Tiene capacidad pedagógica	2	2	2	3	3	2	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	Sí
Cercana/o	2	2	3	2	2	3	2,33	0,52	0,67	0,32-0,89	Sí
Coherente	2	2	2	3	2	2	2,17	0,41	0,58	0,26-0,85	Sí
Competente	2	2	1	1	1	2	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Comprometida/o	2	2	2	3	2	1	2,00	0,63	0,5	0,2-0,8	Sí
Constante	2	2	1	3	1	2	1,83	0,75	0,42	0,15-0,74	No
Creativa/o	2	2	3	2	3	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Digitalizada/o	3	2	2	3	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Disciplinada/o	2	2	1	1	1	2	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Educador/a	2	2	1	1	2	2	1,67	0,52	0,33	0,11-0,68	No
Eficaz	2	2	1	2	1	2	1,67	0,52	0,33	0,11-0,68	No
Empática/o	3	2	2	3	3	2	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Exigente	3	2	3	3	1	3	2,50	0,84	0,75	0,39-0,93	Sí
Experta/o	2	2	1	2	1	1	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Firme	2	2	1	2	1	2	1,67	0,52	0,33	0,11-0,68	No
Flexible	3	2	3	3	2	2	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Formada/o	3	2	3	3	3	1	2,50	0,84	0,75	0,39-0,93	Sí
Humilde	2	2	2	3	2	1	2,00	0,63	0,5	0,2-0,8	Sí
Innovador/a	2	2	2	2	3	2	2,17	0,41	0,58	0,26-0,85	Sí
Inteligente	3	2	1	3	1	1	1,83	0,98	0,42	0,15-0,74	No
Justa/o	3	2	2	3	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Líder	3	2	3	3	2	2	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Mediador/a	3	2	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Ordenada/o	3	2	3	2	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Organizada/o	3	2	2	3	2	3	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Orientador/a	3	2	3	3	2	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	Sí
Planificada/o	3	2	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí

Tabla 2.4*Resultados de la segunda ronda Delphi (continuación).*

Característica	Grado de pertinencia						Media	Desv. típica	V de AIKEN	IC 99%	Consenso
	E1	E2	E3	E4	E5	E6					
Preparada/o	3	2	3	3	1	2	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	Sí
Profesional	3	2	1	3	1	1	1,83	0,98	0,42	0,15-0,74	No
Reflexiva/o	3	2	1	2	2	3	2,17	0,75	0,58	0,26-0,85	Sí
Simpática/o	2	2	2	2	1	2	1,83	0,41	0,42	0,15-0,74	No
Tolerante	3	2	3	3	3	3	2,83	0,41	0,92	0,55-0,99	Sí
Vocacional	1	2	1	3	1	1	1,50	0,84	0,25	0,07-0,61	No
Descubre el potencial del alumnado*	3	1	1	1	2	2	1,67	0,82	0,33	0,11-0,68	No

Nota: *= término propuesto por los expertos

3.2.3.3. Tercera Fase

Esta fue la última fase del proceso se valoraron las 13 características que no reunían el consenso necesario en la fase anterior. Los criterios de inclusión en esta tercera fase eran los mismos que en la segunda fase. De los 13 ítems valorados, 7 fueron calificados como “pertinentes” o “muy pertinentes” por los expertos de manera unánime y 6 fueron excluidos por no alcanzar dicha valoración. De los 7 valorados como pertinentes, 6 cumplían también el segundo criterio de inclusión, es decir, tenían una V de Aiken igual o superior a 0,5; únicamente la característica “eficaz” quedó excluida por no alcanzar dicho valor.

Por tanto, del listado inicial fueron excluidas a lo largo de las tres fases del método Delphi un total de 8 características: “se adapta”, “disciplinada/o”, “experta/o”, “inteligente”, “profesional” y “vocacional” por no ser valoradas como “pertinentes” o “muy pertinentes” por los expertos y “simpática/o” y “eficaz” por tener un valor de V de Aiken inferior a 0,5.

Conviene resaltar que la característica “descubre el potencial del alumnado” propuesta en la primera ronda fue calificada como “pertinente” o “muy pertinente” por la totalidad de los expertos (ver Tabla 2.5).

Respecto al cambio de definición de las tres características que no alcanzaron unanimidad, los expertos debían elegir una de las definiciones propuestas además de la original. En este caso, se elegiría la definición que alcanzase una mayoría simple. La única característica que cambió su definición original fue “tiene autoridad”. Aunque inicialmente había sido definida como “ejerce la autoridad y la disciplina con liderazgo”, la mayoría de los expertos optaron por la definición “ejerce su autoridad siempre para lograr la mejora de la convivencia y del trabajo de los estudiantes”, que había sido propuesta por los expertos E2 y E6 en la primera consulta.

Tabla 2.5

Resultados de la tercera ronda Delphi.

Característica	Grado de pertinencia						Media	Desv. típica	V de AIKEN	IC 99%	Consenso
	E1	E2	E3	E4	E5	E6					
Actualizada/o	2	2	2	3	1	2	2,00	0,63	0,5	0,2-0,8	Sí
Se adapta	3	1	1	3	2	1	1,83	0,98	0,42	0,15-0,74	No
Competente	3	1	2	2	3	3	2,33	0,82	0,67	0,32-0,89	Sí
Constante	2	2	2	3	2	2	2,17	0,41	0,58	0,26-0,85	Sí
Disciplinada/o	2	1	4	3	1	2	2,17	1,17	0,42	0,19-0,68	No
Educador/a	3	2	2	3	3	2	2,50	0,55	0,75	0,39-0,93	Sí
Eficaz	2	1	2	2	2	2	1,83	0,41	0,42	0,15-0,74	No
Experta/o	2	1	2	1	1	2	1,50	0,55	0,25	0,07-0,61	No
Firme	2	2	2	2	2	2	2,00	0,00	0,5	0,2-0,8	Sí
Inteligente	3	1	1	1	1	3	1,67	1,03	0,33	0,11-0,68	No
Profesional	3	1	1	3	2	2	2,00	0,89	0,5	0,2-0,8	No
Vocacional	3	1	1	3	1	3	2,00	1,10	0,5	0,2-0,8	No
Descubre el potencial del alumnado*	3	2	2	3	3	3	2,67	0,52	0,83	0,46-0,97	Sí

Nota: *= término propuesto por los expertos

3.2.4. Discusión

El principal objetivo de este trabajo era elaborar y validar un instrumento para medir las características del buen profesor de Educación Secundaria desde el punto de vista del alumnado. La importancia de la opinión del alumnado radica en que, junto al docente, es testigo directo de lo que sucede a diario en el aula (García et al., 2020).

Aunque se han publicado diversos instrumentos para determinar las características del buen docente universitario, no se ha encontrado ningún instrumento validado para profesores de secundaria en estudios españoles. A partir de la bibliografía existente se ha elaborado una herramienta mixta de tipo cualitativo y cuantitativo que incluía por un lado preguntas abiertas y por otro un cuestionario de características preseleccionadas. Las preguntas de tipo abierto habían sido validadas en trabajos previos para docentes de secundaria en otros países (Jules y Kutnik, 1997; Zagyvane, 2017). En cambio, el listado de características del profesor ideal había sido obtenido de un trabajo de Reoyo et al. (2017) para docentes universitarios, pero necesitaba ser validado para estudiantes de secundaria.

Partiendo de este listado y mediante un panel de expertos se han analizado cada una de las 55 características propuestas: 53 del trabajo de Reoyo et al. (2017), una característica añadida por los autores de este trabajo (“digitalizada/o”) y otra propuesta por el panel de expertos (“descubre el potencial del alumnado”). Del total, 47 han sido incluidas en el cuestionario final. De las 8 características excluidas, 2 lo fueron por no alcanzar un coeficiente de V de Aiken igual o superior a 0,5 (“simpática/o” y “eficaz”) y las 6 restantes (“se adapta”, “disciplinada/o”, “experta/o”, “inteligente”, “profesional” y “vocacional”) lo fueron por no ser valoradas como pertinentes de manera consensuada por los expertos. Además, a juicio de estos la definición de 3 características (“tiene

autoridad”, “tiene capacidad pedagógica” y “dinámica/o”) no quedaba clara en el documento original y fueron redefinidas con sus propias propuestas.

La validación del cuestionario mediante el método Delphi se ha mostrado eficaz como ya había sido indicado en otros trabajos similares (Blasco et al., 2010; George y Trujillo, 2018; López-de-Arana et al., 2020; Miranda et al., 2019; Parsazadeh et al., 2018).

3.2.5. Conclusiones

El cuestionario elaborado puede ser un instrumento eficaz para conocer la opinión que tiene el alumnado de 3º y 4º de la ESO del docente ideal (Anexo 1). Los resultados obtenidos indican que se trata de un instrumento válido y adecuado para la edad de los estudiantes. Por otro lado, y en consonancia con la bibliografía existente, el método Delphi a partir de un panel de expertos se ha mostrado eficaz para validar este tipo de instrumentos.

La principal limitación de este trabajo es que el cuestionario creado no ha sido aún validado con estudiantes de Secundaria. La situación de excepcionalidad creada por la pandemia de COVID ha impedido el acceso en muchos casos a los centros educativos. Dada la edad de los estudiantes, la presencia de los investigadores durante el proceso de cumplimentación de las encuestas se considera esencial, descartando la distribución *on line* de las mismas. Otra limitación es que la validación cuantitativa con V de Aiken ha sido de perfil liberal, indicando esto cierta falta de consistencia en el grado de acuerdo entre jueces.

Recobrada la normalidad en los centros educativos, se muestra necesaria una propuesta de investigación: encuestar a estudiantes de 3º y 4º de ESO con dos fines principales. Por un lado, validar la eficacia real del instrumento elaborado y los

problemas encontrados a la hora de emplearlo. Por otro, profundizar en la opinión que del buen docente tiene el alumnado de Secundaria. Esta temática, además de contar con escasa bibliografía en España, requiere de una urgente actualización dados los cambios evidentes que ha sufrido la sociedad recientemente y que afectan de manera directa a los adolescentes.

Pero las circunstancias sobrevenidas, lejos de ser un problema, han sido consideradas una oportunidad para enriquecer la temática de esta investigación, que gira y se reorienta en torno a la opinión del estudiantado universitario, más autónomo y capaz de cumplimentar un cuestionario sin guía presencial.

3.2.6. Referencias

- Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez, M. D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Arnon, S., y Reichel, N. (2007). Who is the idea teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Astigarraga, E. (2008). *El método Delphi*. San Sebastián: Universidad Deusto. Disponible en: http://www.prospectiva.eu/cursoprospectiva/Metodo_delphi.doc

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. London.
<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Baker, J., Lovell, K., y Harris, N. (2006). How expert are the experts? An exploration of the concept of 'expert' within Delphi panel techniques. *Nurse researcher*, 14(1), 59-70.
<https://doi.org/10.7748/nr2006.10.14.1.59.c6010>
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British journal of educational psychology*, 71(2), 185-201. <https://doi.org/10.1348/000709901158451>
- Belton, I., MacDonald, A., Wright, G., y Hamlin, I. (2019). Improving the practical application of the Delphi method in group-based judgment: A six-step prescription for a well-founded and defensible process. *Technological Forecasting and Social Change*, 147, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.07.002>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Blasco, J., López, A., y Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-94.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado

universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. [https://doi:https://doi.org/10.14201/eks20171817599](https://doi.org/10.14201/eks20171817599)

Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide*, 7(1), 1-30.

Caballero-Montañez, R., y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17 (1), 109-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>

Cabero, J. e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>

Calabuig, F. y Crespo, J., (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 21-25.

Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-243.

Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.

Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242.

- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà i Santasusana, M. (2006). “Yo te respeto, tú me respetas”. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 31-49.
<https://doi.org/10.1174/021037006775380902>
- Castro, M.; Navarro, E. y Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.25711>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students’ perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Costa, S., y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Cox, J., y Cox, K. B. (2008). *Your opinion, please!: How to build the best questionnaires in the field of education*. Corwin Press.
- Cuellar-Moreno, M., y Caballero-Julia, D. (2019). Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria. *CIAIQ2019*, 1, 121-132.
- De-Juanas, Á. (2009). Construcción del cuestionario "Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos" (CDUCA). *Revista de psicología y educación*, 1(4), 101-126.

- Feistauer, D., y Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263-1279. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261083>
- Fernández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.
- García, M. y Fernández M. (2020). Relación entre Metodologías Docentes y Enfoques de Aprendizaje en la Universidad. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 371-380. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1856>
- Fernández, M. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García, A., Montero, T., García, J., y Vázquez, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 275-290. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>

- García-Jiménez, E. y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). El Programa DOCENTIA: fundamentos, desarrollo e implicaciones. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-26.
<https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23483>
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 1(10), 31-50.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. DOI:
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- George, C.E. y Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135.
<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- González-Peiteado, M. y Aznar, V. (2014). La Construcción de los Estilos de Enseñanza desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. *Educatio Siglo XXI*. 32. <https://doi.org/10.6018/j/194141>.
- Greenwald, A.G., y Gillmore, G.M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-751. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.743>
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E21), 166-175.

- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Hasson, F., Keeney, S., y McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1008-1015.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hsu, C. C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Jules, V., y Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497-511. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01261.x>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Krosnick, J. A. y Presser, S. (2009). Question and questionnaire design. In Marsden, P.V. & Wright, J.D. (Eds.). *The handbook of survey research* (pp. 266-268). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Kutnick, P. y Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01067.x>
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2011). ¿ Varía el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes en función del género y curso académico?: Un estudio exploratorio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Lugo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 161-172.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.
- Lizasoain-Hernández, L., EtxeberriaMurgiondo, J., y Lukas-Mujika, J. F. (2017). A proposal for a new questionnaire for the evaluation of teachers at the University of the Basque Country. Dimensional, differential and psychometric study. *RELIEVE*, 23(2), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(2), 179-184.
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>

- López-de-Arana, E., Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-Cámara, A. B., González-López, I., y de León-Huertas, C. (2015). Un análisis factorial exploratorio para la construcción de un modelo de indicadores de evaluación docente universitaria. *Cultura y Educación*, 27(2), 337-371
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- López-de-Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164.
- Luna, E. y Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(número especial), 1-15. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/201>
- Marom, L. (2017). Eastern/Western conceptions of the “Good Teacher” and the construction of difference in teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1399982>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>

- Más, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Mayorga, M.J., Gallardo, M., y Madrid, D. (2018). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *Universitas Tarroconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 6-22. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>
- Mead, D.M., y Moseley, L.G. (2001). The use of the Delphi as a research approach. *Nurse Researcher*, 8, 4-23.
- Meng, L. y Onwuegbuzie, A. (2015). Chinese Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Mixed Analysis. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 330-339.
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 169-171.
- de Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de educación*, 331, 13-34.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. y Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>

- Moreno-Murcia, J.A.; Silveira, Y., y Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. *Evaluation of teaching competencies in the university. New Approaches In Educational Research*, 4(1) 54-61.
- Muñoz, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2).
- Murillo, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf
- Murray, S. (2011). Secondary students' descriptions of "good" mathematics teachers. *Australian Mathematics Teacher*, 67(4), 14-21.
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational technology research. *TechTrends*, 55(5), 24-30. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0524-6>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
<https://doi.org/10.3102/0002831206298169>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD (2005). *Teachers matter : attracting, developping and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Orozco, J. C., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?: Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*.(51), 161-181.

- Parsazadeh, N., Ali, R., Rezaei, M. y Tehrani, S. Z. (2018). The construction and validation of a usability evaluation survey for mobile learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.06.002>
- Pérez, M., Quijano, R., y Muñoz, I. M. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula abierta*, 47(2), 167-176.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Graó.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades* (60), 37-42.
- Powell, C. (2003). The Delphi Technique: Myths and Realities. *Journal of advanced nursing*, 41(4), 376-382. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- Pozo, C., Giménez, M.L. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docencia-Andalucía. *XXI Revista de Educación*, 11, 43- 64.
- Quin, D., Hemphill, S. A. y Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 807-829. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9401-2>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., y Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 31-44.

- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16(2), 129-150.
<https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Real Academia Española, (s.f.). Característica. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://www.rae.es/desen/caracter%C3%ADstica>
- Real Academia Española, (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/competencia>
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Robertson, M., Line, M., Jones, S. y Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher education research & development*, 19(1), 89-102.
<https://doi.org/10.1080/07294360050020499>
- Rowe, G. y Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique. In *Principles of forecasting* (pp. 125-144). Springer, Boston, MA.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>
- Santiago, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Revista Edetania*, 50, 191-208.
- Sayós, R., Amador, J. A., Jorba, H., y Pagés, T. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 135-149.

- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 2. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Schleicher, A. (2018). How to build a 21st-century school system. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm>
- Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemática. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 333-350.
- Soares, S. (2018). Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 506-531.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-29. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127005.pdf>
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: La opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29(118), pp. 7-24.
- Torrano, F., y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 97-115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4442224>

- White, B. (2009). *Student perceptions of what makes good teaching*. Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum. Annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury. <http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/BWhite.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó.
- Zagyváné, I. (2017). What Makes a Good Teacher?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>
- Zapata, J.A., Calderón, A.J. y Gaviria, D.F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Revista de educación física*, 7(1), 19-33.
- Zartha, J., Montes, J., Vargas, E., Arias, Ó. y Hoyos, L. (2015). El Método Delphi modificado . Un acercamiento desde la Metodología de Sistemas Suaves. *Revista Espacios*, 36(17), 1–19.

3.3 Fase III:

**El docente universitario ideal: ¿lo definen
igual alumnas y alumnos?**

3.3.1. Introducción

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), elaboró en 2007 el programa DOCENTIA (Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario). Este programa, actualizado en mayo de 2021, tiene por principal objetivo favorecer el desarrollo y el reconocimiento de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, donde el respeto y la potenciación de la autonomía son elementos claves. A la hora de valorar la actuación del docente y su contribución para conseguir los objetivos de aprendizaje del título en el que imparte docencia, el programa DOCENTIA resalta la necesidad de considerar su rol profesional y el contexto institucional en que este se desarrolla. Para ello, el propio programa determina las fuentes y procedimientos de recogida de información: el profesorado (mediante auto informes o entrevistas), las personas responsables académicas (mediante informes) y el estudiantado (mediante encuestas) (ANECA, 2021).

Las universidades españolas ya venían evaluando la actividad docente del profesorado con anterioridad al 2007 a través de la opinión del estudiantado (Martín y Fraile, 2008; Muñoz et al., 2002), mediante el uso de encuestas como instrumento de recogida de información, si bien en algunos casos se hacía de manera espontánea y sin consecuencias en la mejora de la calidad educativa. Pero es partir de la publicación de DOCENTIA que las universidades españolas han desarrollado mayoritariamente sus propios programas de evaluación del profesorado con el fin de fomentar la mejora continua y para la acreditación de titulaciones (Isla-Díaz et al., 2018).

Después de algunas décadas de empleo de cuestionarios de evaluación del profesorado por parte de los estudiantes, estudios como el de Tejedor y Jornet (2008) o

el de Castro et al. (2020) señalan que, en conjunto, estos instrumentos estadísticamente alcanzan niveles elevados de validez y fiabilidad. No obstante, ambos estudios recalcan la necesidad de seguir investigando para mejorar los procesos de evaluación docente. El modelo de evaluación de la calidad requiere de una constante y profunda reflexión crítica para que no se base únicamente en la obtención de resultados (Álvarez-López y Matarranz, 2020).

El aseguramiento de la calidad en la educación superior incluye procesos participativos, adaptables y orientados a cumplir los estándares y políticas educativas (Ruiz-Ramírez y Glasserman-Morales, 2021). En este sentido el nuevo modelo DOCENTIA, cuya misión es facilitar la evaluación de la actividad docente pero también el desarrollo profesional del docente universitario, cuenta entre sus objetivos no sólo mejorar la calidad de la docencia y establecer un marco de referencia en la evaluación del profesorado desde el respeto a su autonomía, sino además apoyar y facilitar el desarrollo y promoción profesional y personal de los docentes y potenciar el intercambio de experiencias para la mejora continua de la actividad docente.

Respecto a las fuentes de recogida de información, el propio modelo establece que deben evitar posibles sesgos, deben ser viables, sostenibles y válidas, y contar con distintas fuentes de información entre las que debe incluirse al propio profesorado además los responsables académicos y los propios estudiantes. La visión de los docentes, estructurada mediante un autoinforme, debe favorecer la reflexión del propio docente sobre en qué medida su docencia coincide con los indicadores del modelo de excelencia docente. Los responsables académicos por su parte deberán valorar el desempeño docente del profesorado evaluado mediante un informe que recoja la planificación de la asignatura impartida, así como su desarrollo y los resultados obtenidos. A su vez, las opiniones de los estudiantes deberán ser recogidas con

herramientas como cuestionarios que tengan en cuenta posibles sesgos y distorsiones y aseguren la calidad y adecuación de la información que se aporta. El alumnado podrá incluir entre otras opiniones sobre la claridad de los objetivos y la repetición de contenidos, sobre la metodología y los recursos empleados por el docente, así como sobre los procedimientos de evaluación y el logro de los objetivos formativos (ANECA, 2021).

Todo proceso de evaluación de la calidad de la actividad docente universitaria debe considerar el mapa perceptivo del que parten los evaluadores. Este estudio pretende contribuir precisamente a dibujar el mapa perceptivo del que parte uno de los colectivos evaluadores (los estudiantes), que debe ser el punto de partida para diseñar un proceso de evaluación docente. Para ello, se deben identificar los indicadores clave que definen las características o cualidades que debe tener el docente universitario ideal, asunto que ha sido foco de estudio de numerosos trabajos en España (Abadía et al., 2015; Alonso, 2019; Bueno et al., 2017; Casero, 2010; De-Juanas y Beltrán, 2014; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; Gargallo et al., 2010; López et al., 2014; Más, 2012; Molero y Ruiz, 2005; Ruiz y Oliveros, 2006; San Martín et al., 2014; Sayós et al., 2014).

García-Valcárcel (1992) en un trabajo con 2048 estudiantes de la Universidad de Cantabria, señala que las características más importantes del buen docente son, en este orden, que explica con claridad, que tenga un amplio conocimiento de la materia que enseña y que sea objetivo en las calificaciones.

Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por Ruiz y Oliveros (2006) que en un estudio sobre 254 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid afirman que el docente ideal explica con claridad, es educado, conoce la materia, posee capacidad de diálogo, estimula el trabajo del estudiante,

conoce a los alumnos y se interesa por ellos a nivel académico y personal, e imparte clases teórico-prácticas en las que se aclaren dudas.

Ocho años más tarde De Juanas y Beltrán (2014) realizaron otro trabajo similar en la Universidad Complutense de Madrid, esta vez elaborado por sobre una amplia muestra de 7791 estudiantes, en el que el alumnado describe un perfil de docente ideal que destaca por fomentar que sea el propio alumnado el que evalúe y controle el aprendizaje, además de tener una buena capacidad de comunicación, habilidades interpersonales y una personalidad que favorezca el aprendizaje.

Gargallo et al. (2010) a su vez emplearon un cuestionario de elaboración propia (CEMEDEPU) sobre una muestra de 50 estudiantes de tres universidades valencianas (Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia) y obtuvieron un perfil de docente ideal que establece relaciones entre los conceptos, enseña estrategias para trabajar y aprender, su metodología es variada y relaciona la teoría con la práctica. Se trata de un docente motivador, que fomenta el aprendizaje significativo y el método socrático-mayeútico. Facilita material de estudio claro y sencillo y apuntes de calidad y modelos de examen. Además de valorar el esfuerzo del alumno y su razonamiento, su evaluación incluye trabajos y es formativa y continua.

Empleando este mismo cuestionario CEMEDEPU, Alonso (2019) destaca en una investigación sobre una muestra de 269 estudiantes de la Universidad de Huelva, que las cualidades más valoradas por el alumnado son que el docente sea capaz de explicar de manera clara, que respete a los alumnos, que domine su materia, que tenga una buena capacidad de comunicación y de escucha, que sea empático, que prepare bien las clases y en estas resuelva dudas y haga uso de ejemplos prácticos y reales.

Anteriormente, la Universidad de Huelva ya había sido objeto de otro estudio de Fernández y González (2012) junto a las Universidades de Almería y Córdoba en el que participaron 1137 estudiantes, en el que señalan que el docente ideal, según el punto de vista del alumnado, es especialista en la materia, sabe explicar con claridad, motivando y despertando el interés del alumno, y emplea metodologías y herramientas pedagógicas adecuadas.

San Martín et al. (2014) realizaron un trabajo con 947 estudiantes universitarios de cuatro universidades españolas: Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes (de Valladolid) y Universidad Pablo de Olavide (de Sevilla). Los resultados indican que el alumnado valora más algunas cualidades profesionales que las personales: demanda que sus explicaciones sean claras, que sea motivador y que se interese por el aprendizaje del alumno. Por otro lado, considera importante la evaluación con exámenes parciales, a ser posible con trabajos, poder recuperar sólo las partes no superadas y que se valore el esfuerzo.

Tan sólo un año más tarde, Abadía et al. (2015) realizan uno de los trabajos en los que más alumnado y de más universidades participan: un total de 10324 alumnos de 15 universidades españolas. Es, por tanto, una panorámica bastante amplia de la opinión del alumnado acerca del profesor ideal y describe un docente que por encima de todo explique bien los contenidos, motive al alumnado y sea coherente con los objetivos y la metodología empleada para alcanzarlos.

Estos resultados son bastante coincidentes con los obtenidos en la Universidad de Zaragoza por Bueno et al. (2017) sobre una muestra de 2626 estudiantes, en la que el alumnado describe un buen docente como aquel que explica de forma clara, motiva al alumnado, utiliza una metodología y un sistema de evaluación acordes a los objetivos de la materia.

Tabla 3.1*Características del buen docente universitario según diferentes estudios.*

	García-Valcárcel (1992)	Ruiz y Oliveros (2006)	Gargallo et al. (2010)	Fernández y González (2012)	De Juanas y Beltrán (2014)	San Martín et al. (2014)	Abadía et al. (2015)	Bueno et al. (2017)	Alonso (2019)
Explicaciones claras	•	•		•		•	•	•	•
Conoce la materia	•	•		•		•			•
Buen comunicador					•				•
Respeto/ interés por el alumno		•				•	•		•
Motivador			•	•				•	
Metodología variada y/o coherente			•	•			•	•	
Enseña a aprender			•		•				

De esta revisión bibliográfica se desprende, por tanto, cierta homogeneidad en la identificación de algunas características consideradas importantes por los estudiantes para definir el perfil del docente eficaz (ver Tabla 3.1). Entre ellas se destaca la claridad en la explicación y el dominio de la materia (Abadía et al., 2015; Alonso, 2019; Bueno et al., 2017; Casero, 2010; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; Gargallo et al., 2010; Ruiz y Oliveros, 2006; San Martín et al., 2014), que el docente sea motivador (Abadía et al., 2015; Bueno et al. 2017; Fernández y González, 2012; San Martín et al, 2014), así como que sea respetuoso (Alonso, 2019; Gargallo et al., 2010). De igual modo, también existe cierto consenso entre la bibliografía científica al reflejar que las cualidades humanas o personales del docente resultan importantes para el

estudiantado (Alonso, 2019; De-Juanas, 2009; Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016; Merellano-Navarro et al., 2016; Reoyo et al., 2017). Y es que el conjunto de habilidades de un buen docente se basan en una sola y es su calidad humana, que es de la que parte su profesionalidad y su compromiso hacia el estudiante (Naranjo, 2019). El profesorado debe por tanto preocuparse por el estudiante y motivarle para el aprendizaje (Galbán y Ortega, 2020).

Uno de los factores que puede afectar a la percepción del docente ideal es el género. Según Abadía et al. (2015), las mujeres valoran en general más positivamente al profesorado que los hombres, pero De Juanas y Beltrán (2014) señalan que las mujeres valoran en menor medida el desempeño del docente universitario.

Las diferencias de género entre alumnas y alumnos universitarios han sido ampliamente estudiadas con respecto a distintos comportamientos, actitudes, motivaciones, expectativas e incluso cualidades. Por ejemplo, en relación con la inteligencia emocional, si bien parece no haber diferencias significativas en general, las mujeres puntúan más alto en responsabilidad social mientras que los varones lo hacen en independencia y optimismo (Candela et al., 2002). Además las chicas demuestran tener mayores habilidades interpersonales que los chicos, pero un peor manejo del estrés (Fortes-Vilaltella et al., 2013).

En cuanto aspectos académicos, si bien la literatura científica no muestra diferencias en cuanto al rendimiento académico, ellas tienen una menor autoevaluación personal y menor sensación de control (Pantoja y Alcaide, 2013) y una auto-percepción en general más baja que los alumnos (Sánchez et al., 2008).

Las mujeres admiten sufrir más estrés académico y les resulta más difícil afrontarlo que los varones. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las mujeres se centran en la búsqueda de apoyo, y los hombres lo hacen realizando una reformulación

positiva, basada en el humor y en la aceptación (Martínez et al., 2019; Vidal et al., 2018). Las mujeres tienen más trastornos de ansiedad que los varones (Bernaldo de Quirós et al., 2012) excepto en los relacionados con trastornos obsesivos-compulsivos.

En cuanto a estrategias de estudio, las alumnas emplean más estrategias y de un nivel mayor de complejidad, basadas en una mayor organización y repetición, lo que requiere mayor comprensión y síntesis (Navarro et al., 2019). El estilo de aprendizaje evoluciona a lo largo de los cursos de manera diferente entre hombres y mujeres. En concreto los estilos activo y pragmático son crecientes en varones conforme avanzan en sus estudios mientras que para las mujeres son decrecientes (López-Aguado, 2011).

También existen diferencias en cuanto a las estrategias de elaboración de contenidos en el aprendizaje. Las mujeres amplían apuntes y realizan trabajos elaborados más que los varones, mientras que estos emplea estrategias de resolución de problemas y aplicaciones (Marugán et al., 2013).

Las alumnas llegan de la Educación Secundaria Obligatoria con mejor comprensión lectora (Fuentes y Renobell, 2020). En un estudio de la Universidad de Extremadura se determinó que hay más alumnas que leen que alumnos (hasta un 15% más), y además ellas leen más tiempo y compran más libros que ellos (Pérez-Parejo et al., 2019).

Existen también diferencias respecto a las competencias básicas; mientras los varones se consideran con mejor capacidad argumentativa a la hora de opinar y también más creativos frente a las tareas, las mujeres se perciben mejores analizando y seleccionando la información y trabajando en equipo (Ramos et al., 2017). Holst et al. (2018) señalan en una investigación que en algunos centros universitarios los varones presentan mayores habilidades de comunicación que las mujeres, mientras que en otro no hay diferencias significativas.

Aunque los hombres tienden a asistir menos a clase que las mujeres, la diferencia no es significativa (Rodríguez et al., 2003). Ellos también reconocen más que ellas que se autoplagian al elaborar trabajos de clase (Comas et al., 2011).

A la hora de elegir sus estudios, las alumnas valoran más que los alumnos las motivaciones intrínsecas de tipo vocacional (Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Un estudio realizado en Granada por Martínez et al. (2015) con adolescentes señala que mientras ellas son más altruistas y prefieren los grados de Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, ellos valoran el futuro laboral y prefieren grados más técnicos como Informática, INEF o Ingeniería. Por último, respecto a las metas en la carrera, las mujeres se interesan más por los logros tanto de relaciones como de eficacia y los varones valoran más el poder (Gámez y Marrero, 2003).

Estas diferencias académicas entre mujeres y hombres universitarios, refuerza la pregunta de si el perfil del profesor ideal para las alumnas es el mismo que para los alumnos.

Las evidencias científicas no parecen apuntar en esta dirección, al no destacar diferencias significativas entre alumnas y alumnos a la hora de identificar las características más importantes. Así lo reflejan estudios como los de Alonso (2019), Fernández y González (2018) y García-Valcárcel (1992), en los que hombres y mujeres dan la misma importancia a cuestiones como la claridad en las explicaciones o el dominio de la materia que imparte. Sin embargo, existen diferencias significativas en características que consideran menos importantes: ellas valoran más que ellos que el docente sea divertido e inteligente y enseñe estrategias (Alonso, 2019), y que tenga amplios intereses y gran cultura, que de oportunidad para aprender independientemente y que estimule y valore el trabajo de los estudiantes (García-Valcárcel, 1992). Finalmente, según Fernández-García et al. (2021) no existen diferencias significativas

en la percepción de la eficacia docente según el género del estudiantado pero sí en función del género del docente, siendo más valorados los docentes varones e influyendo este aspecto principalmente a las alumnas.

¿Serán extrapolables los resultados de estos estudios a cualquier contexto universitario español? ¿Continuará manteniéndose la misma escala de características docentes en la Educación Superior postpandemia? La época post-Covid puede ser una oportunidad para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Silas y Vázquez, 2020).

El presente trabajo pretende aportar a la respuesta de estas cuestiones identificando las características del profesor universitario ideal desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de La Rioja en la época postpandemia. Estas características incluyen las cualidades del docente (cualidades personales y cualidades profesionales), su metodología de enseñanza (acciones metodológicas, características de las explicaciones, métodos de aprendizaje, materiales y recursos) y su metodología de evaluación (características y sistemas de la evaluación).

Como objetivos específicos se pretende:

- Definir un perfil del buen docente universitario desde el punto de vista del estudiantado que guíe al profesorado en la mejora de su actividad docente y a las instituciones de Educación Superior en el apoyo a la mejora de la actividad docente a través de planes de formación y carreras profesionales fundamentados en las necesidades específicas de mejora y reconocimiento de la calidad de la actuación docente.
- Identificar diferencias significativas en el perfil del buen docente universitario en función de género del estudiantado con el fin de orientar la acción docente en el acompañamiento del aprendizaje de sus estudiantes en

función de sus centros de interés y motivación desde una perspectiva de género.

La importancia de la investigación sobre la opinión que el alumnado de la Universidad de La Rioja tiene del docente universitario ideal se refleja en tres pilares fundamentales. En primer lugar, puede establecer elementos de referencia para replantear las estrategias de aprendizaje (Giné, 2009). Además, puede ayudar al profesorado en su desempeño profesional y permite una mejor comprensión de la realidad de los estudiantes (Bullock, 2015). Finalmente, puede ayudar a establecer algunas propuestas programáticas en los planes de formación para docentes (Arnon y Reichel, 2009; Fernández y González, 2018).

3.3.2. Metodología

3.3.2.1. Población Y Muestra

El universo de trabajo está conformado por el conjunto de estudiantes de grado y máster de la Universidad de La Rioja, dejando al margen a los estudiantes de doctorado por considerarse unas enseñanzas de carácter muy especializado y con características bien diferentes a los estudios de nivel 2 y 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Durante el curso 2021-2022 este universo de estudio ascendió a un total de 4248 de los que el 86,18% (n=3661) eran estudiantes de grado y el 13,81% (n=587) de máster.

La Universidad de La Rioja ofrece enseñanza en 19 títulos de grado y 14 de máster, gestionados a través de 4 facultades, 1 escuela de grado y 1 escuela de máster y doctorado. La distribución del estudiantado por titulaciones se muestra a continuación en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2*Titulaciones y estudiantes en la Universidad de La Rioja.*

Centro		Titulación	Nº de estudiantes	% de estudiantes
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial		Ingeniería Eléctrica	69	1,64
		Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	98	2,34
		Grado en Ingeniería Mecánica	157	3,72
Facultad de Ciencia y Tecnología		Grado en Enología	109	2,60
		Grado en Ingeniería Agrícola	138	3,27
		Grado en Ingeniería Informática	246	5,83
		Grado en Matemáticas	141	3,34
		Grado en Química	180	4,25
Facultad de Ciencias Empresariales		Grado en Administración y Dirección de Empresas	441	10,39
		Grado en Turismo	73	1,72
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales		Grado en Derecho	206	4,87
		Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	89	2,12
		Grado en Trabajo Social	204	4,82
Facultad de Ciencias de la Salud		Grado en Enfermería	301	7,12
Facultad de Letras y de la Educación		Grado en Educación Infantil	289	6,83
		Grado en Educación Primaria	696	14,28
		Grado en Estudios Ingleses	90	2,15
		Grado en Geografía e Historia	99	2,36
		Grado en Lengua y Literatura Hispánica	80	1,88
Escuela de Máster y Doctorado		Máster de Acceso a la Abogacía	38	0,88
		Máster en Dirección de Proyectos	4	0,09
		Máster en Gestión de Empresas	15	0,35
		Máster en Ingeniería Agronómica	14	0,33
		Máster en Ingeniería Industrial	39	0,93
		Máster en Intervención e Innovación Educativa	33	0,78
		Máster en Modelización e Investigación Matemática, Estadística y Computación	5	0,11
		Máster en Química y Biotecnología	18	0,43

Tabla 3.2*Titulaciones y estudiantes en la Universidad de La Rioja (continuación).*

Centro	Titulación	Nº de estudiantes	% de estudiantes
Escuela de Máster y Doctorado	Máster en Ciencias de Datos y Aprendizaje Automático	28	0,66
	Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	177	4,22
	Máster en Tecnología, Gestión e Innovación Vitivinícola	25	0,59
	Máster en Estudios Avanzados en Humanidades	47	1,12
	Máster en Musicología	99	2,36
	Total		4248

Fuente: Gestión Académica de la Universidad de La Rioja

Un total de 936 estudiantes de grado y máster de la Universidad de La Rioja participaron en el estudio durante el curso 2021-22, lo que supone un 22% del estudiantado matriculado en dicho curso académico. Del total de participantes, el 30,87% (n=289) eran varones, el 67,94% (n=636) mujeres y el 1,17% (n=11) no se identificaron con ninguna de estas dos opciones. Del total, el 8,95% (n=842) eran estudiantes de Grado, encontrándose representados los 19 títulos de grado, y el 10,04% (n=94) cursaban estudios de máster.

Con este tamaño muestral se garantizó un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo del 2,83%.

3.3.2.2. Instrumento

Para definir el perfil del buen docente universitario desde el punto de vista del estudiantado se hace necesario recoger información sobre 3 dimensiones fundamentales:

- Cualidades del docente
- Metodología de enseñanza
- Metodología de evaluación

Estas 3 dimensiones se encuentran muy bien tratadas y diferenciadas en el cuestionario, ya validado, CEMEDEPU, elaborado por Gargallo et al. (2010), y que incluye tres secciones principales precisamente atendiendo a estas 3 dimensiones: cualidades del profesor (cualidades personales y cualidades profesionales), metodología de enseñanza (acciones metodológicas, características de las explicaciones, métodos de aprendizaje, materiales y recursos) y metodología de evaluación (características y sistemas de la evaluación). Este instrumento ya ha sido empleado en distintos trabajos de investigación tanto en España (Alonso, 2019; Gargallo et al., 2010; Hamer, 2015) como en América Latina (Bernate et al., 2020; Guillén-Guerrero y Martínez, 2019).

Todo ello, justifica la pertinencia de emplear este instrumento ya validado para la recogida de información para el presente estudio.

Dicho instrumento ha sido acompañado por una serie de preguntas iniciales para la identificación de los perfiles del estudiantado. Estos ítems recogen información sobre la titulación en la que se encuentra matriculado, el curso, la edad, el género, si el estudiante considera que le gusta la titulación que estudia y, finalmente, cómo le va en los estudios.

3.3.2.3. Procedimiento De Recogida Y Análisis De Datos

El cuestionario se administró *online* entre el estudiantado de la Universidad de La Rioja durante el mes de enero del curso 2021/2022, en formato *Forms* y de manera anónima para asegurar la sinceridad en las respuestas. La administración *online* del cuestionario presenta ventajas de índole operativa como la distribución y procesamiento de datos para el encuestador o la posibilidad de contestar en remoto que tiene el encuestado (Matosas-López y García-Sánchez, 2019).

Los datos obtenidos fueron tratados y analizados con el programa estadístico SSPS 26.

Para definir el perfil del buen docente universitario desde el punto de vista del estudiantado se hace necesario recoger información sobre 3 dimensiones fundamentales: Se llevaron a cabo análisis a dos niveles. En primera instancia, se realizó un primer análisis a nivel descriptivo de forma univariada sobre las distintas variables que determinan el perfil del buen docente universitario desde el punto de vista del alumnado de la Universidad de La Rioja. Este análisis incluye no solo las cualidades personales y profesionales del docente, sino también las metodologías de enseñanza y de evaluación.

Por otro lado, a un segundo nivel, se realizó un análisis inferencia bivariado con la t de Student para muestras independientes con el fin de comparar las diferencias significativas que sobre las cualidades del docente ideal existen en la opinión del alumnado en función de su género. Para ello, el nivel de significancia empleado fue de $p < ,05$.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Cualidades Del Profesor

3.3.3.1.1. Cualidades Personales Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han De Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal

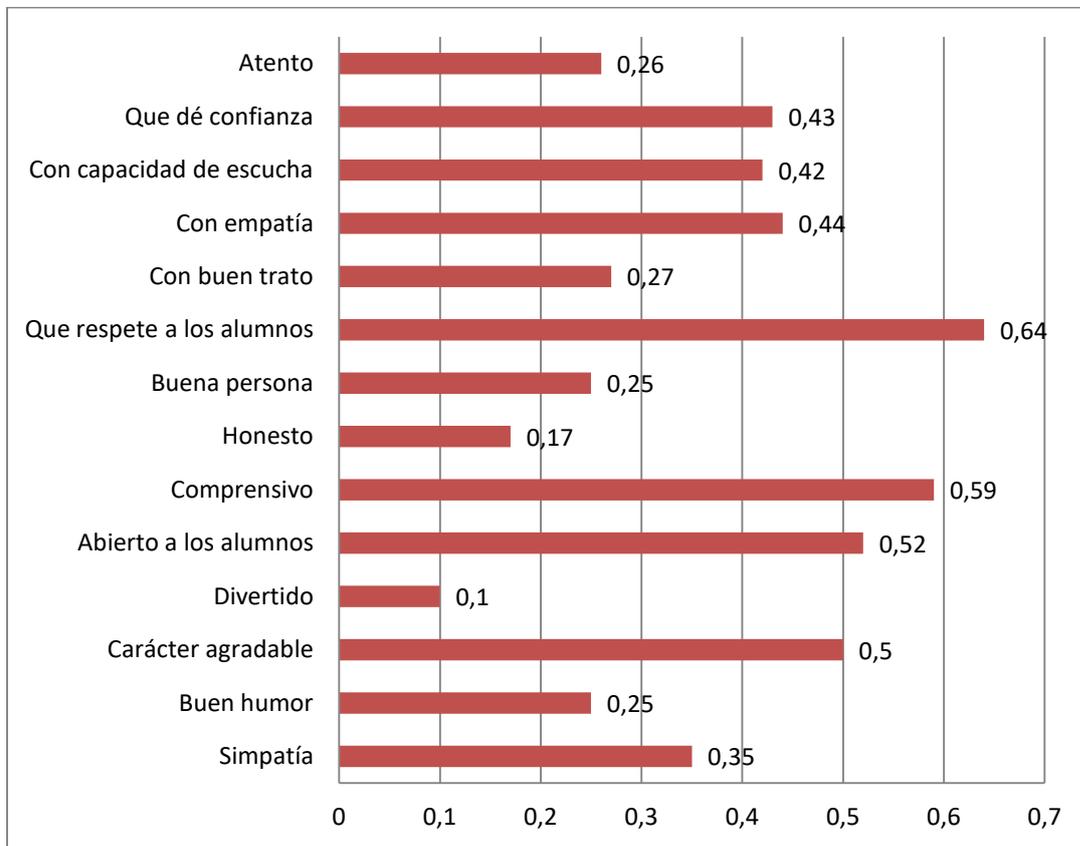
El respeto hacia su alumnado es la cualidad más demandada por el estudiantado, elegida por el 64,1% (obteniendo una media $M=0,64\pm 0,480$). Compresibilidad (59,2%; $M=0,59\pm 0,492$), receptividad (52,5%; $M=0,52\pm 0,500$) y agradabilidad (50,2%; $M=0,50\pm 0,500$) son las otras 3 cualidades señaladas por más de la mitad de los estudiantes de la Universidad de La Rioja para definir a su docente ideal.

Con empatía (43,8%; $M=0,44\pm0,496$), confiable (43,4%; $M=0,43\pm0,496$) y con capacidad de escucha (41,9%; $M=0,42\pm0,494$), son cualidades señaladas por cuatro de cada diez, tal y como se muestra en la Figura 3.1.

En el extremo opuesto, la honestidad (17,3%; $M=0,17\pm0,379$) y ser divertido (10,4%; $M=0,100\pm0,305$) no son cualidades imprescindibles en el docente universitario bajo el prisma de sus estudiantes.

Figura 3.1

Cualidades personales destacables en el docente ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

La prueba t de Student para muestras independientes nos muestran diferencias significativas en la identificación de cualidades personales del docente ideal en función del género del encuestado.

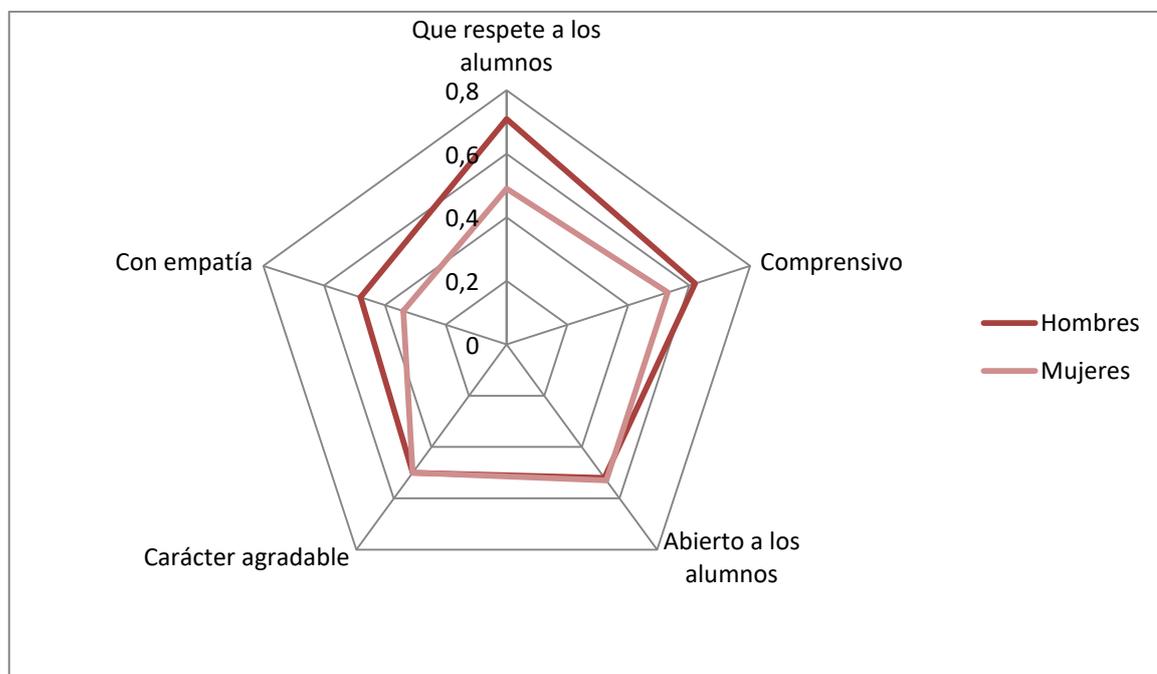
Las mujeres resaltan significativamente más que los varones cualidades como comprensividad ($Mm=0,62\pm0,486$; $Mv=0,53\pm0,500$; $p=,016$), respeto al alumnado ($Mm=0,71\pm0,452$; $Mv=0,49\pm0,501$; $p=,000$), empatía ($Mm=0,48\pm0,500$; $Mv=0,34\pm0,473$; $p=,000$) y capacidad de escucha ($Mm=0,45\pm0,498$; $Mv=0,35\pm0,477$; $p=,000$).

En cambio, para los hombres son significativamente más importantes las cualidades de buen humor ($Mm=0,22\pm0,414$; $Mv=0,32\pm0,467$; $p=,002$) y honestidad ($Mm=0,13\pm0,341$; $Mv=0,26\pm0,437$; $p=,000$). Ambas destacadas entre las menos señaladas por el conjunto de estudiantes.

No existen en cambio diferencias significativas entre sexos en cualidades como simpatía, carácter agradable, divertido, abierto a los alumnos, buena persona, con buen trato, que dé confianza y atento.

Figura 3.2

Cualidades personales destacables en el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

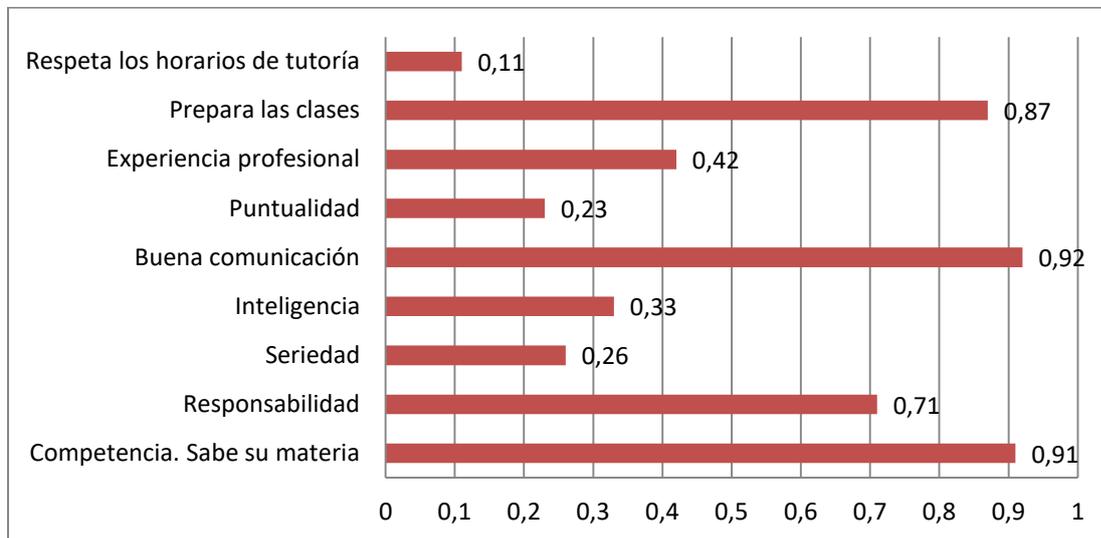
3.3.3.1.2. Cualidades Profesionales Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal

Ser buen comunicador (92,2%; $M=0,92\pm 0,268$), ser competente en la materia (91,2%; $M=0,91\pm 0,283$) y prepararse las clases (87,3%; $M=0,87\pm 0,333$), indiscutiblemente, son las 3 cualidades profesionales del docente más importantes para su estudiantado. Nueve de cada 10 encuestados las señala entre las 5 cualidades profesionales más importantes (ver Figura 3.3). Además, la responsabilidad es otra cualidad profesional destacada por 7 de cada 10 estudiantes (70,8%; $M=0,71\pm 0,455$).

En el extremo opuesto, a lo que menos valor otorga el alumnado es a que el docente respete los horarios de tutoría (10,9%; $M=0,11\pm 0,312$) y a la puntualidad (23,3%; $M=0,23\pm 0,423$).

Figura 3.3

Cualidades profesionales destacables en el profesor ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Desde la perspectiva de género se observa que las mujeres eligen significativamente más que los hombres cualidades como buena comunicación ($Mm=0,940,243$; $Mv=0,89\pm 0,319$; $p=,015$), responsabilidad ($Mm=0,76\pm 0,429$; $Mv=0,60\pm 0,490$; $p=,000$),

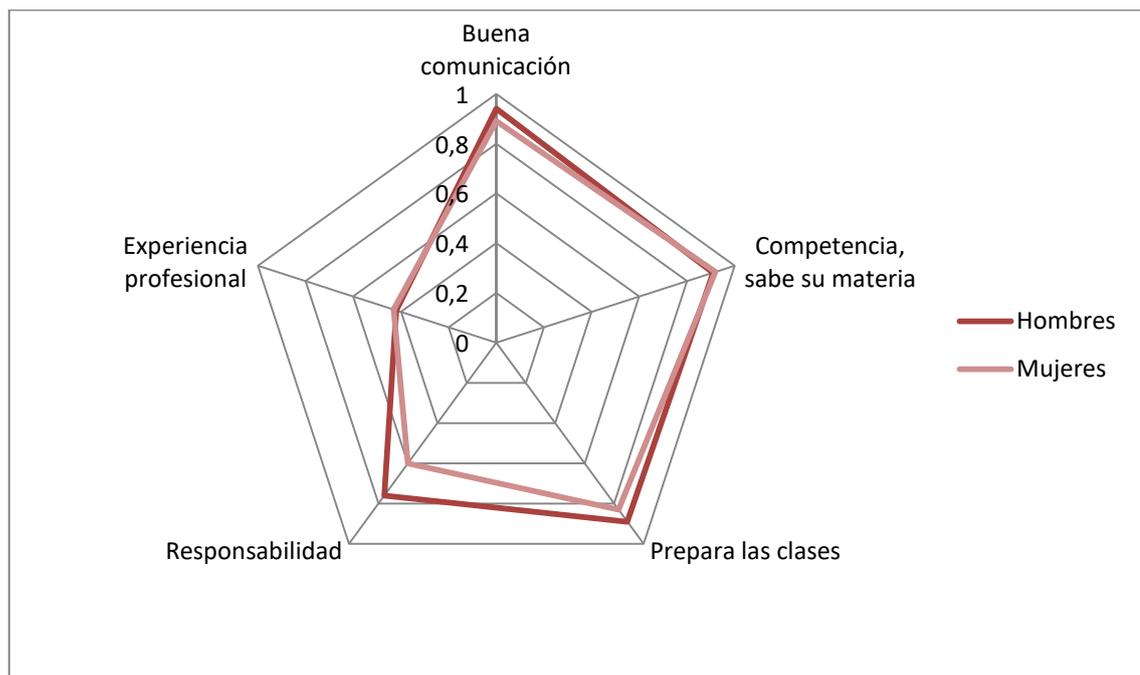
preparar las clases ($Mm=0,89\pm0,309$; $Mv=0,83\pm0,379$; $p=,010$), puntualidad ($Mm=0,26\pm0,440$; $Mv=0,18\pm0,382$; $p=,003$), así como respeta los horarios de tutoría ($Mm=0,12\pm0,328$; $Mv=0,08\pm0,266$; $p=,022$).

En cambio, los hombres eligen de manera significativa más que las mujeres cualidades como seriedad ($Mm=0,23\pm0,419$; $Mv=0,33\pm0,469$; $p=,002$) e inteligencia ($Mm=0,28\pm0,449$; $Mv=0,43\pm0,496$; $p=,000$).

No se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en las cualidades de competencia (sabe su materia) y experiencia profesional.

Figura 3.4

Cualidades profesionales destacables en el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

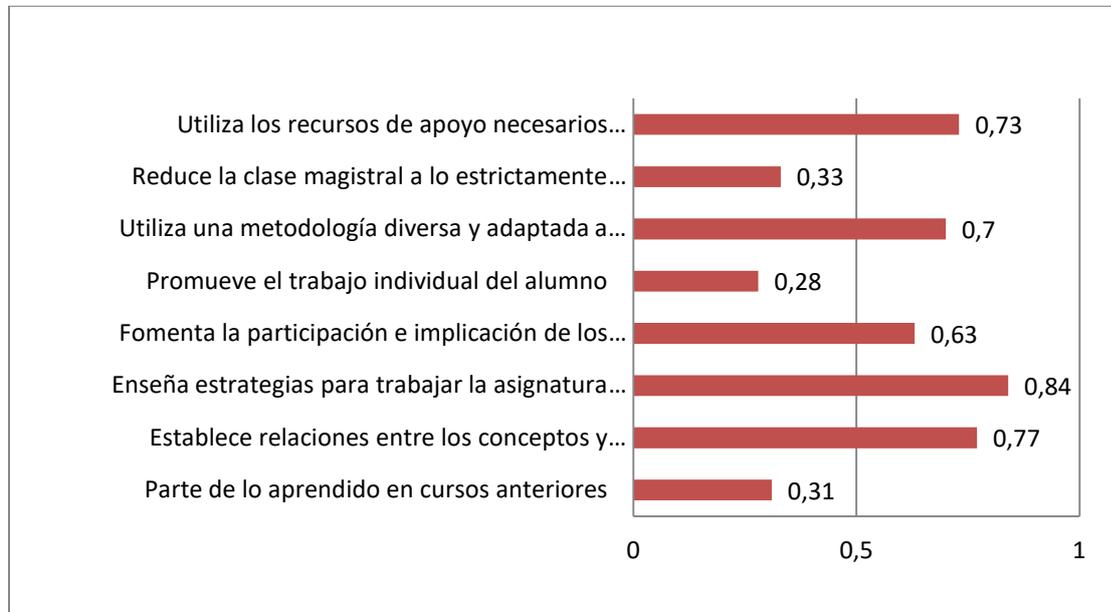
3.3.3.2. Metodología De Enseñanza

3.3.3.2.1. Acciones Metodológicas Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal

En la Figura 3.5 se puede observar que son cinco las acciones metodológicas demandadas por más del 60% de los estudiantes:

Figura 3.5

Acciones metodológicas destacables en el docente ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

- Enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender la asignatura, seleccionada por un 84,2% ($M=0,84\pm 0,365$);

- Establecer relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura (76,9%; $M=0,77\pm 0,422$);

- Utilizar los recursos de apoyo necesarios (72,9%; $M=0,73\pm 0,445$);

- Utilizar una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos (69,9%; $M=0,70\pm 0,459$);

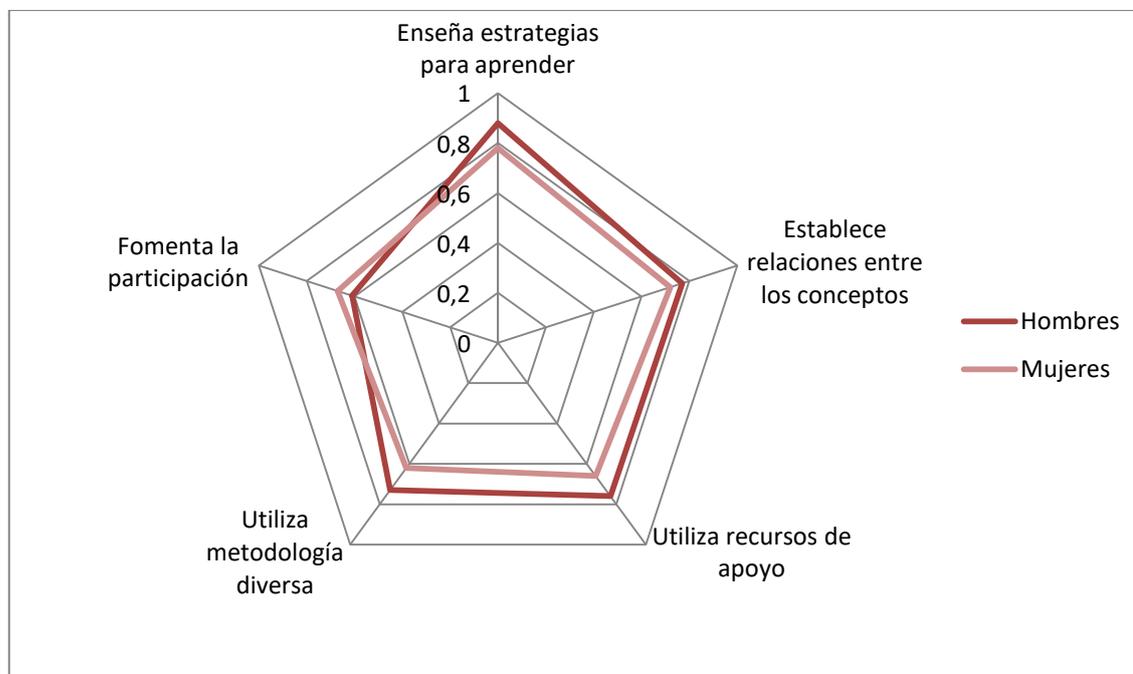
- Fomentar la participación e implicación de los alumnos (63%; $M=0,63\pm 0,483$).

Es necesario resaltar que todas las acciones metodológicas son importantes para los estudiantes de la Universidad de La Rioja, ya que ninguna de ellas es señalada por menos del 25% de los participantes.

El análisis inferencial por género del encuestado muestra que los hombres no señalan significativamente más que las mujeres ninguna acción mientras que las mujeres lo hacen con acciones como enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($Mm=0,88\pm0,330$; $Mv=0,78\pm0,416$; $p=,001$), utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($Mm=0,73\pm0,445$; $Mv=0,62\pm0,486$; $p=,002$) y utiliza los recursos de apoyo necesarios ($Mm=0,76\pm0,427$; $Mv=0,66\pm0,475$; $p=,002$).

Figura 3.6

Acciones metodológicas destacables en el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

No se muestran diferencias significativas entre géneros en la elección de las siguientes acciones metodológicas: parte de lo aprendido en cursos anteriores, establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura, fomenta la participación e implicación de los alumnos, promueve el trabajo individual del alumno y reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario.

3.3.3.2.2. Características De Las Explicaciones Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal

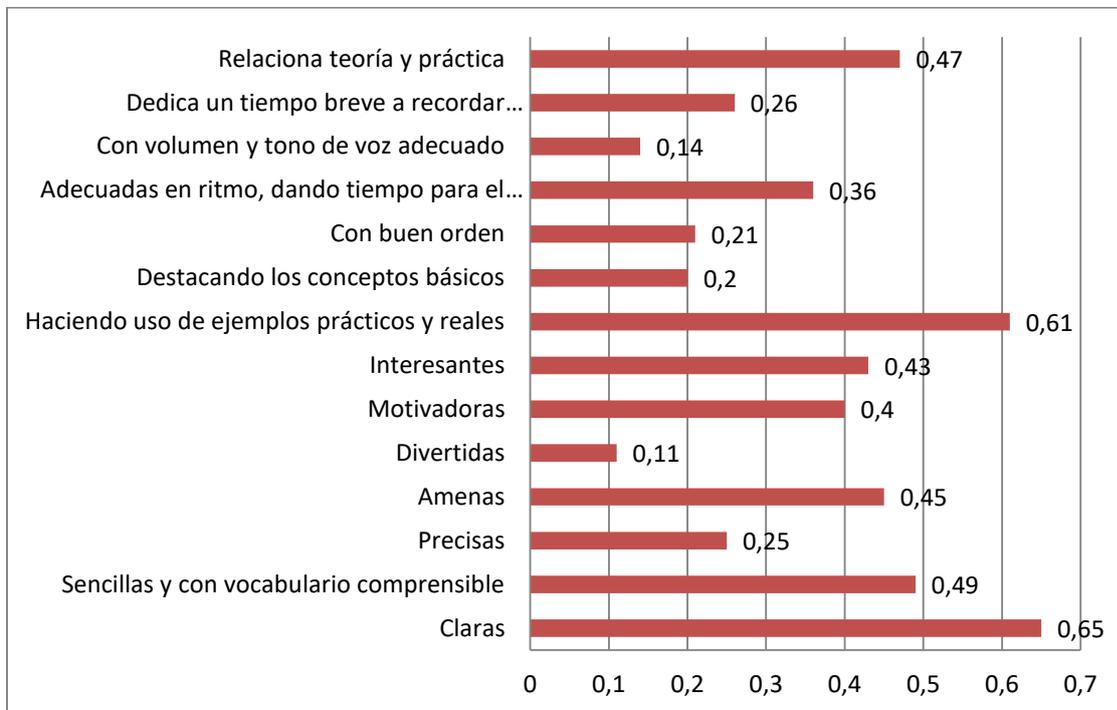
Más de seis de cada diez estudiantes universitarios consideran que las explicaciones que ofrece el profesorado deberían ser ante todo claras (65,2%; $M=0,65\pm0,477$) y hacer uso de ejemplos prácticos y reales (60,9%; $M=0,61\pm0,488$).

Casi la mitad de los encuestados resaltan la necesidad de explicaciones sencillas y con vocabulario comprensible (48,6%; $M=0,49\pm0,50$) y relacionando teoría y práctica (47,3%; $M=0,47\pm0,50$).

Que sean amenas (44,7%; $M=0,45\pm0,497$), interesantes (42,9%; $M=0,43\pm0,495$) y motivadoras (40,4%; $M=0,4\pm0,491$) también es importante para cuatro de cada diez estudiantes, como se puede observar en la Figura 3.7.

