

# ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PERFIL DOCENTE DEL PROFESORADO ESPERADO POR LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ Y LOS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Gertrudis Cabello, Mario Valenzuela, Franklin Yáñez, Teresa Pagés y Rosa Sayós

## RESUMEN

La revisión y evaluación de la práctica docente es una demanda en estos tiempos cuando la sociedad cada vez exige una mejor formación de profesionales competentes en su área. Una arista importante en el proceso de formación es la reflexión acerca del quehacer que directamente realiza el educador, y cuáles deberían ser las habilidades y destrezas que éste posea. Resalta la opinión que los estudiantes manifiesten acerca de esas características, puesto que el poder definir las o instituir las permitirá desarrollar adaptaciones a la labor docente que redundarán en mejores niveles de logro. Esta investigación tuvo el objetivo de identificar las competencias docentes que los estudiantes de la Universidad de Tarapacá (UTA), Chile, perciben como más importantes y esperan de sus profesores, y compararlas con resultados obtenidos de estudiantes de la Universidad de Barcelona, España.

El trabajo corresponde a un estudio transversal de tipo descriptivo. El procedimiento de muestreo consistió en poner una encuesta en la intranet institucional a disposición de todos los estudiantes de la UTA, aceptando solo las encuestas completamente respondidas. La muestra quedó constituida por un total de 2584 estudiantes, con edad media de 22,4 ± 2,51 años; 1145 (44,3%) hombres y 1439 (55,7%) mujeres. El análisis de las 16 competencias evaluadas mostró que las más esperadas por los estudiantes de la UTA fueron: escuchar a los estudiantes, motivar al alumno en su proceso de aprendizaje, utilizar métodos de enseñanza aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura y utilizar procedimientos de evaluación acordes a ella.

## Introducción

La globalización de la economía ha generado un mercado de educación global que ha obligado a las instituciones de educación superior a responder a las nuevas dinámicas competitivas (Maringe y Gibbs, 2008). Producto de esto, la relación entre las universidades y las administraciones públicas está cambiando y así es como se han modificado los criterios para el financiamiento de las universidades con la introducción de nuevos mecanismos vinculados a la obtención de determinados niveles de calidad

y rendimiento (Rodríguez, 2009). Esto ha generado en las universidades la necesidad de innovar, diversificar sus estructuras y encontrar formas más efectivas de impartir la docencia (Rajani *et al.*, 2011). Es sabido que la calidad y el nivel de la formación de los profesores universitarios tienen un impacto significativo en la efectividad del aprendizaje de los estudiantes de pre y posgrado, y por tanto, en la contribución que la institución puede hacer a la sociedad (Capelleras y Veciana, 2004).

Una exigencia de la sociedad es que la educación for-

me profesionales competentes en su área, capaces de aportar soluciones prácticas a las nuevas problemáticas de este mundo cambiante. En este sentido, el enfoque de competencias aparece como una metodología que permite orientar el resultado del proceso educativo en productos medibles y en actitudes valorables para otorgar así un cariz de practicidad a la educación (Celaya 2005). En los últimos 20 años, el profesorado universitario ha comenzado a efectuar una profunda revisión sobre su práctica docente, transitando desde un planteamiento centrado en el contenido a otro centrado

en el aprendizaje, lo que se ha traducido en la adopción de enfoques por competencias (Villarreal y Bruna, 2014). Alonso (2010) define una competencia como la forma en la que una persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional. El concepto de competencia tiene relación con la acción, está vinculada a una situación determinada, normalmente compleja y cambiante, integra conocimientos, procedimientos, actitudes y normas,

## PALABRAS CLAVE / Competencias Docentes / Opinión Estudiantil / Profesorado Universitario /

Recibido: 19/01/2018. Modificado: 22/02/2018. Aceptado: 26/02/2018.

**Gertrudis Cabello.** Profesora de Biología y Química, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile. M.Sc. en Fisiología, University of Missouri, EE.UU. Doctora en Biología, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España. Profesora, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: Departamento de

Biología, Universidad de Tarapacá. General Velásquez #1775, Arica, Chile. e-mail: gcabello@uta.cl

**Mario Valenzuela.** Profesor de Biología y Ciencias Naturales, Universidad de Tarapacá, Chile. Magister en Biología de la Reproducción, Universidad de Chile. Doctor en Biología,

UAM, España. Profesor, Universidad de Tarapacá, Chile.

**Franklin Yáñez.** Ingeniero Civil Industrial en Tecnologías de la Información, Universidad Autónoma de Chile. Profesional, Universidad de Tarapacá, Chile

**Teresa Pagés.** Doctora en Ciencias Biológicas, Universidad de Barcelona (UB), España. Profe-

sora, Instituto de Ciencias de la Educación, UB, España.

