

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Ripoll-Núñez, Karen; Arrieta-Caycedo, Camilo Andrés
¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y
estudiantes de una institución de educación superior en Colombia
Revista Colombiana de Educación, núm. 85, 2022, Enero-Abril, pp. 9-29
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413674314001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia

What Is an Excellent Teacher? Perspectives of
Teachers and Students from a Higher Education
Institution in Colombia

O que é um professor de qualidade? Perspectivas de
professores e alunos de uma instituição de ensino
superior na Colômbia

Karen Ripoll-Núñez*  orcid.org/0000-0002-8081-9643

Camilo Andrés Arrieta-Caycedo**  orcid.org/0000-0002-6203-3970

Para citar este artículo: Ripoll-Núñez, K. y Arrieta-Caycedo, C. A. (2022). ¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 9-29. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>



Recibido: 04/05/2020

Evaluated: 24/03/2021

* Doctora en Desarrollo Humano y Estudios de Familia, Universidad de Connecticut, Estados Unidos. Profesora del departamento de Psicología Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: kripoll@uniandes.edu.co

** Psicólogo, Universidad de los Andes, Colombia. Profesor del departamento de Psicología Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia Correo electrónico: ca.arrieta@uniandes.edu.co

Resumen

Este estudio se propuso comprender los significados que atribuyen profesores y estudiantes a las características que consideran prioritarias en un docente excelente (por ejemplo, experticia en la disciplina, ser buen comunicador) y las relaciones que establecen entre ellas. Se administró un cuestionario sobre características de docentes de calidad (Teacher Behavior Checklist) a 44 profesores y 37 estudiantes universitarios, de diferentes disciplinas (Ciencias, Derecho) y una entrevista semi-estructurada sobre las características esenciales para definir la excelencia docente. Igualmente, se empleó el análisis temático (Braun y Clark, 2006) como estrategia de análisis. Los resultados indicaron que los participantes consideran centrales tres características: ser comunicador efectivo; ser competente en su disciplina; y ser respetuoso con los estudiantes. Asimismo, tanto para profesores como estudiantes, la experticia en la disciplina no agota el concepto de excelencia, sino que otros aspectos de tipo relacional (respeto, comunicación) son igualmente importantes. Estos resultados coinciden con los planteados por otros autores latinoamericanos que utilizan modelos tanto inductivos como deductivos sobre la evaluación de la excelencia docente. Se recomienda que futuros estudios evalúen las concepciones de los estudiantes en diferentes momentos del año académico y cuenten con muestras más representativas de diferentes disciplinas que permitan establecer comparaciones por áreas del conocimiento.

Palabras clave

características profesores;
docencia universitaria;
estudiantes; excelencia en
docencia; percepciones
profesores

Keywords

teacher characteristics;
university teaching; students;
excellence in teaching;
teachers' perceptions

Abstract

This study aimed to understand the meanings that teachers and students attribute to the characteristics that they consider to be priorities in an excellent teacher (for example, expertise in the discipline, being a good communicator) and the relationships that establish between them. A questionnaire on the characteristics of excellent teachers was administered to 44 professors and 37 university students from different disciplines (Sciences and Law) and a semi-structured interview on the essential characteristics to define excellence in teaching. Thematic analysis (Braun & Clark, 2006) was used as an analytic strategy. The results indicated that participants consider three main characteristics in this topic: being an effective communicator; being competent in your discipline and being respectful to students. Similarly, for both teachers and students, expertise in the discipline does not exhaust the concept of excellence, but other relational aspects (respect, communication) are equally important. These results coincide with those proposed by other Latin American authors who use both inductive and deductive models on the evaluation of teaching excellence. It is recommended that future studies evaluate the conceptions of students at different times of the academic year and have more representative samples from different disciplines to establish comparisons by areas of knowledge.

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender os significados que atribuem professores e alunos às características que consideram prioritárias em um excelente professor (por exemplo, experiência na disciplina, ser um bom comunicador) e as relações que estabelecem entre elas. Foi aplicado um questionário sobre as características dos professores de qualidade (Teacher Behavior Checklist) a 44 professores e 37 estudantes universitários de diferentes disciplinas (Ciências, Direito) e uma entrevista semiestruturada sobre as características essenciais para definir a excelência docente. Igualmente, a análise temática (Braun e Clark, 2006) foi utilizada como estratégia de análise. Os resultados indicam que os participantes apresentam três características centrais: ser um comunicador eficaz; ser competente em sua disciplina; e ser respeitoso com os seus alunos. Da mesma forma, tanto para os professores quanto para os alunos, a expertise na disciplina não esgota o conceito de excelência, mas outros aspectos relacionais (respeito, comunicação) são igualmente importantes. Esses resultados coincidem com os propostos por outros autores latino-americanos que propõem modelos indutivos e dedutivos sobre a avaliação da excelência docente. Recomenda-se que estudos futuros avaliem as concepções dos alunos em diferentes momentos do ano letivo e tenham mostras mais representativas de diferentes disciplinas que permitam estabeleçam comparações por áreas do conhecimento.

Palavras-chave

características dos
professores; docência
universitária; alunos;
excelência em docência;
percepções de professores

Introducción

La docencia universitaria se ha conceptualizado como una actividad compleja que incorpora elementos tanto disciplinares como personales y pedagógicos (Francis-Salazar, 2006). Estas diferentes dimensiones requieren que el docente tenga no solo experticia en la disciplina, sino también conocimiento sobre metodologías de enseñanza efectivas.

Es posible identificar dos tradiciones en la literatura sobre calidad de la docencia. Por una parte, una aproximación inductiva en la que se identifican los factores o dimensiones que agrupan diferentes características reportadas por estudiantes y docentes (Amakyi y Adu-Aboagye, 2016; Hart y Wang, 2016). Particularmente en Latinoamérica, Páramo (2008); Casero-Martínez (2016), y Villarroel y Bruna (2017) han seguido esta aproximación. Otros investigadores han propuesto modelos teóricos que clasifican las competencias docentes en dimensiones establecidas a partir de estudios anteriores. Entre ellos se encuentran los modelos planteados por Richmond *et al.* (2015), y Martínez *et al.* (2016). Vale la pena resaltar el trabajo de Montoya *et al.* (2014), quienes evaluaron la docencia universitaria en México, Chile y Colombia, y el estudio de Ripoll-Núñez *et al.* (2018) en Colombia.

