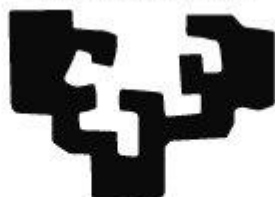


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO  
UNIVERSITARIO: UN ENFOQUE DESDE LA PERSPECTIVA  
DEL ALUMNADO, ANÁLISIS DE UN CENTRO  
UNIVERSITARIO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**Tesis Doctoral realizada por:** Esther Cruz Iglesias

**Dirigida por:**

Jesús Mari Goñi Zabala

Juan Ignacio Martínez de Morentin Goñi

Donostia - San Sebastián, 2015



## **Agradecimientos**

Sirvan estas líneas para expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra manera me han ayudado en la consecución de esta investigación.

En primer lugar, quiero agradecer a Jesús Mari Goñi y Juan Ignacio Martínez de Morentin, por haberme acompañado desde el inicio hasta el final, ofreciéndome todo su apoyo, confianza, criterio y sabiduría que han sido de vital importancia para la culminación de esta tesis doctoral. Sin su compañía, comprensión, ánimo y paciencia, este trabajo no hubiera sido posible.

También he de mostrar mi gratitud a todos los Centros de la UPV/EHU y, en especial, a la Facultad de Informática que me han dado la posibilidad de obtener datos y vivir experiencias que han aportado sentido y significado a esta tesis.

A la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV//EHU y al departamento de Didáctica y Organización Escolar, en todos ellos he encontrado una ayuda y un apoyo para seguir adelante.

A mis amigas y amigos, por los ánimos recibidos y saber entender mi dedicación a esta tarea que parecía no tener fin.

A los componentes del grupo de investigación CUDEA, Arkaitz Lareki, Xabier Etxagüe, Irene Lopez Goñi y mis directores de tesis por sus aportaciones al banco bibliográfico, revisión de cuestionarios y opiniones para la mejora.

A Arkaitz Lareki, Leire Ugalde, Monike Gezuraga, David Pastor, Jon Altuna, Asier Huegun, Javier Galarreta, Itziar Recalde, Goretti Orbea e Irantzu de Orbea por compartir conmigo más que experiencias en esta montaña rusa de emociones que supone la elaboración de un proyecto tan largo y costoso.

A Miguel, Hodei, Beñat, mi hermana y mis padres, por su apoyo incondicional, paciencia y comprensión por entender mis ausencias en muchos momentos, más de los que me hubieran gustado.

Y finalmente, a todas las personas que aun no estando aquí nombradas han aportado su granito de arena para la realización de este trabajo.



*"No es mejor maestro el que sabe más,  
sino el que mejor enseña".*

(Vanceli, n.d.)



## ÍNDICE

<b>0. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>1. EL PROBLEMA.....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. Definición del problema .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.1. Mi trayectoria docente.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1.2. Relevancia .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.3. Novedad.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.4. Interés.....</b>	<b>32</b>
<b>1.1.5. Actualidad.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2. Preguntas iniciales .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3. Estructura de la investigación .....</b>	<b>36</b>
<b>1.4. Contenidos del informe de investigación .....</b>	<b>39</b>
<b>2. CONCEPTO DE COMPETENCIA .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1. Orígenes del concepto de competencia.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2. Definiciones de competencia .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3. El concepto de competencia profesional del docente universitario.....</b>	<b>55</b>
<b>3. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. Modelos de universidad.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1.1. El modelo napoleónico, francés o modelo profesional .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1.2. El modelo anglosajón o educativo.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1.3. El modelo alemán, científico o investigador .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1.4. El Modelo de Universidad del EEES.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.- El nuevo Espacio Europeo de educación Superior.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.1. Un nuevo escenario docente universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.2. Los nuevos roles del profesor y el estudiante .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3. La voz del alumnado en la evaluación docente .....</b>	<b>87</b>
<b>4. EL CONTEXTO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ..</b>	<b>101</b>
<b>4.1. Contexto competencial del profesor universitario.....</b>	<b>101</b>
<b>4.1.1 ANECA .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1.2. UNIBASQ .....</b>	<b>105</b>
<b>4.1.3. UPV/EHU.....</b>	<b>108</b>
<b>4.2. El sentido de las competencias en el currículum docente universitario.....</b>	<b>113</b>
<b>4.3. Desarrollo profesional del docente universitario .....</b>	<b>116</b>
<b>4.3.1. Etapas del desarrollo profesional docente .....</b>	<b>121</b>
<b>4.3.1.1. La formación inicial. ....</b>	<b>123</b>
<b>4.3.1.2. La formación de profesores experimentados.....</b>	<b>127</b>
<b>4.3.2. El desarrollo profesional del docente: diversos modelos.....</b>	<b>129</b>
<b>5. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>137</b>
<b>5.1. Las clasificaciones de competencias docentes .....</b>	<b>137</b>
<b>5.2 Las competencias del SBL.....</b>	<b>143</b>
<b>5.2.1. Competencia interpersonal .....</b>	<b>145</b>

5.2.2. Competencia pedagógica .....	147
5.2.3. Competencia del área y competencia didáctica.....	148
5.2.4. Competencia organizativa .....	149
5.3. Investigaciones sobre competencias del profesorado universitario .....	150
<b>6. EL CASO.....</b>	<b>157</b>
6.1. Introducción .....	157
6.2. Contexto personal, social, institucional y educativo .....	157
6.2.1. Contexto personal y social.....	157
6.2.2. Contexto institucional, educativo y servicios e instalaciones .....	159
6.2.2.1. Contexto institucional y educativo.....	159
6.2.2.2. Servicios e instalaciones .....	161
6.3. Características del profesorado de Informática y de su alumnado.....	165
6.3.1. El profesorado .....	165
6.3.2. El alumnado.....	165
6.4. El proyecto docente.....	166
6.5. Límites del caso .....	168
<b>7.- METODOLOGÍA .....</b>	<b>169</b>
7.1. Algunas preguntas originarias de la investigación .....	170
7.2. Objetivos del estudio empírico.....	171
7.2.1. Objetivos generales .....	171
7.2.2. Objetivos específicos .....	171
7.2.3. Otros Objetivos de la investigación .....	172
7.3. Metodología de la investigación.....	173
7.3.1. Naturaleza y diseño de la investigación.....	173
7.3.2. Concreción del diseño de investigación .....	176
7.4. Muestra .....	177
7.4.1. Muestra cuantitativa.....	178
7.4.1.1. Alumnado de la UPV/EHU .....	178
7.4.1.2. Profesorado de la Facultad de Informática de la UPV/EHU .....	179
7.4.2. Muestra cualitativa .....	179
7.4.2.1. Alumnado grupo de discusión.....	180
7.4.2.2. Profesorado grupo de discusión .....	181
7.5. Variables e Instrumentos de medida.....	183
7.5.1. Variables de la investigación .....	183
7.5.2. Elaboración y validación del cuestionario del alumnado .....	190
7.5.2.1. Elaboración del cuestionario del alumnado.....	191
7.5.2.2. Validez y Fiabilidad de los cuestionarios y las competencias específicas utilizadas.....	198
7.5.3. Grupos de discusión .....	203
7.6. Procedimiento.....	203
7.6.1. Procedimiento de recogida de datos cuantitativos .....	204
7.6.1.1. Cuestionarios del alumnado .....	204
7.6.1.2. Cuestionario del profesorado .....	205
7.6.2. Procedimiento de recogida de datos cualitativos.....	206
7.6.2.1. El grupo de discusión dirigido al alumnado .....	206
7.6.2.2. El grupo de discusión dirigido al profesorado.....	206



<b>7.7. Análisis de datos.....</b>	<b>207</b>
<b>7.7.1. Análisis de los datos cuantitativos .....</b>	<b>208</b>
<b>7.7.2. Análisis de los datos cualitativos.....</b>	<b>209</b>
<b>8. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>211</b>
<b>8.1. Elaboración de una herramienta válida para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes .....</b>	<b>213</b>
<b>8.2. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula. ....</b>	<b>214</b>
<b>8.2.1. Análisis la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso .....</b>	<b>218</b>
<b>8.2.2. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma.....</b>	<b>278</b>
<b>8.2.3. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo .....</b>	<b>288</b>
<b>8.3. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado .....</b>	<b>297</b>
<b>8.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto .....</b>	<b>316</b>
<b>8.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto.....</b>	<b>348</b>
<b>8.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto .....</b>	<b>362</b>
<b>8.4. Análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EHU .....</b>	<b>377</b>
<b>8.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes.....</b>	<b>392</b>
<b>9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>399</b>
<b>9.1. La elaboración de una herramienta para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes .....</b>	<b>400</b>
<b>9.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes.....</b>	<b>403</b>
<b>9.2.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso .....</b>	<b>405</b>
<b>9.2.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma.....</b>	<b>410</b>
<b>9.2.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo .....</b>	<b>415</b>
<b>9.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. ....</b>	<b>421</b>

9.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto.....	427
9.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto.....	433
9.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto .....	439
9.4. El análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EHU .....	444
9.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes.....	449
9.6. Otras conclusiones de la investigación.....	452
<b>10. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS .....</b>	<b>461</b>
10.1. Sugerencias para investigaciones posteriores.....	461
10.2. Propuestas de intervención .....	462
10.2.1. Propuesta de modificación del cuestionario del alumnado teniendo en cuenta todas las competencias docentes que pueden ser percibidas desde el punto de vista del alumnado .....	462
10.2.2. Master en docencia universitaria.....	466
<b>11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>475</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>500</b>

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Modelo teórico .....	37
Tabla 2: Estructura estudio .....	39
Tabla 3: Paradigmas. Fuente Cano (2008) .....	54
Tabla 4: Competencias del docente .....	60
Tabla 5: Análisis competencias saberes aristotélicos .....	62
Tabla 6: Análisis cuestionarios de evaluación del profesorado distintas universidades .....	96
Tabla 7: Exigencias de la ANECA para la acreditación de figuras profesionales .....	105
Tabla 8: Exigencias de UNIBASQ para las diferentes figuras profesionales .....	107
Tabla 9: Exigencias de la UPV/EHU para las diferentes figuras profesionales .....	109
Tabla 10: Sistema Centro .....	115
Tabla 11: Propuestas de clasificaciones de competencias con tipología determinada .....	138
Tabla 12: Propuestas de clasificación con un único eje .....	139
Tabla 13: Propuesta de clasificación de competencias con dos ejes Fuente: studiemap zij- instroom 2003-2004: De zeven competenties .....	140
Tabla 14: Comparación de clasificación de competencias SBL con clasificación de otros autores .....	143
Tabla 15: Indicadores SBL competencia interpersonal .....	147
Tabla 16: Indicadores SBL para la competencia pedagógica .....	148
Tabla 17: Indicadores SBL para la competencia didáctica .....	149
Tabla 18: Indicadores SBL para la competencia organizativa .....	150

Tabla 19: Comparación propuesta SBL con la propuesta de Mas 2012.....	152
Tabla 20: Diagrama de clasificación de los métodos de investigación (Dendaluze, 2008) ...	175
Tabla 21: Muestra de la investigación.....	181
Tabla 22: Muestra según curso.....	182
Tabla 23: Muestra según sexo .....	182
Tabla 24: Muestra según Idioma de matriculación .....	182
Tabla 25: Evolución del alumnado matriculado en la UPV/EHU y en la Facultad de Informática.....	183
Tabla 26: Indicadores de la competencia interpersonal adaptados a la etapa universitaria ...	186
Tabla 27: Indicadores de la competencia pedagógica adaptados a la etapa universitaria .....	187
Tabla 28: Indicadores de la competencia didáctica y adaptados a la etapa universitaria .....	189
Tabla 29: Indicadores de la competencia organizativa adaptados a la etapa universitaria.....	190
Tabla 30: Indicadores competencia interpersonal .....	192
Tabla 31: Indicadores competencia pedagógica.....	193
Tabla 32: Indicadores competencia didáctica.....	195
Tabla 33: Indicadores competencia organizativa .....	197
Tabla 34: Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas.....	199
Tabla 35: Alpha de Cronbach para cada área de conocimiento .....	200
Tabla 36: Alpha de Cronbach cuestionario Facultad Informática.....	201
Tabla 37: Alpha de Cronbach cuestionario profesorado .....	201
Tabla 38: Objetivos de la investigación .....	213

Tabla 39: Descriptivos competencia organizativa alumnado UPV/EHU.....	215
Tabla 40: Descriptivos competencia interpersonal alumnado UPV/EHU.....	216
Tabla 41: Descriptivos competencia pedagógica alumnado UPV/EHU .....	217
Tabla 42: Descriptivos competencia didáctica alumnado UPV/EHU .....	218
Tabla 43: Análisis de varianza de la competencia organizativa por curso alumnado UPV/EHU .....	220
Tabla 44: Prueba pos hoc para la subcompetencia "entiende el programa como un contrato con los estudiantes" alumnado UPV/EHU .....	221
Tabla 45: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes" alumnado UPV/EHU.....	222
Tabla 46: Prueba pos hoc para la subcompetencia "implementación del programa" alumnado UPV/EHU .....	223
Tabla 47: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU .....	224
Tabla 48: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU .....	225
Tabla 49: Prueba pos hoc para la subcompetencia "improvisación profesional" alumnado UPV/EHU .....	226
Tabla 50: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación de los espacios" alumnado UPV/EHU .....	227
Tabla 51: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación de los métodos de evaluación" alumnado UPV/EHU .....	228
Tabla 52: Prueba pos hoc para la subcompetencia "accesibilidad del programa" alumnado UPV/EHU .....	229

Tabla 53: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación de los recursos" alumnado UPV/EHU.....	230
Tabla 54: Prueba pos hoc para la subcompetencia "consideración de la diversidad" alumnado UPV/EHU.....	231
Tabla 55: Prueba pos hoc para la general de la competencia organizativa del alumnado UPV/EHU.....	232
Tabla 56: Análisis de varianza de la competencia interpersonal por curso alumnado UPV/EHU.....	234
Tabla 57: Prueba pos hoc para la subcompetencia "control de clima de clase" alumnado UPV/EHU.....	235
Tabla 58: Prueba pos hoc para la subcompetencia "liderazgo" alumnado UPV/EHU.....	235
Tabla 59: Prueba pos hoc para la subcompetencia "autoridad" alumnado UPV/EHU.....	236
Tabla 60: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actuación ante conflictos" alumnado UPV/EHU.....	238
Tabla 61: Prueba pos hoc para la subcompetencia "respeto al código ético" alumnado UPV/EHU.....	238
Tabla 62: Prueba pos hoc para la subcompetencia "cercanía y accesibilidad" alumnado UPV/EHU.....	239
Tabla 63: Prueba pos hoc para la subcompetencia "compromiso con el alumno/grupo" alumnado UPV/EHU.....	240
Tabla 64: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actividades extracurriculares" alumnado UPV/EHU.....	241
Tabla 65: Prueba pos hoc para la general de la competencia interpersonal alumnado UPV/EHU.....	242

Tabla 66: Análisis de varianza de la competencia pedagógica por curso alumnado UPV/EHU .....	245
Tabla 67: Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento de la responsabilidad" alumnado UPV/EHU .....	246
Tabla 68: Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento de la autonomía e iniciativa" alumnado UPV/EHU .....	247
Tabla 69: Prueba pos hoc para la subcompetencia "transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo" alumnado UPV/EHU .....	248
Tabla 70: Prueba pos hoc para la subcompetencia "enseñar a planificar" alumnado UPV/EHU .....	249
Tabla 71: Prueba pos hoc para la subcompetencia "respeto a la ética profesional" alumnado UPV/EHU .....	250
Tabla 72: Prueba pos hoc para la subcompetencia "coherencia con los valores enseñados" alumnado UPV/EHU .....	251
Tabla 73: Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento del compromiso social" alumnado UPV/EHU .....	251
Tabla 74: Prueba pos hoc para la subcompetencia "impulso del desarrollo sostenible" alumnado UPV/EHU .....	252
Tabla 75: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación a las características psicológicas del alumnado" alumnado UPV/EHU .....	253
Tabla 76: Prueba pos hoc para la subcompetencia "acción a favor de la integración de diferentes culturas" alumnado UPV/EHU .....	254
Tabla 77: Prueba pos hoc para la subcompetencia "motivación del alumnado" alumnado UPV/EHU .....	255
Tabla 78: Prueba pos hoc para la subcompetencia "búsqueda del desarrollo integral" alumnado UPV/EHU .....	256

Tabla 79: Prueba pos hoc para la subcompetencia "asesoría y tutoría" alumnado UPV/EHU .....	257
Tabla 80: Prueba pos hoc para la general de la competencia pedagógica, alumnado UPV/EHU .....	258
Tabla 81: Análisis de varianza de la competencia didáctica por curso alumnado UPV/EHU	261
Tabla 82: Prueba pos hoc para la subcompetencia "concreción del plan docente" alumnado UPV/EHU .....	262
Tabla 83: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación a las competencias a lograr" alumnado UPV/EHU .....	263
Tabla 84: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actualización de la temática" alumnado UPV/EHU .....	263
Tabla 85: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación de las tareas" alumnado UPV/EHU .....	264
Tabla 86: Prueba pos hoc para la subcompetencia "presentación del plan docente" alumnado UPV/EHU .....	265
Tabla 87: Prueba pos hoc para la subcompetencia "conocimiento de la materia" alumnado UPV/EHU .....	266
Tabla 88: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adaptación de los contenidos" alumnado UPV/EHU .....	267
Tabla 89: Prueba pos hoc para la subcompetencia "consideración de los conocimientos previos e intereses del alumnado" alumnado UPV/EHU .....	268
Tabla 90: Prueba pos hoc para la subcompetencia "corrección en la explicación y ejemplificación" alumnado UPV/EHU .....	269
Tabla 91: Prueba pos hoc para la subcompetencia "Fomento del trabajo cooperativo" alumnado UPV/EHU .....	270



Tabla 92: Prueba pos hoc para la subcompetencia "búsqueda y reelaboración de la información" alumnado UPV/EHU .....	271
Tabla 93: Prueba pos hoc para la subcompetencia "asesoramiento en técnicas de estudio" alumnado UPV/EHU .....	272
Tabla 94: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuada propuesta de evaluación" alumnado UPV/EHU .....	273
Tabla 95: Prueba pos hoc para la subcompetencia "uso adecuado de los recursos" alumnado UPV/EHU .....	274
Tabla 96: Prueba pos hoc para la subcompetencia "diseño de materiales didácticos útiles" alumnado UPV/EHU .....	275
Tabla 97: Prueba pos hoc para la general de la competencia didáctica, alumnado UPV/EHU .....	276
Tabla 98: Idioma por competencia organizativa alumnado UPV/EHU .....	279
Tabla 99: Prueba de muestras independientes idioma competencia organizativa alumnado UPV/EHU .....	280
Tabla 100: Idioma por competencia interpersonal alumnado UPV/EHU .....	281
Tabla 101: Prueba de muestras independientes idioma competencia interpersonal alumnado UPV/EHU .....	282
Tabla 102: Idioma por competencia pedagógica alumnado UPV/EHU .....	283
Tabla 103: Prueba de muestras independientes idioma competencia pedagógica alumnado UPV/EHU .....	284
Tabla 104: Idioma por competencia didáctica alumnado UPV/EHU .....	286
Tabla 105: Prueba de muestras independientes idioma competencia didáctica alumnado UPV/EHU .....	287

