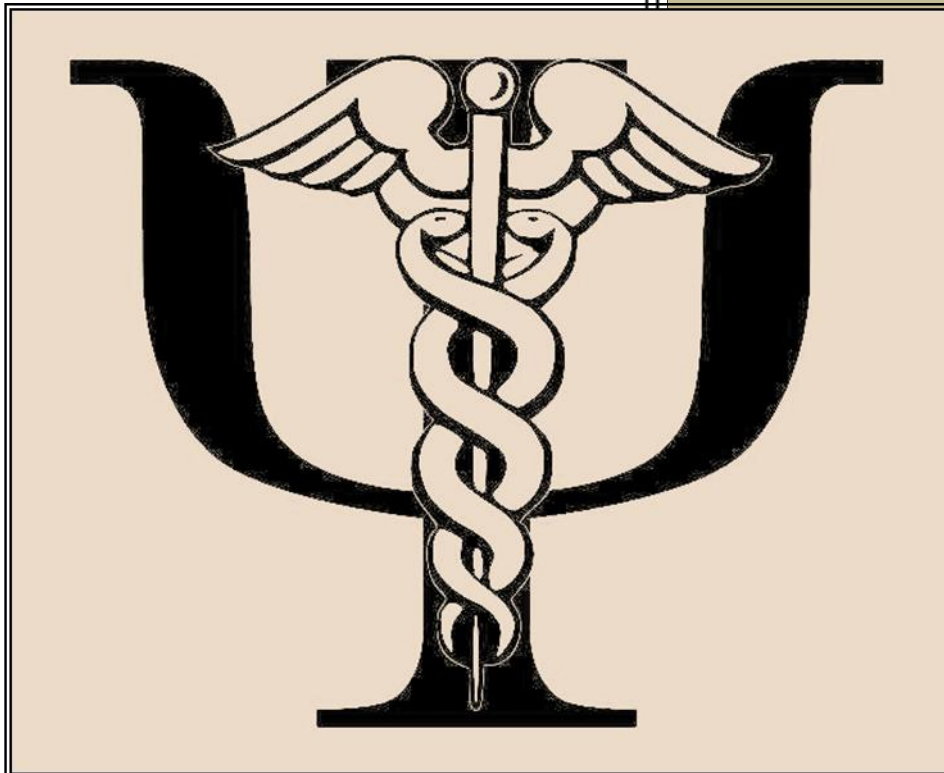


ISSN: 2171-2069

Volumen 5
Número 2
Julio de 2014

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD



Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología

*Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD
y la
FEDERACIÓN IBEROAMERICANA DE ASOCIACIONES DE PSICOLOGÍA*

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Alfredo Ardila, Univ. Internacional de la Florida. Coordinador del Área de Neuropsicología. ardilaa@fiu.edu

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

Telmo Baptista, Univ. de Lisboa. Coord. del Área de Ps. y Profesión. telmo.baptista@ordemdospsicologos.pt

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Consejo Editorial

Leandro Almeida, Univ. do Minho (Portugal).

Ariel Alonso, Univ. de Maastricht (Holanda).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo (España).

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Rubén Ardila, Univ. Nacional de Colombia (Colombia).

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo (España).

Wayne A. Bardwell, UC San Diego Moores Cancer Center (EE.UU).

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada (España).

Guillermo Bernal, Univ. de Puerto Rico (Puerto Rico).

José Luis Cantero, Univ. Pablo de Olavide (España).

Ángel Carracedo, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Joaquín Caso, Univ. Autónoma de Baja California (México).

Jorge A. Cervilla, Univ. Granada (España).

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid (España).

María Corsi, Univ. Nacional Autónoma de México (México).

Oscar Goncalves, Univ. de Northeastern (EE.UU).

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo (España).

Joan Guàrdia, Univ. de Barcelona (España).

Francisco Gude, Hospital Universitario de Santiago de Compostela (España).

Laura Hernández, Univ. Nacional Autónoma de México (México).

Silvia Helena Koller, Univ. Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Paulo Machado, Univ. do Minho (Portugal).

Katie Moraes de Almondes, Univ. Federal do Rio Grande do Norte (Brasil).

José Muñiz, Univ. de Oviedo (España).

Ricardo F. Muñoz, Univ. California (EE.UU).

Bertha Musi-Lechuga, Univ. Autónoma de Ciudad Juárez (México).

