

Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes

Competencies of good university teachers. Students's opinion

Ana Rosa Abadía Valle
Concepción Bueno García
María Isabel Ubieto-Artur
Universidad de Zaragoza

Ana Rosa Abadía Valle
Concepción Bueno García
María Isabel Ubieto-Artur
Universidad de Zaragoza

María Dolores Márquez Cebrián
Sarai Sabaté Díaz
Helga Jorba Noguera
Teresa Pagès Costa
Universitat Autònoma de Barcelona

María Dolores Márquez Cebrián
Sarai Sabaté Díaz
Helga Jorba Noguera
Teresa Pagès Costa
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En este trabajo se presenta la perspectiva que tienen los estudiantes, sobre las competencias del buen docente universitario, a partir de un cuestionario diseñado en base a las competencias docentes definidas y validadas en el marco del proyecto REDU2012". Han respondido al cuestionario 10302 estudiantes de grado

Abstract

This paper presents the students' point of view about the competencies of a good university teacher, obtained from a questionnaire based on the teaching competencies stated and validated according to the REDU2012 Project. 10302 undergraduate students and 1700 master students from 15 universities answered

y 1700 de máster de 15 universidades, a través de un formulario en línea optimizado para dispositivos móviles.

La importancia otorgada a las 16 características definidas en el cuestionario ha sido alta: todas ellas se encuentran entre el notable alto y el sobresaliente. Que el profesor explique de forma clara los contenidos de la asignatura es la mejor valorada, seguida del fomento de la motivación. Estas dos cuestiones son igualmente las más valoradas si atendemos a las ramas de conocimiento, curso y sexo del estudiantado. Las habilidades menos valoradas para ser un buen docente son la de fomentar la participación y el trabajo colaborativo y la coordinación con el profesorado de otras asignaturas, si bien sus puntuaciones superan el 7,5.

Al relacionar los resultados obtenidos con los los indicadores de las competencias docentes se concluye que las más valoradas son la competencias comunicativa, la de relación interpersonal y la metodológica. A las competencias de planificación y gestión de la docencia y de trabajo en equipo se les ha otorgado menor importancia.

Palabras clave: Competencias del docente; Enseñanza superior; Calidad de la educación superior; Encuesta; Estudiante universitario; España.

through an online formulary suitable also for mobile devices.

The importance that has been given to the 16 characteristics defined in the questionnaire is remarkably high: all of them are qualified either as good or as excellent. That the teacher explains clearly the subject's content is the best-scored characteristic, followed by the motivation encouragement. Both characteristics are highly rated by students, with no regard of their original areas of knowledge, their year or their sex. The lowest rated skills in order to be a good teacher are the encouragement of participation and of collaborative work and the coordination with teachers of other subjects, although their scores exceed also 7.5 (in a scale from 0 to 10).

When relating the research results with the teaching competencies we observe that the highest assessment goes to communicative competencies, interpersonal relationship competencies and methodological competencies. Instead, competencies of planning and management of the teaching and teamwork competencies are less rated.

Key words: Teacher qualifications; Higher education; Higher educational quality; Surveys; University students; Spain.

Introducción

El tema de las competencias docentes en la Educación Superior es motivo de amplios estudios desde distintas perspectivas (Zabalza, 2003; Valcárcel, 2005; Tejada, 2009; Mas y Tejada, 2013), y es un tema que interesa a la Unión Europea y que ya motivó la creación del Grupo de alto nivel de la UE, titulado *Enseñar a los profesores a enseñar*, que a finales de 2013 publicó su informe sobre *La mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades*, donde se recogen dieciséis recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje de calidad, dirigida a los líderes y gestores institucionales y a los docentes. De las recomendaciones propuestas, las que aluden a la formación del personal docente son las recomendaciones cuarta y decimotercera. Estas se refieren a

la importancia de la formación pedagógica y continua de los docentes y a la promoción de metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y enfoques pedagógicos; a los métodos de orientación, asesoramiento y tutoría; a la mejora de la concepción de los programas, teniendo en cuenta las investigaciones recientes sobre el aprendizaje humano; a la profesionalización y desarrollo del profesorado, de los instructores y del personal; a la movilidad e intercambio de personal académico para misiones docentes a largo plazo y a la recogida sistemática y periódica de datos sobre cuestiones que afectan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013).

En España, en 2012 también se abordó la cuestión a través, entre otros, de la elaboración de un número monográfico de la *Revista de Docencia Universitaria REDU* (2012). Como se señalaba en su presentación, el profesorado universitario está viendo importantes transformaciones en su función docente en los últimos años.

Cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora. (Torra Bitlloch y Esteban Moreno, 2012:17)

En ese mismo año se publicaron los primeros resultados de un proyecto desarrollado por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), constituido por las unidades y centros de formación de las universidades públicas catalanas sobre la definición e identificación de competencias docentes y de indicadores para cada competencia (GIFD, 2011; Torra Bitlloch *et al.*, 2012; Triadó, Estebanell, Màrquez, y Del Corral, 2014).

Sobre esta base se diseñó un nuevo proyecto interuniversitario titulado “Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes”, que obtuvo una subvención de la Red de Docencia Universitaria en la convocatoria de 2012. En él han participado las siguientes universidades: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat d’Alacant (UA), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Zaragoza (UZ), Universidad de Sevilla (US), Universitat Illes Balears (UIB), Universidad de Burgos (UBU) y Universitat de Vic (UVic).

Uno de los objetivos planteados en este proyecto proponía “*recoger y analizar la opinión del alumnado sobre lo que significa una docencia de calidad en cuanto a que favorezca su aprendizaje y desarrollo profesional*” (Pagès, 2014:8).

El objeto del presente artículo es ofrecer los resultados de las opiniones y valoraciones de los estudiantes universitarios españoles sobre un conjunto de competencias que definen la función docente del profesorado.

Método

El método utilizado en la investigación ha consistido en la elaboración de una encuesta, dirigida a los estudiantes de las 15 universidades participantes en el proyecto para recoger su opinión sobre el perfil competencial docente del profesorado universitario (Pagès, 2014).

El cuestionario propuesto a los estudiantes parte de las competencias docentes seleccionadas, definidas y validadas en el marco del proyecto del grupo GIFD (Torra Bitlloch et al. 2012), revisadas y adaptadas dentro del proyecto REDU2012. Los ítems del cuestionario para los alumnos fueron redactados, a partir de los componentes de cada competencia (interpersonal, comunicativa, metodológica, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación) asesorado por un grupo de profesores expertos en el tema. La primera propuesta se revisó y analizó en 15 grupos de discusión (*Focus group*) de las diferentes universidades implicadas en el proyecto, con 3-4 profesores en cada grupo. Los resultados dieron lugar a una primera versión de la encuesta, que se sometió a una prueba piloto para su validación. Se seleccionó una muestra de estudiantes voluntarios de los grupos-clase de los profesores que participaron en el estudio. Cada profesor valoró con sus estudiantes si el contenido de los ítems y su formulación eran comprensibles y adecuados. Las sugerencias de profesores y estudiantes se incorporaron a la redacción final de los ítems. La encuesta definitiva es la que se utilizó para pasar a los estudiantes de todas las universidades participantes.

La encuesta se implementó con la herramienta JotForm (<http://www.jotform.com>), que permite crear formularios en línea optimizados para dispositivos móviles, se diseñó para que los estudiantes dieran su opinión, de forma anónima, sobre las características que definen a un buen docente. De esta manera, se pretendía que fuera más atractiva y manejable para los que quisieran contestar la encuesta a través de teléfono móvil, facilitando así la participación.

La encuesta se aplicó utilizando un sistema que garantiza la privacidad mediante protocolos seguros SSL (Secure Sockets Layer). Para evitar respuestas múltiples de un mismo usuario, éstas se sometieron a una verificación mediante cookies (control básico).