**Rosa Sayós.** Licenciada en Filología Catalana, UB, España. Profesora, Facultad de Educación, UB, España.

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL TEACHING PROFILE EXPECTED BY STUDENTS FROM THE UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ AND FROM THE UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Gertrudis Cabello, Mario Valenzuela, Franklin Yáñez, Teresa Pagés and Rosa Sayós

### SUMMARY

*The revision and evaluation of the teaching practice is a demand of the society that every time demands a better formation of competent professionals in its area. An essential edge in the training process, which must be constant, is the reflection about the task that the educator performs directly and what the skills and abilities that he/she is or should be. The highlight, in this scenario, the opinion that students express about these characteristics, since the power to define or institute them, will allow the development of adaptations to the teaching work that will point precisely to the felt need and will result in better levels of achievement. Therefore, this research was developed with the objective of identifying the teaching competences that the stu-*

*dents of the Universidad de Tarapacá (UTA), Chile, expect and then compared the local results with those of the Universidad de Barcelona, Spain. The sampling procedure consisted of placing a survey on the institutional intranet available to all students of the UTA, accepting all the completed surveys. Finally, the sample was constituted by a total of 2584 students, with an average age of  $22.4 \pm 2.51$  years, 1145 (44.3%) men and 1439 (55.7%) women. The analysis of the 16 evaluated competences showed that those most expected by the UTA students were: listening to the students, motivating the student in their learning process, using teaching methods that are coherent with the objectives of the subject and using evaluation procedures according to it.*

## ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL PROFISSIONAL DE ENSINO ESPERADO POR ESTUDANTES DA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ E DA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Gertrudis Cabello, Mario Valenzuela, Franklin Yáñez, Teresa Pagés e Rosa Sayós

### RESUMO

*A revisão e avaliação da prática docente é uma demanda da sociedade que exige cada vez mais uma formação melhor de profissionais competentes em sua área. Uma vantagem essencial no processo de treinamento, que deve ser constante, é a reflexão sobre a tarefa que o educador executa diretamente e quais as habilidades e habilidades que ele / ela é ou deveria ser. O destaque, a opinião de que os alunos expressam sobre essas características, desde o poder de defini-las ou instituí-las, permitirá o desenvolvimento de adaptações ao trabalho docente que apontarão precisamente para a necessidade sentida e resultará em melhores níveis de realização. Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as competências de ensino que os alunos*

*da Universidade de Tarapacá (UTA), Chile, esperam e depois compararam os resultados locais com os da Universidade de Barcelona, Espanha. O procedimento de amostragem consistiu em colocar uma pesquisa na intranet institucional disponível para todos os alunos da UTA, aceitando todos os levantamentos preenchidos. Finalmente, a amostra foi constituída por um total de 2584 alunos, com idade média de  $22,4 \pm 2,51$  anos; 1145 (44,3%) homens e 1439 (55,7%) mulheres. A análise das 16 competências avaliadas mostrou que os mais esperados pelos alunos da UTA foram: ouvir os alunos, motivar o aluno no processo de aprendizagem, usar métodos de ensino coerentes com os objetivos do sujeito e usar procedimentos de avaliação de acordo com ela.*

facilita la resolución de situaciones laborales, supone una interrelación de capacidades, se manifiesta a nivel de conducta y posee un carácter global para dar respuesta a situaciones problemáticas (Alonso-Martín). Las competencias docentes del profesorado universitario, según Zabalza y Zabalza (2003), son: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos curriculares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los estudiantes, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

El rendimiento académico es altamente multicausal y complejo; es el producto de la interacción de múltiples factores sociales, personales e institucionales-académicos que pueden variar de una población a otra (Garbanzo, 2013). Dentro de estos el rendimiento previo del estudiante es la variable que mejor lo define, además de algunos factores, tales como el grado de organización personal, el nivel de atención en clase, una mayor participación y actividad durante el proceso de aprendizaje. Según Esguerra (2010) se pueden diferenciar cinco tipos de variables que estudian el fenómeno del rendimiento académico. Se trata de las varia-

bles de identificación, académicas, pedagógicas, socio-familiares y psicológicas. Escanero-Marcén *et al.* (2013) estudiaron las variables psicológicas de metacognición y estilos de aprendizaje, y encontraron que existe correlación entre estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas. El estilo teórico se correlaciona positivamente con las estrategias de planificación y de evaluación, mientras que el estilo reflexivo lo hace sólo con la estrategia de evaluación. Páez y Castaño (2015) han encontrado correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.ehea.info/>) con-

lleva el cambio del paradigma de la enseñanza superior, que pasa de centrarse en el profesor a estarlo en el alumno. Ello implica que el alumno asuma uno de los principios básicos de la formación continua: el de ser aprendedores durante toda la vida. La transferencia de su propia construcción implica la dotación al alumno de las herramientas más idóneas para ello y del conocimiento de sus propios procesos para poder elegir siempre el más óptimo y, en caso de que así no se haga, poder rectificar y cambiarlo (Escanero *et al.*, 2011). En las metodologías centradas en el alumno el papel del formador presenta una mayor complejidad (Salinas *et al.*, 2014). Este

modelo presenta como elementos relevantes la enseñanza innovadora, utilizando diferentes métodos propiciadores del aprendizaje activo: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, desarrollo de proyectos, enseñanza de aprendizaje autorregulado, etc. compatibles con la metodología expositiva de calidad (Zabalza, 2012).

