

Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Antonio Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez
(eds.)

Experiencias pedagógicas e innovación educativa

Aportaciones
desde la praxis
docente e
investigadora

Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Antonio Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez

**Experiencias pedagógicas
e innovación educativa**
Aportaciones desde la praxis docente
e investigadora

Colección Universidad

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora

Este libro surge de los trabajos presentados en el IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa – INNOVAGOGÍA 2018, celebrado los días 20, 21 y 22 de marzo por el Colectivo Docente Innovagogía y AFOE Formación.

Primera edición: diciembre de 2018

© Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-78-9

173

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA PRESENCIA DE COMPETENCIAS DE EXCELENCIA DOCENTE EN SU PROFESORADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Marcos Gómez-Puerta
Universidad de Alicante (ES)
marcos.gomez@gcloud.ua.es

Gonzalo Lorenzo
Universidad de Alicante (ES)
glledo@gcloud.ua.es

Graciela Arráez Vera
Universidad de Alicante (ES)
graciela.arraez@gcloud.ua.es

Asunción Lledó Carreres
Universidad de Alicante (ES)
asuncion.lledo@gcloud.ua.es

1. Introducción

La Unión Europea, a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha establecido como uno de sus ejes principales el compromiso con la sociedad para ofrecer una educación de calidad en las universidades, así como su responsabilidad firme para la mejora continua de la docencia en dichas instituciones. En este sentido, se exige de cada país miembro la garantía en la selección y competencia del profesorado universitario en su ejercicio profesional, todo ello con el fin de ofrecer la mejor capacitación de los estudiantes y su mejor incorporación profesional a la sociedad. Entre las dimensiones competenciales exigidas en los docentes universitarios se encuentran el conocimiento y comprensión de las materias, el conocimiento de los métodos de aprendizaje y evaluación, las habilidades y experiencia para transmitir el conocimiento, la capacidad para atender a la diversidad del alumnado, así como la retroalimentación de su actuación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Tal como señala Alhija (2017), las universidades están obligadas a mejorar la docencia que ofrecen por varios motivos. Primero, ya que deben demostrar que son capaces de ofrecer esta buena docencia, cumpliendo las expectativas de los diversos proveedores con los que se relacionan. Segundo, deben ajustar su docencia a la necesidad de desarrollar competencias en el alumnado que lo prepare para acceder al mundo laboral y desarrollarse profesionalmente a lo largo de su carrera. Tercero, las universidades deben desarrollar su prestigio en un equilibrio entre, por una parte, la investigación en la frontera del conocimiento y, por otra, en la docencia excelente, evitando así inclinar el peso de su función hacia ninguna de las dos actividades mencionadas.

Sin embargo, definir qué se considera una docencia universitaria excelente no resulta tan sencillo. Esto es así ya que la percepción de excelencia docente puede variar según el contexto en el que se desarrolle e, incluso, respecto de los objetivos que se persigan o del alumnado al que vaya dirigida (Hativa, 2015). A este respecto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto las percepciones que el alumnado universitario (e.g., Scarboro, 2012; Spencer y Schemelkin, 2002) o que las propias facultades tienen sobre la educación y/o los docentes excelentes en el ámbito de la educación superior (e.g., Bhatti, 2012; Hativa, Barak y Simhi, 2001). Por su parte, el alumnado tiende a considerar la docencia excelente como aquella realizada por profesorado que desarrolla clases interesantes e informativas, una evaluación objetiva del aprendizaje del alumnado, una buena preparación de las clases, que reta intelectualmente al discente (Seehan, 1999), que muestra pasión y entusiasmo hacia la materia, y una buena secuenciación de los contenidos (Crumbley, Henry y KratchMan, 2001). Un buen ejemplo de investigación que ha analizado las percepciones del alumnado es la realizada por Bain (2007), tratando de identificar, en un primer momento, a los docentes universitarios excelentes según la percepción del alumnado y, en un segundo momento, qué rasgos y/o competencias mostraba este profesorado para ser percibido de este modo.

Por tanto, la percepción de la docencia universitaria excelente depende no sólo del contexto sino también del sujeto al que se pregunte. En este sentido, las percepciones de los elementos que configuran la excelencia docente pueden diferir significativamente entre los docentes y los discentes, generándose disonancias entre las conductas que realiza el docente y las expectativas que sobre éstas tiene el alumnado (Feldman, 1988; Goldstein y Benassi, 2006; Onwuegbuzie et al., 2007). No obstante, y aún teniendo todo esto en cuenta, el alumnado supone una fuente de información clave para la evaluación de la

función docente ya que se encuentra en una posición privilegiada para observar y calificar las competencias mostradas por el profesorado. Asimismo, dentro del proceso de evaluación y mejora de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, se exige la medición y obtención de información de diversas fuentes, entre las cuales se encuentran los propios estudiantes.