La estructura de la encuesta (anexo 1) es similar a la del profesorado (y se organizó en cuatro apartados:

- En el primero se recogía información general sobre el perfil de los participantes (universidad de procedencia, rama de conocimiento, nivel de estudios cursado, curso, sexo y edad).
- En el segundo apartado se preguntó a los estudiantes “cómo crees que debería ser un buen docente”, con preguntas relacionadas con los distintos componentes que definen las competencias docentes identificadas dentro del proyecto. Se planteaban 16 enunciados a valorar en una escala de 1 a 10, teniendo en cuenta que 1 equivalía a “nada importante para ser un buen docente” y 10 a “muy importante para ser un buen docente”. Los tres primeros ítems se referían a la competencia interpersonal; los ítems 4 a 7 a la metodológica; los ítems 8 y 9 a la

comunicativa; los ítems 10 a 13 a la de planificación y gestión de la docencia; los ítems 14 y 15 a la de trabajo en equipo; y el ítem 16 a la de innovación.

- El tercer apartado era de campo abierto para que los estudiantes pudieran indicar las características que consideraban que debería tener un buen docente y que no estaban recogidas en el listado anterior.
- En el cuarto apartado se ofrecía una escala para priorizar cuatro competencias según la importancia que les concedían (siendo 1 la considerada como más importante y 4 como la menos importante). La respuesta era sin repetición, no pudiendo utilizar cada número más de una vez.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en los dos primeros apartados del cuestionario, es decir, se mostrará el perfil de los estudiantes que responden la encuesta y como han valorado las competencias propuestas.

Difusión de la encuesta

Antes de difundir la encuesta se calculó la muestra mínima requerida por universidad, área de conocimiento y curso, tanto para los estudios de grado como de máster (se fijó un error máximo del 5%, un intervalo de confianza del 95% y un nivel de homogeneidad del 50%). Cada universidad se encargó de hacer difusión entre sus estudiantes, teniendo en cuenta la distribución de la muestra. Los medios de difusión de la encuesta utilizados variaron en función de cada universidad, según lo que consideraran más adecuado para hacer llegar la encuesta a sus estudiantes. Algunas universidades optaron por pasar la encuesta en papel a grupos de estudiantes a través de los profesores o tutores y otras optaron por hacer difusión vía correo electrónico, tanto desde los departamentos, decanatos y vicerrectorados, como desde los puntos de atención al estudiante y los campus virtuales. Las respuestas se obtuvieron durante los meses de abril y mayo de 2013. En este punto es interesante remarcar que en aquellas universidades como la de Zaragoza, donde se implicó en el proceso de difusión de la encuesta a las asociaciones estudiantiles, la respuesta fue significativamente mayor.

Resultados

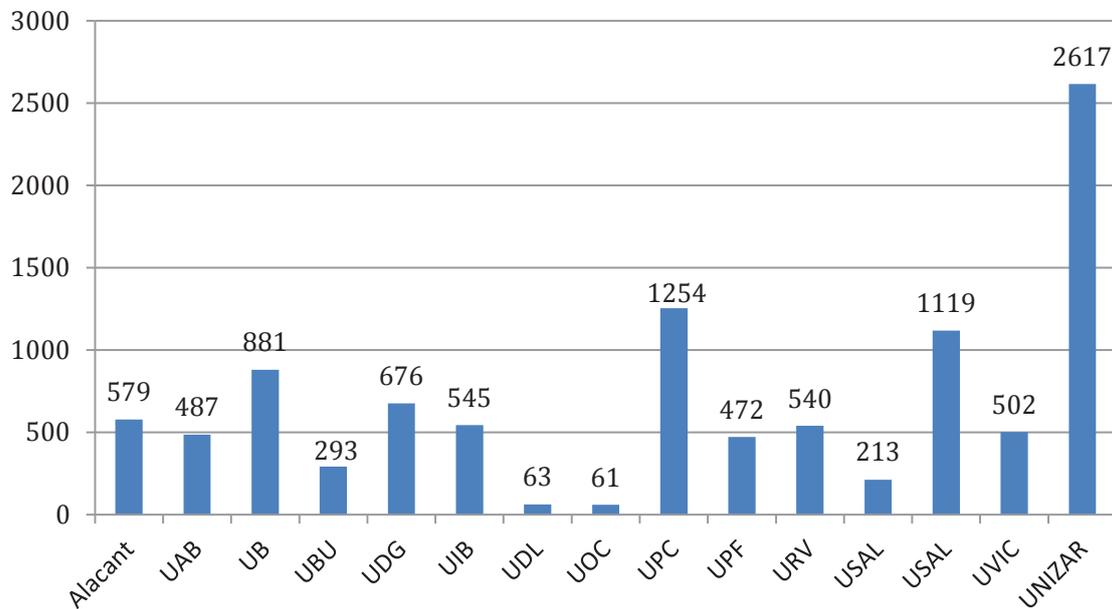
Características de la muestra

Dadas las características particulares del colectivo de estudiantes de grado respecto al de postgrado, y con el objeto de obtener la máxima representatividad y fiabilidad de los resultados obtenidos, se ha tratado a los estudiantes de grado y de máster como dos poblaciones separadas y, por tanto, se han considerado dos muestras. Los resultados presentados se centran sobre todo en los estudiantes que cursan grado o licenciatura, y se compara la prelación de las cuestiones realizada por cada colectivo.

Se tomaron como válidas todas las encuestas que llegaban hasta el final y también aquellas en que sólo faltaba la parte de priorización.

El total de estudiantes de grado o licenciatura que respondieron la encuesta fue de 10324, que corresponden al 1,9 % del total de estudiantes de las universidades participantes. De las 10324 respuestas de la muestra inicial sólo se han considerado como válidas finalmente un total de 10302; es decir, un 99,8% del total de encuestas recibidas. Las respuestas obtenidas suponen casi el doble de la muestra estimada como necesaria inicialmente (5629), por lo que se considera que la muestra global es representativa de la opinión de los estudiantes de las universidades participantes en el proyecto.

La figura 1 muestra la distribución de frecuencias de las repuestas obtenidas en cada Universidad, donde se observa la elevada participación de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza. En cambio en otras universidades no se ha alcanzado el nivel mínimo requerido (UBU, USAL, UDL y UOC) para tener datos estadísticamente significativos a nivel de universidad. Este hecho no afecta a las conclusiones del trabajo pues la interpretación se realiza para el conjunto de universidades.



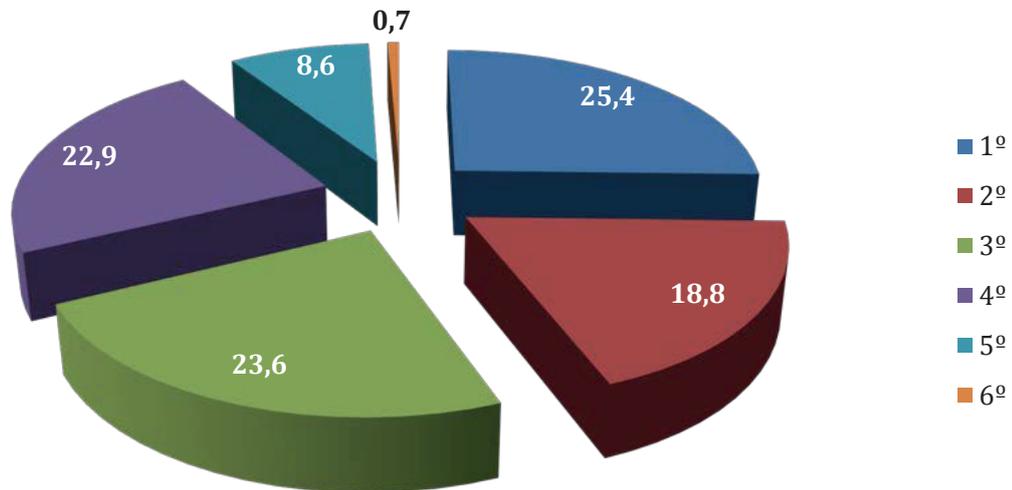
Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Número de respuestas obtenido en cada universidad participante.

