



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

De-Juanas Oliva, Ángel; Beltrán Llera, Jesús A.
Valoraciones De Los Estudiantes De Ciencias De La Educación Sobre La Calidad De La Docencia
Universitaria
Educación XX1, vol. 17, núm. 1, 2014, pp. 59-82
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509003>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

(ASSESSMENT OF STUDENTS STUDING EDUCATIONAL SCIENCES IN RESPECT THE QUALITY OF UNIVERSITY TEACHING)

Ángel De-Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jesús A. Beltrán Llera

Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10705

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 57-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705.

De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Assessment of students that belong to science education about quality of university teaching. *Educación XXI*, 17 (1), 57-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705.

RESUMEN

El escenario social impulsó el proceso de cambio en el que se encuentra la Educación Superior europea tras la Declaración de Bolonia. El núcleo sustancial de la reforma universitaria es la inversión de prioridades que se ha producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, la prioridad se sitúa en el estudiante y su aprendizaje más que en el profesorado y su enseñanza. En consecuencia, este nuevo modelo requiere una mayor aportación de los estudiantes en la vida universitaria. Dadas las circunstancias, la investigación sobre el profesorado desde el punto de vista de los estudiantes representa un potencial relevante para la comprensión del funcionamiento académico. En el presente trabajo se presenta un estudio descriptivo que se llevó a cabo con 1388 participantes de la Universidad Complutense de Madrid. Para esta investigación se utilizó el cuestionario CDUCA (Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos) que recoge las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado universitario en nueve dimensiones: identidad personal y planificación; mediación del aprendizaje; disposición favorable hacia los estudiantes; utilización de las nuevas tecnologías; orientación, autoevaluación y control propio del aprendizaje; aprendizaje experiencial; dominio académico en su área y pensamiento crítico. Los resultados del estudio confirman la importancia, percibida por parte de los distintos organismos que regulan el EEES, de fomentar la articulación de nuevas competencias docentes al objeto de me-

jorar las capacidades socio-personales y profesionales. Del mismo modo, se comprobó que los docentes son valorados de diferente manera en función del género. Por último, los resultados confirman que los estudiantes de primer y segundo ciclo valoran de forma diferente las características de la docencia de calidad que muestran sus profesores. Siendo los estudiantes de primer ciclo los que valoran más positivamente a sus profesores.

ABSTRACT

The social scene propelled the process of change of the European Higher Education according to the Bologna Declaration. The substantial core of the university reform is the reordering of priorities that has occurred in the teaching-learning process. Currently, priority is placed on the students and their learning rather than in teachers being in the core of the process. Consequently, this new model requires greater input from students in university life. In these circumstances, research on teachers from the point of view of students has the potential relevant to the understanding of academic performance. This paper presents a descriptive study conducted with 1388 participants from the Universidad Complutense of Madrid. For this study, we used the questionnaire CDUCA (Characteristics of University Teaching Quality from the point of view of Students) which collects student ratings of university faculty in nine dimensions: personal identity and planning; mediation of learning readiness to students, use of new technologies, guidance and control self-assessment own learning, experiential learning, academic proficiency in their area and critical thinking. The study results confirm the importance, perceived by the various agencies that regulate the EHEA, of promoting the articulation of new teaching skills in order to improve socio-personal skills and professional. Similarly, it was found that teachers are valued differently according to gender. Finally, the results confirm that students in first and second cycle were assessed differently according to the characteristics of quality teaching that show their teachers. Thus, as an example, undergraduate students are the ones that most positively value their teachers in relation to students in other academic levels.

INTRODUCCIÓN

La reforma actual de los sistemas educativos universitarios fue concebida, entre otras cuestiones, para asegurar la comparabilidad de las titulaciones en Europa. Como consecuencia, se adoptó un enfoque de competencias que se desarrolló a lo largo de los planes de estudio en todos los niveles educativos. Dada la situación de cambio estructural, se trató de contrarrestar la tendencia por la que las condiciones relativas a la docencia se habían deteriorado en las últimas décadas. Algo que parece complicado si se tiene en cuenta que la labor del profesorado universitario es compleja y se ubica en un contexto desafiante (Knight, 2006; Ruiz-Corbella, 2006; Galán y

Rubalcaba, 2007; Rioja, 2007). Las palabras de Day (2006, p. 29) dan cuenta del cariz de la situación por la que atraviesa el profesorado:

«Se dice que en su trabajo, se enfrentan a una serie de imperativos externos que conducen a unas exigencias contradictorias: por una parte, se reconoce cada vez más la importancia del trajo en equipo y la cooperación, la tolerancia y la comprensión mutua para la economía, la educación permanente y la sociedad. Por otra, aumenta el distanciamiento de los alumnos de la escolarización formal, se insiste cada vez más en la competición y en los valores materiales y aumentan las desigualdades, se ahondan las diferencias sociales y se rompe la cohesión social».

La nueva realidad de cambio ha provocado que administraciones e instituciones universitarias se muestren más sensibles a las dificultades por las que atraviesa el profesorado, pese a que no se han concretado propuestas firmes y de consenso que den respuesta a las necesidades formativas de los docentes (Bolívar, 2007). A esta situación, se ha sumado el estado actual de crisis económica que, sin lugar a dudas, ha afectado directamente a la Universidad y, por supuesto, a la formación del profesorado.

A todo ello, habría que añadir la existencia de cierto grado de ignorancia por parte de los docentes acerca de los cambios en la educación superior europea. Tal y como corrobora el estudio de Fernández, Carballo y Galán (2010) en el que se pone de manifiesto la necesidad de una mayor orientación por parte de las universidades para poder integrar nuevos modelos de aprendizaje y estrategias adecuadas para la adaptación a los docentes a los nuevos requerimientos en educación superior.