La realización de un cuestionario sobre la percepción del buen profesor al inicio del periodo de enseñanza aprendizaje facilita al docente una información de significativa utilidad, no solo para identificar el perfil de sus alumnos sino además para aplicar esos datos en su labor con vistas a alcanzar los mejores resultados posibles (Hamer, 2013). Por otra parte, modificaciones sencillas en la estrategia docente mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, el rendimiento del alumnado. Una adecuada instrucción del alumnado en técnicas de estudio supone mejoras significativas en su rendimiento, optimizando así sus recursos cognitivos (Navarro *et al.*, 2015). Robledo *et al.* (2015) analizaron comparativamente la percepción del alumnado sobre la influencia de cinco métodos de enseñanza aprendizaje activos: aprendizaje basado en problemas (ABP), estudio de casos, estudio compartido, estudio dirigido y método de expertos, en el desarrollo de competencias. Estos autores concluyeron que ABP es, de todas las metodologías analizadas, la que más contribuye al desarrollo de competencias instrumentales, sistémicas y personales. Una posible explicación de la mayor efectividad del ABP puede estar unida a las peculiaridades estructurales y funcionales de esta metodología. En ella se combina la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias útiles para el mercado profesional; además se fundamenta en el trabajo autónomo de los alumnos, quienes, organizados en grupos y tutorizados por un docente, deben intentar plantear una solución

eficaz a un problema característico de su perfil profesional (Harland, 2003). Al mismo tiempo se ha comprobado que se logra una baja deserción, una alta motivación y participación de los estudiantes (Parra, 2014).

Por su parte, el método de caso tiene un gran valor en la enseñanza universitaria actual. En un contexto de aprendizaje por competencias, de acuerdo al paradigma de enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior, el uso de casos de empresa permite tanto el desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica del alumnado como la preparación para situaciones reales que se presentarán en su futura experiencia profesional. El desarrollo exitoso de la metodología depende en gran medida de la capacidad de los docentes en la conducción de la discusión y el debate (Sánchez, 2015).

El enfoque basado en competencias (EBC) tuvo como propósito sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante. De esta forma, contribuyó a la recontextualización de los procesos de aprendizaje en la educación formal (Juliá, 2011).

El desarrollo de competencias genéricas se ha vuelto un objetivo central para la mayor parte de las universidades, no solo en Chile, sino en todo el mundo (Villaruel y Bruna, 2014). Centrar la docencia en el aprendizaje implica asignar un rol activo al estudiante, que pasa a ser un actor importante en la identificación de aquellos comportamientos percibidos como claves para favorecer el aprendizaje. Por tanto, para establecer la relevancia de las competencias docentes del profesorado, es necesario conocer la opinión de los estudiantes, ya que, el que ellos tengan ahora una mayor responsabilidad frente a su aprendizaje, no exime al docente de perfeccionarse y desarrollar en

sí mismos competencias consideradas fundamentales por los alumnos, como una forma real de contribuir al aprendizaje de éstos.

La universidad, como institución de educación superior, tiene la misión específica de formar a los profesionales que necesita la sociedad y, en este sentido, el desarrollo profesional de su personal docente e investigador (PDI) es primordial. Esta profesionalización se ha hecho totalmente necesaria a partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto es necesario potenciar el perfil docente del profesorado universitario, definido a partir de las competencias docentes que dicho profesorado debe poseer y los indicadores considerados más relevantes para la función docente (Torra *et al.*, 2012).

Este trabajo replica la valoración de competencias docentes del profesorado realizado en una investigación desarrollada por Pagés *et al.*, (2014) de la Universidad de Barcelona (UB), España, utilizando el mismo instrumento de ese estudio, el cual fue adaptado y validado en la Universidad de Tarapacá (UTA), Chile, mediante un estudio piloto, con el fin de comparar la evaluación hecha por los estudiantes de la UB con la de los de la UTA.

#### *Desarrollo de un instrumento para medir la percepción de competencias docentes*

El proyecto español RED-U 2012 (Pagés, 2014) desarrolló un instrumento para medir la percepción que tienen los estudiantes acerca de las competencias docentes, compuesto de 16 ítems para evaluar tres factores covariados (1: metodología, planificación y buena transmisión de los contenidos; 2: comunicación interpersonal, y 3: coordinación entre profesores). Sin embargo, todo cambio de contexto del uso de un instrumento (en este caso de España a Chile), requiere ofrecer nuevas garantías para su interpretación, es decir: 1) garantizar niveles bajos de error de medida, o sea, adecuados niveles de