Otros autores latinoamericanos (Francis-Salazar, 2006) han cuestionado la aproximación a la evaluación de la calidad de la docencia que se centra en proponer listados de características deseables en los docentes. Se requiere, entonces, tomar también en cuenta las narrativas de maestros y estudiantes sobre qué es un docente de calidad. Asimismo, la investigación sobre la manera como profesores y estudiantes conciben la interacción entre diferentes características de la docencia de excelencia es escasa. Si bien autores como Villarroel y Bruna (2017) han evaluado modelos teóricos sobre la relación entre las competencias docentes, es necesario reconocer las concepciones que los mismos docentes y estudiantes han desarrollado sobre la práctica educativa universitaria. Específicamente, una necesidad común en la literatura sobre docencia universitaria en Latinoamérica es una aproximación inductiva a la teorización que pueda contrastarse con los resultados de estudios anteriores en los que se han evaluado modelos teóricos sobre competencias de la docencia universitaria.

A partir de los vacíos mencionados, el presente estudio se propuso indagar sobre los significados que atribuyen profesores y estudiantes a las características que consideran prioritarias en un docente excelente y las relaciones que establecen entre dichas características. La pregunta de investigación fue “¿Cuáles son las concepciones de docentes y estudiantes universitarios de una institución educativa en Colombia sobre las características que hacen a un docente excelente?”. Algunos interrogantes que

guiaron este estudio fueron a) “¿Cuáles de las características propuestas en un cuestionario consideran más importantes los participantes?”; b) “¿Cuáles son las razones para considerar algunas características propuestas como más importantes?”; c) “¿Cuáles son las relaciones que establecen los participantes entre las características de un docente universitario excelente?”, y d) “¿Cuáles son las características del contexto que estudiantes y profesores resaltan al evaluar las cualidades de un docente universitario de calidad?”.

¿Qué es la docencia universitaria de calidad?

Existen diferentes definiciones sobre qué es un docente excelente; sin embargo, estudios en países angloparlantes han demostrado que las concepciones de profesores, estudiantes y administradores coinciden en las siguientes características: a) experticia sobre contenidos disciplinares y cómo enseñarlos (didáctica); b) conciencia sobre el impacto que tienen sobre sus estudiantes en relación con los contenidos y habilidades que aprenden, y la motivación para aprender; c) expectativas realistas sobre el desempeño estudiantil y justicia en la evaluación; d) accesibilidad a los estudiantes, respeto y entusiasmo (Keeley *et al.*, 2016). Asimismo, Buskist y Keeley (2018) encontraron que demostrar experticia en el tema y pasión por lo que se enseña son características centrales en la evaluación de la excelencia docente tanto para profesores como para estudiantes en diferentes países.

Congruente con estos resultados, un estudio realizado en Colombia indicó que a) profesores y estudiantes coinciden en el 70 % de las características que consideran más importantes en un docente universitario excelente; b) estudiantes y profesores en diferentes disciplinas consideran que ser respetuoso y comunicarse efectivamente, tener experticia en su disciplina y ser entusiasta son cualidades importantes en un docente excelente (Ripoll-Núñez *et al.*, 2018). Adicionalmente, en un estudio realizado en Brasil se encontró que las características relevantes en un docente excelente para estudiantes de Psicología son experticia en su disciplina, accesibilidad, entusiasmo y tratar de ser un mejor profesor (Henklain *et al.*, 2018).

Competencias y cualidades del docente de calidad

Existen también diferentes modelos en la literatura latinoamericana sobre las dimensiones que comprende la docencia universitaria efectiva. Por ejemplo, Villarroel y Bruna (2017) propusieron un modelo que organiza las competencias docentes en tres dimensiones: básicas, específicas y transversales. Las primeras comprenden aspectos cognitivos, sociales, comunicativos, tecnológicos y personales (ética profesional); las específicas

se refieren a la planeación y organización del proceso de enseñanza, aspectos didácticos, y diseño e implementación de metodologías de evaluación; por último, las transversales abarcan elementos como mantenimiento del clima del aula, e investigar y reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas.

Evaluación de la calidad de la docencia

La evaluación de la calidad tiene idealmente el propósito de mejorar continuamente la práctica docente y de generar procesos de crecimiento profesional en los profesores (evaluación formativa); sin embargo, las estrategias empleadas en la evaluación y el uso que se hace de los resultados de evaluación no necesariamente conducen al logro de este propósito (evaluación sumativa) (Gómez y Valdés, 2019). Estudios en México, Chile y Colombia han concluido que las encuestas a estudiantes son el método de evaluación más empleado en las universidades. Se trata entonces de un enfoque de la evaluación de la calidad basada en resultados y en la eficiencia del docente (Gómez y Valdés, 2019).

Por otra parte, los mismos estudiantes perciben que las evaluaciones implementadas no ayudan a mejorar la docencia (Moreno, 2018) y otros autores han cuestionado la validez de las evaluaciones docentes, por cuanto las puntuaciones que otorgan los estudiantes tienen relación con factores como el apoyo que reciben del docente para obtener mejores calificaciones y las preguntas no tienen en cuenta la diversidad de las condiciones de la enseñanza en diferentes disciplinas (Montoya *et al.*, 2014).

La alternativa propuesta por autores como Gómez y Valdés (2019) es que el sistema de evaluación del desempeño docente se fundamente en una definición clara y consensuada del concepto de calidad de educación. Asimismo, sugieren recurrir a varias fuentes de información (entrevistas, observaciones) y a mecanismos de autoevaluación, evaluación por pares docentes y evaluación de estudiantes.

