

9

VARIABLES DEFINITORIAS DEL PERFIL DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO/A IDEAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES PRE-UNIVERSITARIOS/AS

(DEFINING VARIABLES OF THE IDEAL UNIVERSITY TEACHER'S PROFILE FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-UNIVERSITY STUDENTS)

Sonia San Martín, Marcos Santamaría, Francisco Javier Hoyuelos y Jaime Ibáñez
Universidad de Burgos

Estefanía Jerónimo
Universidad Europea Miguel de Cervantes

DOI: 10.5944/educxx1.17.1.11486

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Defining variables of the ideal University teacher's profile from the perspective of pre-university students. (2014). *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486

RESUMEN

El objetivo de nuestro trabajo es conocer las preferencias que los estudiantes de primer curso de grado tienen sobre el *profesor universitario ideal*, el que desearían que les impartiera docencia en la universidad. Para ello, encuestamos a 947 estudiantes pre-universitarios pertenecientes a cuatro universidades diferentes y abordamos los principales aspectos que definen a un docente universitario (características personales y profesionales del profesor, sistemas de evaluación y tutorías y tecnologías de la información y comunicación (TICs) deseadas para la docencia universitaria). Los resultados muestran que los alumnos valoran especialmente que el profesor universitario ideal sea cercano, claro en las explicaciones, que evalúe mediante exámenes parciales a lo largo del curso, que oriente a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en las tutorías y que utilice las TICs en su enseñanza porque ello les haría sentirse más preparados para aplicar sus conocimientos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior, profesor, estudiante, perfil.

ABSTRACT

The objective of this study is to discover the preferences of students in the first course of university degrees about their ideal university teacher, the one that students would like as their teachers at the university. To that aim, we interviewed 947 pre-university students belonging to four different universities dealing with the main aspects related to a university teacher (personal and professional characteristics, evaluation and tutorial systems and information and communication technologies (ICTs) desired for the university teaching). Results show that students particularly value that their university teacher is approachable, clear in their explanations, that they evaluate with mid-term exams throughout the academic year, that they orientate students about their professional future in tutorial hours and that they use ICTs in teaching, as students think that ICT use would allow them to be better prepared to apply their knowledge.

KEYWORDS

Higher education, teacher, student, profiles.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda y determinación de las características que definen al profesor universitario ideal no es reciente. Son muy numerosos los estudios que desde una perspectiva teórica (Mateo, 1990; Arbizu, 1994; De Miguel, 1998; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003) o empírica (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 1990; Cajide, 1994; García-Ramos, 1997; Martínez y otros, 2005; Galán, 2007; Celdrán y Escartín, 2008; Gargallo *et al.*, 2010; Casero, 2010) han abordado las características de un buen profesor. Sin embargo, la complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de profesor ideal (De Miguel, 1998). La actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza». Arbizu (1994) también apunta a que en la Universidad el profesor deja de ser la única fuente de información para convertirse, entre otras cosas, en especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje. Mateo (1990) sintetiza la función docente del profesor universitario en asumir responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tareas de acción tutorial, en activida-

des de desarrollo profesional y en servicios a la Comunidad. Y Zabalza (2003) atribuye al profesorado universitario español las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, autorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Sin embargo, estas atribuciones docentes se han visto alteradas por el EEES que conlleva importantes cambios en el proceso educativo que afectan al perfil del profesorado universitario. Uno de los más relevantes es el cambio en la centralidad del propio proceso educativo (Bozu y Canto, 2009; López-Sidro, 2011), que se traslada del profesor al alumno. Así, el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos (profesor-instructor) para ser quien enseña a aprender (profesor tutor o guía) (De la Peña y Marcos, 2010). Este cambio de rol exige del profesor universitario el desarrollo de nuevos talentos y el despliegue de habilidades docentes no empleadas hasta ahora (Gómez, 2009). Por tanto, el profesor debe buscar la implicación del estudiante para potenciar su comprensión, fomentar su desarrollo personal, su autonomía y mejorar su competencia para *aprender a aprender* (Ballesta y otros, 2011). En este sentido, Valcárcel (2003) destaca que el profesor universitario en el EEES debe adecuar su perfil al desarrollo de competencias cognitivas sobre su disciplina; de competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y auto-crítico con su enseñanza; de competencias comunicativas vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos y sus registros; de competencias gerenciales referidas a la gestión eficiente de la enseñanza en diferentes ambientes y entornos de aprendizaje; de competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, cooperación y trabajo en equipo; y de competencias afectivas que aseguren una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Pero el EEES trae consigo una revisión de los modelos de aprendizaje y de las fuentes y recursos empleados (Álvarez y otros, 2009). En este sentido, las TICs constituyen herramientas potentes para la comunicación entre profesores y alumnos (mediante email o redes), para buscar y almacenar información, para fomentar aprendizajes cooperativos o para ayudar a la comprensión de problemas o conceptos complejos (Álvarez y otros, 2009). Así lo pone de manifiesto el estudio empírico de De Pablo y Villaciervos (2005) en el que la integración de las TICs en la enseñanza universitaria es percibida por los profesores como una oportunidad para ofrecer a los estudiantes el control de su propio proceso de aprendizaje y potenciar la interacción entre el profesorado y los estudiantes al disponer de más canales de co-

municación. Las TICs suponen, por tanto, una gran oportunidad para el aprendizaje, pero habría que evitar lo que López-Sidro (2011) denomina *tecnologismo*, esto es, creer verificar una docencia de calidad por el simple manejo de herramientas informáticas que en sí mismas no garantizan el aprendizaje.