El 59,6% de los estudiantes que han participado en el estudio han sido mujeres y el 40,4% varones, con una media de edad de 22,9 años (6,6 desviación típica). Esta distribución es similar a la correspondiente al mes de septiembre de 2012 donde, según datos del INE, el 55,3% de las personas aprobadas en las pruebas de acceso a la universidad, fueron mujeres.

La distribución de las respuestas por ramas de conocimiento muestra que prácticamente dos terceras partes de los estudiantes que han participado en el estudio corresponden a las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (33%) y de Ingeniería y Arquitectura (30%). El tercio restante está compuesto por los estudiantes de Ciencias de la Salud (16%), seguidos de los de Artes y Humanidades (13%) y de los de Ciencias, que son quienes menos han expresado su opinión sobre el tema (8%).

En cuanto a la distribución por cursos, se puede considerar bastante homogénea para los cursos de 1º a 4º, correspondientes a los grados, pues el porcentaje de respuestas oscila entre el 18,8% y el 25,4% en segundo y primer curso, respectivamente. Cursos superiores, posiblemente relacionados con estudiantes de licenciatura o algunos grados que tienen una duración de cinco años, obtienen un número de respuestas considerablemente inferior, como se puede observar en la figura 2.

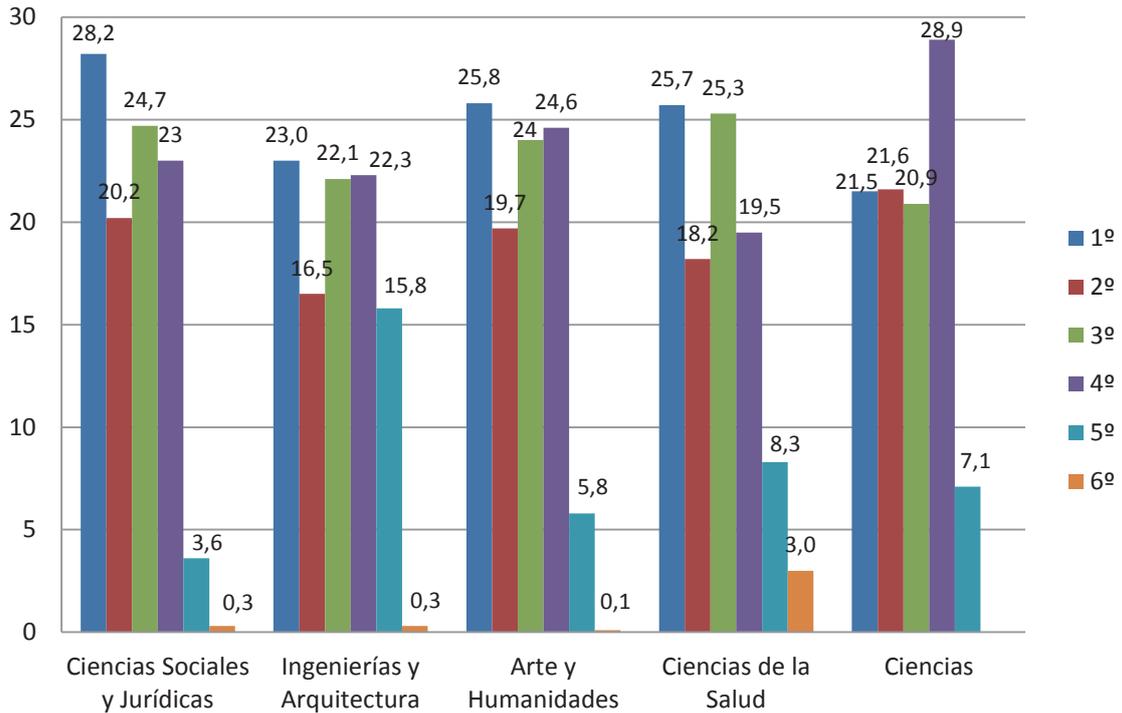


Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Porcentaje de respuestas por curso.

Si se analizan los porcentajes de respuesta obtenidos por curso (figura 3), se observa que en el primer curso el 28,2% de las respuestas pertenecen a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, y el porcentaje menor (23,0%) a la rama de Ingenierías y Arquitectura. En cambio, los estudiantes de segundo curso que más encuestas responden son los de la rama de Ciencias (21,6%), manteniendo el menor número de respuestas la rama de Ingenierías y Arquitectura (16,5%). En tercer curso el 25,3% de las respuestas corresponden a estudiantes de Ciencias de la Salud, mientras sólo el 20,9% de estudiantes de la rama de Ciencias de este curso responde las encuestas. Este patrón se invierte cuando se observan las respuestas obtenidas de estudiantes de cuarto curso, pues es la rama de Ciencias la que acumula más respuestas (28,9%) mientras que en Ciencias de la Salud sólo se alcanza el 19,5% de las mismas. Ya se señalaba anteriormente que las respuestas correspondientes a 5º y 6º eran menos que en los cursos anteriores debido a la mayor duración de las carreras en estas áreas. En 5º curso destacan las respuestas de los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura, y en 6º curso las de estudiantes de Ciencias de la Salud.

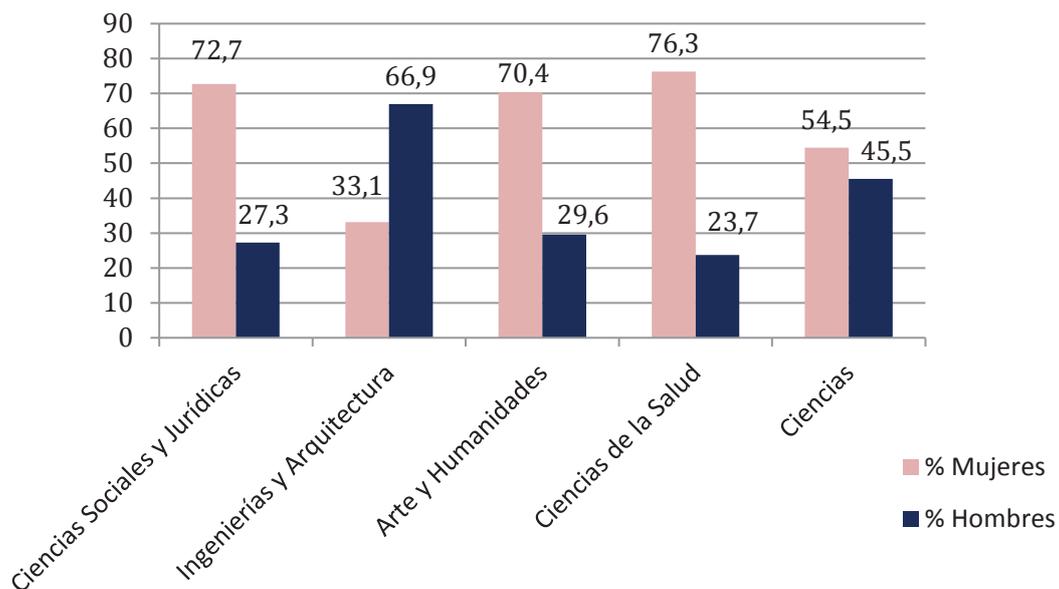
En el análisis por rama de conocimiento y curso (figura 3), llama la atención que, excepto en la rama de Ciencias (tercer curso), en todas las demás el menor número de respuestas se obtiene en el segundo curso del grado. Ciencias es también la rama excepcional en cuanto al curso que recaba el mayor número de encuestas, que es el primero en todas las demás, y en Ciencias es el cuarto curso.



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Distribución de las respuestas por curso y por rama de conocimiento (%).