Francisco Navarro, Univ. de Málaga (España).

Charles Negy, Univ. Central Florida (EE.UU).

Saul Neves de Jesús, Univ. do Algarve (Portugal).

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Jordi Obiols, Univ. Autónoma de Barcelona (España).

José Alonso Olivas, Univ. Autónoma de Ciudad Juárez (México).

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna (España).

Abilio Reig, Univ. de Alicante (España).

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo (España).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela (España).

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada (España).

Antonio Valle, Univ. de A Coruña (España).

Pablo Vera, Univ. de Santiago de Chile (Chile).

Stefano Vinaccia, Univ. Santo Tomás (Colombia).

Javier Virues, Univ. Manitoba (Canadá).

Revista Oficial de la Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud (webs.uvigo.es/suips/)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 5, Número, 2.

Suscripciones: ver webs.uvigo.es/suips/

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

SER BUEN DOCENTE ¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA?

Rosa Sayós, Teresa Pagés, Juan Antonio Amador, y Helga Jorba

ICE de la Universidad de Barcelona (España).

(Recibido 22 de marzo de 2014; revisado 20 de mayo de 2014; aceptado 23 de mayo de 2014)

Abstract

This study presents the opinion of the students of the University of Barcelona about the teaching skills that a good teacher should have. We conducted a survey through mobile devices among 1062 students in the first term of 2014. An Exploratory factor analysis (EFA) gathers three main factors with eigenvalues greater than one, which explain 53.59% of variability: factor 1, methodology, teaching planning and good knowledge transmission; factor 2, interpersonal communication; factor 3, coordination of teaching team members. The reliability of the three factors is confirmed (α from .837 to .727). We did not observe significant differences according to the area of knowledge and level of education for any teaching skill, although gender differences were detected in factors 1 and 2. Most students defined as good teaching qualities the following aspects: a reliable teaching plan, the use of appropriate teaching methods and having interpersonal skills. Outcomes showed significant coincidences by the comparison of the importance given by students and teachers to each teaching skill. The contributions of the students will be useful to redefine teaching skills and recognise indicators to assess teacher's performance.

Key words: University teachers; teaching skills; student's opinions; teaching quality; teacher training.

Resumen

Se presentan los resultados de una encuesta realizada entre los estudiantes de la Universidad de Barcelona (UB) para conocer su opinión sobre las competencias que debería tener un buen docente. La encuesta se distribuyó a través de dispositivos móviles a un total de 1062 estudiantes. Un análisis factorial exploratorio (AFE) agrupa los ítems de la encuesta en tres factores, con valores propios mayores que uno, que explican el 53.59% de la variabilidad: factor 1, metodología, planificación docente y buena transmisión de los contenidos; factor 2, comunicación interpersonal; factor 3, coordinación entre profesores. La fiabilidad de los tres factores es adecuada (α entre .837 y .727). No se observan diferencias estadísticamente significativas según ámbitos de conocimiento o nivel de estudios en ninguno de los factores; se aprecian diferencias significativas según el sexo en los factores 1 y 2. Lo que más valoran los estudiantes es que el profesor planifique bien la docencia, utilice metodologías adecuadas y tenga habilidades interpersonales. Los resultados permiten comparar la importancia que estudiantes y profesores dan a cada competencia. Las aportaciones de los estudiantes serán útiles para redefinir las competencias docentes y determinar indicadores que permitan evaluar sus niveles de desempeño.

Palabras clave: profesorado universitario; competencias docentes; opinión estudiantes; calidad; formación.

Correspondencia: Rosa Sayós, Secció Universitat, Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona (España). Correo electrónico: rsayos@ub.edu

Introducción

En este estudio se presentan los resultados de opinión de los alumnos de la Universidad de Barcelona sobre qué características debería reunir un buen docente. Este trabajo es continuación del trabajo iniciado en el año 2009 por GIFD (Grupo Interuniversitario de Formación Docente)¹, cuyo objetivo era rediseñar, implementar y evaluar planes de formación que permitieran al profesorado universitario adquirir las competencias docentes esenciales para su desarrollo profesional (GIFD, 2011; Pagés et al., 2013; Torra et al., 2012, 2013; Triadó, Estebanell, Màrquez, y Del Corral, 2014).