Estas reflexiones acerca del perfil y competencias del profesor universitario han sido abordadas también desde la investigación docente a través de la utilización de las valoraciones que el estudiante realiza sobre el profesor y sus características (estudios SET en terminología anglosajona: *Student's Evaluations of Teaching*), con numerosas ventajas: son multidimensionales, fiables, estables, son relativamente válidas respecto a una variedad de indicadores de la efectividad docente, son relativamente independientes respecto a diversas fuentes que pueden sesgar y son útiles para los profesores como información sobre su capacidad docente (Marsh, 1987).

En España, la evaluación del profesorado universitario a través de los cuestionarios de opinión de estudiantes tiene una trayectoria más reciente. La búsqueda de la calidad y excelencia en nuestras universidades condujo al establecimiento de sistemas de evaluación docente del profesorado y, como consecuencia, a un intenso debate sobre el diseño y efectividad de los mismos (De Miguel, 1998; Tejedor, 2003; Tejedor y Jornet, 2008). Y, en este proceso, la metodología de encuestas a estudiantes ha sido una de las más utilizadas (Jornet y otros, 1989; González-Such y otros, 1990; Tejedor, 1990; Mateo y Fernández, 1993; García-Ramos, 1997; Galán, 2007). La opinión del estudiante en la valoración del profesor es importante. Tal y como señaló Ortega y Gasset (1930, p. 49), «en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor». Así los primeros trabajos en España sobre evaluación al profesorado a través de encuestas ponen el énfasis en dimensiones —establecidas a través de análisis factoriales— tales como la estructura de la clase, el conocimiento de la materia, la evaluación o la actitud del profesor (Jornet y otros, 1989; González-Such y otros, 1990); el cumplimiento de las obligaciones del profesor, la calidad y el desarrollo del programa, o el dominio de la asignatura (Tejedor, 1990); el estilo docente, la estructuración de contenidos, la claridad expositiva, la competencia académica y las habilidades motivacionales (Mateo y Fernández, 1993); la interacción con los alumnos, la habilidad para investigar y desarrollar el programa (Cajide, 1994); el dominio de la asignatura, factores didáctico-prácticos, la comunicación con el alumno y factores personales-motivacionales (García-Ramos, 1997); o la interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y medios y recursos (Molero y Ruíz, 2005).

Sin embargo, las encuestas a estudiantes como sistema de evaluación docente no están exentas de críticas (Villa y Morales, 1993; Tierno, 2007): carácter unidireccional de la evaluación, subjetividad de los alumnos, uso de cuestionarios de carácter general e indiferenciado, imposición de la evaluación por parte de la autoridad académica. Como apunta Galán (2007, p. 76) «aun reconociéndose cierta utilidad a las encuestas, se demuestra que este elemento de evaluación resulta a todas luces insuficiente, dejando al profesorado con una gran sensación de insatisfacción». Las encuestas a alumnos deben formar parte de un sistema de evaluación de la docencia mucho más amplio y completo que debería tener en cuenta factores contextuales de la docencia del profesor (la institución en la que trabaja), condicionantes iniciales (nivel de carga docente, formación pedagógica, etc.), el desarrollo y dedicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje (relación con alumnos o procesos de innovación que desarrolla) e indicadores relativos a los resultados e impactos (satisfacción de los estudiantes, colegas, responsables académicos o invitaciones a impartir docencia fuera de la institución) (De Miguel, 1998). Si bien las dimensiones detectadas en los estudios sobre evaluación docente del profesor sirven de guía en nuestra búsqueda de los factores claves del docente ideal, no constituyen el objeto central de la misma. En estos estudios no se pregunta a los alumnos por el profesor ideal, sino por el profesor que les ha impartido docencia. Como herencia de las encuestas de evaluación a alumnos, ha surgido un conjunto de trabajos que tiene por objeto determinar el perfil del profesor ideal. La heterogeneidad de enfoques, la utilización de distintas metodologías así como la diversidad de muestras utilizadas hace difícil extraer conclusiones generales.

García-Valcárcel (1992) propone que el buen docente debería responder satisfactoriamente a una doble demanda de los estudiantes. Por una parte, debe establecer una relación positiva con los alumnos y contar con rasgos como: a) serenidad y naturalidad, b) cercanía y aceptación del alumno, c) integridad y compromiso, d) entrega a la enseñanza y e) buena disposición hacia los alumnos. Por otra parte, el profesor ideal debería ser un buen maestro, saber enseñar, lo que implica ser claro en las exposiciones, dominar la materia, aceptar las críticas, reconocer los propios errores o ser justo al evaluar.

El objetivo de nuestro trabajo es conocer las preferencias que los alumnos de primer curso de grado tienen sobre el profesor universitario ideal, definido este como el profesor que desearían que les impartiera docencia en la universidad. Para ello realizamos una encuesta, construida *ad hoc* a partir de la revisión de la literatura sobre el perfil del profesor ideal, en el que abordamos aspectos tradicionales tales como las características personales y profesionales del profesor, los sistemas de evaluación y tutorías junto con otros aspectos más novedosos o menos tratados en la literatura como son

las herramientas deseadas para la docencia universitaria y la percepción que los alumnos tienen sobre cómo debe utilizar el profesor las TICs. Nuestra propuesta supone una importante aportación respecto de los estudios sobre el perfil del profesor ideal porque son escasos los que tratan los efectos de las TICs en el EEES y los que se realizan en diferentes Universidades Españolas, con alumnos de distintas titulaciones y de las cinco ramas de conocimiento.