'fiabilidad'; y 2) evidenciar la adecuación de la representación de la o las variables que se desean medir, o sea, evidenciar la 'validez' del instrumento para representar el constructo, el cual va a aportar significado a las puntuaciones que se obtendrán, permitiendo conocer si el uso que se pretende hacer de ella es o no adecuado (AERA/APA/NCME, 2014). Debido a esto, el instrumento original (Pagés *et al.*, 2014) que se aplicó a distintos contextos (Sayós *et al.*, 2014; Abadía *et al.*, 2015) estimó las propiedades psicométricas del instrumento, encontrando: niveles de fiabilidad entre 0,84 y 0,73, los que se consideran suficientes ( $\alpha > 0,70$ ; Peterson, 1994); y evidencia de validez basada en el constructo, mediante un análisis factorial exploratorio que identificó los tres factores anteriormente mencionados: 'metodología, planificación y buena transmisión de los contenidos' (ítems 4, 5, 8, 10, 11, 12 y 13), 'comunicación interpersonal' (ítems 1, 2, 3, 6, 7, 9 y 16) y 'coordinación entre profesores' (14 y 15). Sin embargo, debido a que las propiedades psicométricas no son endosables de un contexto a otro, siendo específicas a una muestra, momento y cultura dada, así como para un uso específico (AERA/APA/NCME, 2014), resulta necesario valorar las propiedades psicométricas que el instrumento presenta en una muestra de estudiantes chilenos, incorporando técnicas psicométricas actualizadas como el coeficiente omega y análisis factoriales confirmatorios.

El presente trabajo tiene el propósito general de identificar las competencias docentes percibidas como relevantes por los estudiantes de pregrado de la UTA, en base a tres objetivos: 1) describir el nivel de relevancia que los estudiantes de la UTA asignan a las competencias docentes del profesorado universitario; 2) comparar los resultados observados con los obtenidos en el estudio de la UB y 3) establecer la fiabilidad y la evidencia de validez de constructo con técnicas actualizadas.

## Materiales y Métodos

La investigación corresponde a un estudio transversal de tipo descriptivo. El procedimiento de muestreo consistió en poner la encuesta en la intranet institucional (montada sobre una plataforma de generación propia, con montaje PHP y con motor de base de datos Oracle 11g) a disposición de los estudiantes de la UTA, aceptando solo las encuestas completamente respondidas. Los protocolos de esta investigación fueron aprobados por el Comité Ético-Científico de la UTA. Finalmente, la muestra quedó constituida por un total de 2584 estudiantes, con edad media de 22,4 ±2,51 años; 1145 (44,3%) hombres y 1439 (55,7%) mujeres.

### Instrumento aplicado

El instrumento aplicado para alcanzar el objetivo de describir la valoración de relevancia que los estudiantes de la UTA asignan a diversas competencias de los docentes universitarios indagaba acerca de las 16 siguientes competencias, las cuales se encuentran posteriormente analizadas y presentadas en el mismo orden: 1) Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica. 2) Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula. 3) Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje. 4) Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura. 5) Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura. 6) Fomentar la participación y el trabajo colaborativo. 7) Proporcionar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación. 8) Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura. 9) Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo). 10) Informar de la planificación de la asignatura. 11) Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión. 12) Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación. 13) Cumplir el programa/guía de la

asignatura. 14) Coordinarse con otros profesores de la asignatura. 15) Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas. 16) Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Análisis de datos

Para la descripción de los resultados, las comparaciones de media y las estimaciones del coeficiente alpha de Cronbach, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 22, mientras que los análisis factoriales confirmatorios y la estimación de los coeficientes omega se realizaron utilizando la versión 7.14 del programa MPLUS.

### Resultados

El análisis de las competencias evaluadas mostró que las más valoradas por los estudiantes de la UTA fueron: escuchar a los estudiantes, motivar al alumno en su proceso de aprendizaje, utilizar métodos de enseñanza aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura y utilizar procedimientos de evaluación acordes a ella. Si bien estas cuatro características son las que más resaltan, en términos generales todas las competencias fueron altamente apreciadas. Primero se describen las puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada ítem (Tabla I). Como se observa, las puntuaciones presentan promedios elevados, estando todas sobre el 80% de la puntuación asignable en la escala, siendo bastante similares entre sí, ya que la diferencia mayor, ítem 8 y 9 respecto al ítem 6, una  $d$  de Cohen de 0,47 ( $p < 0,05$ ), lo que corresponde a una diferencia leve ( $d < 0,50$ ; Cohen, 1988). Como se observa en las desviaciones típicas de los ítems, la variabilidad de las puntuaciones es baja, constatando que la mayoría de las valoraciones son cercanas al promedio y, por ende, la mayoría de los sujetos asignan importancias elevadas a todas las competencias evaluadas.

TABLA I  
ESTADÍSTICOS  
DESCRIPTIVOS  
(ESCALA LIKERT)

Nº ítem	Media ±DT
1	8,53 ±1,99
2	8,90 ±1,73
3	9,11 ±1,63
4	9,09 ±1,64
5	9,08 ±1,69
6	8,47 ±1,97
7	8,56 ±1,90
8	9,35 ±1,50
9	9,35 ±1,50
10	8,78 ±1,87
11	8,89 ±1,77
12	8,89 ±1,77
13	8,72 ±1,88
14	8,69 ±1,93
15	8,52 ±2,00
16	8,97 ±1,73