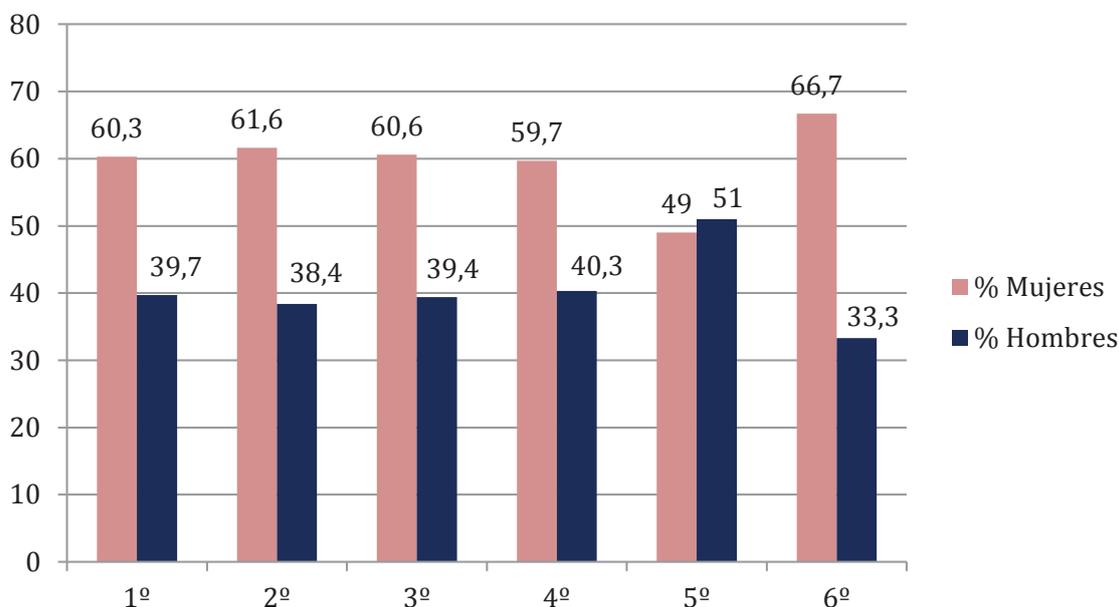
Si la comparación se hace únicamente por ramas de conocimiento (figura 4), el número de hombres que participa es inferior al de mujeres en todas las ramas de conocimiento menos en el caso de Ingenierías y Arquitectura. La menor diferencia entre ambos sexos es en Ciencias (45,5% hombres y 54,5% mujeres) y la mayor diferencia produce se da en Ciencias de la Salud (76,3% mujeres frente a 23,7% hombres) seguida de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (72,7% vs. 27,3%).



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Mujeres y hombres que responden por rama de conocimiento (%).

La figura 5 refleja los resultados de las respuestas provenientes de mujeres y de hombres por curso, siendo también superior el número de mujeres al de hombres. La variación entre cursos, fundamentalmente de primero a cuarto, es mucho menor que cuando se realiza la comparación por ramas de conocimiento. De hecho, los valores están próximos al valor general (59,6% mujeres y 40,4% hombres) (Pagès, 2014).



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Mujeres y hombres que responden por curso (%).

Análisis de las preguntas

La encuesta proporcionada a los estudiantes contenía 16 preguntas relativas a diferentes características que definirían a un buen docente y que, como ya se ha dicho, se basaban en las competencias identificadas para el profesorado. Cada pregunta se valoraba en una escala de importancia desde 1 (nada importante) a 10 (muy importante). A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

En síntesis (tabla 1), las calificaciones otorgadas a todas las propuestas realizadas en la encuesta se encuentran entre el sobresaliente (9,46) y el notable alto (7,55), existiendo una diferencia de apenas 1,91 puntos entre todas los aspectos valoradas (Pagès, 2014).

<i>Pregunta (P)</i>	<i>Puntuación Media</i>	<i>Desviación Típica</i>	<i>Mediana</i>
Explicar bien contenidos (P8)	9,46	1,07	10
Motivar proceso aprendizaje (P3)	9,28	1,2	10
Coherencia métodos de e-a y objetivos (P4)	8,99	1,31	9
Evaluación coherente con objetivos (P5)	8,94	1,35	9
Especificar criterios evaluación (P12)	8,73	1,54	9
Fomentar confianza y tolerancia (P2)	8,72	1,52	9
Escuchar a los estudiantes (diálogo) (P9)	8,72	1,56	9
Estimular la reflexión (P1)	8,59	1,55	9
Informar sobre la planificación (P10)	8,58	1,62	9
Coordinación con profesores de la asignatura (P14)	8,57	1,75	9
Destacar contenidos más relevantes (P11)	8,36	1,71	9
Introducir innovaciones mejorar e-a (P16)	8,27	1,7	9
Proporcionar retroalimentación (P7)	8,19	1,68	8
Cumplir programa guía (P13)	7,85	1,94	8
Fomentar participación y trabajo colaborativo (P6)	7,67	1,97	8
Coordinación con profesorado otras asignaturas (P15)	7,55	2,11	8

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Resumen de la valoración de las preguntas de la encuesta, ordenada de mayor a menor.

La media de los items mejor valorados se distribuye como sigue:

- Entre 9,0 y 9,5 puntos (3 items), de menor a mayor: “Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura”, “Motivar al alumnado en su proceso aprendizaje” y “Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura”.
- De 8,5 a 8,9 puntos (7 items): “Coordinarse con otros profesores de la asignatura”, “Informar de la planificación de la asignatura”, “Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica” “Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo)”, “Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula”, “Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación” y “Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura”.
- De 8,0 a 8,4 puntos (3 items): “Proporcionar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación”, “Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión”.
- De 7,5 a 7,9 puntos (3 items): “Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas”, “Fomentar la participación y el trabajo colaborativo” y “Cumplir el programa/guía de la asignatura”.

Como se observa, 10 de las 16 preguntas (62,5%) obtienen una calificación superior a 8,5 puntos, lo que significa que se consideran muy importantes (Pagès, 2014).

Desde el punto de vista de los estudiantes, explicar de forma clara los contenidos de la asignatura es lo más importante para ser un buen docente, seguido por el fomento de la motivación. Sin embargo, la coordinación con el profesorado de otras asignaturas y el fomento de la participación y el trabajo colaborativo son los aspectos menos valorados. Se observa además una mayor unanimidad en las características mejor valoradas, mientras que en las menos valoradas existe una mayor diferencia de opiniones, a juzgar por las desviaciones típicas obtenidas.

Resultados por ramas de conocimiento

Se ha observado que la distribución de las respuestas de los estudiantes a estas 16 cuestiones sobre la importancia de tener ciertas habilidades y competencias para ser un buen docente era diferente en función de la rama de conocimiento en la que se adscriben sus titulaciones. La prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes nos permite afirmar que efectivamente hay diferencias en las opiniones de los estudiantes según su rama de conocimiento en todas ellas, con un nivel de significación de 0,05.

A continuación se estudian las diferencias entre las medias para cada una de las 16 preguntas, mediante el test de comparaciones múltiples HSD de Tukey y se señala una diferencia estadísticamente significativa cuando el nivel de significación es de 0,05. En la tabla 2 se recogen los valores medios para cada pregunta según área de conocimiento y en la tabla 3 todas las diferencias observadas a partir del test HSD de Tukey.

Área conoc.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
A H	9,03	8,94	9,25	9,06	8,99	7,66	8,24	9,45	8,85	8,78	8,17	8,80	7,74	8,31	7,40	8,25
C	8,48	8,57	9,19	8,91	8,87	7,44	7,89	9,45	8,56	8,37	8,15	8,54	7,78	8,64	7,64	7,98
C S	8,68	8,89	9,37	9,11	9,12	7,75	8,41	9,58	8,88	8,71	8,60	8,88	8,25	8,97	7,97	8,40
C S J	8,72	8,91	9,33	9,02	8,95	7,97	8,35	9,46	8,91	8,67	8,43	8,85	7,88	8,45	7,50	8,50
I A	8,24	8,38	9,19	8,90	8,84	7,35	7,95	9,40	8,43	8,38	8,28	8,56	7,65	8,57	7,42	8,05

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Puntuación media por área de conocimiento. En verde las puntuaciones más altas, en rojo las más bajas.