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE PERCEPCIONES DEL PROFESOR IDEAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS

La Tabla 1 resume las principales variables y resultados obtenidos por algunos estudios empíricos que abordan la temática del profesor universitario ideal en España desde la percepción del estudiante. Si bien los resultados son heterogéneos, podemos encontrar algunos nexos comunes. En primer lugar, los estudios analizados centran fundamentalmente su atención en aspectos más *tradicionales* de la evaluación de un profesor como las características personales y profesionales del docente y, en menor medida, su sistema de evaluación y tutorías. El estudio de Gargallo y otros (2010) hace referencia a la percepción que tiene el alumno sobre la utilización por parte del docente de las (TICs). En segundo lugar, los resultados obtenidos muestran que los alumnos desean, respecto a las características profesionales del docente, que explique con claridad, domine su asignatura y motive a los alumnos. En García-Valcárcel (1992), el 78% de los estudiantes escogió como primera característica que el profesor explique con claridad y como segunda, que conozca su materia (55% de los estudiantes). Gargallo y otros (2010) también encuentran que el 90% de los alumnos desea que el profesor sea competente en su materia y buen comunicador. En cuanto a las características personales, existe una mayor heterogeneidad, pero se valora que sea entusiasta (Álvarez y otros, 1999; Muñoz, 2004; Casero, 2010) y que respete a los alumnos (Martínez y otros, 2006; Casero, 2010; Gargallo y otros, 2010).

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones
García-Valcárcel, 1992	2.048 alumnos y 116 profesores de la Universidad de Cantabria. Derecho, Filosofía, Fisicología, Medicina, Industriales, Caminos y Em-presariales	Cuestionario ce-rrado a alumnos y profesores	El cuestionario no diferencia entre característi-cas personales y profesionales <i>Según alumnos:</i> 1. Explique con claridad; 2. Conozca la mate-ria; 3. Sea objetivo e imparcial <i>Según profesores:</i> 1. Conozca la materia; 2. Explique con clari-dad; 3. Prepare las clases	Existen dife-rencias entre profesores y alumnos res-pecto a en qué consiste ser buen profesor	No procede	No procede	No procede	Existen dife-rencias entre profesores y alumnos res-pecto a en qué consiste ser buen profesor
Álvarez, García y Gil, 1999	25 profesores (los más valo-rados por los alumnos) de la Universidad de Sevilla	Grupos de discu-sión a partir de los cuales se diseña una estructura de categorías	<i>Profesionalidad:</i> do-minio de los conoci-mientos, dedicación, preparación de clases, asunción de roles e in-novación docente. <i>Destrezas docentes:</i> cla-ridad expositiva en los criterios de evaluación, aplicabilidad de la ense-ñanza, etc.	Arte: don o vocación, entusiasmo personal y puesta en escena	No procede	No procede	No procede	Ser buen pro-fesor implica sobre todo determinados modos de ser (arte) que se acompañan de determinados modos de ac-tuar (oficio)
Muñoz, 2004	86 alumnos de la Universidad Pontificia de Comillas de Ma-drid. Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología, Derecho econó-mico, Ingeniería Industrial e Informática	Cuestionario a alumnos con pre-guntas abiertas	1. Utilización de recur-sos y estrategias de enseñanza 2. Dominio de la asig-natura 3. Claridad y orden de explicación	Características per-sonales en general: humildad, seriedad, sin prejuicios, etc. Características afec-tivas asociadas a la relación con el grupo de alumnos. El interés y entusias-mo del profesor	No procede	No procede	No procede	Los alumnos valoran en la misma proporción los aspectos personales y profesionales

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones
Lobato, Arbizu y Castillo, 2004	55 alumnos y 35 profesores de la Universidad del País Vasco	Entrevista semiestructurada a alumnos y profesores	No procede	No procede	No procede	Según alumnos: orientar asignatura y criterios de evaluación. Según profesores: orientar asignatura y competencias de la misma.	No procede	El alumnado desconoce las posibilidades formativas del sistema tutorial. El profesor debe formarse en el sistema tutorial
Martínez, García y Quintanilla, 2006	320 alumnos de las universidades: Alcalá, UNED, Complutense, Salamancá y Don Bosco	Cuestionario a alumnos con preguntas abiertas	Motivado, formado, cercano, firme, crítico-reflexivo, coherente, justo, dinámico, motivador, comunicador, ameno, disciplinado, claro, eficaz, exigente, competente, práctico, directivo y participativo	<i>Apariencia física:</i> limpio, arreglado, saludable, atractivo, joven, moderno y natural. <i>Características personales:</i> equilibrado, inteligente, humano, estable, educado, etc. <i>Habilidades sociales:</i> amable, cordial, abierto, simpático, implicado, respetuoso e integrado	No procede	No procede	No procede	El apartado que más adjetivos recibió por parte de los alumnos fue el de características personales
Celdrán y Escartín, 2008	167 alumnos de la Universidad Rovira i Virgili pertenecientes a la Facultad de Filosofía	Cuestionario a alumnos con preguntas abiertas y de respuesta múltiple	Los alumnos destacan como mejor acción académica recibida por un profesor la resolución de dudas; y como peor acción, también aluden a la no resolución de dudas	Los alumnos destacan como mejor acción personal llevada a cabo por un profesor el trato personalizado; y como peor acción la agresión verbal y la infravaloración	El cambio en el criterio de evaluación es escogida como peor acción llevada a cabo por un profesor por el 13% de los alumnos	El incumplimiento en los horarios de tutoría es escogida como peor acción por el 23% de los alumnos	No procede	Cambio del profesor centrado en la tarea hacia el profesor centrado en las relaciones con el alumno

