El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question

Dra. Rosa ISLA-DÍAZ. Profesora Titular. Universidad de La Laguna (*risladia@ull.edu.es*).
Dra. Stephany HESS-MEDLER. Profesora Titular. Universidad de La Laguna (*sthess@ull.edu.es*).
Dr. Hipólito MARRERO-HERNÁNDEZ. Catedrático. Universidad de La Laguna (*hmarrero@ull.edu.es*).

Resumen:

Este trabajo propone diferenciar la evaluación de la satisfacción del alumnado con el docente de la satisfacción con la asignatura, y presenta su implementación en la Universidad de La Laguna. Se diferenciaron los ítems vinculados al desempeño del docente de los referidos a la asignatura en la encuesta Docentia-ULL. La encuesta del docente quedó finalmente compuesta por 12 ítems. Para compararla con la encuesta original, de 22 ítems, contrastamos los resultados de la evaluación del profesorado en la encuesta original con una simulación del resultado si se aplicara la encuesta reducida en su lugar en el periodo 2012-2014 (n = 689), así como con su aplicación real en las convocatorias de 2017-2019 (n = 526). Observamos un incremento del profesorado Excelente empleando la encuesta enfocada al docente y, en menor medida, del profesorado Desfavorable. Encontramos que la encuesta del docente explicaba una varianza mayor de la satisfacción general del alumnado en comparación con la encuesta de la asignatura. Los resultados apoyan la utilidad y validez de la evaluación de la satisfacción de alumnado mediante dos encuestas distintas, relevantes para distintos procesos de evaluación institucional: la del docente para la promoción del profesorado y la de la asignatura para la acreditación de los títulos. La incorporación de la encuesta del docente por parte de la universidad tendría

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-06-2021.
Cómo citar este artículo: Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S. y Marrero-Hernández, H. (2021). El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión | *The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question. Revista Española de Pedagogía, 79* (280), 393-411. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-08
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

un impacto positivo en la motivación intrínseca del profesorado, en particular en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, al asociarse con habilidades cuya mejora está «bajo su control».

Descriptores: satisfacción, estudiante, encuesta, universidad, evaluación del profesor.

Abstract:

This paper proposes separating the survey of students' satisfaction with their teachers from the survey of their satisfaction with the module, and presents the implementation of this process at the Universidad de La Laguna (ULL). Items linked to teacher performance were differentiated from those referring to the subject in the Docentia-ULL survey. The final teacher survey comprised 12 items. In order to compare it with the original 22-item survey, we compared the results from the overall assessment of teachers in the original survey with a simulation of the result if the reduced survey had been applied in the period 2012-2014 (n = 689), as well as with its actual application in the 2017-2019 rounds (n = 526). We observed an increase in Excellent teaching staff using the teacher survey and, to a lesser extent, Unfavourable teaching staff. We found that the teacher survey displayed a greater variance in overall student satisfaction compared to the subject survey. The results support the usefulness and validity of assessing student satisfaction through two different surveys. The two surveys would be relevant for different institutional assessment processes: the teacher survey for teacher promotion and the subject survey for degree accreditation. Adoption of the teacher survey by the university would have a positive impact on teachers' intrinsic motivation, in particular by satisfying the needs for autonomy and competence by associating them with skills that they are in control of improving.

Keywords: satisfaction, students, survey, university, teacher appraisal.

1. Introducción

La mejora de la evaluación de la actividad docente en la universidad española es necesaria cuando se asumen los criterios de calidad propios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, el Docentia, como instrumento del que se han dotado las universidades españolas para llevarla a cabo, se convierte en una herramienta útil que ha de permitir al profesorado valorar los puntos fuertes y débiles de su práctica docente (Calderón y Escalera, 2008; Isla-Díaz et al., 2018). La evaluación del profesorado habrá de ser estimulante para la adopción de buenas prácticas (Pozo et al., 2011) y para promover la adaptación de sus competencias a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (Álvarez Rojo et al., 2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014), a la par que debe ser precisa y con consecuencias (Alfageme y Caballero, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2010).

En la Universidad de La Laguna (ULL), el Docentia-ULL evalúa al profesorado a partir de la triangulación de tres fuentes de información: el docente, su estudiantado y sus responsables académicos. Consta de tres instrumentos de recogida de información: autoinforme del docente; informe de responsables académicos y encuesta de satisfacción del alumnado (Universidad de La Laguna, 2010). El hecho de que Docentia sea un modelo de evaluación que se orienta a la mejora continua, estrechamente vinculado a la incorporación de un nuevo enfoque de la docencia universitaria centrado en el aprendizaje del alumnado, conduce, necesariamente y de acuerdo con el ciclo de Deming, a revisar el modelo periódicamente.

Teniendo esto en cuenta, y con el objetivo de optimizar el sistema de evaluación, se valoraron los resultados de la implantación del modelo Docentia-ULL en las tres primeras convocatorias, entre los años 2010 y 2013. Como resultado de su análisis, se plantearon diversos cambios, modificando las ponderaciones de los indicadores y los pesos de las dimensiones del modelo (Véase Isla-Díaz et al., 2018). De ahí surge la propuesta de revisar la encuesta de satisfacción del alumnado, una de las dimensiones del modelo Docentia. A este respecto, se tuvo en cuenta la importancia central que tiene que el profesorado asuma individualmente su evaluación para el modelo de enseñanza-aprendizaje promovido por el EEES, lo que depende de la validez de la encuesta en su relación directa con el desempeño del docente únicamente. Los cambios solo pueden llevarse a cabo si cuentan con el apoyo del colectivo encargado de hacerlos realidad (Martínez y Esteban, 2005; Pozo et al., 2011; Valcárcel, 2005).

