

Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada

Manuel Fernández Cruz & Asunción Romero López¹

Las universidades necesitan dotarse de un sistema de indicadores que permita valorar la calidad de sus docentes, que ayuden a una toma de decisiones informada para su contratación y promoción, y que sirvan de referencia para la planificación de actividades formativas dirigidas al profesorado en sus distintas fases de desarrollo profesional. La Universidad de Granada (España) no es ajena a ello y por ello impulsa estudios como el que aquí se presenta, realizado por el Grupo de Investigación FORCE para establecer un sistema de indicadores de excelencia docente apropiado a las características de su profesorado. El proceso se ha planteado en dos fases. En una primera fase se ha estudiado en profundidad una muestra que representa a docentes de distintos estratos del conjunto de la población de profesorado. El estudio se ha realizado con una entrevista. La muestra la han formado seis docentes de seis centros pertenecientes a cada una de las áreas básicas de docencia que establecemos: ciencias de la salud, ciencias físico-naturales, ciencias sociales y jurídicas, humanidades, ciencias técnicas y bellas artes. El análisis de la información cualitativa se ha realizado mediante un análisis de contenido en profundidad que ha permitido extraer indicadores de las dimensiones relevantes de todo el material narrativo recogido. En una segunda fase hemos sometido el listado de indicadores a la valoración de toda la población docente de la Universidad, 3003 docentes. Para analizar la información cuantitativa se han realizado análisis descriptivos básicos.

1. Desarrollo profesional para la excelencia docente

Los datos disponibles sobre la calidad general de las universidades españolas son desalentadores. Quizás ello ha propiciado el que en la mayoría de las universidades de las españolas, dentro de las actuaciones de los llamados “planes de calidad”, se esté apoyando la realización de proyectos de innovación docente con el propósito de mejorar e impulsar la excelencia docente. En concreto, la Universidad de Granada, dentro de los objetivos que se propone alcanzar con su Plan de Calidad hace mención a algunos que están relacionados con la metodología: (a) estimular la reflexión didáctica

¹ Professores da Universidade de Granada.

y la innovación metodológica en el profesorado como medios para mejorar la calidad de la actividad docente de la Universidad de Granada; y (b) optimizar la práctica docente mediante su conexión con el entorno y una mayor atención a las necesidades económicas y sociales. Por otro lado, la preocupación de la calidad es un tema que se hace extensivo a la mayor parte de los países europeos, por lo que se están creando un gran número de actuaciones de mejora que se circunscriben en el Espacio Europeo de Educación Superior (Benito y Cruz, 2005). Ya en la década de los noventa irrumpen con fuerza un extraordinario incremento del compromiso con el desarrollo profesional del profesorado, a través, por un lado, del nacimiento del llamado movimiento de estándares y, por otro, por el interés despertado por la profesionalización.

Ambas cosas han determinado un interés cada vez mayor por el desarrollo profesional, aumentando significativamente los estudios en torno al desarrollo de los profesores. De hecho han surgido nuevas formas del desarrollo profesional que aseguran la colaboración entre docentes para producir comprensiones e inversiones de tiempo y esfuerzos compartidos, actuaciones colectivamente reflexionadas y pruebas rigurosas de las ideas seleccionadas; un desarrollo profesional que requiere la participación colectiva en los programas de entrenamiento; un desarrollo centralizado en los problemas acuciantes y cruciales del currículo y de la instrucción; un desarrollo dirigido a obtener ganancias progresivas en el conocimiento, las habilidades y la confianza necesaria a los profesores, esencialmente a los principiantes; un desarrollo profesional, en fin, que contribuya a crear hábitos de colegialidad y experimentación.

Sin embargo, se ha puesto de manifiesto la falta de una cultura de desarrollo profesional entre el profesorado universitario, lo que impide la institucionalización de una formación continua que permita una constante mejora de la calidad de la enseñanza superior. Un desarrollo profesional que hemos definido (Fernández Cruz, 2006) como *“el proceso de evolución progresiva en el desempeño de la función docente –que incluye las funciones de investigación y/o de gestión– hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad de juicio crítico y su aplicación al análisis global de la enseñanza universitaria para actuar de manera inteligente”*. Defendemos la promoción de una cultura del desarrollo profesional en la Universidad propuesta, entre otros, por Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), que debe desvelar las conexiones íntimas entre calidad de la enseñanza y calidad de la institución universitaria, entre el desarrollo profesional y los esfuerzos de mejora de la institución, de forma que la mejora de esta no puede ocurrir sin estar conectada estrechamente con aquella.

En este sentido, hay que buscar instituciones que se caractericen por la flexibilidad y adaptabilidad de su organización; por la calidad de la información que poseen sobre

las tareas que en su seno se ejecutan y de las consecuencias que se seguirían del uso de formas alternativas de ejecución, y por las competencias y capacidades de la gente responsable de la ejecución de las tareas referidas. Son instituciones con metas compartidas, con profesorado poseedor de un sentido de la eficacia, con culturas de colaboración y con un compromiso de la gente que en ellas trabaja, esencialmente los profesores. Sin embargo, la cultura predominante hoy en la Universidad es la del aislamiento y la individualidad; realmente los profesores emplean poco tiempo y oportunidades para una interacción poderosa. Pero, aunque es evidente la eficacia de nuevas formas de mejora de las instituciones universitarias, todavía abundan los que defienden el statu quo.

Siempre que se habla de mejora surge la misma cuestión, la de qué es una buena enseñanza y qué es la calidad en la enseñanza superior, como fundamento para establecer un proceso de evaluación orientado a la mejora. En este modelo, una de sus primeras dificultades es precisamente la identificación de indicadores de la calidad, a través de los cuales podamos medir al docente y determinar qué tipo de desarrollo conviene. En la actualidad los diversos autores (De Miguel 2003, Knight 2006, Zabalza 2007,) han ampliado este concepto de calidad incluyendo incluso criterios profesionales de investigación y de servicios en el docente.

De todas maneras, el interés por la valoración de la docencia universitaria ha aumentado, interesando a la Administración y a la sociedad en general. La Universidad española viene realizando desde hace algunos años evaluación de los docentes universitarios a partir de encuestas de satisfacción de su alumnado, si bien con pretensiones, al menos hasta ahora, de carácter sumativo (Marcellan, 2006). Pero sólo una evaluación de carácter formativo con el uso de indicadores que se refieran al amplio espectro de la tarea docente universitaria, daría retroacción a los profesores acerca de su actuación. La evaluación para la mejora busca, como vemos, la implicación y la cooperación de los profesores, su motivación para que pueda iniciarse de forma interna y voluntaria. La evaluación formativa ha de realizarse de forma que implique a los docentes en el proceso, dándoles oportunidades para que tengan el entrenamiento adecuado, seleccionando criterios significativos y haciendo que los resultados se ajusten a los postulados de la organización.

Hay quién ha caracterizado a la universidad como una burocracia profesional en la que coexisten culturas diferentes; pero las que mejor definen la razón de ser de la universidad son las culturas de los profesores y las de los estudiantes. La cultura organizativa de los centros de enseñanza superior, toda esa serie de normas que sus miembros guardan con cuidado exquisito, aquellas otras recogidas en los estatutos

y reglamentos, la filosofía y los valores que impregnan la política de la institución, reflejadas todas en las directrices que emanan de las juntas de gobierno..., esta cultura organizativa influencia las conductas y las relaciones de los miembros de la institución. Toda esa complejidad de relaciones, toda la dinámica organizativa de la institución universitaria, hace que proliferen múltiples y difusas metas. Abordar la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes desde esta complejidad organizativa supone poner en cuestión todas las condiciones bajo las que se lleva a cabo la vida universitaria, la formación, la cultura organizativa de los departamentos. Realmente, las condiciones de trabajo en la universidad hablan de perfeccionamiento sin cambiar las condiciones de la organización en la que la labor del profesor tiene lugar, los espacios, la ratio profesor/alumno, los medios, los plazos o el funcionamiento. Desde esta óptica habría que poner el énfasis sobre la mejora de las relaciones de comunicación, en el establecimiento de procedimientos democráticos de toma de decisiones, de participación en la vida y en el gobierno de la institución, en la claridad de los procesos.

Resumidamente, el desarrollo profesional efectivo debe formar parte de un proceso de cambio que se preocupe de luchar contra los impedimentos y apoyar los facilitadores del aprendizaje de los profesores en formación. Y debe haber un compromiso organizativo que apoye continuamente la experimentación y la mejora, una organización que proporcione a los profesores tiempo y oportunidades para investigar sus prácticas y el porqué unas prácticas pueden ser mejores que otras. Debe procurarse a los profesores en formación oportunidades de aprendizaje relacionadas con sus propias necesidades y estructuradas en forma de resolución colaborativa de problemas, con actividades que abarquen el tratamiento interdisciplinar, el desarrollo y la crítica del currículo, la investigación-acción crítica, los grupos de estudio, todo aquello que pueda, en fin, identificar causas y potenciales soluciones de los problemas.

El desarrollo profesional debería implicar a los profesores en formación en la detección de sus necesidades formativas y en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje y en el propio proceso formativo, porque ello incrementa la motivación y el compromiso con la formación y les capacita para tomar riesgo y responsabilidades. Pero, sobre todo, el desarrollo profesional debe estar centrado en la institución educativa, en el lugar en el que la enseñanza se lleva a cabo. Ello sin renunciar a otros tipos de aprendizaje fuera de la institución, especialmente en la enseñanza universitaria, como puede ser en cursos y centros específicos (otras universidades), en reuniones científicas montadas al efecto o a través de redes y/o asociaciones. Este desarrollo centrado en el lugar motiva a los participantes para aprender y para que se empeñen en los esfuerzos de innovación y cambio que promuevan la mejora de sus prácticas diarias.