Distintas investigaciones ponen de manifiesto la dificultad que los profesores universitarios tienen para adaptar su docencia a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su insatisfacción sobre cómo se está llevando a cabo el proceso (Ariza, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro, y Bermúdez, 2013). Por esta razón resulta imprescindible organizar sistemas de formación continuada que ayuden al profesorado a desarrollar las competencias docentes acordes con el nuevo modelo universitario. Por ello, es fundamental definir estas competencias, encontrar indicadores de su desempeño y establecer los sistemas de evaluación que permitan analizar el nivel de mejora alcanzado por los participantes en esa formación (Cano, 2005; Ramsden, 2003; Tejada, 2009; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003).

La capacitación tanto a nivel científico como pedagógico del profesorado universitario se adquiere, mayoritariamente, durante el ejercicio de la propia docencia (Escámez Sánchez, 2013; Perrenoud, 2004; Tejada, 2009), pero al analizar las competencias profesionales, "la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados" (Zabalza, 2003, p. 71). Es importante, pues, asegurar que las universidades destinen los recursos necesarios para ofrecer a sus profesores un programa formativo que incida sobre la calidad de su docencia.

La preocupación generalizada entre las unidades de formación de las universidades españolas, por conseguir un modelo de referencia para elaborar sus planes de formación competencial ha llevado a establecer mecanismos de colaboración². Es

¹ El grupo GIFD integra todas las universidades públicas catalanas: UB, UAB, UPC, UPF, UOC, UdG, URV, UdL: <http://gifd.upc.edu/>

² Actualmente, las universidades de Zaragoza, Sevilla, Illes Balears, Salamanca, Alicante, Burgos y Vic, colaboran con GIFD en un proyecto financiado por RED-U en la convocatoria 2012.

dentro de este marco que se ha considerado imprescindible recoger y analizar la opinión del alumnado sobre lo que significa una docencia de calidad que favorezca su aprendizaje y su desarrollo profesional. Para ello, partiendo de las competencias docentes definidas y validadas previamente (GIDF, 2011; Torra et al., 2012), se diseñó una encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre cuáles son las características que definen la actuación de un buen docente y poder comparar los resultados con los obtenidos del profesorado en los estudios citados.

Método

Muestra

La muestra estuvo formada por 1062 estudiantes de la Universidad de Barcelona; 751 mujeres (70.7 %) y 311 hombres (29.3%) entre 17 y 77 años de edad ($M = 26.30$; $DT = 10.06$), que cursan estudios de licenciatura o grado ($n = 880$; 82.9%; $e = 0.0011$) y máster ($n = 182$; 17.1%; $e = 0.005$). La precisión de la representatividad para cada uno de los grupos muestrales se ha calculado bajo el supuesto de máxima verosimilitud. En la muestra están representadas todas las áreas de conocimiento: “Ciencias Sociales y Jurídicas” ($n = 367$; 34.6%; $e = 0.003$), “Ingenierías y Arquitectura” ($n = 33$; 3.1%; $e = 0.03$), “Arte y Humanidades” ($n = 209$; 19.7%; $e = 0.005$), “Ciencias de la Salud” ($n = 300$; 28.2; $e = 0.003$) y “Ciencias” ($n = 153$; 14.4%; $e = 0.006$).

Instrumento

La encuesta implementada con la herramienta *JotForm* (<http://www.jotform.com>), que permite crear formularios *online* 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. 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 han sometido a una verificación mediante cookies (control básico). La encuesta estaba organizada en cuatro apartados:

1. Información sobre el perfil de los participantes: rama de conocimiento, nivel de estudios, curso, sexo y edad.

2. Preguntas (16 ítems) relacionadas con los distintos componentes que definen las competencias docentes identificadas en el proyecto GIFD (2011). Se utilizó una escala de valoración 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, 5, 6 y 7, a la metodológica; los ítems 8 y 9 a la comunicativa; los ítems 10, 11, 12 y 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.
3. Campo abierto para que los estudiantes pudieran indicar las características que consideraban que debería tener un buen docente y que no estaban recogidas en los ítems anteriores.
4. Escala para priorizar cuatro competencias según la importancia que les concedían (siendo 1 la más importante y 4 la menos importante).