Debido a que en el estudio de la UB se constataron diferencias por sexo, se procedió a comparar las medias entre hombres y mujeres mediante una prueba  $t$  de Student para muestras independientes, la cual es robusta ante la falta de normalidad en muestras grandes (Zimmerman y Zumbo, 1993). En la Tabla II se observa que en todos los ítems las mujeres asignan importancias promedio ligeramente mayores a todas las competencias ( $p < 0,05$ ); sin embargo, estas diferencias oscilaron desde  $d = 0,12$  en el caso del ítem 1, correspondiendo a un efecto nulo ( $d < 0,20$ ), a una  $d = 0,31$  en el caso del ítem 6,

correspondiendo a un efecto leve ( $d < 0,50$ ), no observándose efectos de consideración ya que la significación estadística no es informativa con tamaños muestrales grandes. Para comparar las valoraciones obtenidas en la UTA respecto a las de la UB, se realizaron pruebas  $t$  para una muestra, tomando como referencia las medias de UB como centro de contraste (Tabla III). En los resultados, destacan diferencias leves en los ítems 15, 13, 6, 11, 16, 9, 12 y 14, en los que la media de la muestra de estudiantes de UTA es mayor, así como en los ítems 1 y 3, en la que la importancia media es menor. Es decir, los estudiantes de UTA, en términos comparativos, valoran menos la estimulación de la reflexión, crítica y autocrítica y la motivación que el docente debe hacer al alumno en su proceso de aprendizaje. Como contraparte, se valoran más: el coordinarse con profesores de otras asignaturas, cumplir el programa, fomentar la participación y el trabajo colaborativo, destacar los contenidos importantes referidos a la titulación y profesión, introducir innovaciones, escuchar a los estudiantes, especificar los criterios de evaluación y coordinarse con profesores de la misma asignatura.

Para estimar la fiabilidad de la escala, se calcularon los

TABLA II  
DIFERENCIAS DE MEDIA ENTRE HOMBRES Y  
MUJERES DE LA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

Nº Ítem	t	gl	Promedios diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia	
				Inferior	Superior
1	3,044	2324,961	0,24287	0,08640	0,39933
2	7,487	2091,900	0,52474	0,38729	0,66219
3	7,879	2031,623	0,52123	0,39148	0,65097
4	7,188	2091,370	0,47634	0,34639	0,60630
5	7,401	2036,346	0,50850	0,37376	0,64324
6	7,647	2133,367	0,60832	0,45232	0,76432
7	6,991	2157,532	0,53414	0,38429	0,68398
8	5,701	2085,647	0,34709	0,22770	0,46648
9	5,701	2085,647	0,34709	0,22770	0,46648
10	7,953	2059,396	0,60389	0,45497	0,75280
11	6,739	2123,041	0,48110	0,34110	0,62110
12	6,739	2123,041	0,48110	0,34110	0,62110
13	7,792	2131,609	0,59134	0,44251	0,74017
14	7,285	2141,127	0,56605	0,41366	0,71843
15	6,464	2215,695	0,51965	0,36200	0,67729
16	7,444	2063,967	0,52203	0,38450	0,65957

TABLA III  
DIFERENCIAS DE MEDIA ENTRE ESTUDIANTES DE  
LAS UNIVERSIDADES DE BARCELONA Y TARAPACÁ

Nº Item	t	gl	Sig. (bilateral)	Promedios diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
1	-9,643	2583	0,000	-0,37865	-0,4557	-0,3017
2	1,855	2583	0,064	0,06325	-0,0036	0,1301
3	-4,947	2583	0,000	-0,15854	-0,2214	-0,0957
4	2,610	2583	0,009	0,08404	0,0209	0,1472
5	4,433	2583	0,000	0,14740	0,0822	0,2126
6	23,738	2583	0,000	0,92214	0,8460	0,9983
7	3,792	2583	0,000	0,14153	0,0684	0,2147
8	-3,648	2583	0,000	-0,10745	-0,1652	-0,0497
9	21,817	2583	0,000	0,64255	0,5848	0,7003
10	6,701	2583	0,000	0,24715	0,1748	0,3195
11	22,821	2583	0,000	0,79280	0,7247	0,8609
12	7,565	2583	0,000	0,26280	0,1947	0,3309
13	27,614	2583	0,000	1,02368	0,9510	1,0964
14	6,916	2583	0,000	0,26234	0,1880	0,3367
15	27,825	2583	0,000	1,09664	1,0194	1,1739
16	22,944	2583	0,000	0,78059	0,7139	0,8473

coeficientes alpha de Cronbach y omega para cada uno de los factores del modelo original (Tabla IV). Se observa que las estimaciones mediante alpha de Cronbach y coeficiente omega son concordantes y, aunque en el caso del coeficiente omega la fiabilidad es ligeramente menor, ambas estimaciones indican elevados niveles de fiabilidad (~0,90). Además, la exploración de las relaciones inter-ítems, permiten concluir que la eliminación de cualquier elemento disminuiría la fiabilidad y, por lo tanto, aumentaría el error de medida. Para valorar la estructura factorial unidimensional propuesta por los autores originales (Sayós *et al.*, 2014) se procedió a utilizar un

análisis factorial confirmatorio. Debido a la baja variabilidad y falta de normalidad de las variables, la escala Likert fue analizada a partir de la matriz de correlaciones policóricas, utilizando en ambos casos la estimación de mínimos cuadrados ponderado con estimación de medias y varianzas (WLSMV), el cual es robusto en este tipo de distribuciones (Lloret, 2014). Los resultados se presentan en la Tabla V.