El buen desempeño del profesorado ha de traducirse necesariamente en la satisfacción que genera, principalmente, en su alumnado. De hecho, en el contexto del EEES, la herramienta básica de evaluación del desempeño docente es la encuesta de satisfacción administrada al alumnado. Constituye uno de los indicadores de calidad más utilizados en las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo (Darwin, 2017; Pozo et al., 2011) y se presenta mediante una escala tipo Likert (Matosas-López, 2019). En el ámbito del Sistema Universitario Español (SUE), las encuestas siguen el modelo del Docentia de ANECA, variando tanto en las competencias que recoge, como en el número de ítems que las componen. Por ejemplo, Muñoz et al. (2002) desarrollaron un cuestionario de 40 ítems que miden 10 competencias. El cuestionario elaborado por Casero (2008) tiene 92 ítems para medir el desempeño docente en competencias similares a las de Muñoz et al. (2002). Por su parte, el cuestionario elaborado por Molero y Ruiz (2005) está compuesto por 25 ítems para cuatro competencias. Una versión más corta del cuestionario es la elaborada por Lizasoain-Hernández et al. (2017) para la Universidad del País Vasco con 18 ítems.

En general, la mayoría de las encuestas que siguen el modelo del Docentia de ANECA, como es el caso del Docentia-ULL aprobado en 2010, tienen alrededor de 20 ítems, que miden un conjunto de competencias relacionadas con las tres di-

mensiones del modelo: planificación de la enseñanza, desarrollo de la docencia y resultados, afectando a capacidades relevantes para el desempeño docente (Jerez et al., 2016), como el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación (Sinahuya y Sánchez-Tarazaga, 2018) o la adecuación de los contenidos impartidos con los créditos asignados a la asignatura. La dimensión de resultados involucra la satisfacción del alumnado con la labor docente de su profesorado y la de los responsables académicos.

Si observamos el contenido de las encuestas de satisfacción del alumnado, se advierte que hay dos clases de ítems diferenciados. Por un lado, los ítems que se refieren a la asignatura, como pueda ser la adecuación de los contenidos impartidos a los créditos asignados, o el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación, donde suelen intervenir más de un docente y se han de incluir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación. Por otro lado, ítems únicamente relacionados con el desempeño del docente, como la capacidad de motivar al alumnado y una adecuada tutorización, que se consideran claves para el perfil de un buen docente universitario (Caballero y Bolívar, 2015; San Martín et al., 2014; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009) y más relevantes para la evaluación del desempeño docente.

En este sentido, desde el Comité de Evaluación de la Docencia de la ULL, se planteó el objetivo de encontrar un modelo de evaluación no solo fiable, sino válido. A este respecto, se identificó como obstáculo relevante para la consecución de dicho objetivo el que la encuesta empleada incluya tanto ítems referidos a la asignatura como ítems referidos al docente que está siendo evaluando. Obviamente, la evaluación de la asignatura puede involucrar a más de un docente y, por lo tanto, sesgar bien positiva o bien negativamente el resultado de la evaluación del docente en sí. Por tanto, hay que garantizar que los méritos del profesorado que se evalúan mediante la encuesta realmente recojan el desempeño individual del docente, evaluado en aquellas competencias que puede decirse que están «bajo su control», y se diferencie de la evaluación de la asignatura que suele ser compartida por varios docentes. De acuerdo con las teorías motivacionales, por ejemplo, la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), una evaluación del desempeño contingente con las competencias del profesorado facilitaría a largo plazo el desarrollo de la percepción de control, de la agentividad, que es básica para la motivación intrínseca.

Desde el citado comité se estableció que la estrategia apropiada para la consecución de este objetivo pasaba por la redefinición de la evaluación, de manera que, siguiendo una metodología de análisis objetiva, se diferenciaran dos encuestas: una de evaluación del profesorado y otra de evaluación de la asignatura. Además, entendemos que debe distinguirse la funcionalidad de cada una de ellas, y esto es muy relevante para el sistema universitario. La encuesta de evaluación del profesorado será la que ha de tenerse en cuenta para el Docentia como herramienta de evalua-

ción del desempeño individual del docente. En contraste, la encuesta de evaluación de la asignatura servirá fundamentalmente como evidencia en los procesos de acreditación de las titulaciones.

Solo si el profesorado identifica la evaluación recibida con su propio desempeño, podremos tener la seguridad de que aceptará el resultado de buen grado y aprovechará la retroalimentación recibida para mejorar su práctica docente. A este respecto, el proceso de mejora necesitaba, por un lado, una diferenciación clara de los ítems de una y otra encuesta; en este artículo proponemos una encuesta con los ítems exclusivos de evaluación del desempeño del docente (mientras que la evaluación de las asignaturas de cara a las acreditaciones de las titulaciones será llevada a cabo de forma separada). Por otro lado, el proceso de mejora también necesita una reducción del número de ítems (véase Castro Morera et al., 2020), a efectos de no sobrecargar al alumnado durante la contestación de las encuestas, lo que también constituye un objetivo de este artículo.