Teniendo en cuenta estas premisas, la transformación más relevante para el profesorado es la modificación de las modalidades de acción docente trascendiendo la percepción tradicional del mismo. De forma que, a partir de la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se está apostando por una formación centrada en el estudiante en la que prima un enfoque fundamentado en aprendizajes profundos orientados hacia el significado de lo que se desea aprender, en el que se relaciona el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos y se integra la teoría con la práctica (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007). Dicho enfoque aparece en contraste con los modelos reproductivos tradicionales donde los aprendizajes son más superficiales (Gibbs, 1994). Por tanto, si tenemos en cuenta estas premisas y consideramos que la buena enseñanza resulta ser la que promueve el aprendizaje de los estudiantes (Ramsdem, 1992), consecuentemente la calidad de la enseñanza dependerá de la medida en que se percibe la necesidad de que el profesorado se comprometa a desarrollar su profesión sobre la base de nuevos roles que inciden directamente en las

demandas surgidas a raíz de estos nuevos planteamientos de aprendizaje. Estas demandas se concretan en la evaluación de aprendizajes, el desarrollo de nuevas herramientas para enseñar-aprender, la utilización de las nuevas tecnologías, la gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a la diversidad, entre otras (Haigh, 2010).

Precisamente, la propia condición del aprendizaje centrado en el estudiante ha sido tomada como referencia para la adaptación de los estudios a Bolonia desde el enfoque de las competencias y para la consideración de las profesiones como conglomerados de competencias (generales y específicas), tal y como se recogió en el Informe Dearing (1997), en el Informe Bricall (2000) o en los informes resultantes del Proyecto Tuning (González y Wagen-nar, 2003; 2006) para la convergencia de la educación superior en Europa.

Ciertamente, en el marco de las competencias, una de las preocupaciones que más incidencia tiene en educación superior es que el profesorado universitario requiere estar en posesión de aquel conjunto de competencias que permitirá desempeñar la función docente de un modo digno (Zabalza, 2011). Esencialmente, para poder delimitar ese conjunto de competencias se han de conformar previamente las dimensiones que caracterizan la docencia de calidad teniendo presente los nuevos roles del profesorado tras el Plan Bolonia. Desde este discurso, se entiende que es preciso ir a la base de la docencia de calidad, que en el caso de las competencias del profesorado no puede tener otro fundamento que la propia naturaleza de las dimensiones para la enseñanza en el contexto del EEES. Así pues, la docencia de calidad, en este caso, reside en las características que los profesores ponen en marcha en el contexto de enseñanza-aprendizaje. De tal modo, se toma el criterio de calidad docente desde un planteamiento que se sustenta sobre el *proceso*, entendido como acciones dirigidas a lograr la formación de los estudiantes para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente o estudiante beneficiario de este servicio (Cantón, Valle y Arias, 2008). Si bien, el presente trabajo considera el *proceso* desde la perspectiva de los estudiantes como sujetos que aprenden significativamente y se forman a partir del enfoque de las competencias.

Por todo ello, y teniendo presente que la calidad de la docencia tiene una íntima relación con la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes, se hizo una revisión profunda sobre los estudios acerca del profesorado universitario con la finalidad última de aportar información suficiente a los interesados e identificar necesidades de formación y mejora de los docentes desde el punto de vista de los estudiantes.

En efecto, la literatura científica ha dado lugar a una proliferación de publicaciones en esta línea. De tal manera, Al-Issa y Sulieman (2007) halla-

ron 2.988 artículos publicados, sobre la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes, en revistas entre 1990 y 2005. Con la enorme cantidad de datos disponibles, es difícil que administradores de la Universidad e investigadores lleguen a un acuerdo sobre la utilidad y la eficacia de la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes, así como de las dimensiones a estudiar. Ahora bien, al cotejar las fuentes analizadas (Ramsdem, 1991, 1992; Zabalza, 2003; Berliner, 2005; Bain, 2005; ANECA, 2007; Cano, 2007; Ginns, Prosser y Barrie, 2007; Valencic, 2007; Ginns, Prosser y Barrie, 2007; Ginns y Ellis, 2009; Webster, Chan, Prosser y Watkins, 2009; Duarte, 2013; entre otras) se desprende la idea de que las dimensiones y rasgos que caracterizan la docencia universitaria de calidad pueden agruparse en ciertos elementos comunes. De hecho, se observa cierta coincidencia en los nombres de las dimensiones encontradas tanto en el ámbito internacional como español, aunque a veces aparecen con nombres diferentes pero con el mismo significado.

Algo similar sucede con otros trabajos realizados en España en los que se ha tratado de identificar, definir, clasificar y estructurar las competencias de los docentes universitarios para desempeñar con éxito y calidad su rol profesional (Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Esteban y Menjívar, 2011).

El análisis de las diferentes propuestas sobre las competencias docentes y de la voluminosa literatura sobre el campo de investigación del profesorado universitario, permite afirmar que las dimensiones encontradas, en su mayoría, están representadas en el modelo del profesor universitario de Beltrán y Pérez (2005, 112). La propuesta de estos autores integra y sintetiza las diferentes competencias para la docencia universitaria en cuatro funciones: 1) facilitador de aprendizajes; 2) mediador de aprendizajes; 3) mentor; y 4) experto en el conocimiento pedagógico y de contenidos.

La primera, atiende a la *competencia académica*, al dominio de la materia y a los principios de diseño e intervención del aprendizaje. El criterio del conocimiento de lo que se enseña, por sí solo no es garantía de éxito en la docencia pero junto con las habilidades que permiten construir aprendizajes constituye una condición para una enseñanza eficaz.

En este sentido, el rol del profesor es el de *facilitador de aprendizajes*. El empleo de esta dimensión es común en los diferentes instrumentos propuestos por investigadores, evaluadores y administradores universitarios. Los autores, desde una posición integradora basada en los presupuestos del nuevo paradigma educativo, presentan un modelo flexible que integra cinco ámbitos: 1) perspectivas y metas de los alumnos; 2) intervención educativa; 3) roles del profesor; 4) formación del profesor; y 5) evaluación del profesor. Si se atiende a las dimensiones de la evaluación del profesor, Beltrán y Pérez

(2005, 86) semana las siguientes perspectivas: 1) calidad docente, 2) calidad pedagógica, 3) calidad personal, y 4) eficiencia personal.