Figura 3.7

Características destacables en las explicaciones del docente ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

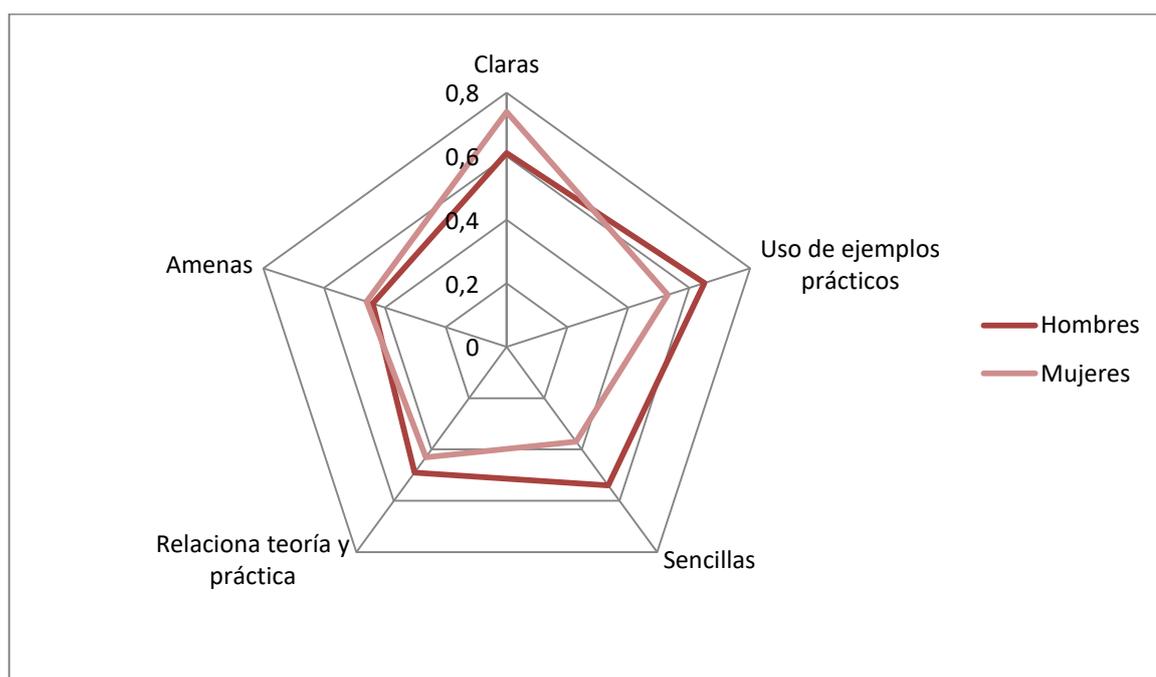
Profundizando en el análisis por género, ellos hombres dan una importancia significativamente mayor a explicaciones claras ($Mm=0,61\pm0,488$; $Mv=0,74\pm0,437$; $p=,000$) y precisas ($Mm=0,21\pm0,405$; $Mv=0,36\pm0,481$; $p=,000$).

Por su parte, las mujeres valoran significativamente más que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($Mm=0,54\pm0,499$; $Mv=0,37\pm0,485$; $p=,000$), motivadoras ($Mm=0,44\pm0,497$; $Mv=0,33\pm0,471$; $p=,001$), haciendo uso de ejemplos prácticos y reales ($Mm=0,65\pm0,478$; $Mv=0,53\pm0,500$; $p=,001$), y que dediquen un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores ($Mm=0,29\pm0,455$; $Mv=0,20\pm0,399$; $p=,002$).

No se muestran diferencias significativas entre géneros en características como que las explicaciones sean amenas, divertidas, interesantes, destacando los conceptos básicos, con buen orden, adecuadas en ritmo (dando tiempo para el aprendizaje), con volumen y tono de voz adecuado, y relaciona teoría y práctica.

Figura 3.8

Características destacables en las explicaciones del docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

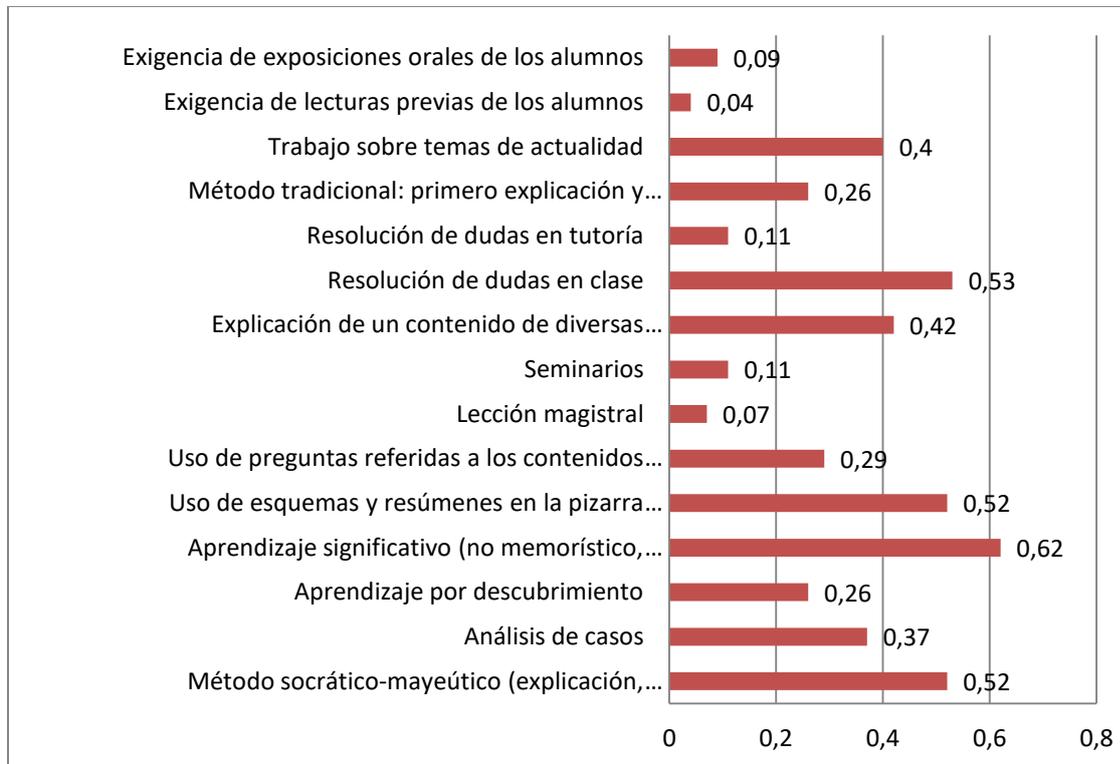
3.3.3.2.3. Métodos De Aprendizaje Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Han Estar Presentes En El Perfil Del Docente Universitario Ideal

El método de aprendizaje más destacado por el alumnado es el aprendizaje significativo (no memorístico, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo viejo), señalado por un 62,3% ($M=0,62\pm0,485$).

En torno a la mitad del estudiantado coincide en la necesidad de que el profesor emplee métodos de aprendizaje para resolver dudas en clase (53,3%; $M=0,53\pm0,499$), usar esquemas y resúmenes en la pizarra y explicarlos (51,9%; $M=0,52\pm0,50$) y el uso del método socrático-mayeútico (explicar, preguntar, resolver problemas, construir críticamente la materia con la participación de los alumnos) (51,7%; $M=0,52\pm0,50$).

Figura 3.9

Métodos de aprendizaje que debería utilizar el profesor ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

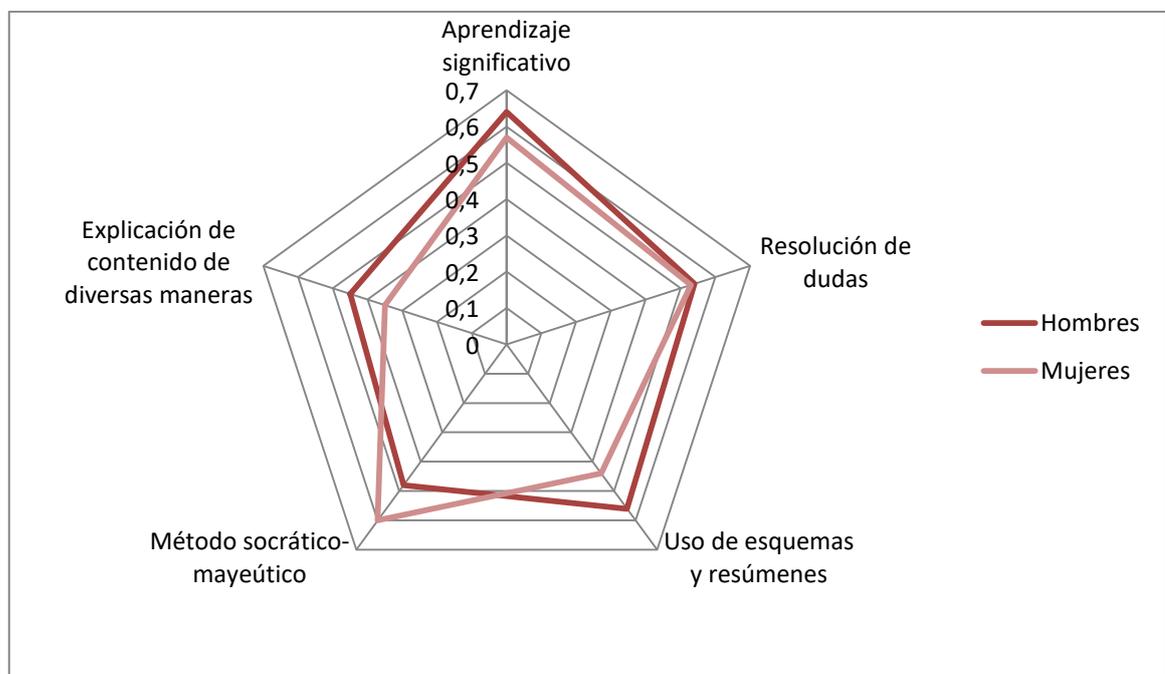
Resulta llamativo que la exigencia de lecturas previas por parte de los alumnos ($M=0,04\pm 0,202$), la lección magistral ($M=0,07\pm 0,263$) y la exigencia de exposiciones orales por parte de los alumnos ($M=0,09\pm 0,280$) son los métodos de aprendizaje menos importantes para los discentes (ver Figura 3.9).

El método socrático-mayeútico ($Mm=0,48\pm 0,500$; $Mv=0,60\pm 0,492$; $p=,001$) y la lección magistral ($Mm=0,05\pm 0,222$; $Mv=0,12\pm 0,323$; $p=,002$) resultan ser significativamente más importantes para ellos que para ellas.

Sin embargo, el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($Mm=0,56\pm 0,497$; $Mv=0,44\pm 0,497$; $p=,001$), y la explicación de un contenido de diversas maneras (uso de metodologías variadas de enseñanza) ($Mm=0,45\pm 0,498$; $Mv=0,35\pm 0,478$; $p=,002$) son más demandados por las alumnas que por los alumnos.

Figura 3.10

Métodos de aprendizaje que debería utilizar el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

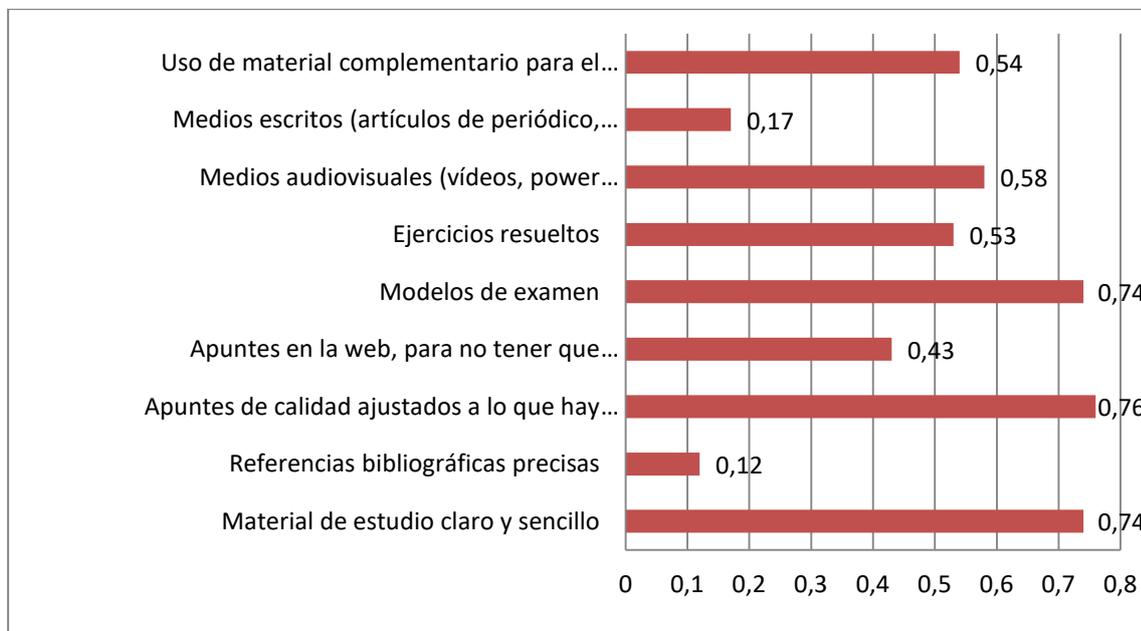
No se encuentran diferencias significativas por género en los siguientes métodos de aprendizaje: análisis de casos, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe, seminarios, resolución de dudas en clase, resolución de dudas en tutoría, método tradicional, trabajos sobre temas de actualidad, exigencia de lecturas previas y de exposiciones orales por parte del estudiantado.

3.3.3.2.4. Materiales Y Recursos Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal

La Figura 3.11 muestra los materiales y recursos que debería utilizar el docente universitario ideal, que son fundamentalmente: apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender (76,5%; $M=0,76\pm0,424$), material de estudio claro y sencillo (74,5%; $M=0,74\pm0,436$), modelos de examen (73,7%; $M=0,74\pm0,440$).

Figura 3.11

Materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Se destaca cómo en el alumnado no considera importante que se le aporten referencias bibliográficas precisas (12%; $M=0,12\pm0,325$) ni medios escritos (16,7%; $M=0,17\pm0,373$).

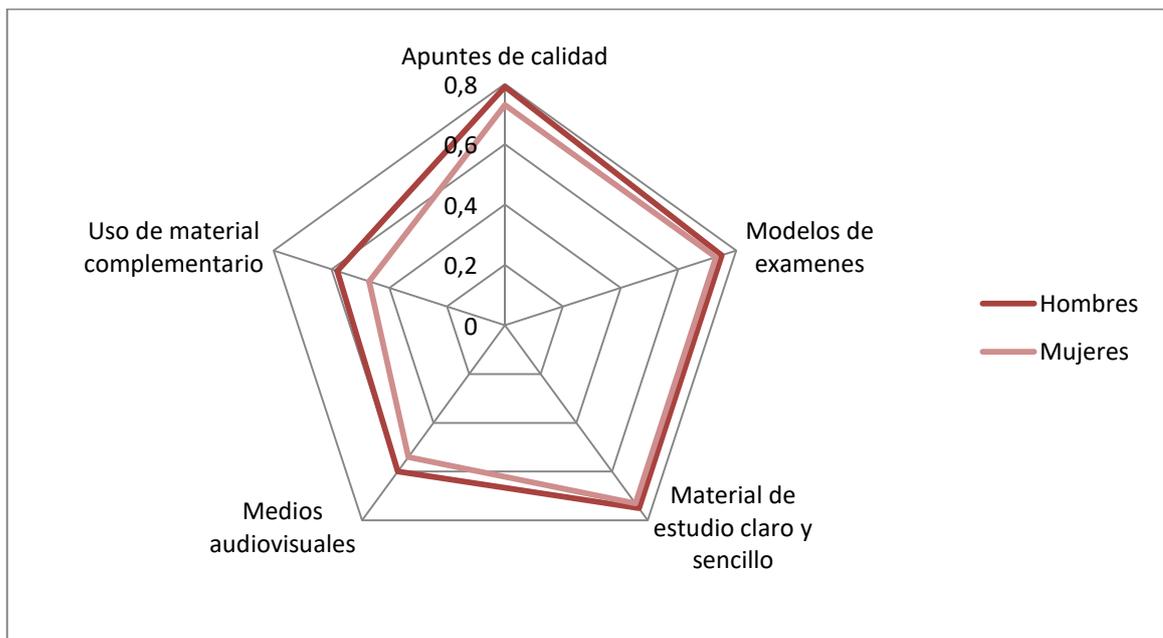
La prueba t de Student para muestras independientes resalta que los ejercicios resueltos ($Mm=0,51\pm0,500$; $Mv=0,58\pm0,494$; $p=,046$), las referencias bibliográficas precisas ($Mm=0,10\pm0,301$; $Mv=0,17\pm0,373$; $p=,009$) y los medios escritos ($Mm=0,14\pm0,350$; $Mv=0,21\pm0,406$; $p=,020$) tienen una importancia significativamente mayor para los alumnos frente a las alumnas.

Por otro lado, las mujeres eligen más el uso de material complementario para el aprendizaje ($Mm=0,58\pm0,495$; $Mv=0,47\pm0,500$; $p=,003$).

En cambio, tanto ellas como ellos valoran en igual medida el material de estudio claro y sencillo, los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, los apuntes en la web para no tener que copiar todo el tiempo, los modelos de examen y los medios

Figura 3.12

Materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.3.3.3. Metodología De Evaluación

3.3.3.3.1. Características De La Evaluación Que, Desde El Punto De Vista Del

Estudiantado, Ha De Perseguir El Docente Universitario Ideal

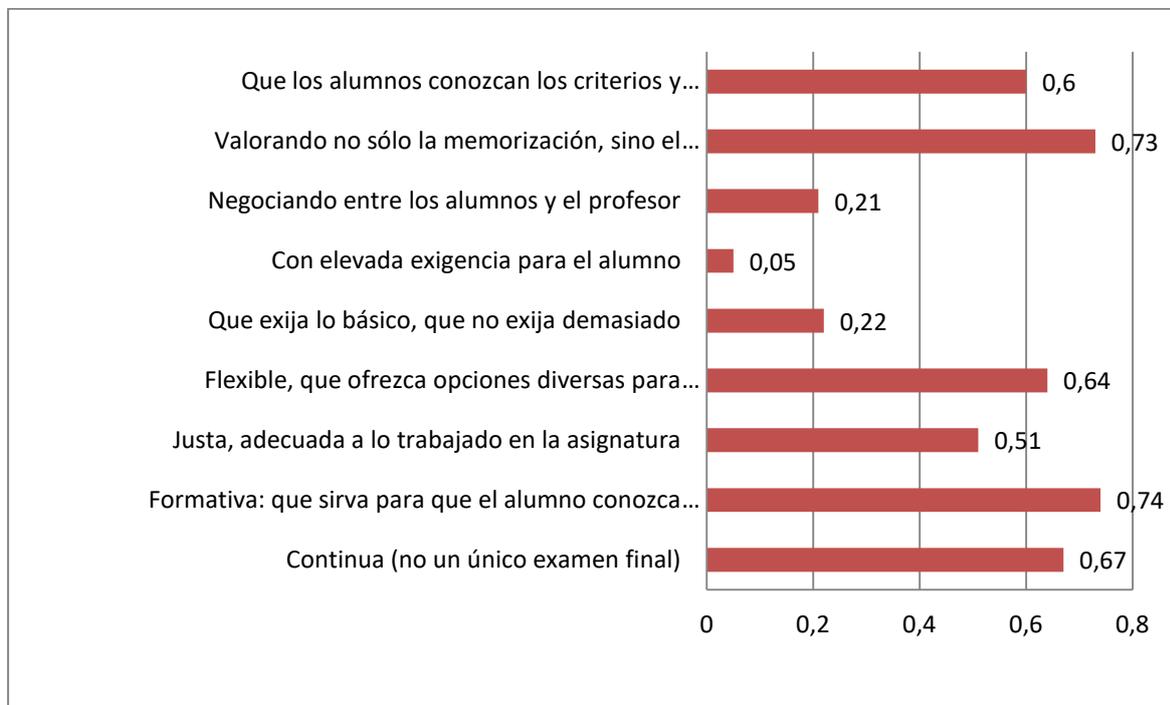
Tal y como se muestra en la Figura 3.13, tres de cada cuatro estudiantes universitarios reclaman, sobre todo, una evaluación:

-Formativa, que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen, (73.5%; $M=0,74\pm0,442$).

-Que permita valorar el aprendizaje significativo y el razonamiento y no sólo la memorización (72,8%; $M=0,73\pm0,445$).

Figura 3.13

Características de la evaluación que debería utilizar el docente ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

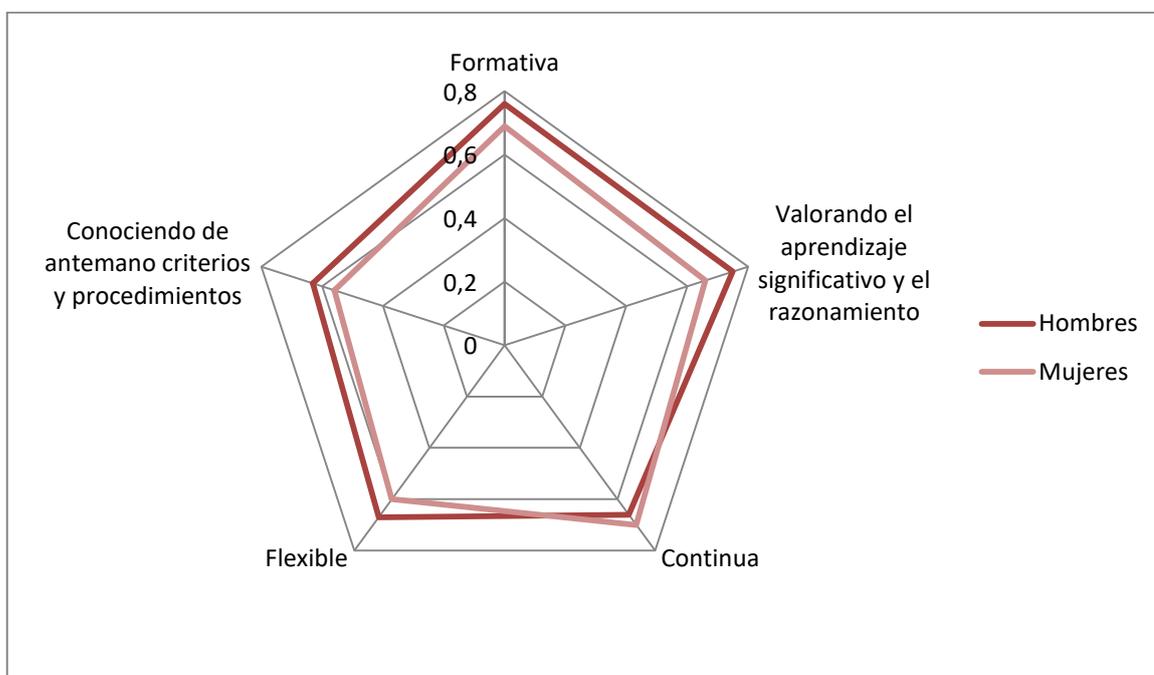
La necesidad de una evaluación continua (66,6%; $M=0,67\pm0,472$) y flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar (64,4%; $M=0,64\pm0,479$) y de la que el alumnado

conozca de antemano los criterios y procedimientos a seguir (60,5%; $M=0,60\pm0,489$) son características señaladas por al menos seis de cada diez estudiantes como importantes en la evaluación del docente ideal.

El nivel de exigencia de los procesos de evaluación, tanto elevada (5%; $M=0,05\pm0,209$) como poco exigente (22%; $M=0,22\pm0,412$), son características a las que otorgan poca importancia.

Figura 3.14

Características de la evaluación que debería utilizar el docente ideal según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Desde una perspectiva de género, las estudiantes prefieren significativamente más que los hombres una evaluación formativa ($Mm=0,76\pm0,430$; $Mv=0,69\pm0,465$; $p=,028$) y que no valore no sólo la memorización sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($Mm=0,75\pm0,431$; $Mv=0,66\pm0,474$; $p=,004$).

Los hombres, en cambio, señalan más que las mujeres que la evaluación tenga una elevada exigencia para el estudiante ($Mm=0,03\pm0,166$; $Mv=0,08\pm0,276$; $p=,002$).

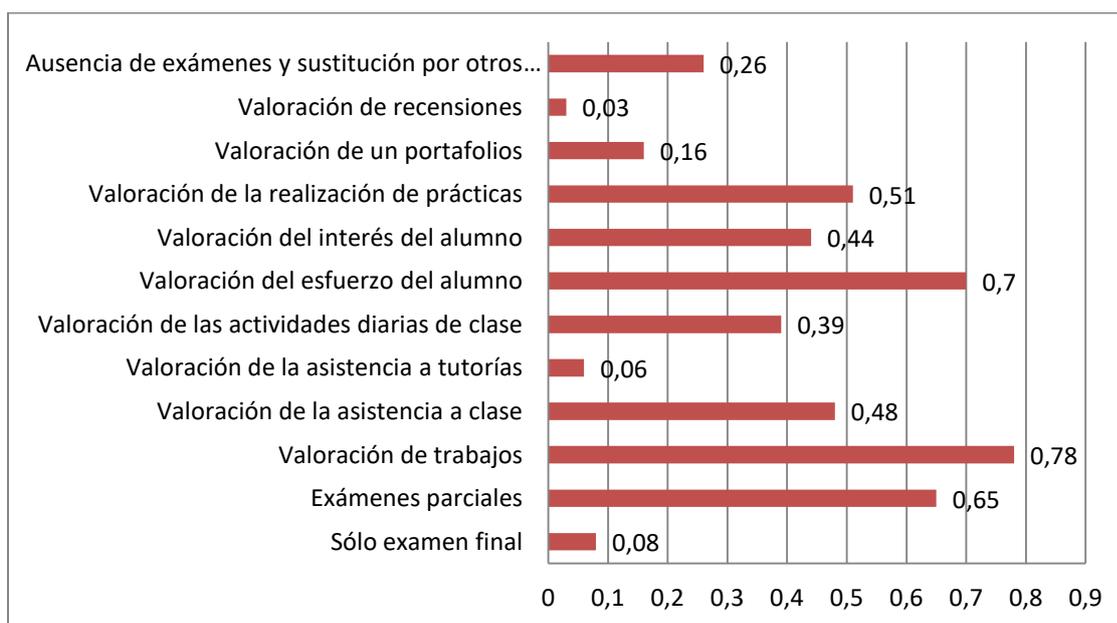
No existen diferencias significativas entre géneros en las siguientes características de la evaluación: continua, justa (adecuada a lo trabajado en la asignatura), flexible (que ofrezca opciones diversas para aprobar), que exija lo básico y no exija demasiado, negociando entre los alumnos y el profesor, y que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación.

3.3.3.3.2. *Sistemas De Evaluación Que, Desde El Punto De Vista Del Estudiantado, Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal*

De entre los sistemas de evaluación que debería utilizar el docente universitario ideal, en la Figura 3.15 podemos observar que los más reclamados por el estudiantado son la valoración de trabajos (78,3%; $M=0,78\pm0,412$), la valoración del esfuerzo del estudiante (70,4%; $M=0,70\pm0,457$) y la realización de exámenes parciales (65,2%; $M=0,65\pm0,477$).

Figura 3.15

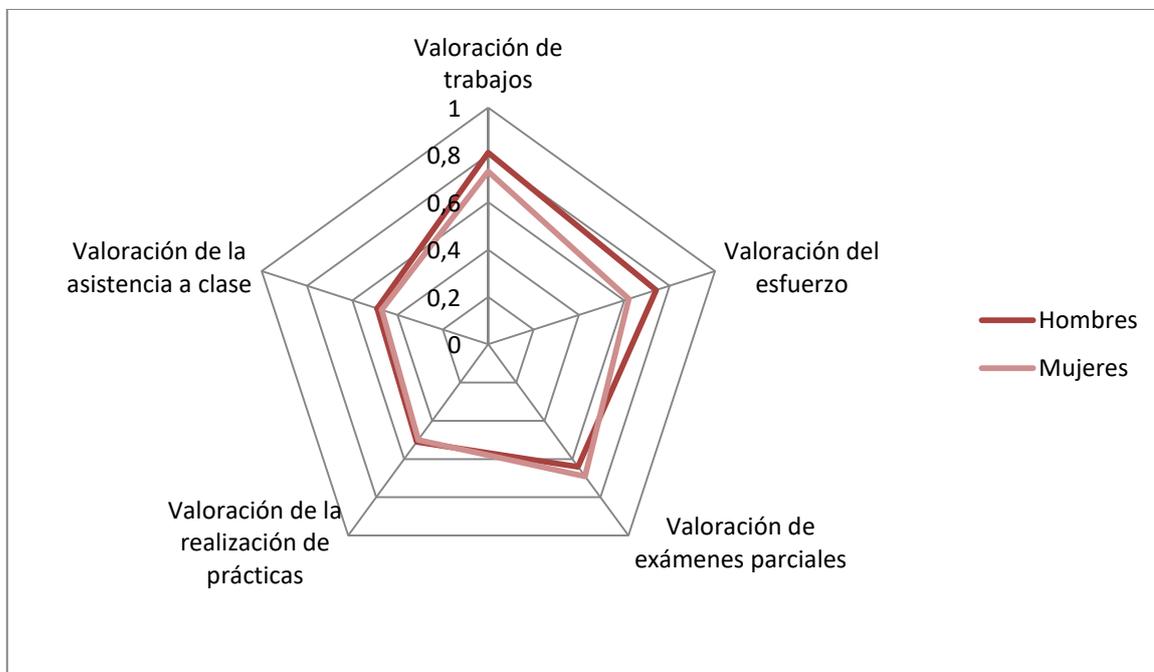
Sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor ideal.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Figura 3.16

Sistemas de evaluación que debería utilizar el docente universitario según el género del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

La mitad de los encuestados reivindican también como importantes la valoración de la realización de prácticas (50,7%; $M=0,51\pm0,50$), y de la asistencia a clase (48,3%; $M=0,48\pm0,50$).

En el extremo opuesto, las recensiones (3,1%; $M=0,03\pm0,173$), la asistencia a tutorías (6,2% $M=0,06\pm0,241$) y valorar exclusivamente a través de la prueba de evaluación final (7,6%; $M=0,08\pm0,265$) son señaladas por menos del 10% de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias por género, la valoración de trabajos ($Mm=0,81\pm0,394$; $Mv=0,73\pm0,446$; $p=,008$) y del esfuerzo del alumno ($Mm=0,74\pm0,438$; $Mv=0,62\pm0,487$; $p=,000$) es significativamente más requerido por las mujeres que por hombres.

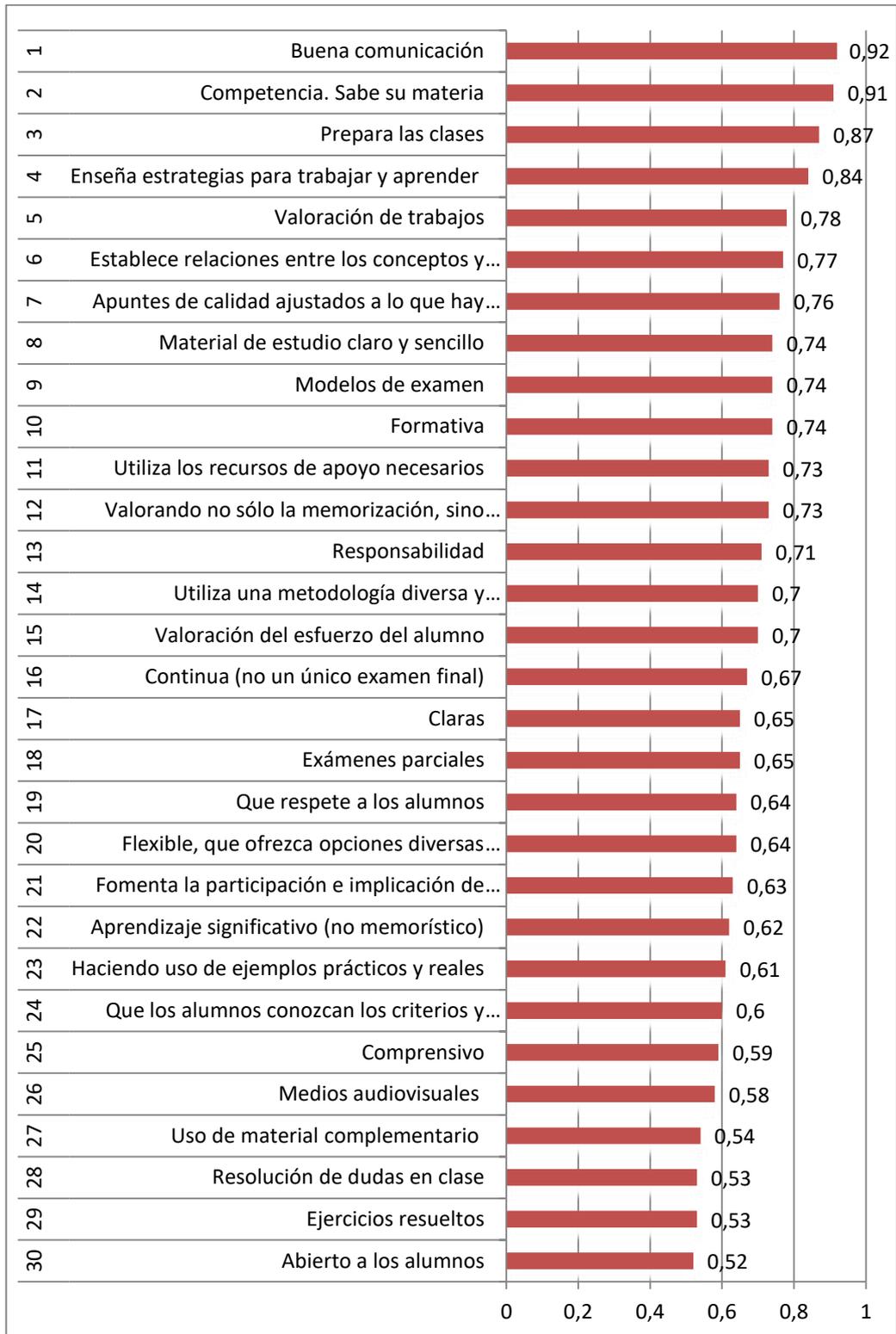
Figura 3.17*Características del docente ideal según el alumnado.*

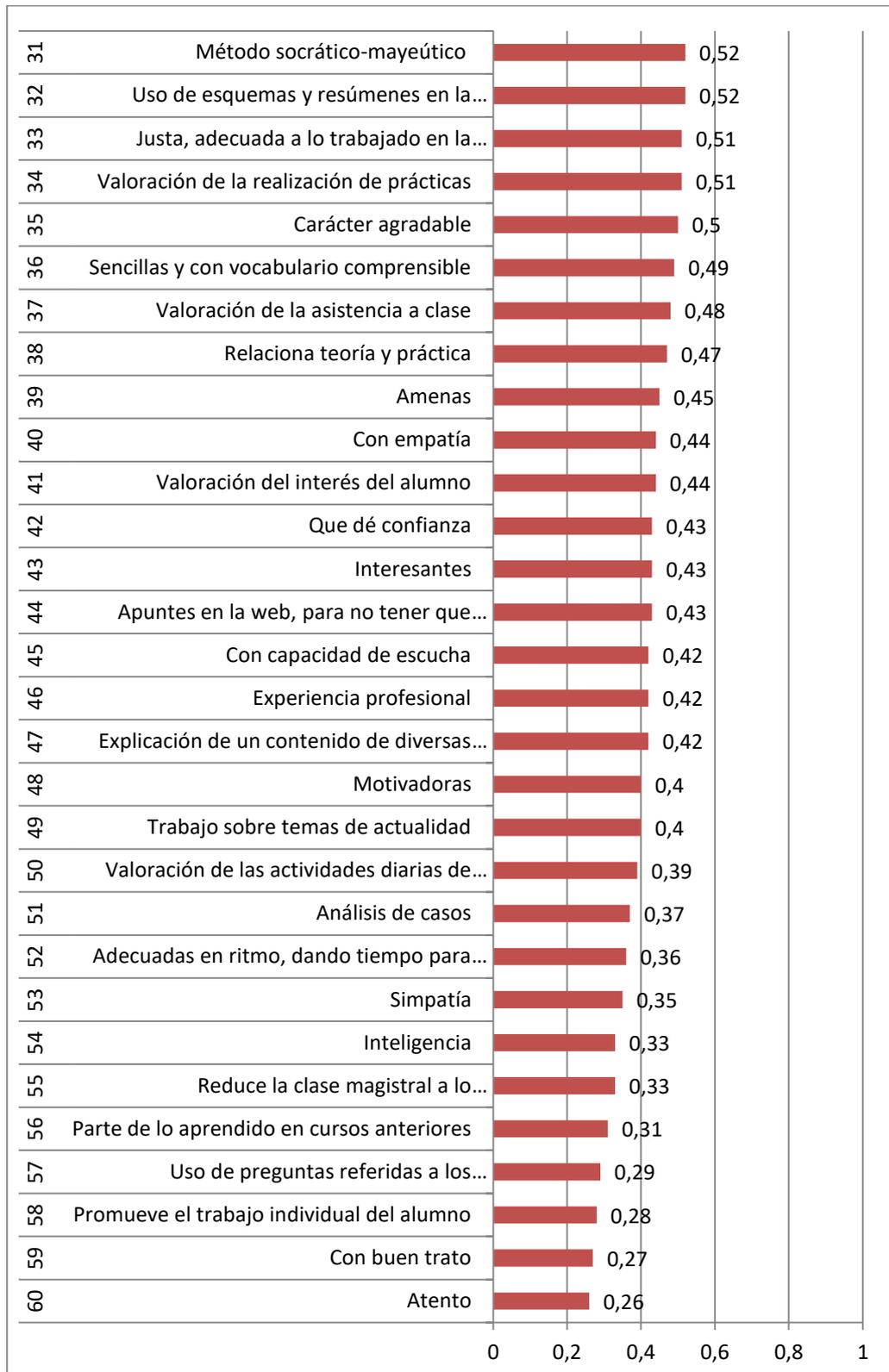
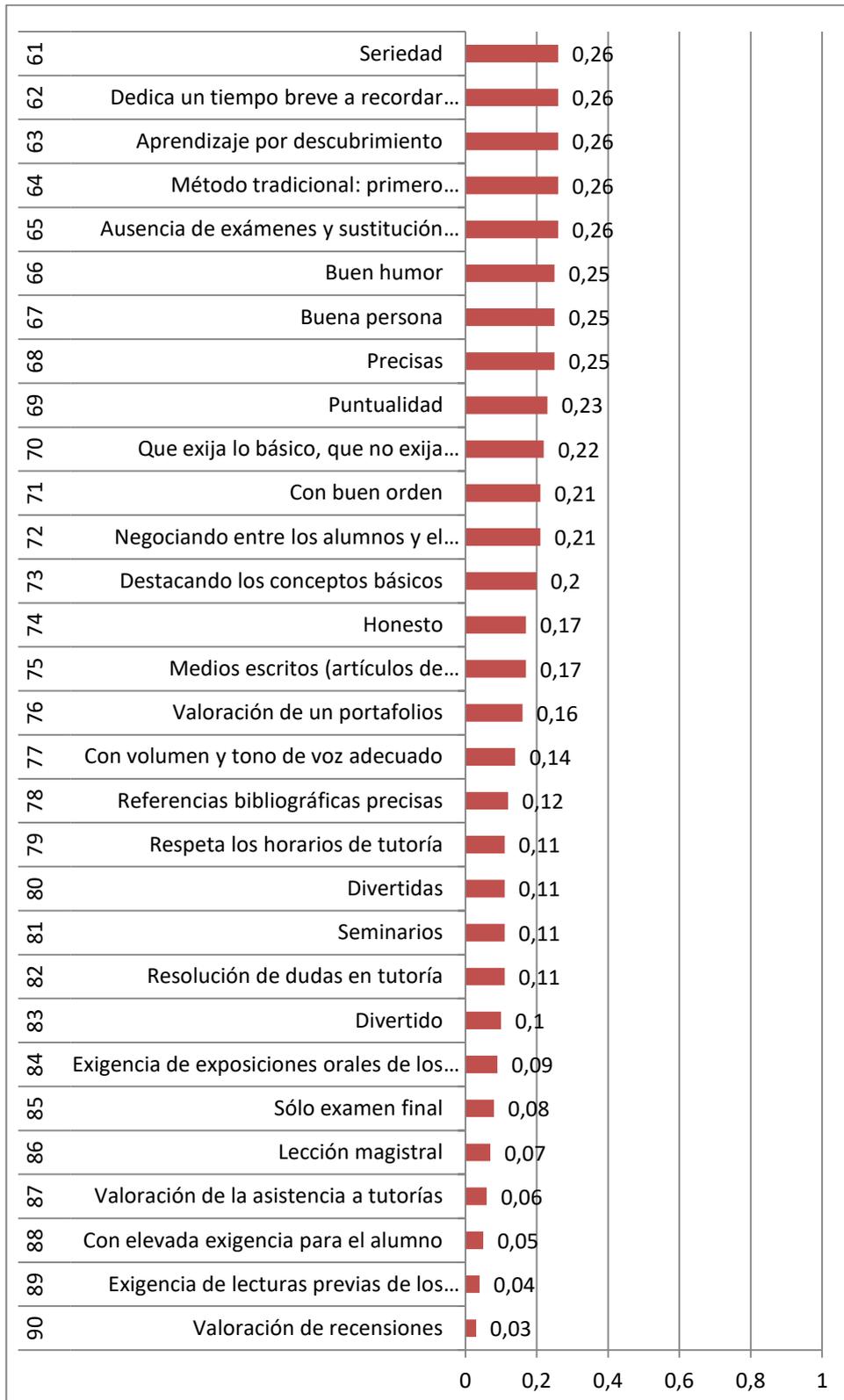
Figura 3.17*Características del docente ideal según el alumnado (continuación).*

Figura 3.17

Características del docente ideal según el alumnado (continuación).



Por el contrario, los hombres señalan significativamente más que las mujeres que se les evalúe únicamente a través de un sólo examen final ($Mm=0,06\pm 0,228$; $Mv=0,12\pm 0,323$; $p=,003$) y la valoración de recesiones ($Mm=0,02\pm 0,147$; $Mv=0,05\pm 0,222$; $p=,037$).

Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la elección de sistemas de evaluación como exámenes parciales, valoración de la asistencia clase, valoración de la asistencia a tutorías, valoración de las actividades diarias de clase, valoración del interés del alumno, valoración de la realización de prácticas, valoración de un portfolio, y ausencia de exámenes y sustitución por otros medios.

En la Figura 3.17 se clasifican todas las características del docente ideal independientemente del grupo al que pertenecen. En este caso, las más valoradas son la buena comunicación, la competencia y el dominio de la materia, y la preparación de las clases, todas ellas cualidades profesionales de docente. Conviene señalar que no hay el mismo número de características en cada bloque por lo que estos datos deben ser interpretados con cautela.

3.3.4. Discusión

El estudiantado universitario riojano define un perfil ideal de docente en el que están presentes el respeto al estudiante, la comprensión y apertura al alumnado. No obstante, existe cierta divergencia con las opiniones de estudiantes de otras universidades. De entre los estudios que emplearon el CEMEDEPU como instrumento, el respeto también fue la característica más valorada por los universitarios de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019) y por los universitarios de tres universidades valencianas (Gargallo et al., 2010). Actitud abierta fue una de las más señaladas por los

estudiantes de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015). Comprensivo, en cambio, no fue señalada en ninguno de estos trabajos como una de las tres principales.

En cuanto a las cualidades profesionales, el alumnado encuestado prefiere un docente con buena comunicación, que sea competente y domine su materia y que prepare las clases. Existe mayor consenso a la hora de identificar las cualidades profesionales que las cualidades personales del docente ideal. Estas cualidades coinciden con los más valoradas por el estudiantado de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019), el de las universidades de Valencia (Gargallo et al., 2010), y el de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015). Además, otros trabajos señalan la capacidad de explicar bien como una de las principales cualidades del buen docente, si no la más. Es el caso de los trabajos realizados con estudiantes de la Universidad de Huelva, la Universidad de Almería y la Universidad de Córdoba (Fernández y González, 2012), con estudiantes de la Universidad de Burgos, de la Universidad de Valladolid, de la Universidad Europea Miguel de Cervantes y de la Universidad Pablo Olavide (San Martín et al., 2014) y un tercer estudio con estudiantes de 15 universidades españolas (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat d'Alacant, Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza, Universidad de Sevilla, Universitat Illes Balears, Universidad de Burgos y Universitat de Vic) (Abadía et al., 2015).

Respecto a la metodología, el estudiantado valora que el docente enseñe estrategias para trabajar y aprender la materia, que relacione los conceptos con el tema, y que, además, use recursos de apoyo como el power point o la proyección de vídeos.

Estos datos ratifican los obtenidos entre el estudiantado de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015) y el de las universidades valencianas (Gargallo et al., 2010).

El estudiantado de la Universidad de La Rioja valora que las explicaciones sean claras, con ejemplos prácticos y reales, sencillas y con vocabulario comprensible. Resalta la heterogeneidad de opiniones acerca de las características de las explicaciones del docente ideal, únicamente las dos primeras son elegidas por más de la mitad de los participantes. Que las explicaciones sean claras es también la característica más valorada por el estudiantado de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019) y de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015). En cambio, que sean sencillas y con vocabulario comprensible no había sido señalada como una de las tres más importantes por los estudiantes universitarios en ninguno de los trabajos que habían empleado este mismo instrumento (Alonso, 2019; Gargallo et al., 2010; Hamer, 2010). Quizá se pueda estudiar como variable predictora de esta característica la nota de corte de acceso a la universidad.

En cuanto a los métodos de aprendizaje, el alumnado riojano prefiere que el aprendizaje sea significativo y no puramente memorístico, que se resuelvan dudas en clase, y que se usen esquemas y resúmenes en la pizarra que sean explicados posteriormente. Respecto a estas características, no parece haber consenso en la bibliografía existente. Si bien el aprendizaje significativo también es el método más señalado por los estudiantes de las universidades valencianas (Gargallo et al., 2010), la resolución de dudas es la más indicada por los estudiantes de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019) y de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2010).

El estudiantado riojano valora con respecto a los materiales y recursos que los apuntes sean ajustados a lo que hay que aprender, con un material de estudio claro y sencillo, y que se faciliten modelos de examen. Esto coincide con lo señalado por el

estudiantado de las universidades valencianas (Gargallo et al., 2010) y de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015). En concreto la más valorada de estas características ha sido que los apuntes sean ajustados a lo que hay que aprender, algo que también coincide con la valoración del estudiantado de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019).

El estudiantado de la Universidad de La Rioja vuelve a coincidir con el de las universidades valencianas (Gargallo et al., 2010) y de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015) al señalar como principales características de la evaluación que sea formativa y continua. Además, en el presente estudio se añade el requisito de que no sólo valore la memoria sino el razonamiento y el aprendizaje significativo.

En cuanto a qué evaluar, el estudiantado riojano prefiere que se valoren los trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales. De nuevo la coincidencia con los trabajos existentes es reseñable: que se valoren los trabajos coincide con la opinión de los universitarios de la Universidad de Huelva (Alonso, 2019) y de las universidades valencianas (Gargallo et al., 2010), que se evalúen los exámenes parciales fue también seleccionada por los universitarios valencianos (Gargallo et al., 2010) y de la Universidad de Córdoba (Hamer, 2015), mientras que se valore el esfuerzo se señala en los tres trabajos mencionados.

Otro de los objetivos de esta investigación era determinar las diferencias significativas entre la opinión de los alumnos en función de su género. Como ya se ha comentado anteriormente, la bibliografía existente apunta mayoritariamente a la ausencia de diferencias en la opinión entre mujeres y varones. En todos esos estudios previos, se reconocen diferencias significativas únicamente en ítems poco valorados (Alonso, 2019; Fernández y González, 2018; García-Valcárcel, 1992). En cambio, los resultados de esta investigación muestran diferencias significativas de la opinión que

tienen del docente universitario ideal las alumnas y los alumnos también en características más valoradas.

Las mujeres valoran significativamente más que los varones que el docente respete a alumnos y sea comprensivo, además de su capacidad de escucha y la empatía. También valoran más la buena comunicación y la preparación de las clases, en consonancia con el estudio de Ruiz y Oliveros (2006) realizado con alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En cuanto a metodología, ellas dan más importancia a que el docente emplee estrategias para aprender y trabajar la materia y que utilice recursos de apoyo. Prefieren que las explicaciones sean sencillas con vocabulario comprensible. Valoran más que los varones el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que sean explicados posteriormente y que se explique la materia de diversas maneras. Finalmente, respecto a la evaluación, las mujeres prefieren significativamente más que los varones que sea formativa, que no sólo se valore la memorización, sino que se tenga en cuenta más el esfuerzo y los trabajos.

Los varones en cambio valoran significativamente más que las mujeres características poco importantes, como el buen humor del docente, la honestidad, la seriedad y la inteligencia. Respecto a la inteligencia, este resultado contrasta con lo indicado en el trabajo de Alonso (2019) con el estudiantado de la Universidad de Huelva, en el que eran las mujeres las que la indicaban significativamente más que los varones. Los varones eligen más que las mujeres que en la evaluación haya una elevada exigencia del alumno y que las explicaciones sean claras. Esto último contrasta con el estudio de Ruiz y Oliveros (2006) con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en el que la claridad de las explicaciones era significativamente más valoradas por las alumnas que por los alumnos.

3.3.5. Conclusiones

En este estudio se define el perfil del docente universitario ideal según la opinión del estudiantado de la Universidad de La Rioja. Este perfil describe un docente respetuoso con el estudiante, comprensivo, abierto al alumnado, con una buena capacidad de comunicación, competente, que domina su materia y prepara bien las clases. Es un docente que enseña estrategias para trabajar y aprender la materia y relaciona los conceptos con el tema. Usa un vocabulario comprensible en sus explicaciones, que son claras y sencillas, e incluyen ejemplos prácticos y reales. Además de resolver dudas en clase, emplea una metodología de aprendizaje significativo y no puramente memorístico. Facilita modelos de examen, apuntes ajustados a lo que hay que aprender, así como material de estudio claro y sencillo. Su evaluación es formativa, continua y valora no sólo la memoria sino el razonamiento y el aprendizaje significativo. Por último, evalúa los trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales.

Se ha corroborado la existencia de diferencias significativas de opinión entre el estudiantado según su género en cuestiones valoradas como importantes. Las alumnas valoran más que los alumnos que el profesor sea comprensivo, respetuoso con el alumnado, que tenga buena comunicación y que prepare las clases. También valoran más que utilice estrategias para aprender y trabajar la materia, que sus explicaciones sean sencillas y que emplee un vocabulario comprensible. Finalmente, también valoran significativamente más que los varones que la evaluación del docente sea formativa y valore no sólo la memorización sino también el esfuerzo y los trabajos.

Es importante señalar algunas limitaciones en este estudio. El uso de cuestionarios para la recogida de la opinión del alumnado es un instrumento que se ha

mostrado efectivo en otras investigaciones, pero en ocasiones las respuestas son superficiales, no miden, sino que afirman (García et al., 2006).

En futuras líneas de investigación se debería comparar la opinión del alumnado en función de si son estudiantes de nuevo ingreso o estudiantes universitarios veteranos, también en función del grado que cursan y del centro universitario al que pertenecen. Es posible que la opinión varíe en función de estos parámetros y por tanto, el perfil del profesorado debería adaptarse al entorno concreto. Además, se debería comparar la opinión del alumnado sobre el docente ideal con la opinión del propio profesorado ya que ambos sujetos son fuentes de información relevante para la evaluación del docente universitario. Por último, se debería profundizar en razones que expliquen la diferencia de opinión del alumnado en función de su género, reconociendo que no hay unanimidad en este aspecto en la bibliografía reciente.

Esta investigación pretende, además de cumplir los objetivos específicos propuestos, poner al servicio de la comunidad educativa en general y del sistema universitario en particular, la percepción del estudiantado universitario sobre el perfil del docente universitario ideal. Todo ello con la única finalidad de colaborar, junto a la opinión del profesorado y de los responsables académicos, en la mejora de la actividad docente y de los programas de formación del profesorado.

3.3.6. Referencias

Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez, M. D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Álvarez-López, G. y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93 <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61865>
- ANECA (2021). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización de la documentación del programa 2021. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>
- Arnon, S., y Reichel, N. (2007). Who is the idea teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Bernaldo-De-Quirós, M., Estupiñá, F. J., Labrador, F. J., Fernández-Arias, I., Gómez, L., Blanco, C., y Alonso, P. (2012). Diferencias sociodemográficas, clínicas y de resultados del tratamiento entre los trastornos de ansiedad. *Psicothema*, 24(3), 396–401. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9589>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado

- universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. [https://doi:https://doi.org/10.14201/eks20171817599](https://doi.org/10.14201/eks20171817599)
- Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide*, 7(1), 1-30.
- Caballero-Montañez, R., y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242.
- Castro, M.; Navarro, E. y Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65, <https://doi.org/10.5944/educXX1.25711>
- Comas, R. L., Sureda, J., y Oliver, M. F. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación*, 12(1), 359-385.
- De-Juanas, Á. (2009). Construcción del cuestionario "Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos" (CDUCA). *Revista de Psicología y Educación*, 1(4), 101-126.
- De-Juanas, Á. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>

- Fernández, M. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- Fernández-García, C. M., Rodríguez-Álvarez, M. y Viñuela-Hernández, M. P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Fuentes S., y Renobell, V. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de investigación en educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>
- Galbán, S. y Ortega, C. (2020). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 121-131.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A y Molina M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>

- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 1(10), 31-50.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E21), 166-175.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Holst, I. C., Galicia, Y., Gómez, G. y Degante, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.
- Isla, R., Marrero, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta, S., Pérez, M. V. y Blanco, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario.

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 4(7). <https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.925>
- Martin, F. J., y Fraile, J. (2008). *La Evaluación de la docencia: Ventajas e Inconvenientes del procedimiento "Docentia" propuesto por la ANECA*. En: "II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea 2008 (INECE)", 09/12/2008-11/12/2008, Madrid, España. ISBN 978-84-691-9885-8.
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M. y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.
- Martínez, I. M., Meneghel, I., y Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de psicodidáctica*, 24(2), 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>.
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20.
- Más, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Matosas-López, L. y García-Sánchez, B. (2019). Beneficios de la distribución de cuestionarios web de valoración docente a través de mensajería SMS en el ámbito universitario: tasas de participación, inversión de tiempo al completar el

- cuestionario y plazos de recogida de datos. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 831-845. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.59224>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57–84. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Muñoz, L. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002) Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 38, 75-98.
- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Etic@ net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/12012>
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Á., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la

- Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>.
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. M., y Díez, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M., y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación* 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Ruiz, C. y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 29-48. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120029A>
- Ruiz-Ramírez, J.A. y Glasserman-Morales, L.D. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337-348. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70182>
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definatorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la

- perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sayós, R., Amador, J. A., Jorba, H., y Pagés, T. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 135-149.
- Silas, J., y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-29. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127005.pdf>
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4442224>

3.4 Fase IV:

¿Cambia la opinión del estudiantado sobre el docente universitario ideal según el curso?

3.4.1. Introducción

Durante el curso 2021-2022 había en España 1.338.304 estudiantes universitarios de grado, de los que 3.563 cursaban sus estudios en la Universidad de La Rioja (UR) según la estadística de estudiantes del catálogo de datos del Ministerio de Universidades (<https://www.universidades.gob.es/catalogo-de-datos/>). De media, en el conjunto del Estado, el 54,2% de los estudiantes de grado tenían entre 18 y 21 años mientras que el 23,9% tenían entre 22 y 25 años. En cambio, en la UR los porcentajes de estudiantes de ambas franjas de edad eran del 66,1% y el 25,5% respectivamente.

A nivel nacional y durante el curso previo (2020-2021), el porcentaje de egresados que eran menores de 25 años alcanza el 71,71%. En la UR dicho porcentaje logra el 82,86%.

El proceso de maduración de las personas incluye el desarrollo de ciertas cualidades como la experiencia, el conocimiento de la naturaleza humana, la preparación, el sentido del deber o la responsabilidad entre otras (Heckhausen et al., 1989). Un trabajo de Zacarés y Serra (1996) señala que, independientemente de la edad del encuestado, hay un alto grado de consenso en que para madurar son más importantes las experiencias vividas que la edad que uno tiene.

En algunos casos la adolescencia puede extenderse hasta los 20 años (Uriarte, 2007), edad que incluye a buena parte de la población estudiantil universitaria de nuevo ingreso. En esta etapa, conocida como adolescencia tardía, se produce un desarrollo psicológico del adolescente con el que decrece la dependencia de sus pares, se establecen límites y limitaciones, y se busca la vocación definitiva, de corte más realista, que aúne intereses y oportunidades (Gaete, 2015).

En esta etapa de cambio, que puede coincidir con ingreso en la universidad, el alumnado puede presentar algunas dificultades para adaptarse al sistema educativo

universitario. Algunas de estas dificultades son, en opinión del profesorado, que el estudiante de nuevo ingreso carece de iniciativa, presenta dificultades en su expresión oral y escrita, y le falta no sólo constancia sino estrategias y habilidades a la hora de estudiar (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019). En cuanto a su producción escrita es deficitaria: no se adapta al destinatario ni en tono ni en registro, no introduce el texto, le falta estructura, retórica y aspectos formales (Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira, 2015). Además, frente a lo que se pueda pensar, no tienen competencias ni habilidades para buscar información en internet, desconocen los buscadores especializados y sólo el 7% usa un buscador que no sea Google para encontrar información (De Vicente et al., 2022).

Al considerar por un lado la evolución madurativa y psicológica del adolescente que entra en la universidad y por otro las características actuales del alumnado de nuevo ingreso, parece lógico pensar que el perfil del estudiante, sus opiniones, hábitos, actitudes y capacidades puedan evolucionar en algunas cuestiones concretas conforme avanza en sus estudios universitarios tal y como apuntan algunos estudios (Camarero et al., 2000; Clariana et al., 2012, González, 2005; López-Aguado, 2011; Marugán et al., 2013; Morales y Morales, 2021; Ramos et al., 2017, Rodríguez et al., 2003). La descripción del desarrollo evolutivo de los 18 a los 22 años lleva a cuestionar si los comportamientos, las actitudes, las motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios de primer año son bien diferentes a las de los estudiantes de último año.

Así, por ejemplo, la preferencia del alumnado sobre el estilo de aprendizaje puede variar en función del curso del estudiante. Según un estudio de López-Aguado (2011), el estilo activo es más valorado por el alumnado de primeros cursos y el estilo teórico por el de cursos superiores, cuyo alumnado parece volverse menos espontáneo y activo. Por el contrario, en otro trabajo de Camarero et al (2000) no encontraron

diferencias significativas en el estilo de aprendizaje según el curso, pero sí entre las estrategias de aprendizaje y el curso del estudiante. Entre sus conclusiones destaca que el alumnado de cursos superiores aprende más relacionando distintos contenidos mientras que el de cursos inferiores prefiere el repaso en voz alta.

Aunque el curso del alumnado parece no influir de manera global en las estrategias de elaboración con las que el alumnado construye su conocimiento, sí es un factor determinante en algunas estrategias concretas como la elaboración de autopreguntas, imágenes o metáforas, que son más empleadas por alumnos de cursos superiores que por los de cursos intermedios (Marugán et al., 2013).

En general el alumnado de últimos cursos presenta una mayor autopercepción sobre sus competencias de aprendizaje que sus compañeros de primeros cursos (Ramos et al., 2017), aunque pese a ello también presenta mayores niveles de ansiedad, especialmente el alumnado de cuarto curso (Morales y Morales, 2021). Una menor autoeficacia del estudiante y capacidad de afrontamiento pueden producir un mayor estrés al alumnado durante sus estudios universitarios (Freire y Ferradás, 2020).

También existen diferencias en cuestiones relacionadas con las motivaciones y actitudes del alumnado de primeros y últimos cursos. Un estudio de Mas y Medinas (2007) señala que los estudiantes de más edad valoran en mayor medida algunos motivos para estudiar: porque les gusta aprender cosas nuevas, porque disfrutan o porque les parece interesante el contenido. En cambio los alumnos de menor edad reconocen en mayor medida que estudian para quitarse la materia de encima o para tener libre el verano.

Respecto a la actitud frente a la universidad, el alumnado de primeros cursos valora el papel de la universidad como institución que capacita a los individuos para el trabajo, mientras que los de cursos superiores valoran el papel de la universidad en el

avance del conocimiento a través de la investigación (González, 2005). Esta visión puede estar relacionada con lo señalado por Martínez et al. (2020) en un estudio realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia sobre las necesidades del estudiante en la tutoría universitaria. Mientras que el alumnado de primeros cursos reclama una mayor implicación en las tutorías, el alumnado de 4º curso demanda que estas se centren en el contenido abordado y se enfoque en la orientación profesional.

Los hábitos del estudiante también varían a lo largo de sus estudios universitarios. El alumnado de cursos superiores reconoce asistir a clase con más frecuencia que el de cursos inferiores (Rodríguez et al., 2003) y es el que más visita la biblioteca (Arias y Simón, 2008), aunque también reconoce que tiende a estudiar solo cuando se acercan los exámenes (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009).

El estudiante universitario de primeros cursos tiende a procrastinar más que el de cursos superiores, de hecho, es a los 18 y 19 años cuando más tiende a la procrastinación, bajando los niveles de forma considerable a los 22 años (Clariana et al., 2012). Esto puede deberse a que entre las principales dificultades que el alumnado universitario se encuentra al incorporarse a la universidad, además de la mayor cantidad de contenidos, está la gestión del tiempo personal (Gairín et al., 2009).

El uso de redes sociales es mayor en el alumnado de cursos más bajos y disminuye a medida que aumentan de curso (Obregón-Sierra y González-Fernández, 2020). Es precisamente el alumnado de primeros cursos el que reconoce copiar textos en la elaboración de trabajos en mayor medida que sus compañeros de cursos superiores y además citan menos las fuentes digitales de las que obtienen la información (Comas et al., 2011). Todo ello pese a tener más creatividad que sus compañeros de últimos cursos (Caballero et al., 2019).

El grado de satisfacción del alumnado es otra variable que puede modularse a lo largo de los años. Según Penichet-Tomás et al. (2022) la satisfacción general con el grado universitario y con el profesorado es mayor entre los estudiantes de primeros cursos que entre los de cursos superiores, siendo los de tercer curso los que menos satisfechos están.

Con todo ello, no resulta extraño que en la opinión del alumnado con respecto a las características que debe reunir el buen docente universitario también exista una evolución entre los estudiantes de primeros cursos y los que están terminando sus estudios universitarios, tal y como reflejan algunos trabajos (Abadía et al., 2015; Bueno et al., 2017; Casero, 2010; De-Juanas y Beltrán, 2014; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; Ruiz y Oliveros, 2006).

Abadía et al. (2015) señalan en una investigación sobre 10324 alumnos de 15 universidades españolas, que el alumnado de cursos superiores valora más que los de primeros cursos que los docentes fomenten la crítica, la autocrítica y la reflexión, que proporcionen retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y que se coordinen con otros docentes. En cambio, el alumnado de primeros cursos valora significativamente más que los de cursos superiores que el profesorado explique de forma clara los contenidos de la asignatura, que cumpla con el programa/guía de la asignatura y que innove metodológicamente.

Otro estudio de Fernández y González (2012) en el que participaron 1137 estudiantes de las Universidades de Huelva, Almería y Córdoba, señala que el alumnado de último curso valora menos que el alumnado de 1º el conocimiento de la materia por parte del docente, y menos que el alumnado de 3º el liderazgo del docente. A su vez, el empleo de nuevas tecnologías es más valorado por el alumnado de 3º que por el de 1º y 2º curso.

García-Valcárcel (1992) constata que la diferencia de edad apenas marca diferencias sobre la opinión del buen docente, aunque los alumnos más jóvenes valoran más la claridad de las explicaciones y la valoración de su trabajo, y los alumnos de cursos superiores hacen lo propio con la preparación de las clases y el sentido del humor del docente. Vemos que la mayor valoración que hacen los alumnos de primeros cursos sobre la claridad de las explicaciones coincide con lo señalado anteriormente por Abadía et al. (2015).

De-Juanas y Beltrán (2014) verifican, en un estudio de 7791 alumnas y alumnos de la Universidad Complutense de Madrid, que el estudiantado de primeros años valora, significativamente más que el de últimos años, tres características del docente. La primera es la disposición favorable hacia los estudiantes. La segunda, que coincide con los resultados expuestos anteriormente por Fernández y González (2012), es el dominio profesional y académico en su área. La tercera es el fomento del pensamiento crítico, aunque este resultado parece discrepar con los anteriormente expuestos de resultados de Abadía et al. (2015) que indicaba que esta característica era más valorada por los alumnos de cursos superiores.

Parece también haber discrepancias sobre qué alumnos valoran más positivamente al profesorado. Mientras que los resultados de De-Juanas y Beltrán (2014) indican que es el alumnado de primer ciclo, Bueno et al. (2017) afirman que los estudiantes de cursos superiores valoran más al docente que el de primer curso. Este último estudio, realizado en la Universidad de Zaragoza con una muestra de 2626 estudiantes, señala además que no hay grandes diferencias entre el concepto de buen docente que tienen los estudiantes de distintos cursos, aunque sí diferencias en cuestiones menores. Entre ellas, señalan que el alumnado de 3º y 4º curso valora más

que los de 1º y 2º que el profesorado proporcione *feedback* sobre el aprendizaje del alumnado y que informe sobre la planificación de la asignatura.