Tabla 106: Sexo por competencia organizativa alumnado UPV/EHU .....	288
Tabla 107: Prueba de muestras independientes sexo competencia organizativa alumnado UPV/EHU.....	290
Tabla 108: Sexo por competencia interpersonal alumnado UPV/EHU .....	291
Tabla 109: Prueba de muestras independientes sexo competencia interpersonal alumnado UPV/EHU.....	291
Tabla 110: Sexo por competencia pedagógica alumnado UPV/EHU .....	293
Tabla 111: Prueba de muestras independientes sexo competencia pedagógica alumnado UPV/EHU.....	294
Tabla 112: Sexo por competencia didáctica alumnado UPV/EHU.....	295
Tabla 113: Prueba de muestras independientes sexo competencia didáctica alumnado UPV/EHU.....	296
Tabla 114: Análisis descriptivo para la Competencia de Organizativa.....	298
Tabla 115: Competencia organizativa análisis cualitativo .....	300
Tabla 116: Análisis descriptivo para la Competencia Interpersonal .....	303
Tabla 117: Competencia interpersonal análisis cualitativo .....	305
Tabla 118: Gráfico competencia interpersonal análisis cualitativo.....	305
Tabla 119: Análisis descriptivo para la Competencia Pedagógica.....	309
Tabla 120: Competencia Pedagógica análisis cualitativo .....	310
Tabla 121: Análisis descriptivo para la Competencia Didáctica.....	313
Tabla 122: Competencia Didáctica análisis cualitativo.....	314
Tabla 123: Comparación media de los indicadores y la general de la competencia .....	315

Tabla 124: Descriptivos de la Competencia Organizativa del alumnado de informática por cursos.....	320
Tabla 125: Análisis de varianza de la Competencia Organizativa por cursos.....	322
Tabla 126: Prueba post hoc, planifica y escalona adecuadamente los trabajos del estudiante .....	323
Tabla 127: Descriptivos de la Competencia Interpersonal del alumnado de informática por cursos.....	327
Tabla 128: Análisis de varianza de la Competencia Interpersonal por curso.....	328
Tabla 129: Prueba post hoc para el indicador “control de clima de clase” .....	329
Tabla 130: Prueba post hoc para el indicador “liderazgo” .....	330
Tabla 131: Prueba post hoc para el indicador general de la Competencia Interpersonal .....	331
Tabla 132: Descriptivos de la Competencia Pedagógica del alumnado de informática por cursos.....	336
Tabla 133: Análisis de varianza de la competencia pedagógica por curso .....	337
Tabla 134: Descriptivos de la Competencia Didáctica del alumnado de informática por curso .....	342
Tabla 135: Comparación de Medias Curso con Variables Compuestas.....	344
Tabla 136: Anova Curso Variables Compuestas .....	347
Tabla 137: Idioma Competencia Organizativa.....	350
Tabla 138: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Organizativa.....	351
Tabla 139: Idioma Competencia Interpersonal .....	352
Tabla 140: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Interpersonal .....	353

Tabla 141: Idioma Competencia Pedagógica .....	354
Tabla 142: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Pedagógica .....	356
Tabla 143: Idioma por Competencia Didáctica .....	358
Tabla 144: Prueba de muestras independientes Idioma Competencia Didáctica .....	359
Tabla 145: Idioma por Competencias Compuestas .....	360
Tabla 146: Prueba de muestras independientes Idioma Competencias Compuestas .....	361
Tabla 147: Datos cualitativos Idioma .....	361
Tabla 148: Sexo por Competencia Organizativa .....	364
Tabla 149: Sexo Competencia Interpersonal .....	365
Tabla 150: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Interpersonal .....	366
Tabla 151: Sexo Competencia Pedagógica .....	368
Tabla 152: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Pedagógica .....	369
Tabla 153: Sexo por Competencia Didáctica .....	371
Tabla 154: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Didáctica .....	373
Tabla 155: Sexo por Competencias Compuestas .....	374
Tabla 156: Prueba de muestras independientes Sexo Competencias Compuestas .....	375
Tabla 157: Analisis cualitativo Sexo .....	376
Tabla 158: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Organizativa .....	379
Tabla 159: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica .....	380
Tabla 160: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Interpersonal .....	382

Tabla 161: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica.....	382
Tabla 162: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Pedagógica .....	384
Tabla 163: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Pedagógica.....	386
Tabla 164: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Didáctica.....	387
Tabla 165: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica.....	389
Tabla 166: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Compuestas .....	390
Tabla 167: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica.....	391
Tabla 168: Comparación medias competencia Organizativa profesorado-alumnado .....	393
Tabla 169 :Comparación medias competencia Interpersonal profesorado-alumnado.....	394
Tabla 170: Comparación medias competencia Pedagógica profesorado-alumnado .....	395
Tabla 171:Comparación medias competencia Didáctica profesorado-alumnado .....	396
Tabla 172: Significatividad alumnado de la UPV/EHU por curso.....	407
Tabla 173: Significatividad alumnado de la UPV/EHU por idioma .....	412
Tabla 174: Significatividad alumnado de la UPV/EHU por sexo .....	417
Tabla 175: Significatividad del alumnado de Informática por curso .....	429
Tabla 176: Significatividad del alumnado de Informática por idioma.....	435
Tabla 177: Significatividad del alumnado de Informática por sexo.....	441
Tabla 178: Resumen conclusiones de competencias por curso, idioma y sexo .....	460

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1: Gráfico de la subcompetencia "entiende el programa como un contrato entre estudiantes" alumnado UPV/EHU.....	221
Ilustración 2: Gráfico de la subcompetencia "planifica adecuadamente los trabajos de los estudiantes" alumnado UPV/EHU.....	222
Ilustración 3: Gráfico de la subcompetencia "implementación del programa" alumnado UPV/EHU.....	223
Ilustración 4: Gráfico de la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU.....	224
Ilustración 5: Gráfico de la subcompetencia "Utilización adecuada del tiempo" alumnado UPV/EHU.....	225
Ilustración 6: Gráfico de la subcompetencia "improvisación profesional" alumnado UPV/EHU.....	226
Ilustración 7: Gráfico de la subcompetencia "planificación de los espacios" alumnado UPV/EHU.....	227
Ilustración 8: Gráfico de la subcompetencia "adecuación de los métodos de evaluación" alumnado UPV/EHU.....	228
Ilustración 9: Gráfico de la subcompetencia "accesibilidad del programa" alumnado UPV/EHU.....	229
Ilustración 10: Gráfico de la subcompetencia "planificación de los recursos" alumnado UPV/EHU.....	230
Ilustración 11: Gráfico de la subcompetencia "consideración de la diversidad" alumnado UPV/EHU.....	231
Ilustración 12: Gráfico de la general de la competencia organizativa del alumnado UPV/EHU.....	232
Ilustración 13: Gráfico de la subcompetencia "control del clima de clase" alumnado UPV/EHU.....	235
Ilustración 14: Gráfico de la subcompetencia "liderazgo" alumnado UPV/EHU.....	236
Ilustración 15: Gráfico de la subcompetencia "autoridad" alumnado UPV/EHU.....	237
Ilustración 16: Gráfico de la subcompetencia "actuación ante conflictos" alumnado UPV/EHU.....	238

Ilustración 17: Gráfico de la subcompetencia “Respeto al código ético” alumnado UPV/EHU .....	239
Ilustración 18: Gráfico de la subcompetencia “cercanía y accesibilidad” alumnado UPV/EHU .....	240
Ilustración 19: Gráfico de la subcompetencia “compromiso con el alumno/grupo” alumnado UPV/EHU .....	241
Ilustración 20: Gráfico de la subcompetencia “organización de actividades extracurriculares” alumnado UPV/EHU .....	242
Ilustración 21: Gráfico de la general de la competencia interpersonal, alumnado UPV/EHU .....	243
Ilustración 22: Gráfico de la subcompetencia “fomento de la responsabilidad” alumnado UPV/EHU .....	246
Ilustración 23: Gráfico de la subcompetencia “fomento de la autonomía e iniciativa” alumnado UPV/EHU .....	247
Ilustración 24: Gráfico de la subcompetencia “transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo” alumnado UPV/EHU .....	248
Ilustración 25: Gráfico de la subcompetencia “enseñar a planificar” alumnado UPV/EHU .....	249
Ilustración 26: Gráfico de la subcompetencia “respeto a la ética profesional” alumnado UPV/EHU .....	250
Ilustración 27: Gráfico de la subcompetencia “coherencia con los valores enseñados” alumnado UPV/EHU .....	251
Ilustración 28: Gráfico de la subcompetencia “fomento del compromiso social” alumnado UPV/EHU .....	252
Ilustración 29: Gráfico de la subcompetencia “impulso del desarrollo sostenible” alumnado UPV/EHU .....	253
Ilustración 30: Gráfico de la subcompetencia “adecuación a las características psicológicas del alumnado” alumnado UPV/EHU .....	254
Ilustración 31: Gráfico de la subcompetencia “acción a favor de la integración de diferentes culturas” alumnado UPV/EHU .....	255
Ilustración 32: Gráfico de la subcompetencia “motivación del alumnado” alumnado UPV/EHU .....	256
Ilustración 33: Gráfico de la subcompetencia “búsqueda del desarrollo integral” alumnado UPV/EHU .....	257

Ilustración 34: Gráfico de la subcompetencia “asesoría y tutoría” alumnado UPV/EHU .....	258
Ilustración 35: Gráfico de la general de la competencia pedagógica, alumnado UPV/EHU .	259
Ilustración 36: Gráfico de la subcompetencia “concreción del plan docente” alumnado UPV/EHU .....	262
Ilustración 37: Gráfico de la subcompetencia “adecuación de las competencias a lograr” alumnado UPV/EHU .....	263
Ilustración 38: Gráfico de la subcompetencia “adecuación de la temática” alumnado UPV/EHU .....	264
Ilustración 39: Gráfico de la subcompetencia “adecuación de las tareas” alumnado UPV/EHU .....	265
Ilustración 40: Gráfico de la subcompetencia “presentación del plan docente” alumnado UPV/EHU .....	266
Ilustración 41: Gráfico de la subcompetencia “conocimiento de la materia” alumnado UPV/EHU .....	267
Ilustración 42: Gráfico de la subcompetencia “adaptación de los contenidos” alumnado UPV/EHU .....	268
Ilustración 43: Gráfico de la subcompetencia “consideración de los conocimientos previos e intereses del alumnado” alumnado UPV/EHU.....	269
Ilustración 44: Gráfico de la subcompetencia “corrección en la explicación y ejemplificación” alumnado UPV/EHU .....	270
Ilustración 45: Gráfico de la subcompetencia “fomento del trabajo cooperativo” alumnado UPV/EHU .....	271
Ilustración 46: Gráfico de la subcompetencia “búsqueda y reelaboración de la información” alumnado UPV/EHU .....	272
Ilustración 47: Gráfico de la subcompetencia “Asesoramiento en técnicas de estudio” alumnado UPV/EHU .....	273
Ilustración 48: Gráfico de la subcompetencia “adecuada propuesta de evaluación” alumnado UPV/EHU .....	274
Ilustración 49: Gráfico de la subcompetencia “uso adecuado de recursos” alumnado UPV/EHU .....	275
Ilustración 50: Gráfico de la subcompetencia “diseño de materiales didácticos útiles” alumnado UPV/EHU .....	276
Ilustración 51: Gráfico de la general de la competencia didáctica alumnado UPV/EHU ...	277



## **1. EL PROBLEMA**

- 1. EL PROBLEMA**
- 1.1. Definición del problema**
  - 1.1.1. Mi trayectoria docente**
  - 1.1.2. Relevancia**
  - 1.1.3. Novedad**
  - 1.1.4. Interés**
  - 1.1.5. Actualidad**
- 1.2. Preguntas iniciales**
- 1.3. Estructura de la investigación**
- 1.4. Contenidos del informe de investigación**

### **1.1. Definición del problema**

En los últimos tiempos la Educación Superior a nivel mundial ha sufrido numerosos cambios, tanto a nivel organizativo-estructural como conceptual, que han obligado a las distintas universidades a asumir un papel más profesionalizador del que eran partícipes en décadas anteriores. Estos cambios, materializados en la última reforma universitaria a gran escala a nivel europeo (comúnmente denominada Proceso de Bolonia), han hecho repensar el rol que desempeñan en la universidad tanto el profesorado como el alumnado.

Todo este proceso ha hecho necesario investigar el punto de partida de las distintas universidades, en todos sus niveles y planos, para poder conocer cuál debería ser el horizonte educativo que se quiere perseguir con la citada reforma. Pero antes de acotar realmente el problema de investigación se debería realizar una reflexión del por qué, para la investigadora de esta tesis, es relevante dicho problema y de cuál es el punto de partida del mismo. Para ello, se va a realizar un recorrido breve por la trayectoria profesional de la investigadora que da lugar al primer apartado, mi trayectoria docente. A continuación se describe el contexto más general donde se sitúa esta investigación y, para finalizar reflexionaré sobre el interés, actualidad y relevancia del problema en cuestión.

### **1.1.1. Mi trayectoria docente**

Para comenzar a profundizar en el tema de la percepción del alumnado sobre las competencias docentes y sobre los factores que pueden incidir en la mejora de estas competencias, hay que partir de la mirada desde la que se sitúa la autora de esta investigación. En cada una de las etapas de mi proceso formativo y trayectoria profesional he intentado realizar una reflexión de la percepción de la labor docente desde los diferentes momentos vividos.

Entre 1993 y 1997, durante mis estudios de licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU (FICE), fue el primer momento de ver la labor del docente universitario desde mi punto de vista de alumna. En 1994 sufrí la primera gran reforma que ha vivido la universidad desde su fundación, pasando en primer curso de tener 5 asignaturas anuales a 18 asignaturas cuatrimestrales, trimestrales y, en algunos casos, bimestrales. Pronto se hizo patente, esto viene a recoger los comentarios del profesorado actual que vivió aquella época como docente, que esta atomización de las asignaturas dejaba al alumnado bastante desorientado a la hora de integrar dichas asignaturas en problemas de la vida real relacionados con el perfil profesional del pedagogo.

Con respecto a la docencia de entonces, el alumnado tenía la percepción de que muchos de los profesores y profesoras tenían clara cuál era su materia y realizaban un discurso oral con el contenido a explicar para que el alumnado tomara apuntes, es decir, el profesorado transmitía el contenido de las materias a impartir mediante clases magistrales. Por otra parte, se percibía que otro sector del profesorado intentaba cambiar las metodologías de trabajo en el aula favoreciendo otros aprendizajes que no aparecían específicamente en el currículum como el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita. Por aquel entonces, se realizaban principalmente 2 modalidades de evaluación, la que realizaban los docentes del estilo más tradicional, el examen (tipo test, de desarrollo o preguntas cortas); y la que realizaban los docentes “del cambio”, trabajos donde aplicar conocimientos prescindiendo de los exámenes. En aquel momento, los estudiantes de pedagogía teníamos la percepción de que los docentes más tradicionales, si eran buenos oradores, eran buenos docentes y que los docentes “del cambio” eran buenos docentes si desde el principio nos estructuraban las tareas a realizar.

En una segunda época en FICE de San Sebastián (2001-2005), esta vez como becaria, mis percepciones cambiaron. En ese momento la situación del becaria me situaba entre dos aguas, mi beca era de colaboración en los convenios, contratos o proyectos de investigación científico-técnica, más concretamente, el proyecto se denominaba “Practicum de los Planes de Estudio de la Facultad (sección Pedagogía)”. Mi labor en dicho proyecto era la de establecer relaciones entre la facultad y los centros educativos de enseñanza formal y no formal para que el alumnado de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación fuera a realizar las prácticas a los mismos. En esta labor, tenía contacto directo con el profesorado tutor de prácticas de la Facultad, al que informaba de los centros asignados y los perfiles profesionales de los tutores de los centros, y, con el alumnado, ya tenía que hacer valer sus preferencias y peticiones respecto a los centros elegidos para realizar sus prácticas.

Había cambiado mi percepción tanto del alumnado como del profesorado, yo no era ni profesora, con lo cual el profesorado no era un colega de profesión, ni alumna de licenciatura, aunque yo por aquel entonces comencé mis cursos de doctorado. En este momento empecé a percibir un acercamiento diferente por parte del profesorado al alumnado de tercer ciclo, además, por el bajo número de alumnado en los cursos de doctorado, el profesorado podía tener una relación interpersonal más cercana con el alumnado y una estructuración de sus clases diferente.

En la tercera etapa en la Universidad del País Vasco ya como docente, primero en FICE, después en la Escuela de Magisterio de Bilbao y actualmente en la Escuela de Magisterio de Vitoria, giró mi percepción de la docencia 180 grados. Me di cuenta de que podía ser más o menos experta en algún área de conocimiento (como puede ser la educación especial por haber hecho el Master de Intervención en las Dificultades del Aprendizaje en la Universidad de Valencia o en exclusión social, por haber trabajado en un centro de inserción socio-laboral de personas con problemas penales y/o penitenciarios), pero también me di cuenta que nadie me había enseñado a enseñar. Es en este momento donde empiezo a plantear que es lo que tiene que saber y saber hacer un profesor contratado para ser buen docente, en definitiva, cuáles son las competencias que un profesor debe adquirir para ser un buen docente. Pero ¿cómo sabemos si somos buenos docentes? ¿la percepción del alumnado es una buena herramienta para mejorar nuestra práctica profesional? En todas las universidades existen evaluaciones que el alumnado realiza a sus profesores y profesoras, pero el profesorado ¿tiene

en cuenta los resultados de esas evaluaciones para mejorar su práctica como docente? Y yendo más allá ¿esos cuestionarios recogen aspectos que realmente importan a un profesor para mejorar su docencia?

Después del primer aterrizaje, más o menos forzoso, en la universidad comenzó un período de formación en competencias y en el año 2010 realicé un curso específico sobre competencias del docente universitario en la Universidad de Barcelona y colaboré con el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU en el programa **ehundu** de Formación para la Coordinación de Equipos Docentes. En este programa trabajé con los coordinadores, tanto de grado como de módulo o curso de las Facultades y Escuelas del Campus de Guipúzcoa, la necesidad de coordinación docente para garantizar las competencias transversales y generales del alumnado dentro del marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta tesis comienzo a escribirla en 2008, cuando comienzo a trabajar en la Facultad de filosofía y Ciencias de la Educación del San Sebastián. Es el momento en el que me doy cuenta de que una de las principales fuentes de información para mejorar mi práctica profesional son los alumnos y alumnas. La percepción del alumnado da mucha información, siempre valorando su posición, respecto a la docencia y es un punto de partida para mejorar la labor profesional de los docentes universitarios.

Una vez hecho el recorrido profesional que la autora ha realizado en su vida académico-profesional hay que situar la tesis en uno de los paradigmas utilizados en ciencias sociales para comprender la manera de abordar el estudio en esta investigación. Desde hace años se viene desarrollando un debate en torno a los dos grandes paradigmas de producción de conocimiento científico, el racionalista o positivista y el naturalista o interpretativo. Últimamente se ha abierto una nueva vía que apuesta por la integración de las bondades de uno y otro al que llamaremos paradigma integrador.

En la presente investigación nos decantaremos por el paradigma naturalista ya que el objeto de estudio requiere interpretaciones de los hechos humanos y sociales y no se trata de cuantificar los hechos que hacen que un alumno evalúe a un profesor de una manera determinada, ni cuantificar las competencias docentes del profesorado; sino que buscamos un análisis inductivo de una realidad compleja. Esta investigación no va a tratar de buscar una

cantidad, un grado o un número aunque en la primera parte de la misma podamos analizar las percepciones del alumnado de una manera más cuantitativa. Lo que se pretende con esta investigación es describir, interpretar una realidad dinámica y holística.