La segunda, se refiere a la *competencia pedagógica*, al desarrollo del intelecto y del pensamiento crítico. Se asocia a la formación en valores y requiere de una capacidad didáctica general que permita el desarrollo de competencias y valores en los alumnos. Desde esta dimensión el rol del profesor sería el de mediador. Al igual que el anterior, se recoge en las investigaciones mostradas a lo largo del capítulo. También se puede integrar dentro de esta perspectiva la dimensión evaluación recogida en numerosos estudios puesto que la evaluación constituye una expresión de la *competencia pedagógica*.

La tercera hace alusión a la *personalidad del profesor*. Comprende su capacidad como mentor, su optimismo, entusiasmo y liderazgo pedagógico. En este sentido, la comunicación e interacción con los alumnos constituye la máxima expresión de la personalidad del docente. El rol del profesorado desde esta perspectiva es el de mentor. En las investigaciones estudiadas se hace alusión principalmente a comunicación e interacción con los alumnos, extroversión, solidaridad, etc.

Finalmente, la *eficiencia personal* a partir de la cual el profesorado permite a los alumnos solucionar problemas de manera creativa asumiendo el rol de experto. Dentro de esta perspectiva, se recoge la profesionalidad del docente como compromiso hacia su área de investigación y hacia su desempeño pedagógico. Así pues, la implicación con la organización educativa, con otros docentes y con su desarrollo profesional, constituyen elementos a tener en consideración.

En definitiva, la propuesta de los autores constituye un modelo de consenso que ha sido considerado como fuente de referencia sobre el que se fundamenta teóricamente el presente estudio. Sobre todo porque a pesar de que se ha investigado mucho sobre la figura del profesor universitario y se han desarrollado numerosos cuestionarios de evaluación de la docencia desde el punto de vista de los alumnos, no existen apenas referencias específicas acordes a instrumentos que contemplen los nuevos requerimientos del EEES y que midan mediante la opinión de los alumnos cómo los profesores universitarios logran poner en marcha los procesos de aprendizaje.

Desde esta posición, el estudio que se presenta tiene dos pretensiones. Por un lado, explorar las valoraciones de los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la enseñanza y educación sobre el profesorado universitario en un momento de transición y establecer un perfil sobre la base de sus aportaciones. Por otro, analizar y describir las valoraciones de los estudiantes en relación a sus profesores a lo largo de su proceso de formación uni-

versitaria teniendo en consideración el ciclo de estudio y el género. Ambas variables independientes asignadas fueron elegidas de un modo sistemático dado que responden a una observación deliberada para descubrir su posible relación con las características de la docencia universitaria de calidad en los centros seleccionados en los que se imparten estudios relacionados con las Ciencias de la Educación.

En el caso particular del sexo, entendemos que se trata de un elemento constitutivo de las relaciones sociales diferenciadas dentro de nuestro sistema de género social. Nuestro interés no va más allá de evitar someter el estudio al término «sujetos», lo que nos hubiera llevado a tener una visión reductiva del testimonio de los estudiantes.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

Para la realización del estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en el que se seleccionó una muestra siguiendo criterios de disponibilidad, procurando que fuera lo más representativa posible.

La muestra estuvo formada por estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, pertenecientes a dos facultades o escuelas: Educación y Trabajo Social. Se eligió esta muestra dado que los contenidos curriculares de las titulaciones que se ofrecen en estos centros contienen una formación elevada en materia pedagógica. Ambos centros cuentan con una larga historia en común dado que tienen una amplia proyección social y académica. La formación en intervención educativa en contextos sociales es compartida en ambos centros y en el ámbito profesional se hace efectiva en los diferentes equipos multidisciplinares en los servicios psicopedagógicos escolares y en los servicios sociales.

Para la estimación inicial de una muestra representativa se tuvo en cuenta el número total de estudiantes matriculados en ambas facultades ($N=7791$). Según los procedimientos de muestreo aleatorio simple, la muestra necesaria debiera ser inicialmente de 366. Sin embargo, el procedimiento de muestreo aleatorio no fue posible llevarlo a cabo dado que se requerían los listados de todos los alumnos matriculados para poder aplicar un muestreo totalmente aleatorizado. Por otro lado, aun teniendo dichos listados, hubiese sido muy complicado localizar a los alumnos. La solución a estas dificultades fue ampliar el tamaño de la muestra llevando a cabo un procedimiento de muestreo incidental que resultó satisfactorio dado que el número de participantes que colaboraron en el estudio alcanzó los 1388 sujetos.

A continuación se presentan las características básicas de los participantes que colaboraron en la investigación. Estas características se muestran a partir de los resultados de un cuestionario inicial de presentación de la investigación y se corresponden con las variables sociodemográficas y otras variables descriptivas.

Sobre el total de participantes, 212 fueron hombres (15.3%) y 1176 mujeres (84.7%). La presencia mayoritaria de mujeres en el estudio se ve refrendada al analizar el porcentaje de mujeres y hombres en las diferentes titulaciones (once en total) que participan en el estudio. En titulaciones como Psicopedagogía, Magisterio especialidad Ed. Infantil, Magisterio especialidad Lengua Extranjera y Magisterio especialidad Ed. Especial el porcentaje de mujeres es superior al 90%. Únicamente, en el caso de Educación Física, el porcentaje de varones (69%) supera al de mujeres.