Actualmente, la Universidad de Alicante administra al alumnado periódicamente encuestas de satisfacción sobre la labor del profesorado en las diversas asignaturas midiendo su desempeño en 10 dimensiones prefijadas. Sin embargo, el propósito de la presente investigación es identificar, partiendo de los rasgos ya identificados por otros autores (Alhija, 2017), en qué medida considera el alumnado que las competencias que hacen a un profesor/a excelente están presentes actualmente en el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. En concreto, los objetivos que esta investigación fueron:

1. ¿Qué competencias, de las consideradas como clave para la excelencia docente, considera el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante como más comunes en su profesorado?
2. ¿Qué competencias, de las consideradas como clave para la excelencia docente, considera el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante como menos comunes en su profesorado?

2. Método

2.1. Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló atendiendo a un enfoque cuantitativo, método no experimental, y diseño descriptivo transeccional (Albert, 2007).

2.2. Contexto y participantes

La población fue establecida en el alumnado participante en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Del total, se obtuvo una muestra, siguiendo un procedimiento no aleatorio bajo criterio de disponibilidad, de 258 estudiantes con un rango de edades comprendidas entre los 17 y los 44 años ($\bar{X} = 21,72, DT = 5,11$). El 81% fueron mujeres ($n = 209$), mientras que el 19% fueron hombres ($n = 49$). En cuanto a sus estudios, el 38% cursaban Grado de Maestro en la especialidad de educación infantil ($n = 98$), el 57% cursaba Grado de Maestro en educación primaria ($n = 147$), y el 5% lo hacía en el Máster de

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ($n = 13$). En cuanto al curso, 39 de ellos se encontraban en primero (15,10%), 148 en segundo (57,36%), 58 en tercero (22,50%) y 13 en posgrado (5,04%).

2.3. Variables e instrumentos

Como instrumento se utilizó un cuestionario denominado *Dimensiones de la docencia universitaria excelente*, el cual es una adaptación al castellano del ya propuesto y aplicado en la investigación realizada por Alhija (2017) en contexto israelí, tomando así en consideración las dimensiones de docencia excelente derivadas del análisis de la literatura. Además de las variables demográficas, el instrumento se compuso de 34 ítems. Las variables analizadas fueron de tipo compuesto, coincidiendo con los ítems que componían cada una de las cinco dimensiones de que se componía el cuestionario. En concreto, las variables fueron: resultados esperados de la formación (5 ítems), desarrollo del alumnado a largo plazo (8 ítems), métodos de enseñanza (14 ítems), relaciones con el alumnado (4 ítems) y evaluación del alumnado (4 ítems). Para cada dimensión e ítem se ofreció una escala tipo Likert de 5 puntos en el que el alumnado debía indicar con qué frecuencia media había observado esa competencia o comportamiento en sus docentes (i.e., nunca, poco frecuentemente, con frecuencia moderada, bastante frecuentemente, siempre). La validez de contenido se realizó mediante el cálculo del índice de validez de contenido (IVC) atendiendo al juicio de expertos ($IVC = 1$) (Lawshe, 1975), mientras que la fiabilidad se calculó mediante el Alfa de Cronbach ($\alpha = .960$). El pilotaje del instrumento en un pequeño grupo de estudiantes permitió la introducción de mejoras en el instrumento (e.g., cambio en la redacción de ítems, textos de encabezamiento en las secciones).

2.4. Procedimiento

El cuestionario se aplicó al inicio de las clases en varios grupos de alumnos/as (grupo clase) de la Facultad de Educación por parte de su profesor/a. En concreto, se les explicó el sentido y objetivos de la investigación así como los compromisos éticos asumidos por los investigadores. La participación fue voluntaria y anónima. El alumnado respondió el cuestionario online utilizando para ello sus teléfonos inteligentes, tabletas o bien ordenadores portátiles. El proceso se prolongó durante aproximadamente 15 minutos.

2.5. Plan de análisis de datos

Congruentemente con el diseño de investigación, se realizó estadística descriptiva (tablas de contingencia) para el análisis de las frecuencias y porcentajes de respuesta.

3. Resultados

En el presente apartado presentamos los resultados, ordenados atendiendo a las preguntas de investigación planteadas.