2. Proceso e instrumentos

El modelo adoptado en esta investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva, explicativa y confirmatoria. Esto es, pretendemos comprender cuáles son las percepciones acerca de la excelencia docente del propio profesorado de la Universidad de Granada, explorar la existencia de buenos docentes en la Universidad de Granada y ejemplificar la excelencia docente universitaria, describir los elementos y factores profesionales que inciden en el desarrollo profesional de docencia universitaria, para, finalmente, confirmar la existencia de un sistema de indicadores que faciliten la evaluación de su desempeño y orienten su desarrollo profesional

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

Por todo ello optamos por un modelo de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación.

El proceso se ha planteado en dos fases. En una primera fase se estudia en profundidad una muestra que representa a distintos estratos del conjunto; este estudio en profundidad nos permitió una primera aproximación a la caracterización de las fases en la carrera, a la caracterización de perfiles docentes y a la obtención de indicadores de excelencia docente, en cuanto a la muestra, para esta fase se han seleccionado profesores de seis centros que pertenecen a cada una de las áreas básicas de docencia que establecemos: ciencias de la salud, ciencias físico-naturales, ciencias sociales y jurídicas, humanidades, ciencias técnicas y bellas artes. Las entrevistas fueron realizadas por entrevistadores experimentados en investigación cualitativa, previa conversación informal sobre los propósitos de la investigación y cita en el despacho de cada uno de los profesores entrevistados. La entrevista se realizó en una o dos sesiones de 90 minutos de conversación cada una, hasta agotar el protocolo previsto, que fueron grabadas y transcritas posteriormente. La transcripción fue devuelta a cada uno de los profesores entrevistados para que corrigieran aquellos textos que consideraban que no respondían bien a su pensamiento y sus creencias sobre la enseñanza universitaria.

El objetivo de las entrevistas era extraer indicadores para construir el cuestionario sobre la excelencia universitaria. Para esta extracción de indicadores se seleccionaron los textos más significativos de cada una de las dimensiones del protocolo y se procedió a reducir las ideas sobre la excelencia universitaria que contenían a declaraciones concretas en forma de proposiciones breves y unívocas. Se obtuvo un listado total de 410 declaraciones agrupadas en las diez dimensiones del protocolo. Este listado fue sometido, siguiendo el proceso DEL-PHY, a juicio de diez profesores experimentados de universidad que actuaron de jueces y que, en sucesivas olas de reducción fueron seleccionando el listado final de indicadores que mejor respondían a los objetivos de la investigación y que, pasaron, finalmente al cuestionario.

Con la segunda fase se ha buscado generalizar los hallazgos encuestando a toda la población de docentes universitarios de la Universidad de Granada. Para ello, el cuestionario fue remitido por correo interno de la universidad a todo el profesorado con el ruego de su devolución, una vez contestado, en sobre que se facilitaba para garantizar el anonimato de la respuesta. Para el análisis de la información cualitativa se ha realizado un análisis de contenido en profundidad que ha permitido extraer indicadores de las dimensiones relevantes de todo el material narrativo recogido. Para analizar la información cuantitativa se ha realizado un análisis descriptivo básico, un análisis de frecuencias, un análisis de contingencias y un análisis factorial.

El cálculo de la fiabilidad de nuestro cuestionario se ha apoyado en dos procedimientos: a) el alfa de Cronbach y b) el de las Dos Mitades. Con respecto al primero se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de consistencia interna aumenta según el número de ítems; en relación al segundo, consiste en dividir el test en dos partes y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determina el coeficiente de consistencia interna. El alfa de Cronbach para este cuestionario es de ,8303. También hemos aplicado la prueba de las Dos Mitades, cuyo resultado, según el coeficiente de Spearman Brown, ha sido de ,8181; hemos obtenido un alfa para la primera mitad de ,6899 y para la segunda de ,7339. Tanto el coeficiente del alfa como los de las dos mitades son moderadamente altos, permitiéndonos afirmar que nuestro cuestionario es fiable.

3. Participantes

Para seleccionar la muestra de la fase cualitativa del estudio se establecieron los siguientes estratos de la población del profesorado de la Universidad de Granada: (a) sexo; (b) edad; (c) campo de especialización; (d) categoría administrativa. Dado que el mayor número de grupos establecido en cada estrato de la población es de seis, decidimos seleccionar seis casos de profesores excelentes de la Universidad de Granada que, en la medida de lo posible, representaran a los distintos grupos y estratos establecidos.

Para la selección de los participantes nos pusimos en contacto con los Equipos de Gobierno de seis centros representativos de cada uno de los seis campos científicos establecidos: Facultad de Ciencias, Escuela de Arquitectura Técnica, Facultad de Medicina, Facultad de Derecho, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Bellas Artes. Les pedimos a los Equipos de Gobierno que nos dieran varios nombres de docentes que fueran reconocidos como excelentes por sus compañeros y por el alumnado, esto es, que existiera en el centro un cierto consenso sobre su condición de excelencia. Les pedimos, además, nombres de docentes que representaran distintas condiciones de estratificación. Siguiendo un método de cascada e interrogando a los docentes propuestos, fuimos filtrando la información y reduciendo el listado de nombres propuestos. Puestos en contacto con los profesores seleccionados procedimos a una reducción final en función de tres criterios: (1) su disponibilidad para participar en la investigación; (2) su calidad de buen informante; (3) su representatividad (en el conjunto de los seis últimos seleccionados) de distintos estratos de la población. En el siguiente cuadro se insertan las características sociodemográficas de los seis profesores seleccionados.

Tabla 1. Participantes en la fase cualitativa.

	Centro	Categoría	Sexo
Profesor 1	Facultad de Ciencias	Catedrático Universidad	Varón
Profesor 2	Escuela de Arquitectura Técnica	Titular Escuela Universitaria	Varón
Profesor 3	Facultad de Medicina	Titular Universidad	Varón
Profesor 4	Facultad de Derecho	Titular Universidad	Mujer
Profesor 5	Facultad de Filosofía y Letras	Titular Universidad	Mujer
Profesor 6	Facultad de Bellas Artes	Asociado	Varón

Para la aplicación del cuestionario se decidió no realizar ningún muestreo sino enviar el cuestionario a toda la población afectada. En 2007, la plantilla docente de la Universidad de Granada estaba compuesta por 3.003 profesores. A todos ellos les fue enviado el "Cuestionario para la Selección de Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria". Se recibieron 460 cuestionarios, de los cuales, se han considerado válidos 438, lo que representa 14.58 % de la población.

4. Resultados

4.1. Visión de la enseñanza universitaria

La dimensión “visión de la enseñanza” pretende reflejar grandes aspectos del trabajo universitario y el lugar que, entre ellos, se otorga a la docencia: conjugar docencia e investigación, docencia y tareas de gestión, etc. Además, se proponen ítems referidos al valor que el profesorado da a sus tareas docentes: promover la implicación de alumnos, buscar el éxito, conocimiento de la materia, etc.

Tabla 2. Resultados dimensión “Visión de la enseñanza universitaria”.

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS.
A1. Da mucha más importancia a la docencia que a la investigación	11.2	25.9	48.7	14.2	2.66	.857
A2. Valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a	2.1	9.4	28	60.5	3.47	.750
A3. Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura	6	21.9	39	33	2.99	.890
A4. Promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia	0.5	3.2	31.1	65.2	3.61	.575
A5. Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes	1.9	13.9	26.5	57.8	3.40	.795
A6. Tiene en alta estima la valoración y reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan hacia su docencia	0.9	10.1	40.8	48.2	3.36	.700
A7. Conjuga a la perfección su trabajo en la gestión institucional con su dedicación hacia su docencia	14.5	33.5	35.4	16.6	2.54	.935
A8. Conectar la enseñanza con el mundo profesional	3.7	12.1	37.5	46.6	3.27	.815
A9. Conoce profundamente la materia que enseña (investigación, práctica, salidas profesionales...)	0.5	2.8	34.3	62.5	3.59	.571
A10. Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases	0.2	3.0	20.2	76.6	3.73	.521

La imagen general que se dibuja de la visión de la docencia es que el profesorado de la Universidad de Granada está dividido entre dar más importancia a la docencia que a la investigación, y aunque no siempre los trabajos de gestión le permiten desarrollar bien su docencia, pero que intenta reflejar su investigación en la docencia. El profesorado, en general, se considera preparado en la materia que enseña y se preocupa por preparar las clases. Es un profesorado preocupado por el aprendizaje: implica a los estudiantes, pretende que tengan éxito, valora el reconocimiento de sus estudiantes, conecta la enseñanza con las demandas profesionalizadoras. Más específicamente, describiendo los resultados de la tabla anterior, la mitad del pro-

profesorado considera algo/bastante relevante dar más importancia a la docencia que a la investigación, aun cuando un tercio lo estima poco relevante por un lado; por el otro extremo, un 14.2 % lo considera muy relevante. Sin embargo, ante el enunciado *"valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a"*, la gran mayoría lo califica como muy relevante (60.5%) o bastante relevante (28%), no sabemos si porque profesor se identifica con el ejercicio total de la profesión o porque se entiende la docencia en sentido amplio. Esta disparidad se refleja igualmente ante la cuestión de conjugar bien el *"trabajo en la gestión institucional con su dedicación a las clases"*: algo más de un tercio lo estima que lo consigue algo o poco, repartiéndose el otro tercio en que lo consiguen bastante bien o nada. Dos tercios estiman darle bastante o mucha importancia a incluir su propia investigación en el programa de la asignatura, aunque el tercio restante le concede -por la particularidad de su materia- poca o escasa importancia. Prácticamente la totalidad del profesorado de nuestra muestra declara que, en su enseñanza, pretende la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, igualmente la mayoría del profesorado (84.3%) declara que *"le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes"*. De modo similar, casi la totalidad profesorado estima bastante o muy relevante tener que los alumnos valoren y reconozcan su docencia. Ante si *"conecta la enseñanza con el mundo profesional"*, una abrumadora mayoría dice pretenderlo en grado sumo o bastante. El profesorado declara, en su mayor porcentaje, considerarse completamente preparado o bastante en la materia que enseña (ítem 9). Resulta uno de los datos de mayor interés en los ítems de esta parte, que el mayor porcentaje de otorgar importancia sea el referido a *"considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases"*.