Calidad de la docencia universitaria en Colombia

De acuerdo con Jara y Díaz-López (2017), los actuales lineamientos para la evaluación docente establecidos en las políticas educativas colombianas se enfocan en conceptos como *competencia*, *competitividad*, *cobertura*, *eficiencia*, *auditoría*, *pertinencia* y *eficacia*. Sin embargo, estos autores explican que a nivel institucional se establecen algunos lineamientos adicionales que se centran más en las cualidades interpersonales del docente. Asimismo, Ochoa y Moya (2019) concluyen que los modelos de evaluación comúnmente utilizados constan de tres dimensiones, que abarcan aspectos también mencionados por Jara y Díaz-López (2017) y

Cipagauta (2019): a) cualidades académicas (dominio del tema, uso de materiales didácticos, uso de tecnologías, forma de evaluar,); b) cualidades personales (puntualidad, creatividad); y c) cualidades sociales (el trato con los estudiantes, respeto, accesibilidad).

Con respecto a las estrategias de evaluación, varios de los autores colombianos arriba citados (v. gr., Ochoa y Moya, 2019) proponen una perspectiva integral en la que se empleen diferentes mecanismos de evaluación, como la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación de los estudiantes. Esto coincide con la recomendación de autores mejicanos (Gómez y Valdez, 2019) sobre la evaluación de la docencia.

Metodología

Diseño

Se trató de un estudio descriptivo de tipo transversal, en el que se emplearon un cuestionario y una entrevista semiestructurada. La metodología empleada en el estudio de la información fue el análisis temático (Braun y Clarke, 2006), dado que este se propone identificar y observar patrones emergentes en un conjunto de datos y es congruente con el objetivo de este estudio descriptivo. Si bien a largo plazo esta línea de investigación busca generar una teoría sobre la excelencia en docencia universitaria y empleará la teoría fundamentada (Charmaz, 2006), el alcance del presente estudio no justificaba su uso.

Participantes

Con el fin de contar con una muestra en la que se incluyera estudiantes y profesores de las 10 facultades de la institución universitaria, se convocó a través de listas institucionales de correo electrónico a todos los docentes de planta y estudiantes de pregrado inscritos. Si bien no se pretendía contar una muestra representativa, se buscó que en lo posible dos estudiantes y dos profesores de cada facultad hicieran parte del estudio. Este tipo de selección intencional es usual en investigación cualitativa, por cuanto ayuda a comprender el problema en estudio desde la perspectiva de diversos participantes (Creswell y Creswell, 2018).

La muestra obtenida estaba conformada por 44 estudiantes (20 hombres y 24 mujeres) ($M = 20,4$ años, $DE = 2,2$) y 37 profesores (14 mujeres y 23 hombres) ($M = 49,3$ años, $DE = 10,6$). El número de participantes por cada facultad fue: Administración (2 estudiantes y 2 profesores); Arquitectura y Diseño (6 y 6); Artes y Humanidades (5 y 5); Ciencias (6 y 7); Ciencias Sociales (6 y 7); Derecho (5 y 3); Economía (3 y 1); Ingeniería

(5 y 3); Escuela de Gobierno (1 estudiante); y Medicina (5 estudiantes y 3 profesores). Si bien en algunas facultades no se logró la participación del número esperado de docentes y estudiantes, un criterio empleado para determinar si se contaba con una muestra adecuada fue la saturación de las categorías y temáticas que emergieron en el análisis.

Veintiocho estudiantes (63,6 %) habían cursado entre 1 y 4 semestres de pregrado, y 16 (36,4 %), entre 5 y 10 semestres. Se seleccionaron intencionalmente profesores que representaran diferentes niveles de experiencia docente. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes rangos de tiempo: menos de 10 años (19 %), 11 a 20 años (35 %), 21 a 30 años (27 %) y más de 30 años (16 %). De igual manera, en la muestra se encontraban representados profesores con diferentes niveles de producción en investigación. Ocho profesores asistentes (21,6 %) que contaban con menos de 5 publicaciones, 18 profesores asociados (48,6 %) con 6 a 20 publicaciones, 9 profesores titulares (24,3 %) con más de 20 publicaciones, y 2 no se encontraban clasificados (5,4 %) porque no habían finalizado estudios de doctorado. El 81 % reportó que había realizado cursos, talleres u otros estudios en docencia universitaria, y el 51,3 % había recibido algún reconocimiento por su desempeño docente.

Instrumentos

- » *Cuestionario de información demográfica.* Los participantes respondieron un breve formulario con preguntas que indagaban sobre información personal (v. g., edad, programa de estudios, experiencia docente).
- » *Cuestionario de conductas del profesor.* Estudiantes y profesores respondieron a la versión en español de un cuestionario (*Teacher Behavior Checklist* [TBC]; Keeley *et al.*, 2006), que contiene 28 características deseables en un docente y descriptores conductuales para cada característica. Los participantes debían pensar en qué grado un docente excelente debería presentar cada característica y marcar su respuesta en una escala tipo Likert de 5 puntos. En un estudio preliminar (Ripoll-Núñez *et al.*, 2018), se tradujo al español el instrumento y se implementaron estrategias para evaluar la validez de contenido de las preguntas (evaluación de expertos, entrevistas a profesores y estudiantes sobre claridad y significado de los ítems). Asimismo, se estableció que la versión en español de la escala tenía una confiabilidad adecuada ($\alpha = 0,95$).
- » *Entrevista semiestructurada.* Los participantes respondieron a una entrevista en la que se indagaba sobre su concepción de la excelencia en docencia universitaria, las características más importantes en un docente universitario excelente y las razones por las

cuales las consideraban más o menos relevantes. La guía de entrevista fue revisada y ajustada de acuerdo con los resultados de un estudio piloto en el que participaron cuatro estudiantes y cuatro docentes.

Procedimiento

Los participantes fueron convocados por correo electrónico a una entrevista de aproximadamente 70 minutos. Se explicaban los objetivos del estudio y se firmaba el consentimiento informado. Posteriormente, se administraba el cuestionario TBC (Keeley *et al.*, 2006) y se les solicitaba elegir las características más importantes en un docente universitario excelente, entre las presentadas en la escala. Se leían las características seleccionadas y las conductas que describían a cada una y se procedía a explorar: a) la concepción del participante sobre un docente universitario excelente; b) las razones que justificaban la elección de las características del TBC; c) la relación entre las características elegidas; y d) las características contextuales relacionadas con la concepción de excelencia. Los procedimientos fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la institución a la que están afiliados los autores.