Por su parte, según Ruiz y Oliveros (2006) es el alumnado de 1º el que más valora participar en las clases y que el profesor les conozca por su nombre. Los estudiantes de primer ciclo creen que los exámenes más objetivos son los de resolución de problemas mientras que el alumnado de 3º y 4º prefieren realizar un examen al final de la asignatura.

Tabla 4.1.

Características más valoradas por los estudiantes en función del curso.

Estudio	Más valorado por estudiante de primeros cursos	Más valorado por estudiantes de últimos cursos
Abadía (2015)	-explica con claridad -cumple el programa de la materia -innova metodológicamente	-fomenta la crítica y la reflexión -informa sobre el aprendizaje -se coordina con otros docentes
Fernández y González (2012)	-domina la materia	-emplea nuevas tecnologías
García-Valcárcel (1992)	-explica con claridad -valora el trabajo del estudiante	-prepara las clases -tiene sentido del humor
De-Juanas y Beltrán (2014)	-se enfoca en el estudiante -domina la materia -fomenta el espíritu crítico	
Bueno et al. (2017)		-informa sobre el aprendizaje -informa sobre la planificación de la materia
Ruiz y Oliveros (2006)	-facilita la participación del alumnado -conoce al estudiante por su nombre -examina mediante resolución de problemas	-realiza un examen final

Estos estudios, recogidos en la Tabla 4.1, orientan en el ámbito universitario sobre las expectativas de los estudiantes sobre sus docentes. Sin embargo, si se quiere

actuar sobre una universidad en concreto, como la Universidad de La Rioja, se hace necesario conocer concreta y específicamente la opinión del alumnado de la Universidad de La Rioja sobre las características que debe reunir el profesor universitario ideal tratando de identificar diferencias significativas en función del curso más alto en que esté matriculado el estudiantado.

Como objetivos específicos se pretende:

- Analizar mediante comparaciones múltiples si las diferencias de opinión entre el alumnado de distintos cursos son significativas.
- Establecer el perfil específico del buen docente universitario de cada curso en opinión de su alumnado.
- Definir la existencia de subconjuntos homogéneos entre los cursos mediante un análisis de los datos con la prueba post hoc de Tukey.
- Discutir los resultados obtenidos en este trabajo con los obtenidos en otras investigaciones similares.

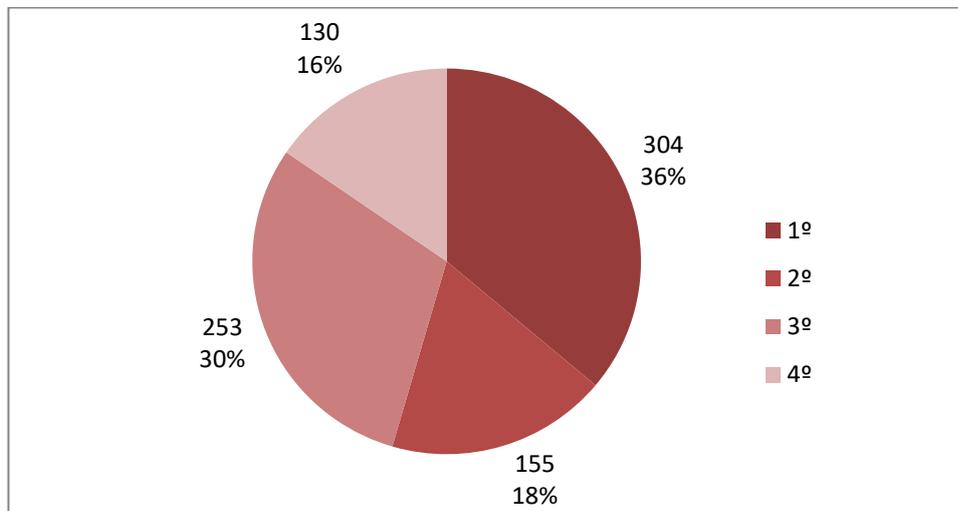
3.4.2. Metodología

3.4.2.1. Participantes

Este trabajo es parte de un estudio de investigación más amplio llevado a cabo en la Universidad de La Rioja durante el curso 2021-2022. Participaron un total de 936 estudiantes, de los cuales 842 eran estudiantes de Grado y 94 cursaban estudios de Máster. Como se refleja en la Figura 4.1, por cursos, de los estudiantes de Grado 304 cursaban 1º (36,1%), 155 cursaban 2º (18,4%), 253 lo hacían en 3º (30%) y 130 en 4º (15,4%), como se muestra en la figura 4.1. Por edades, de los 936 participantes 452 (48,3%) tenían entre 18 y 20 años, 353 (37,7%) entre 21 y 23 años, 79 (8,4%) entre 24 y 26 años y 52 (5,6%) más de 26 años.

Figura 4.1

Número de estudiantes por curso



3.4.2.2. Instrumento Y Procedimiento

El instrumento empleado para conocer las características del profesor universitario ideal ha sido adaptado a partir del cuestionario CEMEDEPU, elaborado por Gargallo et al. (2010). Este instrumento determina las principales cualidades del profesor (cualidades personales y cualidades profesionales), la metodología de enseñanza (acciones metodológicas, características de las explicaciones, métodos de aprendizaje, materiales y recursos) y la metodología de evaluación (características y sistemas de la evaluación). En cada una de las secciones se incluye una serie de opciones de las que el estudiante debe elegir las cinco que considere más importantes. El cuestionario CEMEDEPU ha sido empleado con anterioridad en otros trabajos de investigación (Alonso, 2019; Bernate et al., 2020; Fuster et al., 2013; Gargallo et al., 2010; Guillén-Guerrero y Martínez, 2019; Hamer, 2015).

El cuestionario fue difundido entre el alumnado en formato *Forms* durante el mes de enero del curso 2021/2022. En todo momento se guardó el anonimato del estudiante con el fin de asegurar la sinceridad en las respuestas.

3.4.2.3. Análisis De Datos

Los datos obtenidos fueron tratados y analizados con el programa estadístico SPSS 26 en tres fases. En primer lugar, se realizó la prueba t de Student para muestras independientes para determinar si la diferencia entre las medias de una variable en los distintos grupos es significativa o no. En segundo lugar, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de verificar la significancia de las diferencias entre grupos. En este análisis, la hipótesis nula determina que no hay diferencias significativas entre cursos para una misma variable mientras que la hipótesis alternativa determina que las diferencias entre cursos son significativas para una misma variable. El valor de significancia de la prueba es de $p < 0,05$; si el valor obtenido es mayor se acepta la hipótesis nula y si es menor se rechaza la hipótesis nula. Además se realizaron pruebas de comparaciones múltiples post-hoc para determinar qué medias difieren: en los casos en los que la estadística de Levene asume la igualdad de varianzas, se emplea la prueba HSD de Tukey y si no se asume la igualdad de varianzas se emplea el test de Games-Howell.

Finalmente, se realizaron pruebas de subconjuntos homogéneos HSD de Tukey con el fin de agrupar cursos cuyas medias no se diferencian estadísticamente entre sí.

3.4.3. Resultados

3.4.3.1. Cualidades Del Profesor.

3.4.3.1.1. Cualidades Personales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Dos cualidades personales son las más importantes para el alumnado de 1º tal y como señalan seis de cada diez estudiantes: que respete al alumnado ($M=0,61 \pm 0,488$) y que sea comprensivo ($M=0,60 \pm 0,490$). En la Figura 4.2 se observa que uno de cada dos

estudiantes también resalta la necesidad de que el docente tenga un carácter agradable ($M=0,54\pm0,500$), que sea abierto a los alumnos ($M=0,53\pm0,500$) y que dé confianza ($M=0,47\pm0,500$). En cambio, las cualidades que menos valora este alumnado son que el docente sea divertido ($M=0,12\pm0,327$) y que sea honesto ($M=0,12\pm0,327$), señaladas únicamente por el 12% de los estudiantes.

El alumnado de 2º coincide con el de 1º en las cuatro características más valoradas: que el docente respete al alumnado ($M=0,66\pm0,476$), que sea comprensivo ($M=0,61\pm0,490$), de carácter agradable ($M=0,52\pm0,501$) y abierto a los alumnos ($M=0,52\pm0,501$). En cambio, casi la mitad del alumnado de 2º también señala como importantes que el docente tenga empatía ($M=0,46\pm0,500$) y capacidad de escucha ($M=0,45\pm0,499$). Por el contrario, que sea divertido ($M=0,13\pm0,336$) y que sea honesto ($M=0,14\pm0,423$) vuelven a ser las cualidades menos valoradas por los estudiantes de 2º.

De nuevo el alumnado de 3º señala como cualidades más importantes en el docente ideal que respete al alumnado ($M=0,65\pm0,478$) y que sea comprensivo ($M=0,59\pm0,492$). Que sea abierto a los alumnos ($M=0,52\pm0,501$), de carácter agradable ($M=0,48\pm0,501$) y empático ($M=0,46\pm0,499$) son también cualidades demandadas por la mitad del alumnado. Respecto a las menos valoradas, coinciden con las señaladas por sus compañeros de 1º y 2º: que sea divertido ($M=0,09\pm0,228$) y que sea honesto ($M=0,15\pm0,358$) son elegidas por menos del 15% del alumnado de 3º.

Finalmente, para seis de cada diez estudiantes de 4º el docente ideal debe respetar al alumnado ($M=0,63\pm0,484$), ser comprensivo ($M=0,59\pm0,493$) y abierto a los alumnos ($M=0,58\pm0,496$). Para la mitad, además, debe tener carácter agradable ($M=0,51\pm0,502$) y capacidad de escucha ($M=0,49\pm0,502$). En cambio, las cualidades menos valoradas por el alumnado de 4º son que el docente sea divertido

($M=0,08\pm0,279$), que tenga buen trato ($M=0,18\pm0,383$) y que sea atento ($M=0,18\pm0,383$).

Figura 4.2

Cualidades personales del profesor ideal según el curso del estudiante.

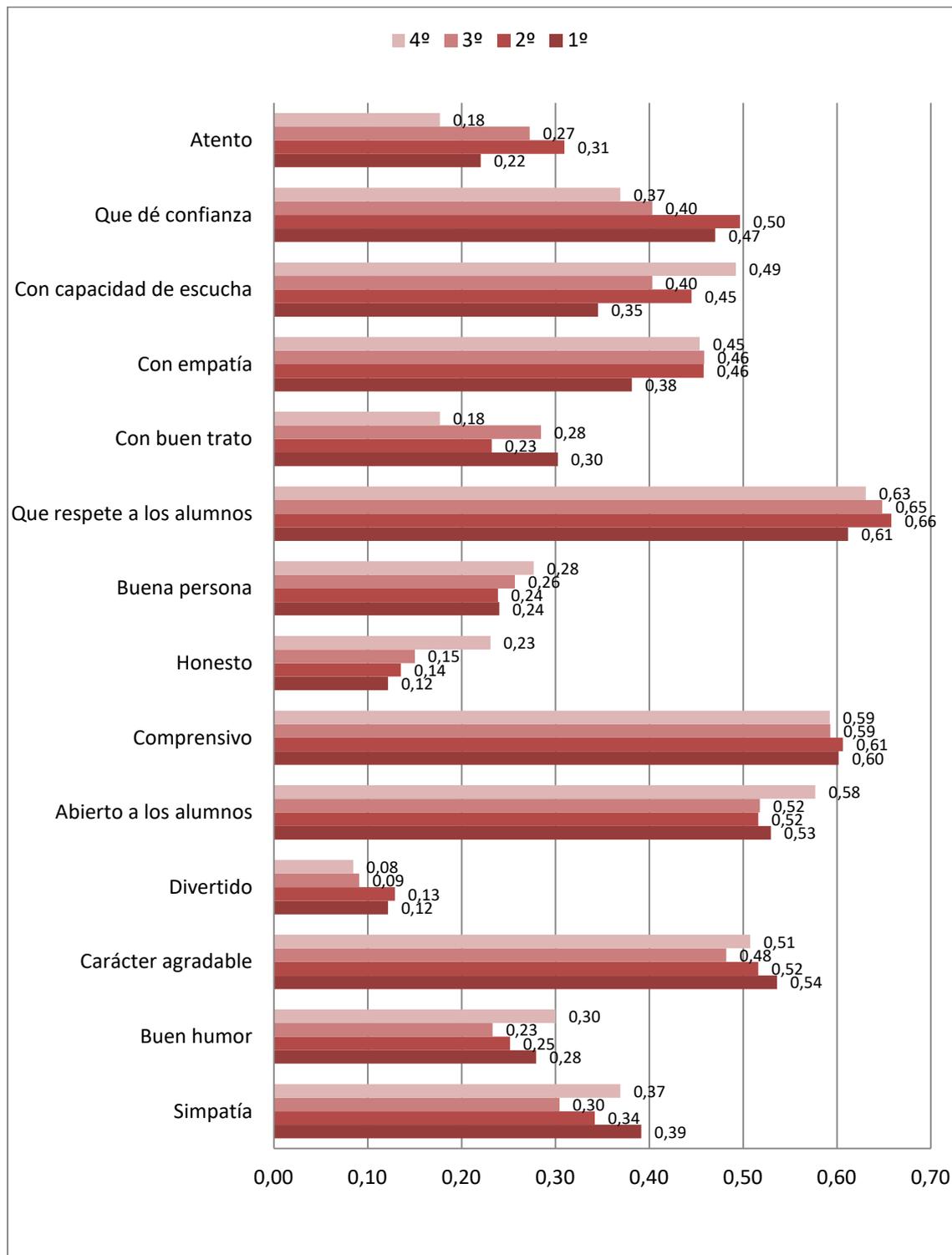


Tabla 4.2

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Simpatía	12,516	0,000***	Entre grupos	2,008	3	0,669	2,972	0,031*
			Dentro de grupos	209,839	932	0,225		
			Total	211,846	935			
Buen humor	26,746	0,000***	Entre grupos	2,774	3	0,925	4,989	0,002***
			Dentro de grupos	172,726	932	0,185		
			Total	175,500	935			
Carácter agradable	1,337	0,261	Entre grupos	0,301	3	0,100	0,400	0,753
			Dentro de grupos	233,695	932	0,251		
			Total	233,996	935			
Divertido	10,339	0,000***	Entre grupos	0,688	3	0,229	2,478	0,060
			Dentro de grupos	86,260	932	0,093		
			Total	86,948	935			
Abierto a los alumnos	1,105	0,346	Entre grupos	0,182	3	0,061	0,243	0,867
			Dentro de grupos	233,253	932	0,250		
			Total	233,435	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.2

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Comprensivo	2,428	0,064	Entre grupos	3,989	3	1,330	5,580	0,001***
			Dentro de grupos	222,109	932	0,238		
			Total	226,098	935			
Honesto	35,044	0,000***	Entre grupos	6,307	3	2,102	15,349	0,000***
			Dentro de grupos	127,654	932	0,137		
			Total	133,962	935			
Buena persona	3,259	0,021*	Entre grupos	0,472	3	0,157	0,846	0,469
			Dentro de grupos	173,518	932	0,186		
			Total	173,990	935			
Que respete a los alumnos	8,092	0,000***	Entre grupos	1,191	3	0,397	1,728	0,160
			Dentro de grupos	214,193	932	0,230		
			Total	215,385	935			
Con buen trato	16,718	0,000***	Entre grupos	2,232	3	0,744	3,841	0,009***
			Dentro de grupos	180,528	932	0,194		
			Total	182,760	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.2

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Con empatía	10,513	0.000***	Entre grupos	4,931	3	1,644	6,794	0,000***
			Dentro de grupos	225,475	932	0,242		
			Total	230,406	935			
Con capacidad de escucha	9,735	0.000***	Entre grupos	4,836	3	1,612	6,738	0,000***
			Dentro de grupos	222,993	932	0,239		
			Total	227,829	935			
Que dé confianza	10,463	0.000***	Entre grupos	2,680	3	0,893	3,664	0,012*
			Dentro de grupos	227,213	932	0,244		
			Total	229,893	935			
Atento	2,780	0.040*	Entre grupos	0,518	3	0,173	0,892	0,445
			Dentro de grupos	180,353	932	0,194		
			Total	180,871	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Los resultados del análisis de los datos mediante ANOVA indican que algunas cualidades personales del profesor varían de manera significativa en función del curso del estudiante; es el caso de cualidades como simpatía, buen humor, comprensivo, honesto, con buen trato, con empatía y con capacidad de escucha. En cambio, no hay

diferencias significativas en la opinión del alumnado de distintos cursos en cualidades como carácter agradable, divertido, abierto a los alumnos, buena persona, que respete a los alumnos, que dé confianza y atento (ver Tabla 4.2).

Profundizando en las diferencias significativas existentes entre cursos mediante un análisis de comparaciones múltiples, encontramos que el alumnado de 4º valora significativamente menos que el resto de sus compañeros que el docente sea comprensivo. También valora menos que el alumnado de 1º y 2º el buen humor del docente. En cambio, valora la honestidad del profesorado significativamente más que el alumnado de 2º y este a su vez más que el de 1º.

Tabla 4.3

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Simpatía	1º	2º	0,086	0,034	0,054
		3º	0,062	0,058	0,704
		4º	0,142	0,065	0,138
	2º	3º	-0,023	0,059	0,979
		4º	0,056	0,065	0,828
	3º	4º	0,079	0,081	0,761
Buen humor	1º	2º	0,067	0,031	0,136
		3º	0,119	0,048	0,070
		4º	,200***	0,047	0,000***
	2º	3º	0,052	0,049	0,707
		4º	,133*	0,047	0,029*
	3º	4º	0,081	0,060	0,529
Comprensivo	1º	2º	-0,019	0,035	0,950
		3º	0,019	0,060	0,988
		4º	,275***	0,070	0,001***
	2º	3º	0,038	0,062	0,926
		4º	,293***	0,071	0,001*
	3º	4º	,255*	0,086	0,019*

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.3

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad personal	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Honesto	1º	2º	-,075*	0,026	0,020*
		3º	-0,125	0,051	0,070
		4º	-,346***	0,071	0,000*
	2º	3º	-0,051	0,053	0,771
		4º	-,272***	0,073	0,002*
	3º	4º	-0,221	0,085	0,052
Con buen trato	1º	2º	,088*	0,031	0,025*
		3º	,135*	0,048	0,031*
		4º	0,023	0,067	0,985
	2º	3º	0,047	0,049	0,773
		4º	-0,065	0,067	0,771
	3º	4º	-0,111	0,077	0,472
Con empatía	1º	2º	-,131***	0,035	0,001***
		3º	-0,101	0,061	0,350
		4º	-,229*	0,072	0,013*
	2º	3º	0,030	0,062	0,963
		4º	-0,098	0,074	0,551
	3º	4º	-0,128	0,089	0,479
Con capacidad de escucha	1º	2º	-,117**	0,035	0,005**
		3º	-0,049	0,060	0,847
		4º	-,259***	0,072	0,003***
	2º	3º	0,068	0,062	0,688
		4º	-0,142	0,073	0,219
	3º	4º	-0,210	0,088	0,085
Que dé confianza	1º	2º	,116**	0,035	0,005**
		3º	0,069	0,061	0,666
		4º	0,064	0,073	0,820
	2º	3º	-0,047	0,061	0,873
		4º	-0,052	0,074	0,895
	3º	4º	-0,005	0,089	1,000

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

El alumnado de 1º valora el buen trato al alumnado más que el de 2º y 3º, y que el docente dé confianza más que el de 2º. En cambio, valora menos la empatía y la capacidad de escucha que los de 2º y 4º (ver Tabla 4.3).

Para corroborar las diferencias significativas obtenidas en el ANOVA se analizan los datos con la prueba *post hoc* de Tukey. Este análisis, esquematizado en la Tabla 4.4, define dos subconjuntos diferentes en algunas cualidades personales.

Tabla 4.4

Cualidades personales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Curso	N	1	2
Buen humor	4º	52	0,10	
	3º	79	0,18	0,18
	2º	353	0,23	0,23
	1º	452		0,30
	Sig.		0,104	0,175
Comprensivo	4º	52	0,33	
	3º	79		0,58
	1º	452		0,60
	2º	353		0,62
	Sig.		1,000	0,940
Honesto	1º	452	0,12	
	2º	353	0,19	
	3º	79	0,24	
	4º	52		0,46
Con empatía	1º	452	0,37	
	3º	79	0,47	0,47
	2º	353	0,50	0,50
	4º	52		0,60
	Sig.		0,202	0,224
Con capacidad de escucha	1º	452	0,36	
	3º	79	0,41	
	2º	353	0,47	0,47
	4º	52		0,62
	Sig.		0,294	0,141

Respecto a la cualidad de tener buen humor, se forma un subgrupo 1 que incluye los cursos de 2º, 3º y 4º y un subgrupo 2 con 1º, 2º y 3º. Que el docente sea comprensivo define, a su vez, un subgrupo 1 formado únicamente por 4º y un subgrupo 2 formado por 1º, 2º y 3º mientras que la honestidad del docente incluye a 1º, 2º y 3º en el subgrupo 1 y a 4º en el subgrupo 2. Que el docente tenga empatía diferencia un subgrupo 1 formado por 1º, 2º y 3º y un subgrupo 2 con 2º, 3 y 4º, mientras que la capacidad de escucha genera un subgrupo 1 formado por 1º, 2º y 3º y un subgrupo 2 formado por 2º y 4º.

3.4.3.1.2. Cualidades Profesionales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

La Figura 4.3 indica que nueve de cada diez estudiantes de 1º coinciden en señalar como importantes las siguientes cualidades profesionales del docente universitario ideal:

- Que tenga buena comunicación (M=0,93±0,260)
- Que sea competente en su materia (M=0,92±0,275)
- Que prepare las clases (M=0,88±0,324).

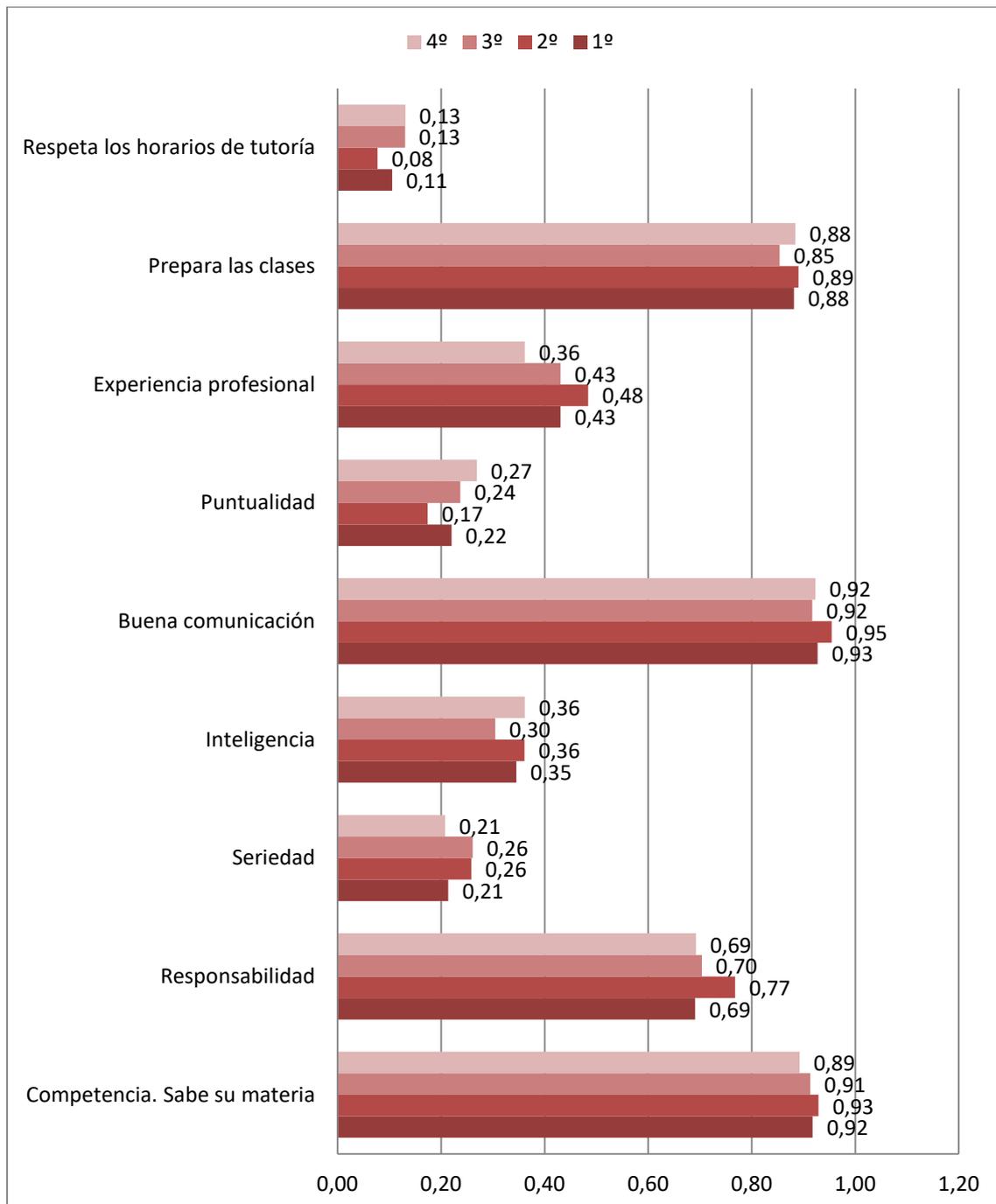
Además, el 70% también valora que el docente sea responsable (M=0,69±0,463). En cambio, de entre las cualidades menos valoradas, observamos que uno de cada diez estudiantes señala el respeto por los horarios de tutoría (M=0,11±0,307) y dos de cada diez, la seriedad (M=0,21±0,411), y la puntualidad (M=0,22±0,415).

El alumnado de 2º valora de manera similar al de 1º las cualidades profesionales más importantes del docente universitario ideal: que tenga una buena comunicación (M=0,95±0,208), que sea competente y conozca su materia (M=0,93±0,258), que prepare bien las clases (M=0,89±0,314) y que sea responsable (M=0,77±0,424). Por el

contrario, sólo hay dos cualidades señaladas por menos del 20% del alumnado, que son que el docente respete los horarios de tutoría ($M=0,08\pm0,268$) y que sea puntual ($M=0,17\pm0,381$).

Figura 4.3

Cualidades profesionales del profesor ideal según el curso del estudiante.



Porcentajes similares se obtienen de las valoraciones del alumnado de 3º, para los que las cualidades más señaladas siguen siendo que el docente tenga buena comunicación ($M=0,92\pm0,276$), que sea competente en su materia ($M=0,91\pm0,282$), que prepare las clases ($M=0,85\pm0,354$) y que sea responsable ($M=0,70\pm0,458$). Respecto a las cualidades menos valoradas, sólo una es señalada por menos del 20% del alumnado: que el docente respete los horarios de tutoría ($M=0,13\pm0,337$), mientras que uno de cada cuatro alumnos valora la puntualidad ($M=0,24\pm0,426$) y la seriedad del docente ($M=0,26\pm0,440$).

También es similar a la de sus compañeros de cursos inferiores la opinión del alumnado de 4º curso. Nueve de cada diez estudiantes de 4º señalan como importante que el docente ideal tenga buena comunicación ($M=0,92\pm0,268$), que sea competente en su materia ($M=0,89\pm0,311$) y que prepare bien las clases ($M=0,88\pm0,321$). Además, casi el 70% valora también que sea responsable ($M=0,69\pm0,463$). La cualidad a la que menos importancia otorgan es que el docente respete los horarios de tutoría ($M=0,13\pm0,338$). Además, la seriedad del docente ($M=0,21\pm0,407$) es valorada sólo por uno de cada cinco estudiantes y que sea puntual ($M=0,27\pm0,445$) por uno de cada cuatro.

Como se puede ver en la Tabla 4.5, que recoge los resultados de ANOVA sobre las cualidades profesionales del docente universitario ideal, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de distintos cursos en ninguna de las cualidades señaladas.

Tabla 4.5

Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad profesional	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Competencia. Sabe su materia	3,234	0,022*	Entre grupos	0,178	3	0,059	0,742	0,527
			Dentro de grupos	74,638	932	0,080		
			Total	74,816	935			
Responsabilidad	2,496	0,059	Entre grupos	0,697	3	0,232	1,124	0,338
			Dentro de grupos	192,678	932	0,207		
			Total	193,375	935			
Seriedad	5,971	0,000***	Entre grupos	1,007	3	0,336	1,763	0,153
			Dentro de grupos	177,455	932	0,190		
			Total	178,462	935			
Inteligencia	10,382	0,000***	Entre grupos	1,700	3	0,567	2,581	0,052
			Dentro de grupos	204,607	932	0,220		
			Total	206,307	935			
Buena comunicación	4,904	0,002***	Entre grupos	0,266	3	0,089	1,232	0,297
			Dentro de grupos	67,041	932	0,072		
			Total	67,307	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.5

Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad profesional	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Puntualidad	8,638	0,000***	Entre grupos	1,329	3	0,443	2,489	0,059
			Dentro de grupos	165,898	932	0,178		
			Total	167,226	935			
Experiencia profesional	2,697	0,045*	Entre grupos	0,492	3	0,164	0,671	0,570
			Dentro de grupos	227,815	932	0,244		
			Total	228,307	935			
Prepara las clases	5,485	0,001***	Entre grupos	0,413	3	0,138	1,239	0,294
			Dentro de grupos	103,458	932	0,111		
			Total	103,871	935			
Respeto los horarios de tutoría	0,406	0,749	Entre grupos	0,031	3	0,010	0,105	0,957
			Dentro de grupos	90,854	932	0,097		
			Total	90,885	935			

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

3.4.3.2. Metodología De Enseñanza

3.4.3.2.1. Acciones Metodológicas Que Debería Emplear El Profesor Universitario

Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

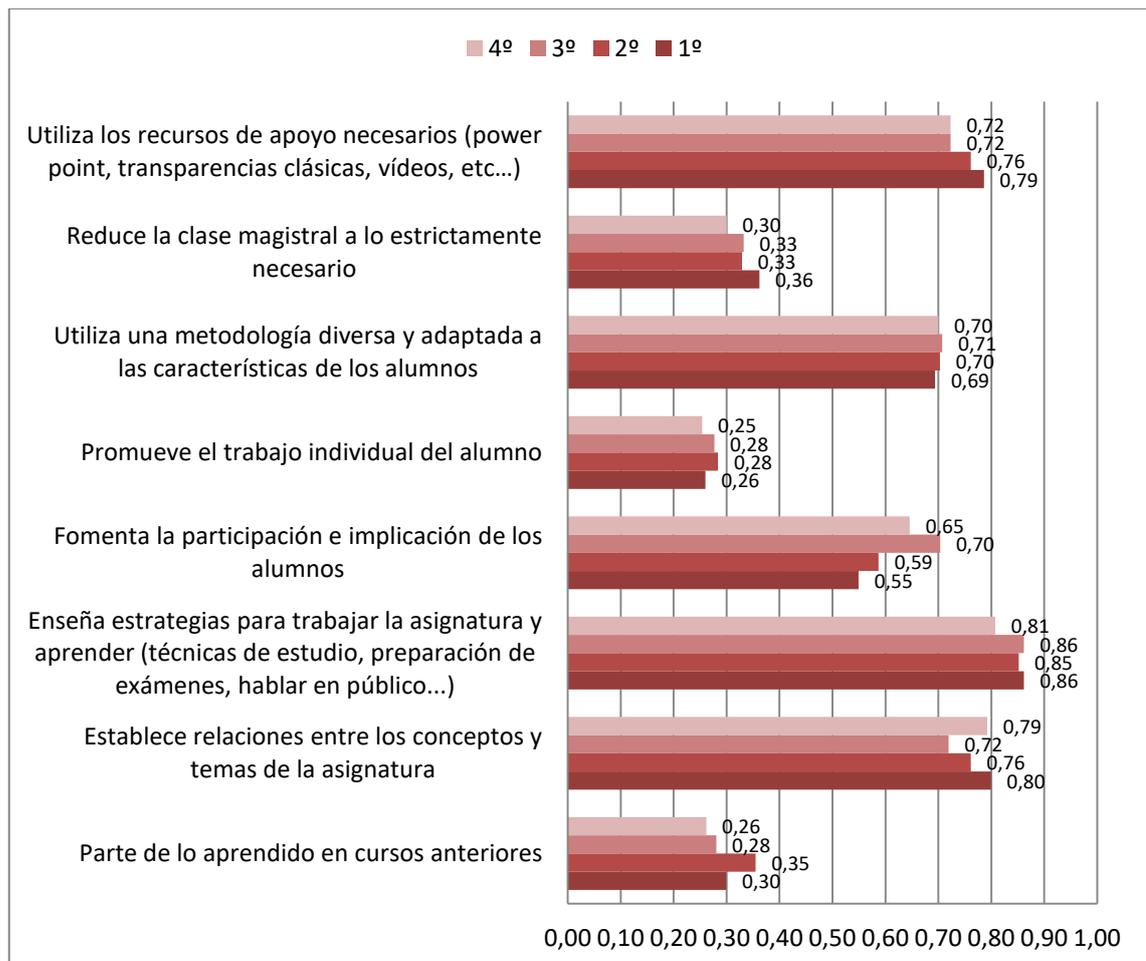
De entre las acciones metodológicas, las más valoradas por el alumnado de 1º son: enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender (técnicas de estudio, preparación de exámenes, hablar en público...) ($M=0,86\pm 0,346$), que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,80\pm 0,401$), la utilización de recursos de apoyo necesarios (power point, transparencias clásicas, vídeos, etc.) ($M=0,79\pm 0,411$), todas ellas señaladas por al menos el 80% del alumnado. Además, más de la mitad de los estudiantes de 1º también indican la importancia de utilizar una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,69\pm 0,462$) y fomentar la participación e implicación de los alumnos ($M=0,59\pm 0,494$). No existen en cambio acciones metodológicas valoradas por menos del 25% del alumnado: esto refuerza la idea de que el alumnado valora la variedad de metodologías. Esta falta de consenso en señalar una acción como menos importante se repite en el alumnado de los demás cursos encuestados, como se refleja en la Figura 4.4.

No hay diferencias en los resultados obtenidos de la opinión del alumnado de 2º y los de 1º: uno de cada seis alumnos prefieren que las acciones metodológicas incluyan enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($M=0,85\pm 0,357$), mientras que uno de cada cuatro valora que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,76\pm 0,428$) y la utilización de recursos de apoyo necesarios ($M=0,76\pm 0,428$). Otras dos acciones son elegidas por más de la mitad de los encuestados: utilizar una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,70\pm 0,458$) y fomentar la participación e implicación de los alumnos ($M=0,55\pm 0,498$).

El alumnado de 3º también coincide con sus compañeros de 1º y 2º en cuanto a las acciones más valoradas: más del 80% del alumnado indica la importancia de enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($M=0,86\pm0,346$). A su vez, más del 70% también valora que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,72\pm0,450$), utilizar recursos de apoyo necesarios ($M=0,72\pm0,448$), utilizar una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,71\pm0,456$) y fomentar la participación e implicación de los alumnos ($M=0,70\pm0,458$).

Figura 4.4

Acciones metodológicas que debería emplear el profesor ideal según el curso del estudiante.



Uno de cada 5 alumnos de 4º valora como acciones metodológicas más importantes enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($M=0,81\pm 0,396$) y que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,79\pm 0,407$). Entre el 75% y el 65% del alumnado también indican como importantes la utilización de recursos de apoyo necesarios ($M=0,72\pm 0,449$), utilizar una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,70\pm 0,460$) y fomentar la participación e implicación de los alumnos ($M=0,65\pm 0,480$).

Tabla 4.6

Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Parte de lo aprendido en otros cursos	3,677	0,012*	Entre grupos	0,726	3	0,242	1,126	0,337
			Dentro de grupos	200,180	932	0,215		
			Total	200,906	935			
Establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura	4,670	0,003***	Entre grupos	0,585	3	0,195	1,099	0,349
			Dentro de grupos	165,568	932	0,178		
			Total	166,154	935			
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	5,833	0,001***	Entre grupos	0,699	3	0,233	1,753	0,155
			Dentro de grupos	123,899	932	0,133		
			Total	124,598	935			

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,005$

Tabla 4.6

Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Acción metodológica	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	20,910	0.000***	Entre grupos	4,391	3	1,464	6,384	0,000***
			Dentro de grupos	213,707	932	0,229		
			Total	218,098	935			
Promueve el trabajo individual del alumno	1,617	0.184	Entre grupos	0,266	3	0,089	0,442	0,723
			Dentro de grupos	187,066	932	0,201		
			Total	187,332	935			
Utiliza una metodología diversa y adaptada a los alumnos	1,205	0,307	Entre grupos	0,217	3	0,072	0,343	0,794
			Dentro de grupos	196,821	932	0,211		
			Total	197,038	935			
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	6,081	0,000***	Entre grupos	1,030	3	0,343	1,546	0,201
			Dentro de grupos	206,970	932	0,222		
			Total	208,000	935			
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	12,170	0.000***	Entre grupos	2,025	3	0,675	3,438	0,016*
			Dentro de grupos	183,047	932	0,196		
			Total	185,073	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El análisis ANOVA indica que dos de las acciones metodológicas que debería emplear un buen docente presentan diferencias significativas entre cursos: se trata de fomentar la participación e implicación de los alumnos y de utilizar los recursos de

apoyo necesarios (como power points u otros similares). En cambio no existen diferencias significativas entre grupos según los datos para las siguientes acciones metodológicas: parte de lo aprendido en otros cursos, establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura, enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender (como técnicas de estudio, preparación de exámenes o hablar en público), promueve el trabajo individual del alumno, utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos, y reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario (ver Tabla 4.6).

Tabla 4.7

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	1º	2º	-,131***	0,034	0,001***
		3º	-,149*	0,057	0,046*
		4º	-0,152	0,068	0,122
	2º	3º	-0,018	0,057	0,990
		4º	-0,020	0,068	0,991
		3º	4º	-0,003	0,082
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	1º	2º	0,070	0,031	0,119
		3º	0,101	0,057	0,287
		4º	0,157	0,071	0,132
	2º	3º	0,032	0,059	0,949
		4º	0,087	0,072	0,626
		3º	4º	0,056	0,086

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Los análisis de comparaciones múltiples indican que, como acción metodológica del profesor universitario ideal, el alumnado de 2º y 3º valora significativamente más que el de 1º que se fomente la participación e implicación del alumnado. En cambio,

como se observa en la Tabla 4.7 los resultados indican que no hay diferencias significativas con respecto al uso de recursos de apoyo.

El test de Tukey define, como se puede observar en la Tabla 4.8, dos conjuntos homogéneos para una única acción metodológica: el uso de recursos de apoyo necesarios como vídeos o power-points entre otros. En este caso el subgrupo 1 está formado por los cursos 2º, 3º y 4º, mientras que el subgrupo 2 engloba a los cursos de 1º, 2º y 3º.

Tabla 4.8

Acciones metodológicas: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Curso	N	1	2
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	4º	52	0,62	
	3º	79	0,67	0,67
	2º	353	0,70	0,70
	1º	452		0,77
	Sig.			0,470

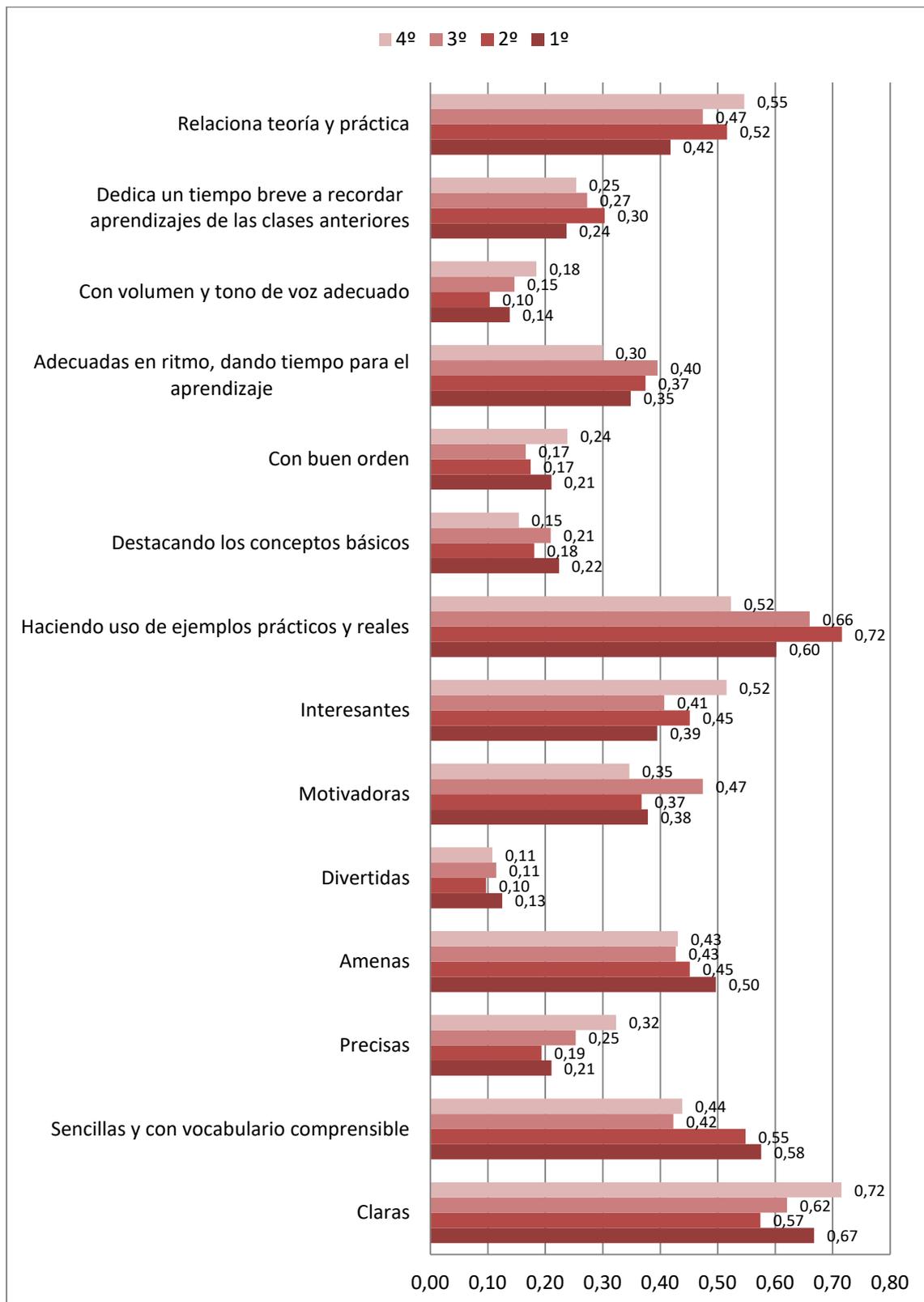
3.4.3.2.2. Características De Las Explicaciones Del Docente Universitario Ideal

Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Dos de cada tres alumnos de 1º valoran como importante que las explicaciones del docente sean claras ($M=0,67\pm 0,472$). Más de la mitad de los estudiantes de este curso prefieren también explicaciones que incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,60\pm 0,490$), que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,58\pm 0,495$) y que sean amenas ($M=0,50\pm 0,501$). Lo que menos valoran, por el contrario, es que sean divertidas ($M=0,13\pm 0,331$) y que el volumen y el tono de voz del docente sean adecuados ($M=0,14\pm 0,346$).

Figura 4.5

Características de las explicaciones del profesor ideal según el curso del estudiante.



Lo que más valora el alumnado de 2º es que las explicaciones del docente incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,72\pm0,452$). Además, uno de cada dos señala como importante que las explicaciones sean claras ($M=0,57\pm0,496$), que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,55\pm0,499$) y que relacionen teoría y práctica ($M=0,52\pm0,501$). En el extremo opuesto, uno de cada diez alumnos de 2º valora que las explicaciones sean divertidas ($M=0,10\pm0,297$) y con volumen y tono de voz adecuados ($M=0,10\pm0,305$).

Únicamente hay dos características de las explicaciones que sean valoradas como importantes por más de la mitad del alumnado de 3º, que las explicaciones incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,66\pm0,475$) y que sean claras ($M=0,62\pm0,486$). Les sigue, elegida por apenas el 47% del alumnado, que relacionen teoría y práctica ($M=0,47\pm0,500$) y que sean motivadoras ($M=0,47\pm0,500$). Coinciden en cambio con el resto de sus compañeros en otorgar menos importancia a que las explicaciones sean divertidas ($M=0,11\pm0,319$) y con volumen y tono de voz adecuados ($M=0,15\pm0,354$).

Finalmente, el alumnado de 4º coincide con el de 1º en valorar que la característica más importante de las explicaciones del docente es que estas sean claras ($M=0,72\pm0,453$). También es considerado como importante por más de la mitad del alumnado que las explicaciones relacionen teoría y práctica ($M=0,55\pm0,500$), que incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,52\pm0,501$) y que sean interesantes ($M=0,52\pm0,502$). Los resultados, que se recogen en la Figura 4.5, indican además que menos del 15% del alumnado de 4º otorga importancia a dos características; que las explicaciones sean divertidas ($M=0,11\pm0,311$) y que destaquen conceptos básicos ($M=0,15\pm0,362$).

Tabla 4.9

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Claras	1,912	0,126	Entre grupos	0,288	3	0,096	0,422	0,737
			Dentro de grupos	212,169	932	0,228		
			Total	212,457	935			
Sencillas y con vocabulario comprensible	9,054	0,000***	Entre grupos	1,880	3	0,627	2,518	0,057
			Dentro de grupos	231,939	932	0,249		
			Total	233,819	935			
Precisas	9,550	0,000***	Entre grupos	1,446	3	0,482	2,566	0,053
			Dentro de grupos	175,050	932	0,188		
			Total	176,496	935			
Amenas	5,729	0,001***	Entre grupos	1,121	3	0,374	1,513	0,210
			Dentro de grupos	230,208	932	0,247		
			Total	231,329	935			
Divertidas	20,161	0,000***	Entre grupos	1,197	3	0,399	4,219	0,006**
			Dentro de grupos	88,119	932	0,095		
			Total	89,316	935			

Nota: p<0,05; *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

Tabla 4.9

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Motivadoras	1,271	0,283	Entre grupos	1,160	3	0,387	1,608	0,186
			Dentro de grupos	224,186	932	0,241		
			Total	225,346	935			
Interesantes	12,824	0,000***	Entre grupos	1,085	3	0,362	1,477	0,219
			Dentro de grupos	228,261	932	0,245		
			Total	229,346	935			
Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales	4,976	0,002***	Entre grupos	1,042	3	0,347	1,459	0,224
			Dentro de grupos	221,843	932	0,238		
			Total	222,885	935			
Destacando los conceptos básicos	14,219	0,000***	Entre grupos	1,520	3	0,507	3,188	0,023*
			Dentro de grupos	148,120	932	0,159		
			Total	149,640	935			
Con buen orden	1,139	0,332	Entre grupos	0,144	3	0,048	0,285	0,836
			Dentro de grupos	157,121	932	0,169		
			Total	157,265	935			

Nota: p<0,05; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,005

Tabla 4.9

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje	3,121	0.025*	Entre grupos	0,551	3	0,184	0,800	0,494
			Dentro de grupos	213,978	932	0,230		
			Total	214,529	935			
Con volumen y tono de voz adecuado	1,226	0.299	Entre grupos	0,106	3	0,035	0,297	0,827
			Dentro de grupos	110,390	932	0,118		
			Total	110,496	935			
Dedica un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores	3,079	0.027*	Entre grupos	0,497	3	0,166	0,854	0,465
			Dentro de grupos	180,849	932	0,194		
			Total	181,346	935			
Relaciona teoría y práctica	2,616	0.050	Entre grupos	1,660	3	0,553	2,226	0,084
			Dentro de grupos	231,672	932	0,249		
			Total	233,332	935			

Nota: $p < 0,05$; *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Al analizar los datos obtenidos con ANOVA, recogidos en la Tabla 4.9, encontramos que existen diferencias significativas entre grupos en las siguientes características de las explicaciones: que sean divertidas y que se destaquen conceptos básicos. En cambio, no hay diferencias significativas por cursos en características como

claras, sencillas y con vocabulario comprensible, precisas, amenas, divertidas, motivadoras, interesantes, haciendo uso de ejemplos prácticos y reales, destacando los conceptos básicos, con buen orden, adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje, con volumen y tono de voz adecuado, dedica un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores y relaciona teoría y práctica.

El análisis de comparaciones múltiples indica que el alumnado de 1º, 2º y 3º valora significativamente más que el de 4º que las explicaciones del docente sean divertidas. Además el alumnado de 1º valora más que el de 3º que se destaquen los conceptos básicos durante la explicación (ver Tabla 4.10).

Tabla 4.10

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de las explicaciones del profesor ideal según el curso del estudiante.

Característica de las explicaciones	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Divertidas	1º	2º	0,053	0,022	0,073
		3º	0,008	0,041	0,997
		4º	,135***	0,016	0,000***
	2º	3º	-0,044	0,040	0,690
		4º	,082***	0,015	0,000***
	3º	4º	,127**	0,038	0,006**
Destacando los conceptos básicos	1º	2º	0,067	0,028	0,086
		3º	,123*	0,041	0,018*
		4º	0,025	0,061	0,976
	2º	3º	0,056	0,041	0,526
		4º	-0,042	0,061	0,902
	3º	4º	-0,098	0,068	0,475

Nota: p<0,05; *p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

La prueba post hoc de Tukey determina que, respecto a que las explicaciones sean divertidas, existen dos subgrupos homogéneos: un subgrupo 1 formado por los

cursos de 2° y 4° y un subgrupo 2 formado por 3° y 1°. En cambio no hay subgrupos homogéneos de cursos al valorar que las clases sean divertidas (Tabla 4.11).

Tabla 4.11

Características de las explicaciones: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Característica de la explicación	Curso	N	1	2
Divertidas	4°	52	0,00	
	2°	353	0,08	0,08
	3°	79		0,13
	1°	452		0,13
	Sig.			0,202

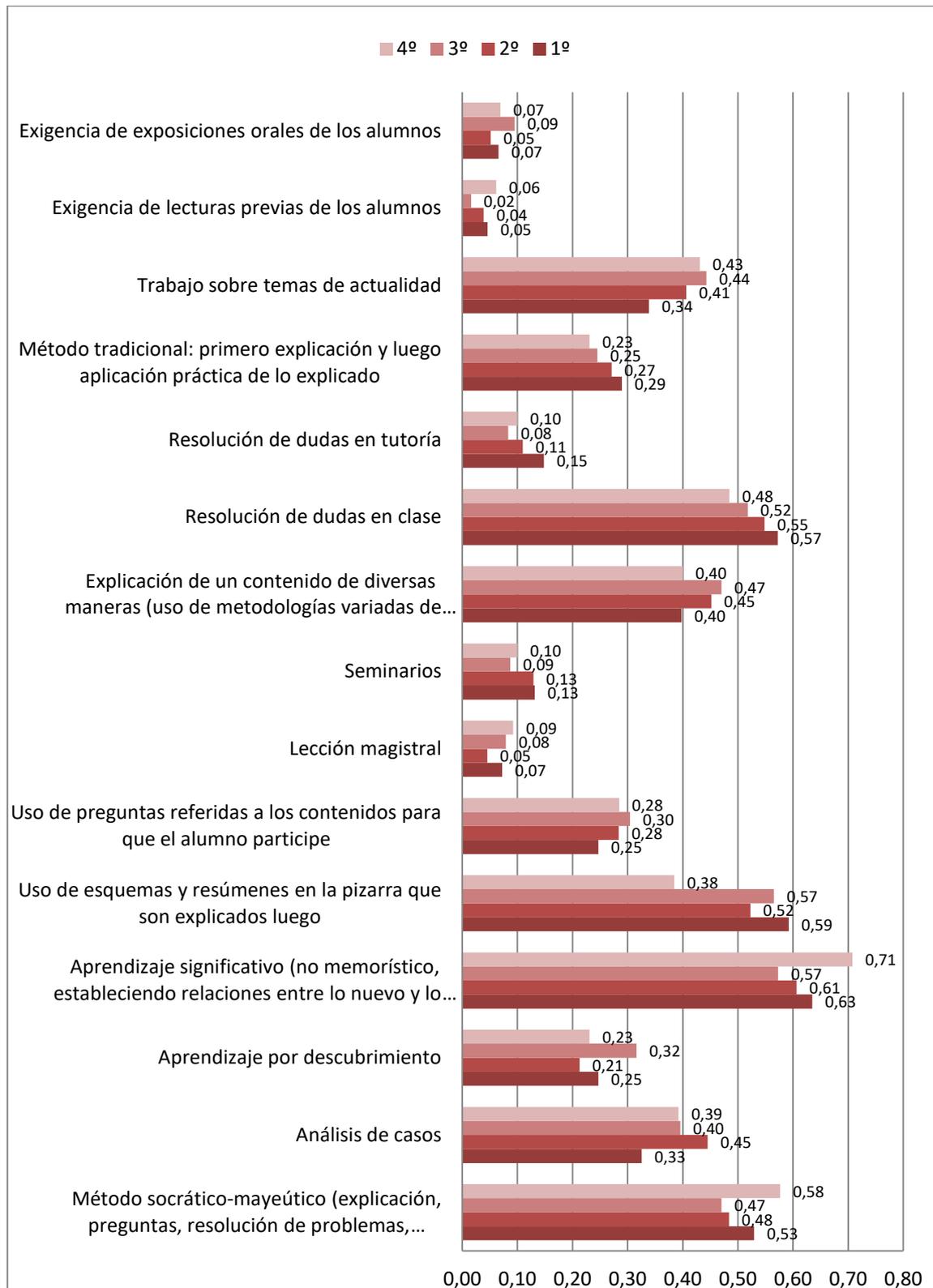
3.4.3.2.3. Métodos De Aprendizaje Que Debería Emplear El Docente Universitario

Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Seis de cada diez estudiantes de 1° opinan que el profesor universitario ideal debería incluir entre sus métodos de aprendizaje el aprendizaje significativo (no memorístico, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo viejo) ($M=0,63\pm 0,482$) y el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,59\pm 0,492$). Además, más de la mitad de este alumnado también valora la resolución de dudas en clase ($M=0,57\pm 0,496$) y el método socrático-mayéutico (explicación, preguntas, resolución de problemas, construyendo críticamente la materia con la participación de los alumnos) ($M=0,53\pm 0,500$). Por el contrario, hay tres métodos de aprendizaje que claramente son poco valorados por los estudiantes de 1°: la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,05\pm 0,210$), la lección magistral ($M=0,07\pm 0,260$) y la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,07\pm 0,248$) son señalados por menos del 10% del alumnado.

Figura 4.6

Métodos de aprendizaje que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante.



Como podemos ver en la Figura 4.6, los resultados señalan que el alumnado de 2º valora de igual manera que el de 1º el método de aprendizaje más importante, el aprendizaje significativo (que no se base únicamente en memorizar) ($M=0,61\pm 0,490$) es señalado por más del 60% del alumnado. Uno de cada dos alumnos indica también como importante la resolución de dudas en clase ($M=0,55\pm 0,499$), el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,52\pm 0,501$) y el método socrático-mayéutico ($M=0,48\pm 0,501$). Sobre los métodos menos valorados los resultados son coincidentes con los de los estudiantes de 1º; se otorga poca importancia a la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,04\pm 0,194$), a la lección magistral ($M=0,05\pm 0,208$) y a la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,05\pm 0,222$), y todos ellos son señalados por apenas uno de cada veinte estudiantes de 2º.

No hay ningún método de aprendizaje que sea señalado por al menos el 60% del alumnado de 3º. Cerca se quedan el aprendizaje significativo, que establece relaciones entre lo nuevo y lo que ya se conoce ($M=0,57\pm 0,496$) y el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,57\pm 0,497$). La mitad del alumnado también valora la resolución de dudas en clase ($M=0,52\pm 0,501$), el método socrático-mayéutico, que incluye explicación, preguntas y resolución de problemas, para construir críticamente la materia con la participación del alumnado ($M=0,47\pm 0,500$) y la explicación de un contenido de diversas maneras (diversas metodologías de enseñanza) ($M=0,47\pm 0,500$). Por el contrario son cinco los métodos que valoran menos del 10% del estudiantado de 3º: la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,02\pm 0,125$), la lección magistral ($M=0,08\pm 0,270$), la resolución de dudas en tutoría ($M=0,08\pm 0,276$), la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,09\pm 0,294$) y los seminarios ($M=0,09\pm 0,294$).

El estudiantado de 4º presenta un mayor acuerdo en señalar que el docente universitario ideal debería emplear el aprendizaje significativo y no memorístico: siete de cada diez estudiantes lo valora como importante ($M=0,71\pm0,457$) mientras que a su vez, seis de cada diez opinan que también debería utilizar en el aula el método socrático-mayéutico (explicación, preguntas, resolución de problemas) ($M=0,58\pm0,496$). Por último, casi la mitad del alumnado también valora que se resuelvan dudas en clase ($M=0,48\pm0,502$). En cambio, el alumnado de 4º coincide con el de 3º en otorgar poca importancia (menos del 10%) a los siguientes métodos de aprendizaje: la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,06\pm0,241$), la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,07\pm0,255$), la lección magistral ($M=0,09\pm0,291$), la resolución de dudas en tutoría ($M=0,10\pm0,301$), y los seminarios ($M=0,10\pm0,301$).

Respecto a los métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal, los datos de ANOVA señalan que existen diferencias significativas entre grupos en métodos como el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego, el uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe y en la exigencia de exposiciones orales de los alumnos. No existen, en cambio, diferencias significativas por cursos en métodos como el método socrático-mayéutico, análisis de casos, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, lección magistral, seminarios, explicación de un contenido de diversas maneras (uso de metodologías variadas de enseñanza), resolución de dudas en clase, resolución de dudas en tutoría, método tradicional: primero explicación y luego aplicación práctica de lo explicado, trabajo sobre temas de actualidad y exigencia de lecturas previas de los alumnos (ver Tabla 4.12).

Tabla 4.12

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Método de aprendizaje	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Método socrático-mayeúutico	2,128	0,095	Entre grupos	0,861	3	0,287	1,149	0,328
			Dentro de grupos	232,865	932	0,250		
			Total	233,726	935			
Análisis de casos	1,476	0,220	Entre grupos	0,210	3	0,070	08	0,827
			Dentro de grupos	218,661	932	0,235		
			Total	218,871	935			
Aprendizaje por descubrimiento	3,778	0,010*	Entre grupos	0,550	3	0,183	0,961	0,411
			Dentro de grupos	177,911	932	0,191		
			Total	178,462	935			
Aprendizaje significativo	4,235	0.006**	Entre grupos	0,646	3	0,215	0,915	0,433
			Dentro de grupos	219,225	932	0,235		
			Total	219,871	935			
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	25,242	0.000***	Entre grupos	6,931	3	2,310	9,498	0,000***
			Dentro de grupos	226,723	932	0,243		
			Total	233,654	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.12

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Uso de preguntas de contenidos para que el alumno participe	16,776	0,000***	Entre grupos	3,580	3	1,193	5,899	0,001***
			Dentro de grupos	188,535	932	0,202		
			Total	192,115	935			
Lección magistral	2,786	0,040*	Entre grupos	0,145	3	0,048	0,698	0,553
			Dentro de grupos	64,620	932	0,069		
			Total	64,765	935			
Seminarios	4,809	0,002***	Entre grupos	0,342	3	0,114	1,162	0,323
			Dentro de grupos	91,324	932	0,098		
			Total	91,666	935			
Explicación de un contenido de diversas maneras	2,318	0,074	Entre grupos	0,339	3	0,113	0,462	0,709
			Dentro de grupos	227,967	932	0,245		
			Total	228,307	935			
Resolución de dudas en clase	0,616	0,604	Entre grupos	0,577	3	0,192	0,771	0,510
			Dentro de grupos	232,396	932	0,249		
			Total	232,973	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.12

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Resolución de dudas en tutoría	3,172	0.024*	Entre grupos	0,214	3	0,071	0,719	0,541
			Dentro de grupos	92,231	932	0,099		
			Total	92,444	935			
Método tradicional	4,945	0.002***	Entre grupos	0,665	3	0,222	1,166	0,322
			Dentro de grupos	177,308	932	0,190		
			Total	177,973	935			
Trabajo sobre temas de actualidad	1,116	0.322	Entre grupos	1,487	3	0,496	2,071	0,103
			Dentro de grupos	223,073	932	0,239		
			Total	224,560	935			
Exigencia de lecturas previas de los alumnos	8,885	0.000***	Entre grupos	0,280	3	0,093	2,292	0,077
			Dentro de grupos	38,010	932	0,041		
			Total	38,291	935			
Exigencia de exposiciones orales de los alumnos	9,710	0.000***	Entre grupos	0,642	3	0,214	2,750	0,042*
			Dentro de grupos	72,521	932	0,078		
			Total	73,162	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El uso de esquemas y resúmenes en la pizarra para que sean explicados luego es un método de aprendizaje valorado significativamente más por el alumnado de 1º que por el de 3º y 4º. También es más valorado por el alumnado de 2º que por el de 4º. Respecto al uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe, el alumnado de 3º lo prefiere significativamente más que el alumnado de 1º. No existen diferencias significativas entre cursos en cuanto a la exigencia de exposiciones orales de los alumnos como podemos observar en la Tabla 4.13.

Tabla 4.13

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los métodos de aprendizaje que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Método de aprendizaje	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	1º	2º	0,085	0,035	0,077
		3º	,207***	0,060	0,004***
		4º	,317***	0,066	0,000***
	2º	3º	0,122	0,061	0,197
		4º	,232**	0,068	0,005**
		3º	4º	0,111	0,083
Uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe	1º	2º	-0,069	0,032	0,128
		3º	-,181*	0,059	0,015*
		4º	-0,186	0,072	0,057
	2º	3º	-0,112	0,061	0,264
		4º	-0,117	0,073	0,388
		3º	4º	-0,005	0,089
Exigencia de exposiciones orales de los alumnos	1º	2º	-0,011	0,019	0,933
		3º	-0,094	0,044	0,146
		4º	-0,045	0,046	0,771
	2º	3º	-0,082	0,044	0,255
		4º	-0,033	0,047	0,894
		3º	4º	0,049	0,061

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El análisis de datos con la prueba post hoc de Tukey para determinar la existencia de subgrupos homogéneos indica que, respecto al uso de esquemas y resúmenes en la pizarra, se definen tres subgrupos homogéneos. El subgrupo 1 está formado por los cursos de 3° y 4°, el subgrupo 2 por 2° y 3° y el subgrupo 3 por 1° y 2°. Los datos con respecto al uso de preguntas para que el alumno participe determinan en cambio dos subgrupos: el subgrupo 1 incluye a los cursos de 1° y 2° y el subgrupo 2 a 2°, 3° y 4° (ver Tabla 4.14).