Trabajo	Muestra	Metodología	Características profesionales	Características personales	Evaluación	Tutorías	Uso de TICs	Conclusiones
Casero, 2010	125 alumnos de la Universitat de les Illes Balears. Educación y Ciencias	1. Cuestionario a alumnos con dos preguntas abiertas. 2. Grupo de discusión	1. Claridad expositiva 2. Capacidad para motivar 3. Orden, estructura y organización de contenidos	1. Actitud del profesor: Que no sea soberbio. 2. Entusiasta 3. Simpático	1. Coherente y justo 2. Evaluación continua 3. Autocrítica	Se valora negativamente su cumplimiento	No procede	Lo que más valoran los alumnos en el cuestionario es la claridad expositiva y en el grupo de discusión el sistema de evaluación
Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010	323 profesores y 50 alumnos de las universidades de: Valencia, Politécnica de Valencia y Católica de Valencia	Cuestionario dirigido a profesores y alumnos. Y, posteriormente, entrevista a alumnos	Según alumnos: 1. Buena comunicación y conocimiento de su materia 2. Prepara las clases 3. Responsabilidad Según profesores: no muestran resultados del cuestionario	Según alumnos: 1. Que respete a los alumnos. 2. Abierto a los alumnos. 3. Con capacidad de escuchar Según profesores: no muestran resultados del cuestionario	Valoración a través de trabajos y valoración del esfuerzo del alumno	Se valora el cumplimiento del horario	Se valora la utilización de medios audiovisuales y de apuntes en la web	El profesor ideal está centrado en el aprendizaje, constructivista y con habilidades docentes

Tabla 1. Revisión bibliográfica

El sistema de evaluación deseado por los alumnos no incluye el examen final, centrándose en la evaluación continua y en la presentación de trabajos. Los resultados de Gargallo y otros (2010) muestran que los métodos de evaluación que los alumnos proponen como idóneos son, por este orden: valoración de trabajos (86%), valoración del esfuerzo del alumno (68%) y exámenes parciales-valoración de la realización de las prácticas (ambas respuestas con la misma frecuencia, 54%). También son elegidos con frecuencias importantes la valoración de la asistencia a clase (48%), la valoración del interés del alumno (46%) y la valoración de las actividades diarias de clase (40%). Es significativo que ningún alumno elija en este estudio la opción de *solo examen final*.

En cuanto al sistema tutorial, la mayoría de los alumnos (el 64,8% en el estudio de Lobato y otros, 2004) no conciben su utilidad más allá de la orientación de la asignatura, si bien valoran especialmente que el profesor cumpla con los horarios establecidos (Celdrán y Escartín, 2008; Casero, 2010 y Gargallo y otros, 2010). Finalmente, en cuanto al uso de las TICs por parte del docente, los alumnos valoran que utilice medios audiovisuales y proporcione apuntes en la web (Gargallo y otros, 2010).

MUESTRA Y METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio empírico, los miembros del grupo de innovación docente I.M.@.G.E. (Innovación Multidisciplinar Aplicada a los Grupos de Enseñanza) registrado en la Universidad de Burgos, con profesores pertenecientes a 4 universidades diferentes, distribuyeron y recogieron información mediante un cuestionario en su mayor parte estructurado que, con el fin de no sesgar los resultados, fue entregado antes de la jornada de bienvenida el primer día en que los alumnos acudieron a la Universidad. Con el objetivo de obtener representación de los distintos grados y ramas de conocimiento en cada universidad, el cuestionario se entregó a alumnos de 12 centros universitarios distintos y de más de 20 grados diferentes (con representación de todas las ramas de conocimiento: Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, y Artes y Humanidades). La Tabla 2 recoge la ficha técnica del estudio. Con el fin de evitar errores de campo y sesgos en los resultados, se dieron instrucciones precisas a cada profesor sobre cómo actuar durante la cumplimentación de las encuestas por parte de los alumnos. Los miembros del grupo acompañaron al profesor responsable de la clase del primer día a primera hora para controlar el trabajo de campo. Tras la eliminación de 18 cuestionarios incompletos o mal cumplimentados, se obtuvo una muestra válida de 947 encuestas.

Universo	Estudiantes matriculados en primeros cursos de grado, pero que aún no han recibido docencia universitaria
Muestra	947 estudiantes
Muestreo	No probabilístico tratando de tener representatividad de diferentes grados
Encuesta	Autoadministrada
Tasa de respuesta	98,13%
Error muestral	3,18% (para el caso más desfavorable de máxima incertidumbre; $p=q=0,50$)
Trabajo de campo	Septiembre de 2011 (primer día de clase en cada centro universitario)
Recogida de datos	Miembros del grupo de innovación docente GID I.M.@.G.E. y profesores responsables de la primera clase de primeros cursos de grado
Programa de análisis de datos	SPSS 18

Tabla 2. Ficha técnica del estudio

Las principales características de la muestra aparecen en la Tabla 3.