Análisis de la información

Se obtuvieron estadísticos descriptivos de las respuestas al cuestionario demográfico y el TBC por medio del paquete estadístico *SPSS* 25.0. Las transcripciones de las entrevistas fueron codificadas, siguiendo las fases del análisis temático propuestas por Braun y Clarke (2006): a) familiarización con los datos; b) creación de códigos iniciales y codificación; c) identificación de temáticas relevantes; y d) escritura de memos sobre las temáticas identificadas.

En cuanto a estrategias empleadas para asegurar la validez de los hallazgos, se emplearon dos sugeridas en la literatura (Creswell y Creswell, 2018): a) triangulación de dos tipos de fuentes de información en el proceso de recolección y análisis de la información: respuestas al cuestionario TBC y a una entrevista semiestructurada; y b) revisión del informe de análisis de resultados por un auditor externo. En relación con la triangulación, se tuvieron en cuenta tanto la calificación otorgada por los participantes a características de un docente incluidas en el TBC, como también sus respuestas a las preguntas de la entrevista acerca de las características que calificaron como más o menos importantes en su propia concepción sobre la calidad docente. Con respecto al auditor externo, se recibió retroalimentación sobre el análisis de la información y las temáticas identificadas de

uno de los autores del TBC, quien ha realizado estudios cualitativos sobre la concepción de calidad de docentes universitarios excelentes en otros países (ver Keeley *et al.*, 2016).

Para asegurar la confiabilidad, se siguió el siguiente procedimiento para monitorear el acuerdo entre codificadores (Creswell y Creswell, 2018). Inicialmente se leyeron las transcripciones y los integrantes del equipo (1 docente y 4 estudiantes de último semestre de psicología) identificaron categorías generales para la codificación de manera independiente. Las categorías fueron discutidas en reuniones del equipo hasta alcanzar consenso en su definición. Posteriormente, dos integrantes del equipo realizaron codificación por separado, empleando el programa NVivo 12.1 (QSR International, 2018). En tres oportunidades, los codificadores codificaron la misma transcripción de manera independiente. El porcentaje de acuerdo en los segmentos de las transcripciones codificadas en las categorías generales osciló entre 70 % y 98 %. Posteriormente, se revisaron las citas codificadas en cada categoría y se identificaron temáticas que agruparan los significados atribuidos por profesores y estudiantes. Las temáticas fueron revisadas en reuniones de equipo a partir de literatura consultada (por ejemplo, Buskist y Keeley, 2014).

Resultados

Características docentes de calidad

Las respuestas de los participantes al TBC fueron ordenadas de mayor a menor importancia, de acuerdo con la puntuación promedio obtenida por cada característica. Como se observa en la tabla 1, para los profesores las cinco características más importantes en un docente universitario fueron: respetuoso, comunicador efectivo, sabe escuchar, demuestra pasión por la enseñanza, y proporciona retroalimentación constructiva. Entre tanto, los estudiantes eligieron las siguientes características: respetuoso; demostrar pasión por la enseñanza; comunicador efectivo y accesible a los estudiantes (con igual puntuación); y promueve el pensamiento crítico y se esfuerza por ser un mejor docente (con igual puntuación).

Tabla 1

Puntuación de mayor a menor importancia otorgada por estudiantes y profesores a las características del TBC

Ítems del TBC	Profesores (n = 37)	Estudiantes (n = 44)
Respetuoso	1 (94,6)	1 (72,7)
Comunicador efectivo	2 (89,2)	3,5 (65,9)
Sabe escuchar	3 (86,5)	9,5 (61,4)
Pasión por la enseñanza	4 (83,8)	2 (68,2)
Retroalimentación constructiva	5 (78,4)	9,5 (61,4)
Accesible	6 (78,4)	3,5 (65,9)
Define objetivos	7 (77,1)	19 (45,5)
Seguro	8,5 (75,7)	8 (65,9)
Competente en su disciplina	8,5 (75,7)	11 (59,1)
Promueve el pensamiento crítico	10 (78,4)	5,5 (63,6)
Agradable	11,5 (70,3)	15 (45,5)
Humilde	11,5 (70,3)	16 (52,3)
Planificado	13 (62,2)	18 (43,2)
Evalúa con justicia	14 (59,5)	12 (52,3)
Maneja el tiempo de clase	15,5 (56,8)	13 (50)
Comprensivo	15,5 (59,5)	20,5 (34,1)
Se esfuerza por ser mejor docente	17 (59,5)	5,5 (65,9)
Motivador y solidario	18,5 (59,5)	22 (31,8)
Sensible y paciente	18,5 (56,8)	23 (25)
Firme/directivo	20 (59,5)	7 (63,6)
Presenta información actualizada	21 (54,1)	14 (40,9)
Promueve discusión en clase	22 (56,8)	20,5 (31,8)
Profesional	23 (48,6)	27 (29,5)
Creativo e interesante	24 (48,6)	17 (47,7)
Flexible y de mente abierta	25 (48,6)	25 (27,3)
Rapport	26,5 (40,5)	24 (22,7)
Sabe usar la tecnología	26,5 (48,6)	26 (25)
Actitud positiva/Humor	28 (35,1)	28 (18,2)

Nota: los números en paréntesis indican el porcentaje de individuos en cada grupo que indicó que dicha característica siempre debe presentarse en profesores excelentes.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las características menos importantes, profesores y estudiantes coincidieron en las siguientes: establecer *rapport*, saber usar recursos tecnológicos, ser profesional en la forma de vestir y de hablar, ser flexible y de mente abierta, y tener sentido del humor.

Estos resultados son similares a los obtenidos en un estudio anterior (Ripoll-Núñez *et al.*, 2018), en donde se encontró que profesores y estudiantes eligieron “respetuoso” y “comunicador efectivo” como las dos características más importantes en un docente, y “demuestra pasión por la enseñanza”, “proporciona retroalimentación constructiva” y “sabe escuchar” fueron ubicadas entre las diez más importantes.