Tanto el modelo original como nuestro modelo hipotetizado presentan estándares de ajuste adecuados (CFI>0,95 y TLI>0,95) según las recomendaciones de la literatura especializada (Schreiber *et al.*, 2006). Finalmente, se presentan las estimaciones de las

TABLA IV  
ESTIMACIONES DE COEFICIENTES DE FIABILIDAD

Factor	Alpha de Cronbach	Omega
Metodología, planificación y buena transmisión de los contenidos	0,933	0,892
Comunicación interpersonal	0,913	0,888
Coordinación entre profesores	0,917	0,875

TABLA V  
INDICADORES DE BONDAD DE AJUSTE

Nº parámetros	$\chi^2$	DF	p	$\chi^2/DF$	TLI	CFI	RMSEA (H <sub>0</sub> : RMSEA=0,05)	WRMR
163	2877,71	101	0,00	28,49	0,958	0,950	0,10 (P=0,00)	2,20

saturationes factoriales para ambos modelos (Tabla VI). Se observa que todas las saturaciones son elevadas (>0,70), indicando que los ítems son buenas representaciones de la variable latente y, por lo tanto, tienen niveles bajos de error de medida.

## Discusión

Al analizar los resultados, considerando los cuatro ítems mejor valorados por los estudiantes de la UTA (Tabla I), podemos visualizar que estos estudiantes dan valor a aquellas actividades que están directamente asociadas al aula, lo que permite resaltar la importancia que tiene el docente en el proceso enseñanza aprendizaje, a pesar de la fuerte tendencia que se da actualmente a que el alumno sea el centro de su propio aprendizaje, que se autorregule, poniendo la responsabilidad sobre sus hombros. Esto resulta particularmente interesante puesto que se considera que se está en la sociedad del conocimiento, con una cantidad infinita de información en la red, que debemos simplemente enseñar a los estudiantes a buscarla, para que ellos sean los agentes de su aprendizaje.

Los ítems mejor valorados por los estudiantes están de acuerdo a lo mencionado por Barnett (1992), quién considera que, entre otras, las actividades institucionales que afectan a la formación del estudiante son la calidad del método de enseñanza y la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje. Igualmente, Senlle y Gutiérrez (2005) resaltan la importancia de la calidad en la metodología didáctico-pedagógica, especificando que este factor consiste en la preparación docente y los recursos metodológicos que empleen en su cometido. En el trabajo acerca de la calidad en

educación realizado por Tumino y Poitevin (2013) se indica que los dos factores relacionados con el personal docente recogen el 30% de la explicación de la calidad global, representando el principal agente que actúa en la formación de la percepción de calidad de servicio. En el trabajo desarrollado por Molero y Ruiz (2005) con 15291 alumnos universitarios españoles, se encontró que las dimensiones más importantes fueron: 1) obligaciones docentes (cumplimiento) y evaluación, 2) metodología, 3) medios y recursos y 4) interacción con el alumnado. Ernesto Meneses (1977) llegó a la conclusión que un profesor eficaz se caracteriza por transmitir sus conocimientos, comunicar un método y comunicar su personalidad; este estudio resume las dimensiones más importantes que están relacionadas con la eficacia docente: el dominio del conocimiento, la didáctica (método y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje) y la personalidad del docente.

Las dimensiones señaladas por Meneses fueron confirmadas por García y Rugarcía (1985), quienes pidieron a 33 estudiantes de nivel avanzado de una universidad mexicana que describieran al mejor y al peor profesor que hubieran tenido durante sus estudios. Los autores llamaron al primero 'motivante' y al segundo 'desmotivante'. De acuerdo con las descripciones obtenidas el profesor motivante se caracteriza por 1) un método de enseñanza claro y sistemático, 2) es agradable e interactúa positivamente con los estudiantes, 3) tiene dominio de la materia que enseña, 4) puntual y 5) exigente. En cambio, el profesor desmotivante, fue descrito como: 1) carece de un método de enseñanza claro, 2) desinteresado en los estudiantes, 3) falta de dominio de la materia, 4) hostil, agresivo, 5) impuntual, 6) aburrido, 7) presumido y 8) desaliñado.