2. Método

2.1. Participantes

Los datos responden a 33 349 encuestas de alumnado sobre la satisfacción con la actividad docente, cumplimentadas para 689 docentes participantes en la tercera y cuarta convocatoria de evaluación de la actividad docente en los cursos 2012/2013 (n = 367) y 2013/2014 (n = 322) de la ULL. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

TABLA 1. Número de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

	2012/2013		2013/2014		Total	
Rama de conocimiento	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado
Arte y Humanidades	1815	48	2086	62	3901	110
Ciencias	2199	62	1524	46	3723	108
Ciencias de la Salud	3661	70	3279	76	6940	146
Ciencias Sociales y Jurídicas	8731	119	5633	103	14 364	222
Ingeniería y Arquitectura	3107	68	1314	35	4421	103
Total	19513	367	13836	322	33349	689

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

La encuesta de satisfacción del alumnado está compuesta por 21 ítems (más uno de satisfacción general) con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Nada de acuerdo, 5=Muy de acuerdo). Este instrumento mide la satisfacción del alumnado con las competencias docentes de su profesorado relacionadas con la organización y exposición de contenidos, las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, el grado de cumplimiento del profesorado, el nivel de aprendizaje percibido y la satisfacción general, así como otros aspectos, relacionados con la organización de la

asignatura. Esta encuesta fue aprobada en Consejo de Gobierno 24/06/2010 de la ULL para ser aplicada durante el quinquenio 2010/2011-2014/2015 y puede encontrarse en la página 52 del Manual de la ULL para la evaluación de la actividad docente (Universidad de La Laguna, 2010).

2.3. Procedimiento

Las encuestas del alumnado sobre su satisfacción con la actividad docente del profesorado participante fueron cumplimentadas durante los dos últimos meses de cada cuatrimestre del curso 2012/13 y 2013/14. Esta recogida de información se realizó presencialmente en las aulas, mediante *clickers* facilitados por los encuestadores de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL. Se acordaba previamente día y hora con el profesorado implicado para subsanar posibles cambios de horario o lugar y asegurar así un proceso de recogida de datos eficiente.

La modificación de la encuesta (identificación de los ítems relevantes para la asignatura y el profesor) de cara a su implementación en el segundo quinquenio Docentia-ULL (2015-2020) se hizo bajo el liderazgo del Comité de Evaluación de la Docencia con la participación de expertos[1].

2.4. Análisis de datos

Se realizaron estadísticos descriptivos, análisis de componentes principales, fiabilidad por consistencia interna, correlaciones, anovas y chi-cuadrado mediante el paquete estadístico SPSS v.21 (IBM, 2012). Una vez seleccionados los ítems, se llevó a cabo un estudio dimensional de las propiedades psicométricas de la encuesta de evaluación del profesorado mediante análisis factorial exploratorio y se examinó la modulación que pueda ejercer la rama de conocimiento. Se compararon las calificaciones de profesorado obtenidas en la encuesta original con la calificación que se hubiese obtenido con «la simulación» de una encuesta reducida con los datos de los cursos 2012 a 2014. Asimismo, se llevó a cabo la comparación de los resultados de la encuesta original (convocatorias 2012-2014) con los resultados publicados de las convocatorias 2017-2019, del segundo quinquenio de evaluación, donde ya se implementó la encuesta reducida, ligeramente modificada por el Comité de Evaluación de ese quinquenio (Universidad de La Laguna, 2017).

3. Resultados

En primer lugar, se hace un estudio de las encuestas cumplimentadas (33 349), analizando posibles tendencias de respuesta por parte del alumnado, es decir, detectar aquellas encuestas en las que se haya contestado demasiadas veces una de las alternativas según el procedimiento descrito por Correa y Camacho (1993). Quedando 32 297 encuestas. Además, se excluyó el alumnado que reconoce no asistir al menos «bastante» (3) a clase. De este modo, finalmente se analizan 28 965 encuestas válidas. Por otro lado, para los análisis que incluyen los ítems 13 («Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías») y 14 («La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender») se excluyó aquel alumnado que manifestó no asistir al menos «bastante» (3) a tutorías.

3.1. Depuración y estructura del cuestionario

En segundo lugar, se analiza el contenido de los 21 ítems (sin tener en cuenta el ítem 22 de satisfacción general) para eliminar de la encuesta aquellos que no son responsabilidad exclusiva del docente, sino que responden a cuestiones organizativas o normativas de las asignaturas y que serán incluidos en el procedimiento de evaluación de las titulaciones para su acreditación.

Se eliminan así 8 ítems (la numeración corresponde a la de la encuesta original de 2010), además del ítem 9, dado que no es viable en el contexto universitario del EESS reducir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación de las titulaciones. Asimismo, y para evitar ítems muy redundantes, se calculan las correlaciones de Pearson y se observa que el ítem 20 correlaciona en al menos 0.7 con los ítems 11, 19 y 21, por lo que se opta por eliminarlo también:

1. La información proporcionada por el profesor/a en programa (o guía) docente es accesible y útil.

2. Las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor/a pretende que aprenda en la actividad docente.

3. En el desarrollo de la actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades.

4. Las clases teóricas y prácticas están coordinadas.

5. Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que se plantean.

6. La dedicación que exige esta actividad docente se corresponde con la prevista en el programa.

16. La bibliografía recomendada por el profesor/a es útil para desarrollar las tareas.

18. El profesor/a aplica de un modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en el programa.

19. El profesor/a adapta el programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes.

20. El profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.

En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de los 11 ítems restantes de la encuesta original y que serán sometidos a análisis de componentes principales.

Para constatar la estructura interna de los ítems retenidos, se realiza un análisis de componentes principales. El índice KMO es de 0.93, por lo que los datos son adecuados para un modelo factorial. El modelo apresa un 63.49 % de la varianza en dos componentes de valor propio mayor que 1.

Se realiza rotación Varimax, obteniendo buenas cargas que oscilan entre .50 y .83 para la primera componente y superiores a .82 para la segunda. Dado que esta segunda componente solamente está compuesta por

los dos ítems que hacen referencia al cumplimiento del docente (ítem 7 e ítem 8) y que el gráfico de sedimentación recomienda un modelo unifactorial, se repite el análisis forzando el modelo a una componente.

Este modelo unifactorial apresa el 52.42 % de la varianza. En la Tabla 2 se muestran los pesos de la matriz de componentes resultante, que oscilan entre .439 y .836.