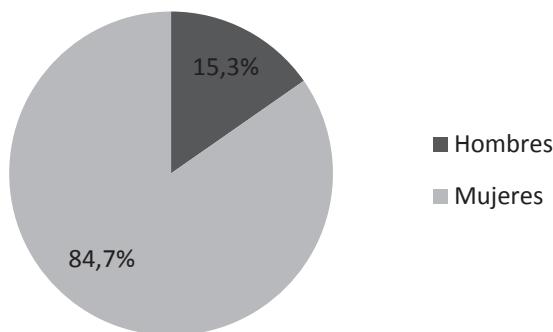


Figura 1. Distribución de los participantes por sexo

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de titulaciones de primer y segundo ciclo universitarios (no doctorados) en el curso anterior a la implantación de los estudios de grado. La aplicación de las pruebas tuvo lugar a lo largo de los meses de abril y mayo de 2008. Se aprecia diferencia entre unas carreras y otras debido a la duración de los estudios. Siendo las de segundo ciclo y, por tanto, de mayor duración, las que se dan únicamente en la Facultad de Educación. En la siguiente tabla resumen aparecen los datos de la distribución de la muestra seleccionada para el estudio en función de los estudios que se encuentran realizando:

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo social	159	11.5
Magisterio Ed. Infantil	215	15.5

	Frecuencia	Porcentaje
Magisterio Ed. Especial	107	7.7
Magisterio Ed. Musical	74	5.3
Magisterio Ed. Física	84	6.1
Magisterio Ed. Primaria	194	14.0
Audición y lenguaje	88	6.3
Pedagogía	281	20.2
Psicopedagogía	89	6.4
Educación Social	40	2.9
Magisterio Ed. Lengua Extranjera	57	4.1
Total	1388	100.0

Figura 3. Distribución de participantes por titulaciones.

Como se puede apreciar, cerca de un 20% de los participantes son de Pedagogía, esto se explica porque se trata de una Licenciatura de cinco años de duración frente al resto que son diplomaturas planificadas en tres cursos de duración. En el estudio, los estudiantes de Pedagogía que participaron cursaban desde primero hasta quinto de carrera.

Las pruebas se aplicaron a un total de 30 grupos: nueve en primer curso, ocho en segundo curso, cuatro en tercer curso, seis en cuarto curso y tres en quinto cursos. La disminución de grupos en tercero y quinto se debe a la dificultad de acceso a la muestra, pues la mayoría de estos estudiantes se encontraban finalizando estudios. Por otro lado, en los estudios de segundo ciclo disminuye la muestra (225 sujetos frente a 1163), porque únicamente se dan en dos carreras de las once que participaron en el estudio.

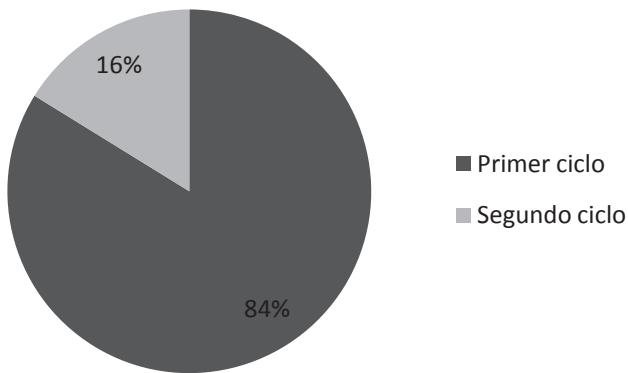


Figura 4. Distribución de participantes por ciclo

1.2. Procedimiento

La recogida de la información tuvo lugar en el momento previo a la implantación de los estudios de grado en ambas facultades. La aplicación de las pruebas se desarrolló dentro del aula y en horario académico de los estudiantes. Todos los participantes recibieron las instrucciones y el material necesario en el aula durante los instantes previos a la realización de la prueba. Se comentaron los propósitos del estudio haciendo hincapié en que no se trataba de una evaluación del profesorado. Por otro lado, todos los estudiantes que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria tras haberles solicitado su colaboración. Posteriormente, se procedió a la codificación, ordenación y grabación informática de las respuestas a los cuestionarios en una base de datos para su tratamiento estadístico.

1.3. Instrumentos

Para el estudio del punto de vista de los estudiantes sobre el profesorado se utilizó el cuestionario CDUCA (Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos) (De-Juanas, 2009). Este instrumento toma en consideración las siguientes aportaciones de manera prioritaria: los cambios y surgidos a partir del EEES, el modelo de competencias docentes de Beltrán y Pérez (2005) y los procesos de aprendizaje desde el nuevo paradigma educativo.

El CDUCA recoge las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado universitario. Se trata de una escala aditiva global tipo Likert de siete alternativas que presenta 57 ítems formulados en positivo. Cada puntuación expresa frecuencias en relación a cuántos profesores universitarios, de los que los estudiantes tienen y han tenido en su experiencia académica, se ajustan a los enunciados planteados en cada elemento del cuestionario. Puntuaciones altas en un factor reflejan que en opinión de los estudiantes muchos profesores concuerdan con los enunciados del cuestionario. De tal manera que 1 equivale a «ninguno», 2 a «pocos» (menos del 20%), 3 a «algunos» (entre el 20% y menos del 40%), 4 a «bastantes» (entre el 40 y menos del 60%), 5 a «muchos» (entre 60% y menos del 80%), 6 a «prácticamente todos» (entre el 80% y menos del total) y 7 a «todos».

El cuestionario se estructura en nueve dimensiones que se presentan a continuación: Identidad personal y planificación (PERSO); Mediación del aprendizaje (MEDIA); Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO); Utilización de las nuevas tecnologías (TIC); Orientación (ORIENTA); Autoevaluación (AUTOEV); Aprendizaje experiencial (AEXPER); Dominio académico (DOMINIO) y Pensamiento crítico (PENCRRIT).

Por último, se ha de señalar que el análisis de fiabilidad del instrumento presentó un coeficiente alfa de Cronbach de .966.

1.4. Análisis

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0. Mediante este software los datos fueron sometidos a diferentes tipos de análisis: Análisis descriptivos, análisis de contraste sobre medias y análisis de varianzas.

1.5. Resultados

Los resultados de la aplicación del cuestionario CDUCA permiten visualizar un perfil del profesorado universitario desde la percepción de los estudiantes. Igualmente, se describe y analiza la influencia del ciclo de estudio y del género sobre los resultados del CDUCA.