Significados de excelencia en docencia

En la tabla 2 se aprecian las categorías resultantes de la codificación y sus correspondientes subcategorías.

Tabla 2
Categorías empleadas en la codificación

Categorías generales	Definición	Subcategorías	Definición
Expectativas sobre docencia	Concepciones y expectativas sobre docencia en educación superior.	Contexto de la docencia.	Expectativas sobre condiciones institucionales y experiencias al respecto.
		Relación docente/estudiantes.	Expectativas sobre calidad de relación profesor/alumnos.
		Relación docencia/aprendizaje.	Concepciones y expectativas sobre papel de docencia en aprendizaje de estudiantes. Roles de docentes y estudiantes en el proceso.
Atributos deseables	Características más importantes en docente de calidad.	Conocimientos. Habilidades. Actitudes.	Características incluyen formación, destrezas y valores relevantes en un docente de calidad.
Atributos menos esenciales	Características menos importantes en docente de calidad.	Habilidades. Actitudes.	Características incluyen: habilidades o actitudes menos importantes.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se resumen las temáticas identificadas a partir del análisis de las transcripciones. Dadas las limitaciones de espacio, se agruparon las temáticas relacionadas con las características deseables en tres secciones: a) el profesor enseña lo que sabe y lo que es; b) sabe comunicar y enseña a pensar, y c) establece un ambiente respetuoso y propicio para el aprendizaje. Estas temáticas surgieron del análisis de las relaciones que establecen los participantes entre las características. Finalmente, se presenta una sección sobre las perspectivas de los participantes acerca del contexto en la docencia.

El profesor enseña lo que sabe y lo que es

Tanto profesores como estudiantes señalaron que la excelencia en docencia está relacionada con el dominio que tiene el docente de la disciplina (P: 47,4 %, E: 40,9 %)¹, con su habilidad para comunicar lo que sabe (P: 26,3 %, E: 22,7 %), su capacidad para transmitir la pasión por el conocimiento (P: 42,1 %, E: 20,5 %), su actitud motivadora y solidaria (P: 26,3 %, E: 6,7 %), y su esfuerzo por ser un mejor docente (P: 13,2 %, E: 15,9 %). Para los profesores, tener dominio o experticia en el tema no solo significa poseer conocimientos, sino contar con habilidades y métodos creativos para ayudar a estudiantes que tienen dificultades en el proceso de aprendizaje. Con respecto a esto, un profesor explica: “Me parece que es importante que el profesor esté siempre buscando maneras nuevas de mostrar el material [...], los estudiantes están expuestos a muchas cosas contra las que uno está compitiendo. Entonces, captar la atención de los estudiantes es importante” (P30, H, Arquitectura, profesor asistente).²

Para los estudiantes, la experticia es el resultado tanto del conocimiento sobre aspectos teóricos como también de la experiencia profesional. Una estudiante afirma: “Digamos que una de las funciones que veo en el profesor [...] es ilustrarnos no solo el tema [...], sino que él tiene una experiencia y un bagaje en el tema que nos puede ilustrar” (E13, M, Ciencias Sociales, 3).

Por último, el profesor excelente es quien siente pasión por la enseñanza y logra transmitir esa motivación a sus estudiantes. Si bien los profesores consideran que esta pasión se evidencia en el interés por prepararse para las clases, mantenerse actualizado y estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos; para los estudiantes la pasión se relaciona con

¹ Para cada característica se incluye el porcentaje de participantes (P = profesores; E = estudiantes) que incluyeron dicha característica entre las 3 más importantes en un docente de calidad.

² Los participantes serán identificados de acuerdo con: tipo de participante (P = profesores; E = estudiantes); número de entrevista; sexo del participante (H = hombre y M = mujer); facultad a la que pertenece, y su posición en el escalafón docente (profesores) o el semestre de estudios (estudiantes).

lograr transmitir a sus estudiantes el interés por los temas abordados. Se observa, entonces, un contraste entre la concepción de los profesores y los estudiantes acerca del rol del profesor. Para los estudiantes, este ocupa un papel central no solo por su experticia sobre el tema, que le permitirá transmitir conocimientos actualizados, sino por lograr comunicar claramente lo que sabe e interesar a los estudiantes. Entre tanto, para los profesores la experticia y la pasión, facilitan acompañar el proceso de aprendizaje y ayudar a que el estudiante llegue a pensar por sí mismo.

Al hablar sobre esforzarse por ser un mejor docente, estudiantes y profesores concuerdan en que esto implica una constante preparación para las clases y actualización permanente en cuanto a métodos para mejorar el aprendizaje. Un profesor ilustra claramente la relación entre varias características: “Cuando uno trabaja en procesos de creación, tiene que saber mirar y escuchar lo que están proponiendo los estudiantes... eso se entrelaza con estar actualizado en lo que está pasando en el campo contemporáneo... ser muy crítico del entorno” (P15, H, Artes y Humanidades, profesor asociado). Por otro lado, un estudiante afirma sobre el esforzarse por ser mejor docente es “muy importante porque lo relaciono con algunos otros factores como: qué tanto se prepara el profesor para la clase [...], si el conocimiento que les estoy dando les está quedando claro, en qué puedo mejorar, cómo puedo mejorarlo” (E14, H, Derecho, 4).

Sabe comunicar y enseña a pensar

Otra temática en la que confluyen las perspectivas de ambos grupos sobre la excelencia en docencia tiene que ver con la habilidad del docente para comunicarse (P: 26,3 %, E: 22,7 %). Como se anotó anteriormente, los participantes consideran que la comunicación es parte de la experticia, por cuanto saber comunicar el conocimiento con claridad es fundamental para su adquisición. Por ejemplo: “Un profesor tiene que preparar no solamente lo que va a decir, sino cómo lo va a decir... qué va a hacer para lograr que sus estudiantes aprendan, que son dos cosas completamente distintas” (P20, M, Ciencias, profesora titular). De igual manera, los estudiantes relacionan esto con que el profesor presente ejemplos claros y explique una idea de diferentes maneras, para hacer el conocimiento accesible a los estudiantes de acuerdo con sus destrezas. Un estudiante afirma que “si una persona tiene un conocimiento amplio en su materia y lo sabe expresar efectivamente, va a hacer que el estudiante entienda mejor y hasta pueda generar apasionamiento” (E2, F, Derecho, 10).