TABLA 2. Descriptivos de los ítems seleccionados.

Ítems		Media (DT)	*n* de análisis (*n* excluido)	Peso componentes
7.	El profesor/a cumple el horario fijado.	4.11 (1.20)	28 570 (381)	.517
8.	El profesor/a asiste regularmente a clase.	4.62 (0.81)	28 656 (295)	.439
10.	El profesor/a prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).	3.56 (1.23)	28 491 (460)	.795
11.	El profesor/a explica con claridad.	3.51 (1.35)	28 653 (298)	.813
12.	El profesor/a resuelve las dudas y orienta a los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus tareas.	3.63 (1.23)	28 422 (529)	.836
13.	Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías.	3.50 (1.24)	14 724 (14 227)	.625
14.	La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender.	3.47 (1.20)	11 711 (17 240)	.764
15.	El profesor/a utiliza adecuadamente los recursos didácticos para facilitar el aprendizaje.	3.46 (1.20)	28 008 (943)	.803
17.	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.	3.61 (1.22)	28 115 (836)	.701
19.	El profesor/a consigue despertar interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.	3.27 (1.35)	28 108 (843)	.799
21.	He mejorado mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa.	3.41 (1.16)	28 058 (893)	.751

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de consistencia interna presenta un alfa de Cronbach de .915 que podría aumentar ligeramente a .916 o .918 si se eliminasen los ítems 7 y 8. Por este motivo, además de porque son los que menos se relacionan con la componente y ambos se refieren al cumplimiento horario del docente, proponemos combinarlos en un solo ítem: «El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario».

Por otra parte, se propone una reformulación de los ítems originales 10, 12, 13, 14 y 15 con el objetivo de facilitar su

comprensión, involucrando la experiencia personal del alumnado (ver Anexo).

Con el objetivo de complementar el último ítem, de satisfacción general, de la encuesta («En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a»), se propone añadir un nuevo ítem «Volvería a cursar una asignatura con este profesor/a», pero recomendando su separación espacial de aquel en la presentación de la encuesta.

En definitiva, se propone un cuestionario unifactorial de 10 ítems, además de dos ítems de satisfacción general (ver Anexo).

3.2. Comparación de la estructura a través de las ramas

Para asegurar que la estructura encontrada se mantiene estable con independencia de la rama de conocimiento, se realiza un análisis de componentes principales para cada rama: Arte y Humanidades (AyH), Ciencias (C), Ciencias de la Salud (CdlS), Ciencias Sociales y Jurídicas (CSyJ) e Ingenierías y Arquitectura (IyA).

La estructura se mantiene de manera casi perfecta a través de las cinco ramas de conocimiento. Se obtienen porcentajes de varianza explicada entre 50.37 y 55.87 %. En la Tabla 3 se pueden observar las cargas de los ítems en la componente, así como el lugar que ocupan en función de esa carga. La consistencia interna por alfa de Cronbach es superior a 0.9 en todos los casos. Es de destacar que el ítem 12 siempre está en primer lugar y los ítems 17, 13, 7 y 8, siempre ocupan los cuatro últimos lugares.

TABLA 3. Comparación de cargas y lugar a través de las distintas ramas de conocimiento.

Rama / **% de Varianza explicada**	**General** 52.42		**AyH** 52.33		**C** 51.73		**Cdis** 55.87		**CsyJ** 50.37		**IyA** 54.71	
Ítem	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso
12. Resuelve dudas	1	.84	1	.83	1	.84	1	.85	1	.82	1	.85
11. Explica con claridad	2	.82	3	.81	2	.82	2	.83	2	.81	2	.82
15. Uso adecuado recursos didácticos	3	.81	2	.81	6	.78	4	.82	3	.8	4	.81
19. Motiva	4	.80	4	.79	3	.81	3	.82	4	.79	5	.79
10. Prepara bien actividades	5	.80	5	.78	5	.80	5	.81	5	.78	3	.82
14. Tutorías ayuda eficaz	6	.77	6	.78	4	.80	6	.77	6	.75	7	.76
21. He mejorado mis competencias	7	.75	7	.75	7	.76	7	.75	7	.75	6	.78
17. Favorece participación	8	.70	8	.70	8	.67	8	.73	8	.69	8	.74
13. Tutorías accesibilidad	9	.63	9	.64	9	.61	9	.67	9	.61	9	.59
7. Cumplimiento horario	10	.52	10	.53	10	.49	10	.57	10	.45	10	.57
8. Asistencia a clase	11	.45	11	.40	11	.37	11	.51	11	.40	11	.51
Alfa de Cronbach	0.92		0.92		0.92		0.93		0.90		0.92	

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Comparación de calificaciones de profesorado obtenidas con la encuesta original y con «la simulación» de la reducida (2012-2014)

Con el objetivo de comparar las calificaciones reales obtenidas en la evaluación con la calificación que se hubiese obtenido con los 11 ítems seleccionados para la nueva encuesta (sin fusionar los ítems 7 y 8) se realiza un Anova mixto 2x5 con el factor *calificación* (calificación original con 21 ítems vs simulación con los 11 ítems seleccionados) y el factor *rama de conocimiento*.

Resultan significativos los efectos principales de ambos factores: la calificación obtenida con la encuesta reducida (M = 3.56; DT = 0.82) es ligeramente superior a la original (M = 3.67; DT = 0.87) en el conjunto de todas las ramas ($F_{1, 28946}$ = 4801.27; p < .001; η_p^2 = .142) (ver Tabla 4).