### **1.1.2. Relevancia**

La evaluación de las competencias del docente universitario por parte del alumnado es un tema de permanente actualidad, ampliamente debatido en el mundo universitario, que ha venido desarrollándose, cada vez con instrumentos de evaluación más desarrollados, desde hace más de treinta años. Han sido muchos los autores como Feldman (1977, 1978), Cohen (1980), Marsh et al (1992, 2000, 2001), Abrami et al (1990, 1997), Aleamori (1999), Villa y Morales (1993), González Such (1998), Acevedo y Rodríguez (2006) que tanto en el ámbito internacional como en el español han realizado numerosas aportaciones y análisis del estado de esta cuestión.

La relevancia del tema radica en que actualmente, un docente para que pueda ser considerado competente por parte del alumnado éste debe tener unas características específicas que den respuesta a las necesidades del mismo. Dichas necesidades no tienen que ver únicamente con la adquisición de contenidos sino con el aprendizaje de aquellas competencias necesarias para desarrollar con éxito una profesión y, en cualquier caso, es el docente universitario el encargado de enseñarlas. Pero ¿cómo podemos comprobar que un docente enseña las competencias que necesita aprender el alumnado para el desempeño de su profesión?

Las competencias docentes son un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, hoy en día, a consecuencia de la reforma universitaria y el consecuente cambio del contexto donde un docente desarrolla su quehacer profesional, el profesorado se ha visto en la necesidad de repensar su rol y sus funciones dentro de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este nuevo reto que tiene que asumir el profesorado, la opinión del alumnado se torna fundamental puesto que el docente ya no se siente transmisor de información sino acompañante del alumnado en su proceso de aprendizaje. Entonces, ¿cómo podemos afirmar que el docente tiene las competencias necesarias para el desempeño de su profesión docente?

En realidad las competencias tienen que ver con los contextos en donde se ponen en marcha dichas competencias, en el caso del profesorado, como parte de sus competencias docentes se ponen en marcha en el contexto del aula con el alumnado, el alumnado puede ser una variable, aunque no la única, a tener en cuenta para evaluar sus competencias docentes.

### **1.1.3. Novedad**

La novedad del tema de esta investigación radica en lo que se evalúa, es decir, en las diferentes competencias que el alumnado evalúa de sus docentes. En esta investigación se han clasificado las competencias y subcompetencias siguiendo el criterio utilizado en los Países Bajos (SBL) para la evaluación de sus docentes. En la mayoría de las universidades los aspectos que el alumnado valora de sus docentes tienen relación con la competencia didáctica y conocimiento de la asignatura y la competencia organizativa y de planificación, pero hay otras competencias de los docentes universitarios que pueden ser evaluadas por el alumnado y que, desde esta tesis, se va a tratar de analizar su importancia en el desempeño profesional docente. Estas competencias que completan las anteriores, planteadas en el SBL, son la competencia interpersonal, fundamental para el establecimiento de la relación docente-alumnado en el aula, y la competencia pedagógica, fundamental para la creación de un entorno educativo adecuado al alumnado. Pero ¿Cuáles son las competencias que más valora el alumnado de un docente en el desempeño de su labor profesional? Quizá la percepción que tenemos los docentes universitarios de un colega no es la misma que la del alumnado.

Hoy en día, en pleno proceso de la reforma universitaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se intentan controlar todas las variables posibles para garantizar que las enseñanzas europeas que compartan denominación (título de Grado) compartan también las competencias adquiridas al finalizar el Grado. Pero, ¿Cómo podemos garantizar que en todo el EEES todas las titulaciones con el mismo nombre den lugar a titulados con las mismas competencias? Aquí entran en juego las habilidades, destrezas, en definitiva, las competencias del docente universitario en el desempeño de su labor profesional. No es esta una tarea fácil la de garantizar las competencias de los nuevos titulados, que además de competir a todas y cada una de las Universidades Europeas, compete a las agencias de evaluación externas a las mismas. Parece una incongruencia en la cual la Universidad es responsable de sí misma y a la vez tiene que dar cuentas a una agencia externa

que a su vez depende de todas las universidades. En este caso, cada universidad establece su cuaderno de ruta (proyectos de titulaciones de grado) respecto a las titulaciones que tiene que poner en marcha y, una vez que las agencias de evaluación externa lo aprueban, la universidad se compromete a llevarlo a cabo aportando evidencias al respecto.

En relación a la evaluación del profesorado universitario, la agencia de evaluación externa ANECA, elaboró un programa denominado Docentia en el que se daban pautas para evaluar a los docentes desde varias perspectivas, una de las cuales era la perspectiva del alumnado. La Universidad del País Vasco UPV/EHU elaboró su propio programa de evaluación docente con el visto bueno de la ANECA denominado DOCENTIAZ. En el programa DOCENTIAZ la encuesta de opinión del alumnado adquiere un valor fundamental en la dimensión de Planificación y Desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje y en la dimensión de Resultados, pero, después de analizar los cuestionarios de evaluación que cumplimenta el alumnado respecto al profesorado, desde esta tesis se plantea la posibilidad de cumplimentar los mismos con el estudio de las competencias anteriormente planteadas y que no están recogidas.

Pero, ¿para qué necesitamos conocer la percepción del alumnado de estas cuatro competencias (pedagógica, interpersonal, didáctica y de organización y planificación de la materia)? Para conocer qué factores percibe el alumnado asociados a los mejores y peores docentes y poder incidir en los mismos para la mejora de estas competencias en el profesorado. Desde este planteamiento se considera que la investigación que a continuación se plantea es proactiva ya que no se queda en la mera descripción de una realidad sino que intenta incidir en la misma realizando una propuesta de mejora.

Es un problema complejo porque la percepción del alumnado sobre las competencias del docente está cargado de subjetividad y puede que existan otras variables que no contemplamos que hacen que haga que el alumnado perciba al profesorado de forma positiva o negativa en alguna de sus competencias. Por ello hemos analizado el mismo problema desde el punto de vista del profesorado para poder comparar así las percepciones de ambos colectivos y poder llegar a realizar una propuesta contrastada.

El alumnado es un elemento clave en la evaluación del profesorado universitario en el contexto del aula y si conocemos los factores que hacen que mejore su percepción de las

competencias docentes podremos elaborar propuestas de mejoras que incidan tanto en la competencia como en la percepción de la misma.

Abordar las competencias docentes desde el punto de vista del alumnado es fundamental para la mejora de la propia función docente. Las competencias del docente se ponen de manifiesto en el contexto del aula y la lectura de las mismas por parte del alumnado es la forma en la que el docente puede ver reflejada su acción para poder reelaborar sus propuestas de enseñanza-aprendizaje. Los profesores son responsables, entre otras cosas, de introducir cambios y matices que modulan el clima del aula, la calidad del trabajo y la orientación de los aprendizajes de los estudiantes. El profesorado tiene que vincularse con el alumnado y con el contexto donde se desarrolla su acción docente con una fuerte reflexión que debe focalizar su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **1.1.4. Interés**

El interés de esta investigación radica en que la percepción del alumnado de las competencias docentes del profesorado es una de las principales maneras que tiene el profesorado de poder ver la incidencia de su docencia en el aula y, poder así, valorar y reflexionar sobre su práctica profesional en este contexto. Las nuevas metodologías de aprendizaje que se están incorporando en el aula tienen nuevas puestas en escena y movilizan aprendizajes que hasta ahora no se daban en el alumnado. ¿Qué mejor que preguntar al alumnado cómo ven al profesorado como protagonista de este proceso de enseñanza en el que ellos también son partícipes?

La evaluación del profesorado por parte del alumnado tiene un doble interés: para el docente en particular y para la institución en general. Debemos entender que lo que persigue el docente en su aula es la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se desarrollan. A su vez, la institución universitaria tratará de mejorar los procesos globales en los que se desarrolla la función docente y por ello ha elaborado programas de evaluación para garantizar que los docentes se adapten al nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las formas que tenemos para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria se basa en conocer y analizar la satisfacción de las expectativas de aprendizaje del alumnado



(García, Martínez y Quintanal, 2006). Este criterio se basa en la creencia de que si se cubren las expectativas del alumnado se alcanzarán elevados niveles de calidad (Leiva, 2011).

Zabalza (2003) propone aplicar a la enseñanza universitaria el mismo concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky “lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos”. Este concepto hace resaltar la importancia de la voz del alumnado en la interacción alumno-profesor dentro el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Pero, las evaluaciones del alumnado respecto al profesorado ¿son válidas? Según Abrami, d’Apollonia y Cohen (1990) las evaluaciones de los estudiantes son válidas en cuanto reflejan su satisfacción con la enseñanza que reciben y, en este sentido no puede criticarse su validez. Lo que se trata de demostrar es que no sólo reflejan la satisfacción de los alumnos, sino que están relacionadas con la eficacia de la instrucción. Alvarez, garcí ay Flores (1999) manifiestan que el problema de la validez de las opiniones de los estudiantes en la evaluación de la docencia podría estar relacionado con la mejora del aprendizaje. La clave, en este caso, es poder determinar en qué medida los estudiantes son capaces de percibir mejoras en su aprendizaje como resultado de una práctica docente adecuada. En consecuencia entendemos, que la evaluación de los estudiantes tendrá sentido, en la medida en que la propia institución universitaria, los departamentos o los mismos docentes sean capaces de utilizar provechosamente la información que se desprende de estas evaluaciones. El problema, como sugiere De la Orden (1990) es que no existen procedimientos totalmente satisfactorios para evaluar a los profesores. En esta investigación se analiza y compara los diferentes instrumentos de evaluación de la docencia que se utilizan en las distintas universidades españolas para luego realizar categorías que podamos asociar a competencias.

Hoy día nadie puede negar la importancia que tiene todo este proceso de recogida de la opinión valorativa de los alumnos siempre desde el punto de vista de su integración en la evaluación institucional, es decir, unida tanto a la evaluación de la comisión de calidad, del departamento y la autoevaluación (programa Docentiaz).

### **1.1.5. Actualidad**

En la Declaración de la Sorbona en 1998 ya se subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y se insistía en la creación de un espacio europeo de la educación superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global del continente europeo. Esta declaración se ha ido perfilando en lo que en nuestros días se está materializando como el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.

Esto ha supuesto un cambio radical en varios aspectos como el sistema de créditos ECTS, la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos, etc. Pero realmente lo que da sentido a este trabajo es el cambio en el modelo de enseñanza y, sobre todo, en la introducción de las competencias profesionales como metas a conseguir al finalizar cualquier titulación. La necesidad de conseguir que el alumnado adquiriera una serie de competencias obliga al profesorado a adquirir las suyas propias en el ejercicio de su profesión docente.

Estamos asistiendo a un proceso de revalorización (Leiva,2011) de la práctica docente como consecuencia de las implicaciones que suponen estar inmersos en el nuevo EEES. Estas implicaciones van desde las nuevas metodologías activas y colaborativas como son ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), ABPy (Aprendizaje Basado en Proyectos) y Estudio de Casos hasta la apuesta por la evaluación principalmente continua todo ello apoyado por las TIC (Tecnologías de la Información y comunicación). En este proceso de revalorización de la práctica docente es necesario contar con la otra parte implicada en la dualidad profesor-alumno como fuente de información privilegiada.

## **1.2. Preguntas iniciales**

En los últimos años, la universidad ha sufrido un gran cambio en todos los sentidos y parte de sus protagonistas, el profesorado, se han visto en la obligación de adaptarse a las nuevas exigencias que tanto desde la universidad como desde otros organismos externos a la misma venían demandando.

Pero estas adaptaciones que ha tenido que asumir el profesorado, ¿cómo lo ha vivido el alumnado?

Podríamos partir de la labor que realiza un docente cuando prepara una asignatura del nuevo plan de estudios y ver cómo el alumno percibe al docente cuando desarrolla sus competencias profesionales.

En primer lugar, un docente se reúne con su equipo docente para coordinar el desarrollo de las competencias generales del título en el plan docente. Además se coordina con sus homólogos de otros idiomas, ya sea inglés o euskera, para que el la guía de la asignatura y el desarrollo de su programa sean similares. Aquí se podría plantear la primera pregunta al respecto, ¿se ve reflejada la coordinación docente en las competencias que el profesorado pone en acción en el aula?

Y cuando el profesorado elabora el plan docente ¿planifica todas las actividades que se desarrollan en el aula teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado o tiene su programa planificado de antemano sin posibilidad de modificación en función del contexto particular? ¿Cómo percibe todo esto el alumnado?

Además de impartir clase, cuando un profesor o profesora ejerce su labor docente, ¿debería motivar al alumnado? ¿debería asesorar al mismo en técnicas de estudio como parte de su función docente?

Cada alumno o alumna tiene una percepción de la realidad diferente a la hora de valorar a sus docentes, pero ¿hay diferencias de percepción de la labor docente en función del sexo, curso o idioma?

Sabiendo que el profesorado está expuesto al alumnado cuando desarrolla su función docente, el alumnado tiene la capacidad de percibir las competencias docentes que éste desarrolla en su presencia, pero cuando un alumno o alumna tiene que valorar a su formador ¿cuáles son las competencias de éste que más valora? Y si es el profesorado el que valora su propia docencia ¿qué competencias son las que más valora?

Si un titulado universitario quisiera dedicarse a la docencia en la universidad ¿qué formación debería tener para habilitarse profesionalmente como docente universitario? ¿El alumnado percibe la necesidad de que sus docentes reciban una formación específica para

desarrollar su labor profesional o perciben que es más importante el conocimiento de la materia a enseñar?

### **1.3. Estructura de la investigación**

Esta investigación tiene tres partes diferenciadas que son claves para comprender el sentido de esta investigación. En la primera se realiza un estudio bibliográfico para entender, dentro del contexto de la universidad del siglo XXI, las diferentes competencias docentes de los profesores universitarios y el valor que se le da a la voz del alumnado para la evaluación de las mismas. La segunda parte corresponde al estudio empírico en donde se realiza un análisis de datos reales y, por último, se realiza una propuesta de formación para el profesorado universitario novel principiante basado en la mentoría, y una propuesta de formación y reciclaje profesional para los docentes experimentados realizando un diseño de formación adaptado a sus necesidades tanto individuales como colectivas y asesoramiento en el proceso de desarrollo profesional docente (todas estas propuestas serán explicadas con más detalle en las propuestas de intervención de la investigación).

Cada una de la partes está diseñada teniendo en cuenta que vivimos en el seno de una reforma institucional a gran escala en el proceso de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, por lo tanto, se tratará de conocer la capacidad de los docentes para elaborar su propio proceso de desarrollo profesional.

En la primera parte de la investigación se han intentado recopilar todos aquellos datos de origen bibliográfico y documental que pudieran ser de interés para tener un mejor conocimiento del contexto en donde se realiza la labor profesional del docente y las posibilidades que éste le ofrece para su desarrollo. Ha sido un proceso abierto ya que unas bibliografías redireccionaban la investigación hacia otras que permitían profundizar más. También ha sido un proceso flexible en el cual hemos ido adaptando la investigación en función de los hallazgos bibliográficos que íbamos obteniendo.

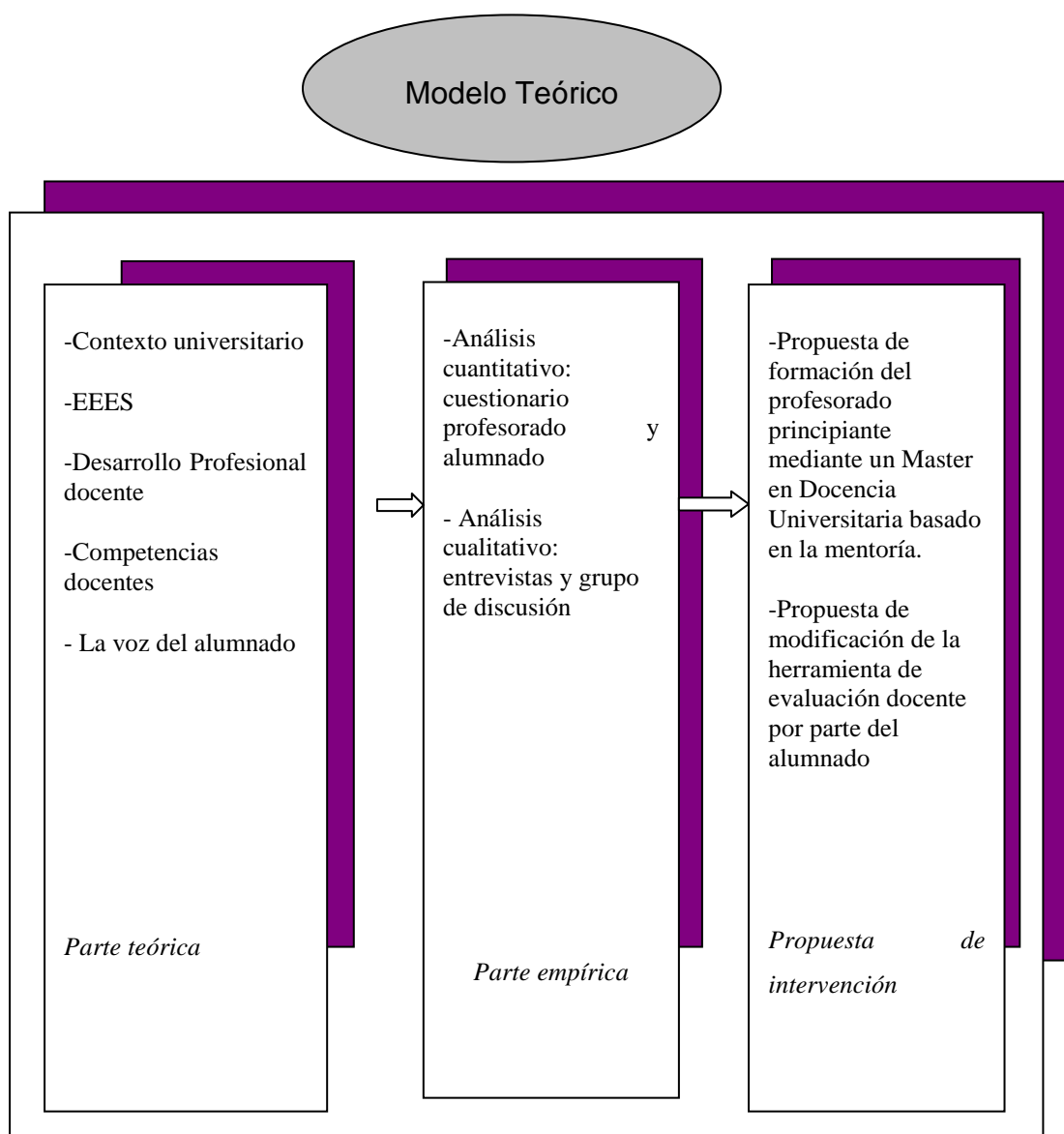
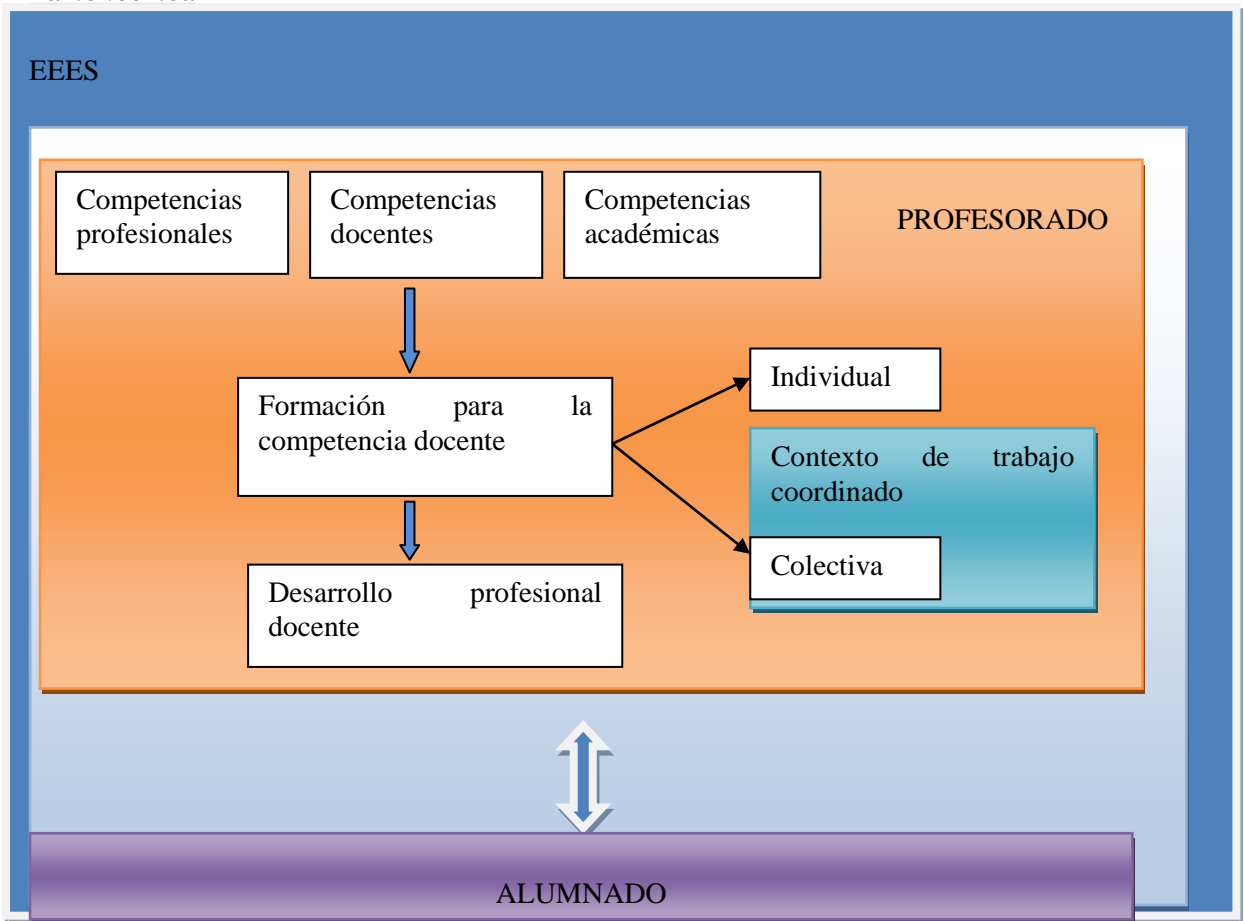