Procedimiento

Las competencias docentes de la encuesta eran las identificadas por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD, 2011): interpersonal, comunicativa, metodológica, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación. Los ítems fueron redactados, a partir de los componentes de cada competencia, por un grupo de expertos formado por tres profesores universitarios. La primera versión de las escalas se revisó y analizó en 15 grupos de discusión de diferentes universidades, formados por 3-4 profesores. Los resultados dieron lugar a una primera versión de la encuesta. Esta versión se sometió a una prueba piloto para su validación. Se seleccionó una muestra de alumnos voluntarios de los grupos-clase de los profesores que participaron en el estudio. Cada profesor valoró con sus alumnos si el contenido de los ítems y su formulación eran comprensibles y adecuados. Las sugerencias de profesores y alumnos se incorporaron a la redacción final de los ítems. La encuesta definitiva es la que se utilizó para pasar a los alumnos de la Universidad de Barcelona (UB). El enlace a la encuesta se envió a todo el alumnado de licenciatura/grado y másteres desde el Vicerrectorado de Política Lingüística y Estudiantes, a través de una lista de difusión, cumpliendo con la Ley de Protección de Datos. Se acompañó con una carta de presentación, explicando brevemente los objetivos del proyecto y se les pidió su colaboración, ofreciéndoles la posibilidad de consultar los resultados obtenidos. Se dejó abierta durante 3 semanas. A los 15 días se envió un aviso de recordatorio para

fomentar la participación. Recibidas las respuestas se depuró el fichero de datos, considerando como válidas sólo las encuestas que estaban completas en su totalidad.

Análisis de los datos

Para estudiar las características psicométricas de la escala de valoración competencial se ha realizado un análisis factorial exploratorio (AFE). El método de extracción de factores ha sido el de ejes principales con rotación varimax. Se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach como medida de consistencia interna para los factores obtenidos en el AFE. Se han considerado adecuados los valores entre $.60 \leq \alpha < .80$; buenos, entre $.80 \leq \alpha < .85$; y excelentes cuando $\alpha \geq .85$ (Haertel, 2006).

Se obtuvieron las puntuaciones medias para cada factor a partir de la suma de las puntuaciones directas de los ítems que los forman y dividiéndolas por el número de ítems del factor (Russell, 2002). Con el fin de determinar si existían diferencias asociadas a la rama de conocimiento, estudios y sexo en las puntuaciones de los factores obtenidos en el AFE, se realizó un análisis de la varianza factorial 5x2x2 (rama de conocimiento, estudios y sexo) para cada uno de los factores. Para analizar cualitativamente las respuestas abiertas de los estudiantes, se utilizó el aplicativo informático Atlas.Ti, que permite procesar y categorizar datos textuales.

Resultados

Características psicométricas de la encuesta

La Tabla 1 muestra la matriz de pesos factoriales tras la rotación de los 16 ítems de la escala de valoración competencial. Se obtuvieron tres factores con valores propios mayores que uno que explican el 53.59% de la variabilidad. El primer factor, agrupa siete elementos relacionados con la metodología, la planificación docente y la buena transmisión de los contenidos; el segundo factor, también con siete elementos, agrupa los relacionados con la comunicación interpersonal y con las innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; el tercer factor, con 2 elementos, hace referencia a la coordinación entre profesores.

Tabla 1. Matriz de Pesos Factoriales ($N = 1062$).

Ítems	Componentes		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1. Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica	.066	.577	-.039
2. Fomentar un clima de confianza y tolerancia en el aula	.249	.603	.104
3. Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje	.361	.548	-.038
4. Utilizar metodologías coherentes con los objetivos de la asignatura	.676	.329	.074
5. Utilizar sistemas de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura	.710	.322	.057
6. Fomentar la participación y el trabajo colaborativo	-.011	.739	.272
7. Ofrecer <i>feedback</i> sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación	.200	.717	.167
8. Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura	.679	.170	-.009
9. Escuchar a los estudiantes y promover el diálogo	.175	.652	.222
10. Informar de la planificación de la asignatura	.668	.094	.285
11. Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y la profesión	.532	.148	.333
12. Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación	.769	.080	.247
13. Cumplir con el programa de la asignatura	.560	-.032	.484
14. Coordinarse con otros profesores de la asignatura	.264	.121	.764
15. Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas	.116	.253	.778
16. Introducir innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	.141	.509	.445
Valores propios	5.64	1.74	1.19
α de Cronbach	.837	.794	.727
Proporción de variabilidad explicada	35.27	10.87	7.45
Extracción: ejes principales con rotación oblimin (convergencia: 6 iteraciones)			
Medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin: .889			
Prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2_{12} = 5870.641, p < .001$			