Tabla 4.14

Acciones metodológicas: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Método de aprendizaje	Curso	N	1	2	3
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	4°	52	0,27		
	3°	79	0,38	0,38	
	2°	353		0,50	0,50
	1°	452			0,59
	Sig.			0,352	0,267
Uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe	1°	452	0,24		
	2°	353	0,31	0,31	
	3°	79		0,42	
	4°	52		0,42	
	Sig.			0,669	0,222

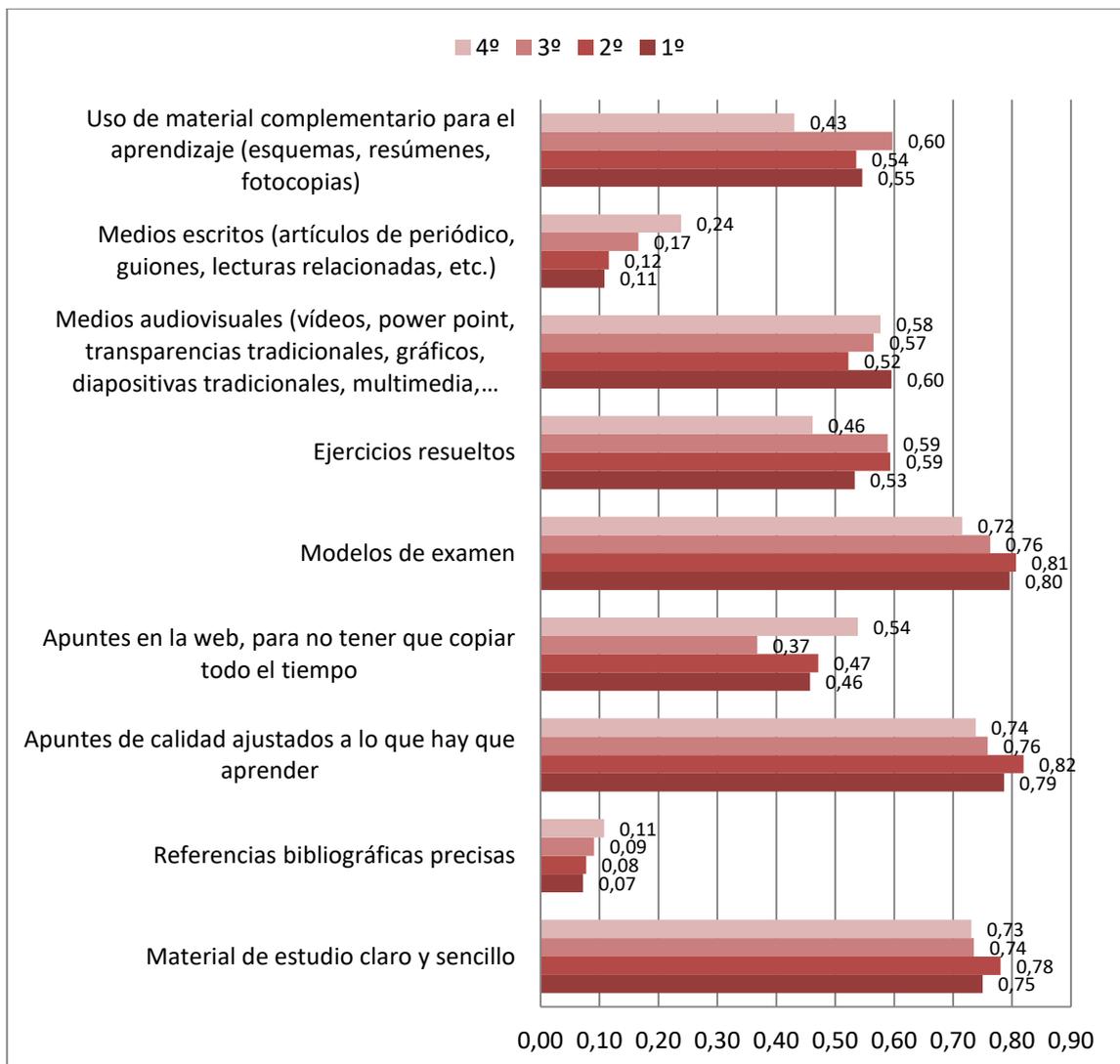
3.4.3.2.4. Materiales Y Recursos Que Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Los modelos de examen ($M=0,80\pm 0,404$), los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,79\pm 0,411$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,75\pm 0,434$) son los materiales y recursos valorados como más importantes por al menos tres de cada cuatro estudiantes de 1°. Les siguen, valorados por más de la mitad de dichos estudiantes, los medios audiovisuales (vídeos, power point, transparencias

tradicionales, gráficos, diapositivas tradicionales, multimedia, pizarra, etc.) ($M=0,60\pm0,492$), el material complementario para el aprendizaje (como el uso de esquemas, resúmenes, fotocopias) ($M=0,55\pm0,499$) y los ejercicios resueltos ($M=0,53\pm0,500$). En el extremo opuesto, las referencias bibliográficas precisas ($M=0,07\pm0,260$) y los medios escritos ($M=0,11\pm0,312$) son apenas valoradas por uno de cada diez alumnos.

Figura 4.7

Materiales y recursos que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante.



Como se puede observar en la Figura 4.7, ocho de cada diez estudiantes de 2º valoran como muy importantes los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,82\pm 0,386$), los modelos de examen ($M=0,81\pm 0,396$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,78\pm 0,415$). Uno de cada dos alumnos también valora que se faciliten ejercicios resueltos ($M=0,59\pm 0,493$), el material complementario para el aprendizaje (esquemas, resúmenes, fotocopias) ($M=0,54\pm 0,500$) y los medios audiovisuales ($M=0,52\pm 0,501$). No hay diferencias con el alumnado de 1º sobre los materiales y recursos considerados menos importantes, que son las referencias bibliográficas precisas ($M=0,08\pm 0,268$) y los medios escritos ($M=0,12\pm 0,321$).

De manera similar, tres de cada cuatro estudiantes de 3º señalan como recursos importantes los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,76\pm 0,429$), los modelos de examen ($M=0,76\pm 0,426$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,74\pm 0,442$). También son valorados por al menos la mitad de estos estudiantes el material complementario para el aprendizaje (esquemas, resúmenes, fotocopias) ($M=0,60\pm 0,492$), los ejercicios resueltos ($M=0,59\pm 0,493$) y los medios audiovisuales ($M=0,57\pm 0,497$). Respecto a los materiales y recursos menos valorados, de nuevo se señalan las referencias bibliográficas precisas ($M=0,09\pm 0,288$) y los medios escritos ($M=0,17\pm 0,373$) como poco importantes.

Finalmente, tres de cada cuatro alumnos de 4º valoran que se faciliten apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,74\pm 0,441$), material de estudio claro y sencillo ($M=0,73\pm 0,445$) y modelos de examen ($M=0,72\pm 0,453$). Los medios audiovisuales ($M=0,58\pm 0,496$) y los apuntes en la web ($M=0,54\pm 0,500$) también son elegidos por más de la mitad del alumnado de 4º. En este caso, sólo encontramos un recurso valorado por menos del 20% del alumnado: las referencias bibliográficas precisas ($M=0,11\pm 0,311$).

Tabla 4.15

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Material y recurso	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Material de estudio claro y sencillo	0,385	0,764	Entre grupos	0,059	3	0,020	0,103	0,958
			Dentro de grupos	177,914	932	0,191		
			Total	177,973	935			
Referencias bibliográficas precisas	41,172	0,000***	Entre grupos	3,703	3	1,234	12,122	0,000***
			Dentro de grupos	94,895	932	0,102		
			Total	98,598	935			
Apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender	6,516	0,000***	Entre grupos	1,094	3	0,365	2,033	0,108
			Dentro de grupos	167,196	932	0,179		
			Total	168,291	935			
Apuntes en la web, para no tener que copiar todo el tiempo	8,379	0,000***	Entre grupos	0,697	3	0,232	0,947	0,417
			Dentro de grupos	228,649	932	0,245		
			Total	229,346	935			
Modelos de examen	33,990	0,000***	Entre grupos	8,066	3	2,689	14,462	0,000***
			Dentro de grupos	173,280	932	0,186		
			Total	181,346	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.15

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Material y recurso	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Ejercicios resueltos	15,690	0,000***	Entre grupos	5,752	3	1,917	7,858	0,000***
			Dentro de grupos	227,410	932	0,244		
			Total	233,162	935			
Medios audiovisuales	6,822	0,000***	Entre grupos	0,789	3	0,263	1,081	0,356
			Dentro de grupos	226,876	932	0,243		
			Total	227,666	935			
Medios escritos	25,042	0,000***	Entre grupos	2,874	3	0,958	7,023	0,000***
			Dentro de grupos	127,126	932	0,136		
			Total	130,000	935			
Uso de material complementario para el aprendizaje	0,574	0,632	Entre grupos	1,099	3	0,366	1,477	0,219
			Dentro de grupos	231,105	932	0,248		
			Total	232,204	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

En este caso el análisis de varianzas nos indica que existen diferencias significativas entre grupos en el caso de recursos como el uso de referencias bibliográficas precisas, de modelos de exámenes, de ejercicios resueltos y de medios

escritos. En cambio, no hay diferencias significativas por cursos en cuanto al uso de material de estudio claro y sencillo, de apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, de apuntes en la web para no tener que copiar todo el tiempo, de medios audiovisuales y el uso de material complementario para el aprendizaje (ver Tabla 4.15).

Tabla 4.16

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los materiales y recursos que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Material o recurso	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Referencias bibliográficas precisas	1°	2°	-,062*	0,022	0,022*
		3°	-,144*	0,048	0,018*
		4°	-,237***	0,066	0,004***
	2°	3°	-0,082	0,050	0,359
		4°	-0,175	0,067	0,055
		3°	4°	-0,093	0,080
Modelos de examen	1°	2°	,109***	0,030	0,002***
		3°	,194**	0,058	0,006**
		4°	,353***	0,072	0,000***
	2°	3°	0,085	0,060	0,492
		4°	,244**	0,074	0,008**
	3°	4°	0,159	0,089	0,285
Ejercicios resueltos	1°	2°	0,089	0,035	0,059
		3°	,276***	0,058	0,000***
		4°	0,112	0,074	0,431
	2°	3°	,188*	0,059	0,010*
		4°	0,023	0,075	0,989
	3°	4°	-0,164	0,088	0,245
Medios escritos	1°	2°	-0,065	0,026	0,058
		3°	-,159*	0,053	0,018*
		4°	-0,169	0,065	0,057
	2°	3°	-0,094	0,055	0,318
		4°	-0,104	0,067	0,407
	3°	4°	-0,010	0,081	0,999

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

El análisis de comparaciones múltiples indica que el alumnado de 1º valora más que el resto de sus compañeros que se faciliten modelos de examen, y a su vez es el que menos valora las referencias bibliográficas precisas como recurso docente. El alumnado de 2º también valora más que el de 4º que se faciliten modelos de examen. Los estudiantes de 1º y 2º valoran más que los de 3º que se faciliten ejercicios resueltos. Finalmente, el alumnado de 3º valora más que el alumnado de 1º que se faciliten medios escritos como artículos de periódico, guiones, lecturas relacionadas, etc. (Tabla 4.16).

Tabla 4.17

Materiales y recursos: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Materia o recurso	Curso	N	1	2	3
Referencias bibliográficas precisas	1º	452	0,07		
	2º	353	0,13	0,13	
	3º	79		0,22	0,22
	4º	52			0,31
	Sig.		0,476	0,232	0,143
Modelos de examen	4º	52	0,46		
	3º	79		0,62	
	2º	353		0,71	0,71
	1º	452			0,81
	Sig.		1,000	0,467	0,248
Ejercicios resueltos	3º	79	0,32		
	4º	52	0,48	0,48	
	2º	353		0,50	
	1º	452		0,59	
	Sig.		0,069	0,340	
Medios escritos	1º	452	0,12		
	2º	353	0,18	0,18	
	3º	79		0,28	
	4º	52		0,29	
	Sig.		0,571	0,161	

Como se puede observar en la Tabla 4.17, al analizar los datos con la prueba post hoc de Tukey se determina que respecto al uso de referencias bibliográficas precisas se definen tres subgrupos homogéneos. El subgrupo 1 está formado por los cursos de 1º y 2º, el subgrupo 2 por 2º y 3º y el subgrupo 3 por 3º y 4º. Con respecto a los modelos de examen, también se conforman tres subgrupos: el subgrupo 1 incluye al alumnado de 4º, el subgrupo 2 a los de 2º y 3º y el subgrupo 3 a los de 1º y 2º. Dos subgrupos se forman en cuanto a los ejercicios resueltos: el subgrupo 1 formado por el alumnado de 3º y 4º y el subgrupo 2 formado por 1º, 2º y 4º. Finalmente, con respecto a los medios escritos también se forman dos subgrupos: el subgrupo 1 incluye al alumnado de 1º y 2º y el subgrupo 2 que incluye 2º, 3º y 4º.

3.4.3.3. Metodología De Evaluación

3.4.3.3.1. Características De La Evaluación Que Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Siete de cada diez alumnos de 1º prefiere que la evaluación sea formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen) ($M=0,73\pm 0,445$), que no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,71\pm 0,453$) y que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,69\pm 0,463$). Más de la mitad valoran, además, que sea continua y no un único examen final ($M=0,59\pm 0,493$), que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,56\pm 0,498$) y que sea justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,54\pm 0,499$). En el extremo opuesto, sólo uno de cada veinte quiere

que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,05\pm 0,217$) y uno de cada cinco, que sea negociando entre los alumnos y el profesor ($M=0,22\pm 0,415$).

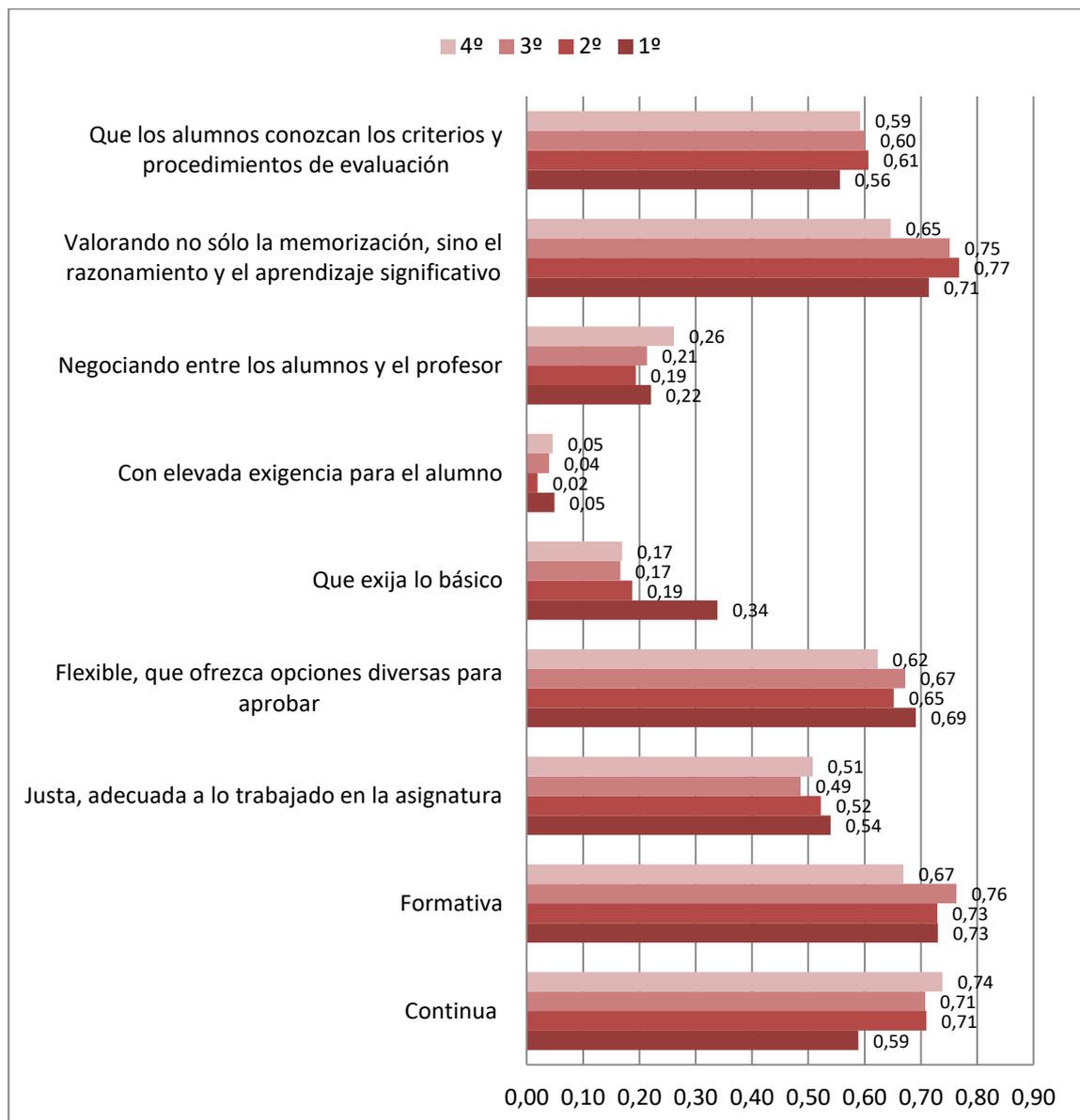
Para tres de cada cuatro alumnos de 2º lo más importante es que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,77\pm 0,424$) y que sea formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen) ($M=0,73\pm 0,446$). Más del 60% de alumnado valoran también que sea continua y no un único examen final ($M=0,71\pm 0,465$), que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,65\pm 0,478$), y que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,61\pm 0,490$). Finalmente uno de cada dos alumnos prefiere que sea justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,52\pm 0,501$). En cuanto a las características menos valoradas, sólo uno de cada veinte alumnos quiere que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,02\pm 0,138$), y uno de cada cinco, que sea negociando entre los alumnos y el profesor ($M=0,19\pm 0,396$) y que exija lo básico y no exija demasiado ($M=0,19\pm 0,391$).

Al igual que sus compañeros de 2º, tres de cada cuatro estudiantes de 3º valora que la evaluación sea formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen) ($M=0,76\pm 0,426$), y que no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,75\pm 0,433$). Siete de cada diez también demanda que sea continua y no un único examen final ($M=0,71\pm 0,456$) y que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,67\pm 0,470$). Por último seis de cada diez prefiere que el alumnado conozca los criterios y procedimientos de

evaluación ($M=0,60\pm0,491$). Que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,04\pm0,195$) es, en consonancia con sus compañeros de 1º y 2º, lo que menos valoran de la evaluación. Además, uno de cada cinco estudiantes de 3º no quiere que la evaluación exija lo básico y no exija demasiado ($M=0,17\pm0,373$) ni valora que sea negociando entre los alumnos y el profesor ($M=0,21\pm0,411$).

Figura 4.8

Características de la evaluación que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante.



Finalmente, como se observa en la Figura 4.8, el alumnado de 4º es el único en elegir como característica más importante de la evaluación que esta sea continua y no un único examen final ($M=0,74\pm 0,441$). Dos de cada tres alumnos también valora que sea formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen) ($M=0,67\pm 0,472$) y que no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,65\pm 0,480$). Por último, seis de cada diez otorga importancia a que la evaluación sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,62\pm 0,486$) y que el alumnado conozca los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,59\pm 0,493$). En el extremo opuesto sólo dos características con consideradas por menos de un quinto del alumnado del alumnado: que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,05\pm 0,211$) y que exija lo básico y no exija demasiado ($M=0,17\pm 0,376$).

Respecto a las características de la evaluación que debería utilizar el profesor universitario ideal, el análisis de los datos con ANOVA señala que existen diferencias significativas entre cursos en las características de flexible (que ofrezca opciones diversas para aprobar), que exija lo básico (que no exija demasiado), y negociando entre los alumnos y el profesor. No existen, en cambio, diferencias significativas por cursos en métodos como continua (no un único examen final), formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir), justa (adecuada a lo trabajado en la asignatura), con elevada exigencia para el alumno, valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo, así como que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación (ver Tabla 4.18).

Tabla 4.18

Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Característica de la evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Continua (no un único examen final)	2,558	0,054	Entre grupos	0,429	3	0,143	0,641	0,588
			Dentro de grupos	207,903	932	0,223		
			Total	208,332	935			
Formativa	10,673	0,000***	Entre grupos	1,434	3	0,478	2,463	0,061
			Dentro de grupos	180,856	932	0,194		
			Total	182,291	935			
Justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura	2,776	0,040*	Entre grupos	0,663	3	0,221	0,884	0,449
			Dentro de grupos	233,183	932	0,250		
			Total	233,846	935			
Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	4,137	0,006**	Entre grupos	2,008	3	0,669	2,936	0,033*
			Dentro de grupos	212,521	932	0,228		
			Total	214,529	935			
Que exija lo básico, que no exija demasiado	53,507	0,000***	Entre grupos	5,602	3	1,867	11,390	0,000***
			Dentro de grupos	152,804	932	0,164		
			Total	158,406	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 4.18

Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Con elevada exigencia para el alumno	7,302	0,000***	Entre grupos	0,271	3	0,090	2,066	0,103
			Dentro de grupos	40,754	932	0,044		
			Total	41,025	935			
Negociando entre los alumnos y el profesor	31,030	0,000***	Entre grupos	2,100	3	0,700	4,221	0,006**
			Dentro de grupos	154,591	932	0,166		
			Total	156,691	935			
Valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo	3,440	0,016*	Entre grupos	0,596	3	0,199	1,001	0,392
			Dentro de grupos	184,933	932	0,198		
			Total	185,529	935			
Que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación	3,954	0,008**	Entre grupos	0,534	3	0,178	0,743	0,527
			Dentro de grupos	223,206	932	0,239		
			Total	223,739	935			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tras analizar los datos con comparaciones múltiples, se determina que el alumnado de 1º valora significativamente más que el de 2º, 3º y 4º que en la evaluación se exija lo básico, que no se exija demasiado. Por otro lado, el alumnado de 1º, 2º y 3º

prefiere más que el alumnado de 4º que la evaluación sea negociada entre los alumnos y el profesor (ver Tabla 4.19).

Tabla 4.19

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de la evaluación del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Característica de la evaluación	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	1º	2º	0,022	0,034	0,919
		3º	0,088	0,060	0,462
		4º	0,190	0,073	0,057
	2º	3º	0,066	0,061	0,701
		4º	0,168	0,074	0,119
		3º	4º	0,102	0,090
Que exija lo básico, que no exija demasiado	1º	2º	,128***	0,029	0,000***
		3º	,191***	0,040	0,000***
		4º	,215***	0,043	0,000***
	2º	3º	0,063	0,039	0,383
		4º	0,087	0,042	0,172
		3º	4º	0,024	0,051
Negociando entre los alumnos y el profesor	1º	2º	-0,013	0,030	0,970
		3º	0,004	0,050	1,000
		4º	,200***	0,027	0,000***
	2º	3º	0,017	0,052	0,987
		4º	,213***	0,030	0,000***
		3º	4º	,196***	0,050

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Respecto a la existencia de grupos homogéneos, como se observa en la Tabla 4.20, el análisis de datos con la prueba post hoc de Tukey indica la existencia de dos subgrupos homogéneos en varias características de la evaluación. En primer lugar, que la evaluación sea flexible (es decir, que ofrezca opciones diversas para aprobar) genera un subgrupo 1 formado por 3º y 4º y un subgrupo 2 formado por 1º, 2º y 3º. Además,

que exija lo básico y que no exija demasiado forma un subgrupo 1 con 2°, 3° y 4° y un subgrupo 2 formado por 1° y 2°. Finalmente, que la evaluación se negocie entre los alumnos y el profesor produce a su vez un subgrupo 1 formado únicamente por el alumnado de 4° mientras que el subgrupo 2 incluye al alumnado de 1°, 2° y 3°.

Tabla 4.20

Características de la evaluación: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Característica de la evaluación	Curso	N	1	2
Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	4°	52	0,48	
	3°	79	0,58	0,58
	2°	353		0,65
	1°	452		0,67
	Sig.		0,400	0,527
Que exija lo básico, que no exija demasiado	4°	52	0,08	
	3°	79	0,10	
	2°	353	0,16	0,16
	1°	452		0,29
	Sig.		0,386	0,094
Negociando entre los alumnos y el profesor	4°	52	0,02	
	3°	79		0,22
	1°	452		0,22
	2°	353		0,23
	Sig.		1,000	0,990

3.4.3.3.2. Sistemas De Evaluación Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Curso.

Que la evaluación incluya la valoración de trabajos ($M=0,75\pm 0,434$) y del esfuerzo del alumno ($M=0,75\pm 0,434$) es importante para tres de cada cuatro alumnos de 1°, y los exámenes parciales ($M=0,66\pm 0,474$) para dos de cada tres. Además, la mitad del alumnado de 1° prefiere que la evaluación incluya la valoración de la asistencia a clase ($M=0,50\pm 0,501$), de la realización de prácticas ($M=0,49\pm 0,501$), y del interés del

alumno ($M=0,47\pm 0,500$). En cambio, hay unanimidad en señalar la valoración de recensiones ($M=0,02\pm 0,127$) como el sistema de evaluación menos valorado. Nueve de cada diez estudiante no considera importante que se evalúe la asistencia a tutorías ($M=0,09\pm 0,285$), los portfolios ($M=0,09\pm 0,280$) y que sólo se evalúe el examen final ($M=0,11\pm 0,316$) (ver Figura 4.9).

El alumnado de 2º coincide en señalar como sistemas de evaluación preferentes la valoración de trabajos ($M=0,77\pm 0,419$) y la valoración del esfuerzo del alumno ($M=0,72\pm 0,452$), seguidos de los exámenes parciales ($M=0,69\pm 0,464$) y la valoración de la realización de prácticas ($M=0,50\pm 0,501$). Uno de cada dos alumnos también señala como importantes la valoración de la asistencia a clase ($M=0,49\pm 0,502$) y la valoración del interés del alumno ($M=0,50\pm 0,502$). En el lado opuesto hay tres sistemas que son considerados importantes por menos del 10% del alumnado: la valoración de recensiones ($M=0,03\pm 0,177$), la asistencia a tutorías ($M=0,06\pm 0,235$), y que se evalúe sólo el examen final ($M=0,06\pm 0,235$).

La valoración de trabajos ($M=0,83\pm 0,376$) es, en un porcentaje superior a sus compañeros de 1º y 2º, el sistema de evaluación más valorado por los estudiantes de 3º. Tres de cada cuatro alumnos también otorga importancia a la valoración del esfuerzo del alumno ($M=0,73\pm 0,446$) y dos de cada tres, a los exámenes parciales ($M=0,66\pm 0,475$). Además, la mitad prefiere la valoración de la asistencia a clase ($M=0,53\pm 0,500$) y la de la realización de prácticas ($M=0,50\pm 0,501$). Hay tres sistemas de evaluación que son claramente los menos importantes en la opinión del alumnado y que apenas han sido señalados por uno de cada veinte estudiantes: la valoración de recensiones ($M=0,04\pm 0,204$), la asistencia a tutorías ($M=0,04\pm 0,186$), y que se evalúe sólo el examen final ($M=0,04\pm 0,186$).

Figura 4.9

Sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor ideal según el curso del estudiante.

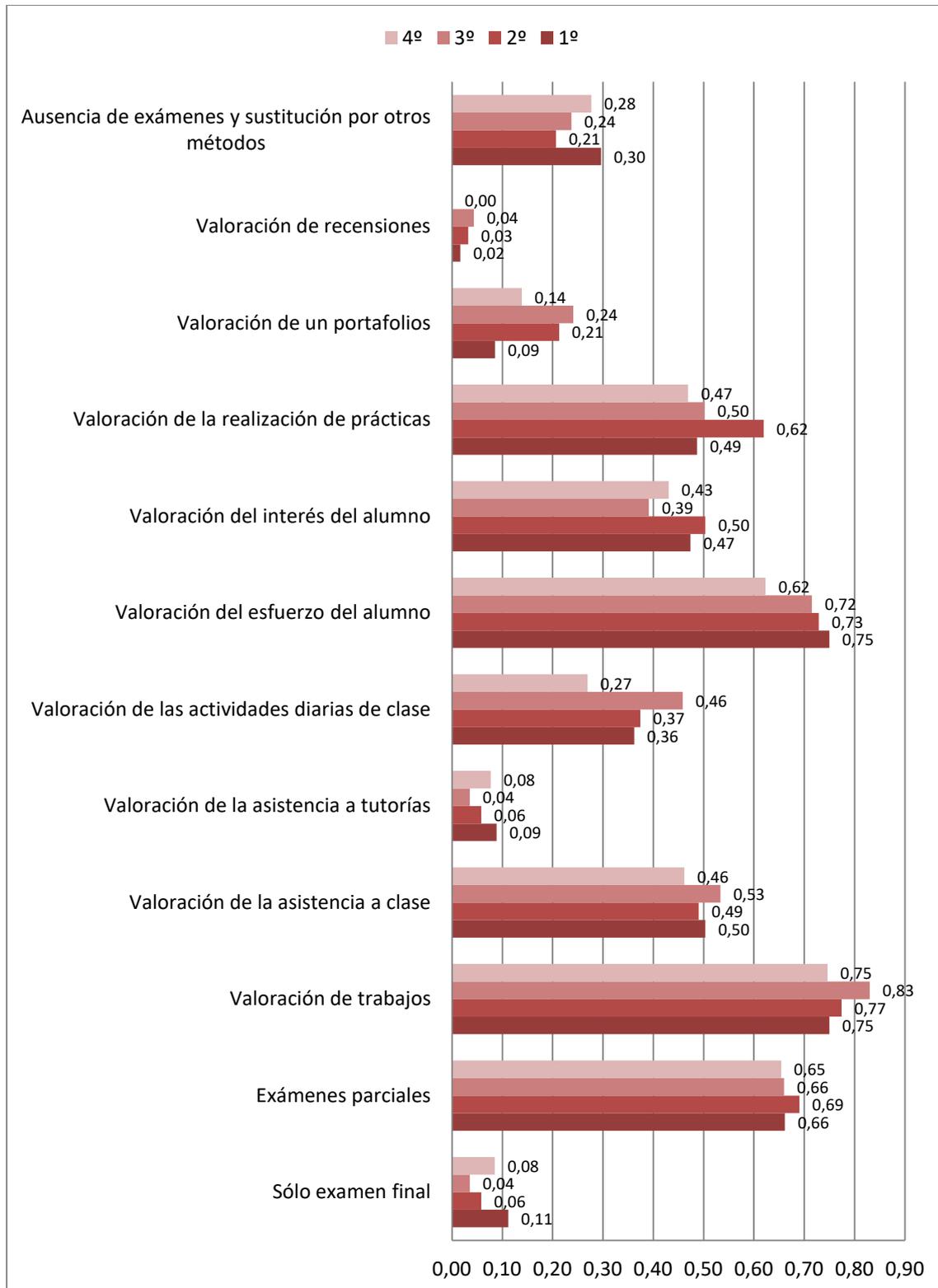


Tabla 4.21

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Sólo examen final	1,238	0,022*	Entre grupos	0,065	3	0,022	0,308	0,820
			Dentro de grupos	65,549	932	0,070		
			Total	65,614	935			
Exámenes parciales	2,168	0,059	Entre grupos	1,010	3	0,337	1,483	0,218
			Dentro de grupos	211,448	932	0,227		
			Total	212,457	935			
Valoración de trabajos	5,036	0,002***	Entre grupos	0,587	3	0,196	1,151	0,328
			Dentro de grupos	158,387	932	0,170		
			Total	158,973	935			
Valoración de la asistencia a clase	34,598	0,000***	Entre grupos	3,883	3	1,294	5,249	0,001***
			Dentro de grupos	229,843	932	0,247		
			Total	233,726	935			
Valoración de la asistencia a tutorías	5,436	0,001***	Entre grupos	0,241	3	0,080	1,379	0,248
			Dentro de grupos	54,165	932	0,058		
			Total	54,406	935			

*Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$*

Tabla 4.21

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Valoración de las actividades diarias de clase	2,953	0,032*	Entre grupos	1,726	3	0,575	2,422	0,065
			Dentro de grupos	221,376	932	0,238		
			Total	223,101	935			
Valoración del esfuerzo del alumno	10,316	0.000***	Entre grupos	2,633	3	0,878	4,252	0,005**
			Dentro de grupos	192,391	932	0,206		
			Total	195,025	935			
Valoración de interés del alumno	3,537	0,014	Entre grupos	0,340	3	0,113	0,458	0,712
			Dentro de grupos	230,428	932	0,247		
			Total	230,768	935			
Valoración de la realización de prácticas	1,179	0.317	Entre grupos	0,650	3	0,217	0,866	0,458
			Dentro de grupos	233,297	932	0,250		
			Total	233,948	935			
Valoración de portfolios	2,649	0,048*	Entre grupos	0,274	3	0,091	0,664	0,574
			Dentro de grupos	128,388	932	0,138		
			Total	128,662	935			

*Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$*

Tabla 4.21

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Valoración de recensiones	6,728	0,000***	Entre grupos	0,160	3	0,053	1,776	0,150
			Dentro de grupos	27,942	932	0,030		
			Total	28,101	935			
Ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos	3,302	0,020*	Entre grupos	0,423	3	0,141	0,726	0,537
			Dentro de grupos	180,923	932	0,194		
			Total	181,346	935			

*Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$*

En la Tabla 4.21 podemos observar que los en porcentajes similares a sus compañeros de 1º y 2º, el alumnado de 4º indica la valoración de trabajos ($M=0,75 \pm 0,437$) como sistema de evaluación preferente. En cambio, a diferencia de sus compañeros de 3º, valora más los exámenes parciales ($M=0,65 \pm 0,478$) que la valoración del esfuerzo del alumno ($M=0,62 \pm 0,486$). En este caso también casi la mitad del alumnado indica la importancia de la valoración de la realización de prácticas ($M=0,47 \pm 0,501$) y de la asistencia a clase ($M=0,46 \pm 0,500$) como parte de la evaluación. Finalmente, ningún alumno de 4º ha valorado como importante la valoración de recensiones ($M=0,00 \pm 0,000$) a la hora de evaluar, mientras que la asistencia a tutorías ($M=0,08 \pm 0,286$) y que se evalúe sólo el examen final ($M=0,08 \pm 0,279$) son los dos sistemas de evaluación que han sido valorados por menos del 10% del alumnado.

El análisis de datos con ANOVA señala además que existen diferencias significativas entre grupos en cuanto a los sistemas de evaluación del docente ideal, como la valoración de la asistencia a clase y la valoración del esfuerzo del alumno. En cambio, no hay diferencias significativas por cursos en sistemas de evaluación como sólo examen final, exámenes parciales, valoración de trabajos, valoración de la asistencia a tutorías, valoración de las actividades diarias de clase, valoración de interés del alumno, valoración de la realización de prácticas, valoración de portfolios, valoración de recesiones, ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos.

Tabla 4.22

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Sistema de evaluación	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Valoración de la asistencia a clase	1º	2º	0,032	0,036	0,804
		3º	,180*	0,059	0,014*
		4º	,214*	0,069	0,014*
	2º	3º	0,148	0,060	0,069
		4º	0,182	0,070	0,053
	3º	4º	0,034	0,084	0,977
Valoración del esfuerzo del alumno	1º	2º	-0,037	0,032	0,644
		3º	0,138	0,060	0,104
		4º	0,112	0,072	0,412
	2º	3º	,175*	0,061	0,024*
		4º	0,149	0,073	0,180
	3º	4º	-0,027	0,089	0,991

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Al profundizar en las diferencias significativas entre cursos empleando un análisis de comparaciones múltiples, los resultados indican que el alumnado de 1º prefiere más que el alumnado de 3º y 4º que se valore al asistencia a clase. Por otro

lado, el alumnado de 2º aprecia más que el alumnado de 3º que se valore el esfuerzo del alumno (ver Tabla 4.22).

Por último, y con el fin de corroborar las diferencias significativas obtenidas en el ANOVA, en la Tabla 4.23 se analizan los datos con la prueba post hoc de Tukey. Los resultados de este análisis indican que para la valoración de la asistencia a clase existen tres subgrupos: el subgrupo 1 engloba al alumnado de 3º y 4º, el subgrupo 2 al de 2º y 3º y el subgrupo 3 al de 1º y 2º. Respecto a la valoración del esfuerzo del alumnado se forman dos subgrupos: el subgrupo 1 incluye los cursos de 1º, 3º y 4º y el subgrupo 2 los cursos de 1º, 2º y 4º curso.

Tabla 4.23

Sistemas de evaluación: grupos homogéneos HSD de Tukey según el curso del estudiante.

Sistema de evaluación	Curso	N	1	2	3
Valoración de la asistencia a clase	4	52	0,31		
	3	79	0,34	0,34	
	2	353		0,49	0,49
	1	452			0,52
	Sig.			0,476	0,232
Valoración del esfuerzo del alumno	3	79	0,57		
	4	52	0,60	0,60	
	1	452	0,71	0,71	
	2	353		0,75	
	Sig.			0,113	0,076

3.4.4. Discusión

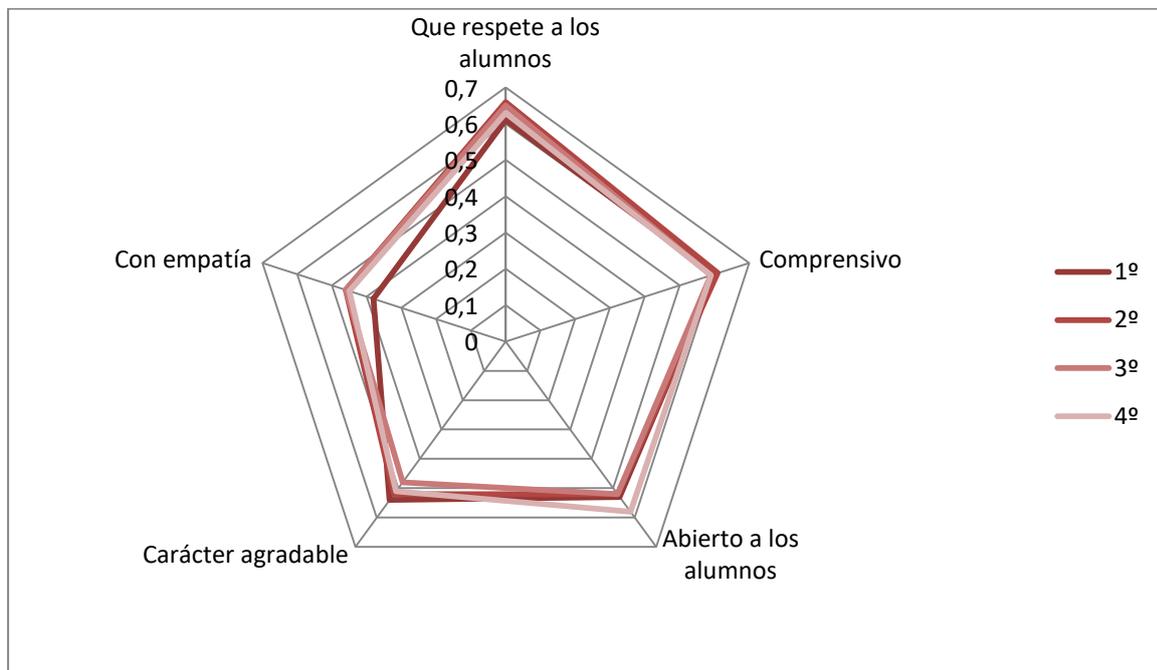
El principal objetivo de esta fase del trabajo era conocer la opinión del alumnado de la Universidad de La Rioja sobre el docente ideal y si dicha opinión cambia según el curso que estudie. Los resultados indican que en líneas generales no hay grandes diferencias de opinión, y aunque se encuentran diferencias significativas en algunas

características, en su mayoría se trata de cuestiones valoradas como por importantes por el alumnado.

Respecto a las características personales, lo que más valora el alumnado de la Universidad de La Rioja es que el docente sea respetuoso, comprensivo y también abierto con el estudiante. Que el respeto sea la característica más valorada coincide con los trabajos de Alonso (2019) y Gargallo et al. (2010), aunque la comprensión del docente no fue una característica muy valorada en ninguno de los dos trabajos. Es precisamente esta característica la única de las tres más valoradas que presenta diferencias significativas entre cursos: el alumnado de 1º, 2º y 3º valora más que el de 4º que el docente sea comprensivo.

Figura 4.10

Cualidades personales destacables en el docente ideal según el curso del estudiante.



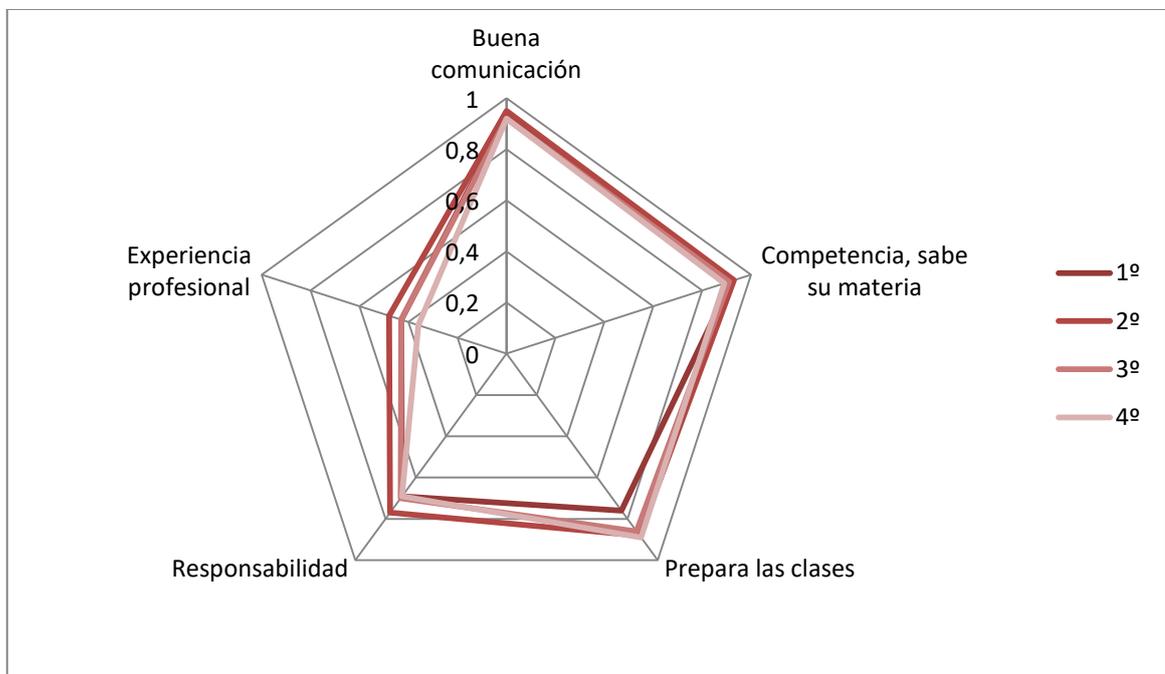
Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Existen otras diferencias entre cursos, pero se trata como decimos de características poco valoradas entre los estudiantes. El alumnado de 4º valora

significativamente más que el de 1º la honestidad del docente, la empatía que tiene y la capacidad de escucha al alumnado. En cambio, el alumnado de 1º pone en valor más que el del resto de cursos que el docente dispense buen trato al estudiante y le dé confianza. Los estudiantes de primeros cursos (1º y 2º) valoran más que los de 4º que el docente tenga buen humor. Este último dato parece entrar en contradicción con los resultados del trabajo de García-Valcárcel (1992), que señalaba que el buen humor era más valorado por el alumnado de de cursos superiores que por los de primeros cursos. Por último, la valoración del buen trato al estudiante por parte del alumnado de 1º está en sintonía con lo reflejado por De Juanas y Beltrán (2014), aunque estos autores lo denominaban como “disposición favorable al alumno”.

Figura 4.11

Cualidades profesionales destacables en el docente ideal según el curso del estudiante.



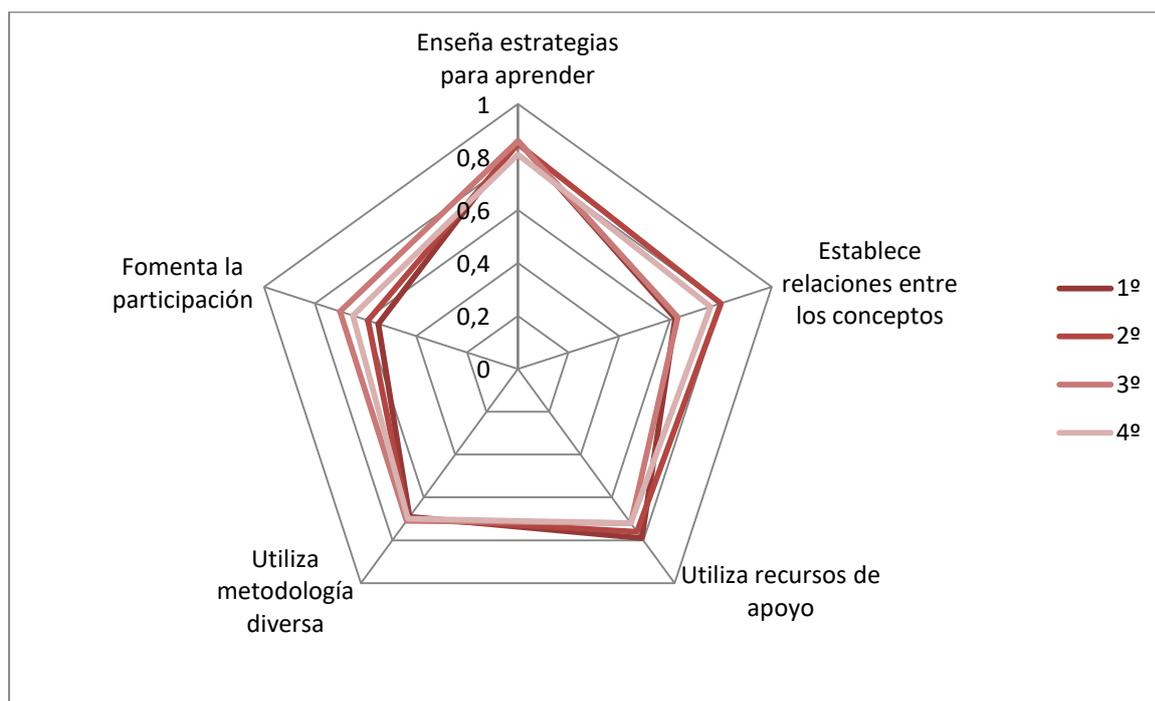
Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Que el docente tenga una buena comunicación, que sea competente y domine su materia y que prepare bien las clases son las características profesionales más valoradas

por el alumnado, resultados que coinciden con otras investigaciones (Alonso, 2019; Gargallo et al., 2010, y Hamer, 2015). Los resultados de este trabajo indican que la valoración que hace el alumnado sobre las características profesionales del docente es similar independientemente del curso en el que estén matriculados, y no existen por tanto diferencias significativas entre cursos. Por el contrario, estudios previos destacaban diferencias entre cursos en cuestiones como el dominio de la materia (Fernández y González, 2012; De Juanas y Beltrán, 2014) o la preparación de las clases (García-Valcárcel, 1992).

Figura 4.12

Acciones metodológicas destacables en el docente ideal según el curso del estudiante.



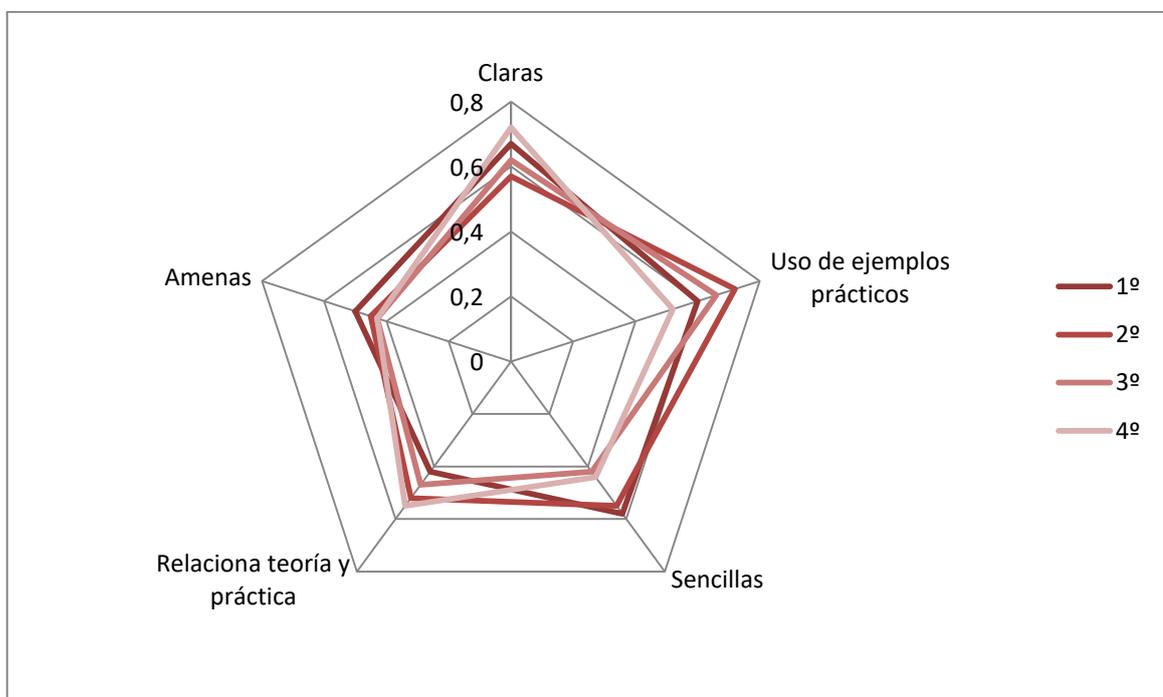
Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Las acciones metodológicas que debería emplear preferentemente el docente universitario son, en opinión del alumnado, enseñar estrategias para trabajar y aprender la materia, relacionar los conceptos con el tema, y usar recursos de apoyo como el power point o la proyección de vídeos. Las dos primeras coinciden con los resultados de

los trabajos de Hamer (2015) y Gargallo et al. (2010). Únicamente encontramos diferencias significativas entre cursos en una acción metodológica, aunque no se trata de una de las más valoradas: los estudiantes de 2º y 3º valoran más que los de 1º la participación e implicación del alumnado en las clases.

Figura 4.13

Características destacables en las explicaciones del docente ideal según el curso del estudiante.



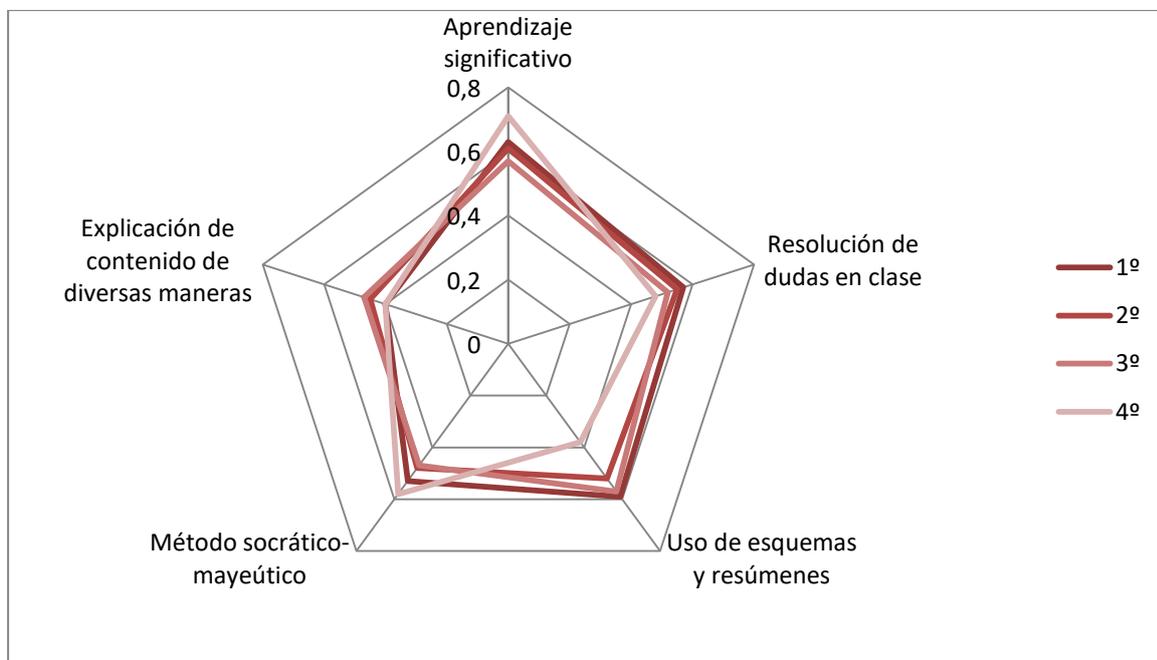
Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Respecto a cómo deben ser las explicaciones del docente, el alumnado valora que sean claras, con ejemplos prácticos y reales, sencillas y con vocabulario comprensible. La alta valoración que se da a la claridad en las explicaciones coincide con los resultados obtenidos en los trabajos de Alonso (2019) y Hamer (2015). De nuevo no existen diferencias significativas en la opinión que se tiene de las principales características, pero sí de otras menos valoradas: el alumnado de 1º valora más que el de 3º que se destaquen los conceptos básicos durante la explicación y además, los

estudiantes de 4º valoran menos que sus compañeros que las clases sean divertidas. Aunque algunos estudios previos (Abadía et al., 2015; García-Valcárcel, 1992) encontraban diferencias significativas entre cursos en cuanto a valoración de la claridad de las explicaciones, nuestros resultados no reflejan significancia al respecto coincidiendo con el estudio de Ruiz y Oliveros (2006).

Figura 4.14

Métodos de aprendizaje que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante.



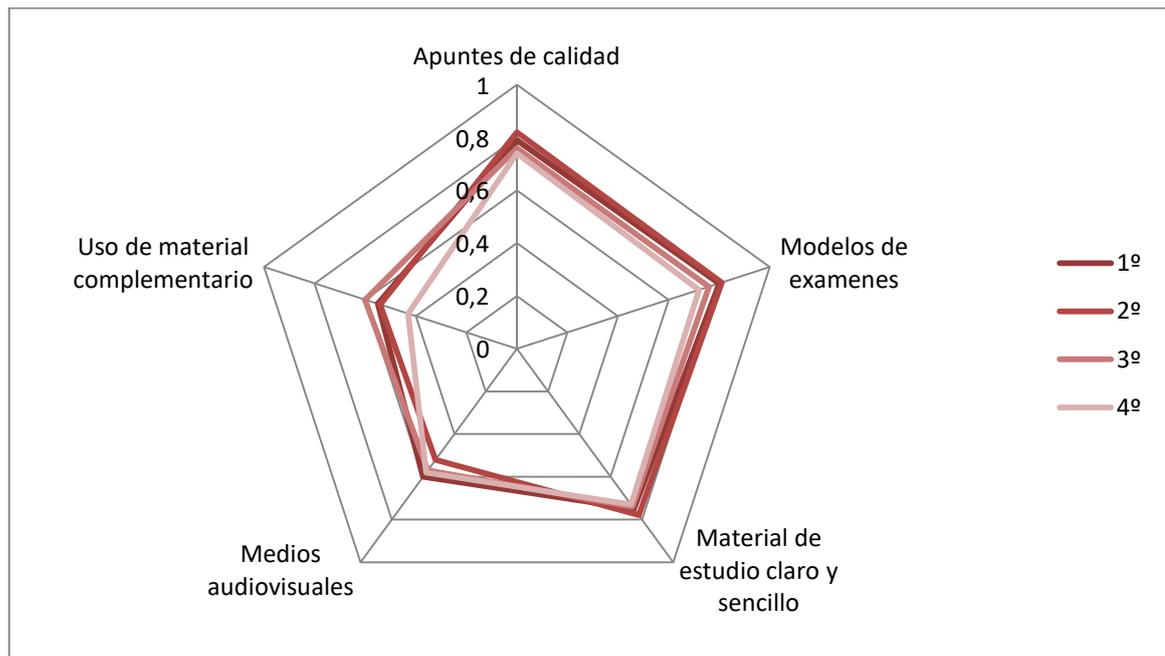
Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Los métodos de aprendizaje más valorados por el alumnado son el aprendizaje significativo, la resolución de dudas en clase, y el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que sean explicados posteriormente. El aprendizaje significativo también es señalado por Gargallo et al. (2010) como el más valorado por el alumnado, aunque otros trabajos señalan la resolución de dudas como el más valorado (Alonso, 2019; Hamer, 2015). Respecto al uso de esquemas y resúmenes en la pizarra para que luego sean explicados, los resultados indican que el alumnado de 1º lo valora más que el de 3º y 4º.

Además, de entre las características menos importantes, el alumnado de 1º valora menos que el de 3º que el profesor fomente la participación en clase mediante preguntas referidas a los contenidos.

Figura 4.15

Materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

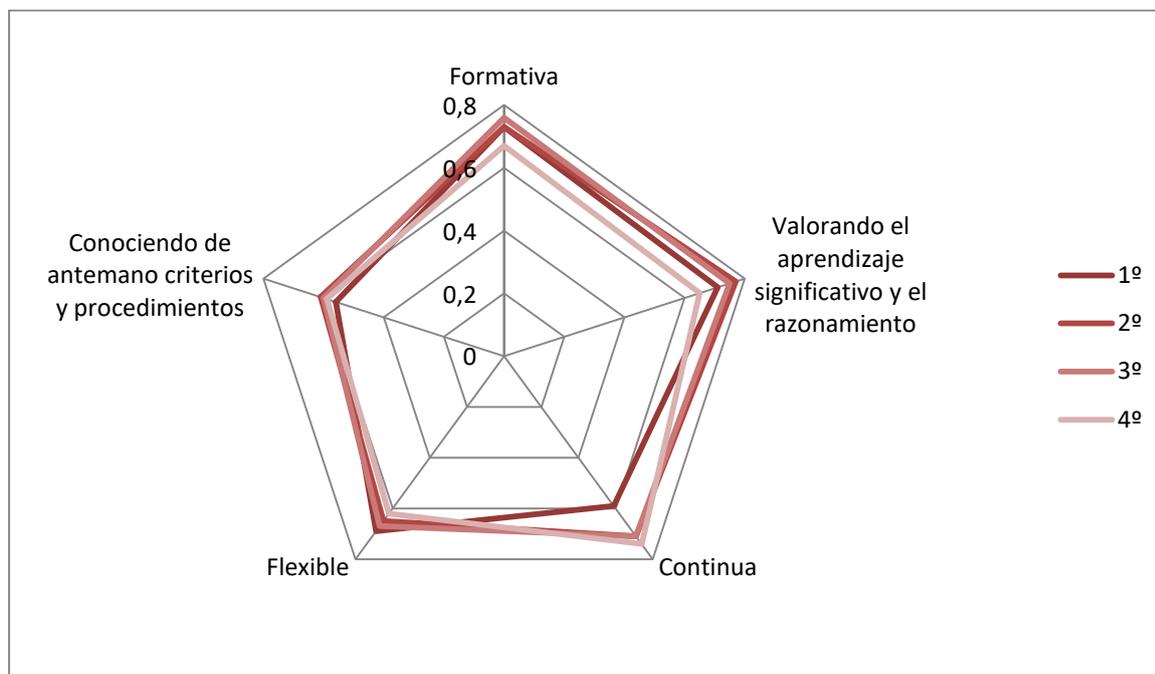
Respecto a los materiales o recursos que debe emplear el docente universitario, lo que más valora el alumnado es que los apuntes sean de calidad y ajustados a lo que hay que aprender, con un material de estudio claro y sencillo, y que se faciliten modelos de examen. Estos resultados coinciden con los trabajos de Gargallo et al. (2010) y Hamer (2015). De entre las características, el alumnado de 1º valora más que el resto de sus compañeros que se faciliten modelos de exámenes. Respecto a las características menos valoradas, también existen diferencias significativas: el alumnado de 1º es el que valora menos las referencias bibliográficas precisas, pero el que, junto a sus compañeros de 2º, más valora que se faciliten ejercicios resueltos. Aunque Fernández y González (2012) indican diferencias en el uso de nuevas tecnologías entre cursos, en este caso los

resultados no reflejan diferencias significativas en cuestiones como el uso de medios audiovisuales o apuntes en la web.

El alumnado valora del buen docente universitario que su evaluación sea formativa, que valore no sólo la memoria sino el razonamiento y el aprendizaje significativo, y que además sea una evaluación continua. Los resultados coinciden con los trabajos de Gargallo et al. (2010) y Hamer (2015) en los que la evaluación debía ser formativa y continua en opinión del alumnado, pero la valoración del aprendizaje significativo no se incluía entre las características más apreciadas. Se han encontrado diferencias significativas en características menos valoradas: el alumnado de 1º valora más que sus compañeros que en la evaluación no se exija demasiado sino únicamente lo básico, mientras que el de 4º valora menos que el de los demás cursos que la evaluación sea negociada entre los estudiantes y el docente.

Figura 4.16

Características de la evaluación que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante.

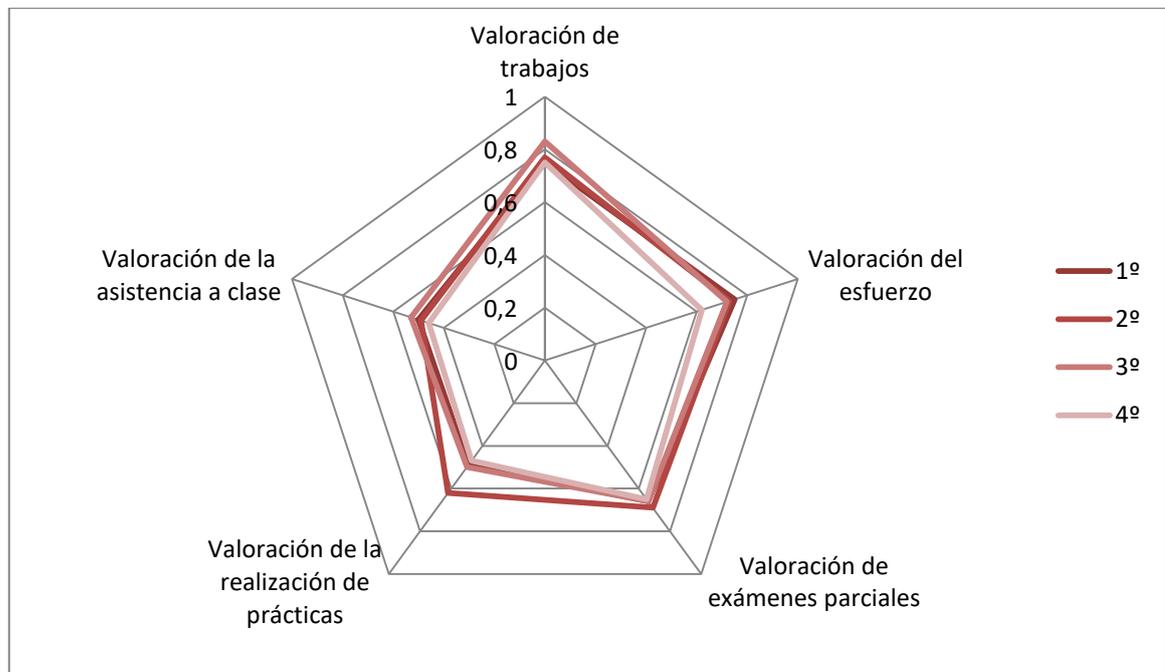


Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

Respecto a qué sistemas de evaluación debe utilizar el docente universitario ideal, lo que más valora el alumnado de la Universidad de La Rioja es que se tengan en cuenta los trabajos realizados, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales. Todas ellas son también características muy valoradas en trabajos previos (Alonso, 2019; Gargallo et al., 2010; Hamer, 2015). Los resultados indican que el alumnado de 2º valora significativamente más que el de 3º que se evalúe el esfuerzo del alumno. Además, el alumnado de 1º considera más importante que el alumnado de 3º y 4º que se tenga en cuenta la asistencia a clase. No hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a la valoración del trabajo del alumno a diferencia de lo referido por García-Valcárcel (1992), ni en la preferencia por un examen final como señalan Ruiz y Oliveros (2006).

Figura 4.17

Sistemas de evaluación que debería utilizar el docente universitario según el curso del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.4.5. Conclusiones

Los resultados de este estudio indican que la opinión que del buen docente universitario tiene el alumnado de la Universidad de La Rioja es similar independientemente del curso que estudien, ya que, aunque existen diferencias significativas en algunas características, la mayoría se dan en características poco valoradas por el alumnado.

Por cursos, las características del docente ideal que más valora el estudiantado de 1º describen a un profesor que comunica bien, competente en su materia, que enseña estrategias para aprender la materia, facilita modelos de exámenes, utiliza recursos de apoyo como vídeos o power points y facilita apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender.

El estudiantado de 2º también opina que las dos principales características del docente ideal son que tenga una buena capacidad de comunicación y que sea competente en su materia. En cambio, la siguiente cualidad más valorada es, a diferencia de sus compañeros de 1º, que prepare bien las clases. Le siguen, en orden de valoración, que el docente enseñe estrategias para preparar la materia, y que facilite apuntes de calidad y modelos de exámenes.

Las cuatro características más valoradas por los estudiantes de 3º coinciden con las de 2º: el docente ideal tiene buena capacidad de comunicación, es competente en su materia, prepara bien las clases y enseña estrategias para aprender la materia. En cambio, la siguiente característica más importante en opinión del estudiantado de 3º es que la evaluación sea continua, y finalmente, que facilite apuntes de calidad.

Tampoco existen diferencias con el estudiantado de 4º, para el que el buen docente es que el que comunica bien, es competente, prepara bien las clases y enseña estrategias para aprender la materia. En cambio, las siguientes características más

valoradas por los estudiantes de 4º son que el docente establezca relaciones entre los conceptos y que utilice una evaluación formativa.

En cuanto a las diferencias significativas existentes entre cursos, se puede concluir que el alumnado de 4º curso valora más que sus compañeros un perfil de docente honesto, empático y con capacidad de escucha; en cambio, es el que menos valora que las clases sean divertidas. A su vez, el alumnado de 1º prefiere un perfil de docente que dispense buen trato al estudiante y le dé confianza, que sea comprensivo y tenga buen humor. Aunque le gusta menos que a sus compañeros participar en clase, es el que más valora que durante las explicaciones se destaquen conceptos básicos, se realicen resúmenes y esquemas en la pizarra y se faciliten ejercicios resueltos. Respecto a la evaluación también es el que más valora tener acceso a modelos de examen pero no quiere que se exija demasiado en los exámenes.

Entre las posibles limitaciones de este estudio es necesario destacar que la opinión del alumnado no puede ser la única fuente que delimite el perfil del docente ideal. Estos resultados deben ser contrastados con la opinión de los propios docentes y de los responsables académicos de la universidad (ANECA, 2021). Incluso una triangulación con un análisis cualitativo, a través de entrevistas y/o grupos de discusión, nos permitiría conocer la causa de esas diferencias significativas en función del curso en el que se encuentra el estudiantado.

Otra limitación es que al considerar los resultados de las características más valoradas en cada curso conviene tener en cuenta que el formato del cuestionario solicitaba al estudiante que eligiera cinco características de cada apartado, lo que limita la posibilidad de elección del estudiante.