Tabla 1: Modelo teórico

Analizando las relaciones entre los diferentes conceptos y contextos llegamos al siguiente análisis tanto de la parte teórica como de la parte práctica:

**Parte teórica**



**Parte empírica**

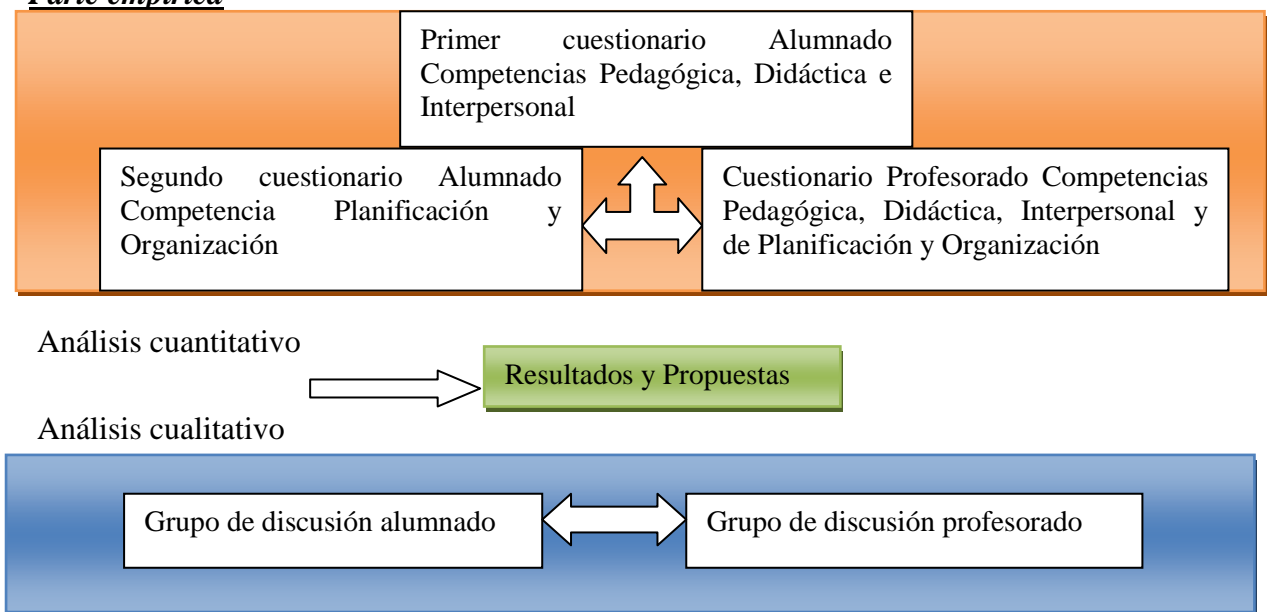


Tabla 2: Estructura estudio

Una vez recopilada la información bibliográfica y analizado los datos se han establecido diversas categorías que nos permiten conocer si el alumnado valora más algunas competencias del docente universitario que otras y se ha realizado un grupo de discusión en base a esas categorías.

En la última parte de la investigación se realizan una serie de propuestas que, aun no siendo innovadoras, sí lo serían para esta universidad, partiendo de los resultados obtenidos y de las conclusiones extraídas de los datos obtenidos en la parte empírica. De esta forma se presentan tres propuestas:

- 1.- Formación para el profesorado universitario principiante basado en la mentoría.
- 2.- Una propuesta de formación y reciclaje profesional para los docentes experimentados realizando un diseño de formación adaptado a sus necesidades tanto individuales como colectivas.
- 3.- Propuesta de modificación del cuestionario del alumnado teniendo en cuenta todas las competencias docentes que pueden ser percibidas desde el punto de vista del alumnado.

#### **1.4. Contenidos del informe de investigación**

El primer capítulo lo hemos dividido en tres apartados. En el inicial, recogemos la definición del problema de la investigación donde vamos a definir someramente la relevancia, interés y actualidad del tema de la investigación en relación a la trayectoria personal de la investigadora. En el segundo apartado, preguntas iniciales, se exponen cuestiones que a su vez nos plantean problemas y decisiones que van a motivar esta investigación y que sirven de punto de partida para la búsqueda de respuestas. Finalmente, cerramos este capítulo con unas notas generales que hacen referencia a los contenidos de la investigación donde vamos a resumir muy someramente el contenido de los distintos capítulos.

Se cierra este primer capítulo con una justificación en la que se dan a conocer las razones que nos llevan a realizar esta investigación.

En el segundo, tercer y cuarto capítulo, la **parte teórica**, se llevará a cabo la revisión de la literatura que nos acerca a las competencias del docente universitario y a la percepción que tiene de éstas el alumnado.

En primer lugar, segundo capítulo, se hablará de los orígenes del concepto de competencia para proceder a su definición actual. En la última parte del capítulo se acotará el concepto de competencia profesional del docente universitario.

En el tercer capítulo se tratará de dibujar el contexto educativo donde se desarrolla la labor docente universitaria para concretar la influencia que tiene dicho contexto en el desarrollo de las competencias docentes. En este capítulo, además se desarrollará la importancia de la voz del alumnado en la evaluación docente.

En el cuarto capítulo se dibujará el contexto competencial del profesorado universitario para conocer el sentido que tienen las competencias docentes en el mismo y plantear cómo es el desarrollo del docente universitario de hoy en día.

En el quinto capítulo se realiza un análisis del estado de la cuestión y una revisión de las aportaciones que se hacen al tema de las competencias del docente universitario desde otras investigaciones.

El sexto capítulo, corresponde al **caso**. Es aquí donde se pretende acercarse a la realidad del caso de estudio, a su contexto social, institucional y educativo. En este capítulo, se comenzará exponiendo el contexto y la situación de la investigadora con respecto a las posibilidades del estudio de caso en un centro de la UPV/EHU. Se describe el contexto social e institucional para acercarnos a una problemática y una realidad que configura la vida de la Facultad de Informática de San Sebastián (Guipúzcoa).

Para ello en primer lugar se describe el centro y sus instalaciones y después se describe al alumnado y al profesorado que pertenece a esta Facultad que va a ser objeto de análisis y de esta investigación. Finalmente se describe la participación de la investigadora en este estudio así como los límites del caso.

Para comenzar el estudio empírico se parte de la descripción del proceso seguido en la investigación que facilitará la comprensión de toda la parte metodológica y ayudará a entender cada una de las partes de las que consta el estudio.



Seguidamente se realiza una reformulación de las preguntas iniciales de la investigación que, aunque siguen manteniendo su esencia, se concretan para formar parte de los objetivos de la investigación.

Esta investigación no parte de una hipótesis inicial, sin embargo es conveniente comenzar planteando unas preguntas de la investigación que orientan hacia los objetivos que queremos comprobar y que orientan el proceso de la investigación.

*“Aunque la mente humana difícilmente trabaja con una ausencia total de hipótesis, en metodología cualitativa, tampoco se formula una hipótesis a verificar, ya que se está abierto a todas las hipótesis plausibles y se espera que la mejor emerja del estudio de datos y se imponga por su fuerza convincente”.*  
(Martínez Miguelez, 1994, p.77)

En realidad, esta investigación tiene una parte cuantitativa y una cualitativa, pero debemos enmarcarla dentro del paradigma interpretativo puesto que la finalidad de la misma es la descripción de un contexto determinado y una propuesta de intervención para dicho contexto, y, en ningún caso, la replicabilidad de sus resultados y/o propuestas.

El procedimiento desarrollado en la investigación se presenta en las fases y la temporalización acompañado por las limitaciones de la propia investigación.

En el séptimo capítulo, el primero de la **parte empírica**, comenzaremos con una introducción, seguida de los objetivos y temas de la investigación, dentro de los cuales están las preguntas de la investigación, junto con los objetivos y los temas clave.

También se incluye la metodología, en la que comenzamos con la naturaleza de la investigación, el diseño, los sujetos, la datación y el análisis de datos. Se da por finalizado el apartado de la metodología con el procedimiento de triangulación y las limitaciones metodológicas de la investigación.

Una vez concluida ésta, se presentan los resultados de la investigación. Se parte de la muestra y se continúa con los instrumentos de datación, para finalmente presentar los resultados de la muestra por objetivos y terminando con otros resultados considerados de

interés. Todos estos resultados se relacionan con los temas clave para poder obtener una visión de conjunto y unas conclusiones.

El noveno capítulo corresponde a **discusión y conclusiones**, donde partiendo de los resultados obtenidos, se llegan a unas conclusiones que una vez expuestas dan origen a algunos temas para posterior debate.

Un décimo capítulo lo dedicamos a las **implicaciones, sugerencias y propuestas** para la práctica y para investigaciones posteriores.

A continuación, se presenta la **bibliografía**, donde se exponen las referencias hechas a diferentes autores, revistas, artículos y vínculos o enlaces de interés.

El último capítulo se compone de los **anexos**. En él se encuentran las definiciones de los distintos términos, los instrumentos de recogida de datos y otra documentación de interés.

## **2. CONCEPTO DE COMPETENCIA**

### **2. CONCEPTO DE COMPETENCIA**

#### **2.1. Orígenes del concepto de competencia**

#### **2.2. Definiciones de competencia**

#### **2.3. El concepto de competencia profesional del docente universitario**

### **2.1. Orígenes del concepto de competencia**

Antes de comenzar a analizar el concepto de competencia se va a realizar un análisis de los saberes aristotélicos que nos van a servir para reflexionar sobre los distintos tipos de saberes que hoy en día son necesarios en la profesión docente y, poder así, definir el concepto de competencia que más se aproxime al contexto donde se sitúa esta investigación.

Para comenzar a abordar el tema hay que partir del hecho de que en la obra aristotélica no aparece definida como tal una teoría del conocimiento y de los saberes, sino que se va deduciendo de sus obras entre las que destacan “la Filosofía primera” (traducida como metafísica) y la “Ética a Nicómaco”.

Para Aristóteles todos los saberes empiezan por los sentidos y a partir de lo que las impresiones sensibles ofrecen, habrá que elevarse inductivamente hacia el conocimiento de lo universal. Por tanto, admite también la existencia de varios grados o niveles de conocimiento.

Así pues, Aristóteles afirma que el conocimiento sensible deriva directamente de la sensación y es un tipo de conocimiento inmediato y fugaz, desapareciendo con la sensación que lo ha generado. El conocimiento sensible es propio de los animales inferiores. En los animales superiores, sin embargo, al mezclarse con la memoria sensitiva y con la imaginación puede dar lugar a un tipo de conocimiento más persistente. Ese proceso tiene lugar en el hombre, generando la experiencia como resultado de la actividad de la memoria, una forma de conocimiento que, sin que permita a los hombres conocer el porqué y la causa de los objetos conocidos, les permite, sin embargo, saber que existen, es decir, la experiencia consiste en el conocimiento de las cosas particulares:

*... ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber, bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente.*(Aquino, 2001).

Se cree que la percepción sensible ofrece un conocimiento intuitivo de la realidad. De la misma forma, el entendimiento tenía una "intuición intelectual" capaz de conocer la esencia de las cosas y sus diversas formas mediante los conceptos. La **intuición** puede ser sensible e inteligible, aunque es a la intuición inteligible a la que se refieren generalmente los filósofos.

Platón y Aristóteles aceptan tanto el pensar intuitivo como el pensar discursivo. Platón destaca el primero como superior y al segundo le adjudica un lugar secundario que sirve de ayuda para alcanzar al primero y Aristóteles trata de considerar el equilibrio entre ambos.

El conocimiento sensible es, pues, el punto de partida de todo conocimiento, que culmina en el saber. Además de la intuición que deriva del conocimiento sensible y la experiencia, Aristóteles distingue tres tipos de saberes universales: el saber técnico o artístico denominado *tékhne*, la ciencia o *epistémé* y el saber contemplativo o teórico. El saber contemplativo (*episteme theoretiké*) no responde a ningún tipo de interés, ni productivo ni práctico, y representa la forma de conocimiento más elevado, que conduce a la sabiduría.

- **Arte o técnica** (*tékhne*). Consiste en saber cómo hacer las cosas, en la capacidad para producir algo. Para esto hay que conocer qué medios emplear y cómo suelen ocurrir las cosas. Por tanto, quien tiene técnica sabe más que el que sólo tiene mera experiencia, pues, mientras que la experiencia sólo vale para un objeto concreto, la técnica da cuenta de todos los hechos de una especie o clase.

Desde el punto de vista aristotélico, en el aprendizaje, es la sensación la que da lugar a la memoria, que la repetición de los datos sensibles guardados en la memoria da lugar a la experiencia y que la experiencia autoconsciente da lugar a la técnica o arte en el cual hay ya saber. Aristóteles advierte que, aunque se trate de saber empírico, donde hay técnica hay saber. Por tanto, si en la técnica hay saber, conforme

a la opinión común, habrá que investigar qué es lo que, frente a la mera experiencia sensible, da a la técnica estatuto de saber. (Oñate, 2001)

De todas formas, la técnica no alcanza a saber por qué ocurren las cosas. Se trata, en cierto modo, de un conocimiento universal, aunque no necesario. Por otra parte, a diferencia de la experiencia, que es estrictamente individual, la técnica es enseñable. Es propio de las ciencias poéticas, pues el fin de este saber es una producción (poíesis). Así, por ejemplo, pertenece a este tipo de conocimiento el saber “que tal hierba cura tal dolencia a todos los que la toman” (aunque se desconozcan los mecanismos químicos que se producen en dicha curación). En definitiva, este conocimiento me da el “cómo” de las cosas, pero no el “porqué”.

- **Ciencia** (epistémé). Consiste en un saber sobre lo universal y lo necesario (cualidad ésta que no se daba en los anteriores). Constituye el auténtico saber de las cosas, porque es capaz de definir la esencia y conocer el porqué de las cosas. El método que utiliza para conocer es la demostración: razonamiento deductivo en el que a partir de unas premisas se llega a conclusiones. El modo más común de demostración es el silogismo, que es un razonamiento deductivo en el que a partir de unas premisas obtenemos unas conclusiones. El problema está en que esas premisas también deben ser probadas a partir de otras, y así sucesivamente. Por eso conviene llegar a unas premisas que sean evidentes por sí, que no necesiten demostración. Esos primeros enunciados evidentes son los principios.

- **Noesis noéseos** término usado por Aristóteles que quiere básicamente decir “Pensar sobre el pensamiento” o “el pensamiento pensando sobre sí mismo”. Puro Intelecto (el Primer Motor, el Dios de Aristóteles, cuya intervención posterior en el mundo es innecesaria). En este tipo de saber encontraríamos la Sabiduría (sophía) que consiste en la forma más plena de conocimiento y responde a la sinergia y conjunción de noús (inteligencia) y epistémé. Por tanto, a partir de los primeros principios intuitivos por la inteligencia se deducen necesariamente todas las verdades propias de una ciencia, a las que Aristóteles llama teoremas. Este tipo de conocimiento

Aristóteles lo relaciona con lo místico, con lo divino, lo que supera lo terrenal, es decir, con los dioses.

Además de estos saberes, Aristóteles propone otro saber no menos importante, la prudencia (phrónesis) que, aunque es universal, no es necesario. Su objeto no es la producción de objetos o acciones externas, sino la propia conducta humana. En Aristóteles, a diferencia de en Platón, la phrónesis no es sinónimo de sabiduría (sophía), sino de un saber referido solamente al actuar moral, a la práctica moral, a la construcción del propio carácter (ethos).

También es un saber universal, porque se refiere a todas las personas y a la totalidad de la vida de la persona, a cómo hay que actuar para conseguir lo que es bueno para el ser humano. A diferencia de la tékhne, el saber de prudencia no produce obras, sino que consiste en la propia actividad del ser humano. Su fin no es la producción, sino la praxis ética: da lugar a las virtudes (entendidas ahora como hábitos de comportamiento). La prudencia enseña al hombre a actuar correctamente, le indica cómo actuar para conseguir vivir bien, lo bueno.

Una vez explicados los tipos de conocimientos que define Aristóteles a lo largo de su obra, y dándole sentido a esta investigación, vamos a intentar analizar cuáles de estos saberes serían necesarios para la labor docente y dónde podemos ubicar la competencia en esta teoría. Para ello, se va a realizar un análisis de los siguientes términos utilizados por Aristóteles y las implicaciones que pueden tener para ser un buen profesor o profesora: intuición. tékhne, epistéme, noesis noéseos y phrónesis

Vamos a prescindir del análisis de los conocimientos sensibles, esos que compartimos con el reino animal, porque, aunque son fundamentales para la supervivencia de nuestra especie, de forma aislada no producen el conocimiento propiamente intelectual y están incluidos en la experiencia sensible que dará lugar a la intuición.