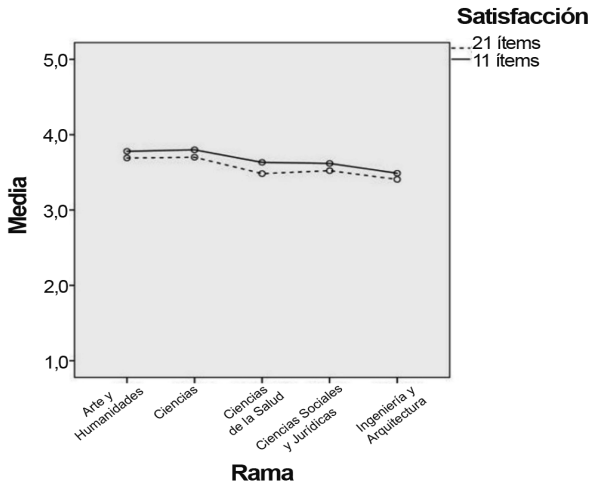
TABLA 4. Estadísticos descriptivos de la encuesta completa de 21 ítems y la versión simulada de 11, en función de la rama y versión.

Rama		21 ítems	11 ítems
Arte y Humanidades	Media	3.72	3.81
	DT	0.83	0.86
	n	3535	3535
Ciencias	Media	3.67	3.77
	DT	0.77	0.81
	n	3419	3419
Ciencias de la Salud	Media	3.50	3.65
	DT	0.85	0.91
	n	5641	5641
Ciencias Sociales y Jurídicas	Media	3.58	3.68
	DT	0.78	0.83
	n	12335	12335
Ingeniería y Arquitectura	Media	3.34	3.42
	DT	0.88	0.94
	n	4021	4021
Total	Media	3.56	3.67
	DT	0.82	0.87
	n	28951	28951

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las notas difieren ligeramente en función de la rama ($F_{1, 28946}$ = 127.25; p < .001; η_p^2 = .017), aunque en todas las ramas la media de las calificaciones es superior a 3 (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Comparación de las puntuaciones en la encuesta completa de 21 ítems y la simulada de 11, en función de la rama y versión.



Fuente: Elaboración propia.

Para comparar las distribuciones del profesorado en las 4 posibles categorías de resultados en las convocatorias 12-14 (n = 598) de la encuesta completa (21 ítems – sin el ítem de satisfacción general) frente a la encuesta reducida de 11 ítems se realiza una prueba Chi-cuadrado de independencia. A pesar de que esta es significativa (χ^2_3 = 14.0; p = .003; V Cramer = .08), el índice V de Cramer confirma que no hay diferencias sustantivas entre ambas. Sin embargo, puede observarse (ver Tabla 5) que la encuesta reducida aumenta el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente* (pasa de 21.3 % a 29.9 %) y en la categoría desfavorable (pasa de 4.3 % a 5.5 %). Esta tendencia se repite a lo largo de todas las ramas en mayor o menor medida.

TABLA 5. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la puntuación media de la encuesta completa de 21 ítems frente a la encuesta simulada de 11 ítems: % observado por columnas (n).

Categoría de resultado	Puntuación	21 ítems	11 ítems
Excelente	4 o más	21.3 % (125)	29.9 % (179)
Muy favorable	3.25 - 3.99	50.2 % (295)	44.1 % (264)
Favorable	2.5 - 3.24	24.3 % (143)	20.4 % (122)
Desfavorable	menos de 2.5	4.3 % (25)	5.5 % (33)
	Total	100 % (588)	100 % (598)

Fuente: Elaboración propia.

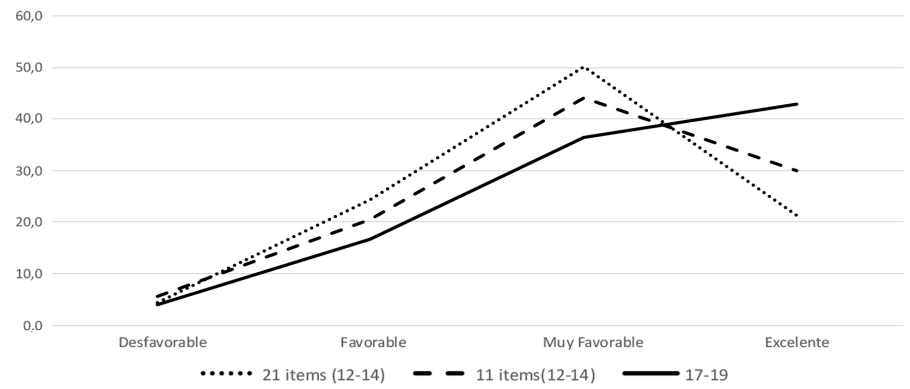
Para comparar la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el profesorado (11 ítems) (r = .825; p < .001) y su correlación con la satisfacción media con la asignatura (8 ítems) (r = .719; p < .001) se realiza la prueba T de Hotteling ($t(31335) = 54.63$; p < .001), resultando que es mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura (esta diferencia sería también significativa con solamente 50 participantes). Además, la nota media de los 8 ítems referidos a la asignatura y la nota media de los 11 ítems referidos al docente comparten un 63.84 % de su varianza (r = .799; p < .001). Es decir, que a pesar de estar muy relacionadas no miden lo mismo.

3.4. Comparación de los resultados reales de la convocatoria 2012-2014 y la convocatoria 2017-2019

Un 93.58 % de los 589 docentes que participaron en las convocatorias 2012-2014 (n = 367+322) coincide con el que se evaluó nuevamente en las convocatorias 2017-2019 (n = 285+241) ya aplicando la encuesta reducida. Por ello, comparamos la distribución en las diferentes categorías de resultados de la satisfacción del alumnado, uniendo las convocatorias 2012-2013 y 2013-2014 (llamándolas 2012-2014) con los resultados de la unión de las convocatorias 2017-2018 y 2018-2019 (denominándolas 2017-2019). Esta comparación entre los 11 ítems de las convocatorias 2012-2014 y la encuesta aplicada en las convocatorias 2017-2019 resulta significativa (χ^2_3 = 20.5; p < .001), aunque la diferencia entre las distribuciones no es sustantiva (V = .10). Sin embargo, puede observarse un incremento en la categoría *Excelente* (de 29.9 % pasa al 43 %) (ver Tabla 6).