La investigación desarrollada por García y Medécigo (2014), además de indagar qué

TABLA VI  
SATURACIONES FACTORIALES ESTIMADAS ESTANDARIZADAS

Nº de ítem	F1: Metodología	F2: Comunicación interpersonal	F3: Coordinación profesores
1		0,709	
2		0,848	
3		0,882	
4	0,909		
5	0,901		
6		0,803	
7		0,805	
8	0,897		
9		0,906	
10	0,838		
11	0,839		
12	0,839		
13	0,831		
14			0,960
15			0,923
16		0,864	

aspectos son fundamentales en un profesor para catalogarlo de 'eficiente', también considero que características hacen de un profesor alguien 'ineficiente'; en el estudio se observó que el peso de los criterios fue diferente a los que se emplean en la valoración de la eficacia, los estudiantes le dieron mayor peso a la personalidad del docente para determinar su ineficacia. Por otra parte, los criterios proceso fueron los más relevantes: el conocimiento/dominio de la materia que despliega el profesor en el aula es ligeramente más importante que el método/didáctica del profesor. Asimismo, en la evaluación de la ineficacia la puntualidad y asistencia son más importantes para los estudiantes que la manera de evaluar el curso. Paradójicamente, los criterios producto (los resultados percibidos del aprendizaje) tienen escasa importancia. Como comentamos antes, de estos criterios de ineficacia se desprende que siempre para los estudiantes resulta ser muy importante y fundamental el profesor, independientemente de que el proceso educativo esté centrado en el estudiante. Definitivamente, un rol clave de un profesor es el de la motivación y/o inspiración.

Respecto a la diferencia encontrada en el orden de importancia atribuida por los encuestados (los de UTA y de UB) a los diferentes factores de percepción de la calidad, es

posible inferir que, tal como lo señalan algunos autores como Camisón *et al.* (2006), la percepción de la calidad puede estar influenciada por las expectativas, las que a su vez varían en las diferentes culturas y circunstancias. Esto conlleva a sugerir que las escalas de percepción de la calidad de servicios deben estar contextualizadas a las culturas y experiencias de las poblaciones que sean objeto de estudio. Por otro lado, también influye en la percepción de la calidad, el género, ya que en diferentes estudios como el de Tumino y Poitevin (2013), las mujeres atribuyen mayor importancia a ciertos elementos que para los hombres no son tan valiosos. En el trabajo mencionado las dimensiones de comunicación y clima organizacional, las instalaciones y equipamientos, y la efectividad de los procesos administrativos, fueron significativamente distintas entre hombres y mujeres.

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes de las dos instituciones hacen una misma valoración de aquellas competencias que son deseables en un docente universitario. Como se mencionó, solo difieren en la importancia que le dan, encontrándose que los estudiantes chilenos esperan más de un docente, que un alumno de la UB. Esto podría explicarse porque el prototipo de alumno es diferente, lo cual viene definido en gran medida por el

*ranking* al que pertenece la institución. En el caso de la UB, ésta tiene gran prestigio tanto dentro como fuera de España y por ende tiene una alta demanda de los alumnos que hacen la selectividad. Quienes logran acceder son estudiantes con puntajes altos, que traen como base una sólida formación desde los colegios de los cuales proceden. Son alumnos más autorregulados, con hábitos de estudio y expectativas claras en cuanto a lo que quieren. Los alumnos que ingresan a la UTA, no pertenecen al grupo de estudiantes que destacan por su puntaje de selección, no traen hábitos de estudio, no poseen autorregulación y transfieren al docente gran parte de su responsabilidad académica. Lo hacen responsable de su éxito o fracaso.

### Conclusión

Ambos grupos de estudiantes valoran las mismas competencias en los docentes universitarios.

Los estudiantes de la Universidad de Tarapacá esperan más de sus profesores que los estudiantes de la Universidad de Barcelona.

Las mujeres asignan una importancia levemente mayor a las competencias en los docentes, respecto de los varones.

### AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el financiamiento de la Universi-

dad de Tarapacá (Proyecto N° 4712/12), a los estudiantes que respondieron las encuestas, a Emilio Rodríguez Ponce por la revisión del trabajo, a Rodrigo Ferrer Urbina por el análisis estadístico, y a Oscar Sagardia Osorio y Carlos Siare Irarrázabal, del Departamento de Desarrollo Tecnológico, por su colaboración en la puesta en línea de la encuesta y la entrega de los datos del estudio.

### REFERENCIAS

- Abadía AR, Bueno C, Ubieta-Artur MI, Márquez MD, Sabaté S, Jorba H, Pagés T (2015) Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Rev. Docencia Univ.* 13: 363-390.
- Alonso M del C (2010) *Variables del Aprendizaje Significativo para el Desarrollo de las Competencias Básicas*. Seminario Prácticas del Profesorado. Santa Cruz de Tenerife. España. 21/06/2010.
- Alonso-Martín P (2010) La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Rev. Inv. Educ.* 28: 119-140.
- AERA/APA/NCME (2014) *Standards for Educational and Psychological Testing*. (Rev. ed.). American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Washington, DC, EEUU. 230 pp.
- Barnett R (1992) *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Open University Press. Buckingham, RU. 224 pp.
- Camisón C, Cruz S, González T (2006) *Gestión de la Calidad: Conceptos, Enfoques, Modelos Y Sistemas*. Prentice Hall. Madrid, España. 1464 pp.
- Capelleras JL, Veciana JM (2004) Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Rev. Eur. Direc. Econ. Empr.* 13: 55-72.
- Celaya R, Aceves JN (2005) El enfoque de competencias en la docencia. *Rev. EAN* 54: 39-57.
- Cohen J (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2ª ed.) Earlbaum. Mahwah, NJ, EEUU. 400 pp.
- Esguerra G, Guerrero P (2010) Estilos de aprendizaje y rendimiento