Finalmente, ante la cuestión de que señale de los anteriores indicadores los tres que mejor definen al profesor universitario excelente, en congruencia con los resultados anteriores, quedan como los tres -por orden- más relevantes los siguientes:

Tabla 3. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a "visión de la enseñanza universitaria".

Orden de relevancia	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
A11. Elección en primer lugar	6.6	7.1	10	19.9	1.4	2.6	0.2	5.9	37.2	8.8
A12. Elección en segundo lugar	0.7	4.5	7.3	22.9	5.2	3.8	1.7	14.4	18.7	20.8
A13. Elección en tercer lugar	2.6	4.8	7.6	21.9	6.0	7.1	1.9	15.0	11.7	21.4

Los tres que obtienen mayor porcentaje coinciden con los que también los obtenían en la valoración anterior. Así, el ítem en primer lugar (A9: *Conoce profundamente la materia que enseña*) expresa la visión común de que lo más relevante para ser un buen docente universitario es conocer la materia. En segundo lugar (A4: *Promueve la*

implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia), que a su vez comparte el tercero, denota una dimensión didáctica relevante en la docencia; y en tercer lugar el ítem A10: *Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases*). Esto nos indicaría que, para el profesorado universitario granadino, un docente excelente conoce su materia, promueve la implicación de los estudiantes y prepara bien sus clases.

4.2. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

La dimensión “Percepción de las Necesidades Formativas de los Estudiantes”, segunda del cuestionario, pretende reflejar grandes aspectos acerca del conocimiento por parte del profesor de su alumnado, sus características, expectativas, motivación.

Tabla 4. Resultados de la dimensión “Necesidades formativas de los estudiantes”.

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS
B1. Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes	2	25	46	25	2.9	0.776
B2. Conoce las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional	3	26	49	20	2.8	0.764
B3. Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje	0	7	37	54	3.4	0.679
B4. Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos	8	30	42	18	2.7	0.866
B5. Detecta y valora las características personales de cada estudiante	8	30	40	20	2.7	0.880
B6. Detecta los valores e intereses de sus estudiantes	2	28	48	20	2.8	0.760
B7. Indaga y tiene en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia	2	13	48	36	3.1	0.734
B8. Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje	2	12	44	40	3.2	0.752
B9. Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura	0	2	18	78	3.7	0.536
B10. Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios	7	28	39	24	2.8	0.894

La imagen general que se dibuja de la “percepción de las necesidades formativas de los estudiantes” es que el profesorado de la Universidad de Granada da más importancia a la motivación de sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura así como a promover que sus estudiantes se responsabilicen de su

propio aprendizaje. Más específicamente, describiendo los resultados de la tabla anterior, comprobamos que en general para todo el bloque las medias son altas, lo cual nos permite afirmar que este indicador es valorado entre alto y muy alto por el profesorado Universitario. Las medias se encuentran entre el valor 2.7 de la más baja y 3.7 como valor más alto, correspondiendo al ítem 9 “*Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura*”, es decir, un 78% de la muestra ha valorado muy relevante este indicador; más de la mitad del profesorado encuestado, un 54%, ha valorado muy importante el ítem 3 “*promover que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje*”; por último y como más significativo se encuentra el ítem 8 “*Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje*” con una media de 3.2, es decir, un 44% valora este ítem entre algo relevante y un 40 % muy relevante. En contraposición la media más baja la obtienen los ítems 4 “*Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos*”, y 5 “*Detecta y valora las características personales de cada estudiante*” con un valor de 2.7 cada uno. En cuanto a la dispersión de las respuestas podemos resaltar el alto grado de consenso en el ítem 9 “*Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura*” (DS. 0.536) valorando su importancia, y como contrapartida reseñar la dispersión en el grado de consenso correspondiente al ítem 10 “*Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios*” (DS. 0.894) debido a la variedad en la elección de respuesta de la muestra.

Finalmente en cuanto a la relevancia de los indicadores que se proponen en este bloque de los elegidos para definir mejor al “Profesor/a Universitario/a Excelente” son los siguientes por orden de elección, el primero es el referido a “*Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura*” (38%), el segundo “*Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje*” (21%), el tercero “*Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje*” (6%), tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 5. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Necesidades formativas de los estudiantes”.

Orden de relevancia	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
B11. Elección en primer lugar	4.8	5.7	26.6	5.5	4.0	1.0	5.7	6.4	38.5	1.9
B12. Elección en segundo lugar	3.1	1.9	21.0	6.2	5.7	5.7	12.2	16.7	23.9	3.6
B13. Elección en tercer lugar	5.3	5.5	13.0	3.8	4.6	5.5	12.0	16.3	20.9	13

4.3. Conocimiento del contexto

A continuación presentamos la dimensión “Conocimiento del contexto” y la valoración que han recibido, como indicadores de calidad de la docencia universitaria, los diferentes ítems que la integran. Estos indicadores aluden a cuestiones relacionadas con el marco en que los docentes llevan a cabo su actividad docente, investigadora o de gestión y a su posición en relación a ellas.

Tabla 6. Resultados de la dimensión “Conocimiento del contexto”.

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS
C1. Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo (universidad, facultad, departamento, grupo de investigación)	0.9	6.4	30.1	61.4	3.54	.659
C2. Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia	5.9	14.8	40.2	37.9	3.11	.873
C3. Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas	5	14.2	38.8	40.4	3.16	.856
C4. Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca	0.9	1.8	20.5	75.6	3.73	.540
C5. Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones inter-departamentales, falta de apoyos, ...)	7.3	21.0	39.7	30.4	2.95	.904
C6. Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir	6.4	18.9	38.8	33.6	3.02	.895
C7. Antepone la formación de los estudiantes a intereses departamentales o particulares	3.2	6.6	26.3	62.6	3.50	.762
C8. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases	0.7	4.1	24.9	69.4	3.65	.595
C9. Compagina sus tareas docentes con las de investigación	2.1	15.3	36.1	45.7	3.26	.793
C10. Establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario	5.9	17.8	39.5	35.4	3.06	.882

Una breve mirada a los datos recogidos en la tabla permite confirmar que las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems contemplados en esta dimensión han obtenidos valores por encima de 2,5, lo que indica que todos los aspectos contemplados en ella son considerados indicadores bastante relevantes de la excelencia docente universitaria. Apreciamos, igualmente, que en cuatro de estos ítems se concentran las valoraciones más elevadas, por encima del 61% , y que son justamente estos ítems los que presentan las puntuaciones medias más altas. Observamos, sin embargo, que hay dos de ellos que se perfilan como especialmente relevantes. Nos

referimos al ítem 4 y al 8 que aglutinan las medias más altas de las recogidas en la tabla (3,73 y 3,65 respectivamente). Esta constatación pone de manifiesto que la mayoría de los profesores universitarios consideran que *“la preocupación por ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca y la preocupación por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases”* son los dos indicadores, relacionados con el contexto, más relevantes de la excelencia docente. Si centramos nuestra atención en las desviaciones típicas, denotamos que son, estos dos mismos ítems, los que obtienen las puntuaciones más bajas de la tabla, lo que demuestra que sobre estas dos cuestiones se ha producido la menor dispersión de respuestas y, en consecuencia, se ha condensado la mayor convergencia y acuerdo. Le siguen de cerca otras dos cuestiones que se destacan como bastante relevantes de la excelencia docente universitaria, nos referimos al ítem 1 y 7 que aluden respectivamente al buen conocimiento del área de conocimiento y contexto de trabajo, y al hecho de anteponer la formación de los estudiantes a intereses departamentales o particulares. Sobre sendos aspectos observamos, por los valores alcanzados en la desviación típica, que existe también bastante acuerdo entre los docentes universitarios a la hora de emitir sus respuestas. Así mismo, nos permitimos llamar la atención sobre el ítem 5 *“Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional”*, por tratarse de un ítem que, aunque considerado importante para la excelencia docente, ha alcanzado la media más baja y la desviación típica más elevada de la tabla, evidenciando que no sólo se trata de la cuestión con menor grado de relevancia de cuantas aglutina esta dimensión, sino que además es el indicador sobre el que se ha producido mayor dispersión entre las respuestas emitidas y, en consecuencia, sobre el que existe menor nivel de acuerdo.

En un segundo momento, y centrando nuestra atención en la selección realizada por los docentes universitarios para conferir un orden a estos indicadores en función de la relevancia conferida para definir al profesor universitario excelente, apreciamos que existe una interesante coincidencia con el análisis anterior, pues el indicador *“Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca”* aglutina el mayor porcentaje de elección (33,3%), lo que le coloca en primer lugar.

Tabla 7. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “conocimiento del contexto”.

Orden de relevancia	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
C11. Elección en primer lugar	17.3	4.5	6.9	33.3	1.4	0.5	10	8.6	10	7.6
C12. Elección en segundo lugar	6.4	5.7	13.3	19.5	3.1	2.9	16.6	15.2	11.9	5.5
C13. Elección en tercer lugar	7.4	6	10.3	12.7	4.1	3.6	12.5	15.8	14.6	12.9

Le siguen, aunque a cierta distancia, otro grupo de indicadores que han adquirido porcentajes comprendidos entre 10.1 y el 13.2. Estos indicadores son: “Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases” (13,2%), “Anteponer la formación de los estudiantes a intereses departamentales o particulares” (13%), “Compagina sus tareas docentes con las de investigación” (12,1%), “Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo” (10.3) y “Coordina su actuación con la de los demás compañeros que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas” (10.1%). Subrayamos, por su baja o prácticamente nula presencia los indicadores 6 (“Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir”), y 5 (“Se crece ante los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional”) que figuran con el 2,3% y 2,8% respectivamente, lo que indica que han sido los menos referidos.