Adicionalmente, los participantes consideran que saber comunicar está relacionado con una actitud de respeto (P: 26,3 %, E: 22,7 %) y paciencia (P: 5,3 %, E: 6,8 %). Específicamente, es importante escuchar el punto de vista del estudiante, comprender sus necesidades y saber

retroalimentarlo de manera respetuosa (P: 13,2 %, E: 11,4 %). Esta actitud de respeto está ligada a la capacidad del profesor para mantener una mente abierta, pues tanto estudiantes como profesores (P: 10,5 %, E: 9 %) concuerdan en que esto significa un reconocimiento de la individualidad de cada persona y una disposición a aceptar la diferencia: “Con esa mente flexible permitir de alguna forma, coger el tema y tratar de adaptarlo con lo que está sucediendo en un momento dado, para tratar de motivar al estudiante, porque [...] las generaciones son totalmente diferentes” (P37, H, Ciencias Sociales, profesora asistente).

Por otra parte, profesores y estudiantes coinciden en que saber comunicar está relacionado con la habilidad para estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (P: 21 %, E: 22,7 %). Los profesores consideran que enseñar requiere plantear preguntas y proporcionar guías que lleven al estudiante a cuestionarse sobre lo que aprende y para qué lo aprende. Entre tanto, los estudiantes plantearon que la comunicación durante la clase y la manera como se crean discusiones sobre el tema es clave en el desarrollo del pensamiento crítico: Al respecto, según una estudiante: “que promueva el pensamiento crítico, que no sea como enseñarte algo porque sí, como leerte diapositivas, sino que te ponga a discutir, que te haga preguntas en las que necesites pensar y analizar” (E27, M, Derecho, 6).

Establece un ambiente respetuoso y propicio para el aprendizaje

Una de las características más valoradas por los participantes fue el respeto (P: 26,3 %, E: 22,7 %), ante todo por su importancia en la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje. Para crear condiciones adecuadas en la relación maestro/alumno, los participantes consideran que el respeto debe guardar una relación estrecha con otras competencias como: saber escuchar (P: 15,8 %, E: 9 %), planear las clases (P: 13,2 %, E: 13,6 %), presentar información actualizada (P: 13,2 %, E: 11,4 %), esforzarse por ser un mejor docente (P: 13,2 %, E: 15,9 %), demostrar flexibilidad en el desarrollo de sus cursos (P: 10,5 %, E: 9 %) y evaluar con justicia (P: 5,3 %, E: 11,4 %).

En primer lugar, los profesores asocian el respeto con saber escuchar; es decir, prestar atención a cómo el estudiante está entendiendo los temas en clase y captar lo que quiere decir, sin subestimarlos o tratarlos sin interés. Así lo expresa una profesora: “Me parece importante la actitud respetuosa del profesor... que llegue a la clase a enseñar y que ajuste sus métodos entendiendo las necesidades de los estudiantes y así hacer un proceso de aprendizaje que sea significativo para todos” (P19, M, Medicina, profesora asociada). Asimismo, los estudiantes asocian el respeto con una actitud de

escucha, con la que el profesor le concede importancia a lo que dicen. Una estudiante lo explica así: “Un profesor excelente es comprometido con los estudiantes [...], respeta sus puntos de vista, es lo más abierto posible, le interesa que la clase no sea de una sola vía, sino que se construye conocimiento desde los estudiantes y él” (E24, M, Medicina, 5).

Para los profesores, ser respetuoso también significa comprometerse con la planeación de las clases, su organización y la manera como se desarrollan. Una profesora lo expresa así: “Respeto hacia la clase en cuanto a la puntualidad, la organización, la planeación, y asimismo una coherencia del programa frente a lo que dice que está escrito, y lo que pasa en la clase” (P19, M, Medicina, profesora asociada). Así, para los profesores es fundamental el establecimiento de objetivos pedagógicos y de acuerdos de responsabilidad.

Para los estudiantes, el respeto también tiene que ver con la preparación de las clases. Por ejemplo, para un estudiante, “ser respetuoso... eso demuestra que el profesor no se cree alguien superior, sino que está en medio del proceso... que planifica. Que el profesor sabe qué va a hacer y no improvisa” (E33, H, Economía, 1). Otros aspectos mencionados en relación con la preparación de las clases fueron: el uso de fuentes actualizadas y la conexión del conocimiento con el contexto actual. En particular, para los estudiantes, que el profesor presente información actualizada significa traer información con una validez vigente y que facilite a los estudiantes desenvolverse como profesionales en el futuro.

Finalmente, al discutir sobre la justicia en la evaluación y su relación con el respeto, los profesores explicaron que esto se observa cuando se establecen criterios claros de calificación y se siguen los reglamentos de la universidad, mientras que los estudiantes lo asociaron con la coherencia entre los métodos de evaluación y los temas abordados en el curso. Un estudiante comenta al respecto: “Y que evalúen lo que explican, porque muchos explican un tema y las evaluaciones no son tan acordes a los temas que ellos explican” (E17, H, Ciencias, 5).

Contexto en el que se ejerce la docencia

Tanto profesores como estudiantes resaltaron en las entrevistas variables que no se tienen en cuenta en el cuestionario TBC. Las más citadas por profesores fueron: el tamaño del curso (55,6 %), la composición del curso (semestre y carrera) (44,44 %), las políticas de la universidad (38,89 %), el tipo de profesor (11,11 %), los recursos institucionales (5,56 %) y los espacios de interacción entre profesores y estudiantes (5,56 %). Por ejemplo: “A veces tengo estudiantes de primer semestre y es muy difícil porque son muchachitos de 16/17 años que le tienen miedo los profesores... es muy difícil acercarse a ellos” (P24, H, Economía, profesor titular).