3.1. Competencias, de las consideradas como clave para la excelencia docente, consideras por el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante como más comunes en su profesorado

La tabla 1 presenta los resultados respecto de la percepción del alumnado sobre la frecuencia de presencia de las competencias indicadas entre el profesorado que ha tenido en la Facultad de Educación.

Tabla 1. Percepción del alumnado respecto de la frecuencia general de aparición de las competencias de cada dimensión en su profesorado de la Facultad de Educación.

	Nunca		Poco frecuente		Con frecuencia moderada		Bastante frecuente		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Resultados esperados de la formación</i>										
<i>Estimular la motivación y el interés por la materia</i>	4	1,55%	40	15,5%	82	31,8%	37	14,3%	95	36,8%
<i>Impartir conocimientos prácticos que favorezcan mi futuro ejercicio profesional</i>	3	1,16%	47	18,2%	70	27,1%	46	17,8%	92	35,7%
<i>Enseñar los principales conocimientos relacionado con los temas de la asignatura</i>	0	0,00%	15	5,8%	46	17,8%	109	42,2%	88	34,1%
<i>Mostrar un marco organizativo general de los contenidos de la asignatura</i>	3	1,16%	21	8,1%	51	19,8%	101	39,1%	82	31,8%
<i>Desarrollar mi capacidad investigadora en el campo de conocimiento</i>	8	3,10%	48	18,6%	63	24,4%	62	24,0%	77	29,8%

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora

E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez

<i>Desarrollo del alumnado a largo plazo</i>										
<i>Promover el pensamiento creativo y la innovación</i>	3	1,16 %	51	19,8 %	53	20,5 %	49	19,0 %	102	39,5 %
<i>Desarrollar el pensamiento crítico, independiente y objetivo</i>	3	1,16 %	45	17,4 %	58	22,5 %	60	23,3 %	92	35,7 %
<i>Adquirir destrezas para el aprendizaje independiente</i>	7	2,71 %	36	14,0 %	69	26,7 %	64	24,8 %	82	31,8 %
<i>Proporcionar conocimiento educativo (requerido para una persona culta)</i>	5	1,94 %	27	10,5 %	49	19,0 %	90	34,9 %	87	33,7 %
<i>Favorecer la valoración de diversas opiniones y puntos de vista</i>	4	1,55 %	23	8,9 %	47	18,2 %	80	31,0 %	104	40,3 %
<i>Desarrollar la capacidad de expresión oral (por ejemplo, crear y exponer argumentos)</i>	3	1,16 %	21	8,1 %	38	14,7 %	89	34,5 %	107	41,5 %
<i>Desarrollar la capacidad de expresión escrita</i>	3	1,16 %	20	7,8 %	53	20,5 %	83	32,2 %	99	38,4 %
<i>Adquirir la capacidad de realizar presentaciones en público</i>	2	0,78 %	17	6,6 %	41	15,9 %	88	34,1 %	110	42,6 %
<i>Métodos de enseñanza</i>										
<i>Explicar los contenidos de un modo claro y comprensible</i>	1	0,39 %	21	8,1 %	82	31,8 %	54	20,9 %	100	38,8 %
<i>Promover los debates productivos entre los estudiantes</i>	11	4,26 %	59	22,9 %	58	22,5 %	57	22,1 %	73	28,3 %
<i>Mantener el orden y la disciplina durante las clases</i>	3	1,16 %	16	6,2 %	65	25,2 %	99	38,4 %	75	29,1 %
<i>Enseñar de un modo interesante y que refleje pasión</i>	7	2,71 %	43	16,7 %	75	29,1 %	42	16,3 %	91	35,3 %
<i>Realizar un uso eficiente del tiempo de clase para enseñar y aprender</i>	8	3,10 %	28	10,9 %	64	24,8 %	74	28,7 %	84	32,6 %
<i>Crear un clima positivo para el aprendizaje</i>	2	0,78 %	23	8,9 %	64	24,8 %	65	25,2 %	104	40,3 %
<i>Asistir a las clases del docente aporta un valor añadido (aprendes más</i>	2	0,78 %	37	14,3 %	53	20,5 %	83	32,2 %	83	32,2 %