4.4. Planificación y organización de la materia

A continuación se muestra la valoración que ha realizado el profesorado de la Universidad de Granada sobre los posibles indicadores de calidad docente en relación a la “Planificación y programación de la materia”. Como podemos observar en la siguiente tabla, dicha valoración hace referencia al tipo de objetivos, contenido y actividades, materiales y bibliografía que éstos profesores consideran adecuados incluir en sus programaciones de las asignaturas, así como quién y de qué forma deben ser elaborados estos programas, a fin de llevar a cabo con posterioridad una enseñanza de calidad.

Tabla 8. Resultados de la dimensión “Planificación y organización de la materia”.

Indicadores	1	2	3	4	Med.	DS
D1. Actualiza anualmente la programación de su/sus asignaturas	1,1	6,4	29,5	62,6	3,54	,668
D2. Prevé prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de los estudiantes	1,1	7,1	34,7	56,6	3,47	,679
D3. Selecciona referencias bibliográficas de fácil acceso para los estudiantes	1,8	10,7	37,2	49,5	3,35	,746
D4. Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes	0,7	9,6	34,9	54,1	3,43	,694
D5. Adapta su metodología al tamaño y características de los estudiantes	1,8	6,6	39,5	50,9	3,41	,699
D6. Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas	5,9	23,5	38,8	30,8	3,02	1,734

D7. Selecciona conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva	2,5	13,2	42,7	39,3	3,22	,772
D8. Elabora y utiliza motivadores materiales de enseñanza, renovándolos con frecuencia	2,1	13,9	39,3	44,1	3,26	,774
D9. Prepara actividades prácticas para que los estudiantes 'aprendan haciendo'	1,8	7,8	31,5	58,2	3,47	,719
D10. Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos	0,9	3,4	24,9	69,6	3,65	,594

El “Profesor/a Universitario/a Excelente”, en relación a la planificación y organización de la materia, es caracterizado por los profesores universitarios granadinos como aquel que programa contenidos en los que se establece una adecuada interconexión entre teoría y práctica, así como el que actualiza anualmente su programación. En relación a las actividades prácticas, la programación de este profesor ideal estaría centrada en aquellas que posibilitan el que los estudiantes “aprendan haciendo” y aquellas otras que les permiten desarrollar su creatividad y determinados valores. No obstante, estamos muy lejos de la búsqueda de un profesor ideal que trabaja en grupos colaborativos, que incorpora materiales de enseñanza motivadores y actuales a sus clases y que enseña conocimientos encaminados a la adquisición de estructura cognitivas complejas. Según podemos apreciar en la tabla anterior, cuando se les pregunta al profesorado universitario sobre el grado de relevancia que conceden a cada indicador de los presentados como elementos que caracterizan la excelencia universitaria, en relación a la Planificación y organización de la materia, se destaca, y según nos lo muestran las medias obtenidas, una tendencia a considerar que la mayoría de los indicadores presentados son “algo relevantes” o “muy relevantes” (los diez ítems que componen el apartado han obtenido medias superiores a 3.0 para la caracterización del “Profesor Universitario Excelente”. No obstante, en sólo dos indicadores han coincidido un gran número de profesores a la hora de estimarlos como “muy relevantes” (con medias superiores a 3.50). El 69,6% de los profesores encuestados consideran un buen indicador de excelencia el relacionado con “*programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos*”, a este le sigue, muy de cerca, el que se “*actualice anualmente la programación de su/sus asignaturas*”, destacado por el 62.6% del profesorado como muy relevante, y que “*prepare actividades prácticas para que los estudiantes aprendan haciendo*” (58,2% del profesorado encuestado). También, el indicador “*prevé prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de los estudiantes*” ha obtenido un gran índice de respuesta en la opción “muy relevante” (56,6% de profesores). Por el contrario, y tal como nos lo muestra su media (la más baja de la obtenida en los ítems de este apartado), “*planificar su*

asignatura y tomar decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas” ha resultado ser el ítem menos aceptado como indicador de excelencia por un mayor número de profesores (29,4%), aunque, en este sentido, habría que señalar que la desviación típica de este ítem ha sido la más alta (1,734) lo que nos muestra la existencia de falta de consenso en la valoración del mismo. También, aunque con un menor número (15,7%), ha sido señalado el ítem *“selecciona conocimientos y actividades por su nivel de complejidad cognitiva”* como nada o poco relevante.

Al final de cada apartado se le pedía al profesorado que especificará, por orden, los tres que mejor definieran su ideal de “Profesor/a Universitario/a Excelente”. En la siguiente tabla quedan recogidos los tres ítems elegidos en primero, segundo y tercer lugar como los más relevantes.

Tabla 9. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Planificación y organización de la materia”.

Orden de relevancia	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Med.	DS
D11. Elección en primer lugar	26,9	8,4	2,5	17,8	3,9	2,3	4,3	5,3	6,6	18,5	4,89	3,483
D12. Elección en segundo lugar	8,4	10,5	7,8	11,6	9,8	5,5	6,2	11,4	13,7	11,0	5,72	2,978
D13. Elección en tercer lugar	7,1	9,8	6,7	9,0	8,8	6,2	6,7	11,0	12,1	22,6	6,34	3,086

Los datos obtenidos corroboran lo anteriormente expuesto en cuanto a qué tres indicadores son elegidos en primer lugar como bastantes relevantes, aunque no existe coincidencia en el orden, ya que la frecuencia más elevada cuando se trataba de señalar en primer lugar como relevante un indicador ha sido obtenida por el ítem *“actualiza anualmente la programación de su/sus asignaturas”* (29,9%), en segundo lugar *“prepare actividades prácticas para que los estudiantes “aprendan haciendo”* (13,7%) y en tercero *“programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos”* (21,7%) aunque, como era de esperar, todos ellos con unas desviaciones típicas comprendidas entre 3,483 y 3,086 y medias elevadas que nos indican la ausencia de consenso a la hora de establecer el primero, segundo o tercer orden de cada indicador.

4.5. Desarrollo de la enseñanza

La tabla siguiente muestra la valoración como indicador de calidad de docencia universitaria de los factores que componen la dimensión “Desarrollo de la enseñanza”. En ella se muestra la valoración de los que realizan en torno a su estilo de enseñanza, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven, su interés e implicación profesional...

Tabla 10. Desarrollo de la enseñanza”.

Indicadores	1	2	3	4	Med.	DS
E1. Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate	1.1	6.0	29.2	63.7	3.55	.661
E2. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as	3.0	20.6	46.8	29.6	3.03	.789
E3. Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido	0.5	6.5	44.1	49.0	3.42	.634
E4. Promueve en sus estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, internet, etc.)	4.2	19.0	41.3	35.5	3.08	.841
E5. Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc.	1.4	8.1	30.9	59.6	3.49	.704
E6. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin hacer dejación de la seriedad y exigencia propia de la función docente	0.7	9.0	31.7	58.6	3.48	.687
E7. Se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia	0.7	5.3	25.3	68.7	3.62	.619
E8. Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas	0.7	6.0	30.3	63.0	3.56	.639
E9. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos	0.5	4.1	31.5	63.9	3.59	.594
E10. Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.)	6.9	22.6	35.5	35.0	2.99	.924

En un primer recorrido por estas evidencias se observa cómo muestran unas puntuaciones bastante homogéneas. En primer lugar, todas las medias se sitúan en la franja 2.99-3.62 (que correspondía a algo relevante y muy relevante) y con unas desviaciones típicas en todos los casos inferiores a uno (0.59-0.92). En segundo término, el grueso de las puntuaciones se concentran casi siempre en torno a la valoración relevante o muy relevante en sus apreciaciones, quedando las casillas de menor consideración de excelencia –salvo en los ítems 10, 2 y 4– con unos porcentajes de asignación casi anecdóticos. En seis de los ítems se concentran las valoraciones por encima del 58 % en la valoración “*muy relevante*” y en las cuatro siguientes –que se estimaban mayoritariamente “*algo relevante*”– los porcentajes de asignación al valor cuatro oscilan entre el 29.6 y el 49 %. Lo que denota que ha existido bastante conver-

gencia de opinión en este bloque y que, en general, se ha considerado como bastante relevante el *desarrollo de la enseñanza* para enjuiciar los niveles de excelencia docente universitaria. Idea ésta que se nos reafirma comparando estos resultados con el resto de las dimensiones se destaca también que es de las categorías más consistentes, es decir, con menor desviación típica en la asignación de puntuaciones y de más alta puntuación media en el conjunto de las valoraciones de los ítems de la dimensión; aunque entre ellos no están –individualmente considerados– los más relevantes del cuestionario. Atendiendo a las puntuaciones medias más elevadas, señalar que las dimensiones consideradas más importantes como indicador de excelencia docente serían la pasión por su profesión/especialidad y transmitir al alumnado este interés (dimensión emocional y de identidad positiva con su materia), seguido muy de cerca por vincular la nueva información (aprendizaje significativo y visión constructivista del aprendizaje), además de buscar el juicio crítico, el aprendizaje activo, la indagación y el diálogo como medios para desarrollar aprendizajes poderosos. Lo que va en bastante sintonía con lo que el conocimiento acumulado nos alerta como importante para el aprendizaje adulto y en un nivel superior. Destaca además en las evidencias de estos cuatro ítems que por encima del 63 % de los profesores encuestados opinan que son elementos muy relevantes para determinar los niveles de excelencia docente universitaria. Las relaciones con el alumnado, la adaptación en cuanto a tiempos o metodologías al grupo clase y a los contenidos y el orden en la presentación de los mismos, pese a ser relevantes en su conjunto, no parecen ser los más determinantes de esta excelencia docente. En estos tres casos, los porcentajes de asignación se dividen casi a partes iguales entre los que puntúan con tres o cuatro a estos ítems, pero –y esto es prueba de consistencia en la respuesta– sumando siempre en esta franja más del 89 % de las valoraciones. En cambio, resulta bastante curioso –por estar en la sociedad actual– el escaso interés y valoración asignado al empleo de materiales y recursos didácticos variados y relacionados con las TIC. Llegándose el caso de ser, entre todas, las menos valorada y la de mayor desviación típica. El 58.1 % del profesorado opina que sólo es algo o poco relevante esta dimensión a la hora de enjuiciar la docencia universitaria, a lo que hay que sumar un 6.9 % que lo considera nada relevante. Sin duda sería un aspecto a considerar más detenidamente. La siguiente dimensión menos valorada es la reflexión profesional en cuanto a cuestionarse su metodología y buscar alternativas con colegas y alumnado. Sólo un 29.6 % opinan que es muy relevante frente a un 23.6 % que señala que es poco o nada relevante, el resto se decanta como “algo relevante”. Tal vez esta cuestión denote también la persistencia entre los docentes de que la metodología empleada no es la principal fuente de preocupación en una profesionalidad escindida entre investigación y docencia; lo que llegan a coartar incluso la posibilidad de plantear