La consistencia interna de los factores, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, varía entre adecuada y buena (Factor 3, $\alpha = .727$; Factor 1, $\alpha = .837$). También se realizó un análisis factorial de la varianza (ANOVA) con el fin de determinar si existían diferencias asociadas a la rama de conocimiento (“Ciencias Sociales y Jurídicas”, “Ingenierías y Arquitectura”, “Arte y Humanidades”, “Ciencias de la Salud”, y “Ciencias”), estudios (licenciatura/grado y máster) y sexo (mujer y hombre) para cada uno de los factores. Los resultados de este análisis se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. ANOVAs para las Puntuaciones de los Factores de la Escala de Valoración Competencial.

Fuente de variación	Factor 1				Factor 2				Factor 3			
	<i>F</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	η^2
Estudios	0.079	4.1042	.778	0.0	1.604	1.1042	.206	0.002	0.620	1.1042	.431	0.001
Rama de conocimiento	1.388	4.1042	.236	0.05	1.64	4.1042	.161	0.006	2.100	4.1042	.079	0.008
Sexo	14.238	1.1042	<.001	0.13	14.855	1.1042	<.001	0.14	1.066	1.1042	.302	0.001
Estudios X Rama de conocimiento	0.583	4.1042	.675	0.002	0.713	4.1042	.583	0.003	0.830	4.1042	.506	0.003
Estudios X Sexo	0.004	1.1042	.987	0.001	0.935	1.1042	.334	0.001	0.017	1.1042	.897	0.001
Sexo X Rama de conocimiento	0.958	4.1042	.430	0.004	0.549	4.1042	.700	0.002	0.389	4.1042	.817	0.001
Estudios X Rama conocimiento X Sexo	0.462	4.1042	.764	0.02	0.674	4.1042	.610	0.003	0.652	4.1042	.625	0.002

Nota. *F* = *F* de Snedecor, *g.l.* = grados de libertad, *p* = nivel de significación, η^2 = tamaño del efecto.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas según estudios y ramas de conocimiento en ninguno de los tres factores de la escala, ni en las interacciones entre las tres fuentes principales de variación (estudios, rama de conocimiento y sexo). Sí se han obtenido diferencias significativas según el sexo en los factores 1 (metodología, planificación y buena transmisión de los contenidos; [$F_{1,1041} = 14.24$; $p < .001$]) y 2 (comunicación interpersonal; [$F_{1,1041} = 14.85$; $p < .001$]); las mujeres otorgan puntuaciones más altas que los hombres a la importancia que tienen estas competencias. La Tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos de los tres factores de la escala según estudios, rama de conocimiento y sexo.

Tabla 3. Descriptivos de los Factores. Medias y Desviaciones Típicas (entre paréntesis).

Factores	Estudios		Rama de conocimiento				Sexo		
	Licenciatura / grado	Máster	CCSSJ	I-A	A-H	CCSS	CC	Mujeres	Hombres
<i>Factor 1</i>	8.64 (1.04)	8.58 (1.09)	8.67 (1.03)	8.32 (1.31)	8.50 (1.10)	8.75 (0.93)	8.55 (1.13)	8.74 (0.96)	8.37 (1.20)
<i>Factor 2</i>	8.53 (1.05)	8.73 (0.99)	8.68 (1.03)	8.39 (1.01)	8.52 (1.21)	8.61 (0.91)	8.30 (1.06)	8.67 (0.94)	8.31 (1.22)
<i>Factor 3</i>	7.88 (1.73)	8.17 (1.53)	7.90 (1.70)	7.95 (1.65)	7.67 (1.89)	7.99 (1.60)	8.23 (1.59)	7.98 (1.65)	7.81 (1.80)

Nota. CCSSJ = Ciencias Sociales y Jurídicas, I-A = Ingenierías y Arquitectura, A-H=Arte y Humanidades, CCSS= Ciencias de la Salud y CC= Ciencias.