1.6. Perfil del profesorado universitario desde el punto de vista de los alumnos

Como primer resultado de la aplicación del CDUCA se presentan los datos correspondientes a las medias y desviación típica de sus respuestas para cada una de las dimensiones del instrumento (Figura 5). Estos datos ponen de manifiesto un perfil estadístico descriptivo que caracteriza a los docentes percibidos por los estudiantes que cursan estudios universitarios relacionados con la educación y la formación del profesorado.

	Media	Desv. Típ.
<i>F1. Identidad personal y planificación (PERSO)</i>	4.17	.744
<i>F2. Mediación del aprendizaje (MEDIA)</i>	3.40	.860
<i>F3. Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO)</i>	3.59	.918
<i>F4. Utilización de las nuevas tecnologías (TIC)</i>	3.14	.960
<i>F5. Orientación (ORIENTA)</i>	3.21	.951
<i>F6. Autoevaluación y control propio del aprendizaje (AUTOEV)</i>	4.35	1.273
<i>F7 Aprendizaje experiencial (AEXPER)</i>	3.97	.979
<i>F8. Dominio profesional académico en su área (DOMINIO)</i>	3.36	1.050
<i>F9. Pensamiento crítico (PENCRRIT)</i>	3.19	.919

Figura 5. Medias y desviaciones típicas para cada una de las dimensiones del CDUCA

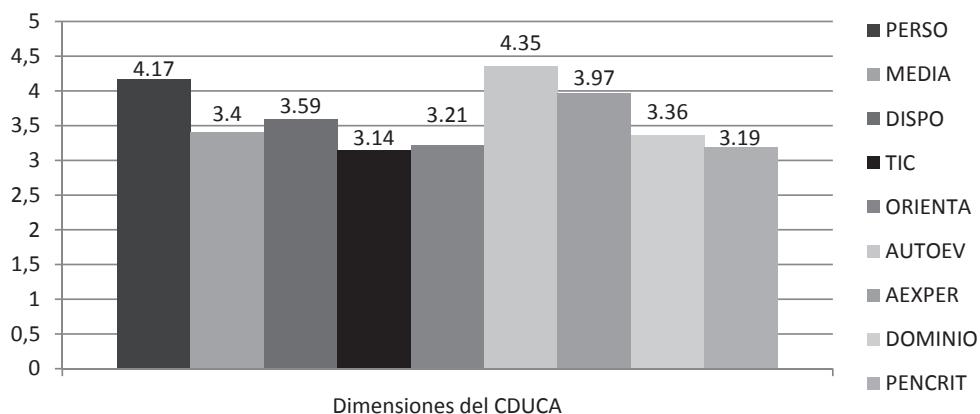


Figura 6. Medias para las dimensiones del cuestionario CDUCA

Las dimensiones que mayor valoración media obtuvieron en el estudio fueron (véase Figura 6) «*Autoevaluación y control propio del aprendizaje*» (4.35) e «*Identidad personal y planificación*» (4.17). Estos valores se corresponden con la respuesta «bastante» que en este caso, se puede atribuir a que, aproximadamente, la mitad de los profesores promueven la evaluación y control de los aprendizajes por parte de los propios alumnos, así como manifiestan rasgos de personalidad y habilidades interpersonales que favorecen el proceso de instrucción.

El resto de dimensiones obtuvieron una valoración media por encima de 3, pero que no alcanza a 4. En cuanto a las valoraciones medias más bajas, las dimensiones que menos puntuaron fueron «*Utilización de las TIC*» (3.14) y «*Pensamiento crítico*» (3.19).

Por otro lado, la desviación típica más alta se corresponde con la dimensión «*Autoevaluación y control propio del aprendizaje*» (1.273) y la más baja con la dimensión «*Identidad personal y planificación*» (0.744).

Por último, en cuanto a la puntuación media global del cuestionario CDUCA para el total de la muestra fue de 3.632, mientras que la desviación típica media fue de 0.745.

1.7. Influencia del sexo en las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado universitario

Primeramente, se analizaron los estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones del CDUCA para hombres (212) y mujeres (1176 participantes).

Los resultados muestran que los hombres y mujeres puntuaron más alto en «*Identidad personal y planificación*» y «*Autoevaluación y control del propio aprendizaje*» (Figura 7). A su vez, ambos grupos coincidieron en puntuar más bajo en «*Utilización de las nuevas tecnologías*» y «*Pensamiento crítico*».

	Media hombres	Desv. Típica hombres	Media mujeres	Desv. Típica mujeres	Prueba de Levene	Sig.	Prueba T	Sig. (bilateral)
<i>Identidad personal y planificación (PERSO)</i>	4.32	.896	4.15	.851	.225	.635	.2619	.008*
<i>Mediación del aprendizaje (MEDIA)</i>	3.55	.916	3.37	.917	.275	.600	2.566	.010*
<i>Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO)</i>	3.71	.912	3.57	.918	.221	.639	1.953	.051
<i>Utilización de las nuevas tecnologías (TIC)</i>	3.31	.987	3.11	.952	1.248	.264	2.790	.005*
<i>Orientación (ORIENTA)</i>	3.43	.947	3.18	.947	.038	.845	3.602	.000*
<i>Autoevaluación y control propio del aprendizaje (AUTOEV)</i>	4.30	1.253	4.36	1.277	.763	.382	-.610	.542
<i>Aprendizaje experiencial (AEXPER)</i>	3.97	.976	3.96	.980	.006	.941	.063	.949
<i>Dominio profesional académico en su área (DOMINIO)</i>	3.48	1.045	3.34	1.053	.025	.875	1.824	.068
<i>Pensamiento crítico (PENCRRIT)</i>	3.24	.895	3.17	.923	.097	.755	.960	.337
<i>Puntuación global CDUCA</i>	3.75	.752	3.61	.741	.095	.757	2.619	.009*

* La diferencia de medias es significativa a un nivel crítico de .05

Figura 7. Descriptivos y comparación de medias. Dimensiones del CDUCA en función de la variable sexo

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones dadas por hombres y mujeres se decidió utilizar el estadístico *t de Student* adecuado para la comparación de medias de muestras independientes.