alternativas viables y dialécticamente consensuadas de innovación docente. Para concluir este bloque de menor valoración, decir que la promoción o no entre los estudiantes de destrezas instrumentales alternativas (laboratorio, biblioteca, internet...), no es valorada como relevante para un 23.2 % de los docentes, frente a un 76.8 % que sí lo considera así. Este dato nos devuelve a la realidad de las evidencias y, aunque es verdad que son estos tres ítems anteriores los menos valorados como destacados, ello no vuelca la balanza para nada en ninguno de ellos hacia el lado negativo. En todos los casos se han posicionado más del 75 % de los docentes en las valoraciones como algo o muy "relevante".

En una segunda reflexión –y por eso tal vez más interesante– que exigía del profesorado que se detuviera a seleccionar los tres indicadores que considerase más pertinentes para valorar la excelencia docente universitaria, los resultados no coinciden con los análisis anteriores, aunque tampoco discrepan significativamente de los primeros. Ahora cambia el orden de valoración. Pasa a ser el primer indicador *"promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate"* el que recoge los mayores porcentaje de elección (43.1 % en primera asignación como 19.8 % en conjunto). Después parece formarse un segundo bloque en orden de importancia compuesto por los siguientes indicadores: *"se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia"* (15.1 %), *"anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas"* (14.2 %) y *"ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc."*. En este punto, reincidiendo en comentarios anteriores, destaca la casi nula presencia en segunda vuelta de la dimensión relativa al cuestionamiento de su modelo didáctico y de hablar de ello con colegas y estudiantes (2.7 %) y la escasa consideración –para ser indicador de calidad docente– de la promoción entre sus estudiantes de destrezas alternativas. (4.6 %) o el uso de recursos variados en clase y TIC (5.4 %).

Tabla 11. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a "Desarrollo de la enseñanza".

Orden de relevancia	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
E11. Elección en primer lugar	43.1	1.9	8.1	2.9	11.4	3.1	17.6	6.9	1.9	3.1
E12. Elección en segundo lugar	9.0	4.5	7.4	6.4	17.4	10.0	16.7	19.0	7.4	2.1
E13. Elección en tercer lugar	7.0	1.7	6.7	4.6	9.9	11.1	10.8	16.8	20.4	11.1

4.6. Capacidad comunicativa

La tabla siguiente muestra las valoraciones realizadas por los profesores/as de la Universidad de Granada en relación al grado en el que estiman relevante los diez indicadores presentados en la dimensión 'Capacidad Comunicativa' para la evaluación de la excelencia docente universitaria. En ella se recoge la valoración que realizan en torno a su relación con los estudiantes, el clima de clase, el tipo/s de lenguaje empleado en su enseñanza....

Tabla 12. Resultados de la dimensión "Capacidad comunicativa".

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS
F1. Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases	0,9	5,0	32,6	60,3	3,54	0,637
F2. Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio	3,4	17,8	43,4	32,6	3,08	0,809
F3. Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje	3,0	16,0	46,3	31,1	3,09	0,777
F4. Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje	8,4	32,9	39,7	17,1	2,67	0,863
F5. Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones	8,2	30,1	37,9	21,5	2,74	0,895
F6. Se preocupa de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos	4,8	20,3	40,2	31,3	3,01	0,857
F7. Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración	1,6	10,5	42,9	42,7	3,30	0,723
F8. Estimula a sus estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas	1,8	9,1	35,4	51,8	3,40	0,734
F9. Se asegura de haber sido entendido por sus estudiantes	0,9	4,3	25,3	67,6	3,63	0,616
F10. Utiliza en su enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico...)	1,6	7,5	32,6	56,8	3,47	0,707

Un primer recorrido por estas evidencias nos permite constatar que la '*creación de un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que los alumnos disfruten con las clases*' y '*asegurarse de haber sido entendido por los estudiantes*' son los dos aspectos, en opinión del profesorado universitario granadino, más relevantes para definir al Profesor/a Universitario/a Excelente. No obstante, '*estimular a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas*' y '*utilizar en la enseñanza*

lenguajes variados como son el discurso oral, escrito, gráfico...’, son otros dos indicadores destacables por su cercanía a la mayor representatividad de la muestra que ha concedido gran relevancia a los aspectos presentados. De la distribución porcentual de las elecciones que los profesores/as de la Universidad de Granada han hecho de los ítems se constata lo siguiente: los porcentajes más elevados se encuadran en la tercera y cuarta alternativa de respuesta, es decir, en aquellas que les confieren “algo de relevancia” (del 46,3% al 25,3%) y “mucho relevancia” (del 67,6% al 17,1%) para la evaluación de la excelencia docente universitaria. De ahí que las dos primeras alternativas presenten los porcentajes más bajos oscilando entre el 8,4% y el 0,9% en la primera, y entre el 32,9% y el 4,3% en la segunda, que concede un “poco de relevancia” a los indicadores propuestos para evaluar la excelencia docente en la Universidad. A la vista de los resultados obtenidos podemos deducir, por tanto, que los diez ítems que componen la dimensión ‘Capacidad Comunicativa’ han sido considerados relevantes por los profesores/as de la Universidad de Granada para definir al docente universitario excelente. Frente a un porcentaje muy pequeño de los profesores/as participantes que “no han estimado relevantes” los indicadores propuestos en la dimensión para evaluar la excelencia docente universitaria en relación con el resto de profesores/as encuestados, cabe señalar el porcentaje un poco más elevado de profesores/as que, dentro de la segunda alternativa de respuesta, sí han conferido “un poco de relevancia” a *‘relacionar a los estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje’* (32,9%), *‘discutir con los estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones’* (30,1%) y *‘preocuparse de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos’* (20,3%) como indicadores de calidad para valorar la docencia en la Universidad. Los mayores porcentajes de respuestas se sitúan en la cuarta opción, seguida de la tercera. En ellas se aluden a aquellos aspectos que los profesores/as universitarios/as granadinos/as han estimado “muy relevantes” y/o “algo relevantes” para definir al docente excelente de Universidad. Como indicadores “algo relevantes”, casi la mitad del profesorado participante ha considerado *‘establecer canales de comunicación adecuados para proporcionar a los estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje’* (46,3%), *‘estimular las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio’* (43,4%), *‘promover el cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración’* (42,9%), *‘preocuparse de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos’* (40,2%) y *‘relacionar a los estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje’* (39,7%). Mientras que más de la mitad de este profesorado ha manifestado la “gran relevancia” de *‘asegurarse de haber sido entendido por los estudiantes’* (67,6%), de *‘crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida*

para que los alumnos disfruten con las clases' (60,3%), de 'utilizar en la enseñanza lenguajes variados (discurso oral, escrito, gráfico...)' (56,8%) y de 'estimular a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas' (51,8%) como indicadores clave, de calidad, de la docencia universitaria. Del análisis de los datos se desprende que la media de las opiniones de los profesores/as universitarios/as granadinos/as oscila entre 2,67 y 3,63, lo que nos indica una cierta homogeneidad en las puntuaciones. Respecto a la desviación típica, no existe una gran diferencia entre los datos obtenidos: la dispersión se encuadra entre 0,61 y 0,89, aunque si tenemos en cuenta que sólo existe un ítem con valor 0,61 y otro sólo con 0,89, realmente la dispersión es menor, estando comprendida entre 0,63 y 0,86. Esta escasa variabilidad es muy significativa ya que confirma el alto grado de afinamiento a que sometimos los ítems del cuestionario. Es de destacar que los ítems de mayor consenso, el ítem nueve, '*asegurarse de haber sido entendido por sus estudiantes*' (0,61) y el ítem uno, '*crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que los alumnos disfruten con las clases*' (0,63), son los dos ítems que presentan a su vez las medias más altas (3,63 y 3,54, respectivamente) y el mayor porcentaje de respuesta en una de las alternativas, la cuarta "muy relevante", lo que viene a afianzar los resultados y la validez de los mismos. De ahí que *asegurarse de haber sido entendido por los estudiantes* y *crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que los alumnos disfruten con las clases*, se confirmen plenamente como dos indicadores muy relevantes para definir al Profesor/a Universitario/a Excelente. Frente a estos datos, destacan también los ítems de menor consenso, el ítem 5, '*discutir con los estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones*' (0,89) y el ítem 4, '*relacionar a los estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje*' (0,86), que son los que presentan además las medias más bajas (2,74 y 2,67, respectivamente). Esta mayor dispersión de los datos se evidencia en un reparto más homogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta.

En la tabla siguiente presentamos la solicitud de ordenamiento que al profesorado universitario granadino se le pide que haga de los diez indicadores anteriores para que señalen los tres que, a su juicio, mejor definen al Profesor/a Universitario/a Excelente.

Tabla 13. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a "Capacidad comunicativa".