El Gráfico 2 muestra las distribuciones del PDI en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 con la encuesta de 21 ítems, con la simulación de 11 ítems referidos al profesorado

GRÁFICO 2. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la encuesta completa de 21 ítems, la encuesta simulada de 11 ítems y la encuesta real de 11 ítems aplicada en las convocatorias 2017-2019.



Fuente: Elaboración propia.

y en las convocatorias 2017-2019, aplicando realmente la encuesta reducida. Queda patente que el porcentaje de profesorado *Muy favorable* en las convocatorias 2012-2014 disminuye algo en la simulación con 11 ítems y más aún en la encuesta real de las convocatorias de 2017-2019 con 11 ítems, a la par que va aumentando el porcentaje de la categoría *Excelente*.

Por otro lado, la distribución entre resultados de los ítems de satisfacción general de las convocatorias 2012-2014 frente a las convocatorias 2017-2019 resulta significativa ($\chi^2_3 = 10.8$; $p = .001$), aunque la diferencia entre las distribuciones vuelve a no ser sustantiva ($V = .07$). Sin embargo, puede observarse igualmente un incremento en la categoría *Excelente* (de 41.4 % pasa al 50.8 %) (ver Tabla 6).

TABLA 6. Distribución del profesorado en las categorías de resultados de la puntuación media obtenida en los 11 ítems y los ítems de satisfacción general del cuestionario reducido según convocatorias: % observado por columnas (*n*).

		11 items		**Items de satisfacción**	
Categoría de resultado	Puntuación	2012-2014	2017-2019	2012-2014	2017-2019
Excelente	4 o más	41.4 % (242)	50.8 % (259)	29.9 % (179)	42.9 % (219)
Muy favorable	3.25 - 3.99	30.7 % (179)	26.9 % (137)	44.1 % (264)	36.5 % (186)
Favorable	2.5 - 3.24	20.4 % (119)	15.1 % (77)	20.4 % (122)	16.7 % (85)
Desfavorable	menos de 2.5	7.5 % (44)	7.3 % (37)	5.5 % (33)	3.9 % (20)
	Total	100 % (581)	100 % (510)	100 % (598)	100 % (510)

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En este estudio examinamos la encuesta de satisfacción del alumnado con la docencia recibida, clave para el Docentia y para los procesos de acreditación de las titulaciones. Hemos propuesto una diferenciación: la evaluación del desempeño del docente, por un lado, y de la asignatura, por el otro. La adecuada evaluación de la docencia es, sin duda, un tema relevante para la calidad de las instituciones de educación superior (Álvarez Rojo et al., 2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014). Hasta donde conocemos, este trabajo constituye una propuesta innovadora, puesto que nos ha permitido cumplir el objetivo de separar la encuesta de evaluación de la calidad docente de aquellos contenidos que evalúan la calidad de una asignatura, y ello sin suponer pérdida de información relevante con respecto a la encuesta original del modelo Docentia-ULL.

La depuración y estudio de la estructura del cuestionario y su comparativa a través de las ramas de conocimiento llevan a proponer una versión de 10 ítems relacionados con el desempeño, responsabilidad exclusiva del docente evaluado. Además, se añaden dos ítems de satisfacción general del alumnado con la labor docente del profesorado. Esta encuesta responde a un modelo unifactorial de alta consistencia interna que apresa más de la mitad de la varianza, en la misma línea de lo obtenido por Castro Morera et al. (2020), y que resulta estable a través de las ramas de conocimiento.

La comparación tripartita de las calificaciones obtenidas por parte del profesorado (encuesta original de 21 ítems, encuesta simulada de 11 ítems y la aplicación real de la encuesta nueva propuesta) permite asegurar que no se ha perdido información en el proceso de mejora. De manera importante, existen diferencias en la evaluación del profesorado según se aplique una u otra encuesta, que consideramos avalan la necesidad y la oportunidad de contar con dos encuestas de satisfacción del alumnado: la del docente y la de la asignatura. A este respecto, hemos encontrado que tanto en la simulación realizada con la encuesta corta con la muestra de profesorado de las convocatorias de 2012-2014, como en la ya aplicada en las convocatorias 2017-2019, se produce un incremento sustancial del profesorado *Excelente* cuando se aplica la encuesta corta sin los ítems referidos a la asignatura. Similar a lo que ocurre cuando se estudian las distribuciones del ítem de satisfacción general, que muestran un mayor porcentaje de *Excelentes* frente a los correspondientes promedios de ítems. La implementación de una encuesta corta con indicadores de habilidades docentes personales y cuyo resultado es exclusivamente responsabilidad de la actuación del docente encuestado permite aumentar el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente*, a costa de la disminución de las categorías *Favorable* y *Muy favorable*, tal como sugieren García Martín et al. (2020) que habría de ocurrir.