Refiriéndose a las políticas de la universidad, según otro profesor, “hay cursos en los que tú no tienes tanta autonomía, por ejemplo [...] los cursos de matemáticas para ciclo básico para todo el mundo hay un programa estándar del departamento y un método de evaluación” (P32, H, Ciencias, profesor asociado).

De igual forma, los estudiantes mencionaron la importancia de los recursos institucionales (50 %), los espacios de interacción profesores/estudiantes (33,33 %), la composición de los cursos (16,67 %) y las políticas de la universidad (16,67 %). Con respecto a los espacios de interacción entre profesores y estudiantes, una estudiante afirma lo siguiente: “Es muy chévere el poder dialogar con profesores [...]. Me parece que el departamento abre esos espacios y que tenemos profesores con los cuales podemos tratar esas temáticas” (E24, M, Medicina, 5).

Conclusiones

En este estudio se propuso el análisis de las concepciones de profesores y estudiantes de una institución universitaria en Colombia acerca de las características que hacen a un docente excelente. Las características seleccionadas por los docentes y estudiantes son congruentes con los resultados de más de cuarenta estudios realizados en diferentes países, incluyendo Brasil y Colombia (ver Buskist y Keeley, 2018). Además, los participantes eligieron características que corresponden con las competencias básicas, específicas y transversales identificadas en estudios en Chile (Villarroel y Bruna, 2017) y otros países (Morrison y Evans, 2016).

Con esta investigación también se buscó ir más allá de la identificación de características deseables con base en un listado prestablecido, enfoque criticado por algunos autores (Francis-Salazar, 2006), y se propuso caracterizar las relaciones que establecen los participantes entre las características de un docente excelente. Así, el estudio ofrece una aproximación inductiva a la teorización sobre las concepciones de los profesores y estudiantes acerca de la docencia universitaria, que puede enriquecer los modelos propuestos por otros autores latinoamericanos. A continuación, se discuten las principales contribuciones del estudio.

En primer lugar, el análisis temático realizado en este estudio permitió apreciar cómo los participantes establecen relaciones entre las características de un docente excelente. Siguiendo la clasificación propuesta por Villarroel y Bruna (2017), los participantes eligieron dos competencias básicas: cognitivas (experticia en la disciplina) y comunicativas (hacer el conocimiento accesible, escuchar a los estudiantes), y una competencia transversal (crear un ambiente respetuoso en el aula), como nodos centrales de la docencia de calidad. Alrededor de estas competencias se agrupan

otras específicas, como planeación de las clases, selección de estrategias metodológicas (didáctica), y diseño e implementación de evaluaciones del aprendizaje. Adicionalmente, los participantes se refirieron a la pasión por la enseñanza como una característica estrechamente relacionada con la eficacia del docente en comunicar su experticia y con crear un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Con base en las temáticas identificadas y las relaciones que establecen los participantes entre las características, es posible derivar los siguientes postulados de la teorización que realizan docentes y estudiantes sobre las competencias de los docentes universitarios excelentes. Para cada uno de estos postulados se citan algunos estudios que llegan a conclusiones similares. En primer lugar, los docentes excelentes son quienes no solo poseen conocimientos y experiencia profesional, sino logran transmitir su pasión por el tema y motivan a los estudiantes a aprender (Cuddapah y Stanford, 2015). Además, los docentes excelentes saben comunicar sus conocimientos, escuchar a los estudiantes y retroalimentar su aprendizaje de manera respetuosa (Páramo, 2008). En tercer lugar, los docentes excelentes se interesan por estimular el pensamiento crítico en sus estudiantes y están atentos a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para realizar ajustes en la planeación del curso, las metodologías empleadas y evaluación del aprendizaje (Ibérico *et al.*, 2016). Por último, estos docentes mantienen una práctica responsable y reflexiva para mejorar permanentemente la enseñanza, presentar conocimientos actualizados, y crear relaciones respetuosas en el aula (Vaughn *et al.*, 2017).

Una segunda contribución tiene que ver con las percepciones de los participantes acerca de los factores contextuales que influyen en la calidad de la docencia. Sin duda, este es un aspecto que debe incorporarse a los modelos sobre la excelencia en docencia, porque las condiciones de trabajo, las políticas institucionales (v. gr., espacios interacción fuera del aula, número de estudiantes por curso, espacios de formación para docentes), y los recursos disponibles pueden representar tanto oportunidades como obstáculos para la práctica docente. Otros estudios latinoamericanos, como el de Ibérico *et al.* (2016) en Perú, resaltan la importancia de los espacios de interacción profesor/alumno fuera del aula en la concepción de estudiantes y profesores sobre la docencia de calidad. Es en estos espacios donde se hacen evidentes características como el respeto, saber comunicarse para responder preguntas y retroalimentar a los estudiantes. Asimismo, algunos estudios han analizado la relación entre la concepción del estudiante sobre qué es un docente de calidad y su percepción sobre aspectos como el clima institucional y el posicionamiento de la institución en el contexto de la educación superior en el país (ver Bermúdez-Aponte *et al.*, 2015). Estos hallazgos revelan la necesidad de evaluar estos factores institucionales y

otros del contexto sociocultural en los que se inserta la relación profesores/estudiantes, para ampliar la comprensión de la concepción de profesores y estudiantes sobre la docencia de calidad.

En tercer lugar, el presente estudio contribuyó a la literatura sobre calidad de la docencia debido a la combinación de herramientas para la recolección de los datos (cuestionario de autorreporte y entrevistas semiestructuradas). Esta aproximación permitió a los participantes tener en cuenta un espectro amplio de características presentadas en el cuestionario y, asimismo, expresar sus concepciones sobre la relación entre dichas características. Por otra parte, el uso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) facilitó la identificación de las relaciones que establecieron los participantes entre las características deseables.