Orden de relevancia	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F11. Elección en primer lugar	32,0	5,0	7,0	1,0	1,0	4,0	9,0	12,0	22,0	3,0
F12. Elección en segundo lugar	13,0	7,0	9,0	2,0	3,0	4,0	12,0	18,0	18,0	9,0
F13. Elección en tercer lugar	14,0	6,0	6,0	3,0	2,0	4,0	12,0	16,0	19,0	14,0

Según los porcentajes obtenidos, podemos deducir que para los docentes de la Universidad de Granada, la dimensión ‘Capacidad Comunicativa’ queda reflejada principalmente en la capacidad que ha de poseer el docente universitario excelente *para crear un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases* (32,0% en primer lugar de elección, 19,6% en conjunto). En segundo lugar, y confiriéndole idéntica relevancia, en la destreza, habilidad y pericia que el profesor/a universitario/a excelente ha de tener *para asegurarse de haber sido entendido por sus estudiantes* (18,0%) y *para estimularlos proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas* (18,0%). Y en tercer lugar, en la capacidad –nuevamente– que el docente universitario excelente ha de tener *para asegurarse de haber sido entendido por sus estudiantes* (19,0%). Si comparamos estos resultados con los anteriores, observamos que estos datos coinciden totalmente con los del primer análisis, es decir, no cambia para nada el orden de valoración –de importancia– que el profesorado encuestado ha concedido a los indicadores propuestos para evaluar la excelencia docente universitaria.

4.7. Apoyo individual para el aprendizaje

En la tabla que presentamos a continuación se recogen las valoraciones de una serie de indicadores o ítems referidos a la tutoría como un recurso que potencia el “Apoyo individual para el aprendizaje” de los alumnos fuera del aula. Se trata, en concreto, de recoger la opinión que tiene el profesorado universitario sobre el uso que se puede hacer de las tutorías.

Tabla 14. Resultados de la dimensión “Apoyo individual al aprendizaje”.

Indicadores	1	2	3	4	Med.	DS
G1. Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de aula	6.0	13.9	32.3	47.8	3.22	0.900
G2. Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría	3.7	15.5	39.5	41.3	3.18	0.827
G3. Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as	10.0	28.6	32.3	29.1	2.80	0.970
G4. Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes	13.3	30.6	32.0	24.1	2.67	0.986
G5. Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes aunque no estén directamente relacionadas con la docencia	14.8	26.1	32.1	27.0	2.71	1.021

Indicadores	1	2	3	4	Med.	DS
G6. Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría	4.4	9.2	27.4	59.0	3.41	0.831
G7. Ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje	6.5	16.4	35.0	42.1	3.13	0.912
G8. Se asegura de que alumno/as que tengan dificultades con materiales de clase o con proyectos de trabajo encuentren ayuda tutorial	5.4	16.8	35.0	42.9	3.15	0.666
G9. Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos	19.5	24.4	31.0	25.1	2.62	1.063
G10. Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con la materia que enseña y con la titulación que cursan sus estudiantes	13.7	20.6	35.6	30.1	2.82	1.012

Haciendo un balance general de las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios, presentadas en el cuadro anterior, se puede comprobar como la mayoría del profesorado ha considerado a la totalidad de los ítems “algo/bastante relevante” como elementos que caracterizan la excelencia docente. Esto se puede apreciar si unimos, por una parte, las puntuaciones de las columnas “nada” y “poco relevante” (1 y 2); y por otra parte los porcentajes de las columnas “algo/bastante relevante” (3 y 4). No obstante, la desviación típica de los ítems 5, 9 y 10 (superior a 1), muestra la existencia de algunas discrepancias entre el profesorado sobre cómo usar mejor la tutoría. Centrándonos en los resultados más elevados de las puntuaciones medias, la imagen que se obtiene de la excelencia docente es que el profesor universitario “cumple escrupulosamente los horarios de tutoría” (3.41). Esto puede ser debido a que la mayoría piensa que la tutoría es un excelente recurso para completar el trabajo que realizan en el aula (3.22). El profesorado está presente en los horarios de tutoría para poder atender las necesidades de sus alumnos; ya sea, para ayudar a sus alumnos en los problemas y dudas que les surjan; o bien, para “ofrecer una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje” (3.13). En cambio, la puntuación media más baja ha recaído en el indicador 9, “Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos” (2.62). Este ítem, además, posee una desviación típica (DS) superior a 1, lo que muestra una ligera dispersión de las contestaciones recogidas en los cuestionarios. Como podemos observar, ha habido un 56.1%, entre las valoraciones de la columna 3 y 4, que lo han considerado “algo/bastante relevante”; frente al 43.9%, que lo ha estimado como “nada/poco relevante”. Ha habido cuestiones que, al igual que el ítem 9, han tenido una leve dispersión en las respuestas obtenidas. El ítem 5, “Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes aunque no estén directamente relacionadas con la docencia”, tiene una desviación

típica de 1.021. A pesar de ello, la mayoría de los porcentajes se ha centrado en “algo/bastante relevante” (59.1%, entre las puntuaciones que aparecen en la columna “3” y en la columna “4”). El ítem 10, “*Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con la materia que enseña y con la titulación que cursan sus estudiantes*”), presenta una DS de 1.012; pero, en esta ocasión, ha habido un mayor porcentaje que la consideran como “algo/bastante relevante” (65.7%). El siguiente indicador menos valorado ha sido: “Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes” (2.67). Aunque ha obtenido esta puntuación, existe un 32.0% que opina que es “algo relevante”, frente a un 30.6% que lo considera como “poco relevante”. Tal vez, la tutoría no es entendida como un control del progreso del alumnado, sino, como se afirmaba anteriormente, un mero recurso para completar el trabajo de aula.

En la segunda tabla aparecen reflejados aquellos indicadores que los profesores han destacado como más relevantes. En el cuestionario se les pedía que escogieran, por orden de relevancia, los tres ítems que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a Excelente”. Los resultados obtenidos son algo llamativos, ya que el orden que se les ha otorgado difiere en algo a las valoraciones que se le dieron en la primera tabla.

Tabla 15. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Apoyo individual al aprendizaje”.

Orden de relevancia	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
G11. Elección en primer lugar	36.3	8.6	13.6	3.8	3.0	11.8	7.6	6.3	3.0	6.0
G12. Elección en segundo lugar	8.9	17.0	11.5	11.5	7.6	11.5	12.0	10.4	3.3	6.4
G13. Elección en tercer lugar	5.8	7.9	8.7	7.9	8.9	13.1	11.3	12.9	7.6	16.0

Como dato más destacado, hay que señalar que la elección del primer indicador ha sido el ítem 1, “*Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de aula*” (36,3%). Se puede apreciar, en este caso, como ha sido muy valorado tanto en el primer cuadro, como en este segundo. De modo similar, la segunda elección ha recaído en la dimensión 2, “*Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría*” (17.0 %), con una valoración anterior de “algo/bastante relevante” en la excelencia docente. Por último, es curioso poder comprobar como el tercer indicador considerado más relevante, “*Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con la materia que enseña y con la titulación que cursan sus estudiantes*” (16.0%), en la primera tabla, no aparece como uno de los más destacados. Ahora bien, si tenemos en cuenta el porcentaje total de elección, se puede ver como coinciden en estimar el ítem 1 como el indicador más valorado (17%); sin embargo, en segundo

lugar no aparece el ítem 2, sino la dimensión 6, “Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría” (12.1 %). Cabe destacar, en cambio, que la elección del tercer indicador más relevante ha sido, “Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumno/as” (11.3%); este ítem, en las observaciones anteriores, no ha sido tan valorado como en este último cuadro. Para concluir, hay que señalar que la dimensión que ha obtenido el porcentaje de elección más bajo ha sido “Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos” (4.6 %). Además, en los tres puestos de elección ha sido a la que se le ha otorgado menos importancia, coincidiendo igualmente con la valoración recogida en la tabla anterior.

4.8. Evaluación

La dimensión *evaluación* recoge un conjunto de ítem sobre creencias y actuaciones del profesorado universitario sobre prácticas evaluadoras, especialmente sobre su empleo como elemento de mejora de su propia práctica y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los resultados, si se realiza una lectura global de los datos descriptivos, tanto media como porcentajes, observamos que la mayoría de los indicadores de excelencia docente universitaria de evaluación se consideran como elementos relevantes que caracterizan la excelencia docente.

Tabla 16. Resultados de la dimensión “Evaluación”.

Indicadores	1	2	3	4	Med.	DS
H1. Valora positivamente la asistencia a clase y a otras actividades desarrolladas fuera del aula	3,0	9,7	28,3	59	3,43	,788
H2. Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes	0,7	1,6	15,6	82,2	3,79	,489
H3. Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación	28,5	29,2	29,2	13,1	2,27	1,01
H4. Se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea	2,1	8,6	37	52,3	3,40	,733
H5. Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza	2,3	7,8	37,3	52,5	3,40	,732
H6. Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencia recogidas sobre cada estudiante	7,7	14,7	47	30,6	3,0	,874
H7. Informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación	2,8	9,4	36,1	51,7	3,37	,767

H8. Reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas	1,8	11,7	34,5	52	3,37	,760
H9. Resuelve los dilemas morales que le presentan estudiantes situados entre el aprobado y suspenso	7,5	16,9	39,6	36,1	3,04	,911
H10. Ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente	11,5	20,6	36,2		2,87	,993

Un análisis específico muestra que el indicador más relevante para la comunidad universitaria (82,2%) ha sido el que la *evaluación se haga de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por el estudiante*. Es decir, aparece cómo en la práctica los profesores de la Universidad de Granada estiman como criterio de excelencia evaluar el aprendizaje, siguiendo criterios fijados y conocidos por el alumnado. Sin embargo, en la línea opuesta, encontramos un indicador que es nada o poco relevante; se trata del de acordar con los alumnos criterios de evaluación (ítem 3). El profesorado granadino estima, pues, que los estudiantes no deben intervenir en fijar los criterios de evaluación, aún cuando sí deban conocerlos (ítem 2). Por tanto, no es más excelente el profesor que acuerda criterios con sus alumnos. En cambio sí es importante que la evaluación se haga con criterios conocidos por estos. Además, destacamos que como indicadores, en los que han coincidido el mayor porcentaje de profesores universitarios, etiquetados como algo relevantes, son los que a continuación enunciamos: el hecho de que se valore positivamente la asistencia a clase y a otras actividades fuera de ella, la preocupación por la validez de los instrumentos de evaluación que se emplean, la concepción de la evaluación en un sentido indagador de forma que le permita tener información para mejorar su enseñanza, la aceptación de que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en las evidencias recogidas sobre cada estudiante, la necesidad de que se informe a los estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación, así como la reflexión sobre las debilidades encontradas en los alumnos y las estrategias para corregirlas, la resolución de los dilemas morales que presentan los alumnos que se sitúan entre el aprobado y el suspenso, y por último, la oferta de alternativas a los estudiantes evaluados negativamente. En conjunto, pues, la imagen que se dibuja sobre las prácticas evaluadoras de los profesores y sus creencias es que, aún dando prioridad a la evaluación sumativa, están abiertos y aceptan todo un conjunto de supuestos de la llamada evaluación “formativa”, como muestra el valor dado a algunos de los ítems en esta dimensión.