Género	44,6% son hombres y 55,4% son mujeres
Centro de procedencia	56% de instituto público, 29,3% de instituto privado y 14,7% de FP
Edad	17,9% menores de 18 años, 76,6% entre 18 y 24 años y 4,2% entre 25 y 34 años. El resto mayores de 34 años
Trabajo	11,5% trabajan
Uso de tecnologías	Un 47% utiliza las nuevas tecnologías casi a diario, o a diario, y sólo un 1,2% sostiene que nunca las utiliza
Pertenencia a redes sociales	86,6% pertenecen a Tuenti, 63,4% a Facebook y 33,8% a Twitter
Universidades de procedencia de las encuestas	UBU (52,6%), UVA (24,1%), UEMC (12,6%) y UPO (10,7%)
Grados	Diferentes grados de las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Artes y Humanidades

Razones para estudiar en la universidad	56,7% han elegido cursar la carrera por las salidas profesionales, un 27,2% por aprender y un 12,2% por tener el título
Razones para elegir cursar un grado y no otro	49,6% han elegido cursar el grado por las salidas profesionales y un 41,1% por vocación

Tabla 3. Características de perfil del encuestado

Para la elaboración del cuestionario con el que se pidió a los estudiantes que expresasen sus preferencias para el que sería el profesor universitario ideal, se revisaron las escalas de la literatura existente y se diseñaron bloques de preguntas referentes a las características personales y profesionales del profesor (siguiendo el trabajo de Martínez y otros, 2006), las clases, las tutorías y la evaluación (de acuerdo con algunos indicadores de Gargallo y otros, 2010 y Casillas y otros, 2010), las herramientas y nuevas tecnologías deseadas (tomando como referencia a Donthu y Gilliland, 1996) y características del perfil del estudiante encuestado. Varios de los indicadores son de elaboración propia para completar y mejorar escalas existentes. En la medida de lo posible, se utilizaron preguntas cerradas y escalas Likert de 5 posiciones. Además, se realizó un pre-test con dos alumnos para detectar posibles fallos y se revisó el cuestionario varias veces por los miembros del grupo para lograr su mejora en cada paso.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los datos obtenidos del estudio en el primero de los bloques trabajados, características personales, nos presentan como las más valoradas en el profesor universitario ideal (Tabla 4) las siguientes: *cercano*, *ameno*, *justo* y *paciente*. Entre las menos valoradas se encuentran: *disciplinado* con un 5,4%, *exigente* 8.7% y *entusiasta* 9,6%.

Por lo que respecta a las características profesionales más valoradas, la más elegida de un modo destacado es *ser claro en las explicaciones*; a esta le siguen *que sea motivador* y *que se interese por el aprendizaje del alumno*. Entre las menos valoradas figuran *que domine otros idiomas* con un 0,7%, *que sea puntual* 0,9%, *que sea investigador además de profesor* 2,0%, y *que atienda necesidades educativas especiales* 2,8%.

Características Personales (%)		Características Profesionales (%)	
Cercano/a	41,5	Claro/a en las explicaciones	72,6
Ameno/a	34,1	Motivador/a	54,9
Justo/a	32,8	Que se interese por el aprendizaje del alumno/a	54,3
Paciente	31,0	Buen comunicador/a	36,3
Comprensivo/a	30,0	Que domine la asignatura	30,8
Respetuoso/a	28,0	Que fomente la participación en clase	11,6
Amable	19,3	Que sea organizado/a	10,1
Flexible	18,8	Que actualice los contenidos de la asignatura	7,2

Tabla 4. Características personales y profesionales

Cuando se pide elegir solo una característica, sea personal o profesional, eligen principalmente características profesionales. Las tres primeras de las seleccionadas han sido siempre profesionales (*que sea claro en las explicaciones* 24,9%, *que sea motivador* 11,9% y *que se interese por el aprendizaje de cada alumno* 11,8%). Es muy significativo que la más valorada de modo destacado sea nuevamente la claridad en las explicaciones.

En el segundo de los bloques encuestados, entre las formas de evaluación preferidas (Tabla 5) destacan los *exámenes parciales* a lo largo del curso, la *entrega de trabajos sin exámenes* y la *realización de trabajos en grupo*. Entre las menos valoradas aparecen con un 5,2% la *realización de un único examen al final del curso*, los *exámenes orales* 7,4% y la *exposición oral de trabajos* 16,1%.

Métodos de evaluación (%)		Aspectos a valorar en la evaluación (%)	
Exámenes parciales a lo largo del curso	73,3	Posibilidad de recuperar solo las partes no superadas	74,2
Entrega de trabajos sin exámenes	66,9	Valorar el esfuerzo realizado durante el curso	72,9
Realización de trabajos en grupo	66,0	Explicar en las revisiones los errores cometidos	64,1
Sistema de evaluación continua	62,0	Poner exámenes sencillos	25,9
Asistencia a clase	52,4	Publique las soluciones de los trabajos y exámenes	21,8

Exámenes con preguntas tipo test	52,3	Corrija rápido los exámenes y trabajos de evaluación	16,1
Realización de trabajos individuales	47,7	Tenga en cuenta la participación en clase	15,7