También sería conveniente, en futuros trabajos profundizar en el proceso madurativo a nivel psicopedagógico del alumnado a lo largo de sus estudios

universitarios, con el fin de establecer relaciones entre los resultados de este y otros trabajos similares y las causas que los justifiquen. La madurez del alumnado no es un proceso fácil de valorar y esta profundización ayudaría a entender mejor al alumnado de cada curso. Por otro lado, sería útil debatir sobre si el concepto de calidad docente que establece el centro y el que tiene el alumnado son similares o compatibles en cada una de las características investigadas y, en caso contrario, establecer qué criterio debe prevalecer. Por ejemplo, que el alumnado prefiera que los exámenes sean básicos y no exijan demasiado debe ser valorado por los responsables académicos por si está en contraposición a los estándares de calidad del propio centro.

En cualquier caso, este trabajo es sólo un estudio que requiere continuar profundizando y ampliando el campo de investigación contemplando, no sólo del alumnado sino también del profesorado y si esta varía en función de determinadas variables como el género, el Grado que estudia o el curso en que está matriculado. Siguiendo con el estudiantado como agente de referencia, este trabajo culmina con una última fase en la que se realiza el análisis comparativo del perfil de profesorado ideal en función del centro universitario en el que se gestiona el grado estudiado por el alumnado.

3.4.6. Referencias

Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez, M. D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(3), 46 – 63.
- Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu>
- ANECA (2021). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización de la documentación del programa 2021. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>
- Arias, A. y Simón, S. (2008). Estudio de los hábitos de uso de los estudiantes en la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista española de documentación científica*, 31(3), 413-431. <https://doi.org/10.3989/redc.2008.v31.i3.436>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado

- universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99.
<https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Caballero, P. Á., Sánchez, S. y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22552>
- Camarero, F. J., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia M., y Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2) 737-754.
- Comas, R. L., Sureda, J. y Oliver, M. F. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 12(1), 359-385
- De-Juanas, Á. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- De Vicente, A. M., Carballeda, M. R. y Cestino, E. (2022). Análisis de las competencias mediáticas del alumnado que ingresa en la universidad: un estudio de caso en estudiantes de comunicación. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 151-171. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1375>

- Fernández, M. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- Freire, C. y Ferradás, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Fuster, I., Suárez, J. M., Almerich, G., y Belloch, C. (2013). La competencia tecnológica en los estudiantes de magisterio y su relación con la perspectiva sobre la educación. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, (pp. 1239-1246). <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1717>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Feixas, M. y Guillamón, C., (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 67(242), 27-44.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 1(10), 31-50.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>

- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(5), 35-56.
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E21), 166-175.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Heckhausen, J., Dixon, R. A. y Baltes, P.B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109-121. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.109>
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 12(3), 75-98.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 4(7).
<https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.925>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C. y Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72.
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>

- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 17-24.
- Morales, F. M. y Morales, A. M. (2021). Diferencias en ansiedad en función del curso en universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 301-306. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2067>
- Obregón-Sierra, Á., y González-Fernández, N. (2020). Wikipedia en las facultades de educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios. *Alteridad*, 15(2), 218-228. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.06>
- Penichet-Tomás, A., Pueo, B., Espina-Agulló, J. J., Villalón L. y Saiz, S. (2022). *Evolución de la perspectiva del alumnado sobre la formación universitaria*. Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22. Alacant: Universitat d'Alacant. (pp. 1539-1557). <http://hdl.handle.net/10045/130557>
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>.
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. M. y Díez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145.

- Ruiz, C. y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 29-48.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120029A>
- Uriarte, J. de D. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*. 12(2), 279-292.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Annals of Psychology*, 12(1), 41-60.

3.5 Fase V:

**El docente universitario ideal. Opinión del
estudiantado por centros de grado**

3.5.1. Introducción

A la hora de elegir un grado universitario el estudiante valora diferentes motivos tanto extrínsecos e como intrínsecos, aunque son cuestiones como el interés y el gusto (motivaciones intrínsecas) las que prevalecen sobre otras como las salidas profesionales (motivaciones extrínsecas) (Rodríguez-Muñiz et al., 2019; Corrales et al., 2020). Existen no obstante diferencias entre las motivaciones de los estudiantes en función del ámbito de conocimiento al que pertenece el grado: los de Ciencias y Tecnología tienen más en cuenta que los de Humanidades y Ciencias Sociales las cuestiones extrínsecas, incluso ya desde el Bachillerato, como son el nivel económico o el estatus social (Corrales et al., 2020). Martínez et al., 2015 concluyen que el alumnado de grados como Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología tienen expectativas más altruistas, mientras que el de Derecho, Económicas e Informática valoran más la seguridad. En esta línea, Navarro y Soler (2014) identifican a los estudiantes de Ciencias de la Salud como los que más valoran la autorrealización profesional. Los de Ingeniería, Arquitectura y Administración y Dirección de Empresas tienen más en cuenta la seguridad laboral y el salario. El de Humanidades prefiere recrearse, realizar actividades gratificantes, y los de Derecho son de un perfil más heterogéneo. En cambio, Gámez y Marrero (2003) concluye que el alumnado de Derecho está más enfocado al prestigio y al poder que el alumnado de Biología, que se centra más en la autoeficacia. Estas diferencias científicas no se limitan al estudiante de grado sino que se extienden incluso al nivel de Doctorado, donde el ámbito de conocimiento puede influir incluso en el éxito de la tesis doctoral (Buela-Casal et al., 2011).

La cuestión no es menor. Las expectativas y motivaciones de los diferentes perfiles de estudiantes hacen que estos se distribuyan de manera desigual en los distintos grados universitarios (Navarro y Soler, 2014). Es por tanto lógico pensar que,

si los perfiles de estudiantes difieren significativamente entre los distintos centros universitarios y/o títulos que se estudian, se presentarán diferencias también en otras cuestiones de distinta índole.

Una de ellas son las competencias socioemocionales. Los estudiantes de Ciencias Sociales presentan mayores habilidades interpersonales, son más abiertos que los de Ingeniería y más extrovertidos que los de Ciencias de la Salud, mientras que los de Ciencias de la Salud tienden a presentar menor estabilidad emocional que los Ciencias Sociales (Fortes-Vilaltella et al., 2013).

Además, los estudiantes de Ciencias Sociales presentan más inteligencia emocional que los de Ciencias (Del Rosal et al., 2016). Un estudio de Castejón et al. (2008) señala que mientras los estudiantes de Ciencias Jurídicas muestran valores altos en las distintas variables que marcan el perfil socioemocional (excepto en el manejo del estrés), los de Ciencias de la Salud presentan valores bajos pero manejan mejor el estrés. Además, este mismo estudio concluye que los estudiantes de Ciencia y Tecnología destacan por su parte porque no dejan que sus sentimientos afecten a su rendimiento académico.

Las diferencias por ámbitos del conocimiento también se reflejan en las distintas variables del perfil académico. Respecto a la comprensión lectora, el alumnado de Ciencias de la Salud es el que mejor identifica las ideas principales, relaciona y organiza la información y expresa ideas más acertadas (Amavizca y Álvarez-Flores, 2022). En esta línea, Holst et al. (2018) señala en un trabajo que los estudiantes de Psicología mostraron mayores habilidades de comunicación que los de Ingeniería Química.

A la hora de escribir textos, el alumnado de Ciencias Sociales presenta menos dificultad con los aspectos discursivos y el de Ciencias de la Salud y Humanidades con los procedimentales o procesuales (Navarro et al., 2019). Dentro de estas dos últimas

áreas, el alumnado de Derecho (Humanidades) tienen un mejor desempeño con la ortografía y la gramática que los estudiantes de Medicina (Ciencias de la Salud), lo que puede deberse a que, mientras el primero deberá ser hábil en la escritura en su futura profesión para practicar la ley, el segundo se comunicará de manera más práctica (Meza et al., 2021).

La percepción de autoeficacia es mayor entre el alumnado de Grado en Educación Primaria que entre el de Estadística o Química (Del Rosal y Bermejo, 2017). El alumnado de los grados relacionados con la educación también demuestran una mayor creatividad que el de grados no educativos (Caballero et al., 2019).

López-Aguado (2011) señala en un estudio, en el que participaron 805 estudiantes de 16 titulaciones pertenecientes a 8 facultades de la Universidad de León, que el estilo de aprendizaje más valorado por el alumnado varía según la titulación que cursa. El estilo activo es más valorado por los estudiantes varones de Ingeniería Industrial, el estilo reflexivo por los varones de Ingeniería y Económicas, el estilo teórico por mujeres en Biología y el estilo pragmático por los varones de Biología. Otro estudio de Camarero et al. (2000) señala que el estilo de aprendizaje activo es más abundante entre el alumnado de Magisterio que entre el de Informática y Matemáticas, y que el estilo pragmático es en cambio más habitual entre el alumnado de Informática y Derecho que entre el de Matemáticas.

Además del estilo de aprendizaje, el estilo de pensamiento del estudiante también puede variar en función del título universitario (Allueva y Bueno, 2011; Chulvi et al., 2013; Rojas et al., 2006). El estilo de pensamiento legislativo (prefieren establecer sus propias reglas) es más frecuente entre el alumnado de Ciencias, Magisterio, Relaciones Laborales y Trabajo Social, mientras que el estilo ejecutivo (les gusta seguir reglas y prefieren los problemas estructurados) es más alto en las

titulaciones de Económicas y Administración y Dirección de Empresas (Allueva y Bueno, 2011). Las diferencias pueden producirse incluso en grados afines: mientras que entre el alumnado de Ingeniería Industrial prevalecen perfiles de tipo analítico (lógico, basado en hechos cuantitativos) o secuencial (organizado, planeador, detallado), en Ingeniería Técnica de Diseño Industrial lo hacen perfiles de tipo analítico e imaginativo (holístico, integrador, intuitivo, sintetizador) (Chulvi et al., 2013).

Por todo ello, es conveniente adaptar los estilos de aprendizaje y pensamiento a los distintos grados e incluso a las diversas materias con el fin de llegar a los distintos estudiantes (Allueva y Bueno, 2011). Las diferencias por ámbitos de conocimiento pueden darse hasta en el uso de estrategias de elaboración del conocimiento: el alumnado de ciencias experimentales emplea más en su estudio estrategias de codificación y de elaboración que el de ciencias sociales y jurídicas y enseñanzas técnicas (Marugán et al., 2013).

Los estudios que cursa el discente pueden influir además en otras cuestiones más relacionadas con la vida universitaria. La asistencia a clase no es igual entre el alumnado de los distintos centros: los de Matemáticas son los que menos fallan y los de Informática, los que más (Rodríguez et al., 2003). Por otro lado, la tutoría universitaria y su difusión es más valorada por el estudiantado de Educación Social que por sus compañeros de otros grados (Martínez et al., 2020).

Pero, además del perfil del estudiante, su opinión también puede cambiar según diversas variables como el género, el curso o el grado que curse (Abadía et al., 2015; Alonso, 2019; Del Rosal y Bermejo, 2017; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; López-Aguado, 2011; Martínez et al., 2020).

Casillas et al. (2016) analizaron las características psicológicas que definen un buen profesor universitario según la opinión del estudiantado de la Universidad

Pontificia de Salamanca, encontrando que las más valoradas eran que fuera comunicativo, respetuoso, justo, comprensivo, accesible a los alumnos, coherente y con buen carácter. No obstante, al analizar los resultados encontraron diferencias significativas en algunas características psicológicas en función de la titulación que cursaba el estudiante. Mientras el alumnado de Informática valora que el docente ideal sea activo, consejero, humano, accesible y que ayude, el de Magisterio valora que sea disciplinado, estable, agradable, amable, con buen humor y entusiasta, pero a su vez que no sea severo. El de Psicología prefiere que sea humano, participativo e ingenioso sin ser diligente y el de Educación Social, que sea expresivo, sociable, optimista. Por último, mientras el estudiantado de Filosofía demanda que sea creativo, crítico, audaz, tranquilo, pero no activo ni disciplinado, el de Humanidades valora que sea coherente, humano, exigente y humilde.

En otras cuestiones en cambio no encontraron diferencias significativas según el ámbito de conocimiento, como el grado de felicidad del estudiante universitario (Caballero-García y Sánchez-Ruiz, 2018) o la opinión que el discente tiene acerca de los principales rasgos que debe reunir un buen profesional (Luna-Serrano et al., 2010).

La opinión del alumnado sobre las características del docente ideal es una cuestión que ha sido tratada en numerosos estudios en España (Abadía et al., 2015; Alonso, 2019; Casero, 2010; De Juanas y Beltrán, 2014; Fernández y González, 2012; García-Valcárcel, 1992; Gargallo et al., 2010; Hamer 2013; López et al., 2014; Ruiz y Oliveros, 2006; San Martín et al., 2014; Sayós et al., 2014). Estos trabajos se han realizado tomando como población de estudio distintos colectivos de estudiantes, desde estudiantes de un solo título universitario (Hamer, 2013), o de varios títulos pero de un solo centro o facultad (Alonso, 2011; Ruiz y Oliveros, 2006), de varios centros dentro

de una única universidad (García-Valcárcel, 1992) o de varias universidades (Abadía et al., 2015; Gargallo et al., 2010; López et al., 2014).

Al analizar las publicaciones científicas de estas investigaciones, se observa que hay estudios que han realizado comparativas de los resultados entre distintas universidades (Hamer 2013, López et al. 2014), otros que contrastan los datos entre distintos centros o ámbitos de conocimiento (Abadía et al. 2015) o entre los distintos títulos universitarios (Abadía et al. 2015, Alonso 2011, García-Valcárcel 1992, Ruiz y Oliveros 2006). Existen también trabajos que comparan la opinión del estudiante con la del profesorado (García-Valcárcel 1992, Gargallo et al. 2010).

Para valorar las características del docente ideal, Gargallo et al. (2010) elaboraron el cuestionario CEMEDEPU. Lo emplearon en una muestra de 323 profesores y 50 alumnos de las tres universidades de la ciudad de Valencia: la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Católica de Valencia, incluyendo varias facultades y diversas titulaciones. Los resultados obtenidos señalan dos estilos docentes, uno centrado en la enseñanza y otro centrado en el aprendizaje. Ambos modelos se encuentran representados en las opiniones de los docentes mientras que los estudiantes prefieren un docente centrado en el aprendizaje y con habilidades docentes.

El mismo cuestionario CEMEDEPU fue empleado por Hamer (2013) para analizar el perfil del docente ideal en opinión del alumnado del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ETEA) de la Universidad de Córdoba. En este trabajo, en el que participaron 112 estudiantes, el alumnado señala que el docente ideal es competente, simpático y tiene buena comunicación. Además prepara bien sus clases, en las que establece relaciones entre los conceptos, evita la clase magistral y emplea recursos de

apoyo. Facilita al alumnado apuntes y material de estudio claro y sencillo y sus explicaciones son claras, interesantes y amenas. Es un docente que valora el esfuerzo y la asistencia a clase del estudiante y lo evalúa de manera continua.

Al comparar la opinión del estudiantado de distintas titulaciones universitarias, García-Valcárcel (1992) realizó un estudio acerca del buen profesor universitario sobre una muestra de 2048 estudiantes y 116 profesores de distintos centros pertenecientes a la Universidad de Cantabria cuyos resultados señalan diferencias en la opinión de los estudiantes en función del título que cursan. El alumnado de Derecho valora que el docente conozca bien la materia que imparte y que sea objetivo en la evaluación. El de Filosofía da más importancia a la cultura y al sentido del humor del docente y los de Medicina e Industriales, a la claridad en las explicaciones. Por último, el alumnado de Educación Primaria valora la capacidad de diálogo del docente.

El perfil del docente ideal según la opinión del alumnado también se ha analizado por ámbitos de conocimiento y facultades. Sayós et al. (2014) en la Universidad de Barcelona, encuestaron a 1062 estudiantes pertenecientes a distintos ámbitos de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingenierías y Arquitectura, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos en función de los estudios que cursaban los encuestados.

Abadía et al. (2015) realizaron una investigación con una muestra de 10.324 alumnos de 15 universidades españolas en la que los estudiantes señalan que las cuatro principales características del buen docente son que explique de forma clara los contenidos, que motive al alumnado, y que utilice métodos de enseñanza-aprendizaje y procedimientos de evaluación coherentes. Aunque estas características no varían en función del ámbito de conocimiento en el que estudia el estudiante, existen algunas

diferencias en las medias de las valoraciones. Así, el alumnado de los ámbitos de Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud valoran más que sus compañeros de Ingenierías y Arquitectura y los de Ciencias que el docente motive al alumnado, que fomente en el aula un clima de confianza y de tolerancia, y que utilice métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura. Por otro lado, el alumnado del Área de Arte y Humanidades es el que más valora que el docente fomente tanto la reflexión como la crítica y la autocrítica.

En cambio, López et al. (2014) señala diferencias en la opinión del alumnado según el ámbito de conocimiento en un estudio en el que participaron 1316 jóvenes de las universidades de Córdoba, de Sevilla, de Huelva, de Salamanca y la Universidad Jaume I de Castellón. Los estudiantes de los ámbitos de Experimentales y Humanidades dan más importancia al respeto del docente hacia el alumnado mientras que los de los ámbitos de Ciencias Jurídico-Sociales y Técnicas valora más que el docente cree un buen clima de trabajo y participación. Este estudio también señala diferencias importantes en cuanto a la metodología docente que debe implementar el docente ideal en su área de conocimiento.

Algunos trabajos se han centrado en analizar la opinión que del docente ideal tienen los estudiantes de las facultades de Educación y Psicología. Ruiz y Oliveros (2006) analiza la opinión de 254 alumnos de Pedagogía, Educación Social, Magisterio (en sus distintas especialidades) y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, indicando que este alumnado valora las clases que unen teoría y práctica, en las que puedan participar y resolver dudas. En lo personal reclaman que el docente les llame por su nombre, se interese por ellos y sea educado. Consideran importante que les facilite documentación para profundizar en la materia y

que la evaluación sea de manera continua y variada, a través de trabajos y de exámenes parciales objetivos.

También Alonso (2019) analiza la opinión de 269 estudiantes pertenecientes a las cuatro titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (grados de Educación Primaria, Educación Social, Psicología y Psicopedagogía). Este alumnado considera importante que el docente sea respetuoso y empático y tenga capacidad de escucha. Demanda que sea buen comunicador, domine su materia y valore el esfuerzo del estudiante. También otorga importancia a que prepare las clases y que estas incluyan explicaciones claras, ejemplos prácticos y reales, y resolución de dudas.

El ámbito del conocimiento que curse el estudiante puede influir no sólo en las características del buen docente sino en el nivel de severidad en las valoraciones de qué es buen docente. Así los resultados obtenidos en el trabajo de Abadía et al. (2015) indican que el alumnado de titulaciones de Ciencias de la Salud califica con puntuaciones más altas, mientras que el de titulaciones de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura lo hacen de manera más baja. A su vez, García (2000) señala que en general el alumnado de titulaciones del ámbito de las ciencias y las ingenierías evalúa de manera más baja, mientras que sus compañeros de titulaciones de los ámbitos del arte, humanidades y ciencias sociales lo hacen con puntuaciones más altas.

El estado de la cuestión sobre el perfil del docente ideal definido por el estudiantado en función del centro universitario y del ámbito de conocimiento de procedencia, orienta la necesidad analizar la opinión del alumnado de la Universidad de La Rioja, segmentado por centros universitarios, sobre las características que debe reunir el profesor universitario ideal identificando diferencias significativas entre centros o ámbitos de conocimiento.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Definir el perfil específico para cada centro de la Universidad de la Rioja del docente universitario ideal en opinión de su alumnado.
- Identificar mediante un análisis de comparaciones múltiples las diferencias significativas de opinión entre el alumnado de distintos centros.
- Determinar la existencia de subconjuntos homogéneos entre los distintos centros analizando los resultados con la prueba post hoc de Tukey.
- Discutir los resultados obtenidos con los recogidos en la bibliografía existente.

3.5.2. Metodología

Con el fin de simplificar la redacción del texto, en adelante se podrán emplear las siguientes abreviaturas para nombrar a cada uno de los Centros o Facultades de la Universidad de La Rioja:

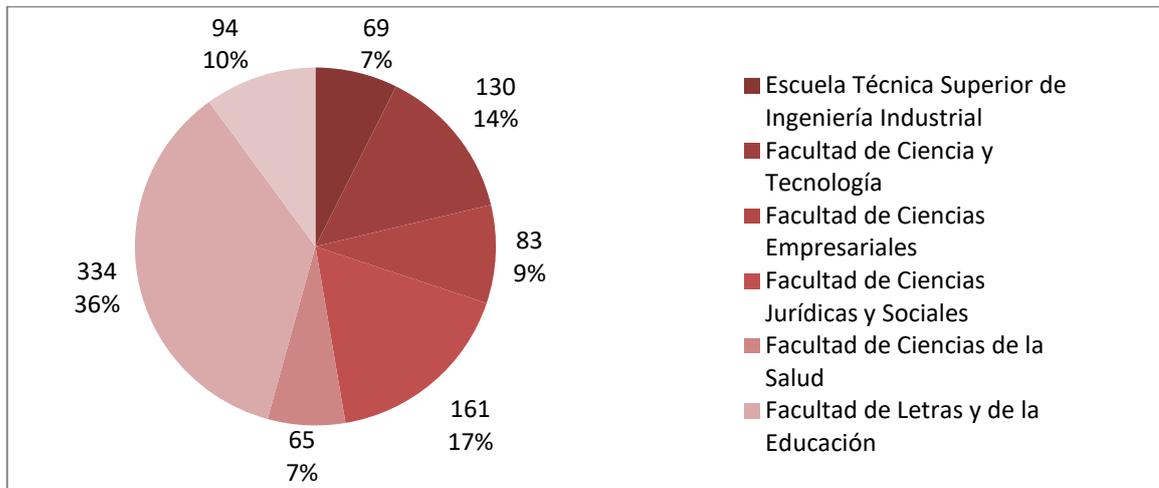
- Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industria (ETSII)
- Facultad de Ciencia y Tecnología (FCT)
- Facultad de Ciencias Empresariales (FCE)
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)
- Facultad de Ciencias de la Salud (FCS)
- Facultad de Letras y de la Educación (FLE)

3.5.2.1 Participantes

La muestra de esta investigación incluye un total de 842 estudiantes de Grado, del total de 936 estudiantes de la Universidad de La Rioja que participaron mediante un cuestionario durante el curso 2021-2022 (94 de ellos eran estudiantes de Máster). En la Figura 5.1 se pueden observar los estudiantes que participaron por cada centro:

Figura 5.1

Número de alumnos participantes por Centro.



- 69 de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (8,2%)
- 130 de la Facultad de Ciencia y Tecnología (15,44%)
- 83 de la Facultad de Ciencias Empresariales (9,85%)
- 161 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (19,12%)
- 65 de la Facultad de Ciencias de la Salud (7,72%)
- 334 de la Facultad de Letras y de la Educación (39,67%)

No se analizan los datos del estudiantado de la Escuela de Máster y Doctorado porque no pertenecen a una única área de conocimiento sino a diferentes áreas.

Tabla 5.1

Porcentaje de participantes del total de los matriculados en cada centro.

Centro o Facultad	Nº matriculados	Nº participantes	% de matriculados que participan
ETSde Ingeniería Industrial	324	60	18,51%
Facultad de Ciencia y Tecnología	814	130	15,97%
Facultad de Ciencias Empresariales	514	83	16,15%
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	499	161	32,26%
Facultad de Ciencias de la Salud	301	65	21,59%
Facultad de Letras y de la Educación	1254	335	26,71%

Como se observa en la Tabla 5.1, la facultad en la que mayor porcentaje de estudiantes matriculados participaron de este estudio fue la de Ciencias Jurídicas y Sociales (32,26%) seguida de la Facultad de Letras y de la Educación (26,71%) y la Facultad de Ciencias de la Salud (21,59%). Por el contrario, las facultades con menor porcentaje de participación fueron las de Ciencia y Tecnología (15,97%) y la de Ciencias Empresariales (16,15%).

Estos centros de la Universidad de la Rioja ofrecen un total de 33 titulaciones, de los que 19 corresponden a grados, además de 1 doble grado. La Tabla 5.2 recoge los grados que incluye cada centro:

Tabla 5.2

Grados que incluye cada centro o facultad.

Centro o facultad	Grados
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Ingeniería Eléctrica · Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática · Grado en Ingeniería Mecánica
Facultad de Ciencia y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Enología · Grado en Ingeniería Agrícola · Grado en Ingeniería Informática · Grado en Matemáticas · Grado en Química
Facultad de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Enfermería
Facultad de Ciencias Empresariales	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Administración y Dirección de Empresas · Grado en Turismo
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Derecho · Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos · Grado en Trabajo Social
Facultad de Letras y de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> · Grado en Educación Infantil · Grado en Educación Primaria · Grado en Estudios Ingleses · Grado en Geografía e Historia · Grado en Lengua y Literatura Hispánica

En cada centro, la participación del alumnado no fue homogénea por grados. Los grados en los que mayor porcentaje de estudiantes participaron de este trabajo fueron tal y como puede observarse en la Tabla 5.3 los de Trabajo Social (53,43%), Educación Infantil (42,90%), Educación Primaria (34,44%) y Turismo (34,24%). Por el contrario, la participación no llegó al 10% en los grados de Ingeniería Eléctrica (8,69%), Matemáticas (6,38%) e Ingeniería Informática (4,87%):

Tabla 5.3

Porcentaje de estudiantes que participaron en la muestra de este estudio del total de los matriculados en cada grado.

Centro	Titulación	Nº matriculados	Nº participantes	% de matriculados que participan
ETSII	Ingeniería Eléctrica	69	6	8,69%
	Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	98	24	24,49%
	Grado en Ingeniería Mecánica	157	39	24,84%
FCT	Grado en Enología	109	23	21,10%
	Grado en Ingeniería Agrícola	138	35	25,36%
	Grado en Ingeniería Informática	246	12	4,87%
	Grado en Matemáticas	141	9	6,38%
	Grado en Química	180	46	25,55%
FCE	Grado en Administración y Dirección de Empresas	441	58	13,15%
	Grado en Turismo	73	25	34,24%
FCJS	Grado en Derecho	206	42	20,38%
	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	89	10	11,23%
	Grado en Trabajo Social	204	109	53,43%
FCS	Grado en Enfermería	301	65	21,59%
FLE	Grado en Educación Infantil	289	124	42,90%
	Grado en Educación Primaria	696	140	20,11%
	Grado en Estudios Ingleses	90	31	34,44%
	Grado en Geografía e Historia	99	18	18,18%
	Grado en Lengua y Literatura Hispánica	80	21	26,25%

3.5.2.2 Instrumento Y Procedimiento

Para la recogida de información de esta investigación se empleó el cuestionario CEMEDEPU, el cual se adaptó a partir del original elaborado por Gargallo et al. (2010) y contrastado en otros trabajos (Alonso, 2019; Bernate et al., 2020; Gargallo et al, 2010; Guillén-Guerrero y Martínez, 2019; Hamer, 2015).

Este cuestionario se divide en tres secciones y ocho apartados:

- Cualidades del docente:
 - cualidades personales
 - cualidades profesionales
- Metodología de enseñanza:
 - acciones metodológicas
 - características de las explicaciones
 - métodos de aprendizaje
 - materiales y recursos
- Metodología de evaluación:
 - características
 - sistemas de la evaluación

En cada uno de los apartados se desglosa una serie de opciones y se solicita al estudiante que elija las cinco más importantes en su opinión, siempre manteniendo el anonimato del estudiante para no influir en las respuestas.

Durante el mes de enero de 2022 se difundió el cuestionario en formato *Forms* por el correo electrónico de la universidad y con un código QR para que los docentes lo proyectaran en clase.

3.5.2.3 Análisis De Datos

El análisis de datos se realizó mediante el programa estadístico SSPS 26.

Para determinar diferencias significativas entre los distintos centros y grados en cada uno de los *ítems* del cuestionario se empleó la prueba t de Student para muestras independientes. A partir de los datos obtenidos se procedió a verificar la significancia de dichas diferencias mediante un análisis de varianzas (ANOVA) a partir de una hipótesis nula (para una misma variable no hay diferencias significativas entre los distintos centros y grados) y una hipótesis alternativa (para una misma variable las diferencias entre los distintos grados y centros son significativas). En ambos casos se acepta la hipótesis nula si el valor de significancia de la prueba es de $p < 0.05$ y se rechaza si es menor.

De igual modo, se empleó el test de comparaciones múltiples post-hoc con el fin de determinar qué medias difieren; la prueba HSD de Tukey si la estadística de Levene asume la igualdad de varianzas y el test de Games-Howell si no la asume.

Por último, y con el objetivo de encontrar grupos homogéneos entre los distintos centros o grados cuyas medias no fueran estadísticamente distintas, se analizaron los datos con las pruebas de subconjuntos homogéneos HSD de Tukey.

3.5.3. Resultados

3.5.3.1 Cualidades Del Profesor

3.5.3.1.1 Cualidades Personales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Para dos de cada tres estudiantes de ETSII la cualidad personal más importante en un buen docente es que sea abierto a los alumnos ($M=0,68 \pm 0,469$). Uno de cada dos, valora además que respete al alumnado ($M=0,51 \pm 0,504$) y que tenga carácter agradable ($M=0,49 \pm 0,504$). La cualidades menos valoradas por el contrario son que el docente sea divertido ($M=0,14 \pm 0,355$) y que sea honesto ($M=0,17 \pm 0,382$) (ver Tabla 5.4).

Tabla 5.4

Cualidades personales del profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

Característica	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Simpatía	0,33	0,475	0,35	0,480	0,43	0,499	0,39	0,488	0,48	0,503	0,30	0,457
Buen humor	0,38	0,488	0,29	0,457	0,17	0,377	0,26	0,440	0,23	0,425	0,26	0,440
Carácter agradable	0,49	0,504	0,53	0,501	0,49	0,503	0,42	0,494	0,54	0,502	0,55	0,498
Divertido	0,14	0,355	0,11	0,311	0,07	0,261	0,14	0,351	0,11	0,312	0,09	0,291
Abierto a los alumnos	0,68	0,469	0,46	0,500	0,51	0,503	0,50	0,502	0,52	0,503	0,55	0,498
Comprensivo	0,45	0,501	0,62	0,486	0,80	0,406	0,61	0,488	0,68	0,471	0,55	0,498
Honesto	0,17	0,382	0,18	0,389	0,11	0,313	0,17	0,380	0,09	0,292	0,14	0,348
Buena persona	0,19	0,394	0,25	0,432	0,25	0,437	0,22	0,418	0,29	0,458	0,27	0,444
Que respete a los alumnos	0,51	0,504	0,59	0,493	0,63	0,487	0,63	0,483	0,57	0,499	0,69	0,463
Con buen trato	0,42	0,497	0,31	0,463	0,31	0,467	0,24	0,426	0,23	0,425	0,22	0,418
Con empatía	0,30	0,464	0,42	0,495	0,40	0,492	0,48	0,501	0,46	0,502	0,44	0,497
Con capacidad de escucha	0,33	0,475	0,38	0,486	0,41	0,495	0,43	0,496	0,34	0,477	0,43	0,496
Que dé confianza	0,42	0,497	0,40	0,492	0,43	0,499	0,47	0,501	0,52	0,503	0,43	0,496
Atento	0,20	0,405	0,28	0,453	0,24	0,430	0,22	0,418	0,22	0,414	0,26	0,438

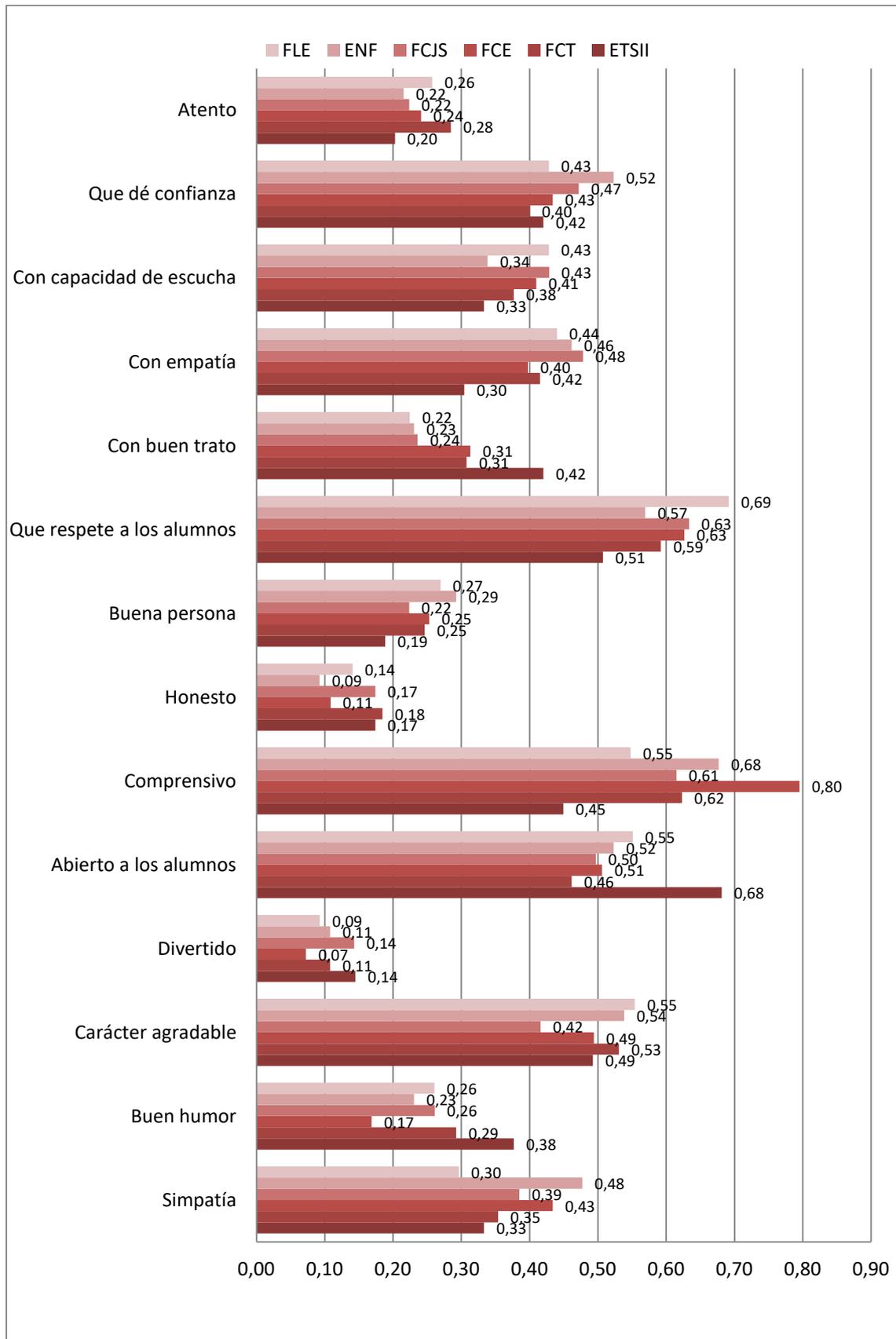
En cambio, el alumnado de FCT prefiere que el docente sea comprensivo ($M=0,62\pm 0,486$) y que respete al alumnado ($M=0,59\pm 0,493$); ambas cualidades son señaladas por seis de cada diez alumnos. La mitad valora también que el docente tenga carácter agradable ($M=0,53\pm 0,501$). El alumnado de FCT coincide con el de ETSII en otorgar menos importancia a que el docente sea divertido ($M=0,11\pm 0,311$) y que sea honesto ($M=0,18\pm 0,389$).

Los estudiantes de FCE por su parte son unánimes en señalar que la cualidad más importante en el docente universitario ideal es que sea comprensivo ($M=0,80\pm 0,406$) como indican cuatro de cada cinco alumnos. Seis de cada diez estudiantes de este centro también valoran que el docente respete al alumnado ($M=0,63\pm 0,487$) y uno de cada dos, que sea abierto a los alumnos ($M=0,51\pm 0,503$) y que tenga carácter agradable ($M=0,49\pm 0,503$). En el extremo opuesto, las cualidades consideradas como menos importantes por el estudiantado de FCE son que el docente sea divertido ($M=0,07\pm 0,261$) valorada por menos del 8% del alumnado, ($M=0,07\pm 0,261$), y que sea honesto ($M=0,11\pm 0,313$), apenas señalada por uno de cada diez alumnos.

Seis de cada diez estudiantes de FCJS dan importancia a que el docente respete al alumnado ($M=0,63\pm 0,483$) y a que sea comprensivo ($M=0,61\pm 0,488$). La mitad del estudiantado de FCJS también valora que el docente que sea abierto a los alumnos ($M=0,51\pm 0,503$), que tenga empatía ($M=0,48\pm 0,501$) y que dé confianza ($M=0,47\pm 0,501$). Las únicas cualidades valoradas por menos de uno de cada cinco estudiantes son que el docente sea divertido ($M=0,14\pm 0,351$) y que sea honesto ($M=0,17\pm 0,380$) (ver Figura 5.2).

Figura 5.2

Cualidades personales del profesor ideal según el centro del estudiante.



Que el docente sea comprensivo ($M=0,68\pm0,471$) es la cualidad personal del docente ideal más valorada por el alumnado de FCS, señalada por casi siete de cada diez estudiantes. Le sigue a continuación que el docente respete al alumnado ($M=0,57\pm0,499$), valorada por seis de cada diez alumnos. Además, más de la mitad del alumnado de FCS también valora el carácter agradable ($M=0,54\pm0,502$), que sea abierto a los alumnos ($M=0,52\pm0,503$) y que dé confianza ($M=0,52\pm0,503$). Por el contrario, lo que menos valora el estudiantado de FCS del docente es que el docente sea honesto ($M=0,09\pm0,292$) y divertido ($M=0,11\pm0,312$), ambas cualidades señaladas únicamente por uno de cada diez estudiantes.

Al igual que el alumnado de FCJS, lo que más valoran los estudiantes de FLE es que el docente respete al alumnado ($M=0,69\pm0,463$); siete de cada diez alumnos la señalan como la cualidad más importante. Además hay otras tres cualidades que señalan más de la mitad del estudiantado de FLE: que el docente sea comprensivo ($M=0,55\pm0,498$), abierto a los alumnos ($M=0,55\pm0,498$) y de carácter agradable ($M=0,55\pm0,498$). Con resultados similares a sus compañeros de otros centros, lo que menos valora el alumnado de FLE es que el docente sea divertido ($M=0,09\pm0,291$) y que sea honesto ($M=0,14\pm0,348$).

En cuanto a las características personales del docente universitario ideal, el análisis de datos con ANOVA indica que existen diferencias significativas en las siguientes características: simpatía, buen humor, comprensivo, honesto, que respete a los alumnos, con buen trato y con capacidad de escucha. Por el contrario, tal y como se observa en la Tabla 5.5, no se encuentran diferencias significativas en que el docente tenga un carácter agradable, sea divertido, abierto a los alumnos, buena persona, con empatía, que dé confianza y sea atento.

Tabla 5.5

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Simpatía	6,953	0,000***	Entre grupos	2,801	5	0,560	2,473	0,031*
			Dentro de grupos	189,437	836	0,227		
			Total	192,239	841			
Buen humor	7,287	0,000***	Entre grupos	1,814	5	0,363	1,876	0,096
			Dentro de grupos	161,654	836	0,193		
			Total	163,468	841			
Carácter agradable	1,347	0,242	Entre grupos	2,209	5	0,442	1,774	0,116
			Dentro de grupos	208,172	836	0,249		
			Total	210,381	841			
Divertido	3,884	0,002	Entre grupos	0,473	5	0,095	0,979	0,429
			Dentro de grupos	80,692	836	0,097		
			Total	81,165	841			
Abierto a los alumnos	13,895	0,000***	Entre grupos	2,558	5	0,512	2,065	0,068
			Dentro de grupos	207,139	836	0,248		
			Total	209,697	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.5

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Comprensivo	30,264	0,000***	Entre grupos	6,124	5	1,225	5,219	0,000***
			Dentro de grupos	196,194	836	0,235		
			Total	202,318	841			
Honesto	4,512	0,000***	Entre grupos	0,676	5	0,135	1,061	0,381
			Dentro de grupos	106,469	836	0,127		
			Total	107,145	841			
Buena persona	2,878	0,014	Entre grupos	0,619	5	0,124	0,657	0,656
			Dentro de grupos	157,506	836	0,188		
			Total	158,125	841			
Que respete a los alumnos	6,528	0,000***	Entre grupos	2,721	5	0,544	2,362	0,038*
			Dentro de grupos	192,614	836	0,230		
			Total	195,335	841			
Con buen trato	7,924	0,000***	Entre grupos	2,852	5	0,570	2,960	0,012*
			Dentro de grupos	161,088	836	0,193		
			Total	163,939	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.5

Resumen de ANOVA: cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad personal	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Con empatía	10,201	0,000***	Entre grupos	1,678	5	0,336	1,371	0,233
			Dentro de grupos	204,688	836	0,245		
			Total	206,366	841			
Con capacidad de escucha	4,382	0,001	Entre grupos	1,014	5	0,203	0,840	0,521
			Dentro de grupos	201,694	836	0,241		
			Total	202,708	841			
Que dé confianza	1,296	0,264	Entre grupos	0,899	5	0,180	0,728	0,603
			Dentro de grupos	206,512	836	0,247		
			Total	207,411	841			
Atento	2,222	0,050	Entre grupos	0,510	5	0,102	0,548	0,740
			Dentro de grupos	155,601	836	0,186		
			Total	156,110	841			

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

Profundizando en estos resultados con el test de comparaciones múltiples de Games-Howell se puede observar que el alumnado de ETSII valora significativamente más en el docente el buen humor que el estudiantado de FCE ($M_{ETSII}= 0,33\pm 0,475$; $M_{FCE}=0,43\pm 0,499$), que sea abierto con los alumnos más que el de FCT ($M_{ETSII}=$

0,68±0,469; $M_{FCT}=0,46±0,500$), y que tenga buen trato más que los de FLE ($M_{ETSII}=0,42±0,497$; $M_{FLE}=0,22±0,418$).

Los estudiantes de FLE, por su parte, consideran más importante que sus compañeros de FCJS ($M_{FLE}=0,55±0,498$; $M_{FCJS}=0,42±0,494$) el carácter agradable del docente.

Finalmente, el alumnado de FCE demanda que el docente sea comprensivo más que sus compañeros de ETSII ($M_{FCE}=0,80±0,406$; $M_{ETSII}=0,45±0,501$) y FLE ($M_{FCE}=0,80±0,406$; $M_{FLE}=0,55±0,498$) (ver Tabla 5.6).

Tabla 5.6

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades personales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Buen humor	ETSII	FCE	,208*	0,072	0,050**
Carácter agradable	FCJS	FLE	-,138*	0,048	0,046*
Abierto con los alumnos	ETSII	FCT	,220*	0,072	0,030*
Comprensivo	ETSII	FCE	-,346*	0,075	0,000****
	FCE	FLE	,247*	0,052	0,000****
Con buen trato	ETSII	FLE	,196*	0,064	0,034*

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ****= $p<0,005$

El análisis de subconjuntos homogéneos indica (ver Tabla 5.7) que existen subgrupos para algunas cualidades personales del docente. Respecto al buen humor se forman dos subgrupos: uno formado por FCE, FCS, FLE, FCJS y FCT y otro por FCS, FLE, FCJS, FCT y ETSII.

Que el docente sea abierto a los alumnos también forma dos subgrupos: uno que incluye al alumnado de FCT, FCJS, FCE, FCS y FLE y otro que incluye al de FCJS, FCE, FCS, FLE y ETSII.

Tabla 5.7

Cualidades personales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Cualidad personal	Curso	N	1	2	3
Buen humor	FCE	83	0,17		
	FCS	65	0,23	0,23	
	FLE	334	0,26	0,26	
	FCJS	161	0,26	0,26	
	FCT	130	0,29	0,29	
	ETSII	69		0,38	
	Sig.			0,339	0,167
Abierto a los alumnos	FCT	130	0,46		
	FCJS	161	0,50	0,50	
	FCE	83	0,51	0,51	
	FCS	65	0,52	0,52	
	FLE	334	0,55	0,55	
	ETSII	69		0,68	
	Sig.			0,795	0,088
Comprensivo	ETSII	69	0,45		
	FLE	334	0,55	0,55	
	FCJS	161	0,61	0,61	0,61
	FCT	130	0,62	0,62	0,62
	FCS	65		0,68	0,68
	FCE	83			0,80
	Sig.			0,108	0,402
Con buen trato	FLE	334	0,22		
	FCS	65	0,23		
	FCJS	161	0,24		
	FCT	130	0,31	0,31	
	FCE	83	0,31	0,31	
	ETSII	69		0,42	
	Sig.			0,701	0,446

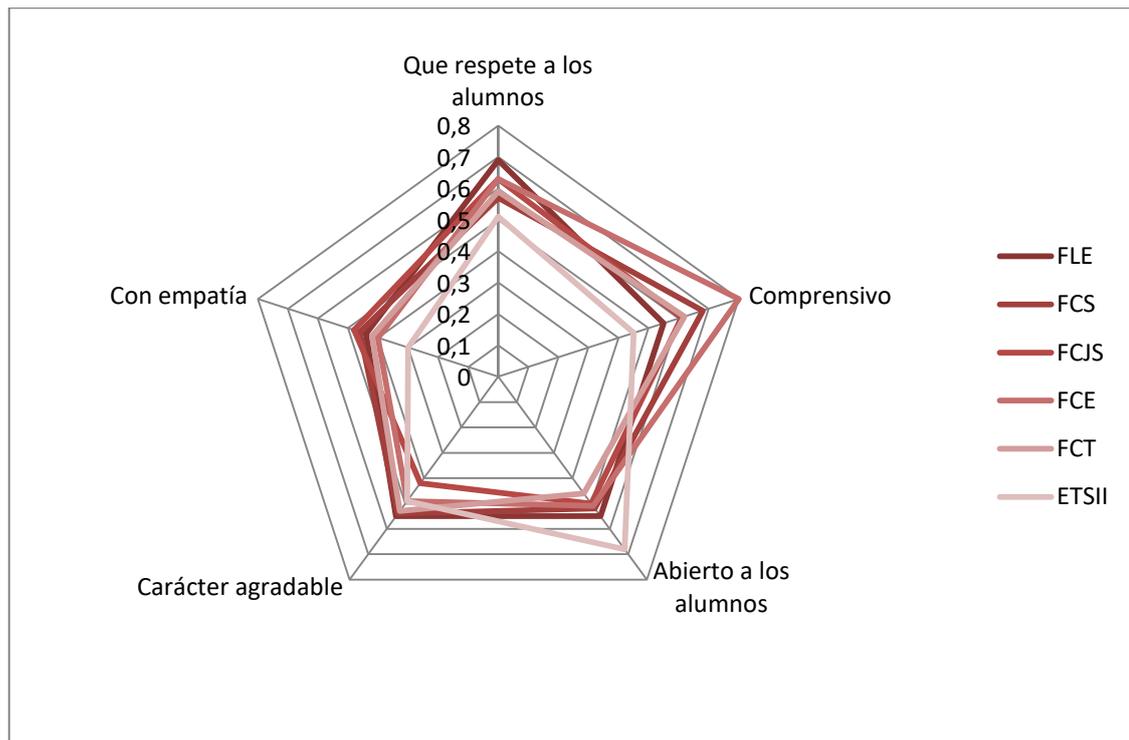
Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. Subconjunto para alfa = .05

Tres subgrupos se forman en cambio con respecto a que el docente sea comprensivo: el subgrupo 1 formado por ETSII, FLE, FCJS y FCT, el subgrupo 2 formado por FLE, FCJS, FCT y FCS, y el subgrupo 3 que incluye al alumnado de FCJS, FCT, FCS y FCE.

Finalmente, también se forman dos subgrupos con respecto al buen trato del docente: uno con los estudiantes de FLE, FCS, FCJS, FCT y FCE y otro con el de FCT, FCE y ETSII.

Figura 5.3

Cualidades personales destacables en el docente ideal según el centro del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.1.2. Cualidades Profesionales Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Con un alto consenso del 96% el alumnado de ETSII opina que la cualidad más importante de un buen docente es que sea competente y conozca su materia ($M=0,96\pm 0,205$). Además, más de ocho de cada diez estudiantes de este centro también valoran que el docente tenga buena comunicación ($M=0,84\pm 0,369$) y que prepare las clases ($M=0,84\pm 0,369$). En el extremo opuesto, sólo uno de cada seis considera

importante el respeto por los horarios de tutoría ($M=0,14\pm 0,355$) y la puntualidad ($M=0,16\pm 0,369$).

Respecto al alumnado de FCT, nueve de cada diez estudiantes valoran como importante que el docente:

- Que sea competente en su materia ($M=0,90\pm 0,301$)
- Que tenga buena comunicación ($M=0,89\pm 0,311$)
- Que prepare las clases ($M=0,89\pm 0,311$).

En cambio, sólo uno de cada diez estudiantes de FCT otorgan importancia al respeto por los horarios de tutoría ($M=0,12\pm 0,330$) y dos de cada diez valoran la seriedad ($M=0,22\pm 0,413$), y la puntualidad ($M=0,22\pm 0,418$) en el docente.

La buena comunicación ($M=0,95\pm 0,215$) es la cualidad profesional que más valora el alumnado de FCE en el docente ideal, seguido de que prepare las clases ($M=0,93\pm 0,261$) y que sea competente y conozca su materia ($M=0,90\pm 0,297$). Todas estas cualidades son señaladas por nueve de cada diez alumnos. En cambio, apenas uno de cada diez alumnos valora el respeto por los horarios de tutoría ($M=0,06\pm 0,239$) y uno de cada cinco, la puntualidad del docente ($M=0,18\pm 0,387$).

El 98% del alumnado de FCJS señala que la cualidad más importante en el docente ideal es la buena comunicación ($M=0,98\pm 0,136$). Nueve de cada diez alumnos también otorga importancia a que conozca su materia ($M=0,93\pm 0,252$) y prepare las clases ($M=0,87\pm 0,338$). La responsabilidad ($M=0,79\pm 0,409$) es valorada por ocho de cada diez alumnos. En el extremo opuesto, sólo uno de cada cinco estudiantes valora el respeto por los horarios de tutoría ($M=0,09\pm 0,292$), la puntualidad del docente ($M=0,18\pm 0,385$) y su seriedad ($M=0,18\pm 0,385$).

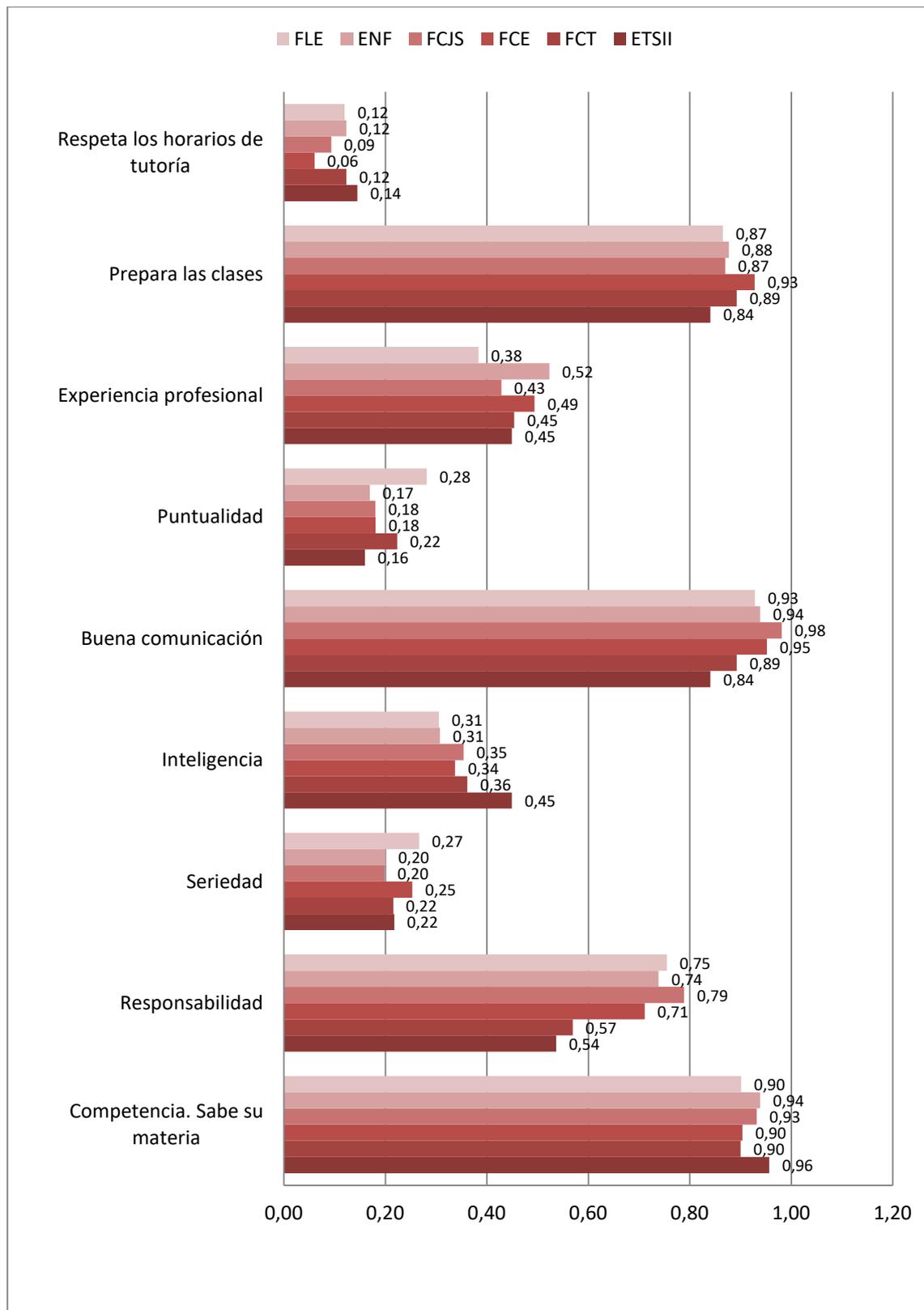
Tabla 5.8

Cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Competencia. Sabe su materia	0,96	0,205	0,90	0,301	0,90	0,297	0,93	0,253	0,94	0,242	0,90	0,299
Responsabilidad	0,54	0,502	0,57	0,497	0,71	0,456	0,79	0,409	0,74	0,443	0,75	0,431
Seriedad	0,22	0,415	0,22	0,413	0,25	0,437	0,20	0,400	0,20	0,403	0,27	0,443
Inteligencia	0,45	0,501	0,36	0,482	0,34	0,476	0,35	0,480	0,31	0,465	0,31	0,461
Buena comunicación	0,84	0,369	0,89	0,311	0,95	0,215	0,98	0,136	0,94	0,242	0,93	0,259
Puntualidad	0,16	0,369	0,22	0,418	0,18	0,387	0,18	0,385	0,17	0,378	0,28	0,450
Experiencia profesional	0,45	0,501	0,45	0,500	0,49	0,503	0,43	0,496	0,52	0,503	0,38	0,487
Prepara las clases	0,84	0,369	0,89	0,311	0,93	0,261	0,87	0,338	0,88	0,331	0,87	0,342
Respeto los horarios de tutoría	0,14	0,355	0,12	0,330	0,06	0,239	0,09	0,292	0,12	0,331	0,12	0,325

Figura 5.4

Cualidades profesionales del profesor ideal según el centro del estudiante.



Que el docente sea competente y conozca su materia ($M=0,94\pm 0,242$) y que tenga una buena comunicación ($M=0,94\pm 0,242$) son las cualidades a las que más importancia otorga el 95% alumnado de FCS. Que prepare las clases ($M=0,88\pm 0,331$) es valorado por nueve de cada diez alumnos y que sea responsable ($M=0,74\pm 0,443$), por tres de cada cuatro.

Respecto a las cualidades menos valoradas, el alumnado de FCS coincide con el de FCJS en señalar el respeto por los horarios de tutoría ($M=0,12\pm 0,331$), la puntualidad del docente ($M=0,17\pm 0,378$) y su seriedad ($M=0,20\pm 0,403$) como las menos importantes.

Finalmente la opinión de los estudiantes de FLE también coincide con la de los de FCS en cuanto a qué cualidades profesionales son importantes: nueve de cada diez valora la buena comunicación ($M=0,93\pm 0,259$), que sea competente y conozca su materia ($M=0,90\pm 0,299$) y que prepare las clases ($M=0,87\pm 0,342$). Tres de cada cuatro añaden la responsabilidad ($M=0,75\pm 0,431$). Por el contrario, sólo una cualidad es valorada por menos del 20% del alumnado: se trata del respeto por los horarios de tutoría ($M=0,12\pm 0,325$), que es importante para uno de cada ocho estudiantes (ver Tabla 5.8 y Figura 5.4).

Al analizar estos resultados con ANOVA se obtienen diferencias significativas entre centros en las siguientes cualidades profesionales: responsabilidad, seriedad, buena comunicación y experiencia profesional. En cambio, no se obtienen diferencias significativas en el caso de competencia, inteligencia, puntualidad, prepara las clases y respeta los horarios de tutoría (ver Tabla 5.9).

Tabla 5.9

Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Cualidad profesional	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Competencia. Sabe su materia	3,287	0,006**	Entre grupos	0,303	5	0,061	0,773	0,569
			Dentro de grupos	65,540	836	0,078		
			Total	65,843	841			
Responsabilidad	14,537	0,000***	Entre grupos	6,373	5	1,275	6,368	0,000***
			Dentro de grupos	167,339	836	0,200		
			Total	173,711	841			
Seriedad	3,241	0,007**	Entre grupos	0,720	5	0,144	0,799	0,551
			Dentro de grupos	150,719	836	0,180		
			Total	151,439	841			
Inteligencia	3,282	0,006**	Entre grupos	1,383	5	0,277	1,235	0,291
			Dentro de grupos	187,151	836	0,224		
			Total	188,533	841			
Buena comunicación	15,173	0,000***	Entre grupos	1,205	5	0,241	3,696	0,003***
			Dentro de grupos	54,519	836	0,065		
			Total	55,724	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.9

Resumen de ANOVA: cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Cualidad profesional	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Puntualidad	9,550	0,000***	Entre grupos	2,050	5	0,410	2,372	0,038*
			Dentro de grupos	144,526	836	0,173		
			Total	146,576	841			
Experiencia profesional	3,161	0,008**	Entre grupos	1,733	5	0,347	1,416	0,216
			Dentro de grupos	204,633	836	0,245		
			Total	206,366	841			
Prepara las clases	3,069	0,009**	Entre grupos	0,388	5	0,078	0,709	0,617
			Dentro de grupos	91,518	836	0,109		
			Total	91,906	841			
Respeto los horarios de tutoría	3,463	0,004***	Entre grupos	0,398	5	0,080	0,801	0,549
			Dentro de grupos	83,108	836	0,099		
			Total	83,506	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El test de comparaciones múltiples de Games-Howell indica que el estudiantado de FCJS y de FLE valora en el docente universitario ideal que sea responsable más que sus compañeros de ETSII ($M_{FCJS} = 0,79 \pm 0,409$; $M_{ETSII} = 0,54 \pm 0,502$) ($M_{FLE} = 0,75 \pm 0,431$; $M_{ETSII} = 0,54 \pm 0,502$) y FCT ($M_{FCJS} = 0,79 \pm 0,409$; $M_{FCT} = 0,57 \pm 0,497$) ($M_{FLE} = 0,75 \pm 0,431$;

$M_{FCT}=0,57\pm 0,497$). Por otro lado, el alumnado de FCJS también valora la buena comunicación del docente más que sus compañeros de ETSII ($M_{FCJS}= 0,98\pm 0,136$; $M_{ETSII}=0,84\pm 0,369$) y que los de FCT ($M_{FCJS}= 0,98\pm 0,136$; $M_{FCT}=0,89\pm 0,311$) (ver Tabla 5.10).

Tabla 5.10

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las cualidades profesionales del profesor universitario ideal según el grado o máster del estudiante.

Cualidad personal	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Responsabilidad	ETSII	FCJS	-,253*	0,069	0,005**
		FLE	-,218*	0,065	0,014*
	FCT	FCJS	-,220*	0,054	0,001***
		FLE	-,185*	0,050	0,003***
Buena comunicación	ETSII	FCJS	-,141*	0,046	0,033*
	FCT	FCJS	-,089*	0,029	0,032*

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,005$

Al profundizar en estos resultados con el análisis de subconjuntos homogéneos se identifica la formación de subgrupos en dos cualidades profesionales de docente ideal: la puntualidad y la buena comunicación. En el caso de la puntualidad se forman tres subgrupos homogéneos: el subgrupo 1 está formado por el alumnado de ETSII, FCT y FCE, el subgrupo 2 formado por FCT, FCE y FCS, y el subgrupo 3 por FCE, FCS, FLE y FCJS.

Respecto a la buena comunicación del docente universitario, los resultados también indican la formación de dos subgrupos, el primero de los cuales incluye al alumnado de ETSII, FCT, FLE y FCS, y el segundo al de FCT, FLE, FCS, FCE y FCJS (ver Tabla 5.11).

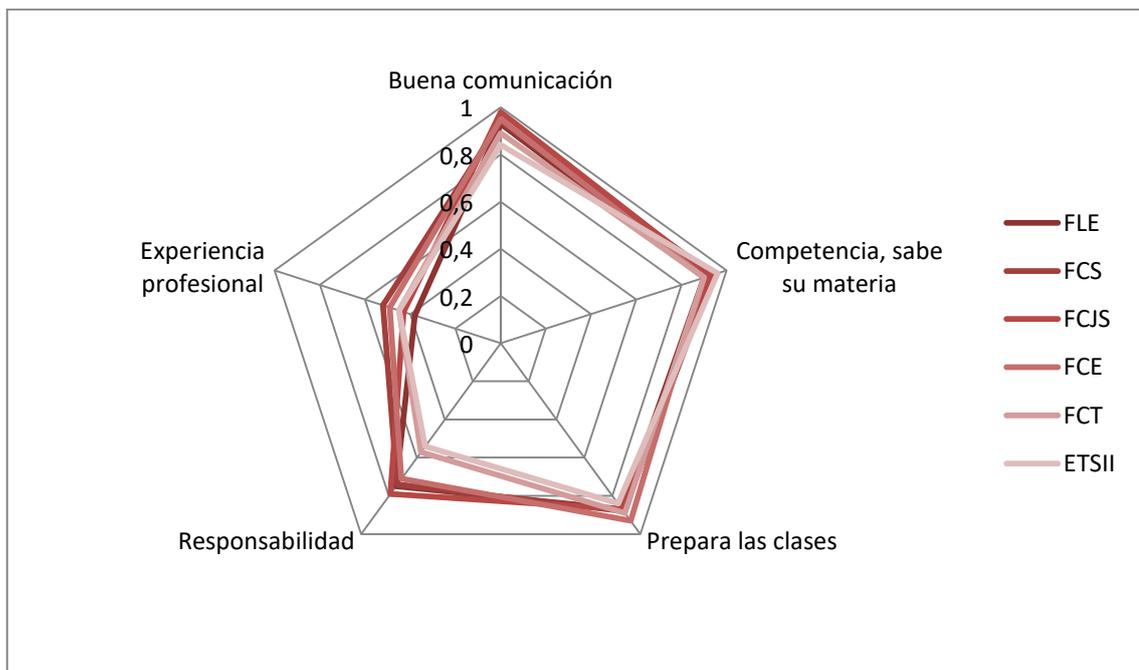
Tabla 5.11

Cualidades profesionales: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Cualidad profesional	Curso	N	1	2	3
Puntualidad	ETSII	69	0,54		
	FCT	130	0,57	0,57	
	FCE	83	0,71	0,71	0,71
	FCS	65		0,74	0,74
	FLE	334			0,75
	FCJS	161			0,79
	Sig.			0,060	0,076
Buena comunicación	ETSII	69	0,84		
	FCT	130	0,89	0,89	
	FLE	334	0,93	0,93	
	FCS	65	0,94	0,94	
	FCE	83		0,95	
	FCJS	161		0,98	
	Sig.			0,069	0,128

Figura 5.5

Cualidades profesionales destacables en el docente ideal según el centro del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.2. Metodología De Enseñanza

3.5.3.2.1. Acciones Metodológicas Que Debería Emplear El Profesor Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Ocho de cada diez estudiantes de ETSII señala como acciones metodológicas esenciales que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,80\pm 0,405$) y se enseñen estrategias para trabajar la asignatura y aprender (técnicas de estudio, preparación de exámenes, hablar en público...) ($M=0,78\pm 0,415$). Además, el uso de recursos de apoyo necesarios (power point, transparencias clásicas, vídeos, etc.) ($M=0,64\pm 0,484$) y de una metodología diversa y adaptada a las características del estudiantado ($M=0,69\pm 0,462$) son consideradas importantes por seis de cada diez estudiantes, mientras que uno de cada dos quiere que se fomente la participación e implicación de los alumnos ($M=0,49\pm 0,504$). El alumnado de ETSII considera importante el uso de todas las acciones metodológicas propuestas ya que ninguna es valorada por menos del 25%.