En segundo lugar, ante la cuestión de que señale de los anteriores indicadores los tres que mejor definen al profesor universitario excelente, en congruencia con los resultados anteriores, quedan como los tres -por orden- más relevantes los siguientes:

Tabla 17. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Evaluación”.

Orden de relevancia	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
H11. Elección en primer lugar	18,2	44,4	3,2	9,5	11,2	3,2	3,2	4,6	1,7	1
H12. Elección en segundo lugar	6,8	17,9	4,6	19,9	17,4	4,1	10,7	13,6	2,2	2,9
H13. Elección en tercer lugar	7,1	6,7	3,4	9,1	15,8	6,7	15,5	18,5	4,2	131

Los tres indicadores que, por orden, obtienen mayor porcentaje en materia de evaluación son: que el profesor evalúe de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes (44,4%), que se preocupe por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea (19,9%) y que reflexione sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explore las estrategias para contrarrestarlas (18,5%). De nuevo, estimamos, el profesorado de la Universidad de Granada parece encontrarse en un momento de mejora de las prácticas evaluadoras: los criterios no son contingentes y deben ser conocidos por los estudiantes, como guía para el aprendizaje. Pero, además, preocuparse por la validez de los instrumentos y, más aún, por estrategias para mejorar a los estudiantes, indica claramente que un alto número de profesores está asumiendo los supuestos de una “evaluación formativa”, sin llegar -no obstante- a posiciones críticas (como negociación o autoevaluación).

4.9. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

La dimensión “innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente” pretende reflejar una faceta muy importante en la actuación docente y en la construcción de la profesionalidad del profesor. Pretendemos averiguar qué importancia le conceden los profesores a aspectos tales como autoperfeccionamiento, perfeccionamiento continuo y actualización científica, elementos, todos ellos, de gran incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Así mismo, interesa conocer el grado en que valoran las medidas representadas por la asistencia a reuniones científicas, participación en publicaciones periódicas, como vías de actualización y perfeccionamiento. Por último también nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿La aspiración a seguir progresando en la escala profesional, la elaboración y participación en proyectos de innovación docente, son signos del interés del profesor universitario por innovar y mejorar su enseñanza?, ¿constituyen los aspectos mencionados, indicadores claros de la excelencia docente universitaria?

Tabla 18. Resultados de la dimensión “Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente”.

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS
I1. Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente	0.5	1.8	23.8	73.9	3.71	0.520
I.2. Se encuentra motivado para el perfeccionamiento continuo	3.0	8.5	36.1	52.4	3.38	0.766
I3. Es consciente de la necesidad de continua actualización científica	0.5	1.1	19.2	79.2	3.77	0.477
I4. Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia	3.7	13.3	38.4	44.6	3.24	0.818
I5. Le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza	0.9	1.6	15.8	81.7	3.78	0.508
I6. Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza	6.0	20.1	37.5	36.3	3.04	0.898
I7. Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas	2.85	14.3	25.4	57.5	3.38	0.830
I8. Aspira a seguir progresando en la escala profesional	12.3	14.8	25.5	47.5	3.08	1.053
I9. Participa en proyectos de innovación docente	18.9	21.1	29.2	30.8	2.72	1.094
I10. Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas	29.7	25.3	25.3	19.6	2.35	1.103

En una primera aproximación, de la observación de la tabla derivamos que, en general, las respuestas de los profesores encuestados se agrupan en torno al grado superior de la escala de valoración, a excepción de dos: ítems I6. y I10. Para el ítem I6. la suma de los valores correspondientes a los grados “Bastante-Mucho” es superior a la de los grados Nada-Poco, no ocurre igual con los relativos al ítem I10. De ello se puede deducir que los profesores consideran a la mayoría de los elementos propuestos, claros indicadores de “excelencia docente”. En general, los profesores de la universidad de Granada conceden un valor extremo como indicadores claros de un “profesor universitario excelente” a aquellos aspectos relacionados con la preocupación y motivación hacia la mejora de la calidad de su enseñanza y por el perfeccionamiento y la actualización. Ser conscientes de la necesidad de mejorar, estar motivados y preocupados por mejorar es, para ellos, lo verdaderamente importante. Los valores descienden en relación a otras propuestas relativas, todas ellas, a procedimientos para lograr la mejora. Así, entienden no considerar representativo de la excelencia de un profesor universitario, el hecho de contar con más o menos publicaciones, el participar, o no, en proyectos de innovación y el colaborar con colegas. El indicador más altamente valorado considerado como “Muy relevante” por la gran mayoría de los profesores, es el relativo a “le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza” (81.7%) seguido muy de cerca del referido a “Es consciente de la necesidad de continua actualización científica” (79.2%) y del que alude a “Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente”(73.9%).

Como bien podemos observar los elementos más relevantes indicadores de calidad o excelencia docente, son aquellos que responden a elementos internos o al sentimiento profundo de convencimiento o concienciación personal acerca de la necesidad de mejorar y la importancia de preparación y actualización continua. La mitad del profesorado aproximadamente (57.5%; 52.4%; 47.5%; 44.6%) consideran “Muy relevantes” como indicadores de la docencia universitaria excelente, en el orden en que los relacionamos, a factores tales como: “Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas”; “Se encuentra motivado para el perfeccionamiento continuo”; “Aspira a seguir progresando en la escala profesional”; “Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia”. Los profesores conceden gran importancia a la asistencia a reuniones científicas como medio para lograr la actualización y el desarrollo profesional continuo. Interesa destacar que, de toda la serie, es la *formación y actualización “didáctica” de la enseñanza de su materia*, la menos valorada. ¿Significa que ya han logrado el grado máximo de pericia en la actuación “didáctica”? ¿entienden que no es necesario por no considerarlo importante? Los elementos menos valorados por los profesores, como indicadores relevantes de la docencia universitaria excelente, son los relativos a: “Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza”; “Participa en proyectos de innovación docente”; “Presenta aportaciones didácticas en publicaciones periódicas”.

Finalmente, ante la cuestión de que señale de los anteriores indicadores los tres que mejor definen al profesor universitario excelente, en congruencia con los resultados anteriores, quedan como los tres -por orden- más relevantes los siguientes:

Tabla 19. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente”.

Orden de relevancia	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
I11. Elección en primer lugar	45.4	10.5	16.8	8.0	12.7	0.2	2.0	1.2	1.5	1.7
I12. Elección en segundo lugar	14.9	12.2	26.1	11.2	20.5	4.1	6.1	2.2	1.7	1.0
I13. Elección en tercer lugar	7.1	5.9	15.2	10.0	24.3	7.6	11.0	6.1	7.8	4.9

Los tres elementos que obtienen mayores porcentajes también fueron los más valorados anteriormente con la aparición de muy ligeras variaciones. En definitiva, podemos comprobar que los profesores de la universidad de Granada conceden elevada consideración en su desarrollo profesional y en la actividad de innovación y mejora de su enseñanza, al autoperfeccionamiento, a la continuidad del mismo y al esfuerzo por mejorar su enseñanza. Los elementos considerados como indicadores claros de una “docencia universitaria excelente” en primer lugar (ítem 1: “Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente”) expresa la creencia común de que el profesor debe ser el último responsable de su formación y desarrollo. En segundo lugar (ítem 3: “Es

consciente de la necesidad de continua actualización científica”) expresa la necesidad imperiosa, demostrada, de estar aprendiendo a lo largo de la vida. En tercer lugar (ítem 5: “*le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza*”) el profesorado es consciente de la necesidad de mejora, de la búsqueda de mayores y mejores niveles de calidad para su enseñanza. Por último plantear algunos interrogantes derivados de las elecciones de los profesores. Ante la primera elección (autoperfeccionamiento) ¿cree el profesor que la responsabilidad es exclusivamente suya?, ¿se siente sólo y poco apoyado institucionalmente? Ante la segunda elección (necesidad de continua actualización) ¿tal exigencia llegará a constituir un peso abrumador que derive en abandonos, sensación de impotencia, malestar, etc.? ¿qué medios podrían adoptarse para evitarlo? Ante la tercera elección (mejorar la calidad de su enseñanza) ¿queda claro qué se entiende por calidad?, ¿cuenta con los medios suficientes?, ¿cuenta con apoyo y estímulo de la institución?, ¿las medidas que se adoptan son realmente eficaces?

4.10. Autoevaluación

La tabla siguiente muestra la valoración como indicador de calidad de docencia universitaria de los factores que componen la dimensión “Autoevaluación”.

Tabla 20. Resultados de la dimensión “Autoevaluación”.