En primer lugar y atendiendo a los resultados proporcionados por la prueba *F de Levene*, la probabilidad asociada a los valores de *F* permite asumir la homogeneidad de varianza en todos los casos con un margen de confianza del 95% (Figura 7, véase la columna séptima).

A continuación, la probabilidad asociada a los valores de *t* permite observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en el global del cuestionario por hombres y mujeres a un nivel de confianza del 95%. Se puede afirmar que los hombres (media: 3.75), respecto a las mujeres (media: 3.61), consideran que un mayor número de profesores universitarios se ajustan al total de los enunciados de calidad del cuestionario CDUCA.

Un análisis posterior, indicó diferencias significativas en cuatro de las nueve dimensiones del cuestionario CDUCA (Figura 7, véase columna novena). En concreto en: «*Identidad personal y planificación*»; «*Mediación del aprendizaje*»; «*Utilización de las nuevas tecnologías*» y «*Orientación*». En ocho de las nueve dimensiones, las valoraciones medias de los hombres fueron superiores a las de las mujeres. Únicamente, en la dimensión «*Autoevaluación y control propio del aprendizaje*», la media de las valoraciones de las mujeres es superior a la de los hombres.

1.8. Influencia de los estudios de ciclo en la valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado universitario

A continuación, se muestran los resultados en el cuestionario CDUCA para los estudiantes que cursan estudios de primer ciclo (1163 participantes), respecto a los que cursan estudios de segundo ciclo (225 participantes).

	Media Primer ciclo	Desv. Típica Primer ciclo	Media Segundo ciclo	Desv. Típica Segundo ciclo	Prueba de Levene	Sig.	Prueba T	Sig. (bilateral)
<i>Identidad personal y planificación (PERSO)</i>	4.22	.865	3.92	.789	2.648	.104	4.738	.000*

	Media Primer ciclo	Desv. Típica Primer ciclo	Media Segundo ciclo	Desv. Típica Segundo ciclo	Prueba de Levene	Sig.	Prueba T	Sig. (bilateral)
<i>Mediación del aprendizaje (MEDIA)</i>	3.44	.931	3.16	.813	4.894	.027	4.245	.000*
<i>Disposición favorable hacia los estudiantes (DISPO)</i>	3.65	.931	3.33	.801	5.548	.019	4.693	.000*
<i>Utilización de las nuevas tecnologías (TIC)</i>	3.17	.977	2.97	.844	9.377	.002*	2.939	.003*
<i>Orientación (ORIENTA)</i>	3.28	.974	2.88	.736	19.343	.000*	5.863	.000*
<i>Autoevaluación y control propio del aprendizaje (AUTOEV)</i>	4.37	1.302	4.22	1.107	12.987	.000*	1.619	.106
<i>Aprendizaje experiencial (AEXPER)</i>	3.97	.983	3.92	.963	.250	.617	.823	.411
<i>Dominio profesional académico en su área (DOMINIO)</i>	3.42	1.057	3.07	.981	2.911	.088	4.512	.000*
<i>Pensamiento crítico (PEN-CRIT)</i>	3.21	.924	3.03	.878	.886	.347	2.721	.007*
<i>Puntuación global CDUCA</i>	3.68	.754	3.40	.646	5.567	.018	5.083	.000*

* La diferencia de medias es significativa al nivel .01

Figura 8. Descriptivos y comparación de medias para dimensiones del CDUCA en función de la variable estudios de ciclo

Un análisis previo de los estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones del CDUCA en función de la variable estudios de ciclo, mostró que, tanto en primer ciclo como en segundo ciclo, las dos dimensiones que puntúan más alto son «Autoevaluación y control del propio aprendizaje» e «Identidad personal y planificación» (Figura 8). Respecto a las variables del CDUCA que se valoraron menos, en ambos ciclos se coincide en señalar «Utiliza-

ción de nuevas tecnologías» como la dimensión que obtiene peor puntuación media. Si bien, en segundo lugar para los estudiantes de primer ciclo apareció como peor valorada la dimensión «*Pensamiento crítico*», mientras que para los estudiantes de segundo ciclo se indicó la variable «*Orientación*».

Para el análisis de las diferencias en las dimensiones del cuestionario CDUCA y la variable *ciclo de estudio* se llevó a cabo la prueba *t de Student* de contraste de medias. Previamente, los resultados de la prueba *F de Levene* no permitieron asumir varianzas iguales a un nivel de confianza del 99% en todas las variables salvo en las dimensiones: «*Utilización de las nuevas tecnologías*», «*Orientación*» y «*Autoevaluación y control propio del aprendizaje*» (Figura 8, véase columna séptima). Por lo tanto, la generalización de los resultados en estos casos es cuestionable, pues estadísticamente se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas y puede concluirse que los datos muestrales no han podido ser extraídos de una población con media 100 (Pardo y Ruiz, 2005).

Los resultados del contraste de medias mostraron que existían diferencias estadísticamente significativas para un nivel crítico de 0.01 en la puntuación media de la escala global a favor de los estudiantes de primer ciclo (3.68) frente a los de segundo ciclo (3.40). De la misma forma, a nivel particular se encontraron diferencias significativas en siete de las nueve variables (Figura 8, véase columna novena). En todos los casos la diferencia de medias fue a favor de los estudiantes de primer ciclo. En las dimensiones «*Aprendizaje experiencial*» y «*Autoevaluación y control del propio aprendizaje*» las diferencias no resultaron estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99%.