- académico en estudiantes de psicología. *Divers. Perspect. Psicol.* 6: 97-109.
- Escanero-Marcén JF, Guerra M, Soria MS (2011) Elementos para el diseño de una práctica de metacognición: conocimientos del cómo. En *La Administración Electrónica como Herramienta de Inclusión Digital*. Prensas Universitarias de Zaragoza. España. pp. 225-246.
- Escanero-Marcén JF, Soria MS, Escanero-Ereza ME, Guerra-Sánchez M (2013) Influencia de los estilos de aprendizaje y la metacognición en el rendimiento académico de los estudiantes de fisiología. *Fund. Educ. Med.* 16: 23-29.
- Garbanzo GM (2013) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Educare* 17(3): 57-87.
- García JM, Médicigo SA (2014) Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perf. Educ.* 36(143): 124-139.
- García JM, Rugarcía A (1985) *Perfil del Maestro Motivante y del Desmotivante en las Carreras de Ingeniería*. Boletín DINAC 13, Serie Roja. Universidad Iberoamericana. México. 14 pp.
- Hamer A (2013) La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: El caso de ETEA (Córdoba). *Rev. Complut. Educ.* 26: 227-240.
- Harland T (2003) Vygotsky's zone of Proximal development and Problem-based Learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teach. Higher Educ.* 8: 263-272.
- Juliá M (2011) Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En Catalán J (Ed.) *Psicología Educativa. Proponiendo Rumbos, Problemáticas y Aportaciones*. Universidad de La Serena. Chile. pp. 245-269.
- Lloret-Segura S, Ferreres-Traver A, Hernández-Baeza A, Tomás-Marco I (2014) El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anal. Psicol.* 30: 1151-1169.
- Maringe F, Gibbs P (2008) *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. Open University Press. Buckingham, RU. 195 pp.
- Meneses E (1978) Un perfil de maestro universitario. *Cienc. Socied.* 3: 19-33.
- Molero D, Ruiz J (2005) La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Rev. Inv. Educ.* 23: 57-84.
- Navarro SI, González GC, López B F, Fernández CF, Heliz LI JR (2015) Desarrollo de competencias en técnicas de estudio y relación con el rendimiento académico. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. España.
- Páez ML, Castaño JJ (2015) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicol. Caribe* 32: 268-285.
- Pagés T (Coord) (2014) *Propuesta de un Marco de Referencia Competencial del Profesorado Universitario y Adecuación de los Planes de Formación Basados en Competencias Docentes*. Memoria Final REDU 2012. Red Estatal de Docencia Universitaria. 212 pp. <http://goo.gl/SdHywV>
- Parra J, Castro C, Amelies M (2014) Casos de éxito de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP. *InGeam* 1: 15-22.
- Peterson RA (1994) A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *J. Cons. Res.* 21: 381-391.
- Rajani J, Gautam S, Sangeeta S (2011) Conceptualizing service quality in higher education. *Asian J. Qual.* 12: 296-314.
- Robledo P, Fidalgo R, Arias O, Álvarez ML (2015) Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Rev. Inv. Educ.* 33: 369-383.
- Rodríguez E (2009) El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia* 34: 822-829.
- Salinas J, De Benito B, Lizana A (2014) Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Rev. Interuniv. Form. Profes.* 28: 145-163.
- Sánchez SM, Santos L, Fuentes FJ, Núñez JM (2015) Enseñanza-aprendizaje por competencias en la educación superior. La construcción de casos de Empresa. *Educación XXI* 18: 237-258.
- Sayós R, Pagés T, Amador JA, Jorba H (2014) Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Rev. Iberoam. Psicol. Salud* 5: 135-149.
- Schreiber JB, Nora A, Stage F, Barlow E, King J (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *J. Educ. Res.* 99: 323-333.
- Senlle A, Gutiérrez FN (2005) *Calidad en los Servicios Educativos*. Díaz de Santos. Madrid, España. 28 pp.
- Torra I, Del Corral I, Pérez MJ, Triadó X, Pagés T, Valderrama E, Márquez MD, Sabaté S, Solá P, Hernández C, Sangrá A, Guàrdia L, Estebanell M, Patiño J, González AP, Fandos M, Ruiz N, Iglesias MC, Tena A (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Rev. Doc. Univ.* 10(2): 21-56.
- Tumino MC, Poitevin ER (2013) Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Rev. Iberoam. Cal. Efic. Camb. Educ.* 12: 63-84.
- Villarreal V, Bruna D (2014) Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas* 13: 23-34.
- Zabalza MA (2003) *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad Y Desarrollo Profesional*. Narcea. Madrid, España. 233 pp.
- Zabalza MA (2012) El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Rev. Doc. Univ.* 10(1): 17-42.
- Zimmerman DW, Zumbo BD (1993) Rank transformations and the power of the Student t test and Welch t'test for non-normal populations with unequal variances. *Can. J. Exp. Psychol.* 47: 523-539.