Datos cualitativos de la encuesta

En relación a la pregunta abierta, en la cual se pedía a los estudiantes que indicaran si consideraban que había alguna característica que debería tener un buen docente y que no estuviera contemplada en los 16 ítems de la encuesta, se recogieron 452 respuestas (*quotations*), que se han conceptualizado en distintos códigos de análisis, los cuales se corresponden con indicadores de cada competencia. La mayoría de las citas (*quotations*) hacen referencia a las seis competencias docentes establecidas. De las respuestas que no se correspondían con las competencias definidas, algunas hacían referencia a aspectos del conocimiento de la materia y de la experiencia profesional del docente, por lo que se han agrupado bajo el epígrafe de competencia técnico-científica. El resto se han agrupado bajo el epígrafe “Otras”, ya que hacían referencia a aspectos muy diversos como el cumplimiento de las obligaciones docentes, la libertad docente o el nivel de exigencia.

Tabla 4. Aportaciones de los Estudiantes a la Pregunta Abierta Sobre Características que Debería Tener un Buen Docente, Según Categorías.

Competencias	Número de respuestas	Porcentaje
Interpersonal	173	38.27
Comunicativa	58	12.83
Metodológica	57	12.61
Planificación y gestión de la docencia	58	12.83
Trabajo en equipo	8	1.77
Innovación	26	5.75
Técnico-científica	40	8.85
Otras	32	7.08
TOTAL	452	100

De forma más detallada, en las distintas competencias, los estudiantes informaron de lo siguiente:

- *Competencia interpersonal.* Es la competencia en la cual hicieron más aportaciones (tal y como se puede ver en la Tabla 4). Dan importancia a la amabilidad, asertividad, empatía, capacidad de autocrítica, disponibilidad y accesibilidad fuera del aula, flexibilidad, objetividad, justicia, proximidad y respeto. Consideran que el profesor debe atender las necesidades personales y de aprendizaje de los alumnos, escucharles, motivarles para que aprendan, guiarles, acompañarles y orientarles, promover tanto su autonomía como el trabajo en equipo y tratarles como personas adultas. También esperan que ejerza autoridad y liderazgo, imponga disciplina en el aula, actúe como modelo y estimule el pensamiento no memorístico.
- *Competencia comunicativa.* Valoran que el profesor sea un buen comunicador; que se exprese de forma correcta, ordenada, clara, precisa y ágil; que tenga un discurso coherente, bien estructurado; que sea capaz de sintetizar, sistematizar e insistir en las ideas más importantes de su discurso. Ponen énfasis en que debe explicar en lugar de leer apuntes y adaptarse a los estudiantes, evitando muestras de erudición que resultan desmotivadoras.
- *Competencia metodológica.* Manifiestan que les gustaría recibir clases más dinámicas, que fomentaran la participación, el debate, el aprendizaje activo y en las que no se abusara de las presentaciones tipo *power point*. También indican la necesidad de avanzar en el conocimiento y el uso de las TIC, y de que los sistemas de evaluación estén claramente especificados.
- *Competencia de planificación y gestión de la docencia.* Reivindican una enseñanza orientada a la actividad profesional y a la práctica cotidiana, reclaman coherencia en la planificación y en el cumplimiento del plan docente de las asignaturas y plantean la necesidad de evaluar los resultados de la docencia.
- *Competencia de trabajo en equipo.* Ponen de relieve la necesidad de coordinación de los profesores para evitar repeticiones de contenidos entre asignaturas, concentraciones de trabajo en momentos determinados del curso y desigualdades entre distintos grupos de una misma asignatura, tanto en relación a posibles contradicciones en planteamientos epistemológicos, como al volumen de trabajo o a los sistemas de evaluación.

- *Competencia de innovación.* La relacionan con la formación permanente del profesorado, su creatividad, su excelencia investigadora y su capacidad de adaptarse a entornos cambiantes.

En la Tabla 5 se pueden ver los resultados del cuarto apartado de la encuesta, en el que se pedía a los estudiantes que ordenaran de “más importante” (1) a “menos importante” (4) una selección de cuatro competencias. Las puntuaciones se han recodificado, invirtiendo su valor, de forma que a la competencia mejor valorada le corresponda la puntuación más alta. Como puede observarse, la competencia más valorada es la de “planificación de la docencia”, que incluye la coordinación con otros profesores, y la menos valorada es la “capacidad creativa e innovadora”.

Tabla 5. Priorización de Competencias por Parte de los Estudiantes ($N = 1062$).