A partir de los resultados obtenidos al realizar el proceso de comparaciones múltiples, y teniendo en cuenta las medias de cada pregunta según ámbito de conocimiento podemos obtener las siguientes conclusiones.

Los estudiantes del Área de Arte y Humanidades son los que más valoran que para ser un buen docente hay que estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica (P1), mientras que los de Ingeniería y Arquitectura son los que conceden menor importancia a esta característica.

Sobre la competencia para fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula (P2), es posible hacer dos grupos con las ramas de conocimiento: el formado por los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y los de Ciencias que son los que menos valoran que el profesorado fomente un clima de confianza y tolerancia en el aula. El segundo grupo estaría formado por los de Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud que otorgan más importancia a esta característica para ser un buen docente.

Aunque la diferencia entre las distintas ramas de conocimiento es escasa, los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias son los que menos valoran que el profesorado motive su proceso de aprendizaje (P3). Por el contrario, aquellos que cursan estudios de las ramas de Arte y Humanidades; Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud conceden más importancia a que el profesorado fomente esta motivación.

De nuevo los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias son los que menos valoran que el profesorado utilice métodos de enseñanza/aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura (P4). Por el contrario, aquellos que cursan estudios de las ramas de Arte y Humanidades; Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud conceden más importancia a esta utilización coherente de métodos de enseñanza.

Los estudiantes de Ciencias de la Salud otorgan una valoración más alta al hecho de que el profesorado utilice métodos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura (P5). Los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias son los que menos valoran esta conducta en el profesorado.

Fomentar la participación y el trabajo colaborativo en el aula (P6) no es una de las tareas que los estudiantes consideren importantes para definir a un buen profesor, en general. Por ramas de conocimiento, los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias son los que la puntúan más bajo (7,35 y 7,44) y estas medias son desde el punto de vista estadístico diferentes de las de las otras ramas. Por su parte, son los de Ciencias Sociales y Jurídicas los que otorgan un valor medio mayor y significativamente diferente que todos los demás (7,97).

		CSJ	IA	AH	CS			CSJ	IA	AH	CS			CSJ	IA	AH	CS	
P1	IA	*				P2	IA	*				P3	IA	*				
	AH	*	*				AH		*					AH				
	CS		*	*			CS		*					CS		*		
	C	*	*	*	*		C	*	*	*	*			C	*			
P4	IA	*				P5	IA	*				P6	IA	*				
	AH		*				AH		*					AH	*	*		
	CS		*				CS	*	*					CS	*	*		
	C				*		C				*			C	*			
P7	IA	*				P8	IA					P9	IA	*				
	AH		*				AH							AH		*		
	CS		*	*			CS	*	*	*				CS		*		
	C	*		*	*		C				*			C	*		*	*
P10	IA	*				P11	IA	*				P12	IA	*				
	AH		*				AH	*						AH		*		
	CS		*				CS	*	*	*				CS		*		
	C	*		*	*		C	*			*			C	*		*	*
P13	IA	*				P14	IA	*				P15	IA					
	AH						AH		*					AH				
	CS	*	*	*			CS	*	*	*				CS	*	*	*	
	C				*		C	*		*	*			C				
P16	IA	*																
	AH	*	*															
	CS		*															
	C	*		*	*													

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Diferencias significativas en la valoración media según área de conocimiento. El * significa diferencias significativas al 5% para el test de HSD de Tukey.

Se pueden establecer dos grupos: el formado por los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, que consideran más importante que el docente proporcione retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje (P7), mientras que los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias, el otro grupo, le dan menos importancia a este aspecto.

Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura es la tarea del profesor (P8) que despierta más unanimidad entre los estudiantes de todas las ramas, al considerarla todos ellos importante, más o menos en la misma medida. Lo único destacable es la diferencia de los estudiantes de Ciencias de la Salud para los que es lo más importante.

Parece haber una diferencia de opinión clara entre los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias y aquellos de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas sobre la importancia de que el profesorado escuche a los estudiantes y fomente el diálogo (P9), siendo para el primer grupo mucho menos importante que para el segundo.

Que el docente informe de la planificación de la asignatura (P10) les parece menos importante (del orden de 8,4) a los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias. Mientras que los de Ciencias Sociales y Jurídicas, Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud otorgan más importancia a esta información (del orden de 8,7).

Parece lógico que sean los estudiantes de Ciencias de la Salud los que otorguen mayor importancia al hecho de que un buen docente debe destacar los contenidos más relevantes (P11) para la titulación y la profesión, puesto que son los estudios más directamente ligados a sus respectivas profesiones. Mientras que aquellos que cursan estudios de Ciencias; Ingenierías y Arquitectura o Arte y Humanidades, al desarrollarse en el mundo laboral en contextos muy diferentes, conceden menor importancia a este hecho. Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas le conceden una importancia intermedia entre los de Ciencias de la Salud y el resto de ramas de conocimiento.

Que el docente especifique claramente los criterios y los sistemas de evaluación (P12) es más importante para los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas; Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud (media en torno a 8,8) que para los de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias (media sobre 8,5).

Los estudiantes de Ciencias de la Salud son los que conceden mayor importancia al hecho de que se cumpla el programa/guía de la asignatura (P13) (media de 8,25), mientras que los de Ingenierías y Arquitectura; Arte y Humanidades y Ciencias no consideran este hecho tan importante para definir a un buen docente (media sobre 7,7). En valores intermedios y diferentes de los dos grupos anteriores, se sitúan los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas (media de 7,88).

De nuevo podemos hacer tres grupos con los estudiantes según sus ramas de conocimiento. El primero es el formado por los de Ciencias de la Salud, para los que la coordinación entre los profesores de la asignatura (P14) es más importante que para los demás estudiantes (media de 8,97). El segundo grupo lo componen los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura y Ciencias para los que la coordinación del equipo de la asignatura tiene una importancia media (medias sobre 8,6). El tercer grupo estaría formado por los estudiantes de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Arte y Arquitectura que conceden a esta coordinación menor importancia.

La coordinación entre profesores de asignaturas diferentes (P15) como competencia para ser un buen docente es más apreciada por los estudiantes de Ciencias de la Salud (media de 7,97). Mientras que para el resto de los estudiantes es menos relevante (medias entre 7,5 y 7,6).

La puesta en marcha de innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (P16) es más importante para los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas y para los de Ciencias de la Salud (media sobre 8,5). Los que conceden menor importancia a esta competencia para ser un buen docente son los que estudian grados de las ramas de Ingeniería, Arquitectura o Ciencias (media en torno a 8). Los estudiantes de Arte y Humanidades conceden una importancia media a este hecho.

En resumen, las ramas de conocimiento que presentan una mayor diferencia entre la calificación inferior y superior de las preguntas son la de Ingenierías y Arquitectura y la de Artes y Humanidades, donde hay una diferencia de hasta 2,05 puntos.

Aunque podemos afirmar que existe una tendencia similar entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de las distintas ramas de conocimiento, también podemos distinguir algunas diferencias entre ellas:

- “Explicar bien el contenido de la asignatura” (P8) y “Motivar el proceso de aprendizaje” (P3) son las dos competencias docentes que los estudiantes de todas las ramas de conocimiento valoran más.
- La “Coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos” (P4) se identifica como la tercera competencia más importante en todas las ramas de conocimiento, excepto en las Ciencias de la Salud, donde por poco, destaca la “Evaluación coherente con los objetivos” (P5) sobre la anterior. Esta es la competencia que las restantes áreas de conocimiento colocan en cuarto lugar.
- Todas las ramas de conocimiento colocan en quinto lugar la competencia de “Especificar los criterios de evaluación” (P12) y a continuación le siguen las de “Fomentar la confianza y la tolerancia” (P2) y de “Escuchar a los estudiantes (diálogo)” (P9). En este caso se vuelven a dar ciertas diferencias entre las ramas de conocimiento: los estudiantes de Artes y Humanidades le dan más importancia que la media a esta última competencia frente a la de “Fomentar la confianza y la tolerancia” (P2), igual que lo hacen –aunque en menor medida– los de Ingenierías y Arquitectura.
- El resto de las preguntas muestra una mayor variabilidad en las respuestas por rama de conocimiento, aunque suele mantenerse una cierta semejanza entre las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas; Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud, por un lado e Ingenierías y Arquitectura y Ciencias por el otro.