De acuerdo con la literatura previa (Caballero y Bolívar, 2015; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; San Martín et al., 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009), los ítems de la encuesta del profesorado miden realmente competencias de alto valor en el desempeño docente y, sobre todo, miden competencias que están bajo el control del docente. Como se ha indicado, ítems como la organización de los créditos de la asignatura y el sistema de evaluación le vienen dados al docente de la propia memoria de verificación de los títulos, mientras que ítems como motivar, despertar el interés o una adecuada tutorización se relacionan directamente con su desempeño. El que el docente tenga control sobre esas competencias implica, de acuerdo con las teorías motivacionales (Ryan y Deci, 2017), modificar el contexto del docente para dotarlo de más autonomía. Así, una evaluación del desempeño mejor vinculada al ejercicio de la docencia de cada docente facilitaría, a largo plazo, el desarrollo de la agentividad, básica para la motivación intrínseca (Gámez y Marrero, 2006; Gámez et al., 2021). Además, el hecho de que haya colegas que obtienen una elevada satisfacción del estudiantado con la docencia impartida, vinculada a competencias que el docente puede aprender y desarrollar, incentiva su motivación para la mejora docente, implicando una sana competitivi-

dad. Esto puede explicar el mayor porcentaje de *Excelentes* obtenido con la aplicación real de la encuesta propuesta en comparación con el modelo simulado. Ambas encuestas se corresponden con prácticamente el mismo profesorado, por lo que parece que ese profesorado se ha motivado de una convocatoria a otra para mejorar las competencias que están bajo su control, lo que se ha reflejado en la percepción de su alumnado. Los docentes son conscientes de que serán evaluados periódicamente y parecen haber realizado un esfuerzo en la mejora de su desempeño. Ello apoya el papel del Docentia en la incentivación al profesorado para la mejora de su calidad docente.

El profesorado merece ser evaluado por sus propios méritos de desempeño individual. No debe ser evaluado por el desempeño del equipo docente responsable de la impartición de la asignatura o, incluso, por el desempeño de otras personas implicadas en el diseño del modelo de verificación, en cuya elaboración pudo no haber participado. Es conveniente llamar la atención sobre el hecho de que la encuesta larga permite enmascarar al profesorado con desempeño docente menos satisfactorio, al contar a su favor, en algunos casos, con una mejor organización de la asignatura realizada conjuntamente con sus colegas. Así, el modelo simulado también arrojaba un incremento del porcentaje de *Desfavorables*, que va en esta línea. La encuesta del profesorado es, por tanto, más justa y equitativa, con una mayor validez ecológica que la encuesta larga dado que, como se ha dicho, esta última enmascara al profesorado con un desempeño menos satisfactorio. Asimismo, resulta ser más parsimoniosa, al contar con menos ítems, que claramente se relacionan con el objeto de la evaluación, el docente, lo que facilita su cumplimentación por parte del alumnado y, en última instancia, su validez.

Un resultado relevante para la división de la encuesta entre grupos de ítems relativos al profesorado e ítems referidos a la asignatura es la relación de cada uno de ellos con el ítem de satisfacción general: es significativamente mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura. La percepción de las habilidades del docente y su actitud en el aula son los aspectos más relevantes en cuanto a la satisfacción del alumnado (Guevara y Stewart, 2011; Leguey-Galán et al., 2018; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020). Este es un resultado que avala la validez convergente de la nueva encuesta, dado que los ítems referidos al docente se relacionan mejor con la satisfacción del alumnado, que es el tipo de medida que estamos buscando dentro del Docentia como modelo de evaluación a seguir. Parece más justo ser evaluado por lo que se hace *individualmente* frente a ser evaluado por lo que hacen *los demás*.

En definitiva, la distinción de la evaluación de la satisfacción del alumnado mediante dos encuestas tiene una relevancia institucional que es necesario comentar. Se trata de encuestas que son apropiadas para según qué proceso de evaluación de la calidad. La calidad de las titulaciones se relaciona directamente con la satisfacción del alumnado con las asignaturas (esto es: qué se imparte) y es el tipo de medida que habría de tenerse en cuenta en los procesos de acreditación. En cambio, la encuesta de satisfacción con

el profesorado constituye el tipo de medida adecuado para valorar el desempeño del docente (esto es: cómo se imparte) y es un instrumento relevante en procesos de promoción e incentivación económica.

Al margen de la relevancia institucional, no podemos dejar de mencionar el aspecto de la evaluación del desempeño laboral, y es que todo trabajador —y el docente universitario lo es— tiene derecho a tener una evaluación justa, y ello implica que dicha evaluación esté directamente relacionada con su propio desempeño. No queremos decir que la coordinación en la asignatura no sea un elemento de evaluación a tener en cuenta. Pero lo cierto es que, por ahora, la buena o mala disposición del conjunto del profesorado de la asignatura para impartir una buena docencia no depende solo de cada docente individual. Sin embargo, consideramos que este elemento de la cooperación del docente para la coordinación de la asignatura merece una reflexión al objeto de ser incorporado en la evaluación del desempeño, aunque, obviamente, no a través de la encuesta de satisfacción del alumnado, sino de la del responsable académico.

En este contexto, esperamos que los resultados que hemos obtenido contribuyan a la reforma de la evaluación de la satisfacción del alumnado dentro del SUE, asociando cada tipo de encuesta con la evaluación del proceso de calidad correspondiente. En resumen, la revisión del modelo verificado Docentia-ULL constituye una oportunidad para orientar la actividad docente, de acuerdo con los objetivos de calidad que corresponden a una institución de educación superior, incentivando de manera estratégica que el desempeño del profesorado se evalúe de manera realmente individualizada.

Nota

[1] Agradecemos la estrecha colaboración y gran implicación de los miembros del Comité de Evaluación de la Calidad Docente (2012-2015) y de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL, especialmente: Marcos Blanco-Freijó, Victoria Pérez-Monteverde, Severo Acosta-Rodríguez, Francisco Jiménez-Moreno, Aixa Noda-Ramos, Teresa Ramos-Domínguez e Isabel Soriano-Torres.

Anexo

Propuesta final de encuesta de 10 ítems más dos de satisfacción general.