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora

E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez

<i>que si sólo lees los materiales de la asignatura)</i>										
<i>Mantener un buen equilibrio entre la teoría y la práctica</i>	5	1,94 %	31	12,0 %	63	24,4 %	76	29,5 %	83	32,2 %
<i>Permitir al alumnado preguntar durante las clases y ofrecer buenas respuestas</i>	1	0,39 %	16	6,2 %	38	14,7 %	84	32,6 %	119	46,1 %
<i>Usar presentaciones u otros soportes visuales para las lecciones</i>	1	0,39 %	7	2,7 %	27	10,5 %	101	39,1 %	122	47,3 %
<i>Animar a los alumnos a pensar durante las clases</i>	3	1,16 %	27	10,5 %	77	29,8 %	65	25,2 %	86	33,3 %
<i>Dedicar tiempo de clase al aprendizaje en profundidad</i>	7	2,71 %	42	16,3 %	64	24,8 %	66	25,6 %	79	30,6 %
<i>Adecuar el nivel y tipo de enseñanza a la mayoría de estudiantes</i>	13	5,04 %	36	14,0 %	58	22,5 %	63	24,4 %	88	34,1 %
<i>Integrar en la enseñanza soportes digitales para que contribuyan de manera efectiva al aprendizaje (p.e., la plataforma virtual de la universidad, un blog, una web de la asignatura...)</i>	2	0,78 %	16	6,2 %	46	17,8 %	88	34,1 %	106	41,1 %
<i>Relaciones con el alumnado</i>										
<i>Promover la comunicación continua con los estudiantes (ejemplos: vía email, tutorías presenciales)</i>	0	0,00 %	12	4,7 %	48	18,6 %	94	36,4 %	104	40,3 %
<i>Apoyar el proceso de aprendizaje del alumnado (motivando, ayudando, guiando)</i>	2	0,78 %	33	12,8 %	64	24,8 %	74	28,7 %	85	32,9 %
<i>Mostrar empatía y preocupación hacia el aprendizaje del alumnado</i>	7	2,71 %	41	15,9 %	64	24,8 %	54	20,9 %	92	35,7 %
<i>Considerar las necesidades del alumnado (ejemplo:</i>	5	1,94 %	35	13,6 %	59	22,9 %	63	24,4 %	96	37,2 %

peticiones, críticas)										
Evaluación del alumnado										
Evaluar las actividades, proyectos y exámenes de manera justa y objetiva	0	0,00 %	19	7,4 %	46	17,8 %	93	36,0 %	100	38,8 %
Ofrecer al alumnado información útil sobre sus resultados en exámenes y prácticas	5	1,94 %	33	12,8 %	61	23,6 %	71	27,5 %	88	34,1 %
Realizar exámenes que evalúen el conocimiento de los contenidos de la asignatura	4	1,55 %	12	4,7 %	52	20,2 %	90	34,9 %	100	38,8 %
Realizar ejercicios y exámenes que evalúen las capacidades del alumnado más allá del conocimiento de los materiales proporcionados, como la capacidad de análisis, aplicación y razonamiento.	14	5,43 %	36	14,0 %	49	19,0 %	76	29,5 %	83	32,2 %

De las competencias indicadas las consideradas como más frecuentes fueron “usar presentaciones u otros soportes visuales para las presentaciones” ($\bar{X} = 4,34, DT = ,956$) “adquirir la capacidad de realizar presentaciones en público” ($\bar{X} = 4,14, DT = ,914$), “permitir al alumnado preguntar durante las clases y ofrecer buenas respuestas” ($\bar{X} = 4,18, DT = ,938$), “promover la comunicación continua con los estudiantes” ($\bar{X} = 4,13, DT = ,879$) “integrar en la enseñanza soportes digitales para que contribuyan de manera efectiva al aprendizaje” ($\bar{X} = 4,11, DT = ,956$), “desarrollar la capacidad de expresión oral” ($\bar{X} = 4,09, DT = ,989$), “enseñar los principales conocimientos relacionados con los temas de la asignatura” ($\bar{X} = 4,08, DT = ,860$), “evaluar las actividades, proyectos y exámenes de manera justa y objetiva” ($\bar{X} = 4,07, DT = ,932$), y “realizar exámenes que evalúen el conocimiento de los contenidos de la asignatura” ($\bar{X} = 4,06, DT = ,963$).

3.2. Competencias, de las consideradas como clave para la excelencia docente, consideradas por el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante como menos comunes en su profesorado

Las competencias que son percibidas con menor frecuencia, si bien se ubican dentro del rango de moderadamente frecuentes, son “promover los debates productivos entre los estudiantes” ($\bar{X} = 3,48, DT = 1,247$), “desarrollar la capacidad investigadora en el campo de conocimiento” ($\bar{X} = 3,61, DT = 1,201$), “enseñar de un modo interesante y que refleje pasión” ($\bar{X} = 3,64, DT = 1,201$), “dedicar tiempo de clase al aprendizaje en profundidad” ($\bar{X} = 3,67, DT = 1,166$), y adecuar el nivel y tipo de enseñanza a la mayoría de estudiantes” ($\bar{X} = 3,69, DT = 1,239$).

4. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio consistía en identificar la percepción del alumnado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante respecto de aquellas competencias que percibían como más o menos frecuentes en su profesorado.

Con respecto a las competencias más frecuentes, el alumnado indicó, por una parte las competencias ligadas a la utilización de recursos digitales, ya sean presentaciones en el aula o bien interacción a través de soportes digitales. Asimismo, se indicaron aspectos ligados al despliegue del currículum de la asignatura (contenidos) y su evaluación. Otro aspecto clave identificado es el esfuerzo aplicado en el desarrollo de la capacidad de expresión oral y escrita del alumnado. Estos aspectos parecen estar vinculados con dimensiones más formales de la docencia, especialmente vinculados a la implementación de la materia y su evaluación.

Por otra parte, los aspectos que aparecieron con menor frecuencia son ligados a la metodología docente para la atención a la diversidad, y otras cuestiones relativas a estrategias de aprendizajes en el aula (debates, aprendizaje en profundidad, enseñar con interés y pasión), o bien desarrollar la capacidad investigadora del alumnado en relación con los contenidos de la asignatura. Esto contrasta con la evidencia aportada por Seehan (1999) o Alhija (2017) respecto de la excelencia docente basada en la transmisión de pasión y entusiasmo hacia la materia, hacer atractivos los contenidos o retar intelectualmente a los discentes.

En conjunto, observamos posibilidades de mejora en buena parte de las competencias enunciadas, especialmente en aquellas ligadas a los métodos de enseñanza o a la perspectiva de desarrollo del alumnado a largo plazo.

4.1. Limitaciones del estudio

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, el carácter transeccional del estudio y el tamaño de la muestra no permite realizar generalizaciones al conjunto de la población de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. En segundo lugar, los resultados de este estudio reflejan las percepciones de un pequeño grupo de estudiantes que pueden no ser extrapolables a otras facultades de esta universidad u otras universidades españolas. Las particularidades del entorno del que se obtuvo la muestra pueden influir significativamente en las opiniones de los participantes en este estudio. En tercer lugar, las opiniones expresadas podrían no reflejar las actuales percepciones del alumnado debido a un posible sesgo en sus respuestas hacia posturas socialmente más aceptables. Globalmente, este estudio debe interpretarse como una primera aproximación exploratoria a un fenómeno que debe analizarse con mayor extensión y profundidad.

4.2. Implicaciones educativas y futuras líneas de investigación

Desde una perspectiva institucional, los datos reflejados en este estudio suponen un *input* más para la futura configuración de los planes de formación y actualización profesional del profesorado en nuestra universidad. En este sentido, algunos talleres y cursos específicos ligados a la metodología docente y desarrollo del alumnado a largo plazo podrían considerarse implementar desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Por otra parte, desde una perspectiva individual, los datos aquí aportados también permiten aportar al profesorado elemento de reflexión para la auto-evaluación y mejora continua de su función.

En lo relativo a futuras investigaciones, el presente estudio podría ampliarse a otras facultades de la misma y otras universidades de cara a contrastar los resultados. En estos estudios, podría considerarse un muestreo aleatorio y proporcional, de cara a tratar de alcanzar una mayor generalización de los resultados. Por último, la réplica de este mismo estudio en sucesivos años abordaría desde un carácter longitudinal un análisis de tendencias en cuanto a la percepción de la función docente en esta u otras universidades.

Referencias bibliográficas

- Alhija, F. N. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation, 54*, 4-12.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bhatti, M. T. (2012). Dimensions of university teaching: Faculty and department chair's perspectives. *Design and Technology Education: An International Journal, 17*(1), 44-53.
- Crumbly, L., Henry, B. K., & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education, 9*, 197-207.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education, 28*, 291- 344.
- Goldstein, G., & Benassi, V. (2006). Students and instructors' beliefs about excellent lecturers and discussion leaders. *Research in Higher Education, 47*(6), 685-707
- Hativa, N. (2015). What does the research say about good teaching and excellent teachers? *Teaching in the Academia, 5*, 42-74.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education, 72*, 699-729.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563-575.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento marco*. Consultado (28.01.2018) en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/7.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a

mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44, 113–160.

Scarboro, A. (2012). Student perception of good teaching. *International Journal of New Trends in Arts Sports & Science Education*, 1(1), 49-66.

Sheehan, D. S. (1999). Student evaluation of university teaching. *Journal of Instructional Psychology*, 26(3), 188–193.

Spencer, K.J. y Schemelkin, L.P. (2002). Student's perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1(1), 12-16.