Tabla 5. Evaluación

Cuando se les pide escoger un máximo de 3 aspectos a valorar en el sistema de evaluación ideal del profesor universitario eligen en las tres primeras posiciones y muy distanciadas del resto, *la posibilidad de recuperar solo las partes no superadas, valorar el esfuerzo realizado durante el curso y explicar en las revisiones los errores cometidos.*

Por lo que respecta al bloque de estilos de tutorías preferidos en el profesor universitario ideal (Tabla 6), se valora positivamente todo lo propuesto, situándose en las tres primeras posiciones *orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional* en las tutorías, *orientar a los alumnos en la toma de decisiones académicas* en las tutorías y *utilizar múltiples canales de comunicación (e-mail, foros,...) para atender a los alumnos* en las tutorías. Claramente la característica menos valorada fue la de *obligar a los alumnos a asistir a las mismas* con un 13,9%. Hay que tener en cuenta que los alumnos que aún no han comenzado sus grados en la universidad en el momento de la encuesta, no saben exactamente cómo son las tutorías universitarias y pueden estar pensando en el tipo de tutorías que conocen del Instituto.

Aspectos de las tutorías (%)	
Orientar a los alumnos/as en la toma de decisiones sobre su posible futuro profesional en sus tutorías	83,6
Orientar a los alumnos/as en la toma de decisiones académicas en sus tutorías	80,9
Utilizar múltiples canales de comunicación (e-mail, foros, ...) para atender a los alumnos/as en sus tutorías	77,3
Atender situaciones personales puntuales de los alumnos/as que afecten a su rendimiento académico en sus tutorías	72,1
Ser flexible en el horario de tutorías	70,9
Realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos/as a través de sus tutorías	67,9
Cumplir el horario de tutorías	67,6
Motivar a los alumnos/as para que acudan a la tutorías	52,4

Tabla 6. Tutorías

A propósito del último de los bloques abordados, los efectos del uso de las TICs (Tabla 7) en el aprendizaje de los alumnos destacan: *utilizar las TICs me haría sentir más preparado para poder aplicar los conocimientos, las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos gracias a la comunicación interactiva y las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor gracias a la comunicación interactiva.*

Logros en la utilización de las TICs (%)	
Utilizar las TICs me haría sentir más preparado/a para poder aplicar los conocimientos	64,0
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con otros alumnos/as gracias a la comunicación interactiva	61,4
Las TICs me permitirían un aprendizaje en colaboración con el profesor/a gracias a la comunicación interactiva	61,0
Las TICs me facilitarían el estudio de la asignatura	52,8
Usar las TICs me motivaría más en mi carrera universitaria	50,1
Aprendería más si se utilizasen las TICs en las clases	46,3
Mi interés por las asignaturas sería mayor si el profesor/a utilizase las TICs	45,3
El uso de las TICs sería uno de los atractivos fundamentales de las asignaturas	40,7

Tabla 7. Efectos del uso de las TICs por el profesor universitario

Resulta relevante cómo los alumnos no están de acuerdo con las afirmaciones: *utilizar las TICs supondría un esfuerzo excesivo para mí* con un 9,2%, o *si el profesor me obligase a utilizar las TICs supondría invertir demasiado tiempo para mí* con un 12,9%, demostrando estos bajos porcentajes que los alumnos valoran muy positivamente la utilización de las TICs. A estas características se podría añadir también con un porcentaje de 27,2% los alumnos que creen que su *calificación en las asignaturas sería superior si el profesor utilizase las TICs.*

En cuanto a la frecuencia con la que a los alumnos les gustaría que su profesor universitario ideal utilizase las nuevas tecnologías TICs en su trabajo, domina *un uso regular* con un 53,2%, o *casi todos los días* con un 29,7%.

CONCLUSIONES, PROPUESTAS FORMATIVAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DOCENTE

El trabajo presentado aborda las preferencias y opiniones de una muestra de estudiantes, antes de comenzar el primer curso de grado universitario sobre el perfil del profesor universitario ideal.

Según los resultados obtenidos, nuestros alumnos prefieren un profesor universitario que destaque en ciertos aspectos profesionales más que personales, en contraposición con otros trabajos (v.g. Cabalín y Navarro, 2008), lo que nos puede llevar a pensar que estas percepciones y preferencias difieren en función del país o del entorno del estudiante. La valoración de características personales elegidas está más repartida, mientras que existe mayor acuerdo entre las características profesionales, que son más importantes, siendo claramente la más seleccionada la *claridad en las explicaciones*, coincidiendo con García-Valcárcel (1992) y Gargallo y otros (2010). También destaca la preferencia por que el profesor *sea motivador* y que se interese por el aprendizaje de cada alumno. Por ello consideramos que en este aspecto se debe insistir en los cursos de formación para el docente universitario, siendo fundamental en la formación del profesorado novel o que los nuevos profesores puedan acompañar a otros docentes más experimentados. Para lograr que el profesor sea motivador, sería deseable la organización de cursos de *coaching*, que puedan conducir a una mayor implicación del profesor, y que esa motivación se transmita a sus estudiantes. El conjunto de esos tres aspectos más valorados nos parecen fundamentales en las metodologías del EEES, y creemos que podrían ayudar a reducir el abandono de sus estudios por parte del alumnado universitario.