<i>Ítems y competencias</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Que tenga habilidades interpersonales	2.372	1.077
2. Que utilice metodologías docentes adecuadas	2.687	1.010
3. Que sea creativo y tenga capacidad de innovar	2.131	1.121
4. Que planifique bien la docencia (contenidos, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores ...)	2.804	1.130

Nota. M = Media; DT = Desviación típica.

Discusión y conclusiones

Los resultados de las valoraciones de los estudiantes sobre las competencias que debe tener un buen docente se han agrupado en tres factores que explican un elevado porcentaje de la variabilidad de las puntuaciones. Las puntuaciones medias de los factores, que oscilan entre 7.67 y 8.75, son altas en todos los casos e indican la importancia que los estudiantes otorgan a las competencias que ha de tener un buen profesor universitario, lo cual viene a confirmar la validez de la propuesta de competencias docentes definidas previamente (GIDF, 2011).

El primer factor, que agrupa elementos relacionados con las competencias de “metodología, planificación docente y comunicación”, es el más valorado, con una puntuación media de 8.56. El segundo factor, que agrupa elementos relacionados con la competencia de “relación interpersonal”, obtiene una puntuación media de 8.52. El

tercer factor, que hace referencia a la competencia de “coordinación entre profesores”, obtiene una puntuación media de 7.95.

No hay diferencias estadísticamente significativas en la importancia que para los estudiantes tienen las competencias (factores de la escala) según estudios y ramas de conocimiento; pero sí las hay según el sexo para los factores 1 y 2, es decir, las mujeres conceden más importancia que los hombres a estas competencias para ser un buen profesor. Estos resultados coinciden con los de otro estudio previo donde se aplicó una encuesta a profesores universitarios (Torra et al., 2012), en la que las mujeres también valoraban mejor que los hombres estas competencias.

En el tercer apartado de la encuesta, los estudiantes hicieron muchas aportaciones, manifestando cuáles eran para ellos las características más importantes de un buen docente. En la mayoría de casos, coinciden con la descripción realizada por diversos autores sobre cómo los buenos docentes se preparan y actúan para enseñar, cómo dirigen el aula, cómo se relacionan con sus estudiantes, cómo planifican la asignatura y cómo evalúan (Bain, 2006; Brauer, 2013; Casero, 2010; Mas y Tejada, 2013).

Los comentarios relacionados con la competencia interpersonal confirman que en el actual paradigma universitario la teoría clásica que daba prioridad al intelecto ha quedado superada en beneficio de los aspectos emocionales (Goleman, 1997). En este cambio de paradigma, al dar protagonismo al aprendizaje del estudiante, aparecen nuevas formas de tutorización, que los estudiantes reivindican (Rodríguez Espinar, 2004). En relación a esta competencia cabe remarcar que, si bien el gran número de aportaciones hechas por los estudiantes podría llevarnos a pensar que es la que consideran más importante, cuando se les ha pedido que priorizaran cuatro competencias (Tabla 4) valoraron en tercera posición que el profesor *tenga habilidades interpersonales*, y consideraron prioritario *que planifique bien la docencia* (primera posición) y *que utilice metodologías docentes adecuadas* (segunda posición). Esto nos lleva a pensar que tal vez no hayan comprendido bien qué significa “tener habilidades interpersonales”.

En cuanto a la competencia comunicativa, la relacionan directamente con la metodológica, coincidiendo con Zabalza (2003, p. 82) cuando afirma: “tradicionalmente la competencia comunicativa ha sido la competencia docente por antonomasia. Si hubiera que condensar en unas pocas palabras la imagen más común de un buen

profesor tendríamos que recoger justamente esa idea, que sabe explicar bien su materia.”

Desde el punto de vista de la “competencia metodológica y de planificación y gestión de la docencia”, considerando que los actuales grados deben plantearse como proyectos formativos globales para adquirir competencias (Parcerisa, 2010; Prieto, 2008), observamos que las opiniones de los estudiantes recogen esta idea. También inciden en el papel determinante de la evaluación como elemento que les permitirá autorregularse para alcanzar la plena autonomía de aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2009; Torre Puente, 2008; Zimmerman, 2002).

La falta de coordinación entre el profesorado es otro aspecto que destacan los estudiantes, práctica que debe corregirse si realmente los aprendizajes quieren plantearse de forma holística. McAlpine (2008) propone distintos niveles de interacción entre profesores, mientras que Rué y Lodeiro (2010) plantean el trabajo en equipos docentes para crear nuevas identidades académicas.