La cuestión prioritaria es determinar cuál es el saber o saberes que debe desarrollar el profesor o profesora para el desarrollo óptimo de su profesión. Se trata de buscar el saber o saberes que son relevantes y dotan de sentido a su labor docente. Conociendo estos saberes básicos, además, se podría determinar la formación necesaria de los futuros maestros y maestras.

En primer lugar, la intuición, que se deriva del conocimiento proveniente de los sentidos y la experiencia, se puede considerar de mucha importancia ya que a menudo los docentes tenemos que tomar decisiones rápidas, en el momento. La intuición bien entrenada hace que podamos captar detalles que sin ese entrenamiento se nos escaparían. Esto se demuestra cuando analizamos la diferencia en la respuesta inmediata a un mismo hecho entre profesores noveles y experimentados. Entrenar la intuición es fundamental para el desarrollo de la competencia. Pero, la intuición tiene aspectos positivos, como la facilidad de emisión de un juicio rápido en un momento determinado, y aspectos negativos, como pueden ser los prejuicios. Como nos decía Aristóteles, hay dos tipos de intuición, la puramente sensible proveniente de los sentidos y de la experiencia, y la intuición intelectual. Como docentes deberíamos trabajar la intuición para pasar de una intuición meramente sensitiva a una intuición intelectual.

En segundo lugar, la *téchne*, que viene a ser el conocimiento práctico unido a la acción. Este tipo de conocimiento no es general y es relativo al ámbito de su desarrollo profesional. Normalmente este tipo de conocimiento se le asigna a personas que tienen que lidiar con la acción. Tenemos que defender la idea de que la profesión docente trata con la acción, con la acción educativa y, desde este punto de vista, el profesor tiene que tratar con la acción. Este tipo de conocimiento es el que corresponde a la competencia.

La palabra *Téchne* es griega, pero la traducción al latín es *arts* (arte). En principio, el origen de las palabras *técnica* y *arte* es el mismo, de hecho hasta hace poco las escuelas profesionales eran escuelas de artes y oficios. Siguiendo este argumento el profesor tendría un oficio, la enseñanza sería un oficio, una técnica.

Actualmente técnica y arte no son equivalentes. La técnica está ahora más cerca de lo científico actual, como por ejemplo las ingenierías, y el arte tiene que ver más con lo artístico. Si pusiéramos en un extremo de una línea las competencias necesarias para ser un buen técnico y, en el otro, las competencias necesarias para ser un buen artista, las competencias del profesorado se situarían en una zona intermedia. Los profesores y profesoras tenemos un oficio, pero tenemos que combinar las competencias de orden más técnico (organizar, planificar, evaluar,...) y del ámbito artístico (innovar, adaptarse a circunstancias cambiantes).

El saber aplicado del profesor implica la adquisición de competencias específicas y diferentes de las competencias que tienen que tener un técnico y de las competencias que tiene que tener un artista. En todo caso, lo que el profesor tiene que saber es resolver las tareas que la práctica educativa le plantea

En tercer lugar, la episteme, que es el conocimiento científico. Hay diferencias entre profesiones dependiendo del nivel de ciencia necesaria para su desempeño. Hay profesiones de nivel de conocimiento científico bajo como, por ejemplo, dependiente o dependienta en un supermercado en donde no hay episteme, en cambio, un médico sin conocimientos de anatomía no podría ser un médico. Pero un docente, sea de la rama que sea, necesita fundamentalmente dos epistemes: una episteme científica, propia de la materia que enseña, y una episteme propia de las ciencias de la educación.

La episteme tiene que estar al servicio de la tekhné y no al revés. En el inicio de la formación del profesorado de etapas educativas no universitarias se suele partir de una mezcla de los dos saberes, aunque en el caso del profesorado de Secundaria y Bachillerato el tiempo dedicado al estudio de la episteme propia de las ciencias que enseña es muy superior a la que destina a las relacionadas con las ciencias de la educación. En cambio, en las enseñanzas universitarias los docentes carecen en gran medida, por no decir absolutamente, de la episteme de ciencias de la educación.

En cuarto lugar, la noesis noéseos, siendo el mayor nivel de conocimiento según Aristóteles, tiene que ver con la visión directa de la verdad que pudieran hacer los místicos. La búsqueda de este nivel de conocimiento místico desde la visión del docente se nos hace poco relevante para la mejora de la profesión.

Por último, la prudencia, que tiene que ver con la regulación de la propia conducta del profesor o profesora. Es lo que nos da un saber referido al actuar moral, a la práctica moral, a la construcción del propio carácter como docente y nos facilita tener unos principios como docentes que influyen en nuestra práctica profesional. Es de gran relevancia para el desarrollo de la función docente ya que influye tanto en el desempeño de la labor profesional (carácter profesional docente) como en el modelaje que supone con relación a la formación ética del alumnado.



## **2.2. Definiciones de competencia**

Una vez analizados los orígenes aristotélicos del concepto de competencia, se va a realizar un recorrido por las distintas definiciones de este término desde que ha sido recuperado en la actualidad.

El término competencia actual nace en el campo profesional y aparece por vez primera en Norteamérica hacia los años veinte en un movimiento llamado de la “eficiencia social” (Carabaña, 2011). Este movimiento defendía que los empleadores dijeran precisamente lo que necesitaban y que las escuelas dieran respuesta a dichas necesidades. La idea básica que se planteaba consistía en definir los empleos operativamente en términos de comportamientos, en realizar una selección de personal por el mismo procedimiento y organizar la formación que asegurara su logro (Seosane, 2012). Su entidad actual proviene de cuando el Departamento de Educación de los Estados Unidos (1968) financió diversos diseños para la formación de maestros bajo la condición de que señalaran la “competencias o conductas a aprender”, ya bajo las siglas de CBET (Competency Based Education and Training). Este enfoque tuvo cierto éxito en el campo de la Formación Profesional en Estados Unidos y luego en Reino Unido.

En la década de los 80 en el Reino Unido en la FP se realizaron procesos de acreditación (no de formación) en la que se definía lo que un profesional debía de saber hacer y luego se le realizaba una prueba para comprobar que fuera capaz de hacerlo, no importaba cómo lo hubiera aprendido.

En el Informe Delors (Delors, 1996) se refleja que los empresarios reclaman cada vez más la “competencia” y es que, el contexto sociolaboral actual demanda profesionales que sean capaces de adaptarse a los continuos cambios en las dinámicas laborales. Estamos sumidos en continuas innovaciones en todos los ámbitos y los cambios tecnológicos suponen la actualización constante tanto de los contenidos como de los medios.

Desde que en 1999 se iniciara el Plan de Bolonia, que tiene como objetivo la homogeneización de las titulaciones universitarias en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, y la introducción de la enseñanza por competencias, como necesidad de superación

de la enseñanza universitaria como la conocíamos hasta entonces, ha habido números autores que han definido el término competencia.

Según Yaniz (2007), la incorporación de las competencias a los contenidos universitarios responde, por un lado, a la necesidad del acercamiento de la universidad a la sociedad y al ámbito laboral. Por otro lado, es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional e incorporar la formación en un sentido integral.

A la hora de abordar el concepto de competencia nos encontramos frente a una tarea compleja puesto que dependiendo de la procedencia del concepto, ya sea del ámbito laboral o educativo, toma matices diferentes. Como apunta Le Boterf (1996) en el campo del desarrollo y formación de las competencias, los conceptos utilizados son conceptos evolutivos, “en vías de desarrollo”. Además, según el ámbito de utilización del concepto, tiene unas aplicaciones pragmáticas u otras, así pues, en el contexto profesional estaría más relacionado con el concepto de cualificación o capacidad que sólo se puede desplegar en el mundo del trabajo, es decir, es una capacidad real y demostrada (Herradón et al, 2009). Si lo definimos en el ámbito de la educación no necesariamente debería ser una capacidad real y demostrada, bastaría con que se llevara a cabo en situaciones de evaluación educativa. En la presente investigación nos situaríamos en el campo profesional, puesto que se van a tratar de evaluar las competencias del docente en su práctica como profesional, y además, en el campo educativo, puesto que éste es el medio donde los docentes desarrollan su tarea.

Partiendo de esta primera reflexión en torno al concepto de competencia, se va a realizar un recorrido por los diferentes conceptos de competencia propuestos por autores de reconocido prestigio en este ámbito. En sus definiciones se pueden apreciar diferencias en función de las atribuciones que al concepto se refieren.

Le Boterf (1996) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer

frente a diferentes problemas que se presenten (en Roegiers, 2001, p. 66). En 2001, el mismo autor, la define como la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva solo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba (Yaniz, 2007). La competencia, así definida, consta de dos partes: la capacidad propia, donde se incluyen las habilidades conocimientos y actitudes, y la capacidad de movilizarla, es decir, la capacidad de aplicarla en otros contextos en donde se ha adquirido (transferencia).

Perrenoud (1999) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. El autor explica que las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinares. En esta definición Perrenoud hace referencia tanto a los conocimientos como a los contextos y aclara que la competencia no se reduce a la suma de estos dos conceptos sino que hay algo más. Un ejemplo de esto puede ser la competencia de aprender a conducir, que no se trata solo de un sumatorio de capacidades (mirar el retrovisor, pisar el embrague, encender las luces...) en un contexto determinado (autopista, carretera comarcal, camino rural...) sino que es algo más, para una conducción eficaz hay que sumar las capacidades en una situación determinada y elaborar una respuesta adecuada en cada momento.

Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones problemas. En esta definición aparece implícito el concepto de transferencia cuando hace referencia a una familia de situaciones problema. Este concepto en Educación es fundamental puesto que en la mayoría de las ocasiones se trabajan con situaciones parecidas a las del mundo real pero en el contexto del aula y las competencias que se certifican pertenecen a la familia de la situación real a la que se quiere dar respuesta mediante la competencia.

En el Informe DeSeCo (2002) se parte de la siguiente definición: *“La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”* En este concepto, además de la aplicabilidad de los saberes en contextos determinados, se incluyen aspectos intrapersonales como los valores éticos y las emociones y aspectos interpersonales como son los componentes sociales y de comportamiento. Estos aspectos, siendo muy importantes a la hora de entender la competencia, no están incluidos en muchas de las definiciones porque muchas veces se consideran implícitos cuando nos referimos a los individuos o las personas, no se entiende un individuo sin estar en un contexto social determinado y con unas características personales particulares.

Goñi (2005) define la competencia como la *“capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado”*. Esta definición podría aplicarse en cualquier ámbito, ya sea educativo o profesional. Respecto al ámbito educativo, aunque en educación estemos continuamente poniendo al alumnado en situaciones ficticias para garantizar que ha adquirido determinada competencia, resolverla con éxito en ese contexto del aula es una forma de adquisición de la competencia. Esto no garantizaría la transferibilidad a un contexto real, pero en educación tenemos que asumir que las posibilidades del aula son en cierta medida limitadas y que es el profesorado el que tiene que velar para que el currículum cobre sentido en el mundo en el que vivimos. En el ámbito profesional es mucho más evidente puesto que es observable el éxito de la tarea cuando se pone en práctica.

Para Jonnaert et al (2005), la competencia es *“la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación”*. Esta definición se centra en los recursos que moviliza una persona en un contexto, estos recursos son los que la educación trata de proporcionar continuamente al alumnado para que cuando finalice sus estudios pueda enfrentarse con éxito a un abanico mayor de situaciones problemáticas.

La definición de competencia del Parlamento Europeo (Europea, 2004) es la siguiente: *“Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*. Las competencias claves han tomado diferentes nombres según diferentes autores pudiendo encontrarlas en la literatura con denominaciones como competencias generales, genéricas, básicas o transversales. Escamilla (2008) propone una clasificación de competencias en función al ámbito o dominio de referencia (son las competencias básicas que aparecen en el currículo de bachillerato, infantil, primaria... como la competencia matemática, comunicación lingüística...) , al sentido o carácter de la competencia (el proyecto Tuning identifica 3 tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas) y al grado o nivel de generalidad-concreción de la competencia (competencias esenciales, básicas o claves, generales, específicas y operativas). En este caso, como la investigación no trata de competencias a enseñar sino de competencias profesionales, cuando lleguemos al apartado de las competencias profesionales del docente universitario se aclararán los conceptos pertinentes que interesan a esta investigación.

Para De Ketele (2008), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones.

Actualmente, algunos autores definen las competencias como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

En el servicio de apoyo externo a los centros educativos dependientes del Gobierno Vasco (Berritzegune nagusia, 2012) definen competencia recogiendo parte de las definiciones anteriores:

“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado. Para ello, es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos; al mismo tiempo y de forma interrelacionada.”

Todas las definiciones anteriores tienen en común una serie de características:

- Una COMPETENCIA consiste en “saber hacer”, es decir tiene en cuenta el SABER pero aplicado.
- Este “saber hacer” se tiene que adaptar a diversos contextos y se puede utilizar en diferentes situaciones prácticas.
- La COMPETENCIA tiene un carácter integrado y su puesta en práctica moviliza conocimientos, procedimientos y actitudes.

Como vemos, todas las definiciones dadas son formas de entender las competencias de forma diversa. En última instancia, podríamos situar estas definiciones entre dos polos, como sugiere Le Boterf (2000):

POLO	POLO
Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
Concepción técnica	Concepción holística
Taylorismo, fordismo	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino que exige iniciativa, transferencia, innovación.
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como “saber actuar”. Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos

**Tabla 3: Paradigmas. Fuente Cano (2008)**

Como apunta Cano (2008) Le Boterf (2000) nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un *saber combinatorio* y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados.

Antes de dar una definición propia de competencia, se debe que aclarar que cuando se habla de competencias no se puede obviar que las competencias no son algo estable y que las implicaciones que tiene el concepto de competencia van cambiando con el tiempo. Se puede ser competente en una materia en una época determinada y, en cambio, si no evolucionamos al mismo ritmo que las necesidades de esa materia, una persona, con las mismas habilidades, se puede volver incompetente para el desempeño de esa materia en otra época. Evidentemente, un docente formado hace 50 años y competente en esa época, si no evoluciona con las necesidades de su profesión, puede carecer de las competencias necesarias para el desempeño de su profesión en la actualidad.

Después del análisis de las diferentes definiciones de competencia en la presente investigación se apuesta por la siguiente definición de competencia (Cruz, E.; Goñi, J.M.; Lareki, A.; López Goñi, I. y Martínez de Morentin J.I., 2012): *el uso eficiente y responsable del conocimiento para hacer frente a situaciones problemáticas (contextos)*. En esta definición se intenta añadir a las anteriores cuestiones de tipo ético que no deberían olvidarse, el uso eficiente y responsable del conocimiento. Esto implica que es necesario movilizar una serie de conocimientos y que, para saber usarlos de forma eficaz, tenemos que recurrir a aspectos tanto intrapersonales como interpersonales, de esta manera se entiende la responsabilidad. Además, el contexto donde se plantee la resolución de una tarea determina qué tipo de conocimiento tenemos que movilizar.

### **2.3. El concepto de competencia profesional del docente universitario**

Una vez definido el concepto de competencia, se va a concretar y acotar el término teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación.

De la definición de competencia dada en el apartado anterior, se deriva que la competencia profesional es el uso eficiente y responsable del conocimiento para hacer frente a las

situaciones problemáticas. Echeverría (2001) aclara que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”. Por tanto, competencia docente hará referencia a que ese contexto profesional u entorno laboral de uso sea la enseñanza. En definitiva, se entiende que la competencia docente hace referencia a la competencia profesional ejercida en el ámbito de la enseñanza.

Si entendemos así la competencia profesional del docente universitario, además de los saberes propios de la profesión docente, que no son necesarios para impartir docencia a nivel universitario, haría falta acercar al futuro docente a contextos próximos a los que constituirán el ámbito de su profesión.

Al hablar del ámbito profesional de la enseñanza tal y como se ejerce en las instituciones educativas hoy en día existentes en nuestra sociedad, se puede entender en un sentido restrictivo en el que se considera como situaciones problemáticas profesionales únicamente aquellas que están unidas a los procesos instructivos o, por el contrario, podemos interpretarlo en un sentido más amplio para que abarque el campo educativo en su totalidad. La presente investigación se sitúa en la segunda de estas opciones considerando que el tipo de situaciones a las que debe hacer frente el docente de manera profesional abarcan todas aquellas que plantean cuestiones educativas relacionadas con la institución en la que trabaja el docente. Se pretende, por lo tanto, unir el concepto de competencia docente al de competencia profesional relativa a los problemas educativos que se plantean en la institución en la que se trabaja.

Entenderemos, entonces, por competencias docentes de los profesores universitarios las competencias necesarias para hacer frente a los problemas educativos derivados su labor educativa en el seno de la institución universitaria. Al saber hacer, a la pericia, a la habilidad, a la destreza que se muestra para resolver los problemas que la labor educativa supone es a lo que llamaremos competencia docente.

Muchas veces hemos oído hablar indistintamente de competencia y de competencias, pero en esta investigación se va a realizar una diferenciación que nos permita aclarar por qué en algunos momentos utilizamos el singular y en otras ocasiones el plural de un mismo término.



Cuando nos referimos a competencia en singular nos referimos a la competencia general, en un sentido más amplio, es decir, cuando hablamos de competencia docente hablamos del saber aplicado en su conjunto que tiene que poseer un docente. Cuando utilizamos el término competencias en plural nos estamos refiriendo al desglose de dicha competencia general en subcompetencias, así, las competencias del docente universitario hacen referencian al desglose de la competencia general en competencias más específicas.

Una vez aclarado esto, vamos a reflexionar sobre la importancia de la competencia docente en relación a la institución que representa. La calidad de cualquier servicio depende, entre otras cosas pero de manera decisiva, de la pericia profesional de las personas que lo prestan. La enseñanza institucionalizada, la que se desarrolla por medio de la Escuela (en sus diversos niveles y tipos) es un ejemplo claro de servicio social, educativo, llevado a cabo por profesionales a los que identificamos con el nombre de docentes. La pericia o competencia con la que estas personas desarrollan su labor resulta, en gran medida, un factor decisivo a la hora de analizar la calidad de los servicios educativos. Resulta, por lo tanto normal, que a la hora de plantearse el estudio de la calidad de un servicio educativo se identifique la pericia o competencia docente como un factor del máximo interés.

Partimos, basándonos en el argumento anterior, de una serie de ideas que estimamos bien asentadas en los consensos pedagógicos actuales y que se pueden resumir en la siguiente frase: *La calidad de los servicios educativos depende de manera significativa de la competencia profesional de los docentes.*

Según Bain (2006) todos profesores universitarios se han dado cuenta de la importancia de la docencia:

*“todos se preocupan en verdad de la docencia, o al menos dicen que lo hacen, o saben que deberían hacerlo – incluso en la universidad fundamentalmente investigadora”*

Para investigar sobre el tema que nos ocupa tendríamos que saber de qué estamos hablando cuando hablamos de competencia o competencias docentes y nos preguntamos: ¿Se pueden enumerar las competencias docentes? ¿Se puede disponer de una lista de las mismas que describa de manera válida un conjunto suficientemente representativo a la vez que exhaustivo de las mismas? Lo que se pretende es, por lo tanto, conseguir, en primer lugar, una tipología

de competencias que nos permita una visión analítica de las mismas, con el objetivo de superar una visión holística y general y sustituirla por otra que considera la competencia como un una estructura sistémica: es decir un todo formado por partes relacionadas que dan sentido a la vez que recogen todos los aspectos a tener en cuenta.

Si reflexionáramos acerca de las competencias que un profesor o profesora tendría que poseer para serlo, no podríamos olvidar la reflexión realizada en el primer apartado respecto al sentido mismo de la docencia. Partiendo de que la enseñanza está impregnada de arte y técnica y que se nutre tanto del conocimiento científico de la materia a enseñar como del conocimiento de las ciencias de la educación, vamos a analizar las propuestas de competencias docentes más influyentes en la actualidad.