1.9. Conclusiones

Los propósitos de este estudio no se relacionan directamente con fines evaluadores. No obstante, las valoraciones recogidas por parte de los estudiantes permiten ofrecer información sobre el quehacer del profesorado de Ciencias de la Educación reflejado en sus respuestas en un periodo de transición hacia el EEES. En dicho momento, el profesorado ya era consciente de la existencia de un cambio de paradigma educativo en la enseñanza superior. Por aquél entonces, algunos docentes fueron introduciendo cambios en su docencia previa al EEES, se plantearon interrogantes y se prepararon. Otros muchos, se mantuvieron al margen de estas propuestas y esperaron a la implantación de los cambios en cursos posteriores. Así se manifiesta en las valoraciones medias del total de la muestra del estudio para cada una de las dimensiones del instrumento CDUCA. Los resultados presentados son relevantes y ofrecen un perfil del profesorado en el que los docentes destacan

positivamente por promover la evaluación y el control de los aprendizajes por parte de los mismos estudiantes, así como por presentar rasgos de personalidad que favorecen el proceso de instrucción, así como habilidades interpersonales y de comunicación. Estos resultados coinciden con los resultados hallados en otros estudios, véanse por ejemplo los trabajos de Kember (1997), Prosser y Trigwell (2006), Ginns, et al (2007) y Webster, et al (2009), todos ellos en el contexto de la línea de investigación conocida como «Student Learning Research» que dieron origen al CEQ (Course Experience Questionnaire) elaborado por Ramsdem (1991). Este hallazgo corrobora que, sobre la base de las opiniones de los estudiantes, los profesores abordan su docencia centrándose en el aprendizaje, en su método de enseñanza y en el estudiante. Por otro lado, también es importante tener en consideración que estos resultados son coherentes con varios trabajos realizados en España sobre la evaluación de la calidad docente (Domenech, Jara y Rosel, 2004; Martínez-Gómez, 2005).

En contra, aparecen déficits sensibles en la *utilización y promoción de las nuevas tecnologías*. Asimismo, es importante mencionar que, a partir de los resultados del presente estudio también se encontraron puntuaciones bajas en los siguientes aspectos: *el fomento del pensamiento crítico* en los estudiantes ayudándoles a reflexionar acerca de sus convicciones, *valorar fuentes de información diversas y ayudarles a tomar una posición personal ante los aprendizajes*; así como, en la *orientación socio-laboral*, asistencia y ayuda que prestan a sus estudiantes.

En cuanto a la influencia del sexo en las valoraciones de los estudiantes sobre el profesorado, se puede concluir que los docentes son valorados de diferente manera por hombres y mujeres. En concreto, los resultados muestran una clara tendencia de las mujeres a valorar en menor medida el desempeño del profesorado universitario. Esta tendencia se confirma de manera estadísticamente significativa en las dimensiones «*Identidad personal y planificación*», «*Mediación del aprendizaje*» y «*Utilización de las nuevas tecnologías*». Estos resultados refuerzan el interés que han cobrado los estudios sobre efectividad docente y género. Según García-Garduño (2000), el grueso de la investigación sobre la evaluación del profesorado concluye que las valoraciones de los profesores por parte de los estudiantes se ven afectadas por el sexo de los estudiantes.

Respecto a la influencia de los ciclos de estudio en las opiniones de los estudiantes, se confirma que los estudiantes de primer y segundo ciclo valoran de forma diferente las características de la docencia de calidad que muestran sus profesores. Se aprecia que los estudiantes de primer ciclo tienden a valorar más positivamente a sus profesores. Asimismo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas especialmente en los factores «*identidad personal y planificación*», «*mediación del aprendi-*

zaje», «disposición favorable hacia los estudiantes», «dominio profesional y académico en su área» y «pensamiento crítico». Los hallazgos encontrados guardan relación con la aportación de Smith y Cranton (1992), estos autores señalan que existen diferencias significativas entre las opiniones de los estudiantes sobre la efectividad docente de acuerdo con el año en que los estudiantes se encuentran cursando los estudios universitarios.

Los resultados del presente trabajo permiten ofrecer un juicio de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre el perfil de sus docentes. No obstante, estas evidencias han de tomarse con precaución pues el presente trabajo muestra un diagnóstico sobre la calidad de la docencia únicamente desde la valoración de los estudiantes. Por tanto, la aproximación a la valoración de la calidad docente en este estudio debe considerarse necesariamente parcial. Asimismo, los resultados obtenidos corresponden a una muestra reducida en tamaño y con sesgo en la selección de la misma. En consecuencia, los resultados no pueden utilizarse para obtener conclusiones generalizables a todo el profesorado universitario. Sin embargo, los hallazgos de nuestro trabajo pueden servir para aproximarnos a una realidad latente en un momento de cambio producido por la entrada al EEES, en el que no se encuentran referencias en la literatura pese a la evidencia de la realización de múltiples y diversas encuestas de satisfacción al estudiantado en prácticamente la totalidad de los centros universitarios de nuestro país.

A sabiendas de que la reforma que hemos atravesado conlleva diferentes versiones, se ha de considerar que las opiniones de los estudiantes encuestados sobre el profesorado que se dedica a formar a los educadores del mañana, ofrecen una información puntual en un momento de transformación y podrían servir para ayudar a replantearse ciertas decisiones sobre la mejora de la calidad docente a sabiendas de que «*hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo un sistema educativo depende fundamentalmente del desempeño de sus docentes*» (Tejedor y García-Valcarcel, 2010, p. 444). La cuestión es bastante polémica dado que los hallazgos nos llevan a la condición *sine quanon* de reajustar la formación docente por la necesidad que tienen los profesores de familiarizarse con las nuevas tecnologías, conocer herramientas necesarias para facilitar un aprendizaje mediado, lograr que sus estudiantes sean mejores pensadores críticos, conocer y organizar recursos para orientar a los estudiantes, etc. Todo ello, confirma la importancia percibida, por parte de los distintos organismos que regulan el EEES, de fomentar la articulación de nuevas competencias docentes al objeto de mejorar las capacidades socio-personales y profesionales demandadas por la sociedad actual (De-Juanas, 2010).