Resultados por cursos

En el análisis de estos resultados se ha aplicado la misma metodología estadística que en el apartado correspondiente a los resultados de las preguntas por ramas de conocimiento.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los grados, de reciente implantación, tienen una duración de cuatro cursos, el análisis se centra en las opiniones emitidas por los estudiantes de primero a cuarto curso. En la tabla 4 se recogen los valores medios para cada pregunta según el curso y en la tabla 5 todas las diferencias observadas a partir del test HSD de Tukey.

Curso	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
1º	8,48	8,75	9,29	8,98	8,88	7,68	8,03	9,53	8,79	8,52	8,34	8,72	7,96	8,31	7,22	8,42
2º	8,52	8,73	9,3	8,99	8,93	7,69	8,17	9,48	8,73	8,55	8,37	8,71	7,92	8,57	7,51	8,28
3º	8,54	8,7	9,28	9,07	9,03	7,64	8,24	9,45	8,68	8,65	8,37	8,78	7,87	8,62	7,69	8,23
4º	8,72	8,76	9,25	8,97	8,95	7,66	8,34	9,4	8,76	8,62	8,37	8,75	7,74	8,73	7,78	8,22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Puntuación media por curso. En verde las puntuaciones más altas, en rojo las más bajas.

El posible grado de madurez de los estudiantes de cuarto curso puede influir en que valoren más que sus compañeros de cursos anteriores, que los profesores estimulen la reflexión, la crítica y la autocrítica (P1). Las medias de primer, segundo y tercer curso no son significativamente diferentes entre sí pero sí lo son de la media de los estudiantes de cuarto curso, cuya valoración es ligeramente más alta que la del resto.

La media otorgada por los cuatro primeros cursos a fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula (P2) es muy similar, no habiendo diferencias significativas entre ellas. De hecho todos los cursos califican esta cuestión con 8,7 puntos.

Ocurre lo mismo, no existe ninguna diferencia significativa entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de los cuatro cursos, ante la importancia de motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje (P3).

A la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura (P4) los estudiantes de los cuatro cursos le han asignado prácticamente 9 puntos, no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre dichas medias. Esta es la pregunta que los estudiantes de los cuatro cursos valoran mejor en tercer lugar.

En cuanto al uso de procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura (P5), en esta pregunta existe una diferencia significativa al 5% entre la puntuación media que otorgan los estudiantes de primer y tercer curso, no habiéndola entre el resto de cursos. Los datos sugieren un pequeño aumento del valor de los resultados otorgados a esta pregunta según avanzan los cursos hasta tercero, a partir del cual los estudiantes, si bien valoran esta pregunta con un valor superior a lo que lo hacen en primer y segundo curso, consideran el tema ligeramente menos importante.

Cuando se analiza la pregunta sobre el fomento de la participación y el trabajo colaborativo (P6), no existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de los cuatro primeros cursos, sin embargo es importante destacar que esta es una de las cuestiones que menos se valora por parte de los cuatro cursos y que lo hacen especialmente bajo los estudiantes de tercer y cuarto curso. Para estos estudiantes esta es la cuestión menos importante de las 16 planteadas.

Que el profesorado proporcione retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y favorezca su reorientación (P7) es una de las cuestiones que los estudiantes puntúan más según van avanzando en su formación universitaria. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de primero en relación con las de tercero y cuarto curso y también existen entre los estudiantes de segundo y cuarto.

Ahora bien, la pregunta que obtiene una puntuación media más alta de las 16 realizadas es la que hace referencia a que el profesorado explique de forma clara los contenidos de la asignatura (P8). Sin embargo se detecta una cierta disminución de la puntuación según van avanzando los cursos, lo que podría estar relacionado con el aumento paulatino de autonomía en su proceso de aprendizaje. De hecho, la puntuación otorgada, si bien es alta, va bajando de primero (9,53) a cuarto (9,40) paulatinamente, observándose un mayor salto de primero a segundo curso. Existe una diferencia significativa entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de primer y cuarto curso.

Las puntuaciones que otorgan los estudiantes de los cuatro cursos no son significativamente distintas (8,7) cuando se les plantea la competencia del profesorado en escuchar a los estudiantes, promoviendo el diálogo (P9), o la capacidad para destacar los contenidos más relevantes (P11) en la titulación y en la profesión (8,3), o especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación (P12) (8,7).

En cambio, cuando se trata de informar de la planificación de la asignatura (P10), existen diferencias significativas entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de primer y tercer curso, obteniendo una puntuación mayor en estos últimos (8,65)

Otra cuestión que suscita diferencias es el cumplimiento del programa/guía de la asignatura (P13). Existen diferencias significativas entre la puntuación media que otorgan los estudiantes de primer y segundo curso con respecto a los de cuarto. Esta es la tercera pregunta menos valorada por los estudiantes de los cuatro cursos. Además se observa un paulatino descenso en la puntuación otorgada por parte de los estudiantes de los distintos cursos según avanzan en su formación universitaria, que varía de 7,96 en primero a 7,74 en cuarto.

Es importante resaltar que existe una tendencia a que la coordinación con otros profesores de la asignatura (P14) aumente de interés según se va progresando en la formación universitaria (de 8,31 a 8,73). Ello podría deberse a que aquello que se ha valorado en un principio, por medio de la experiencia acumulada a lo largo de los cursos, provoca un cierto reconocimiento por parte de los estudiantes hacia esta labor docente.

Lo mismo ocurre, a pesar de su baja calificación general (7,22 a 7,78), con la coordinación con el profesorado de otras asignaturas (P15). Es una cuestión que va recibiendo una mayor puntuación a lo largo de los cursos, lo que podría identificarse con una paulatina concienciación por parte de los estudiantes de que dicha coordinación puede mejorar la calidad de la formación ofertada. Esta es la pregunta que puntúan más bajo los estudiantes de primero y segundo curso.

La introducción de innovaciones (P16) que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje muestra diferencias significativas entre las medias otorgadas por los estudiantes de primero con respecto a los de tercer y cuarto curso. Esta pregunta es la quinta menos valorada por los estudiantes y la tendencia de las medias es decreciente, por lo que parece que esta cuestión va teniendo menor importancia para los estudiantes, según van avanzando en su formación universitaria.

En resumen, la pregunta más valorada por todos los cursos es la que se refiere a la explicación de forma clara de los contenidos de la asignatura (P8); en segundo lugar, la motivación del alumnado (P3), y en tercer lugar la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura (P4).

En función del curso, sólo se observan diferencias significativas en menos de la mitad de las preguntas, y cuando se detectan lo son ascendentes en el caso de las preguntas 1, 7, 14 y 15 referidas al estímulo de la reflexión, el ofrecimiento de retroalimentación y la coordinación interna, horizontal y vertical. Los estudiantes de primeros cursos valoran más que los de los cursos superiores las preguntas 8, 13 y 16 relacionadas con las explicaciones claras de los contenidos, el cumplimiento del programa de la asignatura y la introducción de innovaciones en la docencia.

		1º	2º	3º			1º	2º	3º			1º	2º	3º	
P1	2º				P5	2º				P7	2º				
	3º					3º	*				3º	*			
	4º	*	*	*		4º					4º	*	*		
P8	2º				P10	2º				P13	2º				
	3º					3º	*				3º				
	4º	*				4º					4º	*	*		
P14	2º	*			P15	2º	*			P16	2º				
	3º	*				3º	*				3º	*			
	4º	*	*			4º	*	*			4º	*			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Diferencias significativas en la valoración media según curso. El * significa diferencias significativas al 5% para el test de HSD de Tukey.