Establecer relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,79\pm 0,407$) es la acción metodológica más valorada por el alumnado de FCT según señala casi el 80%. Tres de cada cuatro estudiantes consideran importante que se enseñen estrategias para trabajar la asignatura y aprender como técnicas de estudio preparación de exámenes ($M=0,75\pm 0,432$) y el uso de recursos de apoyo necesarios como power points o vídeos ($M=0,73\pm 0,445$). Además, emplear una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,65\pm 0,480$) y que se fomente la participación e implicación de los alumnos ($M=0,58\pm 0,496$) son señaladas también por seis de cada diez estudiantes. En consonancia con la opinión del alumnado de ETSII, al menos el 30% de los estudiantes de FCT valora el uso todas las acciones metodológicas.

Más del 80% del alumnado de FCE considera importantes tres acciones metodológicas:

-Enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender como técnicas de estudio o preparación de exámenes ($M=0,84\pm 0,336$)

-Establecer relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,83\pm 0,337$)

-Utilizar recursos de apoyo necesarios como power points o vídeos ($M=0,80\pm 0,406$).

Además, seis de cada diez también valoran que se emplee una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,65\pm 0,480$) y que se fomente la participación e implicación de los alumnos ($M=0,60\pm 0,492$). En el lado contrario, solo uno de cada cuatro alumnos valora que se reduzca la clase magistral a lo estrictamente necesario ($M=0,25\pm 0,437$).

Para el alumnado de FCJS la acción metodológica más importante es que el docente enseñe estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($M=0,86\pm 0,351$). Le siguen señaladas por ocho de cada diez estudiantes que se utilicen recursos de apoyo necesarios ($M=0,79\pm 0,409$) y que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,78\pm 0,414$). Tres de cada cuatro estudiantes otorgan importancia a que se emplee una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,73\pm 0,447$) y seis de cada diez valora también que se fomente la participación e implicación de los alumnos ($M=0,61\pm 0,490$). En el extremo opuesto, lo que menos valoran los estudiantes de FCJS es que el docente promueva el trabajo individual del alumno ($M=0,23\pm 0,422$) y que se parta de lo aprendido en cursos anteriores ($M=0,25\pm 0,437$).

Tabla 5.12

Acciones metodológicas que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Parte de lo aprendido en cursos anteriores	0,33	0,475	0,30	0,460	0,27	0,444	0,25	0,437	0,31	0,465	0,32	0,466
Establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura	0,80	0,405	0,79	0,407	0,83	0,377	0,78	0,414	0,75	0,434	0,73	0,444
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	0,78	0,415	0,75	0,432	0,84	0,366	0,86	0,351	0,86	0,348	0,90	0,299
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	0,49	0,504	0,58	0,496	0,60	0,492	0,61	0,490	0,40	0,494	0,71	0,455
Promueve el trabajo individual del alumno	0,42	0,497	0,38	0,486	0,39	0,490	0,23	0,422	0,09	0,292	0,22	0,414
Utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos	0,59	0,495	0,65	0,480	0,65	0,480	0,73	0,447	0,69	0,465	0,75	0,436
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	0,29	0,457	0,32	0,466	0,25	0,437	0,38	0,487	0,52	0,503	0,32	0,467
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	0,64	0,484	0,73	0,445	0,80	0,406	0,79	0,409	0,78	0,414	0,75	0,433

El alumnado de FCS valora de igual manera que el de FCJS las acciones metodológicas más importantes: el 86% considera que la más importante es enseñar estrategias para trabajar la asignatura y aprender como técnicas de estudio o la preparación de exámenes ($M=0,86\pm 0,351$). Tres de cada cuatro diez estudiantes valora que se utilicen recursos de apoyo necesarios ($M=0,78\pm 0,414$) y que se establezcan relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,75\pm 0,434$). Que se emplee una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,69\pm 0,465$) es señalada por siete de cada diez alumnos. En cambio, el alumnado de FCS señala claramente una acción que considera menos importante: que se promueva el trabajo individual del alumno ($M=0,09\pm 0,292$) es valorada únicamente por uno de cada diez estudiantes.

Como se puede observar en la Tabla 5.12, nueve de cada diez estudiantes de FLE considera importante que el docente enseñe estrategias para trabajar la asignatura y aprender ($M=0,90\pm 0,299$). Además, hay tres acciones metodológicas valoradas por tres de cada cuatro estudiantes de este centro: que el docente universitario utilice recursos de apoyo necesarios tales como power points o vídeos ($M=0,75\pm 0,433$), que emplee una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos ($M=0,75\pm 0,436$) y que establezca relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura ($M=0,73\pm 0,444$). También consideran importante siete de cada diez estudiantes que se fomente la participación e implicación de los alumnos ($M=0,71\pm 0,455$). En el lado opuesto, al igual que ya indicaban los estudiantes de FCS, la acción menos valorada por el estudiantado de FLE es que el docente promueva el trabajo individual del alumno ($M=0,22\pm 0,414$), si bien en este caso la considera importante uno de cada cinco estudiantes (ver Figura 5.6).

Figura 5.6

Acciones metodológicas que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante.

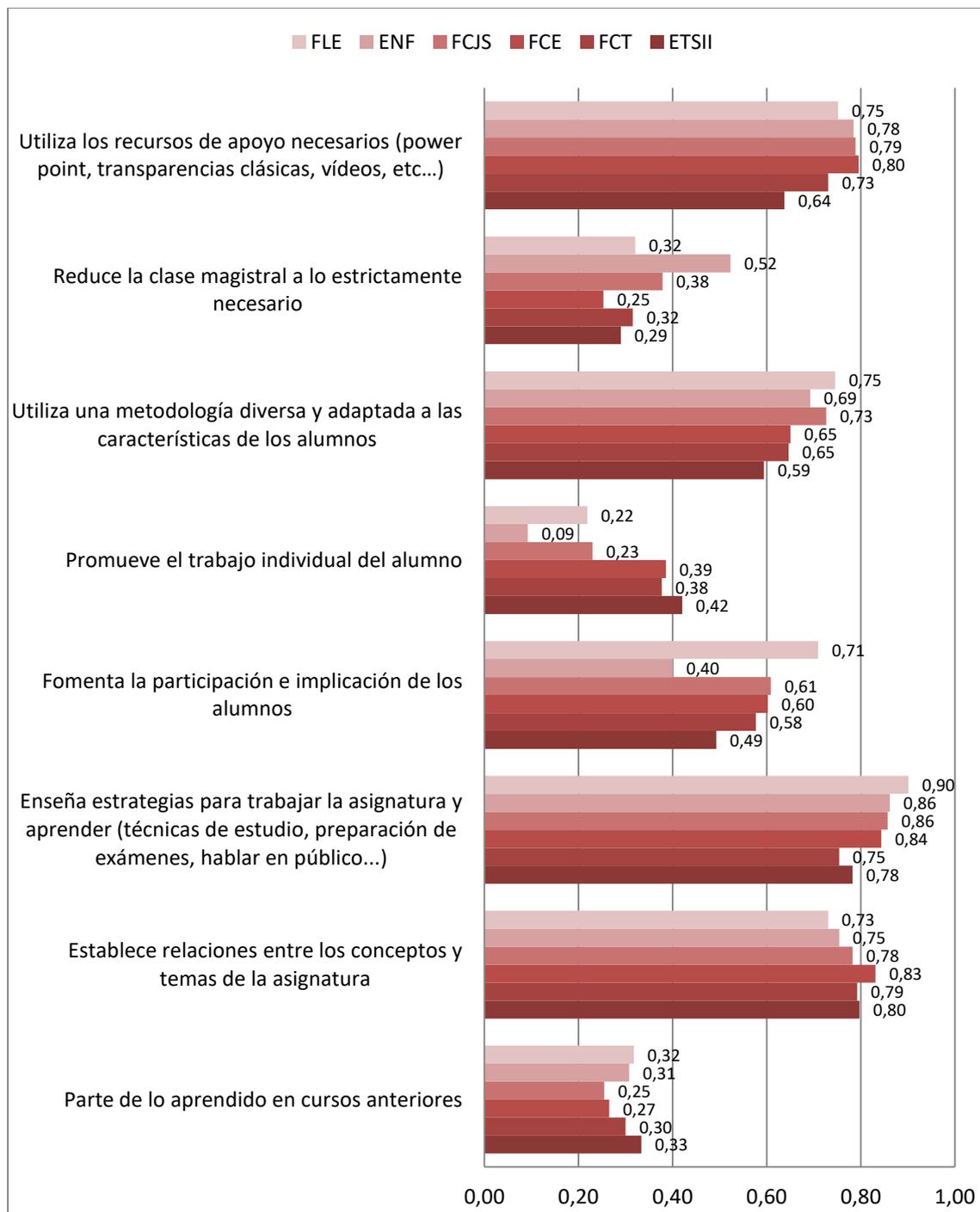


Tabla 5.13.

Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Parte de lo aprendido en otros cursos	2,530	0.028*	Entre grupos	0,611	5	0,122	0,581	0,714
			Dentro de grupos	175,566	836	0,210		
			Total	176,177	841			
Establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura	4,633	0.000***	Entre grupos	0,984	5	0,197	1,101	0,358
			Dentro de grupos	149,392	836	0,179		
			Total	150,375	841			
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	14,576	0.000***	Entre grupos	2,409	5	0,482	3,872	0,002***
			Dentro de grupos	104,034	836	0,124		
			Total	106,443	841			
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	10,968	0.000***	Entre grupos	7,226	5	1,445	6,305	0,000***
			Dentro de grupos	191,634	836	0,229		
			Total	198,860	841			
Promueve el trabajo individual del alumno	30,540	0.000***	Entre grupos	7,347	5	1,469	7,775	0,000***
			Dentro de grupos	157,993	836	0,189		
			Total	165,340	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.13.

Resumen de ANOVA: acciones metodológicas que debería utilizar el profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Acción metodológica	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos	6,721	0,000***	Entre grupos	2,162	5	0,432	2,072	0,067
			Dentro de grupos	174,418	836	0,209		
			Total	176,580	841			
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	5,874	0,000***	Entre grupos	3,425	5	0,685	3,099	0,009**
			Dentro de grupos	184,784	836	0,221		
			Total	188,209	841			
Utiliza los recursos de apoyo necesarios	4,668	0,000***	Entre grupos	1,402	5	0,280	1,510	0,184
			Dentro de grupos	155,216	836	0,186		
			Total	156,618	841			

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

El análisis ANOVA de estos datos indica que, entre las acciones metodológicas que debe utilizar el docente ideal en opinión del alumnado, sólo una presenta diferencias en función del centro o Facultad: se trata de *fomenta la participación e implicación de los alumnos*. No existen diferencias significativas entre grupos según los datos para el resto de las acciones metodológicas: parte de lo aprendido en otros cursos, establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura, enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender, promueve el trabajo individual del alumno, utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos, reduce la clase

magistral a lo estrictamente necesario, utiliza los recursos de apoyo necesarios (ver Tabla 5.13).

Estos datos han sido analizados con el test de comparaciones múltiples y los resultados indican que el alumnado de FLE valora más que sus compañeros de FCT que el docente enseñe estrategias para trabajar y aprender la materia ($M_{FLE}= 0,90\pm 0,299$; $M_{FCT}=0,75\pm 0,432$). También otorga más importancia a que el docente fomente la participación más que sus compañeros de ETSII ($M_{FLE}= 0,71\pm 0,455$; $M_{ETSII}=0,49\pm 0,504$) y más que los de FCS ($M_{FLE}= 0,71\pm 0,455$; $M_{FCS}=0,40\pm 0,494$).

Que se promueva el trabajo individual del alumno es más demandado por el alumnado de ETSII, FCT y FCE que por el de FCS ($M_{ETSII}= 0,42\pm 0,487$; $M_{FCT}=0,38\pm 0,486$; $M_{FCE}=0,39\pm 0,490$ $M_{FCS}=0,09\pm 0,292$). El de ETSII y FCE también lo valoran más que el de FLE ($M_{ETSII}= 0,42\pm 0,487$; $M_{FCE}=0,39\pm 0,490$ $M_{FLE}=0,22\pm 0,414$).

Tabla 5.14

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	FCT	FLE	-,147*	0,041	0,006**
	ETSII	FLE	-,217*	0,066	0,016*
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	FCS	FLE	-,310*	0,066	0,000***
	ETSII	ENF	,328*	0,070	0,000***
Promueve el trabajo individual del alumno		FLE	,202*	0,064	0,026*
	FCT	ENF	,285*	0,056	0,000***
		FLE	,158*	0,048	0,015*
	FCE	ENF	,293*	0,065	0,000***
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	FCE	ENF	-,270*	0,079	0,010*
	ENF	FLE	,203*	0,067	0,039*

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,005$

Tabla 5.15

Acciones metodológicas: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Acción metodológica	Curso	N	1	2	3
Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender	FCT	130	0,75		
	ETSII	69	0,78	0,78	
	FCE	83	0,84	0,84	
	FCJS	161	0,86	0,86	
	FCS	65	0,86	0,86	
	FLE	334		0,90	
	Sig.			0,248	0,157
Fomenta la participación e implicación de los alumnos	FCS	65	0,40		
	ETSII	69	0,49	0,49	
	FCT	130	0,58	0,58	0,58
	FCE	83		0,60	0,60
	FCJS	161		0,61	0,61
	FLE	334			0,71
	Sig.			0,089	0,513
Promueve el trabajo individual del alumno	FCS	65	0,09		
	FLE	334	0,22	0,22	
	FCJS	161	0,23	0,23	
	FCT	130		0,38	0,38
	FCE	83		0,39	0,39
	ETSII	69			0,42
	Sig.			0,212	0,068
Reduce la clase magistral a lo estrictamente necesario	FCE	83	0,25		
	ETSII	69	0,29		
	FCT	130	0,32		
	FLE	334	0,32		
	FCJS	161	0,38	0,38	
	FCS	65		0,52	
	Sig.			0,395	0,243

Finalmente, el alumnado de FCS valora que se reduzca la clase magistral a lo estrictamente necesario más que sus compañeros de FCE ($M_{FCS}=0,52\pm 0,503$; $M_{FCE}=0,25\pm 0,437$) y FLE ($M_{FCS}=0,52\pm 0,503$; $M_{FLE}=0,32\pm 0,467$) (ver Tabla 5.14).

El test de comparaciones múltiples indica la formación de subgrupos homogéneos en varias acciones metodológicas. Respecto a enseñar estrategias para trabajar y aprender la asignatura se forman un subgrupo que incluye al alumnado de FCT, ETSII, FCE, FCJS y FCS y un segundo subgrupo con los de ETSII, FCE, FCJS, FCS y FLE.

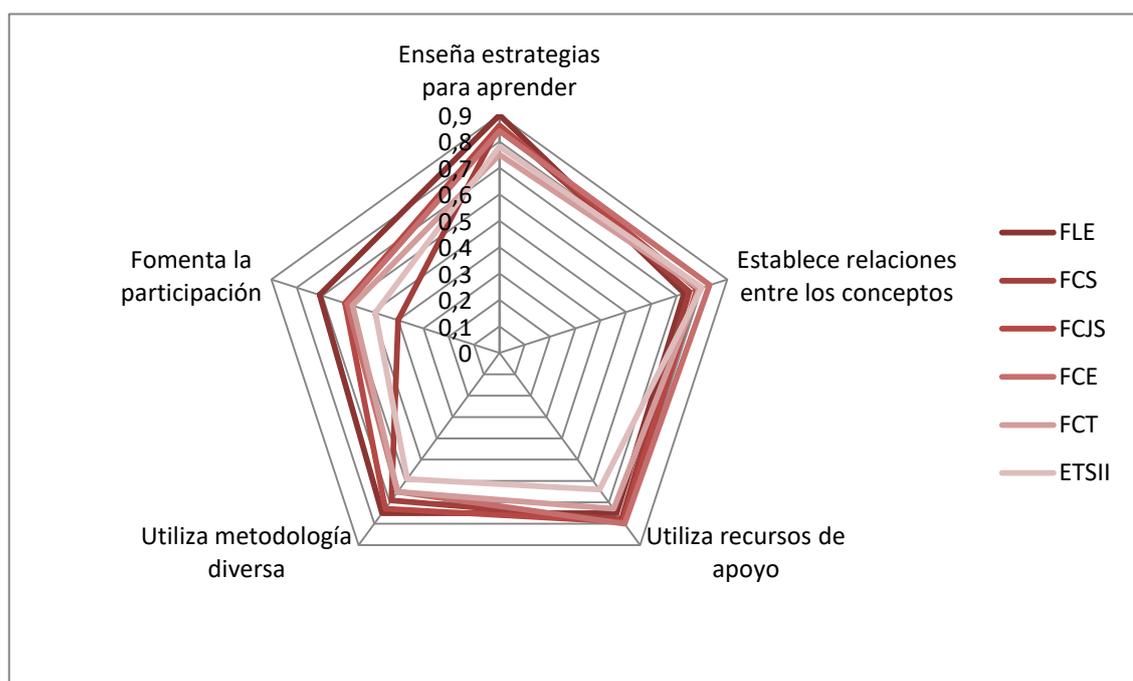
El fomento de la participación de los alumnos forma tres subgrupos: subgrupo 1 que incluye a los estudiantes de FCS, ETSII y FCT, el subgrupo 2 con los de ETSII, FCT, FCE y FCJS, y el subgrupo 3 con los de FCT, FCE, FCJS y FLE.

También se forman tres subgrupos en la acción de promover el trabajo individual del alumno: subgrupo 1 (FCS, FLE y FCJS), subgrupo 2 (FLE, FCJS, FCT y FCE) y subgrupo 3 (FCT, FCE y ETSII).

Reducir la clase magistral a lo necesario forma dos subgrupos; uno formado por el alumnado de FCE, ETSII, FCT, FLE y FCJS y un segundo subgrupo formado por el de FCJS y FCS (ver Tabla 5.15).

Figura 5.7

Acciones metodológicas destacables en el docente ideal según el centro del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.2.2. Características De Las Explicaciones Del Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Que las explicaciones sean claras ($M=0,72\pm0,450$) es lo que más valoran en el docente ideal siete de cada diez alumnos de ETSII. Que las explicaciones del docente incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,51\pm0,504$) es también considerado importante por la mitad del alumnado. Además, cuatro de cada diez estudiantes prefieren que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,46\pm0,502$) que sean amenas ($M=0,43\pm0,499$) y que relacionen teoría y práctica ($M=0,43\pm0,499$). Por el contrario, lo que menos valora el alumnado de ETSII es que las explicaciones del docente sean divertidas ($M=0,14\pm0,355$) y con volumen y tono de voz adecuados ($M=0,13\pm0,399$).

También siete de cada diez estudiantes de FCT consideran importante en el docente universitario ideal que sus explicaciones sean claras ($M=0,68\pm0,469$), aunque en este centro la proporción de estudiantes que valoran que las explicaciones incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,59\pm0,493$) se eleva a seis de cada diez. Hay otras cuatro características que son valoradas por cuatro de cada diez estudiantes universitarios de FCT:

- Que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,45\pm0,500$).
- Que sean interesantes ($M=0,45\pm0,500$).
- Que relacionen teoría y práctica ($M=0,44\pm0,498$).
- Que sean amenas ($M=0,40\pm0,492$)

Al igual que sus compañeros de ETSII, que las explicaciones sean divertidas ($M=0,12\pm0,321$) y con volumen y tono de voz adecuados ($M=0,16\pm0,369$) es a lo que menos importancia otorga el alumnado de FCT.

Como características más importantes que deber tener la explicación del docente ideal, el alumnado de FCE valora de igual manera que sean claras ($M=0,70\pm0,462$) y que incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,70\pm0,462$), siendo ambas elegidas por siete de cada diez estudiantes. En torno a la mitad del alumnado también valora que las explicaciones relacionen teoría y práctica ($M=0,53\pm0,502$), que sean interesantes ($M=0,49\pm0,503$), que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,48\pm0,503$) y que sean amenas ($M=0,46\pm0,501$). En el extremo opuesto, que las explicaciones sean divertidas ($M=0,04\pm0,188$) tiene poca importancia para el alumnado de FCE: sólo uno de cada veinte estudiantes lo valora. También son valoradas por menos del 20% del alumnado que las explicaciones destaquen los conceptos básicos ($M=0,16\pm0,366$), y tenga un volumen y tono de voz adecuados ($M=0,17\pm0,377$).

Que las explicaciones incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,62\pm0,487$) es la característica más importante para el alumnado de FCJS, señalada por seis de cada diez estudiantes de este centro universitario, en una proporción similar a que las explicaciones sean claras ($M=0,61\pm0,490$). También son valoradas por la mitad del alumnado que sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,54\pm0,500$), que relacionen teoría y práctica ($M=0,51\pm0,501$) y que sean amenas ($M=0,50\pm0,502$). Cuatro de cada diez estudiantes reclaman que las explicaciones sean interesantes ($M=0,46\pm0,500$) y que sean motivadoras ($M=0,45\pm0,499$). A lo que menos valor otorga el alumnado de FCJS es a que las que las explicaciones sean divertidas ($M=0,14\pm0,345$), que destaquen los conceptos básicos ($M=0,15\pm0,357$), y tenga un volumen y tono de voz adecuados ($M=0,15\pm0,357$), todas ellas valoradas por apenas uno de cada seis estudiantes.

Tabla 5.16

Características de las explicaciones del profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Claras	0,72	0,450	0,68	0,469	0,70	0,462	0,61	0,490	0,65	0,482	0,62	0,487
Sencillas y con vocabulario comprensible	0,46	0,502	0,45	0,500	0,48	0,503	0,54	0,500	0,57	0,499	0,51	0,501
Precisas	0,35	0,480	0,34	0,475	0,22	0,415	0,20	0,405	0,14	0,348	0,22	0,412
Amenas	0,43	0,499	0,40	0,492	0,46	0,501	0,50	0,502	0,49	0,504	0,46	0,499
Divertidas	0,14	0,355	0,12	0,321	0,04	0,188	0,14	0,345	0,11	0,312	0,12	0,322
Motivadoras	0,39	0,492	0,28	0,449	0,35	0,480	0,45	0,499	0,28	0,451	0,46	0,499
Interesantes	0,33	0,475	0,45	0,500	0,49	0,503	0,46	0,500	0,51	0,504	0,39	0,488
Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales	0,51	0,504	0,59	0,493	0,70	0,462	0,62	0,487	0,65	0,482	0,65	0,478
Destacando los conceptos básicos	0,26	0,442	0,25	0,437	0,16	0,366	0,15	0,357	0,25	0,434	0,19	0,396
Con buen orden	0,20	0,405	0,27	0,445	0,19	0,397	0,19	0,391	0,23	0,425	0,16	0,369
Adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje	0,30	0,464	0,35	0,480	0,40	0,492	0,31	0,464	0,29	0,458	0,40	0,491
Con volumen y tono de voz adecuado	0,13	0,339	0,16	0,369	0,17	0,377	0,15	0,357	0,17	0,378	0,12	0,325
Dedica un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores	0,20	0,405	0,28	0,449	0,30	0,462	0,21	0,409	0,28	0,451	0,28	0,450
Relaciona teoría y práctica	0,43	0,499	0,44	0,498	0,53	0,502	0,51	0,501	0,45	0,501	0,47	0,500

Al igual que el alumnado de FCE, hay dos características de las explicaciones consideradas por los estudiantes de FCS como las más importantes: que sean claras ($M=0,65\pm 0,482$) y que incluyan ejemplos prácticos y reales ($M= M=0,65\pm 0,482$), en este caso ambas señaladas por dos tercios del alumnado. En torno a la mitad del estudiantado opina que es importante también que las explicaciones del docente sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,57\pm 0,499$), interesantes ($M=0,51\pm 0,504$), amenas ($M=0,49\pm 0,504$) y que relacionen teoría y práctica ($M=0,45\pm 0,501$). En el lado opuesto, sólo uno de cada seis estudiantes de FCS valora que las explicaciones del docente universitario sean divertidas ($M=0,11\pm 0,312$), precisas ($M=0,14\pm 0,348$), y que tenga un volumen y tono de voz adecuados ($M=0,17\pm 0,378$).

El alumnado de FLE considera como el de FCJS que lo más importante es que las explicaciones incluyan ejemplos prácticos y reales ($M=0,65\pm 0,478$), seguido de que sean claras ($M=0,62\pm 0,487$), ambas características valoradas por seis de cada diez estudiantes. Uno de cada dos resalta la necesidad de que las explicaciones sean sencillas y con vocabulario comprensible ($M=0,51\pm 0,501$), que relacionen teoría y práctica ($M=0,47\pm 0,500$), que sean amenas ($M=0,46\pm 0,499$) y que sean motivadoras ($M=0,46\pm 0,499$). No es imprescindible en cambio que las explicaciones sean divertidas ($M=0,12\pm 0,322$), tengan un volumen y tono de voz adecuados ($M=0,12\pm 0,322$), tenga buen orden ($M=0,16\pm 0,348$) y destaquen los conceptos básicos ($M=0,19\pm 0,396$), características señaladas por menos del 20% del alumnado (ver Tabla 5.16 y Figura 5.8).

Figura 5.8

Características de las explicaciones del docente ideal según el centro del estudiante.

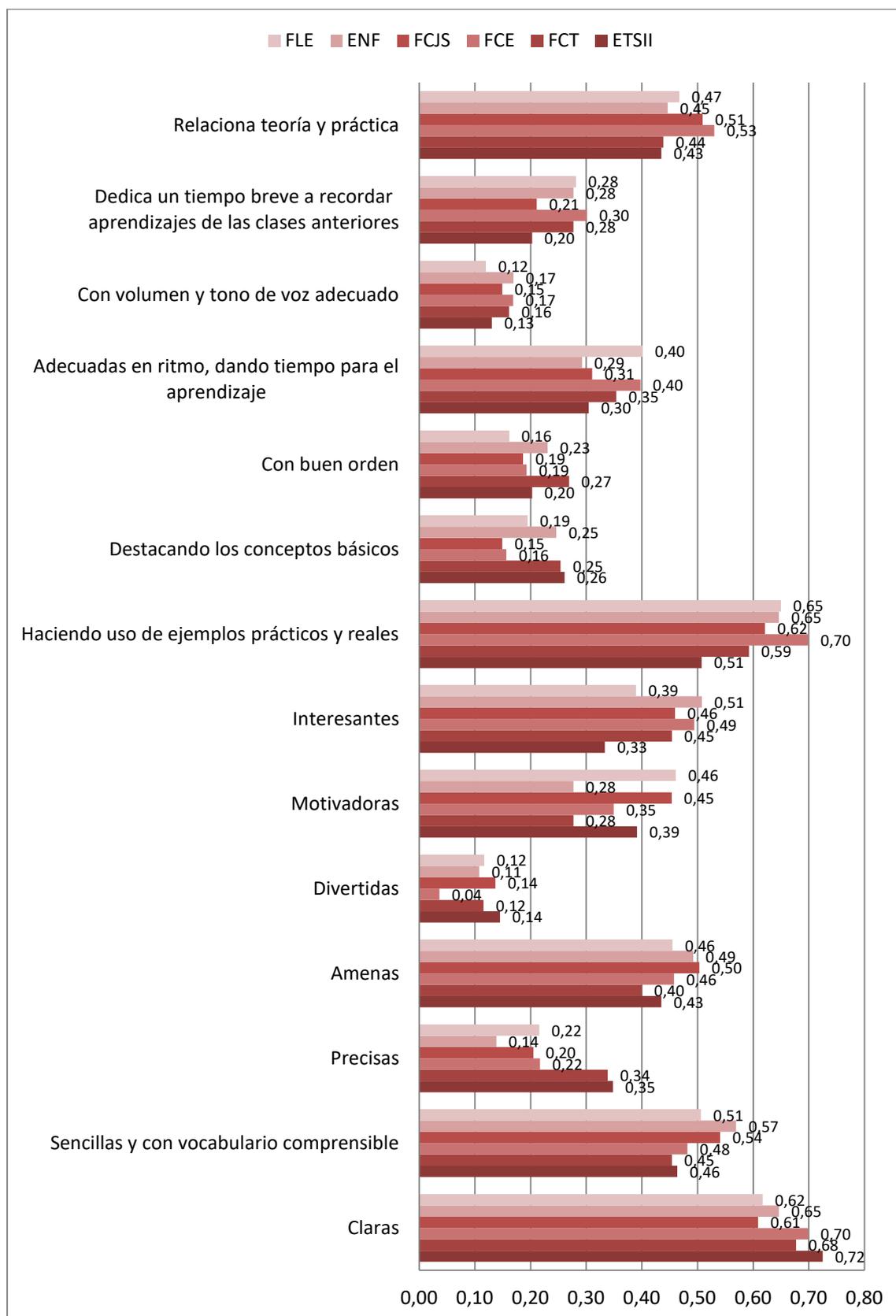


Tabla 5.17

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Claras	5,382	0,000***	Entre grupos	1,287	5	0,257	1,122	0,347
			Dentro de grupos	191,824	836	0,229		
			Total	193,112	841			
Sencillas y con vocabulario comprensible	1,032	0,397	Entre grupos	0,970	5	0,194	0,774	0,569
			Dentro de grupos	209,519	836	0,251		
			Total	210,489	841			
Precisas	12,074	0,000***	Entre grupos	3,169	5	0,634	3,548	0,004***
			Dentro de grupos	149,325	836	0,179		
			Total	152,494	841			
Amenas	2,530	0,028*	Entre grupos	0,881	5	0,176	0,708	0,618
			Dentro de grupos	208,080	836	0,249		
			Total	208,961	841			
Divertidas	6,154	0,000***	Entre grupos	0,657	5	0,131	1,302	0,261
			Dentro de grupos	84,398	836	0,101		
			Total	85,055	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.17

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Motivadoras	19,746	0,000***	Entre grupos	4,877	5	0,975	4,134	0,001***
			Dentro de grupos	197,243	836	0,236		
			Total	202,120	841			
Interesantes	5,816	0,000***	Entre grupos	2,142	5	0,428	1,756	0,119
			Dentro de grupos	203,938	836	0,244		
			Total	206,081	841			
Haciendo uso de ejemplos prácticos y reales	3,835	0,002***	Entre grupos	1,774	5	0,355	1,522	0,180
			Dentro de grupos	194,873	836	0,233		
			Total	196,647	841			
Destacando los conceptos básicos	6,750	0,000***	Entre grupos	1,354	5	0,271	1,693	0,134
			Dentro de grupos	133,725	836	0,160		
			Total	135,080	841			
Con buen orden	5,452	0,000***	Entre grupos	1,187	5	0,237	1,517	0,182
			Dentro de grupos	130,870	836	0,157		
			Total	132,057	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.17

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser las explicaciones del profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la explicación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje	5,817	0,000***	Entre grupos	1,594	5	0,319	1,386	0,227
			Dentro de grupos	192,369	836	0,230		
			Total	193,963	841			
Con volumen y tono de voz adecuado	2,234	0,049*	Entre grupos	0,339	5	0,068	0,557	0,733
			Dentro de grupos	101,843	836	0,122		
			Total	102,182	841			
Dedica un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores	4,484	0,000***	Entre grupos	0,954	5	0,191	0,984	0,426
			Dentro de grupos	162,040	836	0,194		
			Total	162,994	841			
Relaciona teoría y práctica	0,810	0,543	Entre grupos	0,798	5	0,160	0,638	0,671
			Dentro de grupos	209,074	836	0,250		
			Total	209,872	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Estos resultados se han analizado con el ANOVA (ver Tabla 5.17) donde encontramos que existen diferencias significativas entre grupos en dos características que deberían incluir las explicaciones del docente ideal: que sean precisas y motivadoras precisas y motivadoras. En cambio, no se observan diferencias

significativas por centros en características como que las explicaciones sean claras, sencillas y con vocabulario comprensible, amenas, divertidas, interesantes, haciendo uso de ejemplos prácticos y reales, destacando los conceptos básicos, con buen orden, adecuadas en ritmo, dando tiempo para el aprendizaje, con volumen y tono de voz adecuado, dedica un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores y relaciona teoría y práctica.

El test de comparaciones múltiples de Games-Howell indica que el alumnado de ETSII y FCT valoran más que las explicaciones sean precisas que el alumnado de FCS ($M_{ETSII}=0,35\pm 0,480$; $M_{FCT}=0,34\pm 0,475$; $M_{FCS}=0,14\pm 0,348$).

También indican que los estudiantes de FCJS y FLE valoran más que las explicaciones sean motivadoras que sus compañeros de FCT ($M_{FCJS}=0,45\pm 0,499$; $M_{FLE}=0,46\pm 0,499$; $M_{FCT}=0,28\pm 0,449$) (ver Tabla 5.18).

Tabla 5.18

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de las explicaciones del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Características de las explicaciones	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Precisas	ETSII	FCS	,209*	0,072	0,049*
	FCT	FCS	,200*	0,060	0,013*
Motivadoras	FCT	FCJS	-,176*	0,056	0,021*
		FLE	-,184*	0,048	0,002***

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Que las explicaciones sean precisas forma, en la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, dos subgrupos homogéneos: el primero formado por el alumnado de FCS, FCJS,

FLE y FCE, y el segundo formado por el de FCJS, FLE, FCE, FCT y ETSII (ver Tabla 5.19).

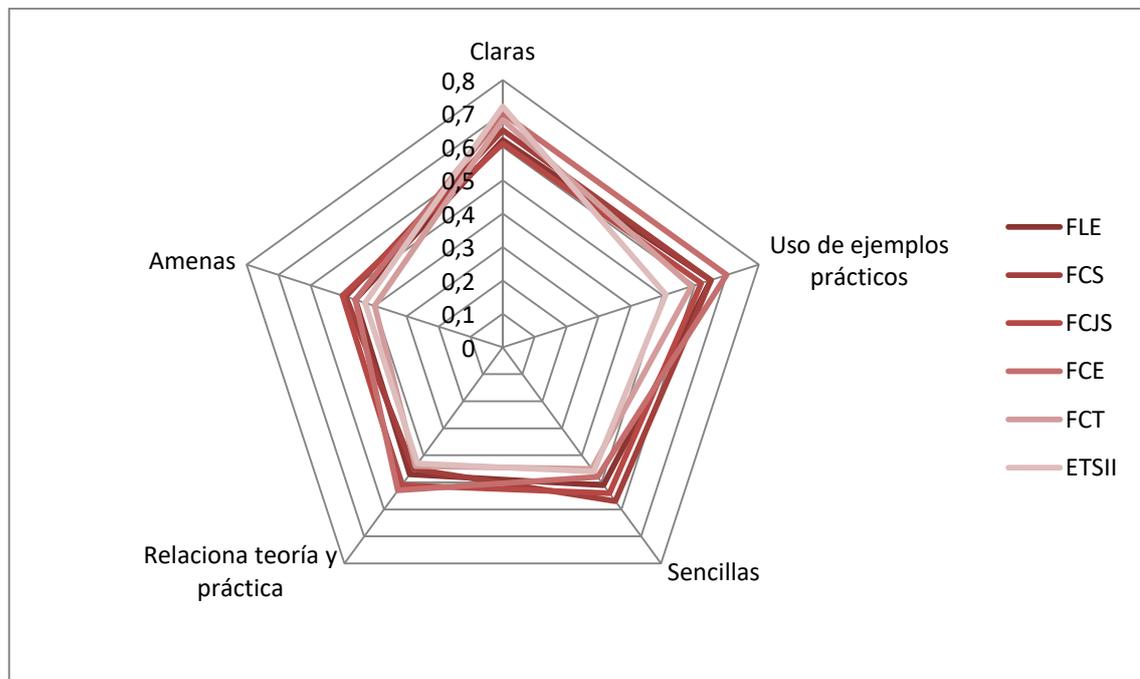
Tabla 5.19

Características de las explicaciones: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Característica de la explicación	Curso	N	1	2
Precisas	FCS	65	0,14	
	FCJS	161	0,20	0,20
	FLE	334	0,22	0,22
	FCE	83	0,22	0,22
	FCT	130		0,34
	ETSII	69		0,35
	Sig.			0,771

Figura 5.9

Características destacables en las explicaciones del docente ideal según el centro del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.2.3. Métodos De Aprendizaje Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

El método socrático-mayéutico (explicación, preguntas, resolución de problemas, construyendo críticamente la materia con la participación de los alumnos) ($M=0,59\pm 0,495$) y el aprendizaje significativo (no memorístico, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo viejo) ($M=0,58\pm 0,497$) son, en opinión de seis de cada diez estudiantes de ETSII, métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal. Más de la mitad de este alumnado también valora la resolución de dudas en clase ($M=0,55\pm 0,501$) y cuatro de cada diez estudiantes reclama que se emplee el método tradicional (primero explicación y luego aplicación práctica de lo explicado) ($M=0,41\pm 0,495$), el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,39\pm 0,492$) y explicar un contenido de diversas maneras ($M=0,38\pm 0,488$). En el extremo opuesto, menos del 10% del alumnado otorga importancia a métodos de aprendizaje como la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,04\pm 0,205$), la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,06\pm 0,235$), los seminarios ($M=0,07\pm 0,261$) y la lección magistral ($M=0,09\pm 0,284$).

Para seis de cada diez estudiantes de FCT los métodos de aprendizaje que debería emplear el docente ideal son el método socrático-mayéutico (que incluya explicación, preguntas y resolución de problemas) ($M=0,65\pm 0,480$), el aprendizaje significativo y no puramente memorístico ($M=0,63\pm 0,484$) y la resolución de dudas en clase ($M=0,58\pm 0,495$). La mitad también valora el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,55\pm 0,499$) y cuatro de cada diez consideran importante el método tradicional, es decir, una explicación y luego aplicación práctica de lo explicado ($M=0,42\pm 0,496$) y explicar un contenido de diversas maneras ($M=0,38\pm 0,486$). En cambio este alumnado no considera importante la exigencia de

exposiciones orales de los alumnos ($M=0,03\pm 0,173$) ni la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,05\pm 0,211$), ambos valorados por uno de cada veinte estudiantes, mientras que apenas uno de cada diez valora el uso de seminarios ($M=0,12\pm 0,330$) y la lección magistral ($M=0,12\pm 0,321$).

Hasta cuatro métodos de aprendizaje son considerados importantes por más del 60% del alumnado de FCE:

- El método socrático-mayéutico ($M=0,64\pm 0,483$).
- El uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,64\pm 0,483$).
- La resolución de dudas en clase ($M=0,63\pm 0,487$).
- El aprendizaje significativo, que establezca relaciones entre lo nuevo y lo viejo ($M=0,60\pm 0,492$).

Dos de cada cinco estudiantes de FCE también demanda que el contenido se explique de diversas maneras ($M=0,43\pm 0,499$), que incluya el método tradicional ($M=0,42\pm 0,497$), el análisis de casos ($M=0,42\pm 0,497$) y trabajos sobre temas de actualidad ($M=0,37\pm 0,487$).

La lección magistral ($M=0,02\pm 0,154$) y los seminarios ($M=0,04\pm 0,1880$) son los métodos menos valorados por el alumnado de FCE con porcentajes inferiores al 5%. Tampoco son considerados como importantes la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,05\pm 0,215$) y la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,06\pm 0,239$). Además, uno de cada diez alumnos no considera imprescindible la resolución de dudas en tutoría ($M=0,08\pm 0,280$) ni aprendizaje por descubrimiento ($M=0,10\pm 0,297$) (ver Tabla 5.20 y Figura 5.10).

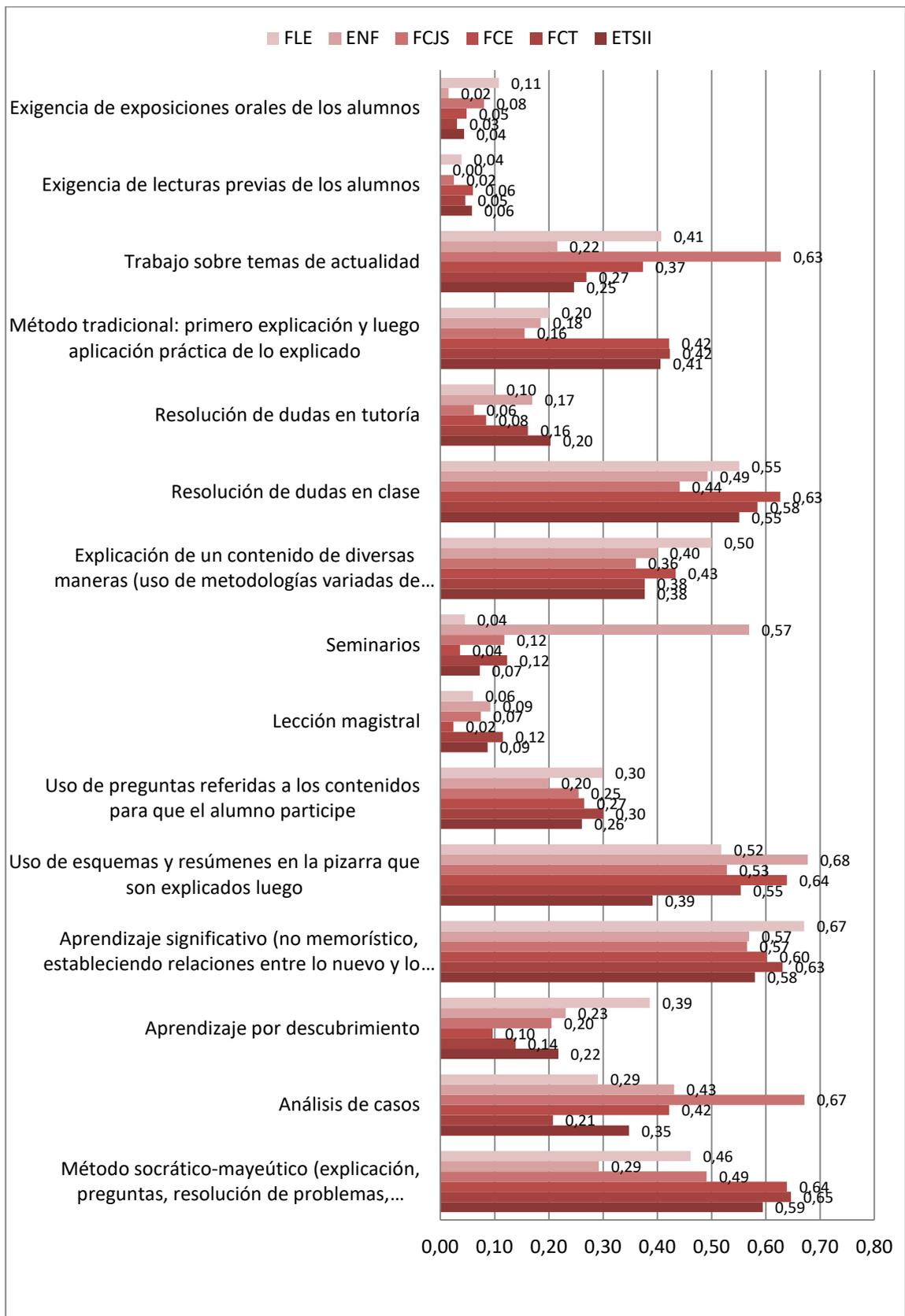
Tabla 5.20

Métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSH		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Método socrático-mayeúutico	0,59	0,495	0,65	0,480	0,64	0,483	0,49	0,501	0,29	0,458	0,46	0,499
Análisis de casos	0,35	0,480	0,21	0,407	0,42	0,497	0,67	0,471	0,43	0,499	0,29	0,455
Aprendizaje por descubrimiento	0,22	0,415	0,14	0,347	0,10	0,297	0,20	0,405	0,23	0,425	0,39	0,488
Aprendizaje significativo	0,58	0,497	0,63	0,484	0,60	0,492	0,57	0,497	0,57	0,499	0,67	0,471
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	0,39	0,492	0,55	0,499	0,64	0,483	0,53	0,501	0,68	0,471	0,52	0,500
Uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe	0,26	0,442	0,30	0,460	0,27	0,444	0,25	0,437	0,20	0,403	0,30	0,459
Lección magistral	0,09	0,284	0,12	0,321	0,02	0,154	0,07	0,263	0,09	0,292	0,06	0,238
Seminarios	0,07	0,261	0,12	0,330	0,04	0,188	0,12	0,324	0,57	0,499	0,04	0,207
Explicación de un contenido de diversas maneras	0,38	0,488	0,38	0,486	0,43	0,499	0,36	0,482	0,40	0,494	0,50	0,501
Resolución de dudas en clase	0,55	0,501	0,58	0,495	0,63	0,487	0,44	0,498	0,49	0,504	0,55	0,498
Resolución de dudas en tutoría	0,20	0,405	0,16	0,369	0,08	0,280	0,06	0,242	0,17	0,378	0,10	0,299
Método tradicional	0,41	0,495	0,42	0,496	0,42	0,497	0,16	0,363	0,18	0,391	0,20	0,401
Trabajo sobre temas de actualidad	0,25	0,434	0,27	0,445	0,37	0,487	0,63	0,485	0,22	0,414	0,41	0,492
Exigencia de lecturas previas de los alumnos	0,06	0,235	0,05	0,211	0,06	0,239	0,02	0,156	0,00	0,000	0,04	0,194
Exigencia de exposiciones orales de los alumnos	0,04	0,205	0,03	0,173	0,05	0,215	0,08	0,273	0,02	0,124	0,11	0,311

Figura 5.10

Métodos de aprendizaje del docente ideal según el centro del estudiante.



El análisis de casos ($M=0,67\pm 0,471$) es el método más valorado por el alumnado de FCJS, seguido de los trabajos de temas de actualidad ($M=0,63\pm 0,485$), ambos señalados por dos tercios del alumnado. El aprendizaje significativo ($M=0,57\pm 0,497$), el uso de esquemas y resúmenes que son explicados luego ($M=0,53\pm 0,501$) y el método socrático-mayéutico ($M=0,49\pm 0,501$) también son considerados importantes por la mitad del alumnado. Cuatro de cada diez estudiantes valoran además la resolución de dudas en clase ($M=0,44\pm 0,498$) y explicar un contenido de diversas maneras ($M=0,36\pm 0,482$).

En el lado opuesto, la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,02\pm 0,156$) es para el alumnado de FCJS el método de aprendizaje menos valorado, seguido de la resolución de dudas en tutoría ($M=0,06\pm 0,242$) y la lección magistral ($M=0,07\pm 0,263$). Únicamente uno de cada diez estudiantes considera importante la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,08\pm 0,273$) y los seminarios ($M=0,12\pm 0,324$).

El alumnado de FCS valora el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,68\pm 0,471$), como indican siete de cada diez estudiantes. Llama la atención que el segundo método de aprendizaje sean los seminarios ($M=0,57\pm 0,499$), método muy poco valorado por el resto del alumnado. Al igual que el aprendizaje significativo ($M=0,57\pm 0,499$), es elegido por seis de cada diez estudiantes. La mitad del alumnado otorga importancia a la resolución de dudas en clase ($M=0,49\pm 0,504$) y dos de cada cinco estudiantes valora el análisis de casos ($M=0,43\pm 0,499$) y explicar un contenido de diversas maneras ($M=0,40\pm 0,494$).

Por el contrario, existe total consenso entre el alumnado de FCS en que la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,00\pm 0,000$) no es un método importante de aprendizaje. Tampoco es apenas valorada la exigencia de exposiciones

orales de los alumnos ($M=0,02\pm 0,124$) y sólo uno de cada diez estudiantes demanda la lección magistral ($M=0,09\pm 0,292$).

Dos de cada tres estudiantes de FLE demanda como método de aprendizaje el aprendizaje significativo ($M=0,67\pm 0,471$) y uno de cada dos considera importante la resolución de dudas en clase ($M=0,55\pm 0,498$), el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego ($M=0,52\pm 0,500$) y explicar un contenido de diversas maneras ($M=0,50\pm 0,501$). El método socrático-mayéutico ($M=0,46\pm 0,499$), los trabajos sobre temas de actualidad ($M=0,41\pm 0,492$) y el aprendizaje por descubrimiento ($M=0,39\pm 0,488$) son señalados por cuatro de cada diez estudiantes.

Los métodos menos valorados por el alumnado de FLE son la exigencia de lecturas previas de los alumnos ($M=0,04\pm 0,194$), los seminarios ($M=0,04\pm 0,207$) y la lección magistral ($M=0,06\pm 0,238$), todos ellos señalados por uno de cada veinte estudiantes. Uno de cada diez otorga importancia a la exigencia de exposiciones orales de los alumnos ($M=0,11\pm 0,311$) y a la resolución de dudas en tutoría ($M=0,10\pm 0,299$).

Respecto a los métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor universitario ideal, los datos de ANOVA señalan que existen diferencias significativas entre grupos en métodos como el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego, el uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe y en la exigencia de exposiciones orales de los alumnos. No existen en cambio diferencias significativas por cursos en métodos como el método socrático-mayéutico, análisis de casos, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, lección magistral, seminarios, explicación de un contenido de diversas maneras, resolución de dudas en clase, resolución de dudas en tutoría, método tradicional: primero explicación y luego aplicación práctica de lo explicado, trabajo sobre temas de actualidad y exigencia de lecturas previas de los alumnos (ver Tabla 5.21).

Tabla 5.21

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Método de aprendizaje	estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Método socrático-mayeútico	12,148	0.000***	Entre grupos	8,210	5	1,642	6,789	0,000***
			Dentro de grupos	202,194	836	0,242		
			Total	210,404	841			
Análisis de casos	12,624	0.000***	Entre grupos	20,538	5	4,108	19,334	0,000***
			Dentro de grupos	177,606	836	0,212		
			Total	198,144	841			
Aprendizaje por descubrimiento	47,145	0.000***	Entre grupos	10,131	5	2,026	11,187	0,000***
			Dentro de grupos	151,427	836	0,181		
			Total	161,558	841			
Aprendizaje significativo	4,990	0.000***	Entre grupos	1,656	5	0,331	1,411	0,218
			Dentro de grupos	196,244	836	0,235		
			Total	197,900	841			
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	10,798	0.000***	Entre grupos	3,760	5	0,752	3,060	0,010*
			Dentro de grupos	205,446	836	0,246		
			Total	209,207	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.21

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesorado ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Uso de preguntas referidas a los contenidos para que el alumno participe	3,426	0.005**	Entre grupos	0,732	5	0,146	0,729	0,602
			Dentro de grupos	167,792	836	0,201		
			Total	168,524	841			
Lección magistral	6,496	0.000***	Entre grupos	0,527	5	0,105	1,573	0,165
			Dentro de grupos	56,053	836	0,067		
			Total	56,581	841			
Seminarios	48,703	0.000***	Entre grupos	15,699	5	3,140	38,273	0,000***
			Dentro de grupos	68,583	836	0,082		
			Total	84,281	841			
Explicación de un contenido de diversas maneras	5,388	0.000***	Entre grupos	3,041	5	0,608	2,501	0,029*
			Dentro de grupos	203,325	836	0,243		
			Total	206,366	841			
Resolución de dudas en clase	2,653	0.022*	Entre grupos	2,650	5	0,530	2,144	0,058
			Dentro de grupos	206,634	836	0,247		
			Total	209,284	841			

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

Tabla 5.21

Resumen de ANOVA: métodos de aprendizaje que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Método tradicional	32,446	0.000***	Entre grupos	10,396	5	2,079	11,356	0,000***
			Dentro de grupos	153,072	836	0,183		
			Total	163,468	841			
Trabajo sobre temas de actualidad	18,403	0.000***	Entre grupos	14,453	5	2,891	12,919	0,000***
			Dentro de grupos	187,057	836	0,224		
			Total	201,511	841			
Exigencia de lecturas previas de los alumnos	4,591	0.000***	Entre grupos	0,199	5	0,040	1,089	0,365
			Dentro de grupos	30,585	836	0,037		
			Total	30,784	841			
Exigencia de exposiciones orales de los alumnos	12,808	0.000***	Entre grupos	0,972	5	0,194	2,924	0,013*
			Dentro de grupos	55,608	836	0,067		
			Total	56,581	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Profundizando en estos datos mediante el test post hoc de Games-Howell de comparaciones múltiples, observamos que el método-mayéutico es más valorado por el alumnado de ETSII, FCT y FCE que por el de FCS ($M_{ETSII}=0,59\pm 0,495$; $M_{FCT}=0,65\pm 0,480$; $M_{FCE}=0,64\pm 0,483$; $M_{FCS}=0,29\pm 0,458$). Además, el alumnado de FCT

y FCE también lo valora más que sus compañeros de FLE ($M_{FCT}=0,65\pm 0,480$; $M_{FCE}=0,64\pm 0,483$; $M_{FLE}=0,46\pm 0,499$) (ver Tabla 5.22).

Los estudiantes de FCJS consideran más importante el análisis de casos como método de aprendizaje que los de ETSII ($M_{FCJS}=0,67\pm 0,471$; $M_{ETSII}=0,35\pm 0,480$), FCT ($M_{FCJS}=0,67\pm 0,471$; $M_{FCT}=0,21\pm 0,407$), FCE ($M_{FCJS}=0,67\pm 0,471$; $M_{FCE}=0,42\pm 0,497$), FCS ($M_{FCJS}=0,67\pm 0,471$; $M_{FCS}=0,43\pm 0,499$) y FLE ($M_{FCJS}=0,67\pm 0,471$; $M_{FLE}=0,29\pm 0,455$). Por otro lado, valoran los trabajos sobre temas de actualidad más que sus compañeros de ETSII ($M_{FCJS}=0,63\pm 0,485$; $M_{ETSII}=0,25\pm 0,434$), FCT ($M_{FCJS}=0,63\pm 0,485$; $M_{FCT}=0,27\pm 0,445$), FCE ($M_{FCJS}=0,63\pm 0,485$; $M_{FCE}=0,37\pm 0,487$), FCS ($M_{FCJS}=0,63\pm 0,485$; $M_{FCS}=0,22\pm 0,414$) y FLE ($M_{FCJS}=0,63\pm 0,485$; $M_{FLE}=0,41\pm 0,492$). Por último, el análisis de casos también es más valorado por los estudiantes de FCE y FCS que por los de FCT ($M_{FCE}=0,67\pm 0,471$; $M_{FCS}=0,43\pm 0,499$; $M_{FCT}=0,21\pm 0,407$).

Los resultados también indican que el alumnado de FLE valora más el aprendizaje por descubrimiento que sus compañeros de ETSII ($M_{FLE}=0,39\pm 0,488$; $M_{ETSII}=0,22\pm 0,415$), FCT ($M_{FLE}=0,39\pm 0,488$; $M_{FCT}=0,14\pm 0,347$), FCE ($M_{FLE}=0,39\pm 0,488$; $M_{FCE}=0,10\pm 0,297$) y FCJS ($M_{FLE}=0,39\pm 0,488$; $M_{FCJS}=0,20\pm 0,405$). Además, el alumnado de FLE considera más importante que el de FCJS ($M_{FLE}=0,50\pm 0,501$; $M_{FCJS}=0,36\pm 0,482$) que los contenidos se expliquen de diversas maneras o con diversas metodología. y más que el de FCT ($M_{FLE}=0,11\pm 0,311$; $M_{FCT}=0,03\pm 0,173$) y FCS ($M_{FLE}=0,11\pm 0,311$; $M_{FCS}=0,03\pm 0,173$) que se exijan exposiciones orales a los estudiantes. Los trabajos sobre temas de actualidad también son más valorados como método de aprendizaje por los estudiantes de FLE que por los de FCT ($M_{FLE}=0,41\pm 0,492$; $M_{FCT}=0,27\pm 0,445$).

Tabla 5.22

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los métodos de aprendizaje que emplea el profesor ideal según el curso del estudiante.

Método de aprendizaje	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Método socrático-mayéutico	ETSII	FCS	,302*	0,082	0,005**
	FCT	FCS	,354*	0,071	0,000***
		FLE	,185*	0,050	0,004***
	FCE	FCS	,346*	0,078	0,000***
		FLE	,177*	0,060	0,040*
Análisis de casos	ETSII	FCJS	-,323*	0,069	0,000***
	FCT	FCE	-,214*	0,065	0,016*
		FCJS	-,463*	0,052	0,000***
		FCS	-,223*	0,071	0,027*
	FCE	FCJS	-,249*	0,066	0,003***
	FCJS	FCS	,240*	0,072	0,015*
		FLE	,380*	0,045	0,000***
Aprendizaje por descubrimiento	ETSII	FLE	-,169*	0,057	0,041*
	FCT	FLE	-,248*	0,040	0,000***
	FCE	FLE	-,290*	0,042	0,000***
	FCJS	FLE	-,181*	0,042	0,000***
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra	ETSII	FCE	-,247*	0,079	0,027*
		FCS	-,286*	0,083	0,010*
Seminarios	ETSII	FCS	-,497*	0,069	0,000***
	FCT	FCS	-,446*	0,068	0,000***
	FCE	FCS	-,533*	0,065	0,000***
	FCJS	FCS	-,451*	0,067	0,000***
	FCS	FLE	,524*	0,063	0,000***
Explicación de un contenido de diversas maneras	FCJS	FLE	-,140*	0,047	0,036*

Nota: p<0,05; *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

Tabla 5.22

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los métodos de aprendizaje que emplea el profesor ideal según el curso del estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p
Método tradicional	ETSII	FCJS	,251*	0,066	0,003***
		FLE	,205*	0,063	0,021*
	FCT	FCJS	,268*	0,052	0,000***
		FCS	,238*	0,065	0,005**
		FLE	,222*	0,049	0,000***
	FCE	FCJS	,266*	0,062	0,000***
		FCS	,237*	0,073	0,018*
		FLE	,221*	0,059	0,004***
	Trabajo sobre temas de actualidad	ETSII	FCJS	-,381*	0,065
FCT		FCJS	-,358*	0,055	0,000***
		FLE	-,138*	0,047	0,045*
FCE		FCJS	-,254*	0,066	0,002***
FCJS		FCS	,412*	0,064	0,000***
	FLE	,220*	0,047	0,000***	
Exigencia de exposiciones orales	FCT	FLE	-,077*	0,023	0,010*
	FCS	FLE	-,092*	0,023	0,001***

Nota: p<0,05; *p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

El alumnado de FCS valora como método de aprendizaje los seminarios más que sus compañeros de ETSII ($M_{FCS}=0,57\pm 0,499$; $M_{ETSII}=0,07\pm 0,261$), FCT ($M_{FCS}=0,57\pm 0,499$; $M_{FCT}=0,12\pm 0,330$), FCE ($M_{FCS}=0,57\pm 0,499$; $M_{FCE}=0,04\pm 0,188$), FCJS ($M_{FCS}=0,57\pm 0,499$; $M_{FCJS}=0,12\pm 0,324$) y FLE ($M_{FCS}=0,57\pm 0,499$; $M_{ETSII}=0,04\pm 0,207$). Y junto al alumnado de FCE, también considera más importante el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que se explican luego por el docente que sus compañeros de ETSII ($M_{FCS}=0,68\pm 0,471$; $M_{FCE}=0,64\pm 0,483$; $M_{ETSII}=0,39\pm 0,492$) (ver Tabla 5.23).

Tabla 5.23*Acciones metodológicas: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.*

Método de aprendizaje	Curso	N	1	2	3
Método socrático-mayéutico	FCS	65	0,29		
	FLE	334	0,46	0,46	
	FCJS	161		0,49	
	ETSII	69		0,59	
	FCE	83		0,64	
	FCT	130		0,65	
	Sig.			0,140	0,079
Análisis de casos	FCT	130	0,21		
	FLE	334	0,29	0,29	
	ETSII	69	0,35	0,35	
	FCE	83		0,42	
	FCS	65		0,43	
	FCJS	161			0,67
	Sig.			0,252	0,251
Aprendizaje por descubrimiento	FCE	83	0,10		
	FCT	130	0,14		
	FCJS	161	0,20		
	ETSII	69	0,22	0,22	
	FCS	65	0,23	0,23	
	FLE	334		0,39	
	Sig.			0,214	0,053
Uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego	ETSII	69	0,39		
	FLE	334	0,52	0,52	
	FCJS	161	0,53	0,53	
	FCT	130	0,55	0,55	
	FCE	83		0,64	
	FCS	65		0,68	
	Sig.			0,179	0,199

Tabla 5.23

Acciones metodológicas: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante (continuación).

Método de aprendizaje	Curso	N	1	2	3
Resolución de dudas en tutoría	FCJS	161	0,06		
	FCE	83	0,08	0,08	
	FLE	334	0,10	0,10	
	FCT	130	0,16	0,16	
	FCS	65	0,17	0,17	
	ETSII	69		0,20	
	Sig.			0,150	0,080
Método tradicional	FCJS	161	0,16		
	FCS	65	0,18		
	FLE	334	0,20		
	ETSII	69		0,41	
	FCE	83		0,42	
	FCT	130		0,42	
	Sig.			0,975	1,000
Trabajos sobre temas de actualidad	FCS	65	0,22		
	ETSII	69	0,25	0,25	
	FCT	130	0,27	0,27	
	FCE	83	0,37	0,37	
	FLE	334		0,41	
	FCJS	161			0,63
	Sig.			0,162	0,148

El método tradicional está más valorado por el alumnado de ETSII, FCT y FCE ($M_{ETSII}=0,41\pm 0,495$; $M_{FCT}=0,42\pm 0,496$; $M_{FCE}=0,42\pm 0,497$) que por el de FCJS, y FLE ($M_{FCJS}=0,16\pm 0,363$; $M_{FLE}=0,20\pm 0,401$). Además, el de FCT y FCE lo valoran también más que el de FCS ($M_{FCS}=0,18\pm 0,391$).

El test de comparaciones múltiples indica que existen grupos homogéneos en algunos métodos de aprendizaje. En el método socrático-mayéutico se identifican dos

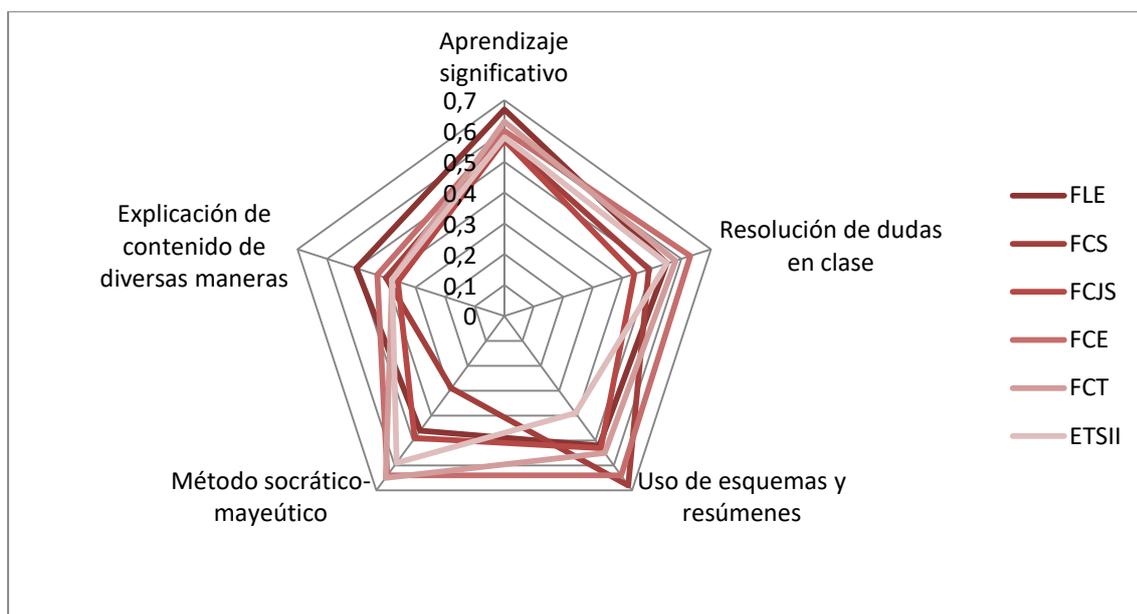
subgrupos: el primero formado por el alumnado de FCS y FLE y el segundo por el de FLE, FCJS, ETSII, FCE y FCT.

El análisis de casos determina en cambio tres subgrupos: el primero formado por los estudiantes de FCT, FLE y ETSII, el segundo por los de FLE, ETSII, FCE y FCS y el tercero por los de FCJS.

El aprendizaje por descubrimiento forma dos subgrupos: el primero formado por el alumnado de FCE, FCT, FCJS, ETSII y FCS y el segundo por el de ETSII, FCS y FLE.

Figura 5.11

Métodos de aprendizaje destacables que debería utilizar el docente ideal según el centro del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

El uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego también forma dos subgrupos: uno incluye al alumnado de ETSII, FLE, FCJS y FCT, y el otro al de FLE, FCJS, FCT, FCE y FCS.

En el caso de la resolución de dudas en tutoría, se forma un subgrupo con el alumnado de FCJS, FCE, FLE, FCT y FCS y otro con el de FCE, FLE, FCT, FCS y ETSII.

Con respecto al método tradicional, se forma un subgrupo con los estudiantes de FCJS, FCS y FLE y otro subgrupo con los de ETSII, FCE y FCT.

Finalmente, la realización de trabajos sobre temas de actualidad forma tres subgrupos: el primero incluye al alumnado de FCS, ETSII, FCT y FCE, el segundo al de ETSII, FCT, FCE y FLE y el tercero, al de FCJS.