Evidentemente, para iniciar este paso se requiere un análisis más en profundidad de otros factores que puedan suponer una transformación ra-

dical de la educación superior. Dado que, en la actualidad, la Educación Superior se encuentra a bastantes pasos por detrás de los cambios surgidos en nuestra sociedad (Arroyo, 2007). Asimismo, en opinión de Ramos (2008, p. 28):

«El EEEES demanda un compromiso importante por parte de la Universidad y para que el proceso sea lo más adecuado posible debe involucrar a todos los estamentos de la misma, cada uno en su ámbito. Para que el cambio sea viable, requiere un esfuerzo económico importante, puesto que es necesario modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje, y ello conlleva unas necesidades específicas (...) que si no se atienden adecuadamente pueden hacer fracasar todo el esfuerzo realizado hasta el momento».

En este sentido, el profesorado debe prepararse para cumplir nuevos roles que nada tienen que ver con los que desempeñaba en el pasado (Blanco, 2007). Como recogen en una frase reveladora Beltrán y Pérez (2005, p. 79): *«Ni los alumnos son como los de la Edad Media, cuando se abrieron las universidades, ni los profesores pueden formar hoy a los profesionales del mañana con los métodos y sistemas del ayer».*

Para que esta nueva redefinición del rol profesional del profesorado sea una realidad se requiere un replantejar en la cultura docente en la Universidad, tanto en la configuración del currículum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos que guardan una estrecha relación con la transmisión de valores en el quehacer docente (Buxarrais, 2006). Así mismo este cambio conceptual del perfil profesional del profesorado demanda, como señalábamos con anterioridad, un nuevo enfoque en la formación docente que permita tener un conocimiento amplio y profundo de su nuevo rol.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Issa, A. y Sulieman, H. (2007). Student evaluations of teaching: perceptions and biasing factors. *Quality Assurance in Education*, 15 (3), 302-317.
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- Arroyo, P. (2007). *Aprendizaje, escuela y sociedad tecnológica*. Recuperado de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/paloma2.htm>
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Formación Permanente PUV.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 79-114.
- Berliner, D.C. (2005). The Near impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 205-213.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university : what the student does* (3nd ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Blanco, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado*. (pp. 61-96). Madrid: MEC.
- Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero y A. Luis (ED.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Consultado el 22 de junio de 2007 en <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Buxarrais, M.R. (2006). La misión de la universidad en la construcción de la ciudadanía europea. En M.ª A. Murga y M.P. Quicios (Coords.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. (pp.39-56). Madrid: Dymkinson.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado*. (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Cantón, I., Valle, R.E. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Consultado el 17 de marzo de 2009 en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe>
- De-Juanas, A. (2009). Construcción del cuestionario Características de la Docencia de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, 4 (1), 101-126.
- De-Juanas, A. (2010). Contemplando Bologna: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo

- de Educación Superior. *Foro de Educación*, 12, 69-91.
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1), 32-38.
- Duarte, F. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: case studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-17.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- Esteban, R.M. y Menjívar, S.V. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Díaz, M.J., Carballo, R. y Galán, A. (2010). Faculty Attitudes and Training Needs to Respond to the New European Higher Education Challenges. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60 (1), 101-118.
- Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007). Fines, motivación y ámbito de trabajo en la universidad. En A. Galán (Ed.), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro* (pp. 33-59). Madrid: Encuentro.
- García-Garduño, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan a la evaluación docente en la Educación Superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10) 303-325.
- Gibbs, G. (Ed.) (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Ginns, P., Prosser, M. y Barrie, S. (2007). Student's perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 603-615.
- Ginns, P. y Ellis, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 652-663.
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa, Informe Final, Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Knight, P.T. (2006). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Martínez-Gómez, M. (2005). *Estudio del cuestionario de Evaluación del profesorado de la UPV mediante la opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico*. Valencia: UPV – Tesis doctoral.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Ramos, A. M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior —EEES— y el sistema europeo de transferencia de créditos —ECTS—. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo*. (pp.11-46). Madrid: EOS Editorial.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the «Course Experience Questionnaire». *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.

- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rioja, A. (2007). ¿Hacia qué modelo de Universidad converge Europa? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 14, 53-62,
- Ruiz-Corbella, M. (2006). La Universidad y el Mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia. En M.ª A. Murga y M.P. Quicios (Coords.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. (pp.93-114). Madrid: Dykinson.
- Smith, R.A. y Cranton, P.A. (1992). Students, perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33, 747-764.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-460.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Recuperado de: http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf
- Valencic, M. (2007). Student's conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33 (1), 29-40.
- Wanegaar, R. y González, J. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe del Proyecto Piloto. Fase II. La contribución de las universidades europeas al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza M.A. (2011). Prólogo. En R. M.ª Esteban y S.V. Menjívar (Coords.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. (pp. 13-16). Barcelona: Octaedro.

PALABRAS CLAVE

Educación superior; competencias docentes; desarrollo profesional; evaluación; estudiantes.

KEYWORDS

Higher education; teaching skills; professional development; assessment; students.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ángel De-Juanas Oliva, Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación y Profesor Ayudante Doctor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Autor de varios artículos en Revistas Científicas y comunicaciones en Congresos Nacionales e Internacionales sobre competencias del profesorado y las creencias epistemológicas de los estudiantes.

Jesús A. Beltrán Llera, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de diversos libros, artículos en Revistas Científicas y ponencias en Congresos Nacionales e Internacionales. Director de diversos Proyectos de Investigación autonómicos y nacionales sobre estrategias de aprendizaje, resolución de conflictos y enseñanza en educación superior.

Dirección de los autores: Ángel de Juanas Oliva
Facultad de Educación
Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social
Universidad Nacional de Educación a Distancia.
C/Juan del Rosal
28040 – Madrid
E-mail: adejuanas@edu.uned.es

Jesús A. Beltrán Llera
Facultad de Educación
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Complutense de Madrid.
Rector Royo Villanova, s/n.
28040 – Madrid
E-mail: jbeltran@edu.ucm.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Julio. 2011
Fecha Modificación del Artículo: 08. Abril. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 10. Abril. 2012
Fecha Revisión para publicación 24. Junio. 2013