Indicadores	1	2	3	4	Med	DS
J1. Habilita algún sistema de autoevaluación y refleja los resultados en su planificación docente.	17,1	26,7	30,4	24,9	2,64	1.040
J2. Se conoce a sí mismo como docente de sus debilidades y puntos fuertes.	,7	6,6	35,4	56,8	3,49	,652
J3. Posee una elevada autoestima.	6,6	24,7	48,2	19,6	2,82	,826
J4. Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.	3,7	20,3	37,9	35,4	3,08	,848
J5. Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractiva la asignatura.	1,1	9,4	39,3	49,3	3,38	,703
J6. usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse.	21,5	31,1	32,0	14,2	2,39	,981
J7. Analiza sus relaciones con los colegas del Departamento, Grupo de Investigación, Facultad y Universidad.	10,3	32,2	36,8	19,9	2,67	,912
J8. Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional.	7,5	21,7	35,8	33,6	2,97	,931
J9. Utiliza estrategias variadas (observación, diarios, etc.) para revisar su práctica diaria.	12,8	27,9	30,6	27,9	2,74	1,007
J10. Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.	2,7	10,0	33,8	53,2	3,38	,776

La mayoría de los docentes universitarios considera necesario hacer algún tipo de autoevaluación de su actividad docente. Tal vez por ello entiendan como medianamente relevante que el profesor debe de ser consciente de sus debilidades y aciertos en su actividad docente. No parecer muy relevante la necesidad de que el docente posea una buena autoestima de si mismo. Aunque por otro lado no usan, en general instrumentos para llevar a cabo esa autoevaluación.. En una línea similar a lo expresado en la autoevaluación, los profesores universitarios consideran importante el autoanálisis sobre sus conocimientos y destrezas didácticas. Consideran a si mismos la necesidad de implementar e introducir materiales y técnicas que hagan más atractiva y motiven a los alumnos en su asignatura. También consideran muy importante mejorar el clima de clase y favorecer la cordialidad y el respeto en su relación con los alumnos. Se podría decir a tenor de los resultados que los profesores universitarios conceden gran importancia a la autoevaluación como herramienta para conocer sus debilidades y puntos fuertes como docente, como indican los porcentajes obtenidos en las cuestiones 1,2, y 4. Sin embargo no llega al 50% el porcentaje de profesores que consideran relevante usar medios o instrumentos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc) para autoevaluarse y autoanalizarse. El nivel de autoestima del profesorado universitario es bueno o muy bueno en una gran mayoría de los casos, en lo que respecta a su actividad docente. Otra dimensión de la labor docente que parece ser importante para los profesores es la motivación y el clima de clase con los alumnos; así más del 80% de los encuestados se preocupan de plantear la enseñanza de forma motivadora para los alumnos y procuran mantener un clima de cordialidad y respeto con la clase. Así mismo una mayoría importante de los profesores esta interesado en establecer relaciones entre la docencia universitaria y la vida labora real de los futuros profesionales que serán los alumnos. En menor medida parecer preocuparles la relación con sus compañeros de departamento, donde menos de un quinto de los encuestados cree que esto sea muy importante.

Tabla 21. Indicadores que mejor definen la excelencia docente en cuanto a “Autoevaluación”.

Orden de relevancia	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
J11. Elección en primer lugar	18,0	34,9	1,6	12,6	10,0	1,6	,2	3,7	3,9	6,4
J12. Elección en segundo lugar.	7,1	10,5	2,7	12,6	24,9	4,8	2,7	9,1	8,0	9,6
J13. Elección en tercer lugar.	4,1	7,1	3,0	5,0	15,1	5,9	3,2	10,7	7,5	29,2

Los profesores consideran que es muy importante que un docente se conozca a si mismo y sea consciente de sus debilidades y puntos fuertes. Para ellos consideran que es importante que someta a autoanálisis sus conocimientos y destrezas desde el punto de vista didáctico. Esto se puede lograr habilitando algún sistema

de autoevaluación y que los resultados del mismo se reflejen luego en la mejora de su planificación y actividad docente. Otro ámbito que a tenor de los resultados en estos ítems parece tener mucha relevancia en la actividad docente de los profesores universitarios es la importancia de motivar al alumnado mediante el diseño de estrategias e instrumentos atractivos y la necesidad de analizar el clima de clase al objeto de implementar estrategias que mejoren el nivel de cordialidad, respeto y calidades en su relación con los alumnos.

5. Conclusiones

La visión que el profesorado universitario tiene de la excelencia docente no es nítida ni compacta. Tanto las entrevistas a seis profesores excelentes que nos han permitido extraer indicadores de excelencia para componer el cuestionario, como las respuestas al cuestionario enviado a toda la población, nos permiten sustentar que existen diversas maneras de concebir la función docente y la excelencia y que muchas de ellas resultan legítimas y tienen que convivir en el espacio institucional universitario. Algunas de las diferencias evidenciadas pueden deberse a la distinta especialidad de enseñanza y ámbito de investigación. Otras pueden deberse a la antigüedad, la experiencia docente o la diferente situación respecto a la carrera profesional. Lo cierto es que la excelencia docente no es un constructo unívocamente definido por más que las universidades pretendan encontrar sistemas lineales de indicadores que faciliten tanto los procesos de evaluación como el impulso en una sola dirección del desarrollo profesional de sus docentes.

Aún así, la investigación nos ha permitido generar un sistema amplio de 100 indicadores que pueden emplearse para la construcción de instrumentos concretos de evaluación y para la formulación de resultados, bien sea en términos de objetivos didácticos o de competencias profesionales (Zabalza, 2007), esperados de las acciones de formación docente. Habrá que seguir indagando en los aspectos diferenciales de la población docente y de los aspectos contextuales de cada Universidad que quiera aplicarlos.

Nuestro estudio debe sumarse a los recientes estudios que sobre la excelencia docente se están realizando para generar un cuerpo de conocimiento profesional y una base operativa de elementos que ayuden a comprender e instrumentalizar los rasgos de la excelencia docente.

Referencias

- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, pp. 13-34.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Marcellán, F. (2006). Indicadores de excelencia en educación superior. En De Esteban, M. y Sancho, M.A.: *Evaluación e innovación en el Sistema Educativo*, pp. 251-274. Madrid: Universidad Complutense.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Abstract

Universities need to develop a system of indicators that allows evaluating the quality of its teaching staff, that helps informed decision-making on their hiring and promotion and that is a reference for planning teaching staff training activities in its different phases of professional progression. The University of Granada (Spain) is no stranger to this trend, and therefore is promoting studies, as the one presented here carried out by the Research Group FORCE, to establish a system of indicators of excellence appropriate to the characteristics of its faculty.

The process developed in two phases. Initially a sample of teachers from different strata of the whole teaching population was studied in depth. The study was carried out based on an interview. The sample consisted of six teachers from six centers from each of the six key areas of teaching that we have established: health sciences, physical and natural sciences, social sciences and law, humanities, technical sciences and fine arts. For the analysis of qualitative data we used in depth content analysis that allowed the definition of indicators for the relevant dimensions of the entire narrative material collected. In a second step, we submitted the list of indicators to the entire population of the University faculty, a total of 3003 teachers. For the analysis of quantitative data, basic descriptive analysis was applied.

Résumé

Les universités ont besoin d'adopter un système d'indicateurs pour évaluer la qualité de leurs enseignants, pour aider à la prise de décisions éclairées pour l'embauche et la promotion, et pour servir de référence à la planification des activités de formation destinées aux enseignants en différentes étapes de

développement professionnel. L'Université de Granada (Espagne) n'est pas étrangère à cette problématique et a développée des études présentées ici. Ces études ont été conduites par le Groupe de Recherche Force avec l'objectif de mettre en place un système d'indicateurs de l'excellence que soit adapté aux caractéristiques des enseignants de l'Université de Granada.

Le processus a été planifié en deux phases. Dans la première phase, on a étudié de manière approfondie un échantillon d'enseignants représentant les différentes couches de la population totale des enseignants. L'étude a été menée suivant un entretien. L'échantillon a été formé par six enseignants de six centres appartenant à chacun des domaines de l'enseignement de base stipulés: sciences de la santé, sciences physiques et naturelles, sciences sociales et juridiques, sciences humaines, sciences techniques et arts. L'analyse qualitative des données a été effectuée en utilisant une analyse de contenu en profondeur qu'a identifié indicateurs des dimensions pertinentes du matériel recueilli. Dans un deuxième temps, nous avons présenté une liste d'indicateurs à la valorisation de l'ensemble de la population de 3003 enseignants de l'Université. Pour analyser les données quantitatives ont été réalisées analyses descriptives de base.

Resumo

As universidades necessitam dotar-se de um sistema de indicadores que permita avaliar a qualidade dos seus docentes, que ajude numa tomada de decisões informada para a sua contratação e promoção e que sirva de referência para a planificação de actividades formativas dirigidas aos docentes nas suas fases distintas de desenvolvimento profissional. A Universidade de Granada (Espanha) não é alheia a esta tendência, e por isso desenvolve estudos, como o que aqui se apresenta realizado pelo Grupo de Investigação FORCE, para estabelecer um sistema de indicadores de excelência apropriado às características do seu corpo docente.

O processo desenvolveu-se em duas fases. Numa primeira fase estudou-se em profundidade uma amostra de docentes de distintos estratos do conjunto da população docente. O estudo realizou-se com base numa entrevista. A amostra foi constituída por seis docentes de seis centros pertencentes a cada uma das seis áreas básicas de docência que estabelecemos: ciências da saúde, ciências físico-naturais, ciências sociais e jurídicas, humanidades, ciências técnicas e belas-artes. A análise da informação qualitativa realizou-se através de uma análise de conteúdo em profundidade que permitiu retirar indicadores das dimensões relevantes de todo o material narrativo recolhido. Numa segunda fase, submetemos a lista de indicadores a toda a população docente da Universidade, 3003 docentes. Para a análise da informação quantitativa realizaram-se análises descritivas básicas.