Núm. actual	Núm. original	Enunciado
1		** *Volvería a cursar una asignatura con este/a profesor/a*
2	7 y 8	*El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario.*
3	10	El profesor/a prepara *y* organiza bien las actividades *formativas* que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).
4	11	El profesor/a explica con claridad.
5	12	El profesor/a resuelve *mis* dudas y *me* orienta en el desarrollo de mis tareas.
6	13	*Me* resulta fácil acceder al profesor/a *a través* de tutorías.
7	14	La ayuda *y apoyo que recibo del profesor/a me* resultan *útiles* para aprender.

8	15	*Los recursos didácticos que utiliza el profesor/a facilitan mi aprendizaje.*
9	17	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.
10	19	El profesor/a consigue despertar *mi* interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.
11	21	He mejorado mi nivel de partida *en* relación con las competencias previstas en el programa.
12	22	** En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a.

En cursiva los cambios de redacción y propuesta nueva.
** Ítem de satisfacción general.
Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo xxi*, *28* (1), 271-294. https://t.ly/viNO

Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE, 15* (1). https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *13* (1), 57-77. https://t.ly/ZRq3

Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, *11*, 237-256. https://t.ly/iiKN

Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, *26* (1), 25-44. https://t.ly/gzk9

Castro Morera, M., Navarro-Asencio, E. y Blanco-Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1*, *23* (2), 41-65. https://doi.org/10.5944/educxx1.25711

Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Visor.

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? [¿Qué función tienen realmente en la actualidad las evaluaciones de los estudiantes en la educación superior?] *Studies in Educational Evaluation*, *54* (Supplement C), 13-21. https://t.ly/WD5f

Gámez, E. y Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. Idea.

Gámez, E., Díaz-Gómez, J. M., Ardévol, A. y Marrero, H. (2021). *Dimensiones básicas de la motivación humana*. Ed. Pirámide

García Martín, A., Montero Cases, T., García León, J. y Vázquez Arenas, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18* (1), 275-290. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996

Guevara, C. y Stewart, S. (2011). Do student evaluations match alumni expectations? [¿Coinciden las evaluaciones de los alumnos con

las expectativas de los ex alumnos?] *Managerial Finance*, *37* (7), 610-623. https://doi.org/10.1108/03074351111140252

High Group on Modernization of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions [Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros de enseñanza superior europeos]*. https://goo.gl/rlc3Sr

IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.

Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta-Rodríguez, S., Pérez-Monteverde, M. V. y Blanco-Freijo, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿es el «Docentia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 24* (2). https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142

Jerez, Ó., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, *42* (3), 483-506. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026

Leguey-Galán, S., Leguey-Galán, S. y Matosas-López, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente? *Revista Espacios*, *39* (17), 13-29. https://t.ly/NkpV

Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J. y Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *23* (1). https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. **revista española de pedagogía**, *63* (230), 63-73. https://cutt.ly/qkYoUf0

Matosas-López, L. (2019). Diferencias en las puntuaciones de las encuestas de valoración del profesorado en función del tipo de cuestionario: comparativa cuestionarios Likert vs cuestionarios BARS. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *5*, 371-378.

Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores principiantes los protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *13* (1), 61-77. https://goo.gl/JrS8lV

Molero, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, *23* (1), 57-84.

Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *8* (2), 103-134. https://t.ly/sZW8

Murillo, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1* (3), 29-45. https://t.ly/fLaW

Perales, M. J., Jornet, J. M. y González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*, 53-64. https://t.ly/shYn

Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J. y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. **revista española de pedagogía**, *248* (69), 145-163. https://t.ly/SBJh

Ruiz Esteban, C. M. y Santos del Cerro, J. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors [Calidad de la docencia: la satisfacción del alumnado universitario con sus profesores]. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, *36* (2), 304-312. https://doi.org/10.6018/analesps.335431

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [Teoría de la autodeterminación: las necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar]*. The Guilford Press.

San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XX1*, *17* (2), 193-215. https://t.ly/9H9J

Sinahuya, A. y Sánchez-Tarazaga, V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76* (2), 95-116. https://doi.org/10.35362/rie7623072

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. **revista española de pedagogía**, *68* (247), 439-460. https://bit.ly/2VXU69g

Universidad de La Laguna (2010). *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA-ULL).* http://cutt.ly/PfClayO

Universidad de La Laguna (2017). *Manual de la Universidad de La Laguna para la evaluación de la actividad docente.* https://cutt.ly/ZfCldkg

Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040. https://goo.gl/iGdTTO

Zabalza (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria, 5*, 69-81.

Biografía de los autores

Rosa Isla-Díaz es Profesora Titular del área de Psicología Social de la Universidad de La Laguna en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales, entre otras. Ha sido Directora de la Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad de su Universidad. Sus principales líneas de investigación abordan el papel de factores psicosociales en la seguridad organizacional o los factores contribuyentes a la evaluación del desempeño en el trabajo.

https://orcid.org/0000-0003-0252-1873

Stephany Hess-Medler es Profesora Titular del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, en la que se doctoró, y docente en el Grado de Psicología, el Máster Universitario en Desarrollo y Gestión de RRHH y en el de Psicología General Sanitaria. Es miembro del equipo de investigación de Psicología Ambiental y el de Neuropsicología.

https://orcid.org/0000-0002-0289-8796

Hipólito Marrero-Hernández es Catedrático de Psicología Básica e imparte docencia en Motivación y Emoción y en programas de doctorado de excelencia. Dirige el grupo de investigación «Motivación y Cerebro» del Instituto Universitario de Neurociencias. Sus investigaciones se centran en el afecto de aproximación y evitación, el lenguaje y la cognición social; el razonamiento motivado de aproximación y evitación, y en la motivación de los estudiantes universitarios para la elección de la carrera.

https://orcid.org/0000-0002-6008-3587