Buscando en la literatura autores influyentes que definan y clasifiquen las competencias docentes se han encontrado los siguientes:

- Zabalza (2003) alude a diez competencias del docente universitario: seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, diseñar metodología y organizar actividades, comunicarse con sus alumnos, evaluar, autorizar, manejar las TIC, identificarse con la institución y trabajar en equipo y reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Perrenoud (2004b) nos habla de 10 competencias básicas para el docente: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.
- Kane, Sandretto y Health (2002) hablan de 6 competencias: Conocimiento sobre la materia, habilidades o destrezas pedagógicas, relaciones interpersonales, relación docencia-investigación, características de personalidad y reflexión sobre la práctica

- Cano en 2007 habla de 7 competencias genéricas más relevantes para el trabajo del docente: Competencia de planificación y organización del propio trabajo, competencia de comunicación, competencia de trabajar en equipo, competencia de establecer relaciones interpersonales de forma satisfactoria y resolver conflictos, competencia de utilizar nuevas tecnologías de la información y la comunicación, competencia de disponer de un autoconcepto positivo y competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para la mejora de la calidad.
- García Ramos (1996, 1997a, 1997b, 1998). Enumera seis dimensiones implicadas en la evaluación de la competencia del docente universitario, que se describen como: Programación-organización de la enseñanza, dominio de contenidos-claridad expositiva, motivación de aprendizaje- incremento del interés del alumno, interacción con el grupo de clase, atención individual al alumno y evaluación-exámenes.

Zabalza (2003)	Perrenoud (2004)	Kane, Sandretto y Health (2004)	Cano (2007)	García Ramos (1996, 1997a, 1997b, 1998)
Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Conocimiento sobre la materia	Capacidad de planificación y organización.	2.1 Programación organización de la enseñanza
Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Habilidades o destrezas pedagógicas	Capacidad de comunicación.	Dominio de contenidos – claridad expositiva
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).	Evaluar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Relaciones interpersonales	Capacidad de trabajar en equipo.	Motivación de aprendizaje – incremento de interés del alumno
Manejo de nuevas tecnologías.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Relación docencia-investigación	Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos.	Interacción con el grupo de clase
Diseñar la metodología y organizar las actividades.	Trabajar en equipo.	Características de personalidad	Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías.	Atención individual al alumno

Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	Participar en la gestión de la escuela	Reflexión sobre la práctica	Autoconcepto positivo y ajustado	Evaluación – exámenes.
Tutorizar	Informar e implicar a los padres		Autoevaluación constante de nuestras actividades	
Evaluar.	Utilizar las nuevas tecnologías.			
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión			
Identificarse con la institución y trabajar en equipo	Organizar la propia formación continua.			

**Tabla 4: Competencias del docente**

De todas las competencias dadas por los anteriores autores vamos a analizar cuáles de ellas hacen que se movilicen las competencias técnicas del docente, cuáles al arte, cuáles a la ciencia específica de la materia a enseñar y cuáles a las ciencias de la educación, es decir, cómo se relacionan estas competencias con los saberes aristotélicos propuestos en el primer apartado de este capítulo.

	Arte	Técnica	Mat eria específi ca	Cien cias de la educaci ón	Prud encia
<b>Perrenoud, P. (1997).</b> Programme des cours 1996-1997, Genève, enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996. <i>L'Edicateur</i> , 10, 24-28					
1.1 / Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	X (animar )	X (organ izar)			
1.2 / Gestionar la progresión de los aprendizajes		X		X	
1.3 / Evaluar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.		X	X	X	
1.4 / Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	X				

1.5/ Trabajar en equipo.		X			X
1.6/ Participar en la gestión de la escuela		X			
1.7/ Informar e implicar a los padres	X	X			
1.8/ Utilizar las nuevas tecnologías.		X			
1.9/ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión				X	X
1.10/ Organizar la propia formación continua.		X	X	X	
<b>García, J.M. (1997).</b> Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. <i>Bordón</i> , 49 (4),361-389.					
2.1 Programación organización de la enseñanza		X		X	
2.2 Dominio de contenidos – claridad expositiva	X		X		
2.3 Motivación de aprendizaje – incremento de interés del alumno	X				
2.4 Interacción con el grupo de clase	X	X		X	X
2.5 Atención individual al alumno		X		X	X
2.6 Evaluación – exámenes.		X	X	X	
<b>Zabalza, M.A. (2003).</b> <i>Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional</i> . Madrid: Narcea, D.L.					
3.1/ Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje.		X		X	
3.2/ Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.			X	X	
3.3/ Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).		X		X	
3.4/ Manejo de nuevas tecnologías.		X			
3.5/ Diseñar la metodología y organizar las actividades.		X		X	
3.6/ Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	X				X
3.7/ Tutorizar		X		X	
3.8/ Evaluar.		X	X	X	
3.9/ Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	X	X		X	
3.10/ Identificarse con la institución y trabajar en equipo		X			
<b>Cano, E. (2006b).</b> <i>Como mejorar las competencias en los docentes. Guía para la evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado</i> . Barcelona: Editorial Grao.					
4.1/ Capacidad de planificación y organización.		X		X	
4.2/ Capacidad de comunicación.	X				
4.3/ Capacidad de trabajar en equipo.		X			
4.4/ Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver	X	X		X	X

conflictos.					
4.5/ Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías.	X	X			
4.6/ Autoconcepto positivo y ajustado					X
4.7/ Autoevaluación constante de nuestras actividades		X		X	X
<b>Kane, Sandretto y Healh (2004).</b> An Investigation into excellent tertiary teaching: Emphasing reflective practice. <i>Higher Education</i> , 47 (3), pags 283-310					
5.1/. Conocimiento sobre la materia			X		
5.2/. Habilidades o destrezas pedagógicas		X		X	
5.3/.Relaciones interpersonales	X				X
5.4/.Relación docencia-investigación		X		X	
5.5/ Características de personalidad					X
5.6/ Reflexión sobre la práctica		X		X	

**Tabla 5: Análisis competencias saberes aristotélicos**

Después de este análisis podemos deducir que las competencias del docente universitario que describen los anteriores autores son principalmente competencias que tienen que ver con la técnica y con las ciencias de la educación. Lo que más llama la atención de este análisis es la relativa poca importancia que se le da al conocimiento de la materia a impartir para ser un buen docente. Esto no quiere decir que sea menos importante, sino que cuando un profesional de la educación pone en marcha las competencias necesarias para la enseñanza, se le presupone el conocimiento de la materia, y es el oficio de enseñar el que requiere más atención, con el consiguiente soporte de las ciencias de la educación. La prudencia, que tiene que ver con el desarrollo moral y la conformación de la personalidad docente con criterios morales, es fundamental en todos los aspectos relacionados con el autoconcepto y con las relaciones interpersonales.

Cualquier nueva propuesta que se genere debería tender a buscar una lista de competencias que equilibre adecuadamente todos estos aspectos.

### **3. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES**

#### **3. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES**

##### **3.1. Modelos de universidad**

**3.1.1. El modelo napoleónico, francés o modelo profesional**

**3.1.2. El modelo anglosajón o educativo**

**3.1.3. El modelo alemán, científico o investigador**

**3.1.4. El Modelo de Universidad del EEES**

##### **3.2.- El nuevo Espacio Europeo de educación Superior**

**3.2.1. Un nuevo escenario docente universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior**

**3.2.2. Los nuevos roles del profesor y el estudiante**

##### **3.3. La voz del alumnado en la evaluación docente**

En la universidad, no siempre hemos tenido como horizonte el conocimiento científico, es decir, la episteme, sino que hemos ido pasando de buscar la episteme a la techné y viceversa en numerosas ocasiones marcando momentos de desarrollo históricos diferentes en relación a la importancia y el peso que las universidades han ido otorgando a estos dos tipos de conocimientos. En este sentido hay numerosas críticas al planteamiento del currículum universitario en torno a las competencias que no hay que obviar. Barnett (2001) afirma que el cambio que se ha dado con el nuevo planteamiento por competencias consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación. Sin embargo cuando se habla de conocimiento como operación, se plantea la cuestión de si es posible considerar a estas operaciones como formas de conocimiento”. (Barnett, 2001). Así mismo, Perrenoud (2004a) afirma que hay muchas resistencias a la hora de asumir el nuevo currículum por competencias por parte del profesorado puesto que el éste se siente evaluado y observado y evidencia lo que realmente hace en sus clases al afirmar que pretende hacer algo y visibilizar lo que realmente se hace.

Para poder analizar estas resistencias y otras debemos conocer cuál ha sido el origen de las mismas. Además, cualquier cambio que se produce en una institución como la universidad tiene su punto de partida en lo que previamente ha sido, es decir, conocer la historia de la

universidad indudablemente es el punto de partida para poder analizar lo que es hoy en día y lo que se pretende que sea, dicho de otra manera, quienes somos, de dónde venimos y a dónde vamos. Esto viene a ser el contexto donde se sitúa el estudio.

Así pues, en la Universidad Española se pueden diferenciar tres desarrollos históricos: el medieval, centrado en la formación del estudiante y en la transmisión de conocimientos científicos y humanísticos, el napoleónico o francés, centrado en los procesos de profesionalización, y el modelo de universidad alemana nacido en el S. XVIII, con finalidad investigadora, y que se percibe a finales del S. XIX y principios del XX. Este último modelo fue hacia el que se miró en el momento de diseñar el estatuto de la Universidad de Madrid en 1919 (Argos, 2013). Además de estos tres modelos, podemos encontrar el modelo anglosajón (también llamado educativo) que, aunque no tuvo tanta incidencia en la universidad española, es un referente también del que se ha nutrido la reforma del EEES. Cada uno de estos modelos define un modelo de profesor y de alumno distinto, y una concepción de la tarea docente diferenciada.

Estos desarrollos históricos dan lugar a tres modelos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios distintos, el educativo o anglosajón, el científico o alemán y el profesional o francés. Esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de explicar los elementos que aparecen en la universidad de nuestros días. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

Volviendo a la universidad de nuestros días, podemos entender que tiene parte de cada uno de estos modelos que han ido evolucionando a lo largo de la historia, pero es el modelo alemán el que nos precede y, por ello, la universidad de hoy en día está más influenciada por el modelo investigador. En el modelo alemán las universidades tenían el objetivo de formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionados con el mercado laboral ni las necesidades de la sociedad (Clark, 1997). Precisamente la universidad hoy, con el desarrollo competencial que promueve, lo que pretende es que las relaciones entre mercado



laboral y necesidades sociales se hagan más estrechas y poder construir así una universidad al servicio de la sociedad.

El modelo alemán partía de un paradigma centrado en la enseñanza y la universidad que se pretende construir con la reforma del EEES es precisamente centrado en el otro polo del binomio enseñanza- aprendizaje, es decir en la parte correspondiente a lo que el alumno aprende: el aprendizaje.

### **3.1. Modelos de universidad**

Para poder entender el modelo de universidad que se persigue con la entrada en el EEES y analizar hasta qué punto es tan diferente de lo que hasta ahora se ha hecho debemos de partir de la descripción de los modelos de universidad más influyentes en la universidad española que se han dado hasta ahora.

#### **3.1.1. El modelo napoleónico, francés o modelo profesional**

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas de saber (Peña, 1998b).

Pero el verdadero modelo que busca la profesionalización se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la Universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el estado impone y financia.

El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado, un conocimiento con una aplicabilidad más o menos inmediata. Principalmente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. Este modelo es el que se está impulsando con el nuevo sistema competencial con el consiguiente riesgo que ello puede tener para la producción científica.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y a la Universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca va poder ser enteramente “profesional”.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al alumnado que está en continuo aprendizaje, caben las relaciones maestro–discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como distractores, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

La universidad profesionalizadora se caracteriza por la limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, *praxis*, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado y se olvida del conocimiento no aplicado (Peña, 2003). Esto puede llevar a que solo se desarrollen conocimientos científicos aplicables y se olviden de otros conocimientos científicos, filosóficos, o sociales que en principio tengan una aplicabilidad más compleja.

### **3.1.2. El modelo anglosajón o educativo**

No ha pertenecido a la tradición latina y sólo en las últimas décadas algunos elementos de ella se han incorporado a la universidad española. Su representación más próxima se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como “... *una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir*”. No se organizan entorno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente

educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que promueve se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como sabemos, con la “tutoría” de la actual Universidad moderna. En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador y no comprometido con la sociedad donde está inmerso. En este modelo se pueden ver algunas de las características que siempre se han atribuido a la Universidad: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc. Estas características son justamente las que carecía el modelo francés con una aplicabilidad tan marcada.

Esta no es nuestra universidad, ni la española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latino América. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la Universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirirían en ella

### **3.1.3. El modelo alemán, científico o investigador**

La universidad alemana ha pasado por tres etapas según el doctor Ernesto Meneses (1971): Halle (1693), Continga (1737) y Berlin (1810). Este autor nos explica que la universidad moderna (no la actual) no se comprende si no se entienden tres aspectos del conocimiento y que constituyen la triple visión de la universidad: la adquisición del conocimiento (misión de la investigación); la transmisión del conocimiento (misión de la enseñanza); y la aplicación del conocimiento (misión del servicio al público). Dicho de otro modo, la enseñanza se nutre de la investigación, ésta se enriquece y estructura mediante la enseñanza, y ambas cooperan al servicio de la comunidad.

El modelo alemán tuvo en algunas etapas influencia del modelo francés, que primaba la transmisión de conocimiento del profesor al alumno sin prestar atención a la investigación, pero en la última etapa, Berlin (1810), Guillermo Humbolt (ideólogo de la universidad de Berlin) ideó una universidad que principalmente se dedicara a la investigación. Para Humbolt la ciencia de la universidad era la unión entre la investigación científica y la formación humana. Para lograr este fin, la universidad tenía que estar libre de presiones externas y de toda clase de obligaciones de formación profesional. Para Humbolt la universidad debería tratar a la ciencia como un problema todavía no resuelto del todo y por eso debía estar siempre en estado de investigación. En esa etapa, lejos de promover una universidad dedicada a la docencia, se limitó al progreso de la ciencia realizado por los maestros en compañía de sus discípulos (Gómez, 1998). Actualmente, con las agencias de evaluación externas a las universidades se está promocionando un tipo de perfil profesional docente investigador principalmente y se está contribuyendo a relegar a un segundo plano la docencia, igual que en esta etapa del modelo alemán.

Sin embargo, la universidad alemana fue progresista en su preocupación científica, pero al mismo tiempo, fue elitista, sometida al estado y extremadamente jerarquizada y burocratizada.

El papel del profesorado en la universidad alemana era el de investigador principalmente, y la docencia no suponía más que unas horas por semana. En esta época de Humbolt se crearon los departamentos, esta organización se mantiene hoy en día, formando agrupaciones de profesorado de una misma disciplina científica y definidos por la disciplina científica en que sus miembros eran expertos. El departamento se nutría de las investigaciones que realizaran sus miembros.

Humbolt promovió un modelo de universidad en la que el binomio maestro-alumno era entendido de una manera diferente que en etapas previas. El alumnado de dicha universidad aprendía investigando junto a sus maestros y, a su vez, se entrenaban en la disciplina científica y académica.

La idea original de Humbolt fue adquiriendo otras particularidades, se trabajó sobre la idea libertad de enseñanza (lo que hasta hoy hemos denominado libertad de cátedra), eso facilitaba

al profesorado incluir los resultados de sus investigaciones en el currículum académico; y la libertad de aprendizaje, donde el alumno podía decidir qué materias estudiar y en qué universidad.

En la universidad española, el modelo alemán se recoge como el modelo científico o investigador. Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el se está más identificado, el que se considera realmente universitario. La Universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y debemos reconocer que la Universidad ha salido fortalecida. La misión de la Universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Como tal, es un modelo que genera una carga de trabajo muy importante para el profesorado que se ve en la obligación de ser “siempre” un investigador brillante, cuando sabemos la dificultad que esto conlleva.

Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado, es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que está relacionado con ello, que hace olvidar, la razón de ser de la Universidad, los alumnos.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria “intuición” que es exigible a todo docente.

Este modelo genera en el alumnado frecuentemente una visión muy parcelada de la ciencia puesto que los docentes carecen de coordinación entre las diferentes materias. Esto produce una visión desintegrada del campo de conocimiento de cada profesor en relación con otros campos. En la actual universidad, se están buscando los canales para la mejora de la

coordinación entre materias con el fin de no confeccionar un currículum de asignaturas atomizadas, tratando de dotarlo de más globalidad.

El conocimiento se convierte en un bien preciado que cada docente custodia como fruto de su esfuerzo. Esta forma de hacer entre los docentes se transmite al alumnado.

#### **3.1.4. El Modelo de Universidad del EEES**

Con la configuración de la Comunidad Económica Europea se tomaron acuerdos comunes en materia de economía y se reflexionó sobre el papel fundamental de la educación para promover el desarrollo tanto económico como social. Con este nuevo escenario y con la consolidación de la nueva sociedad de la información y comunicación en todos los niveles educativos, se pensó que era necesaria una reforma de la Educación Superior para adaptarse a la nueva realidad social. La mencionada reforma se realizó para conseguir la convergencia y armonización de la enseñanza superior a través un proceso que ha de conducir al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, impulsado por la Unión Europea, se inicia con la Declaración de La Sorbona de mayo de 1998, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y se consolida con la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, por países pertenecientes a la unión europea y algunos que excedían los límites de dicha unión (países del este y del centro externos a la unión europea).

Los principales objetivos de la Declaración de Bolonia pueden resumirse en los siguientes puntos (Delgado et al, 2005):

1.- La armonización de los sistemas nacionales de titulaciones basada, esencialmente, en los dos ciclos principales consecutivos de grado y postgrado: el primero de ellos (*bachelor*), capacita a los estudiantes para integrarse en el mercado laboral europeo con una cualificación profesional adecuada; en tanto que el segundo habilita a la obtención de los títulos de Master y Doctorado y se concibe como una formación académica más específica orientada a la formación profesional avanzada o a la investigación.

2.- El establecimiento de un sistema europeo de cómputo y transferencia de créditos, para fomentar la comparabilidad de forma fácil y comprensible de los estudios y promover la movilidad, reconocimiento académico e integración profesional de los titulados en el mercado laboral de los estudiantes.

3.-La implantación de un Suplemento Europeo al Título, constituido como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. De modo que el mencionado Suplemento permite, a pesar de la divergencia existente entre los modelos universitarios de los diferentes países europeos, que los conocimientos y capacidades adquiridas sean reconocidos académicamente en toda Europa, así como profesionalmente al ser conocidos por los potenciales empleadores. Así pues, se convierte en un elemento que dota de transparencia al sistema universitario europeo y que permite la comprensión y comparabilidad de los títulos universitarios para favorecer la ocupabilidad (*employability*).

Otros objetivos de la Declaración de Bolonia consisten en la promoción de la colaboración europea para desarrollar métodos comparables para garantizar la calidad a través de mecanismos de evaluación, acreditación o certificación; facilitar la movilidad académica y laboral de todos los agentes implicados en la educación superior (estudiantes, docentes y Personal administrativo y de servicios); y fomentar la dimensión europea de la enseñanza superior a través de la cooperación institucional en todos los niveles, desarrollando metodologías comparables y titulaciones conjuntas, especialmente, en el ámbito de los masters que deben aspirar a ser de reconocido prestigio y calidad en el ámbito internacional.