3.5.3.2.4. Materiales Y Recursos Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Son cuatro los materiales y recursos más claramente valorados por el alumnado de ETSII, señalados por ocho de cada diez estudiantes: los modelos de examen ($M=0,84\pm 0,369$), los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,83\pm 0,382$), los ejercicios resueltos ($M=0,83\pm 0,382$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,78\pm 0,415$).

En cambio, hay dos materiales y recursos que a los que apenas se les otorga importancia: las referencias bibliográficas precisas ($M=0,12\pm 0,323$) y los medios escritos ($M=0,14\pm 0,355$).

Tres de cada cuatro estudiantes de FCT coinciden con el alumnado de ETSII en señalar como importantes los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,75\pm 0,437$), los ejercicios resueltos ($M=0,75\pm 0,432$), los modelos de examen ($M=0,73\pm 0,445$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,72\pm 0,449$). Pero además la mitad de este alumnado también valora los medios audiovisuales (vídeos, power point, transparencias tradicionales, gráficos, diapositivas tradicionales, multimedia,

pizarra, etc.) ($M=0,48\pm0,501$) y los apuntes en la web para no tener que copiar todo el tiempo ($M=0,48\pm0,502$).

El alumnado de FCT también coincide con el de ETSII en el poco valor que otorga a los medios escritos ($M=0,12\pm0,321$) y a las referencias bibliográficas precisas ($M=0,14\pm0,347$).

Los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,84\pm0,366$) son los materiales más valorados por el alumnado de FCE. Tres de cada cuatro estudiantes también valora los modelos de examen ($M=0,75\pm0,437$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,75\pm0,437$), y dos tercios del total demandan ejercicios resueltos ($M=0,67\pm0,471$). Los medios audiovisuales como vídeos, power points o multimedia ($M=0,57\pm0,499$) y el material complementario para el aprendizaje (esquemas, resúmenes, fotocopias) ($M=0,52\pm0,503$) son considerados importantes por la mitad del alumnado.

En el extremo opuesto, apenas uno de cada veinte estudiantes valora las referencias bibliográficas precisas ($M=0,05\pm0,215$) y uno de cada diez, los medios escritos ($M=0,10\pm0,297$).

Respecto al alumnado de FCJS, ocho de cada diez de sus estudiantes resaltan los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,80\pm0,400$) y el material de estudio claro y sencillo ($M=0,78\pm0,418$). Los modelos de examen ($M=0,73\pm0,447$) son considerados importantes por tres de cada cuatro estudiantes y los medios audiovisuales ($M=0,58\pm0,494$) por seis de cada diez. Además, la mitad el alumnado también valora el material complementario para el aprendizaje ($M=0,50\pm0,502$) y los ejercicios resueltos ($M=0,47\pm0,500$).

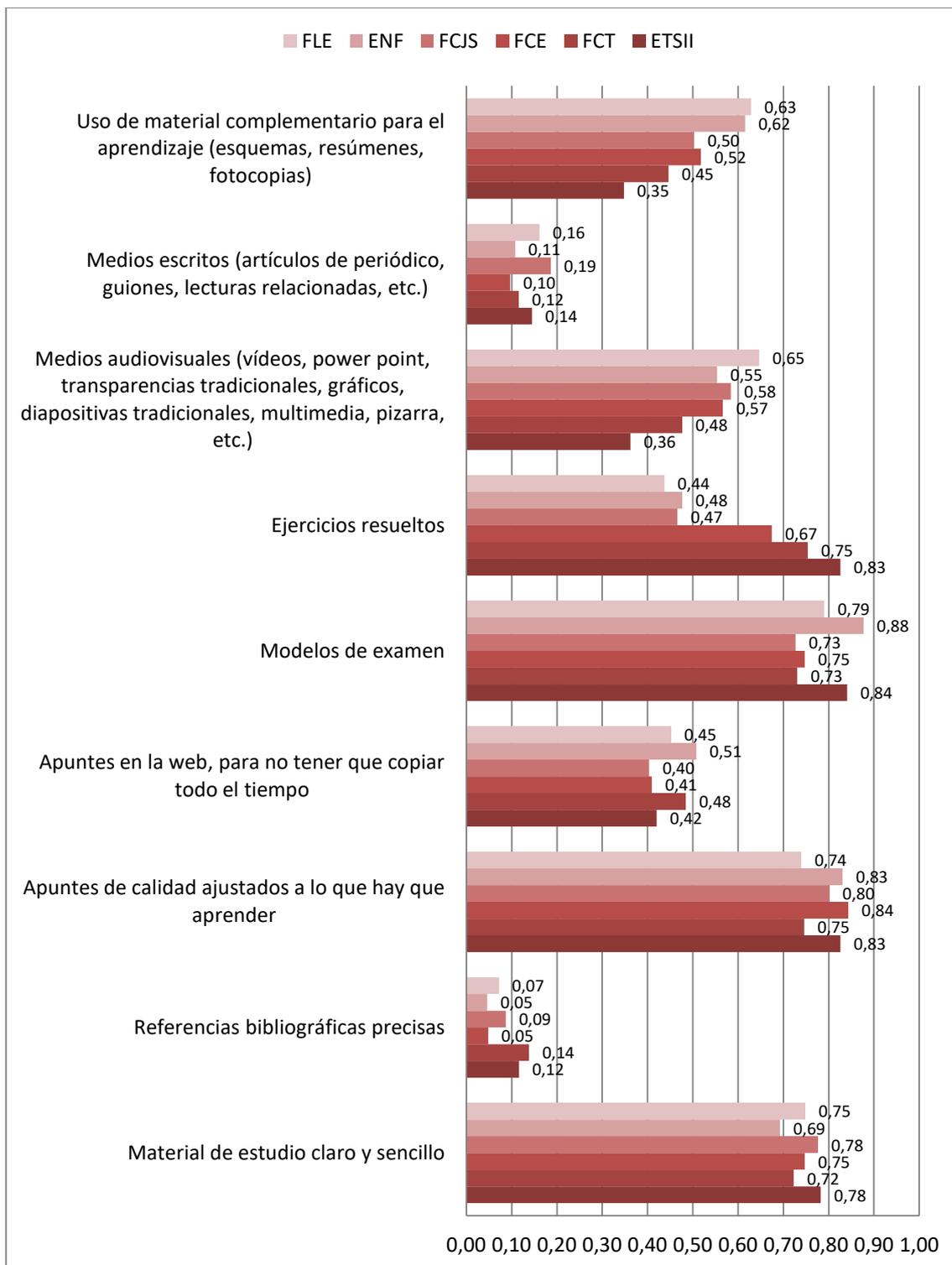
Tabla 5.24

Materiales y recursos que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Material de estudio claro y sencillo	0,78	0,415	0,72	0,449	0,75	0,437	0,78	0,418	0,69	0,465	0,75	0,435
Referencias bibliográficas precisas	0,12	0,323	0,14	0,347	0,05	0,215	0,09	0,283	0,05	0,211	0,07	0,259
Apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender	0,83	0,382	0,75	0,437	0,84	0,366	0,80	0,400	0,83	0,378	0,74	0,440
Apuntes en la web, para no tener que copiar todo el tiempo	0,42	0,497	0,48	0,502	0,41	0,495	0,40	0,492	0,51	0,504	0,45	0,498
Modelos de examen	0,84	0,369	0,73	0,445	0,75	0,437	0,73	0,447	0,88	0,331	0,79	0,408
Ejercicios resueltos	0,83	0,382	0,75	0,432	0,67	0,471	0,47	0,500	0,48	0,503	0,44	0,497
Medios audiovisuales	0,36	0,484	0,48	0,501	0,57	0,499	0,58	0,494	0,55	0,501	0,65	0,479
Medios escritos	0,14	0,355	0,12	0,321	0,10	0,297	0,19	0,391	0,11	0,312	0,16	0,369
Uso de material complementario para el aprendizaje	0,35	0,480	0,45	0,499	0,52	0,503	0,50	0,502	0,62	0,490	0,63	0,484

Figura 5.12

Materiales y recursos que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante.



Los únicos recursos valorados por menos del 20% del alumnado de FCJS son las referencias bibliográficas precisas ($M=0,09\pm 0,283$) y los medios escritos ($M=0,19\pm 0,391$).

Nueve de cada diez estudiantes de FCS demandan modelos de examen ($M=0,73\pm 0,447$) como recurso más importante. Ocho de cada diez también valoran los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,83\pm 0,378$) y siete de cada diez, el material de estudio claro y sencillo ($M=0,69\pm 0,465$). El material complementario para el aprendizaje como esquemas o resúmenes ($M=0,62\pm 0,490$), los medios audiovisuales como vídeos o power points ($M=0,55\pm 0,501$), los apuntes en la web para no tener que copiar todo el tiempo ($M=0,51\pm 0,504$) y los ejercicios resueltos ($M=0,48\pm 0,503$) son también considerados importantes por más de la mitad del alumnado.

Sólo uno de cada veinte estudiantes de FCS considera importante el uso de referencias bibliográficas precisas ($M=0,05\pm 0,211$) y uno de cada diez, los medios escritos ($M=0,11\pm 0,311$).

Los modelos de examen ($M=0,79\pm 0,408$), el material de estudio claro y sencillo ($M=0,75\pm 0,435$) y los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender ($M=0,74\pm 0,440$) son los materiales y recursos más valorados por el alumnado de FLE. Seis de cada diez estudiantes también considera importantes los diversos medios audiovisuales ($M=0,65\pm 0,479$) y el material complementario para el aprendizaje ($M=0,63\pm 0,484$).

Al igual que el resto de sus compañeros, el alumnado de FLE no considera imprescindibles las referencias bibliográficas precisas ($M=0,07\pm 0,259$) ni los medios escritos ($M=0,16\pm 0,369$) (ver Tabla 5.24 y Figura 5.12).

Tabla 5.25

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Material y recurso	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Material de estudio claro y sencillo	1,989	0.078	Entre grupos	0,495	5	0,099	0,523	0,759
			Dentro de grupos	158,127	836	0,189		
			Total	158,622	841			
Referencias bibliográficas precisas	7,259	0,000***	Entre grupos	0,706	5	0,141	1,836	0,103
			Dentro de grupos	64,307	836	0,077		
			Total	65,013	841			
Apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender	7,074	0,000***	Entre grupos	1,407	5	0,281	1,627	0,150
			Dentro de grupos	144,617	836	0,173		
			Total	146,024	841			
Apuntes en la web, para no tener que copiar todo el tiempo	2,041	0.071	Entre grupos	0,896	5	0,179	0,724	0,606
			Dentro de grupos	207,091	836	0,248		
			Total	207,987	841			
Modelos de examen	9,337	0.000***	Entre grupos	1,746	5	0,349	2,016	0,074
			Dentro de grupos	144,830	836	0,173		
			Total	146,576	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.25

Resumen de ANOVA: características de cómo deberían ser los materiales y recursos del profesor universitario ideal según el curso del estudiante (continuación).

Material y recurso	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Ejercicios resueltos	44,224	0,000***	Entre grupos	17,695	5	3,539	15,513	0,000***
			Dentro de grupos	190,710	836	0,228		
			Total	208,405	841			
Medios audiovisuales	4,570	0,000***	Entre grupos	6,117	5	1,223	5,107	0,000***
			Dentro de grupos	200,249	836	0,240		
			Total	206,366	841			
Medios escritos	5,149	0,000***	Entre grupos	0,764	5	0,153	1,217	0,299
			Dentro de grupos	104,974	836	0,126		
			Total	105,739	841			
Uso de material complementario para el aprendizaje	4,904	0,000***	Entre grupos	6,950	5	1,390	5,750	0,000***
			Dentro de grupos	202,095	836	0,242		
			Total	209,045	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

En cuanto a los materiales y recursos que debería utilizar el docente ideal los resultados señalan que existen diferencias significativas entre grupos en el caso del uso de referencias bibliográficas precisas, de modelos de exámenes, de ejercicios resueltos y de medios escritos. En cambio, no se encuentran diferencias significativas por centros

en materiales y recursos como el uso de material de estudio claro y sencillo, de apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, de apuntes en la web, para no tener que copiar todo el tiempo, de medios audiovisuales y el uso de material complementario para el aprendizaje (ver Tabla 5.25).

Tabla 5.26

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de los materiales y recursos que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Material o recurso	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Ejercicios resueltos	ETSII	FCJS	,360*	0,061	0,000***
		FCS	,349*	0,078	0,000***
		FLE	,389*	0,053	0,000***
	FCT	FCJS	,288*	0,055	0,000***
		FCS	,277*	0,073	0,003***
		FLE	,317*	0,047	0,000***
	FCE	FCJS	,209*	0,065	0,019*
		FLE	,238*	0,058	0,001***
	Medios audiovisuales	ETSII	FCJS	-,222*	0,070
FLE			-,284*	0,064	0,000***
FCT		FLE	-,170*	0,051	0,013*
Uso de material complementario para el aprendizaje	ETSII	FCS	-,268*	0,084	0,022*
		FLE	-,281*	0,064	0,000***
	FCT	FLE	-,183*	0,051	0,006**

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Al analizar estos datos con el test de comparaciones múltiples de Games-Howell, los resultados nos indican que los ejercicios resueltos son considerados más importantes por el alumnado de ETSII, FCT y FCE ($M_{ETSII}=0,83\pm 0,382$; $M_{FCT}=0,75\pm 0,432$; $M_{FCE}=0,67\pm 0,471$) que por el de FCJS y FLE ($M_{FCJS}=0,47\pm 0,500$; $M_{FLE}=0,44\pm 0,497$). A su vez, el alumnado de ETSII y FCT ($M_{ETSII}=0,83\pm 0,382$; $M_{FCT}=0,75\pm 0,432$) también lo valoran más que el de FCS ($M_{FCS}=0,48\pm 0,503$) (ver Tabla 5.26).

Tabla 5.27

Materiales y recursos: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Materia o recurso	Curso	N	1	2
Ejercicios resueltos	FLE	334	0,44	
	FCJS	161	0,47	
	FCS	65	0,48	
	FCE	83		0,67
	FCT	130		0,75
	ETSII	69		0,83
	Sig.			0,991
Medios audiovisuales	ETSII	69	0,36	
	FCT	130	0,48	0,48
	FCS	65	0,55	0,55
	FCE	83		0,57
	FCJS	161		0,58
	FLE	334		0,65
	Sig.			0,059
Uso de material complementario para el aprendizaje	ETSII	69	0,35	
	FCT	130	0,45	0,45
	FCJS	161	0,50	0,50
	FCE	83	0,52	0,52
	FCS	65		0,62
	FLE	334		0,63
	Sig.			0,133

Los estudiantes de FLE consideran más que sus compañeros de FCT y ETSII que tanto el uso de medios audiovisuales ($M_{FLE}=0,65\pm 0,479$; $M_{FCT}=0,48\pm 0,501$; $M_{ETSII}=0,36\pm 0,484$) como el uso de material complementario para el aprendizaje ($M_{FLE}=0,63\pm 0,484$; $M_{FCT}=0,45\pm 0,499$; $M_{ETSII}=0,35\pm 0,480$) son recursos y materiales importantes. Los medios audiovisuales son también más valorados por el alumnado de FCJS que por el de ETSII ($M_{FCJS}=0,58\pm 0,494$; $M_{ETSII}=0,36\pm 0,484$), y los materiales complementarios, más por el alumnado de FCS que por el de ETSII ($M_{FCS}=0,62\pm 0,490$; $M_{ETSII}=0,35\pm 0,480$)

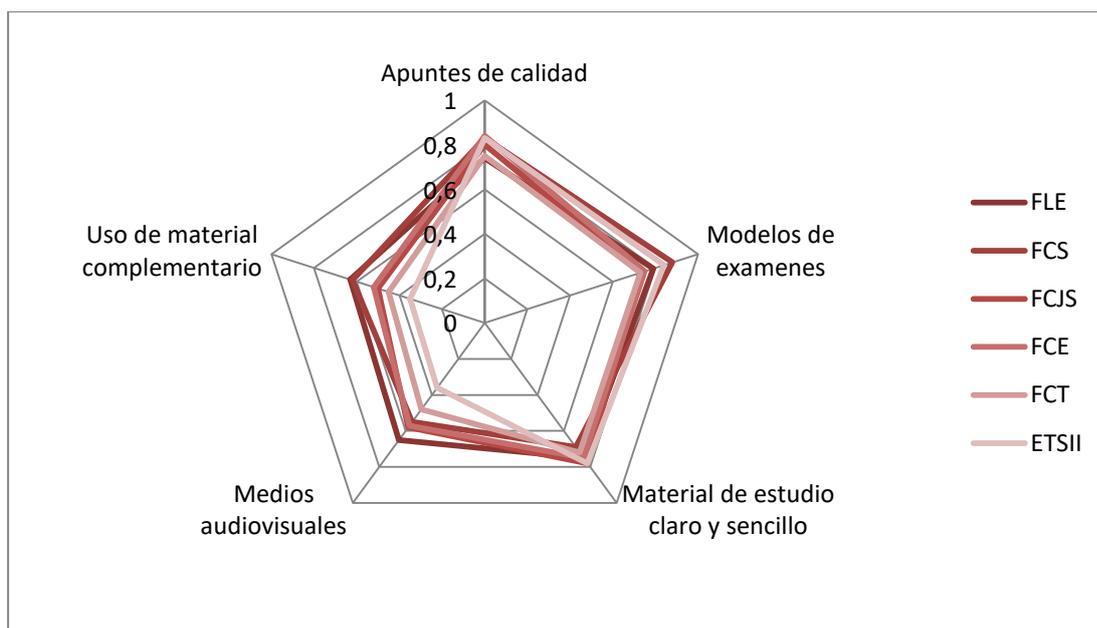
El análisis de comparaciones múltiples indica la formación de subgrupos en varios materiales y recursos del docente universitario ideal. En cuanto a los ejercicios resueltos se forma un primer subgrupo homogéneo que incluye tanto al alumnado de FLE como al de FCJS y FCS, y un segundo subgrupo con el alumnado de FCE, FCT y ETSII.

Respecto a los medio audiovisuales como recurso que debería emplear el buen docente medios audiovisuales, los resultados señalan un primer subgrupo con los estudiantes de ETSII, FCT y FCS y un segundo subgrupo con los de FCT, FCS, FCE, FCJS y FLE.

Finalmente, también se forman dos subgrupos al analizar los datos del uso de material complementario para el aprendizaje: el primero que incluye al alumnado de ETSII, FCT, FCJS y FCE, y el segundo que incluye al de FCT, FCJS, FCE, FCS y FLE (ver Tabla 5.27).

Figura 5.13

Materiales y recursos destacables que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.3 Metodología De Evaluación

3.5.3.3.1. Características De La Evaluación Que Debería Utilizar El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Las características de la evaluación más importantes para siete de cada diez estudiantes de ETSII son:

-Que la evaluación que sea continua y no un único examen final (M=0,74±0,442).

-Que sea formativa (que sirva para que el alumno conozca sus fallos y limitaciones y los pueda corregir, lo que supone que el profesor debe hacer llegar la información necesaria al alumno a lo largo del curso, y no puede limitarse a poner una calificación por el examen) (M=0,71±0,457).

-Que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar (M=0,71±0,457).

Seis de cada diez estudiantes de ETSII también demandan que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo (M=0,59±0,495) mientras que uno de cada dos estudiantes de este centro valora que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación (M=0,51±0,504) y que dicha evaluación sea no sólo justa sino también adecuada a lo trabajado en la asignatura (M=0,46±0,502).

Por el contrario, que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante (M=0,04±0,205) y que sea negociando entre los alumnos y el profesor (M=0,13±0,339) son consideradas importantes por menos del 15% de los estudiantes.

Que la evaluación sea formativa para que el alumno conozca sus fallos y los pueda corregir y no se limite a calificar el examen (M=0,76±0,428) es lo más importante para tres de cada cuatro estudiantes de FCT. Además, que la evaluación que sea continua y no consista es un único examen final (M=0,72±0,449) y que no sólo

valore la memorización, sino también el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,67\pm 0,472$) son señaladas por siete de cada diez estudiantes de este centro. En torno a la mitad del alumnado de FCT demanda que la evaluación sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,59\pm 0,493$), que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,55\pm 0,500$) y que esta sea justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,45\pm 0,500$).

Una única característica es considerada poco importante: que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,06\pm 0,241$) es valorada por uno de cada veinte estudiantes.

El 80% del alumnado de FCE considera importante que la evaluación sea continua y no consista únicamente en un examen final ($M=0,80\pm 0,406$). Siete de cada diez también demanda que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,69\pm 0,467$) y que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,69\pm 0,467$). Que la evaluación sea formativa para que el estudiante conozca sus fallos y los pueda corregir ($M=0,66\pm 0,476$) y que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,64\pm 0,483$) es importante para dos de cada tres estudiantes de este centro y que sea justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,55\pm 0,500$), para más de la mitad.

Respecto a las características menos valoradas, y al igual que para sus compañeros de FCT, apenas el 5% del alumnado de FCE otorga valor a que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,04\pm 0,188$). Pero además, que sea negociando entre los alumnos y el profesor ($M=0,17\pm 0,377$) y que exija lo básico, que no exija demasiado ($M=0,19\pm 0,397$) son características que sólo consideran importantes uno de cada cinco estudiantes.

Tabla 5.28

Características de la evaluación que debería utilizar el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Continua	0,74	0,442	0,72	0,449	0,80	0,406	0,61	0,488	0,54	0,502	0,66	0,476
Formativa:	0,71	0,457	0,76	0,428	0,66	0,476	0,68	0,469	0,74	0,443	0,76	0,426
Justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura	0,46	0,502	0,45	0,500	0,55	0,500	0,53	0,501	0,55	0,501	0,53	0,500
Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	0,71	0,457	0,59	0,493	0,69	0,467	0,66	0,476	0,57	0,499	0,71	0,456
Que exija lo básico, que no exija demasiado	0,32	0,469	0,24	0,428	0,19	0,397	0,20	0,405	0,40	0,494	0,20	0,403
Con elevada exigencia para el alumno	0,04	0,205	0,06	0,241	0,04	0,188	0,04	0,190	0,03	0,174	0,04	0,186
Negociando entre los alumnos y el profesor	0,13	0,339	0,22	0,418	0,17	0,377	0,22	0,418	0,28	0,451	0,24	0,426
Valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo	0,59	0,495	0,67	0,472	0,69	0,467	0,75	0,433	0,66	0,477	0,78	0,414
Que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación	0,51	0,504	0,55	0,500	0,64	0,483	0,60	0,492	0,60	0,494	0,59	0,492

Tres de cada cuatro estudiantes de FCJS opinan que es importante que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,75\pm0,433$). Además, seis de cada diez valoran sea formativa ($M=0,68\pm0,469$), que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,66\pm0,476$), que sea continua y no un único examen final ($M=0,61\pm0,488$) y que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,60\pm0,494$). Uno de cada dos también demanda que sea justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,53\pm0,501$).

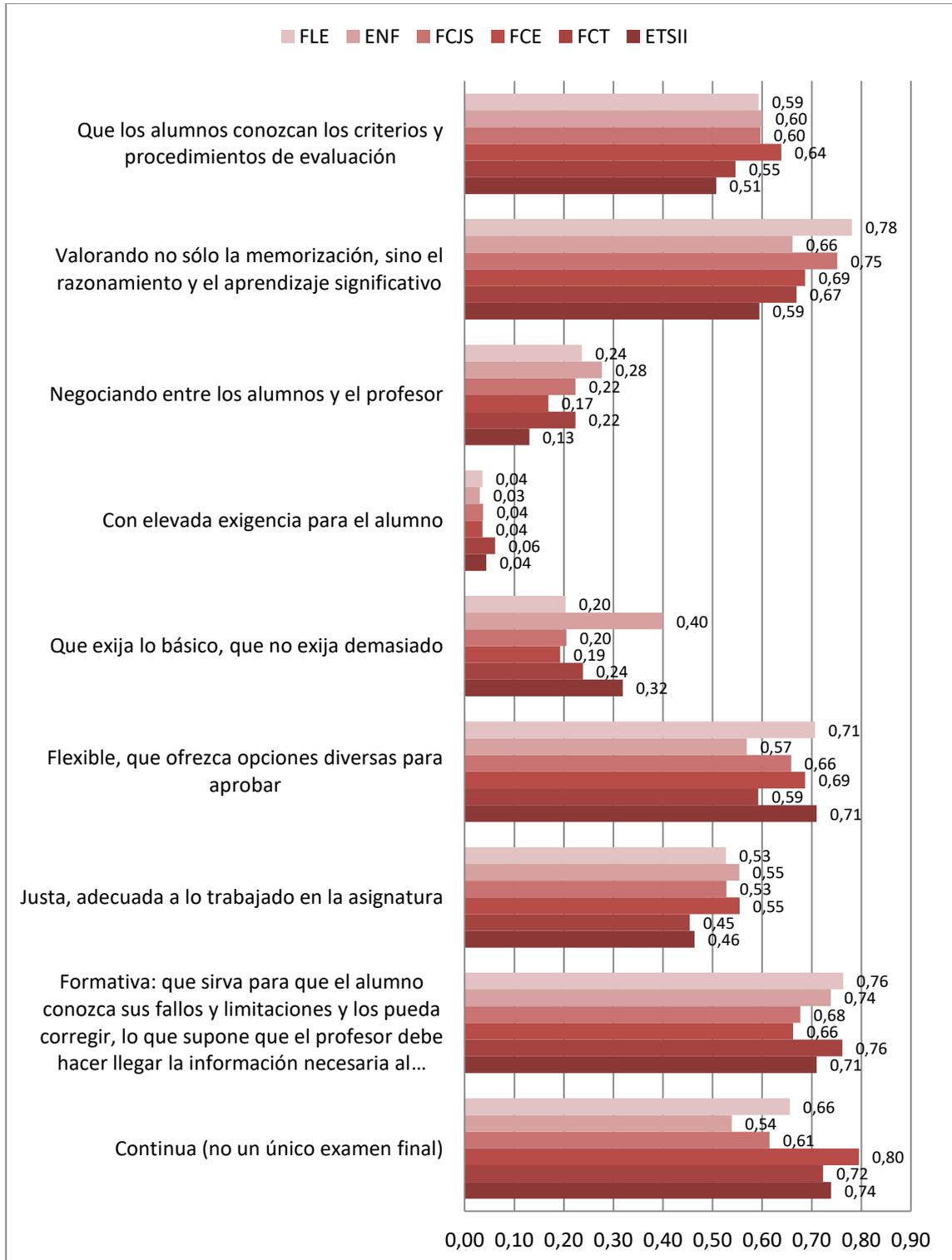
Por el contrario, que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,04\pm0,190$) es la única característica que el alumnado de FCJS indica como poco importante.

Al igual que sus compañeros de FCT, el alumnado de FCS prefiere que la evaluación sea formativa ($M=0,74\pm0,443$) como señalan tres de cada cuatro estudiantes. Dos tercios del total también reclaman que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,66\pm0,477$) y uno de cada seis, que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,60\pm0,494$). Además, que sea continua ($M=0,54\pm0,502$), que sea justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,55\pm0,501$) y que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,57\pm0,499$) son características demandadas por la mitad del alumnado de FCS.

El alumnado de FCS también indica que la única característica de la evaluación que no considera importante es que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,03\pm0,174$).

Figura 5.14

Características de la evaluación que debería utilizar el docente universitario ideal según el centro del estudiante.



Que la evaluación no sólo valore la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo ($M=0,78\pm0,414$) es lo más valorado por el alumnado de FLE. Tres de cada cuatro estudiantes lo considera importante. En una proporción similar, también valoran que la evaluación sea formativa ($M=0,76\pm0,426$). Siete de cada diez demandan que sea flexible y ofrezca opciones diversas para aprobar ($M=0,71\pm0,456$) y que sea continua ($M=0,66\pm0,476$). Además, más de la mitad valoran que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación ($M=0,59\pm0,492$) y que sea justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura ($M=0,53\pm0,500$).

Al igual que sus compañeros de FCS, FCT y FCJS, el alumnado de FLE no considera imprescindible que la evaluación tenga elevada exigencia para el estudiante ($M=0,04\pm0,186$) y es únicamente valorada por uno de cada veinte estudiantes (ver Tabla 5.28 y Figura 5.14).

Estos resultados han sido analizados con ANOVA. Este análisis señala que existen diferencias en la opinión del alumnado según el centro en el que estudia con respecto a las características de la evaluación que debería utilizar el profesor universitario ideal. En concreto se indican diferencias significativas entre distintos centros en las características de flexible (que ofrezca opciones diversas para aprobar), que exija lo básico (que no exija demasiado), y negociando entre los alumnos y el profesor. Por el contrario, no se señalan diferencias significativas por centros en características como continua (no un único examen final), formativa, justa (adecuada a lo trabajado en la asignatura), con elevada exigencia para el alumno, valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo y que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación (ver Tabla 5.29).

Tabla 5.29

Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante.

Característica de la evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Continua	14,161	0,000***	Entre grupos	3,678	5	0,736	3,369	0,005**
			Dentro de grupos	182,535	836	0,218		
			Total	186,214	841			
Formativa	4,953	0,000***	Entre grupos	1,364	5	0,273	1,387	0,227
			Dentro de grupos	164,438	836	0,197		
			Total	165,802	841			
Justa, adecuada a lo trabajado en la asignatura	0,361	0,875	Entre grupos	0,968	5	0,194	0,773	0,569
			Dentro de grupos	209,332	836	0,250		
			Total	210,299	841			
Flexible, que ofrezca opciones diversas para aprobar	5,345	0,000***	Entre grupos	2,043	5	0,409	1,848	0,101
			Dentro de grupos	184,846	836	0,221		
			Total	186,888	841			
Que exija lo básico	8,148	0,000***	Entre grupos	2,875	5	0,575	3,259	0,006**
			Dentro de grupos	147,501	836	0,176		
			Total	150,375	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.29

Resumen de ANOVA: características de la evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Característica de la evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Con elevada exigencia para el alumno	1,494	0,189	Entre grupos	0,075	5	0,015	0,383	0,861
			Dentro de grupos	32,553	836	0,039		
			Total	32,627	841			
Negociando entre los alumnos y el profesor	5,977	0,000***	Entre grupos	1,077	5	0,215	1,257	0,281
			Dentro de grupos	143,275	836	0,171		
			Total	144,353	841			
Valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo	10,579	0,000***	Entre grupos	3,145	5	0,629	3,188	0,007**
			Dentro de grupos	164,931	836	0,197		
			Total	168,076	841			
Que los alumnos conozcan los criterios y procedimientos de evaluación	2,016	0,074	Entre grupos	0,906	5	0,181	0,744	0,590
			Dentro de grupos	203,607	836	0,244		
			Total	204,513	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El análisis de comparaciones múltiples indica que el alumnado de FCE valora más que la evaluación sea continua que sus compañeros de FCS ($M_{FCE}=0,80\pm 0,406$; $M_{FCS}=0,54\pm 0,502$) y de FCJS ($M_{FCE}=0,80\pm 0,406$; $M_{FCJS}=0,61\pm 0,488$) (ver Tabla 5.30).

Tabla 5.30

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las características de la evaluación del profesor ideal según el curso del estudiante.

Característica de la evaluación	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Continua	FCE	FCJS	,180*	0,059	0,030**
		FCS	,257*	0,077	0,013*
Que exija lo básico	FCS	FLE	,196*	0,065	0,039*
Valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo	ETSII	FLE	-,187*	0,064	0,047*

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,005$

Tabla 5.31

Características de la evaluación: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.

Característica de la evaluación	Curso	N	1	2
Que exija lo básico	FCE	83	0,19	
	FLE	334	0,20	
	FCJS	161	0,20	
	FCT	130	0,24	0,24
	ETSII	69	0,32	0,32
	FCS	65		0,40
	Sig.			0,266
Valorando no sólo la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo	ETSII	69	0,59	
	FCS	65	0,66	0,66
	FCT	130	0,67	0,67
	FCE	83	0,69	0,69
	FCJS	161	0,75	0,75
	FLE	334		0,78
Sig.			0,117	0,386

Que se exija lo básico en la evaluación es más demandado por los estudiantes de ENF que por los de FLE ($M_{FCS}=0,40\pm 0,494$; $M_{FLE}=0,20\pm 0,403$).

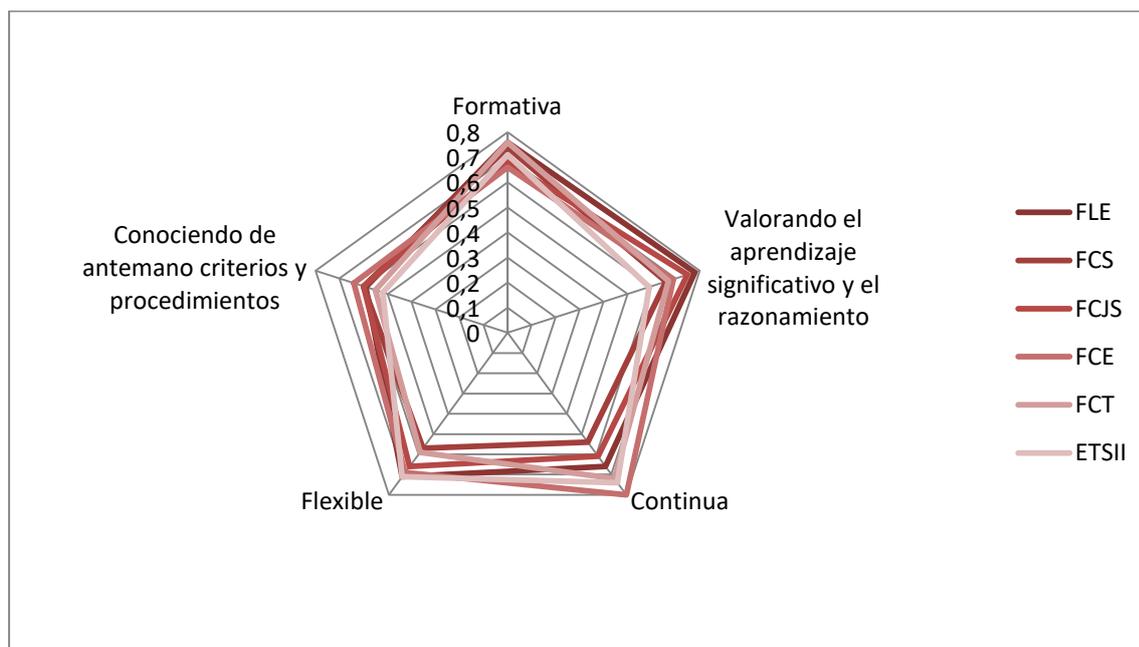
Por último, el alumnado de FLE otorga más importancia que el de ETSII a que no sólo se valore la memorización sino también el razonamiento y al aprendizaje significativo ($M_{FLE}=0,78\pm 0,414$; $M_{ETSII}=0,59\pm 0,495$).

El análisis de comparaciones múltiples determina la formación de dos subgrupos en dos características de la evaluación: que se exija lo básico forma un primer subgrupo que incluye al alumnado de FCE, FLE, FCJS, FCT y ETSII y un segundo subgrupo con el alumnado de FCT, ETSII y FCS.

Por otro lado que se valore no sólo la memorización forma también dos subgrupos, el primero incluye a los estudiantes de ETSII, FCS, FCT, FCE y FCJS, y el segundo a los de FCS, FCT, FCE, FCJS y FLE (ver Tabla 5.31).

Figura 5.15

Características destacables de la evaluación que debería utilizar el docente ideal según el curso del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.3.3.2. Sistemas De Evaluación Que Debería Emplear El Docente Universitario Ideal Desde El Punto De Vista Del Alumnado Según El Centro.

Ocho de cada diez estudiantes de ETSII prefiere que se tenga en cuenta los exámenes parciales ($M=0,80\pm0,405$) mientras que dos tercios del este alumnado demanda que se valoren los trabajos ($M=0,67\pm0,475$). La mitad del alumnado también considera importante que se valore el esfuerzo del alumno ($M=0,57\pm0,499$), la asistencia a clase ($M=0,48\pm0,503$) y las prácticas ($M=0,46\pm0,502$).

Por el contrario, el alumnado de ETSII señala con claridad dos sistemas como los menos valorados: la valoración de portfolios ($M=0,01\pm0,120$) y de recesiones ($M=0,03\pm0,169$).

Que sólo se evalúen los exámenes parciales ($M=0,85\pm0,362$) es también el sistema preferido por el alumnado de FCT tal y como indican cinco de cada seis estudiantes. Dos tercios del alumnado también demandan que se valore el esfuerzo del alumno ($M=0,67\pm0,472$) y los trabajos ($M=0,66\pm0,475$) mientras que uno de cada dos estudiantes considera importante que se valore la asistencia a clase ($M=0,47\pm0,501$) y las prácticas ($M=0,46\pm0,500$).

La valoración de recesiones ($M=0,02\pm0,124$) es el sistema peor valorado por el alumnado de FCT, seguido por la evaluación mediante un único examen final ($M=0,06\pm0,241$) y valoración de la asistencia a tutorías ($M=0,08\pm0,279$).

El alumnado de FCE prefiere en cambio que se valoren los trabajos ($M=0,82\pm0,387$) como sistema de evaluación tal y como indican ocho de cada diez estudiantes, mientras que tres de cada cuatro prefieren que sólo se evalúe mediante los exámenes parciales ($M=0,73\pm0,444$). Dos tercios del alumnado consideran importante que se valore el esfuerzo del alumno ($M=0,67\pm0,471$) y la asistencia a clase

($M=0,67\pm 0,471$) mientras que la mitad quiere que se valore la realización de prácticas ($M=0,46\pm 0,501$).

En el extremo opuesto, uno de cada veinte estudiantes considera importante la valoración de la asistencia a tutorías ($M=0,05\pm 0,215$), la valoración de recesiones ($M=0,06\pm 0,239$) y la valoración de portfolios ($M=0,07\pm 0,261$) y de un solo examen final ($M=0,07\pm 0,261$).

La valoración de los trabajos ($M=0,83\pm 0,403$) es el sistema de evaluación más importante para ocho de cada diez estudiantes de FCJS mientras que siete de cada diez demandan también la valoración del esfuerzo del alumno ($M=0,70\pm 0,462$). En torno a la mitad prefiere que se evalúe mediante exámenes parciales ($M=0,61\pm 0,488$), que se tenga en cuenta la realización de prácticas ($M=0,52\pm 0,501$) y la asistencia a clase ($M=0,47\pm 0,500$).

La valoración de recesiones ($M=0,02\pm 0,156$), la valoración de la asistencia a tutorías ($M=0,04\pm 0,205$) y la evaluación mediante un único examen final ($M=0,07\pm 0,248$) no son consideradas importantes por el alumnado de FCJS.

Los estudiantes de FCS prefieren también que se evalúen los trabajos ($M=0,80\pm 0,403$) y el esfuerzo del alumno ($M=0,74\pm 0,443$), como indican tres cuartos de su alumnado. Que se que se tenga en cuenta la realización de prácticas ($M=0,65\pm 0,482$) y que se tenga en cuenta los exámenes parciales ($M=0,60\pm 0,494$) es demandado por seis de cada diez estudiantes mientras que uno de cada dos prefiere que se valore el interés del alumno ($M=0,48\pm 0,503$) (ver Tabla 5.32 y Figura 5.16).

Al igual que sus compañeros, los sistemas de evaluación menos valorados por el alumnado de FCS son la valoración de recesiones ($M=0,03\pm 0,174$), la valoración de la asistencia a tutorías ($M=0,05\pm 0,211$) y la evaluación mediante un único examen final ($M=0,09\pm 0,292$), cuya importancia indican menos del 10% del alumnado.

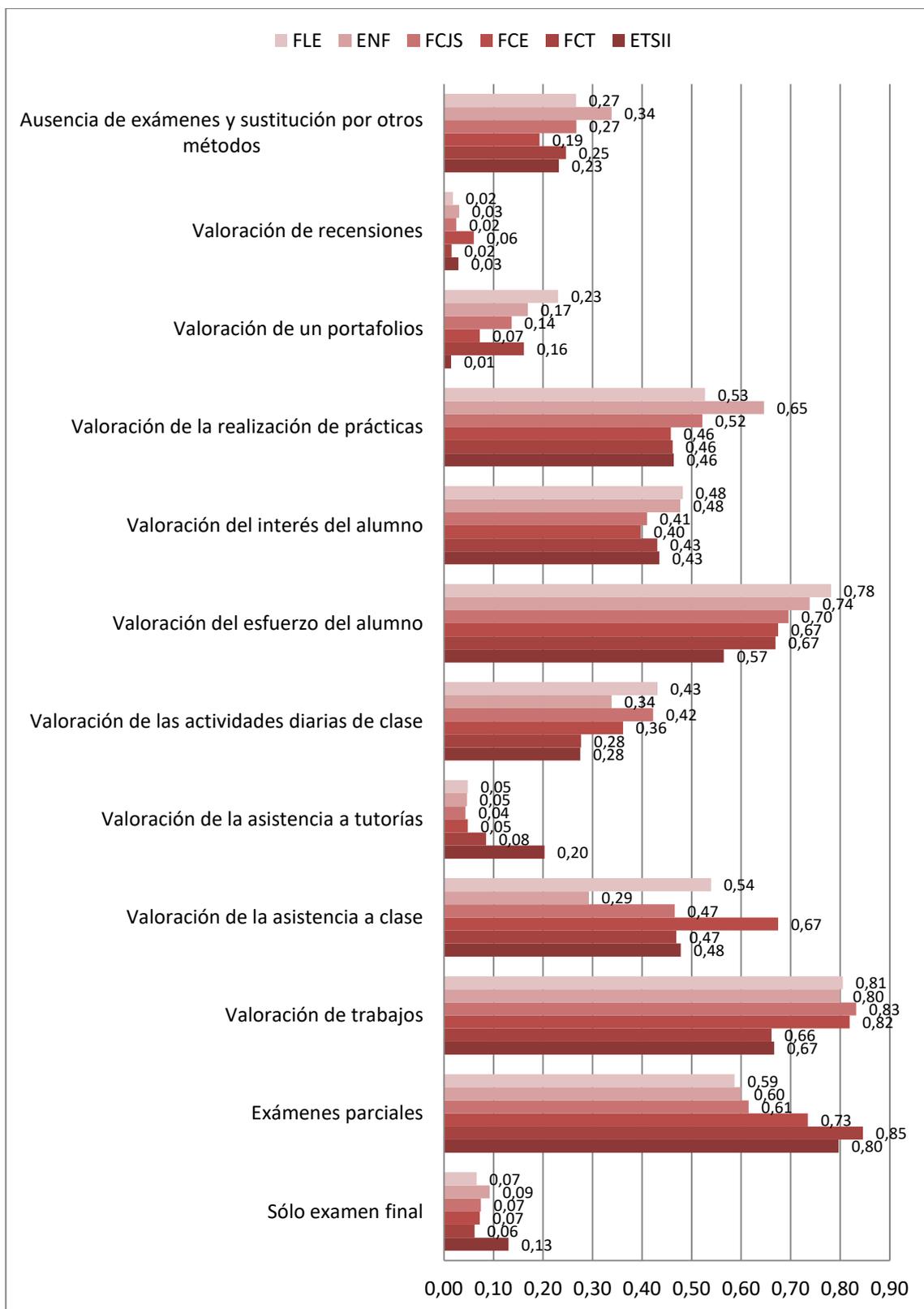
Tabla 5.32

Sistemas de evaluación que debería emplear el profesor universitario ideal según el centro del estudiante: medias y desviación estándar.

	ETSII		FCT		FCE		FCJS		FCS		FLE	
	Media	D.E.										
Sólo examen final	0,13	0,339	0,06	0,241	0,07	0,261	0,07	0,263	0,09	0,292	0,07	0,248
Exámenes parciales	0,80	0,405	0,85	0,362	0,73	0,444	0,61	0,488	0,60	0,494	0,59	0,493
Valoración de trabajos	0,67	0,475	0,66	0,475	0,82	0,387	0,83	0,375	0,80	0,403	0,81	0,396
Valoración de la asistencia a clase	0,48	0,503	0,47	0,501	0,67	0,471	0,47	0,500	0,29	0,458	0,54	0,499
Valoración de la asistencia a tutorías	0,20	0,405	0,08	0,279	0,05	0,215	0,04	0,205	0,05	0,211	0,05	0,214
Valoración de las actividades diarias de clase	0,28	0,450	0,28	0,449	0,36	0,483	0,42	0,495	0,34	0,477	0,43	0,496
Valoración del esfuerzo del alumno	0,57	0,499	0,67	0,472	0,67	0,471	0,70	0,462	0,74	0,443	0,78	0,414
Valoración del interés del alumno	0,43	0,499	0,43	0,497	0,40	0,492	0,41	0,493	0,48	0,503	0,48	0,500
Valoración de la realización de prácticas	0,46	0,502	0,46	0,500	0,46	0,501	0,52	0,501	0,65	0,482	0,53	0,500
Valoración de un portafolios	0,01	0,120	0,16	0,369	0,07	0,261	0,14	0,345	0,17	0,378	0,23	0,422
Valoración de recensiones	0,03	0,169	0,02	0,124	0,06	0,239	0,02	0,156	0,03	0,174	0,02	0,133
Ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos	0,23	0,425	0,25	0,432	0,19	0,397	0,27	0,444	0,34	0,477	0,27	0,443

Figura 5.16

Sistemas de evaluación que debería emplear el docente universitario ideal según el centro del estudiante.



Cerca del 80% del estudiantado de FLE considera que los sistemas de evaluación más relevantes son los trabajos ($M=0,81\pm 0,396$) y el esfuerzo del alumno ($M=0,78\pm 0,414$). Además, uno de cada dos estudiantes demanda que se tengan en cuenta los exámenes parciales ($M=0,59\pm 0,493$), la asistencia a clase ($M=0,54\pm 0,499$), la realización de prácticas ($M=0,53\pm 0,500$) y el interés del estudiante ($M=0,48\pm 0,500$).

En cambio, la valoración de recesiones ($M=0,02\pm 0,133$), la valoración de la asistencia a tutorías ($M=0,05\pm 0,214$) y la evaluación mediante un único examen final ($M=0,07\pm 0,248$) son sistemas considerados poco importantes por el alumnado de FLE.

El análisis de datos con ANOVA señala además que existen diferencias significativas entre grupos en cuanto a los sistemas de evaluación que debería utilizar el profesor universitario ideal, como la valoración de la asistencia a clase y la valoración del esfuerzo del alumno. En cambio, no hay diferencias significativas por centros en sistemas de evaluación como sólo examen final, exámenes parciales, valoración de trabajos, valoración de la asistencia a tutorías, valoración de las actividades diarias de clase, valoración de interés del alumno, valoración de la realización de prácticas, valoración de portfolios, valoración de recesiones, ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos (ver Tabla 5.33).

El análisis de comparaciones múltiples de Games-Howell indica que la valoración de los exámenes parciales es considerada más importante por el alumnado de ETSII que por el de FLE ($M_{ETSII}=0,80\pm 0,405$; $M_{FLE}=0,59\pm 0,493$). También el alumnado de FCT lo demanda más que el de FCJS ($M_{FCT}=0,85\pm 0,362$; $M_{FCJS}=0,61\pm 0,488$), FCS ($M_{FCT}=0,85\pm 0,362$; $M_{FCS}=0,60\pm 0,494$) y FLE ($M_{FCT}=0,85\pm 0,362$; $M_{FLE}=0,59\pm 0,493$). En cambio, la valoración de trabajos en la evaluación es más valorado por el alumnado de FCJS y el de FLE que por el de FCT. ($M_{FCJS}=0,83\pm 0,375$; $M_{FLE}=0,81\pm 0,396$; $M_{FCT}=0,66\pm 0,475$).

Tabla 5.33

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Sólo examen final	3,010	0,011*	Entre grupos	0,284	5	0,057	0,817	0,537
			Dentro de grupos	58,003	836	0,069		
			Total	58,286	841			
Exámenes parciales	49,395	0,000***	Entre grupos	8,596	5	1,719	8,031	0,000***
			Dentro de grupos	178,957	836	0,214		
			Total	187,553	841			
Valoración de trabajos	12,744	0,000***	Entre grupos	3,517	5	0,703	4,142	0,001***
			Dentro de grupos	141,953	836	0,170		
			Total	145,469	841			
Valoración de la asistencia a clase	19,102	0,000***	Entre grupos	6,176	5	1,235	5,054	0,000***
			Dentro de grupos	204,313	836	0,244		
			Total	210,489	841			
Valoración de la asistencia a tutorías	17,697	0,000***	Entre grupos	1,581	5	0,316	5,304	0,000***
			Dentro de grupos	49,827	836	0,060		
			Total	51,407	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

Tabla 5.33

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Valoración de las actividades diarias de clase	14,396	0,000***	Entre grupos	3,439	5	0,688	2,953	0,012*
			Dentro de grupos	194,705	836	0,233		
			Total	198,144	841			
Valoración del esfuerzo del alumno	11,398	0,000***	Entre grupos	3,524	5	0,705	3,515	0,004***
			Dentro de grupos	167,636	836	0,201		
			Total	171,160	841			
Valoración de interés del alumno	2,467	0,031*	Entre grupos	0,936	5	0,187	0,755	0,582
			Dentro de grupos	207,265	836	0,248		
			Total	208,201	841			
Valoración de la realización de prácticas	8,333	0,000***	Entre grupos	1,994	5	0,399	1,600	0,158
			Dentro de grupos	208,362	836	0,249		
			Total	210,356	841			
Valoración de portafolios	30,673	0,000***	Entre grupos	3,842	5	0,768	5,760	0,000***
			Dentro de grupos	111,540	836	0,133		
			Total	115,382	841			

Nota: *=p<0,05; **=p<0,01; ***=p<0,005

Tabla 5.33

Resumen de ANOVA: sistemas de evaluación que debería emplear el profesor ideal según el curso en el que está matriculado el estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Estadístico de Levene	P		Suma de cuadrados	df/gl	Media cuadrática	F	p
Valoración de recesiones	4,306	0,001***	Entre grupos	0,135	5	0,027	1,109	0,354
			Dentro de grupos	20,341	836	0,024		
			Total	20,476	841			
Ausencia de exámenes y sustitución por otros métodos	3,591	0,003***	Entre grupos	0,876	5	0,175	0,911	0,473
			Dentro de grupos	160,682	836	0,192		
			Total	161,558	841			

Nota: *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,005$

El alumnado de FCE considera importante la valoración de la asistencia a clase más que el de FCT ($M_{FCE}=0,67 \pm 0,471$; $M_{FCT}=0,47 \pm 0,501$), FCJS ($M_{FCE}=0,67 \pm 0,471$; $M_{FCJS}=0,47 \pm 0,500$) y FCS ($M_{FCE}=0,67 \pm 0,471$; $M_{FCS}=0,29 \pm 0,458$). También es más importante para el alumnado de FLE que para el de FCS ($M_{FLE}=0,54 \pm 0,499$; $M_{FCS}=0,29 \pm 0,458$).

Que se valore la asistencia a tutorías es más importante para el alumnado de ETSII que para el de FCJS ($M_{ETSII}=0,20 \pm 0,405$; $M_{FCJS}=0,04 \pm 0,205$), y FLE ($M_{ETSII}=0,20 \pm 0,405$; $M_{FCT}=0,05 \pm 0,214$).

Finalmente, el alumnado de FLE demanda que se valoren las actividades diarias de clase más que el de FCT ($M_{FLE}=0,43 \pm 0,496$; $M_{FCT}=0,28 \pm 0,449$) y que se valore el esfuerzo del alumno más que el de ETSII ($M_{FLE}=0,78 \pm 0,414$; $M_{ETSII}=0,57 \pm 0,499$). Prefiere que se valoren los portfolios más que los de FCE ($M_{FLE}=0,23 \pm 0,422$; $M_{FCE}=0,07 \pm 0,261$) y ETSII ($M_{FLE}=0,23 \pm 0,422$; $M_{ETSII}=0,01 \pm 0,120$). También valoran

más los portfolios que el alumnado de ETSII sus compañeros de FCS, FCJS y FCT ($M_{ETSII}=0,01\pm 0,120$; $M_{FCS}=0,17\pm 0,378$; $M_{FCJS}=0,14\pm 0,345$; $M_{FCT}=0,16\pm 0,369$) (ver Tabla 5.34).

Tabla 5.34

Comparaciones múltiples mediante el test de Games-Howell: análisis de las acciones metodológicas que emplea el profesor universitario ideal según el curso del estudiante.

Sistema de evaluación	Curso	Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	P
Exámenes parciales	ETSII	FCJS	,182*	0,062	0,044*
		FLE	,210*	0,056	0,003***
	FCT	FCJS	,231*	0,050	0,000***
		FCS	,246*	0,069	0,007**
		FLE	,259*	0,042	0,000***
Valoración de trabajos	FCT	FCJS	-,171*	0,051	0,012**
		FLE	-,144*	0,047	0,030*
Valoración de la asistencia a clase	FCT	FCE	-,205*	0,068	0,033*
	FCE	FCJS	,209*	0,065	0,019*
		FCS	,382*	0,077	0,000***
Valoración de la asistencia a tutorías	ETSII	FCJS	,159*	0,051	0,030*
		FLE	,155*	0,050	0,032*
Valoración de las actividades diarias de clase	FCT	FLE	-,154*	0,048	0,018*
Valoración del esfuerzo del alumno	ETSII	FLE	-,216*	0,064	0,014*
Valoración de un portafolios	ETSII	FCT	-,147*	0,035	0,001***
		FCJS	-,122*	0,031	0,001***
		FCS	-,155*	0,049	0,027*
		FLE	-,216*	0,027	0,000***
	FCE	FLE	-,158*	0,037	0,000***

Nota: *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,005$

Finalmente, el análisis de comparaciones múltiples indica la formación de subgrupos homogéneos en algunos sistemas de evaluación. Los exámenes parciales forman tres subgrupos; un subgrupo 1 formado por el alumnado de FLE, FCS, FCJS y FCE, un subgrupo 2 formado por el alumnado de FCJS, FCE y ETSII, y un subgrupo 3 formado por el alumnado de FCE, ETSII y FCT.

Dos subgrupos se forman en la valoración de trabajos; el primero incluye a los estudiantes de FCT, ETSII, FCS, FLE y FCE, y el segundo a los de FCS, FLE, FCE y FCJS.

Con respecto a la valoración de la asistencia a clase, son tres los grupos que se forman; el subgrupo 1 incluye al alumnado de FCS, FCJS, FCT y ETSII, el subgrupo 2 incluye al alumnado de FCJS, FCT, ETSII y FLE y el subgrupo 3 al de ETSII, FLE y FCE.

En cuanto a la valoración de asistencia a tutorías, se forman dos subgrupos, el primero incluye a los estudiantes de FCJS, FCS, FLE, FCE y FCT, y el segundo únicamente a los de ETSII.

Los datos también indican la formación de dos subgrupos en la valoración esfuerzo alumnado; uno formado por el alumnado de ETSII, FCT, FCE, FCJS y FCS, y otro formado por el alumnado de FCT, FCE, FCJS, FCS y FLE.

Por último, en el caso de la valoración de un portafolios se forman tres subgrupos; el subgrupo 1 que incluye a los estudiantes de ETSII, FCE y FCJS, el subgrupo 2 que incluye a los de FCE, FCEJS, FCT y FCS, y el subgrupo 3 que incluye a los de FCJS, FCT, FCS y FLE (ver Tabla 5.35).

Tabla 5.35*Sistemas de evaluación: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante.*

Sistema de evaluación	Curso	N	1	2	3
Exámenes parciales	FLE	334	0,59		
	FCS	65	0,60		
	FCJS	161	0,61	0,61	
	FCE	83	0,73	0,73	0,73
	ETSII	69		0,80	0,80
	FCT	130			0,85
	Sig.			0,201	0,056
Valoración de trabajos	FCT	130	0,66		
	ETSII	69	0,67		
	FCS	65	0,80	0,80	
	FLE	334	0,81	0,81	
	FCE	83	0,82	0,82	
	FCJS	161		0,83	
	Sig.			0,070	0,993
Valoración de la asistencia a clase	FCS	65	0,29		
	FCJS	161	0,47	0,47	
	FCT	130	0,47	0,47	
	ETSII	69	0,48	0,48	0,48
	FLE	334		0,54	0,54
	FCE	83			0,67
	Sig.			0,079	0,899
Valoración de la asistencia a tutorías	FCJS	161	0,04		
	FCS	65	0,05		
	FLE	334	0,05		
	FCE	83	0,05		
	FCT	130	0,08		
	ETSII	69		0,20	
	Sig.			0,835	1,000
Valoración del esfuerzo del alumno	ETSII	69	0,57		
	FCT	130	0,67	0,67	
	FCE	83	0,67	0,67	
	FCJS	161	0,70	0,70	
	FCS	65	0,74	0,74	
	FLE	334		0,78	
	Sig.			0,065	0,473

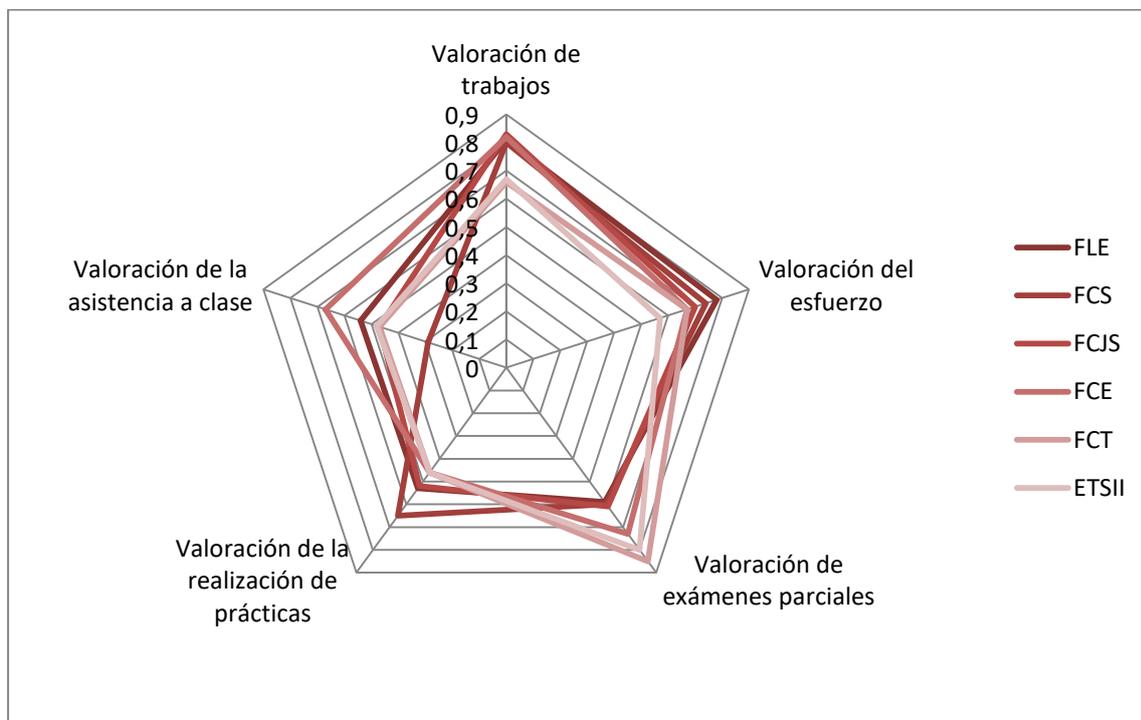
Tabla 5.35

Sistemas de evaluación: grupos homogéneos de Tukey según el curso del estudiante (continuación).

Sistema de evaluación	Curso	N	1	2	3
Valoración de un portafolios	ETSII	69	0,01		
	FCE	83	0,07	0,07	
	FCJS	161	0,14	0,14	0,14
	FCT	130		0,16	0,16
	FCS	65		0,17	0,17
	FLE	334			0,23
	Sig.			0,161	0,406

Figura 5.17

Sistemas de evaluación destacables que debería utilizar el docente universitario según el curso del estudiante.



Nota: valor medio donde el valor mínimo posible es 0 y el máximo 1.

3.5.4. Discusión

Durante esta fase, conocer si la opinión que el alumnado de la Universidad de La Rioja tiene sobre las características que debe reunir el docente universitario varía en función del centro en el que estudia era el objetivo central de este trabajo. Los resultados obtenidos señalan que, si bien existe una idea común general del buen docente, el perfil del docente ideal varía de manera significativa en algunas características en función del centro o área de conocimiento del estudiante, en la línea de lo que ya apuntaban otros trabajos (López et al., 2014 y Ruiz y Oliveros, 2006). En cambio, Sayós (2014) o Abadía et al. (2015) no encontraron diferencias significativas en la opinión del alumnado en función del área de conocimiento a la que pertenecía la titulación que cursaban.

El perfil general que presentan en común los estudiantes de todos los centros y titulaciones se trata de un docente que tiene respeto por el alumnado, que es comprensivo y abierto a los estudiantes. Presenta una buena capacidad de comunicación, es competente y domina su materia y, además, prepara bien las clases. Se trata de un docente que enseña estrategias para trabajar y aprender la materia, que relaciona los conceptos con el tema y que usa recursos de apoyo. Sus explicaciones son claras, sencillas y de vocabulario comprensible, e incluyen ejemplos prácticos y reales. Utiliza una metodología que incluye el aprendizaje significativo, y en clase resuelve dudas y usa esquemas o resúmenes que explica posteriormente. Facilita apuntes ajustados a lo que hay que aprender, material de estudio claro y sencillo y modelos de exámenes. Emplea una evaluación es formativa y continua, valorando no sólo la memorización sino el razonamiento y el aprendizaje significativo. Finalmente, su evaluación incluye los trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales (ver Tabla 5.36).

Tabla 5.36

Características más valoradas según el centro del estudiante (siendo 1 la más valorada).

Categoría	Característica	TOTAL	FLE	ETSH	FCE	FCJS	FCS	FCT
Cualidades personales	Respeto al alumnado	1	1	2	2	1	2	2
	Comprensivo	2	2		1	2	1	1
	Abierto al alumnado	3	3*	1	3	3		
	Carácter agradable		3*	3			3	3
Cualidades profesionales	Buena comunicación	1	1	2	1	1	2	2
	Competente. Domina su materia.	2	2	1	3	2	1	1
	Prepara las clases	3	3	3	2	3	3	3
Acciones metodológicas	Estrategias para aprender y estudiar	1	1	2	1	1	1	2
	Relaciona conceptos y tema	2		1	2	3	3	1
	Usa recursos de apoyo	3	2	3	3	2	2	3
	Metodología diversa y adaptada		3					
Características de las explicaciones	Claras	1	2	1	1	2	1	1
	Sencillas, vocabulario comprensible.	2	3	3		3	3	3
	Incluyen ejemplos reales	3	1	2	2	1	2	2
	Relacionan teoría y práctica					3		
Métodos de aprendizaje	Aprendizaje significativo	1	1	2		3	3	2
	Resuelve dudas en clase	2	2	3	3			3
	Esquemas y resúmenes	3	3		2		1	
	Socrático-mayéutico			1	1			1
	Análisis de casos					1		
	Trabajos temas de actualidad					2		
	Seminarios						2	
Materiales y recursos	Apuntes ajustados	1	3	2	1	1	2	1
	Material de estudio claro	2	2		3	2	3	
	Modelos de exámenes	3	1	1	2	3	1	3
	Ejercicios resueltos			3				2

Tabla 5.36

Características más valoradas según el centro del estudiante (siendo 1 la más valorada) (continuación).

Categoría	Característica	TOTAL	FLE	ETSII	FCE	FCJS	FCS	FCT
Características de la evaluación	Evaluación formativa	1	2	2		2	1	1
	Continua	2		1	1			2
	Valora razonamiento	3	1		2	1	2	3
	Flexible		3	3	3	3		
	Criterios conocidos							3
Sistemas de evaluación	Evalúa trabajos	1	1	2	1	1	1	3
	Esfuerzo estudiante	2	2	3	3	2	2	2
	Exámenes parciales	3	3	1	2	3		1
	Prácticas							3

Este perfil viene determinado por las tres características más valoradas de cada uno de los ocho apartados de los que se compone el cuestionario CEMEDEPU, lo que recoge y un total de 24 características a las que denominamos características principales. Al analizar los resultados por centros encontramos que existen diferencias significativas en 10 de estas características principales, por lo que las otras 14 determinan un perfil de docente ideal que podemos considerar común y que no varía en función del centro en el que alumno curse sus estudios. Este perfil común describe a un docente que tiene respeto por el alumnado y que es competente y domina su materia. Prepara bien las clases, en las que relaciona los conceptos con el tema y además usa recursos de apoyo. Sus explicaciones, que son claras y sencillas, incluyen ejemplos prácticos y reales, y además emplea una metodología enfocada en el aprendizaje significativo. En clase resuelve dudas, facilita al alumnado apuntes ajustados a lo que hay que aprender, material de estudio claro y sencillo y modelos de exámenes. Su evaluación es formativa.

Hay otras 5 características que únicamente presentan una única diferencia significativa entre dos centros: que el docente sea abierto a los alumnos, que emplee estrategias para aprender y estudiar, que su evaluación sea continua y valore el razonamiento y el esfuerzo del estudiante.