Resultados por sexo

El análisis estadístico de las preguntas de la encuesta cuando se tiene en cuenta el sexo muestra que todas las diferencias entre las medias son significativas al 5%. En todos los casos las puntuaciones medias son mayores cuando responden mujeres que cuando los que lo hacen son varones.

Resultados de estudiantes de Máster

Los estudiantes de Máster que han respondido a esta misma encuesta fueron 1700. Sin embargo, las respuestas obtenidas suponen sólo el 37,7% de la muestra estimada como necesaria inicialmente para que los datos sean representativos asegurando un error del 5% con un intervalo de confianza del 95% y homogeneidad de 50%, considerando los datos poblacionales del curso 2010-2011. Por este motivo, los resultados que se plantean a continuación solo pretenden ser un análisis de tendencias para la reflexión.

La tabla 6 muestra el orden de prelación de las preguntas de los estudiantes de máster y los estudiantes de grado.

Pregunta	Media	D.T.	Prelación Máster	Prelación Grado
Explicar bien contenidos (P8)	9,31	1,144	1	1
Motivar proceso aprendizaje (P3)	9,29	1,127	2	2
Estimular reflexión (P1)	9,15	1,253	3	8
Coherencia métodos de e-a y objetivos (P4)	9,05	1,206	4	3
Evaluación coherente con objetivos (P5)	8,99	1,295	5	4
Fomentar confianza y tolerancia (P2)	8,92	1,342	6	6
Escuchar estudiantes (diálogo)(P9)	8,84	1,433	7	7
Especificar criterios evaluación (P12)	8,78	1,435	8	5
Proporcionar feedback (P7)	8,77	1,447	9	13
Coordinación profesores asignatura (P14)	8,77	1,476	10	10
Informar planificación (P10)	8,72	1,445	11	9
Introducir innovaciones mejorar e-a (P16)	8,40	1,627	12	12
Destacar más relevantes (P11)	8,24	1,653	13	11
Fomentar participación y trabajo colaborativo(P6)	8,12	1,774	14	15
Coordinación profesorado otras asignaturas (P15)	7,98	1,831	15	16
Cumplir programa/guía (P13)	7,62	1,846	16	14

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resumen y orden de prelación de las preguntas de la encuesta. En rojo aspectos a los que los estudiantes de máster conceden mayor prioridad que los de grado. En naranja aspectos a los que los estudiantes de grado conceden más importancia que los del máster.

Los estudiantes de máster valoran bastante más que los estudiantes de grado la capacidad del profesorado para “estimular la reflexión” y “proporcionar feedback”, y también, aunque en menor grado, que el profesorado sea capaz de “fomentar la participación y el trabajo colaborativo” y la “coordinación en el profesorado de otras asignaturas”.

En cambio, los estudiantes de grado valoran más que los estudiantes de máster que el profesorado “especifique los criterios de evaluación”, “informe de la planificación”, “destaque los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión” y “cumpla con el programa/guía de la asignatura”. También, en menor grado, que haya “coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos de la asignatura” y que la “evaluación sea coherente con los objetivos de la asignatura”.

Discusión y Conclusiones

Los estudiantes universitarios que han participado en el estudio configuran una muestra representativa de los estudiantes universitarios españoles, tanto en lo que respecta al sexo, como a su distribución por ramas de conocimiento. De acuerdo con los resultados obtenidos, las puntuaciones medias de todas las preguntas son altas, lo que indica la importancia que los estudiantes otorgan a los competencias que ha de tener un buen docente y corrobora la validez de la propuesta de competencias docentes definidas por el grupo GIFD (2011) y validadas en nuestro proyecto.

Con el objetivo de poder comparar la valoración de las competencias realizadas por el profesorado con las características que debería tener un buen docente, valoradas por los estudiantes, hemos relacionado las puntuaciones de estos, con algunos ítems de las competencias del profesorado universitario definidas en nuestro estudio. Como ejemplo, los estudiantes de grado y licenciatura opinan que las cuatro características más importantes para un buen docente son: explicar de forma clara los contenidos de la asignatura (relacionado el ítem 2 de la competencia comunicativa con “explicar bien los contenidos”); motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje (que relaciona el ítem 9 de la competencia interpersonal con “motivar el proceso de enseñanza aprendizaje”); utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje y procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura (que relaciona el ítem 3 de la competencia metodológica con la “coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos”). Estas competencias son las más valoradas por todos los estudiantes, tanto si los agrupamos por áreas de conocimiento como por cursos.

Esta comparativa nos ha permitido encontrar que las tres características mejor valoradas por los estudiantes de grado son las correspondientes a la Competencia Comunicativa (explicar bien los contenidos), la Competencia Interpersonal (motivar el proceso de enseñanza aprendizaje) y la Competencia Metodológica (coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos). Para los estudiantes de máster las mejor valoradas son la Competencia Comunicativa (explicar bien los contenidos) y la Interpersonal (motivar el proceso de enseñanza aprendizaje y estimular la reflexión).

A destacar que las puntuaciones medias obtenidas del estudio por el profesorado corresponden a las competencias de planificación y gestión, la interpersonal y la comunicativa, seguidas con poca diferencia por la metodológica. El profesorado considera menos importante la Competencia de Innovación Docente y la de Trabajo en Equipo.

Nos parece interesante resaltar que tanto para los estudiantes de grado como para los de máster “introducir innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” ocupa el décimo segundo lugar de los dieciséis aspectos valorados.

Hay tres competencias docentes que los estudiantes valoran menos, aunque obtienen una calificación media igual o superior a 7,55 lo que significa que se califican con notable. En ellas existen diferencias por cursos y por áreas de conocimiento. Estas son: cumplir el programa/guía de la asignatura, fomentar la participación y el trabajo colaborativo y la coordinación con el profesorado de otras asignaturas. Para los estudiantes de máster son estas mismas características las menos valoradas aunque en distinto orden.

Cumplir el programa/guía de la asignatura se valora menos según se avanza en la formación universitaria y también menos por los estudiantes de artes y humanidades que por los de ciencias de la salud, que son los que mejor la valoran.

Fomentar la participación y el trabajo colaborativo se valora prácticamente igual a lo largo de todos los cursos, pero lo hacen en menor medida los estudiantes de ingeniería y arquitectura frente a los de ciencias sociales y jurídicas que lo hacen en mayor medida.

La coordinación con el profesorado de otras asignaturas es poco valorada por los estudiantes si bien existen diferencias por cursos mayor cuanto más alto es el curso) y por áreas de conocimiento (los de ciencias de la salud la valoran más que los de artes y humanidades).

Entre las competencias docentes menos valoradas por el alumnado se encuentran las de planificación y gestión de la docencia y de trabajo en equipo, lo cual no resulta extraño, puesto que el conocimiento que tienen de estas es indirecto. Cuestiones como la elaboración de la guía docente y de material didáctico, el diseño de las actividades de aprendizaje y de evaluación o la colaboración equipos docentes, solamente pueden ser percibidas por los estudiantes en el aula. Esto no debe desanimar al profesorado a seguir insistiendo en su formación y mejora de estas competencias.

Referencias

- Comisión Europea. Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior. (2013). *Recomendaciones para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm
- Grupo Interuniversitario de Formación Docente, GIFD (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa Estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bit.ly/1P39sJE>
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. doi: 10.2766/42468
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Barcelona: Síntesis.
- Pagès, T. (coord.). (2014). *Memoria final. Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. Octubre 2014. Recuperado de <http://goo.gl/SdHywV>
- REDU - *Revista de Docencia Universitaria* (2012). Número Monográfico dedicado a Competencias docentes en la educación superior, mayo-agosto 2012 (2). Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/67/showToc>

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13.
- Torra Bitlloch, I.; Esteban Moreno, R.M. (2012). Presentación. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 17-20. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/427>
- Torra Bitlloch, I., Corral Manuel de Villena, Ignacio de, Pérez Cabrera, M. J., Pagès Costas, T., Valderrama Valles, E., Márquez Cebrián, M., Sabaté Díaz, S., Solà Ysuar, P., Hernández Escolano, C., Sangrà Morer, A., Guàrdia Ortiz, L. Estebanell Minguella, M., Patiño Maso, J., González Soto, AP., Fandos Garrido, M., Ruiz Morillas, N., Iglesias Rodríguez, MC., Tena Tarruella, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 21-56. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/397>
- Triadó, X., Estebanell, M., Màrquez, M. D., y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Valcárcel, M. (Coord.)(2005). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación Superior (EA2003-0040)*. Informe Investigación. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Barcelona: Síntesis.