El avance hacia la convergencia europea significa una posibilidad de innovación para los títulos universitarios y, tal como recogen los estudiantes, esta competencia está estrechamente relacionada con el pensamiento creativo (Stenberg y Lubart, 1997) y con el pensamiento divergente (De Bono, 1986; Guilford, 1950). Las reflexiones realizadas por los estudiantes en este estudio serán de gran utilidad para completar la definición de las competencias docentes y para identificar los indicadores que permitirán observar su nivel de progreso.

Por último, al relacionar los resultados de la priorización que los estudiantes hicieron de las competencias recogidas en el Tabla 4 con la que realizaron los profesores sobre estas cuatro mismas competencias (GIFD, 2011; Torra et al., 2012), se ha encontrado que profesores y estudiantes únicamente coinciden en valorar la competencia de “innovación” como la menos importante de las cuatro. En cambio, existe mayor sintonía entre las respuestas de unos y otros si la comparación se realiza a partir de los ítems de valoración competencial agrupados en los tres factores, lo cual lleva a pensar que los estudiantes no tienen la información contextual necesaria para interpretar el significado de cada competencia docente.

Referencias

- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buena-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., y Bermúdez, M. P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos y métodos pedagógicos*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona, España: Paidós.
- Escámez Sánchez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- 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, Gobierno de España. Recuperado 18 de mayo de 2014 de:
<http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20110930130115Memoria%20cient%C3%ADfica%20%28EA2010-0099%29.pdf>
- Guilford, P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.

- Haertel, E. H. (2006). Reliability. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*. (pp. 65-110). Wesport (CT): American Council on Education and Praeger Publishers.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Barcelona, España: Síntesis.
- McAlpine, L. (2008, julio). Educational teams: making teaching less private. Conferencia impartida en el *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI)*. Lleida, España.
- Pagés, T., Sayós, R., Triadó, X., Hernández, C., Solà, P., y Baños, E. (2013). Indicadores para la evaluación del perfil competencial docente del profesorado universitario. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Libro de Resúmenes* (p. 44). Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~aepc/XIFECIESWEB/LIBRORESUMENESXFORO.pdf>
- Parcerisa, A. (Coord.)(2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona, España: Octaedro-ICE.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.)(2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, España: Octaedro-ICE.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach In Higher Education*. London, UK: Routledge.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, España: Octaedro-ICE
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.)(2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid, España: Narcea.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: the use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629-1646.
- Stenberg. R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de las masas*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>

- Torra, I., Del Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà i Morer, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A. P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., y Tena, A.. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 21-56.
- Torra, I., Màrquez, M.D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, A. P., y Sangrà i Morer, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 285-309.
- Torre Puente, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica de los estudiantes universitarios. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (pp. 61-87). Barcelona, España: Octaedro.
- 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, España: Narcea.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learned: an overview. *A Theory into practice*, 41, 64-70.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Análisis bibliométrico de la investigación española en Psicología desde una perspectiva de género
(Bibliometric analysis of Spanish research in Psychology from a gender perspective)
Judith Velasco, Manuel Vilariño, Bárbara G. Amado, y Francisca Fariña 105
- Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria
(Technology access, school achievement and cyberbullying en escolares de secundaria)
Ana M^a Giménez-Gualdo, Javier J. Maquilón-Sánchez, y Pilar Arnaiz 119
- Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona?
(Being a good teacher. What do the students of the University of Barcelona think?)
Rosa Sayós, Teresa Pagés, Juan Antonio Amador, y Helga Jorba 135
- La presencia española en comités de revistas Iberoamericanas de Psicología del Journal Citation Reports (2012)
(Spanish presence in Iberoamerican committees in Psychology journals of the Journal Citation Reports [2012])
Francisco González-Sala, Sara Fonseca-Baeza, y Julia Osa-Lluch 151
- La actividad investigadora del Sistema Universitario Español (2003-2012). Resultados del Observatorio IUNE (III edición)
(Research activities of the Spanish University System (2003-2012). Results from the IUNE Observatory (III edition)
Daniela Di Filippo, Carlos García-Zorita, María Luisa Lascurain-Sánchez, Sergio Marugán, y Elías Sanz-Casado 167