Las otras 5 características presentan dos o más diferencias significativas: que el docente valore los parciales es la que más diferencias presenta entre centros con un total de cinco (ETSII lo valora más que FCJS y FLE, y FCT más que FCJS, FLE y FCS). Que el docente sea comprensivo, tenga buena comunicación, use esquemas y resúmenes que explica luego, y la valoración de trabajos presentan cada una dos diferencias significativas entre centros.

Por otro lado, el centro que más características con diferencias significativas presenta con respecto a otros centros es ETSII, con diferencias en 7 características, seguido de FLE con 6 y FCT con 5. Tanto FCE como FCJS y FCS presentan diferencias en 3 características cada uno (ver Tabla 5.37).

Tabla 5.37

Diferencias significativas entre centros.

Característica	FLE	ETSII	FCE	FCJS	FCS	FCT	Total
Abierto a los estudiantes		+				-	1
Comprensivo	-	-	+				2
Buena comunicación		-		+		-	2
Estrategias para aprender y estudiar	+					-	1
Uso de esquemas y resúmenes		-	+		+		2
Evaluación continua			+		-		1
Valora el razonamiento	+	-					1
Valora parciales	-	+		-	-	+	5
Valora trabajos	+			+		-	2
Valora esfuerzo	+	-					1
Total	6	7	3	3	3	5	

Nota: (+) característica más valorada que otro centro/ (-) característica menos valorada que otro centro

A continuación se desglosan el perfil del docente ideal en cada centro, así como las diferencias significativas en las características de dicho perfil y en cualidades consideradas menos importantes o secundarias.

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industria (ETSII)

El perfil de docente ideal que demanda el alumnado de ETSII se trata de un docente que es abierto y respeta a los alumnos, y tiene un carácter agradable. Es competente y conoce su materia, tiene buena comunicación y prepara las clases. En sus clases establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura, enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender, y además utiliza de recursos de apoyo necesarios. Sus explicaciones son claras, incluyen ejemplos prácticos y reales, son sencillas y con vocabulario comprensible. Su metodología incluye el método socrático-mayéutico, el aprendizaje significativo, y la resolución de dudas en clase. Facilita modelos de examen, apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender y ejercicios resueltos. Evalúa de manera continua, con una evaluación formativa y flexible que ofrece al estudiante opciones diversas para aprobar. En la evaluación tiene en cuenta los exámenes parciales los trabajos y el esfuerzo del alumno.

El alumnado de ETSII es el que presenta diferencias en más características, siete en total, de las cuales sólo dos son más valoradas por el alumnado en este centro que por el de otros, mientras que las cinco restantes son menos valoradas. Los estudiantes de ETSII son los que más importancia dan a que el docente sea abierto al alumnado, y lo hacen de manera significativa con respecto a sus compañeros de FCT. Esto parece estar de acuerdo con lo señalado hace casi cuatro décadas por García y Rugaría (1985), quienes concluían en un trabajo que el estudiante de ingeniería valora poder participar del desarrollo del curso y ser tenido en cuenta.

Pero además los estudiantes de ETSII también demandan que la evaluación incluya la valoración de exámenes parciales más que los estudiantes de FLE.

Por otro lado, considera menos importante que sus compañeros de FLE el aprendizaje significativo, que valore el esfuerzo del alumno y que no sólo se evalúe la memorización sino también el razonamiento. Valora menos que sus compañeros de FCS que en clase se realicen en clase esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego. Esta última característica también la valora menos que el alumnado de FCE. Con el alumnado de FCE encontramos otra diferencia: valora menos que el docente sea comprensivo. Por último, el alumnado de ETSII da menor importancia a la buena comunicación del docente que sus compañeros de FCJS.

Los resultados indican además diferencias significativas en cuestiones consideradas como menos importantes; el alumnado de ETSII considera importante el buen humor del docente más que el de FCE y el buen trato al alumnado más que sus compañeros de FLE. Con respecto al alumnado de FCS, valora más que las explicaciones sean precisas y que emplee el método-mayéutico, pero menos que el docente facilite materiales complementarios. Prefiere que el docente promueva el trabajo individual del alumno y el análisis de casos más que sus compañeros de FCS, FLE y FCJS. Además valora que el docente emplee el método tradicional en clase más que el alumnado de FCJS y FLE, y que se valore la asistencia a tutorías más que sus compañeros de FCJS y FLE.

Facultad de Letras y de la Educación (FLE)

El alumnado de FLE valora un docente que respete al alumnado, sea comprensivo y abierto a los alumnos. Tiene buena comunicación, es competente y conoce su materia y prepara las clases. Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender, utiliza recursos de apoyo necesarios y emplea una metodología diversa y

adaptada a las características de los alumnos. Sus explicaciones incluyen ejemplos prácticos y reales, son claras y sencillas y con vocabulario comprensible. Entre los métodos de aprendizaje que emplea incluye el aprendizaje significativo, la resolución de dudas en clase, y el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego. Facilita modelos de examen, material de estudio claro y sencillo, y apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender. Su evaluación no valora únicamente la memorización sino el razonamiento y el aprendizaje significativo, es formativa y flexible, y se tiene en cuenta los trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales.

El alumnado de FLE es el segundo que mayor número de diferencias significativas con respecto a otros centros o facultades (seis en total) pero es el que presenta más diferencias positivas (cuatro características) en comparación con otros centros.

Los estudiantes de FLE son los que más valoran que el docente respete al alumnado, que emplee el aprendizaje significativo, que valore el esfuerzo del alumno y no sólo se evalúe la memorización sino también el razonamiento. Todas estas características las valoran significativamente más que sus compañeros de ETSII. El valor que este alumnado otorga al respeto al alumnado está en consonancia con lo señalado Alonso (2019) sobre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y por López et al. (2014) respecto al alumnado del área de Humanidades de las universidades de Córdoba, de Sevilla, de Huelva, de Salamanca y la Universidad Jaume I de Castellón). La alta valoración que se hace del respeto al alumnado parece ir en consonancia con las competencias propias de la actividad docente que van a desarrollar en su futura vida profesional, que van a requerir

la creación de un clima de aula relacional cada vez más necesaria de empatía emocional con el discente (Rosales, 2013).

El alumnado de FLE también demanda un docente que enseñe estrategias para trabajar y aprender la materia y que valore los trabajos más que sus compañeros de FCT.

En cambio encontramos además que el estudiantado de FLE valora significativamente menos que sus compañeros de FCE que el docente sea comprensivo. Otorga menos importancia a que la evaluación incluya la valoración de exámenes parciales que el alumnado de ETSII y de FCT.

De entre las características menos importantes del docente ideal, el alumnado de FLE valora el carácter agradable del docente más que el alumnado de FCJS y que sea responsable más que el de ETSII y FCT. Otorga más importancia a que se fomente la participación del alumnado en clase que sus compañeros de ETSII y FCS y a los trabajos sobre temas de actualidad que los de FCT. Prefiere el aprendizaje por descubrimiento que el alumnado más que sus compañeros de ETSII, FCT, FCE y FCJS, y el método tradicional más que los de FCJS, FCS y FLE. Por otro lado demanda que se exijan exposiciones orales a los alumnos que el alumnado de FCT y FCS y que las explicaciones sean motivadoras más que el FCT. Prefiere el uso de medios audiovisuales y de material complementario más que sus compañeros de FCT y ETSII. Y respecto a la evaluación prefiere que se valore la asistencia a clase más que el alumnado de FCS, que se valoren las actividades diarias de clase más que el de FCT y que se valoren los portfolios más que el de FCE y ETSII. Por último, considera más importante que sus compañeros FCT y FCJS que el docente explique los contenidos de diversas maneras, algo que coincide con lo señalado con Ruiz y Oliveros (2006) con

respecto al estudiantado de las facultades de Educación y Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Ciencias Empresariales (FCE)

El docente ideal para el alumnado de FCE es un docente comprensivo, que respeta al alumnado y que es abierto a los alumnos. Tiene buena comunicación, prepara las clases y es competente y conoce su materia. Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender, establecer relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura y utiliza recursos de apoyo necesarios. Sus explicaciones son claras, incluyen ejemplos prácticos y reales y además relacionan teoría y práctica. Emplea el método socrático-mayéutico, el uso de esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego y la resolución de dudas en clase. Facilita apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, modelos de examen y material de estudio claro y sencillo. Además, evalúa de forma continua, flexible y valora el razonamiento y aprendizaje significativo e incluye en esta evaluación los trabajos, los exámenes parciales y el esfuerzo del estudiante.

Estos resultados concuerdan mayoritariamente con los obtenidos por Hamer (2015) en un estudio sobre estudiantes de ADE en la Universidad de Córdoba. El alumnado de FCE de la Universidad de La Rioja otorga más importancia que el de la Universidad de Córdoba que el docente sea comprensivo y a que emplee el método socrático-mayéutico, y menos a que las explicaciones sean interesantes.

El estudiantado de FCE es el que más valora que el docente sea comprensivo, y lo hace de manera significativamente más alta que sus compañeros de ETSII y FLE. Prefiere que en clase se hagan esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego más que el alumnado de ETSII y que la evaluación sea continua más que los de FCS y FCJS. Esto puede deberse a que el alumnado de ADE obtiene mejores notas e incrementa su motivación cuando la evaluación es continua (Espinosa et al., 2014).

Entre las demás características, el alumnado de FCE prefiere que se faciliten ejercicios resueltos más que el de FCJS y FLE. Considera importante que se emplee el método tradicional y que la evaluación incluya la asistencia a clase más que sus compañeros de FCJS, FCS y FLE. Valora el análisis de casos más que el de FCT y que se promueva el trabajo individual del alumno más que el de FCS y FLE. Por último, demanda más que el alumnado de FCS que se emplee el método socrático-mayéutico y que la evaluación exija lo básico. Los estudiantes de esta área del conocimiento tienen una actitud emprendedora alta (Cano et al., 2003) y el perfil emprendedor conlleva habilidades de comunicación y negociación necesarias (Prats y Agulles, 2008). Esto puede explicar la alta valoración que el alumnado de FCE hace de una metodología de aprendizaje basada en el diálogo con el estudiante como es el caso del método socrático-mayéutico.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)

El perfil del docente ideal para el alumnado de FCJS es un docente que respeta al alumnado, es comprensivo y abierto a los alumnos. Tiene buena comunicación, es competente en su materia y prepara las clases. Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender, utiliza recursos de apoyo necesarios y establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura. Sus explicaciones incluyen ejemplos prácticos y reales, son claras y sencillas. En sus métodos incluye el análisis de casos, los trabajos de temas de actualidad y el aprendizaje significativo. Entre los materiales facilita apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, material de estudio claro y sencillo y modelos de examen. A la hora de evaluar, no sólo valora la memorización, sino el razonamiento, y su evaluación, que es formativa y flexible, incluye la valoración de trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales.

Los estudiantes de FCJS más valoran significativamente más que el docente tenga una buena comunicación que sus compañeros de ETSII y de FCT. La importancia de la capacidad comunicativa del futuro jurista es evidente, tal y como refleja el término “letrado” (Ayala y Ordeñana, 2010). El futuro abogado necesitará en su futura profesión exponer de manera clara y convencida sus planteamientos ya que su actividad se basa en su palabra, por lo que se trata de una capacidad indispensable (Bizcarrondo, 2002).

El alumnado de FCJS en comparación con el de FCT otorga más importancia a que el docente valore los trabajos pero menos a que valore los exámenes parciales. La valoración alta que los estudiantes de FCJS hace sobre los trabajos de actualidad puede justificarse porque en las asignaturas de Grado de Derecho es habitual el estudio de casos como metodología de aprendizaje (Zumaquero, 2016).

De las demás características, los estudiantes de FCJS otorgan más importancia a que el docente sea responsable sus compañeros de ETSII y FCT. Prefieren que el docente use medios audiovisuales en clase más que el de ETSII. Valoran más que sus compañeros de FCT que las explicaciones sean motivadoras, en consonancia con los resultados de Abadía et al. (2015) que, si bien no encontraba diferencias significativas, sí señalaba diferencias en las medias entre el alumnado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas y el del área de Ciencias. El alumnado de FCJS también valora más que sus compañeros de ETSII, FCT, FCE, FCS y FLE que la metodología incluya el análisis de casos y trabajos sobre temas de actualidad, pero valora menos que el de FLE que el docente explique los contenidos de diversas maneras.

Facultad de Ciencias de la Salud (FCS)

El alumnado de FCS valora que el docente sea comprensivo, que respete al alumnado y que tenga carácter agradable. Que sea competente y conozca su materia, que tenga buena comunicación y que prepare las clases. Prefiere que enseñe estrategias

para trabajar la asignatura y aprender, que utilice recursos de apoyo necesarios y que establezca relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura. Las explicaciones del docente ideal son claras, incluyen ejemplos prácticos y reales, y son sencillas y con vocabulario comprensible. En sus clases usa esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego, y utiliza los seminarios y el aprendizaje significativo. Los recursos más valorados son modelos de examen, los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, y el material de estudio claro y sencillo. En cuanto a la evaluación, es formativa y no sólo valora la memorización, sino el razonamiento y el aprendizaje significativo. Además, el alumnado conoce los criterios y procedimientos de evaluación. Se incluye la valoración de trabajos, del esfuerzo del estudiante y la realización de prácticas.

El alumnado de FCS demanda en mayor medida que el de ETSII que el docente facilite materiales complementarios y que en clase utilice esquemas y resúmenes en la pizarra que son explicados luego. Estos resultados pueden estar relacionados con el perfil reflexivo y teórico que presentan los estudiantes de enfermería, aunque conforme desarrollan competencias adquieren más interés por la observación y el análisis de hechos (Canalejas et al, 2005).

En cambio, otorga menos importancia a que la evaluación sea continua que sus compañeros de FCE y a que se valoren los exámenes parciales menos que sus compañeros de FCT.

Además prefiere, de entre las características menos valoradas, que se emplee el análisis de casos más que sus compañeros de FCT y que se valoren los seminarios más que los de ETSII, FCT, FCE, FCJS y FLE. Por último, valora más que el alumnado de FLE que en la evaluación se exija lo básico y que el de ETSII que se valoren los portfolios.

Facultad de Ciencia y Tecnología (FCT)

El alumnado de FCT demanda un docente que sea comprensivo, que respete al alumnado y que tenga carácter agradable. Valora que sea competente en su materia, que tenga buena comunicación y que prepare las clases. En sus clases, el docente ideal establece relaciones entre los conceptos y temas de la asignatura, enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender y usa los recursos de apoyo necesarios. Sus explicaciones son claras, incluyen ejemplos prácticos y reales y son sencillas y con vocabulario comprensible. Incluye en su metodología el método socrático-mayéutico, el aprendizaje significativo y la resolución de dudas en clase. El alumnado valora los apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender, los ejercicios resueltos y los modelos de examen. Prefiere que la evaluación sea formativa, continua y que no sólo valore la memorización, sino también el razonamiento. Esta evaluación debería basarse en los exámenes parciales, en el esfuerzo del alumno y en los trabajos.

Los estudiantes de FCT son los que dan más importancia a que se valoren los exámenes parciales y lo hacen significativamente más que sus compañeros de FCJS, FCS y FLE.

En cambio, valoran menos que los estudiantes de ETSII que el docente sea abierto a los alumnos y menos que los de FCJS que tenga buena comunicación. También valora menos que los de FLE que el docente enseñe estrategias para trabajar y aprender la materia y que valore los trabajos.

En cuanto a las características menos importantes, encontramos otras diferencias con sus compañeros de FCJS, FCS y FLE: valoran más que estos que se use el método tradicional y que se faciliten ejercicios resueltos, mientras que valoran más que los de FCS y FLE que se promueva el trabajo individual del alumno. Demandan el uso del

método socrático-mayéutico y que las explicaciones sean precisas más que el alumnado de FCS.

Por último, valoran menos que los estudiantes de FLE que el docente explique los contenidos de diversas maneras.

3.5.5. Conclusiones

El perfil del docente ideal según la opinión del alumnado es consistente en general y casi el 60% de las características principales no varían entre centros. Este porcentaje se eleva a casi el 80% si añadimos las características que presentan una única diferencia significativa entre dos de los seis centros que componen la muestra.

El perfil de docente que no genera discrepancias entre centros consiste en un docente que tiene respeto por el alumnado, que es competente y domina su materia. En sus clases, que están bien preparadas, establece relaciones entre conceptos y el tema, utiliza recursos de apoyo, y explica de manera clara y sencilla, con ejemplos reales y prácticos. Su metodología busca el aprendizaje significativo, resuelve dudas en clase, facilita apuntes ajustados, material de estudio claro y sencillo y modelos de exámenes, Además, evalúa de manera formativa.

El análisis de comparaciones múltiples determina que 10 de las 24 características principales sí se valoran de manera diferente según el centro en el que curse sus estudios el alumnado. Se puede definir por tanto un perfil adaptado a cada centro en función de los resultados obtenidos. Los centros que presentan diferencias significativas en un mayor número de características principales son ETSII con 7 y FLE con 6, seguidos de FCT que presenta 5. En el lado opuesto se encuentran FCE, FCJS y FCS que únicamente presentan diferencias en 3 de las principales características.

La importancia de estos resultados se basa en el impacto que pueden tener sobre los centros universitarios y por ende a los grados que los conforman a la hora de elaborar futuras herramientas de evaluación de la calidad docente y de conformar los planes de formación del profesorado de una manera adaptada al perfil particular de cada centro.

Entre las limitaciones que presenta este estudio conviene señalar que presenta datos de una única universidad, y que el porcentaje de participación de algunos centros ha sido inferior al 20%, por lo que conviene tratar los resultados con cautela y tener en cuenta la representatividad de la muestra. Además, en cuanto a la comparativa de los resultados con otros trabajos similares, hay que tener en cuenta que los centros incluyen distintos grados en función de la universidad de la que se trate.

Se plantean algunas propuestas para futuras investigaciones a partir de los resultados de este trabajo. Conociendo la diferencia de opinión del alumnado con respecto a algunas características del docente ideal en función del centro en el que cursa sus estudios, convendría seguir profundizando en estos datos con el fin de elaborar perfiles diferentes, no ya entre centros, sino entre los distintos grados de cada centro. Por otro lado, y dado que la evaluación de la calidad requiere también de otros sujetos implicados como el propio profesorado, se propone analizar la opinión de los docentes de cada centro para contrastar si las diferencias de opinión entre estudiantes se mantienen de igual manera entre los docentes en función del centro en el que imparten clase.

Más allá de establecer diferencias concretas entre perfiles docentes por centros, este trabajo pretende formar parte de un proceso global y necesario de concreción de las competencias profesionales docentes y de mejora de los sistemas de evaluación de la

calidad, cuya revisión periódica se hace necesaria (García y Rodríguez, 2018; Matarranz, 2021).

3.5.6. Referencias

- Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez, M. D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>
- Allueva, P. y Bueno, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor*, 187(Extra_3), 261-266. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Amavizca, S. y Álvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Ayala, I. y Ordeñana, I. (2010). Intervención coordinada en dos asignaturas de la Licenciatura en Derecho (introducción al Derecho Procesal y Derecho Internacional Privado) dirigida a mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos. *Innovación educativa en derecho constitucional: recursos, reflexiones y experiencias de los docentes p. 247.*
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación

- colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347.
[https://doi: 10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721](https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721)
- Bizcarrondo, Á. (2002). El nuevo perfil del abogado. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 269-282.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R. y Ramiro, M. T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 181-192.
- Caballero-García, P. A., y Sánchez-Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 21(3), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Caballero, P. Á., Sánchez, S. y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22552>
- Canalejas, M., Martínez, M., Pineda, M., Vera, M. L., Soto, M., Martín, Á. y Cid, M. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación médica*, 8(2), 33-40.
- Cano, C. J., García, J. y Gea, A. B. (2004). *Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios*. El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+ D+ I, 143-160. Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Camarero, F. J., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242.

- Casillas, S., Cabezas, M., y Pinto, A. M. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(2), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.466>
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362.
- Chulvi, V., Felip, F., García, C., Galán, J., Mulet, E. (2013) *¿Existe correlación entre los perfiles de los estudiantes y la elección de su especialidad?* XVII Congreso Internacional de Dirección e Ingeniería de Proyectos, Logroño, España.
<http://dspace.aeipro.com/xmlui/handle/123456789/1118>
- Corrales, M., Moreno, J., Sánchez, J. y Zamora, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39(1), 85-99.
- De-Juanas, Á. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Del Rosal, I. y Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 115-123. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>
- Espinosa, M., Garrido, P., Íñiguez, R., Poveda, F. y Sanabria, S. (2014). *La evaluación continua: ¿mejora los resultados académicos de los estudiantes de ADE con*

respecto al sistema tradicional? XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.

Fernández, M. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>

Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109–120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>

Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 121-131.

García, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (5),10, 1-21.

García Jiménez, E. y Rodríguez Conde, M.J. (2018). El Programa DOCENTIA: fundamentos, desarrollo e implicaciones. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23483>

García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 1(10), 31-50

García, J. M. y Rugarcía, A. (1985). Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería. *DIDAC, Universidad Iberoamericana-Centro de Didáctica*, 13, 1-15.

- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16.
<https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E21), 166-175.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Holst, I. C., Galicia, Y., Gómez, G. y Degante, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133--148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).
<https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.925>
- Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. del C. y Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un " buen profesional", según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-14.

- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C. y Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72.
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M. y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20.
<https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-173.
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Meza, P., Castellón, M. y Gladic, J. (2021). Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370109>
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 38, 75-98.

- Navarro, P. y Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 61-81.
- Prats, M. J. y Agulles, R. (2008). *Algo más que intuición para los negocios. Competencias que todo emprendedor debería desarrollar* (No. D/765). IESE Business School.
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. M. y Díez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M., y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación* 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Rojas, G., Salas, R., y Jiménez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 49-75.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Ruiz, C. y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 29-48. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120029A>
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la

perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>

Sayós, R., Amador, J. A., Jorba, H., y Pagés, T. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 135-149.

Zumaquero, Z. (2016). Cómo enseñar Derecho Civil en la titulación de grado en turismo a través del estudio de casos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 13, 63-74.

4. Conclusiones

El objetivo general de esta tesis ha sido elaborar un perfil del docente ideal desde el punto de vista del alumnado de la Universidad de La Rioja y establecer las diferencias que de dicho perfil tienen los estudiantes según distintos parámetros como son el género, el curso y el centro universitario en el que cursan sus estudios.

Para ello, se requería analizar la situación de partida, por lo que en la primera fase de este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica en revistas de impacto entre los años 2016 y 2021. De un total de 909 artículos analizados, únicamente 4 de ellos tratan directamente sobre las cualidades que debe reunir un buen docente, a pesar de la importancia que esto supone para la calidad de un sistema educativo según la literatura existente. De estos 4 artículos, sólo 3 incluyen el grado de importancia de cada una de las características y son las relacionadas con el trato humano las más valoradas. La relación docente-estudiante, la gestión emocional y el clima de confianza siguen siendo las principales demandas del alumnado del siglo XXI.

Los resultados de este análisis indican la escasa relevancia que se otorga a las cualidades personales y profesionales del docente en el contexto científico educativo español actual, lo que coincide con lo señalado por otros autores (Alonso-Sainz, 2021; Reoyo et al., 2017). Además, la carencia de investigaciones se hace más evidente en la etapa de Educación Secundaria.

Para que el alumnado valore al docente universitario se han empleado diversos instrumentos en distintos trabajos científicos, pero no se ha encontrado ninguno validado para el estudiantado de Secundaria en España, lo que nos llevó a realizar la segunda fase de esta investigación. En esta fase, partiendo de un listado previo de características del profesor ideal de un trabajo de Reoyo et al. (2017) se ha elaborado un cuestionario para el alumnado de 3º y 4º de Secundaria. Este instrumento se ha validado

por un panel de expertos mediante el método Delphi que ya se había mostrado eficaz como método de validación de cuestionarios similares. Tras este proceso, el cuestionario definitivo consiste en tres preguntas de tipo abierto y la selección de las principales características del docente ideal de entre un total de 47 ítems. La idea inicial era aplicar este cuestionario a estudiantes de Secundaria de La Rioja, y hacerlo de manera presencial dada la edad de los encuestados, pero la pandemia de COVID primero y las medidas higiénicas del periodo post pandemia después imposibilitaron esta opción. Por todo ello, se reorientó la investigación al mundo universitario, donde la autonomía del estudiantado permitía cumplimentar las encuestas de manera digital. No obstante, vuelta a la normalidad en las aulas de secundaria, se mantiene la posibilidad de retomar la investigación sobre el alumnado de 3º y 4º de secundaria como futura línea de trabajo.

En la tercera fase se aplicó el cuestionario CEMEDEPU a los universitarios de la UR con el fin de determinar el perfil del docente ideal desde su punto de vista. Este perfil describe un docente que es:

- Respetuoso con el estudiante,
- Comprensivo,
- Abierto al alumnado,
- Con una buena capacidad de comunicación,
- Competente, que domina su materia y prepara bien las clases.

Además:

- Enseña estrategias para trabajar y aprender la materia,
- Usa un vocabulario comprensible en explicaciones claras y sencillas
- En sus clases resuelve dudas,
- Fomenta el aprendizaje significativo,

- Facilita modelos de examen y apuntes ajustados.

Por último:

- Evalúa de manera formativa y continua.
- Tiene en cuenta los trabajos y el esfuerzo del estudiante.

Otra importante conclusión de esta tercera fase es que, en contra de lo señalado por otros estudios (Alonso, 2019; Fernández y González, 2018 y García-Valcárcel, 1992) el perfil de docente ideal difiere entre el estudiantado en función de su género. Las alumnas de la UR valoran significativamente más que los alumnos que el docente sea comprensivo y respetuoso con el alumnado, que tenga una buena capacidad de comunicar y que prepare bien las clases. Prefieren que el docente utilice estrategias para aprender y trabajar la materia, que las explicaciones sean sencillas y que utilice un vocabulario comprensible. Por último, también valoran más que la evaluación del docente sea formativa y valore no sólo la memorización sino también el esfuerzo y los trabajos.

Estas diferencias nos planteaban otras preguntas. ¿Varían las opiniones del alumnado en función de otras variables como por ejemplo el curso o el centro universitario donde cursen sus estudios? La cuarta fase de este trabajo indaga en las diferencias que pueden existir acerca de la cuestión en función del curso en el que estudie el alumnado. Al respecto, la principal aportación de esta investigación es que apenas hay diferencias significativas entre cursos en aquellas características más valoradas por los estudiantes, y las que hay se dan en características menos valoradas.

Así, el alumnado de 4º curso considera más importante que sus compañeros que el docente sea docente honesto, empático y con capacidad de escucha. A su vez, es el que menos valora que las clases sean divertidas. En cambio, los estudiantes de 1º valoran más que el docente dispense buen trato al alumnado, que durante las

explicaciones se destaquen conceptos básicos, se realicen resúmenes y esquemas en la pizarra y se faciliten ejercicios resueltos. También valoran tener acceso a modelos de examen y que estos no tengan un nivel demasiado exigente.

Las posibles diferencias de opinión en función del centro de estudios se trataron en la quinta fase de esta investigación. Al analizar los datos obtenidos podemos concluir que el perfil del docente ideal varía ligeramente entre los 6 centros que conforman la UR. En un 60% de las características más valoradas por el alumnado no existe ninguna diferencia significativa entre centros y en un 20% se presentan diferencias únicamente entre dos centros. Por tanto, se observa que sólo el 20% restante de las características del docente ideal que más valora el alumnado de la UR presenta diferencias entre más de dos centros universitarios.

La característica que más diferencias presenta entre centros es la valoración de los parciales, que es considerada más importante por el alumnado de ETSII y FCT. Por otro lado, los centros que presentan mayor número de diferencias en las características más valoradas son, en este orden, ETSII, FLE y FCT. Con los resultados obtenidos se ha elaborado un perfil de docente ideal adaptado a cada centro universitario.

4.1 Implicaciones Para La Mejora Educativa

Esta investigación trata de contribuir a establecer un marco de competencias docentes y cualidades profesionales tal y como recomienda el Consejo de la Unión Europea (2014). Por otro lado, “ayuda a modernizar la profesión docente para liderar la innovación curricular y didáctica”, tal y como señala la LOMLOE en su introducción.

Para ello, este trabajo aporta una información relevante sobre las principales cualidades que el alumnado reclama al docente universitario ideal del siglo XXI. A diferencia de otras investigaciones, esta ha tenido lugar en el periodo *post pandemia*,

por lo que los resultados obtenidos toman especial interés al poner en evidencia posibles cambios en el punto de vista del estudiantado acerca de esta cuestión.

Finalmente, es la primera vez que se realiza una investigación en profundidad sobre esta temática en la UR, lo que contribuye a la mejora de los sistemas de calidad de esta universidad y a la labor y planes de formación de su profesorado. Además aporta su pequeño grano de arena a la creación de instrumentos de evaluación de calidad de la docencia válidos y fiables, adaptados a la realidad y a las necesidades de los estudiantes.

4.2 Limitaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados obtenidos.

En primer lugar, la idea inicial de esta tesis era profundizar en la idea que de un docente ideal tiene el estudiantado de Secundaria. Pero la irrupción de la pandemia de COVID y el consecuente confinamiento en marzo de 2020 dificultó la posibilidad de visitar los institutos de Secundaria y de pasar los cuestionarios de manera presencial. Pese a barajar la opción de hacerlo vía *on line*, la necesidad de estar presentes los investigadores para asegurar la rigurosidad del proceso, se decidió finalmente enfocar la investigación desde el punto de vista del alumnado universitario en la etapa post COVID. En segundo lugar, la investigación realizada entre el alumnado universitario se circunscribe a una única universidad por lo que los resultados reflejan únicamente la realidad de la UR en un momento concreto. Además, dentro de los agentes implicados en la obtención de información para la evaluación de la calidad docente, esta investigación únicamente atiende a la del estudiantado.

Finalmente, se ha tenido únicamente en cuenta los datos obtenidos de los estudiantes de los diferentes grados, ya que la escasa participación de los estudiantes de máster ha hecho que su representatividad se haya considerado insuficiente.

4.3 Prospectiva

Como futuras líneas de investigación se propone continuar profundizando sobre los perfiles del buen docente en función de otros parámetros del alumnado más allá de su género, curso o centro universitario. Por un lado, sería interesante saber si existen diferencias significativas dentro de cada centro universitario en función del Grado que se estudie. Esto ayudaría a personalizar aún más el perfil de docente requerido en cada posición, con el fin de atender mejor a las demandas de cada estudiante.

Por otro lado, se debería comparar si la opinión del profesorado de la UR sobre el docente ideal coincide con la de los estudiantes y, en caso contrario, analizar en qué difiere y por qué. Además, sería interesante comparar si las diferencias en la opinión de los docentes en función de su género o del centro en el que imparten clases tienen similitudes con las del estudiantado o, si por el contrario, no existe dicha correlación. Esto podría reforzar las demandas de cada centro evitando una generalización tanto en la formación del docente como en los perfiles profesionales.

Por último, otra línea de investigación sería profundizar en las razones que justifiquen y expliquen las diferencias de opinión recogidas en este trabajo. Es decir, explicar si los rasgos propios del perfil de estudiante que elige una rama de conocimiento o un grado universitario están relacionados con las diferencias en que tienen sobre el docente ideal y por qué, con el fin de seguir profundizando en la atención personalizada.

4.4 Relación Entre Objetivos Iniciales Y Conclusiones.

Objetivo 1 (O1): Realizar una revisión sistemática de estudios científicos publicados entre los años 2016 y 2021 en revistas españolas de alto impacto en el área de educación identificando aquellos que investigan las dimensiones o características que debe reunir el buen docente.

Conclusión 1 (C1): La revisión de la literatura científica de impacto evidencia la escasa importancia que la investigación científica española otorga a esta temática. Únicamente 4 de los 909 artículos analizados cumplen los criterios de inclusión, lo que supone apenas un 0,0044% de los estudios.

Objetivo 2 (O2): Elaborar y validar un cuestionario fiable y adecuado para recoger las características del buen docente desde el punto de vista del alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Conclusión 2 (C2): Partiendo de la bibliografía existente se ha elaborado una herramienta mixta de tipo cualitativo y cuantitativo que incluye por un lado 3 preguntas abiertas y por otro un cuestionario de 47 características preseleccionadas y definidas para facilitar a los estudiantes su comprensión. Este instrumento ha sido validado para estudiantes de 3º y 4º de la ESO por un panel de expertos mediante el método Delphi.

Objetivo 3 (O3): Establecer un perfil de docente ideal desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de La Rioja.

Conclusión 3 (C3): El docente ideal, según el estudiantado de la Universidad de La Rioja, es un docente un docente respetuoso con el estudiante, comprensivo, abierto al alumnado, con una buena capacidad de comunicación, competente, que domina su materia y prepara bien las clases. Además, enseña estrategias para trabajar y aprender la

materia y relaciona los conceptos con el tema. Usa un vocabulario comprensible en sus explicaciones, que son claras y sencillas, e incluyen ejemplos prácticos y reales. Resuelve dudas en clase, emplea una metodología de aprendizaje significativo y no puramente memorístico. También facilita modelos de examen, apuntes ajustados a lo que hay que aprender, así como material de estudio claro y sencillo. En cuanto a su evaluación es formativa, continua y valora no sólo la memoria sino el razonamiento y el aprendizaje significativo. Finalmente, evalúa los trabajos, el esfuerzo del alumno y los exámenes parciales.

Objetivo 4 (O4): Identificar las diferencias significativas entre la opinión de las alumnas y la de los alumnos con respecto al perfil del docente ideal.

Conclusión 4 (C4): Se han confirmado diferencias significativas de opinión entre el alumnado en función de su género. Ellas valoran más que ellos que el docente sea comprensivo, respetuoso con el alumnado, que tenga buena comunicación y que prepare las clases. Prefieren que utilice estrategias para aprender y trabajar la materia, que sus explicaciones sean sencillas y que emplee un vocabulario comprensible. También consideran más importante que ellos que la evaluación del docente sea formativa y valore no sólo la memorización sino también el esfuerzo y los trabajos.

Objetivo 5 (O5): Determinar si la opinión del alumnado sobre el docente eficaz varía en función del curso en el que esté matriculado el discente.

Conclusión 5 (C5): Los resultados indican que la opinión que del buen docente universitario tiene el alumnado de la Universidad de La Rioja es similar independientemente del curso que estudien. No obstante, se identifican diferencias significativas en algunas características de entre las menos valoradas por el alumnado.

El alumnado de 4º curso valora más que sus compañeros que el docente sea honesto, empático y tenga capacidad de escucha. En cambio el alumnado de 1º valora que el docente dispense buen trato al estudiante, le dé confianza, sea comprensivo y tenga buen humor.

Objetivo 6 (O6): Precisar las diferencias existentes en la opinión del perfil del buen docente que tiene el alumnado según el centro de la Universidad de La Rioja en el que curse sus estudios.

Conclusión 6 (C6): El perfil del docente ideal según la opinión del alumnado apenas varía entre los distintos centros universitarios. Se puede determinar que es un perfil consistente en general y casi el 80% de las características presentan una o ninguna diferencia significativa entre dos de los seis centros que componen la muestra. Los centros que presentan diferencias significativas en un mayor número de características principales son ETSII con 7 y FLE con 6, seguidos de FCT que presenta 5. En el lado opuesto se encuentran FCE, FCJS y ENF que únicamente presentan diferencias en 3 de las principales características. El alumnado de ETSII es que más valora que el docente sea abierto con el estudiante y que se valoren los exámenes parciales mientras que el alumnado de FLE considera más importante que el docente respete al alumnado y valore su esfuerzo. Los estudiantes de FCE por su parte son los que demandan en mayor medida que el docente sea comprensivo y que su evaluación sea continua. El alumnado de FCJS por su parte es el que más valora que el docente tenga una buena comunicación y que valore los trabajos y el de FCS, que se faciliten materiales complementarios y que en clase se hagan esquemas y resúmenes que se expliquen posteriormente. Finalmente el estudiantado de FCT es el que más importancia da a que la evaluación incluya los exámenes parciales y a que en clase se emplee el método tradicional.

Tabla 6.1

Tabla resumen de la relación entre objetivos y conclusiones.

Objetivo		Conclusión
Revisión sistemática de estudios científicos de impacto entre 2016 y 2021 sobre las características del buen docente.	1	Evidencia de la escasa importancia esta temática. Incluidos apenas 4 artículos de los 909 analizados.
Elaborar y validar un cuestionario para recoger las características del buen docente desde el punto de vista del alumnado de 3º y 4º de ESO.	2	Elaboración de una herramienta de tipo mixto que incluye 3 preguntas abiertas y un cuestionario de 47 características preseleccionadas y definidas para una mejor comprensión del estudiante. Validación del cuestionario por un panel de expertos mediante el método Delphi.
Establecer el perfil de docente ideal desde el punto de vista del estudiantado de la Universidad de La Rioja.	3	El perfil incluye un docente comprensivo, abierto al alumnado, con una buena capacidad de comunicación, competente, que domina su materia y prepara bien las clases. Además enseña estrategias para trabajar la materia y relaciona los conceptos con el tema. Explica de manera clara y sencilla, usando ejemplos prácticos y reales y empleando un vocabulario sencillo. Se trata de un docente que resuelve dudas en clase, emplea metodologías para que el aprendizaje sea significativo, facilita modelos de examen, apuntes de calidad y material de estudio claro y sencillo. Su evaluación es formativa, continua y valora el razonamiento y el esfuerzo del alumno. Además evalúa los trabajos y los exámenes parciales.
Identificar diferencias significativas entre la opinión de las alumnas y la de los alumnos.	4	Se determinan diferencias significativas en el perfil del docente ideal en función del género del estudiante. Ellas valoran más que ellos que el docente sea comprensivo, respetuoso con el alumnado, que tenga buena comunicación y que prepare las clases. También prefieren que utilice estrategias para aprender y trabajar la materia, que sus explicaciones sean sencillas y que emplee un vocabulario comprensible. Finalmente consideran más importante que ellos que la evaluación del docente sea formativa y valore no sólo la memorización sino también el esfuerzo y los trabajos.

Tabla 6.1

Tabla resumen de la relación entre objetivos y conclusiones (continuación).

Objetivo		Conclusión
Determinar diferencias significativas en función del curso del estudiante.	5	<p>El perfil del docente ideal es similar independientemente del curso que estudie el alumnado.</p> <p>Se identifican diferencias significativas en algunas características de entre las menos valoradas por el alumnado.</p> <p>El alumnado de 4º curso valora más que sus compañeros que el docente sea honesto, empático y tenga capacidad de escucha.</p> <p>El alumnado de 1º en cambio valora más que el docente dispense buen trato al estudiante, le dé confianza, sea comprensivo y tenga buen humor.</p>
Establecer diferencias significativas en función del centro universitario.	6	<p>El perfil del docente ideal es consistente en líneas generales entre los distintos centros universitarios.</p> <p>Los centros que presentan diferencias significativas en un mayor número de características principales son ETSII, FLE y FCT. Por el contrario, los que menos diferencias presentan son FCE, FCJS y ENF.</p> <p>El alumnado de ETSII es que más valora que el docente sea abierto con el estudiante y se valoren los exámenes parciales. En cambio, el alumnado de FLE considera más importante que el docente respete al alumnado y valore su esfuerzo.</p> <p>Los estudiantes de FCE son los que demandan en mayor medida que el docente sea comprensivo y que su evaluación sea continua. Los de FCJS por su parte son los que más valoran que el docente tenga una buena comunicación y que valore los trabajos.</p> <p>El alumnado de FCS prefiere que se faciliten materiales complementarios y que en clase se hagan esquemas y resúmenes que se expliquen posteriormente. Finalmente el estudiantado de FCT es el que más importancia da a que la evaluación incluya los exámenes parciales y a que en clase se emplee el método tradicional.</p>

5. Referencias

- Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez, M. D., Sabaté, S., y Jorba, H. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>
- Allueva, P. y Bueno, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor*, 187(Extra_3), 261-266. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165–191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.pee>

- Álvarez-López, G. y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93 <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61865>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(3), 46 – 63.
- Amavizca, S. y Álvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- ANECA (2021). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización de la documentación del programa 2021. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>
- Arias, A. y Simón, S. (2008). Estudio de los hábitos de uso de los estudiantes en la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista española de documentación científica*, 31(3), 413-431. <https://doi.org/10.3989/redc.2008.v31.i3.436>
- Arnon, S., y Reichel, N. (2007). Who is the idea teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Arribas Estebaranz, J.M., Manrique Arribas, J.C., Taberero Sánchez, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los

- estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista complutense de educación*, 27(1), 237-255.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724
- Astigarraga, E. (2008). *El método Delphi*. San Sebastián: Universidad Deusto.
Disponible en: http://www.prospectiva.eu/cursopropectiva/Metodo_delphi.doc
- Ayala, I. y Ordeñana, I. (2010). Intervención coordinada en dos asignaturas de la Licenciatura en Derecho (introducción al Derecho Procesal y Derecho Internacional Privado) dirigida a mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos. *Innovación educativa en derecho constitucional: recursos, reflexiones y experiencias de los docentes* (p. 247).
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4(4), 63-74.
- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M., y Tudela, P. (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.
- Baker, J., Lovell, K. y Harris, N. (2006). How expert are the experts? An exploration of the concept of 'expert' within Delphi panel techniques. *Nurse researcher*, 14(1), 59-70. <https://doi.org/10.7748/nr2006.10.14.1.59.c6010>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British journal of educational psychology*, 71(2), 185-201. <https://doi.org/10.1348/000709901158451>
- Belton, I., MacDonald, A., Wright, G., y Hamlin, I. (2019). Improving the practical application of the Delphi method in group-based judgment: A six-step prescription for a well-founded and defensible process. *Technological Forecasting and Social Change*, 147, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.07.002>
- Bernaldo-De-Quirós, M., Estupiñá, F. J., Labrador, F. J., Fernández-Arias, I., Gómez, L., Blanco, C., y Alonso, P. (2012). Diferencias sociodemográficas, clínicas y de resultados del tratamiento entre los trastornos de ansiedad. *Psicothema*, 24(3), 396–401. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9589>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347. <https://doi:10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Bizcarrondo, Á. (2002). El nuevo perfil del abogado. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 269-282.
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121.
- Blasco, J., López, A., y Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1), 75-94.

- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R. y Ramiro, M. T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 181-192.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., y Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. <https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide*, 7(1), 1-30.
- Caballero, P. Á., Sánchez, S. y Belmonte, M. L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22552>
- Caballero-García, P. A., y Sánchez-Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 21(3), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 109-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J. e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>

- Calabuig, F. y Crespo, J., (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 21-25.
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- Camarero, F. J., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Canalejas, M., Martínez, M., Pineda, M., Vera, M. L., Soto, M., Martín, Á. y Cid, M. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación médica*, 8(2), 33-40.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Cano, C. J., García, J. y Gea, A. B. (2004). *Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios*. El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+ D+ I, 143-160. Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-243.
- Carbonero, M. Á., Ortiz, E., Martín, L. J. y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*, 38(1), 15-24.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.

- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía*, 246, 223-242.
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>.
- Casillas, S., Cabezas, M., y Pinto, A. M. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(2), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.466>
- Castejón, J. L., Cantero, M. P., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà i Santasusana, M. (2006). “Yo te respeto, tú me respetas”. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 31-49.
<https://doi.org/10.1174/021037006775380902>
- Castro, M., Navarro, E. y Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.25711>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2018). Estudio nº 3234. Barómetro de Diciembre 2018. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es3234mar_A.pdf

- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2019). Estudio nº 3267. Barómetro de Octubre-Noviembre 2019. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3260_3279/3267/es3267mar.pdf
- Chulvi, V., Felip, F., García, C., Galán, J., Mulet, E. (2013) *¿Existe correlación entre los perfiles de los estudiantes y la elección de su especialidad?* XVII Congreso Internacional de Dirección e Ingeniería de Proyectos, Logroño, España. <http://dspace.aepro.com/xmlui/handle/123456789/1118>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia M., y Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2) 737-754.
- Comas, R. L., Sureda, J. y Oliver, M. F. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 12(1), 359-385
- Comisión 158/000027, Boletín Oficial de las Cortes Generales de 2 de diciembre de 2016. Recuperado de http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/D/BOCG-12-D-63.PDF
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Corrales, M., Moreno, J., Sánchez, J. y Zamora, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 39(1), 85-99.

- Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Council, E. U. (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Recuperado a partir de http://www.gr2014.eu/sites/default/files/142690_2.pdf.
- Cox, J., y Cox, K. B. (2008). *Your opinion, please!: How to build the best questionnaires in the field of education*. Corwin Press.
- Cuellar-Moreno, M., y Caballero-Julia, D. (2019). Características del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria. *CIAIQ2019*, 1, 121-132.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Das, M., El-Sabban, F. y Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), 141-146. <https://doi.org/10.3109/01421599609034149>
- De Vicente, A. M., Carballeda, M. R. y Cestino, E. (2022). Análisis de las competencias mediáticas del alumnado que ingresa en la universidad: un estudio de caso en estudiantes de comunicación. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 151-171. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1375>
- De-Juanas Oliva, Á., Ezquerro Martínez, Á. y Martín Del Pozo, R. (2016). Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 391-409. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216521>
- De-Juanas, Á. (2009). Construcción del cuestionario "Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos" (CDUCA). *Revista de psicología y educación*, 1(4), 101-126.

- De-Juanas, Á. y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Del Rosal, I. y Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 115-123. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 49-67.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6267>
- Espinosa, M., Garrido, P., Íñiguez, R., Poveda, F. y Sanabria, S. (2014). *La evaluación continua: ¿mejora los resultados académicos de los estudiantes de ADE con respecto al sistema tradicional?* XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.
- Feistauer, D., y Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263-1279. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261083>
- Fenstermacher, G. D., y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, 107(1), 186-213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Fernández, M. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>

- Fernández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.
- Fernández-García, C.-M., Rodríguez-Álvarez, M., y Viñuela-Hernández, M-P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Fernández-Lasarte, O.; Ramos-Díaz, E.; Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22526>
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., del Arco, I., y Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109–120. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Freire, C. y Ferradás, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-142. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769>
- Fuentes S., y Renobell, V. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de investigación en educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>

- Fuster, I., Suárez, J. M., Almerich, G., y Belloch, C. (2013). La competencia tecnológica en los estudiantes de magisterio y su relación con la perspectiva sobre la educación. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, (pp. 1239-1246). <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1717>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Feixas, M. y Guillamón, C., (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 67(242), 27-44.
- Galbán, S. y Ortega, C. (2020). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>.
- Gámez, E., y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 121-131.
- García-Jiménez, E. y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). El Programa DOCENTIA: fundamentos, desarrollo e implicaciones. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23483>

- García, M. y Fernández M. (2020). Relación entre Metodologías Docentes y Enfoques de Aprendizaje en la Universidad. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 371-380.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1856>
- García, A., Montero, T., García, J., y Vázquez, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 275-290.
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A y Molina M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clínica de medicina de familia*, 1(5), 232-236.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- García, J. M. y Rugaría, A. (1985). Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería. *DIDAC, Universidad Iberoamericana-Centro de Didáctica*, 13, 1-15.
- García, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (5), 10, 1-21.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2.
<http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 1(10), 31-50.

- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- George, C.E. y Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J.M., y Cristóbal López, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 30-51. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368>
- Gil-Flores, J. y García-Gómez, S. (2017). Importancia de la actuación docente frente a la política educativa regional en la explicación del rendimiento en PISA. *Revista de Educación*, 378, 50-74. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-361>
- Giné, M. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(5), 35-56.
- González-Peiteado, M. y Aznar, V. (2014). La Construcción de los Estilos de Enseñanza desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. *Educatio Siglo XXI*. 32. <https://doi.org/10.6018/j/194141>.

- Gore, J.M. y Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918>
- Gravani, M. (2008). Academics and Practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24, 649-659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.008>
- Greenwald, A.G., y Gillmore, G.M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-751. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.743>
- Gros Salvat, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro.
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E21), 166-175.
- Guillén-Guerrero, G., y Martínez, O. A. (2019). Impacto de la capacitación docente con formato b-learning sobre la metodología docente y evaluativa de los profesores. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E21), 166-175.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534

- Hanushek, E. (2003). The Failure of Input-Based Schooling. *Economic Journal*, 113, 64-64. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099>
- Hasson, F., Keeney, S., y McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1008-1015.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: what is the research evidence? Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Havik, T., y Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Heckhausen, J., Dixon, R. A. y Baltes, P.B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109-121. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.109>
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 12(3), 75-98.
- Holst, I. C., Galicia, Y., Gómez, G. y Degante, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.

- Hsu, C. C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Isla, R., Marrero, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta, S., Pérez, M. V. y Blanco, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Jordán-Sierra, J. A. y Codana-Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*. 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Jules, V. y Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497-511. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01261.x>
- Kodero, H. M., Misigo, B. L., Owino, E. A., y Simiyu, C. K. (2011). The salient characteristics of trained ineffective teachers in secondary schools in Kenya. *SAGE Open*, 1(3), <https://doi.org/10.1177/2158244011434102>
- Kools, M. (2015). School education in Sweden: strengths and challenges. Improving schools in Sweden: an OECD perspective. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/improving-schools-in-sweden-an-oecd-perspective.htm>

- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Krosnick, J. A. & Presser, S. (2009). Question and questionnaire design. In Marsden, P.V. & Wright, J.D. (Eds.). *The handbook of survey research* (pp. 266-268). Emerald Group Publishing.
- Kutnick, P. y Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01067.x>
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2011). ¿Varía el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes en función del género y curso académico?: Un estudio exploratorio con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Lugo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 161-172.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European journal of education and psychology*, 1(3), 17-26.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *BOE n° 340*, de 30 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *BOE n°70*, de 23 de marzo de 2023.
- Li, W., y Konstantopoulos, S., (2017) Does class-size reduction close the achievement gap? Evidence from TIMSS 2011, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 292-313, <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1280062>

- Lizasoain-Hernández, L., EtxeberriaMurgiondo, J. y Lukas-Mujika, J. F. (2017). A proposal for a new questionnaire for the evaluation of teachers at the University of the Basque Country. Dimensional, differential and psychometric study. *RELIEVE*, 23(2), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. C. (2019). Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente1 Critical analysis of university teacher satisfaction surveys. *Revista de Educación*, 385, 91-117. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418>
- López, A.B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 12(2), 179-184.
- López-Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 4(7). <https://doi.org/10.55777/rea.v4i7.925>
- López-Cámara, A. B., González-López, I., y de León-Huertas, C. (2015). Un análisis factorial exploratorio para la construcción de un modelo de indicadores de evaluación docente universitaria. *Cultura y Educación*, 27(2), 337-371
- López-de-Arana, E., Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio

- universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-de-Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 149-164.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Luna, E. y Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(número especial), 1-15.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/201>
- Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. del C. y Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un "buen profesional", según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12, 1-14.
- Marom, L. (2017). Eastern/Western conceptions of the "Good Teacher" and the construction of difference in teacher education, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1399982>
- Martín, C., Prieto, T. y Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.180811>
- Martín, E. D. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo, J.I, Echeverría, M. del P.

- (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.199-216). Ed. Morata, 2009.
- Martin, F. J., y Fraile, J. (2008). *La Evaluación de la docencia: Ventajas e Inconvenientes del procedimiento "Docentia" propuesto por la ANECA*. En: "II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea 2008 (INECE)", 09/12/2008-11/12/2008, Madrid, España. ISBN 978-84-691-9885-8.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(1), 77-94.
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M. y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401>
- Martínez, I. M., Meneghel, I., y Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de psicodidáctica*, 24(2), 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>.
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C. y Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de educación*, 393, 97-128. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>

- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 17-24.
- Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Más, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153–173. <https://doi.10.5944/reec.37.2021.27728>
- Matosas-López, L. y García-Sánchez, B. (2019). Beneficios de la distribución de cuestionarios web de valoración docente a través de mensajería SMS en el ámbito universitario: tasas de participación, inversión de tiempo al completar el cuestionario y plazos de recogida de datos. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 831-845. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.59224>
- Mayorga, M.J., Gallardo, M., y Madrid, D. (2018). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. Universitas Tarroconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 6-22. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>
- Mead, D.M., y Moseley, L.G. (2001). The use of the Delphi as a research approach. *Nurse Researcher*, 8, 4-23.

- Melara Gutiérrez, F., y González López, I. (2016). Trazos para el diseño del perfil competencial de la figura del maestro bilingüe. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 264, 357-380.
- Meng, L. y Onwuegbuzie, A. (2015). Chinese Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Mixed Analysis. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 330-339.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 169-171.
- Meza, P., Castellón, M. y Gladic, J. (2021). Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370109>
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. y Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Morales, F. M. y Morales, A. M. (2021). Diferencias en ansiedad en función del curso en universitarios. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology, INFAD. Revista de Psicología, 1(1), 301-306.*
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2067>
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 64(124), 11-38.*
- Moreno-Murcia, J.A.; Silveira, Y., y Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches In Educational Research, 4(1) 54-61.*
- Muñoz, L. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002) Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8(2), 103-134.* http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Murillo, F. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 29-45.*
http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf
- Murray, S. (2011). Secondary students' descriptions of "good" mathematics teachers. *Australian Mathematics Teacher, 67(4), 14-21.*
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico, 2(1), 82-100.*
<https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE), 38, 75-98.*

- Navarro, P. y Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 61-81.
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational technology research. *TechTrends*, 55(5), 24-30. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0524-6>
- Obregón-Sierra, Á., y González-Fernández, N. (2020). Wikipedia en las facultades de educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios. *Alteridad*, 15(2), 218-228. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.06>
- OECD (2006). *La personalización de la enseñanza*. Escuelas del futuro. <https://www.oecd.org/education/school/36234148.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. y Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160. <https://doi.org/10.3102/0002831206298169>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53751 a 53753.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT –
OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

- Orozco, J. C., Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?: Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Etic@ net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/12012>
- Parsazadeh, N., Ali, R., Rezaei, M. y Tehrani, S. Z. (2018). The construction and validation of a usability evaluation survey for mobile learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 97-111.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.06.002>
- Penichet-Tomás, A., Pueo, B., Espina-Agulló, J. J., Villalón L. y Saiz, S. (2022). *Evolución de la perspectiva del alumnado sobre la formación universitaria*. Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22. Alacant: Universitat d'Alacant. (pp. 1539-1557).
<http://hdl.handle.net/10045/130557>
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Random House.
- Pérez, M., Quijano, R., y Muñoz, I. M. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula abierta*, 47(2), 167-176.
- Pérez-Esparrells, C., y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, 94,39-69.
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Á., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la

- Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147.
- Perines H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Graó.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42.
- Powell, C. (2003). The Delphi Technique: Myths and Realities. *Journal of advanced nursing*, 41(4), 376-382. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- Pozo, C., Giménez, M.L. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docencia-Andalucía. *XXI Revista de Educación*, 11, 43- 64.
- Prats, M. J. y Agulles, R. (2008). *Algo más que intuición para los negocios. Competencias que todo emprendedor debería desarrollar* (No. D/765). IESE Business School.
- Pulido San Román, A. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 667-684.
- Quin, D., Hemphill, S. A. y Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 807-829. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9401-2>
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU*.

- Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55.
<https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 16(2), 129-150. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., y Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 31-44.
- Real Academia Española, (s.f.). Característica. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://www.rae.es/desen/caracter%C3%ADstica>
- Real Academia Española, (s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/competencia>
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Robertson, M., Line, M., Jones, S. y Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher education research & development*, 19(1), 89-102.
<https://doi.org/10.1080/07294360050020499>
- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. M. y Díez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145.

- Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A. M. y Díez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-145
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J. y Jover Olmeda, G. (2018). PISA 2015: Predictores del rendimiento en Ciencias en España PISA 2015: Predictors of Science Performance in Spain. *Revista de Educación*, 380, 75-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M., y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación* 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Rojas, G., Salas, R., y Jiménez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 49-75.
- Romero-Iribas, M. A. y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista española de pedagogía*, 75(267), 309-322. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08>
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Rowe, G. y Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique. In *Principles of forecasting* (pp. 125-144). Springer.
- Ruiz, C. y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de*

- Educación*, 17(1), 29-48.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120029A>
- Ruiz-Ramírez, J.A. y Glasserman-Morales, L.D. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337-348.
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.70182>
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11486>
- San Segundo Gómez de Cadiñanos, M. (2009). ¿Merece la pena elevar el gasto educativo? *Papeles de economía española*, 119, 208-227.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sanders, S.E. (2002) What do Schools Think Makes a Good Mathematics Teacher? *Educational Studies*, 28(2), 181-191,
<https://doi.org/10.1080/03055690220124605>
- Santiago, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Revista Edetania*, 50, 191-208.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación, *Estudios sobre educación*, 6 (1) 27-38. <https://doi.org/10.15581/004.6.25603>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.

- Sayós, R., Amador, J. A., Jorba, H., y Pagés, T. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 135-149.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 2. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación*, 1, 31-42.
- Schleicher, A. (2018). How to build a 21st-century school system. OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm>
- Schwarz, S. (2002) "If We Only Had Better Students": Re-learning how to be a good teacher, *Teaching Education*, 13(3), 329-340, <https://doi.org/10.1080/1047621022000023307>
- Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en matemática. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 333-350.
- Silas, J., y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2401_4
- Soares, S. (2018). Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 506-531.

- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1835>
- Teixidó, J. y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de eso: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5(1), 1-12.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-29. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15511127005.pdf>
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: La opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29(118), 7-24.
- Torrano, F., y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 97-115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Tünnermann Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Uriarte, J. de D. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*. 12(2), 279-292.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria.

- Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
<http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4442224>
- White, B. (2009). Student perceptions of what makes good teaching. Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury.
<http://atea.edu.au/ConfPapers/2009/Refereed/BWhite.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *ale s e sic l a /Annals of Psychology*, 12(1), 41-60.
- Zagváné, I. (2017). What Makes a Good Teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.
- Zapata, J.A., Calderón, A.J. y Gaviria, D.F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Revista de Educación Física*, 7(1), 19-33.
- Zartha, J., Montes, J., Vargas, E., Arias, Ó. y Hoyos, L. (2015). El Método Delphi modificado. Un acercamiento desde la Metodología de Sistemas Suaves. *Revista Espacios*, 36(17), 1-19.

Zumaquero, Z. (2016). Cómo enseñar Derecho Civil en la titulación de grado en turismo a través del estudio de casos. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 13, 63-74.

Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence base*, 1, 1-24, <https://doi.org/10.21307/eb-2014-001>

6. Anexo



CUESTIONARIO SOBRE EL BUEN PROFESOR

DATOS DEL PARTICIPANTE:

Curso: **Edad:** años

Sexo: Varón Mujer

Un equipo de investigación está realizando un estudio sobre el profesorado. Concretamente se desea conocer las características que las personas de tu edad valoran como más importantes en un buen profesor o profesora.

Tus respuestas son anónimas y, por lo tanto, nadie sabrá que éste es tu cuestionario.

PREGUNTA 1:

Para empezar, piensa y escribe de 3 a 5 características que crees que debe tener un buen profesor y define qué significan para ti esas características:

Característica	Definición
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

PREGUNTA 2:

A continuación te adjuntamos una tabla con un listado de características. Te pedimos que rellenes las cuatro columnas de la tabla y para ello te explicamos las instrucciones de cómo debes hacerlo:

Columna 1: Aquí debes marcar con una X las características que crees que son importantes para ser un buen profesor.

Columna 2: De entre todas las características que has marcado en la columna 1, te pedimos que aquí marques con una X las 5 que consideres más importantes.

Columna 3: De las características que has seleccionado en la columna 2, aquí debes puntuarlas de 1 a 5 siendo 1 la que consideras más importante y 5 la que consideras menos importante.

Columna 4: Por último, en esta columna te pedimos que marques con una X la que no entiendas qué significa o a qué se refiere.

Características de un buen profesor	1	2	3	4
Actualizada/o				
Amable				
Amena/o				
Atenta/o				
Asertiva/o				
Tiene autoridad				
Tiene capacidad pedagógica				
Cercana/o				
Clara/o al explicar				
Coherente				
Competente				
Comprensiva/o				
Comprometida/o				
Comunicador/a				
Da confianza				
Tiene conocimientos				
Constante				
Creativa/o				
Digitalizada/o				
Descubre el potencial del alumnado				
Dinámica/o				
Educador/a				
Empática/o				
Entusiasta				
Exigente				
Firme				
Flexible				
Formada/o				
Humilde				
Innovadora/o				
Justa/o				
Líder				
Mediadora/o				
Motivadora/o				
Ordenada/o				
Organizada/o				
Orientador/a				
Paciente				
Planificada/o				
Preparada/o				
Puntual				
Receptiva/o				
Fomenta la reflexión crítica				
Respetuosa/o				
Responsable				
Tolerante				
Trabaja en equipo				

PREGUNTA 3:

Para acabar, te pedimos que definas con tus propias palabras qué significan las cinco características que has escogido en la columna 2:

Característica	Definición
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Muchas gracias por tu colaboración

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO. CARACTERÍSTICAS DEL BUEN DOCENTE

1. **Actualizada/o:** está al día de las novedades del contenido que imparte, así como de las nuevas metodologías de enseñanza y las nuevas tecnológicas.
2. **Amable:** trata al alumnado y al resto del personal con cariño y afecto.
3. **Amena/o:** sus clases son entretenidas y agradables.
4. **Atenta/o:** se da cuenta de lo que sucede en el aula y de las dificultades y problemas del alumnado.
5. **Asertiva/o:** es capaz de exigir de manera amable.
6. **Tiene autoridad:** ejerce su autoridad siempre para lograr la mejora de la convivencia y del trabajo de los estudiantes.
7. **Tiene capacidad pedagógica:** es capaz de transmitir conocimientos de una manera adecuada al alumnado.
8. **Cercana/o:** es accesible, no es una persona distante en el trato.
9. **Clara/o al explicar:** sus explicaciones se entienden fácilmente.
10. **Coherente:** actúa en consecuencia de lo que dice o piensa.
11. **Competente:** tiene conocimientos y habilidades para enseñar bien.
12. **Comprensiva/o:** entiende las circunstancias individuales del estudiante.
13. **Comprometida/o:** se involucra personalmente con su trabajo y con sus estudiantes.
14. **Comunicador/a:** sabe transmitir bien lo que sabe y sintoniza con el alumnado.
15. **Da confianza:** da seguridad al estudiante en situaciones difíciles.
16. **Tiene conocimientos:** conoce en profundidad la materia que explica.
17. **Constante:** es perseverante en su trabajo y equilibrado en su carácter.
18. **Creativa/o:** hace actividades novedosas y originales en las clases.
19. **Descubre el potencial del alumnado:** es capaz de reconocer y fomentar las fortalezas y la capacidad de cada estudiante.
20. **Digitalizada/o:** emplea tecnologías de la información en el aula y en su actividad docente.
21. **Dinámica/o:** logra hacer clases y actividades diferentes para mantener la atención.
22. **Educador/a:** no solo se centra en la materia sino que aporta valores al alumnado.
23. **Empática/o:** se puede poner en el lugar del estudiante y ver las cosas desde su perspectiva.
24. **Entusiasta:** está motivado cuando da las clases y lo hace con ánimo y pasión.
25. **Exigente:** pide lo máximo a cada estudiante.
26. **Firme:** actúa sin dudar y no se deja influenciar.
27. **Flexible:** se adapta a las circunstancias y es capaz de ceder.
28. **Formada/o:** conoce en profundidad los temas que explica y la manera de explicarlos.
29. **Humilde:** no se cree más importante que los demás.
30. **Innovador/a:** enseña de manera novedosa, empleando nuevas metodologías y nuevas tecnologías.

31. **Justa/o:** es imparcial, razonable y equitativo.
32. **Líder:** influye y conduce al alumnado y hace que trabajen y alcancen sus objetivos.
33. **Mediador/a:** interviene en los conflictos del estudiante.
34. **Motivador/a:** es capaz de suscitar el interés del alumnado.
35. **Ordenada/o:** tiene siempre los materiales de clase ordenados.
36. **Organizada/o:** sus clases tienen inicio, desarrollo y final.
37. **Orientado/ar:** ayuda a sus estudiantes en cuestiones de personales, de estudio o de futuro profesional.
38. **Paciente:** se toma su tiempo para repetir una explicación y no pierde la tranquilidad.
39. **Planificada/o:** sabe lo que va a hacer en cada momento del curso; explica con antelación cómo se va a distribuir y a evaluar la materia a lo largo del año lectivo.
40. **Preparada/o:** lleva las clases revisadas, se nota que ha repasado antes los contenidos y resuelve las dudas que se plantean.
41. **Puntual:** empieza y acaba las clases a la hora prevista.
42. **Receptiva/o:** escucha al alumno y entiende sus problemas.
43. **Fomenta la reflexión crítica:** consigue que el alumnado analice los fundamentos de las ideas sin preconceptos ni prejuicios.
44. **Respetuosa/o:** trata al estudiante con respeto y lo valora como persona aún en momentos de tensión.
45. **Responsable:** pone atención en lo que hace o decide.
46. **Tolerante:** reconoce y acepta las diferentes formas de ser o de opinar.
47. **Trabaja en equipo:** hay conexión con otros docentes y otras materias.