Estos nuevos objetivos de mejora de la calidad y de la competitividad que subyacen en el EEES demandan, por un lado, dotar a las universidades de la financiación suficiente para hacer frente a los múltiples recursos que serán necesarios: plantilla de profesorado (pero no sólo de profesorado sino también personal de gestión), previsión de aulas suficientes, coordinación de horarios, reformas institucionales, planes de formación y reciclaje del profesorado...

Y, por último, otro tema importante que, a veces, se relega a un segundo plano, es la necesidad de elaborar un estudio de cómo afecta este nuevo sistema no sólo a las funciones del docente, sino también a su dedicación en horas y trabajo. En principio, la dedicación del

profesor es muy superior a la del sistema tradicional, basada en la preparación de clases magistrales, pues deberá planificar su acción docente, preparar la evaluación continua, corregir más actividades, tutorizar a los estudiantes... Además, debe tenerse en cuenta que esta dedicación aumenta a medida que crece el número de estudiantes asignados a cada profesor; por lo tanto, en el nuevo escenario docente el número de estudiantes pasa a tener más importancia a la hora de computar la carga de trabajo para el profesor.

Dentro de este modelo de universidad se encuentra el modelo de la Universidad del País Vasco UPV/EHU y, lejos de conformarse con la aplicación del tratado de Bolonia, ha querido ir un paso más allá adoptando como filosofía de trabajo el modelo IKD (ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico). IKD trata de ser un modelo propio de esta universidad que reúna características específicas como cooperativo, plurilingüe e inclusivo que pone su acento en que los estudiantes sean los dueños de su aprendizaje y sean formados de forma integral, flexible y adaptada a las necesidades de la sociedad. El modelo IKD fue aprobado por unanimidad en la junta de Gobierno de la UPV/EHU en abril de 2010 y queda desarrollado de manera operativa en el Plan estratégico 2012-2017. Formar a los estudiantes según IKD requiere crear nuevas manera de enseñar y aprender más activas y cooperativas (desarrollo curricular). Para ello es clave que la formación del profesorado, las políticas institucionales, la relación con el entorno y los nuevos roles del estudiante operen de forma sinérgica y colaboren de forma ordenada y coherente.

Cada uno de los modelos que hemos presentado valora y entiende la ciencia de modo distinto, encierra una relación distinta con la sociedad, propone roles distintos al profesorado y al alumnado. La figura del discente ha tenido diferentes protagonismos, desde la no consideración de su participación en el modelo tradicional a convertirse en el centro de los procesos de enseñanza a-aprendizaje en el modelo del EEES.

En el modelo tradicional de universidad el alumnado se encontraba en una posición de sujeto pasivo al que el profesorado le imparte sus saberes sin buscar la complicidad con el mismo, es decir, sin posibilidad de realizar un feedback que haga reajustar la enseñanza a los docentes. Se convierte en mero observador de su proceso de aprendizaje.



En el nuevo EEES hay un cambio radical de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el docente a dichos procesos centrados en el alumnado. En este modelo es fundamental la participación del alumnado para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los ritmos del alumnado. El alumnado se sitúa como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo elemento y agente, y como agente ha de ser agente participante.

Esta transformación de “docente eje” a “alumnado eje” no se realiza de manera radical sino que en los modelos anglosajón y alemán ya están apuntando a el alumnado como sujeto activo. En el primero a través de la relación directa con el docente mediante las tutorías y la participación en la toma de decisiones sobre su desarrollo profesional, en el segundo, el alumnado aprendía investigando junto a sus maestros, por lo tanto, participaban del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la investigación.

En cuanto a la labor del docente en la tarea de formar al ser humano deben confluír aspectos positivos que cada modelo encierra. En cualquier universidad a la que dirijamos la mirada nos encontraremos, dependiendo del centro, de su historia y tradición, del tipo de estudios, etc., profesorado en el que predomina un modelo u otro. Profesores y profesoras que, en función del contexto de su actividad, adoptan una u otra perspectiva e, incluso profesorado, con prácticas contradictorias.

Por ello, al proponer modelos de formación del profesorado universitario, se hará necesario precisar las relaciones que el modelo guarda con cada una de las estructuras señaladas, aceptando, siempre, que es posible la existencia de formas diversas de ser docente universitario y todas ellas válidas a condición de que cumplan algunos requisitos que señalamos:

- El profesional tiene el compromiso, con la sociedad que lo forma, de devolver el bien que recibe. El profesor universitario tiene un compromiso de búsqueda de la verdad, como dijera Aristóteles, *soy amigo de Platón pero más de la verdad*. La búsqueda no termina nunca y ese compromiso de búsqueda incluye el de formarse y actualizarse para dar respuesta adecuada a lo que en cada momento la sociedad le demande (Peña, 2003).

- Un buen profesor o profesora domina su saber y las aplicaciones profesionales que caben de él. Se trata de mostrar el camino y facilitar la capacidad de hacerse preguntas acerca de qué y el cómo.

- La capacidad orientadora es exigible a todo docente universitario. Se enseña para la vida y en una sociedad y contexto dado. La apertura a la sociedad es absolutamente necesaria.

Si se cumplen estas tres condiciones, podemos preguntarnos cómo formar a un profesional docente universitario teniendo en cuenta que el profesor es un científico y un guía de los procesos de enseñanza--aprendizaje. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión, y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas generaciones. Es un científico que se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa enseñar, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos, aquellos que constituyen el eje de su actuación.

En el profesional docente universitario aparecen pues, dos polos: conocimientos avanzados y destreza para enseñarlos. Sobre este dos puntos de apoyo pueden darse variedades o modelos distintos. Se dará el caso de ser más investigador, más profesionalizador, más centrado en la labores orientadoras, etc., en función de rasgos personales, contextuales, organizacionales etc.

Después del análisis de los diferentes modelos de universidad que han influenciado la universidad española, tenemos que decir que la nueva universidad enmarcada dentro del EEES es una conglomerado de los modelos francés, alemán y anglosajón con una característica añadida como es el cambio de orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el docente a los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno.

En cada uno de los modelos explicados predomina una concepción diferente de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la figura del discente y la figura del docente.

### **3.2. El nuevo Espacio Europeo de educación Superior**

Después de analizar los diferentes modelos de universidad que se han dado hasta la fecha es necesario detenernos en el modelo actual y analizar más detalladamente todas las implicaciones que este modelo tiene para el desarrollo de la docencia y el cambio de paradigma que eso supone.

Desde la Declaración de la Sorbona en 1998 en la que se subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y se proponía la creación de un espacio europeo de la educación superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y el acceso al empleo de los ciudadanos y, por lo tanto, el desarrollo global del continente europeo, se ha ido dibujando lo que en nuestros días se está materializando como el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.

Esto ha supuesto un cambio radical en varios aspectos como el sistema de créditos ECTS, la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos, etc. Pero realmente lo que da sentido a este trabajo es el cambio en el modelo de enseñanza y, sobre todo, en la introducción de las competencias profesionales como metas a conseguir al finalizar cualquier titulación. La necesidad de conseguir que el alumnado adquiriera una serie de competencias obliga al profesorado a adquirir las suyas propias en el ejercicio de su profesión docente.

En la sociedad en la que desarrollamos los docentes la labor de la educación universitaria debemos partir del hecho de que hoy en día lo que hay es información, y por tanto, el docente se encargará de que esa información existente llegue al alumnado y de que éste la pueda utilizar para desarrollarse profesionalmente. Estamos hablando de la enseñanza de competencias no de la mera transmisión de contenidos.

#### **3.2.1. Un nuevo escenario docente universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior**

En los últimos años han sucedido numerosos cambios en cuanto al funcionamiento y la concepción de los países pertenecientes a la vieja Europa. A esto hay que añadir la incidencia de la sociedad de la información y del conocimiento en el ámbito educativo, y, en especial, en la educación superior. Todo esto ha conducido a la Unión Europea a pensar en al ámbito de la

Educación Superior de forma global y , en consecuencia, a adoptar estrategias comunes en todos los países para adaptarse a las nuevas necesidades sociales y poder llegar a un desarrollo social y económico óptimo en esta nueva realidad social.

Para poder dar respuesta e esta nueva realidad se hace necesario proporcionar a los estudiantes universitarios una enseñanza integral, una enseñanza que facilite la adaptación continua a los nuevos retos profesionales, puesto que la forma de enseñanza basada en la mera transmisión de conocimientos queda obsoleta para hacer frente a una sociedad en permanente cambio. La enseñanza basada en competencias pretende proporcionar a los estudiantes un saber hacer aplicado a determinados contextos que permite una mayor adaptabilidad a nuevas situaciones, mejorando así su competitividad y disponiendo de unos conocimientos permanentemente actualizados. Este proceso de adaptación de la Educación Superior comenzó con la Declaración de la Bolonia en 1999 inspirada por la Declaración de la Sorbona en 1998 donde se insistía en “la necesidad de crear un espacio europeo de la enseñanza superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global de nuestro continente” (Declaración de la Sorbona, 1998).

Diversas Declaraciones se han sucedido desde entonces para continuar con la labor iniciada en Bolonia y en el curso 2010/2011 se comenzará a funcionar desde la nueva concepción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES no es otra cosa que la convergencia europea llevada al marco de la enseñanza universitaria y debe entenderse como un intento que realizan las universidades para armonizar y hacer confluír sus propios sistemas universitarios en un marco común (Goñi, 2005). Este nuevo marco universitario debe responder a los principios de calidad, movilidad, competitividad y debe ser respetuoso con la diversidad de culturas, de lenguas y sistemas de educación como fuente de riqueza (Delgado y otros, 2005).

La nueva organización del currículum universitario nos proporciona una nueva visión del proceso instructivo, pasando de ser un modelo centrado en la enseñanza (proporcionado de manera unidireccional desde el docente hacia el alumnado) a un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado. Así pues, el modelo del crédito ECTS se asienta en la definición

del estudiante como centro del sistema y se basa en el número de horas de dedicación del estudiante para el logro de las competencias programadas.

El EEES y todas las decisiones educativas, políticas y curriculares que se han tomado para conseguir que todas las universidades puedan hablar un lenguaje común han determinado lo que hoy en día se está materializando en las aulas. Desde esta nueva mirada que nos proporciona el EEES se comienzan a repensar y reelaborar la función docente universitaria y, por lo tanto, los roles que hasta ahora habían correspondido tanto a los docentes como al alumnado.

La UPV/EHU en su proceso de adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha realizado, además, una apuesta muy importante que viene a señalar la dirección institucional que adopta esta universidad para el desarrollo curricular de los grados. Esta nueva dirección se concreta en lo que se ha denominado filosofía IKD y proporciona las bases para dicho desarrollo curricular proporcionando a esta universidad desarrollar su propia identidad universitaria.

Tal y como se recoge en documento aprobado por consejo de Gobierno de la UPV/EHU (fecha) el modelo de enseñanza- aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado/ Ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa (IKD) recoge el propósito señalado y se configura como propuesta para el desarrollo curricular de las enseñanzas en la UPV/EHU.

El modelo IKD tiene su centro de gravedad en el aprendizaje del alumnado. A través de metodologías activas y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, fomenta el aprendizaje en un contexto de enseñanza plurilingüe.

➤ Es dinámico y activo. Para responder a la necesidad de adaptación y cambio (diseño e implantación de los nuevos títulos, adopción del ECTS, necesidad de innovación...) y a las demandas emergentes de formación (formación continua y no presencial), se plantea nuevos retos organizativos y metodológicos.

➤ Es un modelo plural. Su interpretación es local y diversa, debiendo hacerse en cada titulación y en cada centro docente de forma flexible, pero respondiendo a la seña de identidad común de la UPV/EHU.

➤ El modelo IKD está basado en la cooperación del conjunto de agentes que conforman la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, departamentos, centros y agentes sociales. Todos ellos comparten, bajo un clima de confianza mutua, proyectos e iniciativas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo educativo, siguiendo con la línea del planteamiento del nuevo EEES, pretende garantizar criterios de calidad, competitividad y excelencia, para alcanzar la internacionalización de nuestra oferta formativa y la promoción de talentos investigadores a las cotas más altas.

Es importante entender el sentido IKD para saber cómo se van a situar los docentes universitarios ante esta nueva mirada que viene a sustentar el nuevo modelo didáctico que surge de Bolonia.

### **3.2.2. Los nuevos roles del profesor y el estudiante**

En todo este proceso de cambio que ha supuesto la creación de ese EEES y en la misma medida que ha cambiado la universidad, se han ido modificando los roles de sus integrantes.

Definiendo el rol como el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesorado, siguiendo una serie de normas prescriptivas y proscriptivas (Marin, Troyano, Rivero, 2002) y, teniendo en cuenta las expectativas asociadas al mismo, el rol del profesor tiene unas atribuciones específicas. Como apuntan los anteriores autores uno de los elementos más importantes para definir el rol del profesorado son las personas del entorno, dominadas *conjunto de rol*. El conjunto de rol está constituido fundamentalmente por el alumnado, y por supuesto por otros compañeros, etc. El alumnado está influenciado por las conductas del docente en el desempeño de su rol y, que a su vez influyen sobre sí mismo, produciéndose de esta forma una influencia mutua o bidireccional.

El nuevo modelo educativo, basado en el trabajo del estudiante, deja de tener como punto de referencia la docencia del profesorado y pasa a vertebrarse, como aparece en la ilustración 3, en torno al aprendizaje del alumnado.

La formación integral de los estudiantes requiere planteamientos diferentes desde el punto de vista docente. Si hablamos desde un enfoque que prima el aprendizaje permanente del alumnado, debemos partir de la premisa de “enseñanza permanente” también.

Si hasta ahora el trabajo docente ha quedado reflejado básicamente en los créditos asignados en su docencia para las horas presenciales (teóricas y/o prácticas), parece claro que necesitamos una nueva fórmula para calcular la dedicación del profesorado en la que contemplar no sólo las clases tradicionales, sino también su dedicación e implicación en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los trabajos prácticos, el desarrollo de seminarios, el tiempo dedicado a las prácticas y trabajos de campo, el tiempo de estudio personal, en casa o en la biblioteca, el tiempo dedicado a las prácticas y trabajos de campo, la articulación de otros sistemas de evaluación, etc., todo ello hace suponer una seria alteración de la dedicación actual del profesorado en cuanto a su implicación en la actividad docente.

La cuestión de fondo planteada implica la revalorización de la función docente del profesorado universitario (García, Marín y Troyano, 2006). La diferencia que supone para la labor del docente el poder asumir las nuevas implicaciones de la docencia conlleva una ampliación de la dedicación docente tanto cualitativa como cuantitativamente. Cuestiones como la elección de las metodologías a trabajar en el aula, con su correspondiente formación, o la planificación de la asignatura, con frecuencia han sido considerados asuntos de segunda índole y no se les ha prestado la atención necesaria. A partir de ahora, será necesario dedicarle más esfuerzo a temas relacionados con la planificación de la docencia, sin olvidar la dedicación a la coordinación tanto horizontal como vertical, la metodología y la evaluación.

Respecto a la planificación de la docencia, se establecen una serie de criterios para garantizar la calidad de la docencia basados en el planteamiento de opciones para el desarrollo de las materias, en la identificación de los métodos de trabajo que permitan desarrollar competencias académicas, en el planteamiento de acciones de coordinación docente con otros profesores implicados en la docencia al mismo grupo de estudiantes, etc.

En cuanto a la metodología a seguir, se hace especial mención a las metodologías activa donde el alumnado sea el que por medio de un proyecto (ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos), problema (PBL, Aprendizaje Basado en Problemas) o Estudio de Casos sea capaz de adquirir las competencias necesarias para su desarrollo profesional. Así, se han de

adoptar criterios de flexibilidad metodológica en función del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario, utilizar los recursos didácticos más apropiados para el desarrollo de las materias, escuchar activamente a los estudiantes, en relación con las actividades de evaluación continua, etc. Es precisamente la evaluación la que va a tener un sentido más formativo que la mera evaluación o control sobre lo realizado.

La figura del profesor desde esta nueva perspectiva requiere de unas nuevas características propias y unas funciones específicas, pero ¿cuál es el papel que desempeña el profesorado en la universidad? Es indiscutible que la labor que desempeña un docente en un sistema educativo, influye, en gran medida, en los estudiantes. La idea de esta influencia en el aprendizaje del alumno parece haber dirigido la reflexión acerca de la necesidad de eficacia en su acción. Los profesores, indudablemente, son responsables de introducir, consciente y racionalmente, cambios y matices que modulan el clima escolar o académico, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar la dirección de los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones en el aula, como en la organización social de las instituciones educativas (Acevedo, 2004). En relación a la influencia del docente sobre el alumnado, Darling-Hammond (2000) considera que las instituciones hacen una pequeña diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero que la gran diferencia de ese aprendizaje es atribuida la labor que desempeñan los docentes. Son estos últimos los encargados de guiar el proceso educativo del alumnado, de manera tal que genere cambios en los estudiantes y les permita absorber y generar una nueva visión del mundo que les rodea. No podemos olvidar que existen diferentes profesores, alumnos y programas en situaciones diversas y que en ellos influyen las diferentes condiciones ambientales donde se encuentra inmersa la escuela.

La labor docente ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pero en los últimos tiempos ha experimentado cambios radicales, debido, en gran parte, al imparable desarrollo tecnológico y a la velocidad con que el conocimiento es reemplazado. Esta labor profesional del profesor universitario ha de estar orientada hacia una doble perspectiva: la de enseñar, para que el alumnado adquiriera una serie de competencias profesionales, y la de investigar, para progresar en la enseñanza. García Ramos (1996) tratando sobre la labor de investigar del docente, explica que consiste en “poder facilitar aprendizajes actualizados, científica, técnica y profesionalmente”. Esta labor del docente universitario ha hecho que su quehacer profesional haya evolucionado de ser un mero transmisor a un especialista que prepara a los



alumnos para la vida, que comparte inquietudes y estimula la búsqueda de crecimiento intelectual. Siguiendo este argumento, la nueva misión del docente es facilitar a sus alumnos el descubrimiento de nuevas ideas y nuevas formas de organización proporcionándoles los recursos necesarios para tal propósito y, de esa manera, provocar un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, se podría afirmar que en la actualidad el conocimiento es un factor más de las diversas manifestaciones de la tarea profesional del docente, pero no es el único. En la nueva era de la información el conocimiento está al alcance del alumnado y por tanto no es un valor en sí mismo, el valor radica en el uso que se hace de dicho conocimiento y en cómo transmitirlo al alumnado. Teniendo en cuenta que el factor contextual es un factor determinante que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es tanto o más importante que un docente conozca el contexto socio-cultural en el que enseña, para poder adaptarse a las necesidades del contexto, que la posesión del conocimiento en sí.

De la misma forma, el docente ha de considerarse a sí mismo como un aprendiz, y como tal, tiene primera y principal fuente de aprendizaje a su propio alumnado con la devolución que éste le aporta respecto al ritmo del aula, calidad de los aprendizajes, organización de la docencia, evaluación, etc. debiendo ser motivo de preocupación pedagógica. Todo esto hace que surja la reflexión sobre el tipo de docente que necesita la universidad. Realizando una síntesis de las posiciones encontradas, se pueden clasificar en dos grandes grupos:

1) Los que afirman que la docencia es la mera transmisión de un saber, con lo que lo importante, entonces, es el saber por sí mismo.

Cualquiera que sea experto en algo puede ser profesor si tiene las dotes personales adecuadas. Desde esta posición se concibe el aprendizaje como un proceso pasivo: el alumno es mero receptor que almacena en su intelecto los conocimientos que le trasmite el profesor. Por lo que, según Ferrer y González (1999), las dotes fundamentales de un “buen profesor” serían el dominio de la materia y las dotes comunicativas que éste tenga.