Las limitaciones de este estudio tienen que ver con la metodología y el diseño de este. En primer lugar, no fue posible mantener un equilibrio en el número de participantes (profesores y estudiantes) que representaban diferentes disciplinas. En futuros estudios será necesario conformar una muestra en la que se encuentren representadas diferentes disciplinas, estudiantes en diversos momentos de formación (primeros y últimos semestres) y profesores con variados niveles de experiencia. Adicionalmente, en próximos estudios será útil controlar los efectos de variables como la autoeficacia y motivación de los estudiantes (Komarraju, 2013), y evaluar sus efectos en la valoración que hacen de las características de los docentes.

Otra limitación proviene de utilizar un cuestionario que se centraba en características deseables al inicio de la entrevista, porque pudo sesgar las respuestas de los participantes. En futuros estudios sería recomendable iniciar las entrevistas con preguntas que exploren la concepción de excelencia en la docencia de manera abierta y, posteriormente, emplear instrumentos que listen características para discutir sus ítems a la luz de las perspectivas de los participantes.

De igual manera, futuros estudios deberían evaluar la concepción de calidad en la docencia, tanto a partir de características del docente, como de las acciones pedagógicas que los docentes llevan a cabo dentro y fuera del aula (por ejemplo, estrategias empleadas en clase para explicar el tema, retroalimentar el desempeño, entre otras) (Ibérico *et al.*, 2016). Para tal efecto, las entrevistas individuales deberán combinarse con otras estrategias como los grupos focales y la observación participante.

Por último, en futuros análisis deberá emplearse un diseño longitudinal en el que se recojan las percepciones de los participantes en diferentes momentos del año académico. El presente estudio se limitó a obtener datos en un solo momento y, como lo indican otros trabajos (Ibérico *et al.*, 2016), los estudiantes pueden valorar diferente las acciones pedagógicas de los docentes en función del momento de aprendizaje en que se evalúen.

En síntesis, en este estudio se propuso identificar las concepciones de docentes y estudiantes universitarios acerca de la noción de docencia de excelencia. El análisis temático permitió reconocer características centrales y su relación con otras específicas; así como formular conclusiones basadas en los significados que tienen dichas características para estudiantes y docentes. Los resultados aportan a la literatura existente en Latinoamérica, especialmente a los estudios que han propuesto modelos sobre características y competencias de los docentes universitarios. En particular, muestran la necesidad de indagar sobre las concepciones de estudiantes y docentes, y la manera como jerarquizan las características en sus construcciones sobre la docencia de calidad. Es necesario continuar esta línea de investigación y diseñar estudios en los que se afinen los criterios de inclusión de los participantes, se indague por acciones pedagógicas, y se empleen diseños longitudinales.

Referencias

- Amakyi, M. y Adu-Aboagye, L. (2016). Students' perceptions of effective teaching characteristics in The College of Education Studies, University of Cape Coast, Ghana. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(4), 116-124. 10.14738/assrj.34.1937
- Bermúdez-Aponte, J. J., Pedraza, A. y Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 1-12. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-bermudezetal.html>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Buskist, W. y Keeley, J. (2014). Becoming an excellent teacher. En D. Dunn, *The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 99-113). Oxford University Press.
- Buskist, W. y Keeley, J. W. (2018). Searching for universal principles of excellence in college and university teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 156, 95-105. 10.1002/tl.20321
- Casero-Martínez, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”: análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14. doi:10.7203/relieve.22.2.9419
- Cipagauta, M. (2019). La evaluación docente en educación superior: características y desafíos. *Entorno*, 68(1), 105-110. 10.5377/entorno.v0i68.8460

- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publishing.
- Cuddapah, J. y Stanford, B. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 51, 27-37. 10.1016/j.tate.2015.05.004
- Charmaz, K. C. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publishing.
- Francis-Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30(1), 31-49. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44030103>
- Gómez, L. y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255_
- Hart, D. L. y Wang, K. (2016). Teaching accounting effectively: An examination of accounting students and faculty perceptions. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(1), 93-107. <https://www.abacademies.org/articles/aeljvol20n01.pdf#page=98>
- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., Haydu, V. B. y Muniz, M. (2018). Brazilian faculty and student perspectives on excellent teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 156, 31-39. 10.1002/tl.20314
- Ibérico, C., Del Valle, J. y Pease, M. A. (2016). Students and teachers' perceptions of the most valued teaching actions. *Athens Journal of Education*, 3(2), 105-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216475.pdf>
- Jara, N. P. y Díaz-López, M. M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 31(2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018&lng=es&tlng=es.
- Keeley, J., Ismail, E. y Buskist, W. (2016). Excellent teachers' perspectives on excellent teaching. *Teaching of Psychology*, 43(3), 175-179. 10.1177/0098628316649307
- Keeley, J., Smith, D. y Buskist, W. (2006). The teacher behaviors checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91. 10.1207/s15328023top3302_1
- Komaraju, M. (2013). Ideal teacher behaviors: Student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110. doi.org/10.1177/0098628312475029
- Martínez, J., Schweig, J. y Goldschmidt, P. (2016). Approaches for combining multiple measures of teacher performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738-756. 10.3102/0162373716666166

- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3111>
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Morrison, B. y Evans, S. (2016). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 352-365. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>
- Ochoa, L. y Moya, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, 49(1), 41-60. 10.17227/Folios.49-9390
- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11(1), 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2745911.pdf>
- QSR International (2018). *NVivo Qualitative Data Analysis Software* (12). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>.
- Richmond, A., Berglund, M., Epelbaum, V. y Klein, E. (2015). a + (b1) Professor-Student Rapport + (b2) Humor + (b3) Student Engagement = (Ŷ) Student Ratings of Instructors. *Teaching of Psychology*, 42(2), 119-125. 10.1177/0098628315569924
- Ripoll-Núñez, K. J., Mojica, I., Torres, A. y Castellanos, M. (2018). Teachers' and students' perceptions of excellence in teaching in Colombia. *New Directions for Teaching and Learning*, 156, 57-65. <https://doi.org/10.1002/tl.20317>
- Vaughn, M., Parsons, S., Keyes, C., Puzio, K. y Allen, M. (2017). A multiple case study of teachers' visions and reflective practice. *Reflective Practice*, 18(4), 526-539. 10.1080/14623943.2017.1323731
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. 10.4067/S0718-50062017000400008