ANEXO I.

ENCUESTA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA ACTUACIÓN DE UN BUEN DOCENTE

Las universidades UB, UPC, UAB, UPF, UOC, UdL, UdG, URV, UNIZAR, UA, US, UBU, UIB, USAL, UVIC estamos realizando un estudio para identificar las competencias que debería tener el profesorado universitario (Proyecto REDU 2012).

Nos gustaría conocer tu opinión como estudiante sobre cuáles son las características que definen la actuación de un buen docente. Por este motivo te agradeceríamos que contestaras el siguiente cuestionario. Tu participación nos sería de gran ayuda. Todos los datos son estrictamente confidenciales. Completarlo no te llevará más de 10 minutos.

Gracias de antemano por tu tiempo y tu colaboración.

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Universidad:

Rama de conocimiento:

- Ciencias Sociales y Jurídicas Ingenierías y Arquitectura
- Artes y Humanidades
- Ciencias de la Salud
- Ciencias

Estudios:

- Licenciatura/Grado
- Máster

Curso:

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- Otro:

Sexo:

- Hombre
- Mujer

Edad:

¿Cómo crees que debería ser un buen docente?

Por favor, califica de 1 a 10 (teniendo en cuenta que 1 equivale a “Nada importante para ser un buen docente” y 10 “Muy importante para ser un buen docente”) los siguientes enunciados:

Un buen docente debería:

P1. Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P2. Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P3. Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P4. Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P5. Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P6. Fomentar la participación y el trabajo colaborativo

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P7. Proporcionar feedback sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P8. Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P9. Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo)

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P10. Informar de la planificación de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P11. Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P12. Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P13. Cumplir el programa/guía de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P14. Coordinarse con otros profesores de la asignatura

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P15. Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas

12 3 4 5 6 7 8 9 10

P16. Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje *

12 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Hay alguna característica que consideres que debería tener un buen docente y que no aparece en el listado anterior?

Sí

No

¿Cuál o cuáles?

¿Cuál de las siguientes competencias valoras más en un docente?

Ordena de 1 a 4 las siguientes competencias (siendo 1 la que consideres más importante y 4 la que consideres menos importante, sin utilizar cada número más de una vez)

Competencias	Prioridad
Que tenga habilidades interpersonales	
Que utilice metodologías docentes adecuadas	
Que sea creativo y tenga capacidad de innovar	
Que planifique bien la docencia (contenidos, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores...	

Observaciones y/o sugerencias

Artículo concluido el 29 de abril de 2015

Abadía Valle, A.R., Bueno García, C., Ubieto-Artur, M.I., Márquez Cebrián, M.D., Sabaté Díaz, S., Jorba Noguera, H. y Pagès Costa, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 363-390

Publicado en <http://www.red-u.net>

Ana Rosa Abadía Valle

Universidad de Zaragoza
Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: arabad@unizar.es



Doctora en Farmacia por la Universidad de Valencia (1991). Profesora Titular de Farmacología de la Universidad de Zaragoza (UZ) desde 1996. Líneas de investigación: farmacocinética y metabolismo del hierro, en las que tiene proyectos de investigación y publicaciones nacionales e internacionales. Desde el año 2003 ha participado en numerosos proyectos de innovación docente convocados por la UZ. Colaboradora en los Programas del ICE de la UZ desde el inicio de los mismos. Profesora Secretaria (2011-12) y Directora del ICE de la UZ desde septiembre de 2012. Coordinadora del Grupo de Investigación en Docencia e Innovación Universitaria (GIDIU) reconocido por el Gobierno de Aragón.

Concepción Bueno García

Universidad de Zaragoza
Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: cbueno@unizar.es



Licenciada en Ciencias (Sección: Matemáticas) por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza desde 2003 y Coordinadora del Programa de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación desde 2009. Líneas de investigación: formación inicial y permanente del profesorado universitario y Tecnologías para la enseñanza. Miembro del Grupo de Investigación EtnoEdu Grupo Consolidado de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación reconocido por el Gobierno de Aragón.

María Isabel Ubieta-Artur

Universidad de Zaragoza
Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Filosofía y Letras
(Dpto. Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia)

Mail: iubieta@unizar.es



Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza y Profesora Titular de Universidad en el Área de Biblioteconomía y Documentación de dicha Universidad. Entre sus líneas de investigación se encuentran estudios interdisciplinarios sobre las competencias

transversales, así como estudios de calidad en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza (UZ). Es colaboradora del Programa de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UZ y Profesora Secretaria del ICE de la UZ desde septiembre de 2012. Miembro del Grupo de Investigación en Docencia e Innovación Universitaria (GIDIU) reconocido por el Gobierno de Aragón.

María Dolores Márquez Cebrián

Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Economía e Historia Económica

Mail: mariadolores.marquez@uab.cat



Doctora en Ciencias Matemàtiques por la Universidad Politècnica de Catalunya, 2002 y Licenciada en Ciencias (Matemàtiques) por la UAB, 1989. Titular de Universidad, (Dpt. De Economía y Historia Económica UAB). Coordinadora para la Formación del Personal Docente e Investigador, y la Innovación de la UAB responsable de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior IDES desde Octubre-2009. Vicedirectora de Calidad Docente y Ordenación Académica de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (UAB), 2005-2009.

Sarai Sabaté Díaz

Universitat Autònoma de Barcelona
Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior

Mail: sarai.sabate@uab.cat



Sarai Sabaté es desde noviembre de 2006 Responsable del Ámbito de Formación de la Unidad IDES UAB. Siendo una de sus tareas principales el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación y de proyectos de apoyo a la actividad académica del PDI. Una de sus últimas participaciones en proyectos relacionados con el ámbito de la innovación docente han estado: Propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolonia e impulsar acciones para promover la construcción del EEES Dirección General de Universidades. (2007MQD00105). Evaluación del proceso de adaptación de las titulaciones de la UAB al EEES: Objetivos formativos, competencias, metodologías y evaluación, se encuentran en una misma dirección.

Helga Jorba Noguera

Universitat de Barcelona

*Facultad de Filosofía. Departamento de Historia de la Filosofía,
Estética y Filosofía de la Cultura*

Mail: hgelga@gmail.com



Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración y máster en Ciencia Política por la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha sido investigadora visitante en el Departamento de Cultura Hebrea de la Universidad de Tel Aviv. Actualmente es investigadora predoctoral en la Universitat de Barcelona. Ha sido miembro del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) y ha participado en varios proyectos de innovación docente desarrollados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. Su tesis doctoral ahonda en las aportaciones del pensamiento y la pedagogía sefardí a la teoría política contemporánea.

Teresa Pagès Costa

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: tpages@ub.edu



Doctora en Ciencias Biológicas. Profesora Titular de Fisiología de la UB. Ha participado en proyectos de investigación y de innovación docente competitivos. Autora de artículos internacionales y nacionales en revistas indexadas. Autora y coautora de capítulos de libro. Miembro del Grupo de Investigación en Fisiología Adaptativa: Ejercicio e hipoxia, reconocido por la Generalitat de Catalunya. Colaboradora del Servicio de Hipobarria de la UB. Miembro del Grupo consolidado UB de Innovación Docente en Fisiología (GRINDOFI). Jefe de la Sección de Universidad del ICE, y responsable de la formación del profesorado de la UB. Coordinadora del Máster oficial de Fisiología Integrativa y directora y coordinadora del Máster de docencia universitaria para profesorado novel. Directora de las colecciones de Cuadernos de Docencia Universitaria y de Educación Superior, del ICE-Octaedro.