En cuanto a la evaluación, los alumnos prefieren *disponer de varias pruebas a lo largo del curso para superar las asignaturas*, valorando más la *entrega de trabajos* que la *realización de exámenes*. Este resultado coincide con la apuesta clara del EEES por la evaluación continua como sistema ideal de evaluación, y con la evaluación realizada en los institutos. Demuestran además su desconfianza en las *exposiciones orales de trabajos*, quizás por una insuficiente labor con la expresión y comprensión orales en las etapas educativas anteriores. Por el contrario, se ha trabajado y profundizado eminentemente la expresión y comprensión escritas, pese a que la competencia oral es básica e indispensable entre las competencias transversales del EEES. Buena parte de ello coincide con los resultados obtenidos por Gargallo y otros (2010), cuando se resaltaba la conveniencia de valorar el esfuerzo continuo del estudiante en el total de la asignatura. Asimismo, los alumnos preferirían poder *recuperar solo las partes no superadas en la asignatura, que se les valore el esfuerzo y que se les explique en las revisiones los errores cometidos*. Nuevamente, son aspectos que actualmente en el EEES se

defienden y se aplican en los grados universitarios. Sin embargo, y pese a reconocer las ventajas de este tipo de docencia y evaluación frente a sistemas de enseñanza anteriores, es cierto que el estudiante desarrolla unas rutinas de aprendizaje que a menudo impiden lograr una comprensión global de la asignatura, con la relación de conceptos entre temas y materias, y con el desarrollo del espíritu crítico, todo ello características de la enseñanza universitaria que la diferencia de niveles educativos previos.

Por lo que respecta a las tutorías, claramente los alumnos no desean que se les obligue a asistir a las mismas, como también confirmaron Lobato y otros (2004), porque valoran la utilidad que tienen como sistema orientador y de comunicación alumno-profesor. No obstante, a diferencia del citado estudio, en el que los estudiantes perciben la utilidad de la tutoría principalmente para la *orientación académica*, nuestros resultados indican la percepción y deseo del estudiante de un mayor valor de las tutorías, y más aún, una forma alternativa y complementaria de comunicarse con el docente. Asimismo, podemos destacar que los estudiantes valoran que en las tutorías se les *oriente sobre su futuro profesional*, lo que es coherente con el hecho de que las salidas profesionales son el principal criterio seguido para estudiar en la universidad (56,7%), o cursar un determinado grado (49,6%) (ver Tabla 2). Al respecto, es conveniente desarrollar y potenciar los Planes de Acción Tutorial (tutorías profesor guía académico-alumno) y los Programas de Tutorías Mentor (tutorías alumnos cursos superiores-alumnos cursos iniciales), por los que buena parte de las universidades españolas ya han apostado.

Por lo que se refiere al uso de las TICs por el profesor universitario ideal, los alumnos consideran que su utilización es muy positiva y les ayuda en su aprendizaje, calificaciones, preparación para el futuro y comunicación interactiva, tal y como indicaban Álvarez y otros (2009) y De Pablo y Villaciervos (2005). Por otro lado, no creen que el *uso de las TICs les suponga un esfuerzo excesivo* como alumnos, ni que les quite tiempo. No en vano el 47% de los estudiantes de la muestra utiliza las TICs a diario, están muy con las redes sociales, lo que en cierta medida obliga al profesor a su utilización. De igual modo, valoran que sus profesores empleen las TICs en su trabajo de forma frecuente y regular, coincidiendo con Gargallo y otros (2010). Esta relevancia demostrada de las TICs contrasta con la ausencia de planes de formación sobre las mismas en la mayor parte de las Universidades, donde la mayoría de los profesores aprenden de manera autodidacta. Desgraciadamente esta posibilidad de reciclaje no se cumple en todos los casos y es dispar en los diferentes grados, por lo que se hacen indispensables planes de formación en TICs sistemáticos, dado que los alumnos dominan las TICs y han aprendido con ellas a lo largo de todo su crecimiento intelectual, como algo completamente habitual en sus casas, colegios e institutos. De no ser

así, la brecha que se crea entre docente y alumno es prácticamente insalvable. Es posible que el profesorado novel en estas cuestiones esté mucho más próximo a ese universo tecnológico en el que han crecido nuestros alumnos, lo que se puede traducir en una mayor cercanía a la hora de trabajar con ellos y poder obtener mejores resultados. Asimismo, creemos que las TICs deben ser un medio, no un fin, y aunque son valoradas por el estudiante, deben ser utilizadas como un complemento, por ello habría que profundizar más en las diversas herramientas TICs a disposición del profesor, y en los efectos diferenciales de cada una de ellas.

Aunque, como ya hemos comentado en el artículo, la evaluación del profesor desde la perspectiva del estudiante reúne algunas críticas, consideramos esencial conocer la realidad del estudiante que demanda docencia universitaria. Los alumnos desean un profesor, no solo que desempeñe bien su trabajo (que explique bien), sino que les trate de forma personalizada. De ahí, la necesidad de cercanía, de orientación sobre su futuro profesional, de evaluación continua o de utilización de TICs (herramientas que los alumnos dominan perfectamente). Nuevamente da la sensación de que prefieren un docente similar al del instituto y serían necesarios grupos reducidos para aprovechar el potencial de las características deseadas en el profesor universitario ideal. Los resultados del estudio nos sirven de punto de partida para reflexionar sobre el tipo de profesor universitario que deseamos tener en nuestras aulas y, como consecuencia, para orientar las políticas de formación de profesorado hacia ese perfil.

Las aportaciones de nuestro trabajo a los estudios existentes en la literatura derivan de la revisión de trabajos realizada, de la amplia muestra utilizada con representación de distintas universidades y grados de las cinco ramas de conocimiento, de la valoración en la encuesta de todos los bloques claves para definir un profesor universitario con escalas de medida detalladas, así como de la obtención de resultados en aspectos con anterioridad escasamente abordados, como son las TICs.

Una posible limitación del presente trabajo radica en el sesgo derivado de la valoración del profesor universitario ideal pensando en el profesor del instituto. Sería interesante una mejor orientación en los últimos años de instituto, y cierta explicación sobre la enseñanza universitaria, mayor colaboración entre institutos y universidad, para que el estudiante sea consciente del cambio que representa el paso de un tipo de enseñanza a otra, y no esperen una continuidad entre las mismas.

Sabemos que la opinión de los estudiantes constituye una fuente de información más para configurar este perfil. Ciertamente, este trabajo representa un primer paso en una investigación más ambiciosa que se completará

con una encuesta a profesores universitarios, con el fin de comparar resultados y extraer conclusiones sobre cuál debe ser el perfil del profesorado ideal, y cuál es el perfil real, y a los estudiantes de últimos cursos de grado, para analizar el cumplimiento de expectativas de los alumnos. De este modo, se podría intentar alcanzar el mejor ajuste posible entre las dos partes principales implicadas en la docencia universitaria: el alumnado y el profesorado. Además, queda para la reflexión valorar la conveniencia o no de ajustar el tipo de profesor y metodologías a lo que demandan los alumnos, y no solo realizar el cambio de criterios y sistemas de evaluación según los principios del EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V.; García, E. y Gil, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Álvarez, V. y otros (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ballesta, F.J.; Izquierdo, T. y Romero, B.E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 46(4), 389-405.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Celdrán, M. y Escartín, J. (2008). ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo. *Univest*, 08, 1-13.
- De la Peña, M.M. y Marcos, M. (2010). La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES. En: E.M. Rubio; M.M. Pardo y M. Farias (eds.) *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. (pp. 31-40). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Pablo, J. y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Galán, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia, En: A. Galán (ed) *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. (pp. 56-82). Madrid: Ediciones Encuentro.
- García-Berro, E.; Colom, X.; Martínez, E.; Sallarés, J. y Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula Abierta*, 39(3), 3-14.
- García-Ramos, J.M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 82-108.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del «buen profesor» universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Gargallo, B.; Sánchez, F.; Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos

- profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- González- Such, J.; Jornet, J.M.; Suárez, J. y Pérez, A. (1990). Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observados en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros del área de CC. Humanas de las Universitat de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 681-688.
- Jornet, J.; Suárez, J. y González- Such, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 57-92.
- Lobato, C.; Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.
- López-Sidro, A. (2011). Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 23-44.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Education Research*, 11, 253-388.
- Martínez, M.; García, B. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumno. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- Mateo, J. (1990). Función docente y demanda discente. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 319-326.
- Mateo, M. y Fernández, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5(2), 265-275.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Muñoz, I. (2004). Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno. *Pedagogía Universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 1, 245 -262.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Tejedor, F.J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 337-362.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- Tierno, J.M. (2007). La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Año XXXI, III Època, Diciembre, 241-255.
- Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación / Dirección General de Universidades. Proyecto EA2003-0040.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR/ES

Sonia San Martín, PTUN de Marketing en la Universidad de Burgos. Su investigación se centra principalmente en el estudio del comportamiento del consumidor, comercio electrónico y móvil, marketing relacional.

Marcos Santamaría Mariscal, profesor en el área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se centran en finanzas corporativas con especial atención en el gobierno de las organizaciones.

Fco. Javier Hoyuelos Álvaro, profesor en el Departamento de Química de la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se dividen entre las propias del Área de Química, Física y las de Innovación Docente.

Jaime Ibáñez Quintana, profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura Española en la Universidad de Burgos. Sus líneas de investigación se centran en la innovación docente en el profesorado universitario, así como en los campos propios de su Área de conocimiento.

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato, Vicerrectora de Investigación y Relaciones Internacionales en la UEMC y ha desempeñado su labor docente, investigadora y gestora en diversas Universidades, nacionales y extranjeras. Sus áreas de especialización son el Derecho Constitucional y la Metodología de la Investigación Jurídica. Ha recibido varios reconocimientos oficiales de las Agencias de Calidad.

Dirección de los autores: Sonia San Martín
Gutiérrez
Marcos Santamaría Mariscal
Facultad de CC.
Económicas
C/Parralillos, s/n
09001 Burgos (España)
E-mail: sanmargu@ubu.es
msanta@ubu.es

Francisco Javier
Hoyuelos Álvaro
Facultad de Ciencias
Plaza Misael s/n.
09001 Burgos
E-mail: fjha@ubu.es

Jaime Ibáñez Quintana
Facultad de Humanidades y Educación
C/ Villadiego, s/n.
09001 Burgos
E-mail: jibanez@ubu.es

Estefanía Jerónimo Sánchez-Beato
Universidad Europea Miguel de Cervantes
Padre Julio Chevalier, 2
47012 Valladolid
E-mail: ejeronimo@uemc.es

Fecha Recepción del Artículo: 06. Marzo. 2012

Fecha Modificación Artículo: 30. Junio. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 05. Noviembre. 2012

Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014