Cómo es lógico, el profesorado universitario se forma, básicamente, en el contenido científico de la materia que enseña y sobre la que investiga. Pero, por otra parte, resulta muy escaso, cuando no nulo, el interés del profesorado respecto a la formación necesaria para

transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado, es decir, la parte pedagógica y didáctica de la labor docente.

A pesar de todos los avances y reformas habidos en la universidad hasta la fecha, hoy en día todavía resulta difícil superar el supuesto que afirma que un buen profesor universitario es aquél que domina la materia científica, ya que ese conocimiento lo capacita por sí mismo para enseñarla. La forma de enseñanza que predomina en el tipo de docentes que asumen como propia esta creencia es la reproducción de la forma de docencia que utilizaron sus profesores cuando ellos eran estudiantes.

2) Los que piensan que la docencia es una profesión de elevada complejidad. Los docentes no sólo deben conocer a fondo la materia que imparten, sino que, además, deben ser expertos en una actividad muy compleja consistente en saber hacer uso de la didáctica para ayudar a construir dichos conocimientos al alumnado. Es decir, adecuar la metodología y las técnicas didácticas a la situación concreta de cada grupo clase.

Esta perspectiva requiere que la nueva universidad supere los antiguos modelos universitarios y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia, predominantes desde hace ya siglos, y que hoy en día necesariamente se han quedado obsoletas para hacer frente a la nueva era de la información y la comunicación.

Desde esta perspectiva, se concibe la labor del docente universitario como una profesión de elevada complejidad, que implica: una formación del profesional que desempeña una tarea compartida orientada a que otras personas aprendan, una especialización en una ciencia determinada con su implicación investigadora y una participación en una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida. Su éxito dependerá, según Yinger (1986) de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a esos enfrentamientos, la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento de la técnica.

Desde esta perspectiva, el papel del profesor es activo. Su cometido comienza desde la planificación de los contenidos, organización de materiales, propuestas metodológicas y

evaluativas hasta la puesta en marcha de todos los procesos de transferencia de conocimiento al alumnado convirtiéndole de un explicador o aclarador, en guía y estímulo del proceso de aprendizaje y de formación en general. En esta misma línea, García Hoz y Pérez Juste (1984) afirman que el mejor profesor no es el que mejor explica, sino el que hace trabajar más a sus alumnos, el que mejor los estimula y orienta en su actividad.

No podemos pasar por alto que el valor del profesor está en que a través de él llegan al estudiante los estímulos adecuados para su mejor educación. El profesor debe potenciar con los alumnos la programación del trabajo diario, el establecimiento de relaciones con los alumnos, a fin de conocer sus necesidades, intereses, dificultades y aptitudes. El papel del profesor como guía hace que el alumno sea el protagonista de su propia formación, lo que se considera como llevar a un individuo o grupo de individuos, de un estado inicial a otro superior, por medio de la información aportada y las tareas propuestas comunicado de manera formal e informal, fundamentado en sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta nueva forma de entender la educación y los roles del docente y el alumnado dista bastante de la concepción tradicional de los roles tanto del profesor del alumno.

En este sentido, a juicio de Rodríguez Lamas (1996), este aprendizaje transmisivo, se caracterizaba por considerar al estudiante como un ser dependiente; su experiencia poco válida en comparación con la del profesor; al aprendizaje como una acumulación de contenidos; y que un grupo de estudiantes siempre debería en esencia aprender las mismas cosas en iguales niveles.

Este enfoque tradicional de enseñanza, se caracteriza porque el profesor se centra en la enseñanza y elabora el tema que corresponde siguiendo los criterios de la disciplina que imparte. Además, selecciona algunas lecturas para que los alumnos refuercen los conceptos presentados por él y solicita preguntas del estudiante para resolver alguna duda sobre lo que él expone. En algunas ocasiones, presenta un caso práctico para que el alumno pueda aplicar los conocimientos que le fueron presentados y realiza exámenes donde se privilegia la memoria y la repetición de contenidos.

El alumnado, por su parte, escucha al profesor, toma apuntes, responde a las preguntas del profesor, pregunta cuando no logra apuntar algún concepto de los que explica el profesor y resuelve los exámenes memorizando los conceptos unos días antes del mismo.

Cuando, por el contrario, el profesor se centra en los procesos de aprendizaje el docente organiza los temas en función de los objetivos de aprendizaje y competencias que tienen que adquirir los estudiantes con base en los temas principales y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al saber hacer (habilidades), el saber (conocimientos) y el saber ser (valores, actitudes y principios).

A partir de los objetivos planteados el docente diseña el espacio de clase para promover la interacción profesor/a-alumno/a; alumno/a-alumno/a. Para ello, diseña contenidos y actividades con la finalidad de promover y desarrollar en el alumnado las habilidades planteadas en los objetivos, se apropie críticamente de los contenidos y los aplique en diversos contextos, mirando las implicaciones sociales y humanas de estas aplicaciones.

El docente que diseña espacios de aprendizaje toma en cuenta el tiempo pedagógico como un factor fundamental para promover los aprendizajes. La actividad es organizada de acuerdo a los siguientes criterios (Cáceres et al, 2005): para comenzar a trabajar en el desarrollo de un nuevo objetivo hay que partir del interés del alumnado y, por tanto, empezar con una actividad motivadora; plantear actividades para lograr el objetivo y actividades de cierre para retomar el trabajo de la sesión y valorar hasta dónde se logró el objetivo propuesto.

Todo este trabajo que debe realizar el docente no es tarea fácil si además organiza las actividades en función del grupo-clase y sus características, así como el objetivo a lograr. Para ello, el profesor ha de organizar actividades en gran grupo, en pequeños grupos o de forma individual, definiendo con claridad la tarea que se espera realicen y retoma esta tarea enriqueciéndola con sus propias aportaciones. Además, tiene que abordar los contenidos de aprendizaje desde una lógica pedagógica, es decir toma en cuenta tanto la estructura lógica de la materia que será aprendida, como los estilos de aprendizaje de los alumnos. Se mueve en sus presentaciones en una lógica inductiva-deductiva, de manera tal que no se rompa la relación entre la teoría y la práctica.

Siguiendo con la visión del docente que se centra en el aprendizaje y describiendo cuáles deben ser sus tareas y funciones, tenemos que pensar que el docente tiene que tener una visión global de todo el proceso de aprendizaje desde que comienza la asignatura hasta que

finaliza, con lo que ha de planear actividades de evaluación de los aprendizajes congruentes tanto con los objetivos planteados como con la metodología seguida en las clases.

En esta perspectiva de la enseñanza centrada en el aprendizaje, el alumnado, por su parte, pone en marcha una serie de acciones haciendo uso de sus conocimientos previos para conectarse con una nueva situación de aprendizaje. Éste, al recurrir a su experiencia previa se interesa por la tarea que se presenta movilizándolo sus esquemas de pensamiento para comprender la importancia y el valor del nuevo conocimiento, esta es la base del aprendizaje significativo.

Además, el alumnado relaciona los nuevos contenidos de aprendizaje con sus esquemas de conocimiento previos, tomando en cuenta sus reacciones ante esta nueva perspectiva, no sólo para poder entender y juzgar dichos contenidos, sino para poder actuar en una gama más amplia de nuevas situaciones y contenidos.

A través de las actividades diseñadas por el profesor el alumno puede interrelacionar el aprendizaje con el desarrollo de las competencias y con los principios básicos y los valores propuestos en el proyecto educativo de la institución al aprender a tomar decisiones profesionales y analizar consecuencias e implicaciones humanas y sociales en los diferentes contextos donde se aplica el conocimiento. Para garantizar que esto suceda así, el docente deberá plantear una evaluación que pueda recoger tanto de forma continua como final los progresos del alumnado y, en caso de que detecten carencias en el aprendizaje poder readaptar la docencia para lograr los fines que se persiguen.

El alumnado, para adaptarse a este mundo cambiante deberá desarrollar actitudes y habilidades propias del trabajo colaborativo, aprender a aprender, a pensar, a reflexionar, a resolver problemas de una manera fundamentada.

En base a lo expuesto se puede afirmar que uno de los objetivos prioritarios de la educación superior es conseguir los conocimientos que permitan a los estudiantes manejar de manera abierta la gran cantidad de información, las nuevas ideas o los nuevos tipos de experiencias, todo esto con la finalidad de que los alumnos sean capaces de transferir lo aprendido a diversas situaciones y de esta manera poderse manejar eficazmente en situaciones nuevas (Cáceres et al, 2005). Las demandas modernas del mundo laboral están planteando

precisamente la necesidad de contar con personas que sean capaces de ir más allá de la propia situación de enseñanza y poder analizar críticamente las diversas problemáticas que se presentan, en sus facetas profesionales y personales, con una visión más amplia, asumiendo una postura constructiva y crítica.

Desde esta perspectiva deseable los profesores universitarios, frente a los cambios curriculares que implica la convergencia europea, se enfrentan a un gran reto que implica organizar su docencia para poder acompañar a los alumnos en la responsabilidad de descubrir y hacerse cargo de los fines propios de su vida académica. Además, promover espacios de aprendizaje en los cuales los estudiantes experimenten la posibilidad de realizar juicios críticos fundamentados, organizar discusiones respaldadas por razones y evidencias sobre diversos puntos de vista, abordar los problemas desde diversas perspectivas y favorecer el desarrollo de habilidades que permitan poner los conocimientos al servicio de circunstancias no habituales.

En la enseñanza en el nuevo escenario dibujado por el EEES y por la introducción de las TIC, el profesor pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes; de forma que una buena docencia ya no depende exclusivamente de los conocimientos del profesor (Delgado et al, 2005). A su vez, el estudiante adopta un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, situándose, por tanto, en el centro del mismo. En otras palabras, el estudiante pasa de ser un objeto a un sujeto de aprendizaje.

El profesor universitario necesita desarrollar estrategias alternativas para la docencia universitaria. Como dice Esteve (2003), ahora para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas y además darle un sentido de humanidad.

*Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay*

*otro camino que rescatar, en cada una de nuestras lecciones, el valor humano del conocimiento.* (Esteve, 2003)

### **3.3. La voz del alumnado en la evaluación docente**

Después de analizar los nuevos roles tanto del profesorado como del alumnado, desde esta investigación se plantea que una de las claves para valorar que el docente sigue respondiendo a las exigencias que su profesión requiere es la participación del alumnado en la evaluación de su actividad, es una forma, por un lado, de devolver al docente la imagen que proyecta en el alumnado y, por otro, de control al profesorado.

Esta evaluación tiene más peso del que parece a primera vista puesto que se tiene en cuenta a la hora de puntuar los méritos docentes en los puestos de adjunto, ayudante y bolsas de trabajo convocados en la UPV/EHU<sup>1</sup>. Además, la valoración queda recogida en el programa Docentia (Docentiaz en la UPV/EHU) en la dimensión de los resultados

La evaluación de las competencias del docente universitario por parte del alumnado es un tema de permanente actualidad, ampliamente debatido en el mundo universitario. Feldman en 1997 señala algunas características que los estudiantes consideran relevantes para una buena enseñanza, estas son: la claridad, la capacidad de suscitar interés, la organización de la asignatura y la motivación de los alumnos. También valoran, aunque en menor grado, la preocupación que muestra el profesor por el progreso de la clase, el conocimiento de la materia, el entusiasmo y la disponibilidad (Prieto, 2005).

Para la realización de la evaluación docente se utilizan instrumentos de evaluación cada vez más desarrollados, desde hace más de treinta años. Han sido muchos los autores como Feldman (1977, 1978), Cohen (1980), Marsh y otros (1992, 1995, 2000, 2001), Abrami y otros (1990, 1997), Aleamori (1999), Ramos (1995), Villa y Morales (1993), González Such (1998), Acevedo (2003) que tanto en el ámbito internacional como en el español han realizado numerosas aportaciones y análisis del estado de esta cuestión.

---

<sup>1</sup> En el capítulo 3 aparecen los requisitos generales para el acceso a cada uno de los cuerpos profesionales que se ofertan en estos momentos en la UPV/EHU

Abordar las competencias docentes desde el punto de vista del alumnado es fundamental para la mejora de la propia función docente. Las competencias del docente se ponen de manifiesto en el contexto del aula y la lectura de las mismas por parte del alumnado es la forma en la que el docente puede ver reflejada su acción para poder reelaborar sus propuestas de enseñanza-aprendizaje. Los profesores son responsables, entre otras cosas, de introducir cambios y matices que modulan el clima del aula, la calidad del trabajo y la orientación de los aprendizajes de los estudiantes. El profesorado tiene que vincularse con el alumnado y con el contexto donde se desarrolla su acción docente con una fuerte reflexión que debe focalizar su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo básico, apunta Tejedor (1990a), es conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente haciendo buenos los propósitos de la evaluación formativa.

La información que se recoge a través de la encuesta del alumnado debe servir, en primer lugar, para poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que ayude al profesor a reflexionar, contribuyendo así, a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

La evaluación de la competencia del docente universitario se ha estructurado alrededor de los tres componentes básicos de su acción: investigación, docencia y gestión. Alrededor de estos tres elementos se han desarrollado diferentes formas de evaluación que van desde la selección de indicadores (número de publicaciones, cantidad de investigaciones inscritas y participación en seminarios científicos) hasta la autoevaluación, la evaluación por pares, el portafolio y los estudiantes. Cada uno de estos agentes cuenta con diferentes criterios y formas para recopilar la información pertinente, sin embargo, la más utilizada es la encuesta de opinión del estudiante.

Si bien tradicionalmente se ha otorgado mayor protagonismo a otros agentes participantes, como el profesorado o la dirección del centro; para impulsar el cambio en la universidad, la voz del alumnado debe situarse en el centro mismo del proceso formativo (Parra, 2006).

La voz del alumnado es pues una de las dimensiones o agentes que pueden propiciar el avance hacia un nuevo modelo de universidad adaptado a la era de la sociedad de la información (Castells, 2004 y Salinas, 2002) y el conocimiento (Jarvis, 2006 y Rue, 2009), en consonancia con el giro dialógico que se está produciendo en las ciencias sociales y en las



sociedades, remarcado por diversos autores (Elboj y Gómez, 2001; Gómez y Elboj, 2004; Gómez y Diez-Palomar, 2009; Sordé y Ojalá, 2010; Beck, Giddens y Lash, 2001).

Hasta ahora la participación del alumnado, desde una perspectiva democrática y activa, no ha conseguido germinar en la cultura de los centros ya que no se ha implantado más que de forma residual y, además, cuando se ha implantado, ha tenido un papel principalmente formal (Susinos y Ceballos, 2012).

Se observa, a partir de la segunda mitad de los años noventa, un cambio de paradigmas usados para el diseño de la evaluación de la docencia, en el que se pasa de los paradigmas iniciales presagio-producto y proceso-producto (Pérez Gómez, 1990) hacia los mediacionales y contextuales que incluyen modelos de docencia centrados en el aprendizaje y la acción del alumno en la construcción del conocimiento, y por consiguiente habilidades del profesor acordes a tales concepciones.

Una de las pocas experiencias, en este sentido, que se ha generalizado en el espacio de la Educación Superior son las encuestas estandarizadas en las que se recoge la voz del alumnado.

Galindo y Zwaiman (2000) analizan los pros y los contras de la metodología de evaluación basada en la opinión de los alumnos. Por una parte, consideran que estos cuestionarios pueden ser instrumentos confiables y válidos, que constituyen una importante fuente de información y de retroalimentación, y que correlacionan significativamente con otros tipos de evaluación utilizados. Por otra parte, señalan que representan un mecanismo justo que reconoce el derecho de los alumnos a opinar respecto a la calidad del servicio recibido; además, que promueve también el involucramiento responsable del alumno en su aprendizaje. Otros autores como Calvo y Susinos (2010) opinan que si bien es un avance y tiene sus efectos positivos, sin embargo, como indican algunos estudios, no aportan información relevante sobre la mejora de la práctica.

Sin embargo, la participación del alumnado en la valoración y construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje es identificada como uno de los factores que más pueden contribuir a la mejora de la calidad educativa. Estudios como el realizado en la Universidad de Granada (Ocaña y Reyes, 2011) indican que escuchar al alumnado a través de técnicas cualitativas,

como por ejemplo grupos de discusión, autoinformes, relatos, etc., favorece la creación de espacios de entendimiento entre el profesorado y el alumnado.

También la incorporación en este diálogo de las nuevas tecnologías de la información ofrece al alumnado nuevos contextos de información y de comunicación, como por ejemplo, entre otros, el acceso a espacios virtuales a través de páginas web creadas por la propia universidad o plataformas educativas utilizadas entre el profesorado y el alumnado. Muchos de estos “espacios virtuales” están pensados aún más en clave informativa y unidireccional que en clave comunicativa y horizontal (Freire, 1972), pero sí que es cierto que están abriendo nuevos marcos de comunicación entre el profesorado y alumnado que debemos de aprovechar y, sobre todo, reconstruir en términos más deliberativos.

Aún más, el alumnado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es agente, y como agente ha de ser agente participante. No es fácil, y así se reconoce, hacer visible la voz del alumnado generando, de verdad, un encuentro dialógico que permita reflexionar sobre las cuestiones de aprendizaje y tomar decisiones curriculares conjuntamente, adaptando las metodologías del docente a los acuerdos consensuados que se puedan generar entre el equipo docente y alumnado. No es más que tomar al alumnado como agente de cambio real y sacarle del silencio al que la universidad le ha relegado tradicionalmente. El alumnado como agente participante de la educación, aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje una perspectiva particular y única (Mitra, 2007) que no sólo no hemos de despreciar sino que hemos de atender con sumo respeto y apertura. Pero este ejercicio no debe ser una mera actuación de maquillaje, sino que debe ser atento y sincero y debe generar cambios visibles para el alumnado para que éste se implique activamente (Calvo y Susinos, 2010).

Galindo y Zwaiman (2000) señalan que la mayoría de los cuestionarios utilizados por las universidades para evaluar la docencia incluyen al menos las siguientes tres dimensiones: Metodología didáctica usada por el docente, relación e interacción con los alumnos y el sistema de evaluación empleado por aquel.

Para comprobar cuál era el estado de la cuestión en las universidades estatales, en un principio, se analizaron los cuestionarios de evaluación del alumnado de las siguientes universidades:

- 1.- Universidad de Zaragoza
- 2.- Universidad de Salamanca
- 3.- Universidad de Murcia
- 4.- Universidad de Córdoba
- 5.- Universidad del País Vasco
- 6.- Universidad de la Rioja
- 7.- Universidad de León
- 8.- Universidad de Valencia

En todos los cuestionarios había una primera parte que trataba de que el alumnado cumplimentara los datos tanto de la asignatura, grupo, curso, profesor, es decir, una pequeña contextualización del profesor evaluado.

Los aspectos que el alumno evaluaba en todos los cuestionarios eran los siguientes:

1.- Docencia del profesorado

- *Planificación docente*
- *Coordinación de la docencia*
- *Desarrollo de la docencia*
- *Evaluación de los aprendizajes*
- *Opinión global*

2.- Relaciones profesor-estudiante

- Atención al alumnado

- Accesibilidad al profesorado

- Fomento de motivación

Además de los aspectos anteriormente descritos había características que aparecían en algunos cuestionarios y en otros no, estos son:

3.- Satisfacción del Estudiante (Universidades de Córdoba, León y Valencia)

4.- Actividades extracurriculares (Universidad de Murcia)

5.- Movilidad del estudiante en otros programas (Sócrates, erasmus..) y en prácticas en empresas (Universidad de Murcia)

6.- Autoevaluación del alumnado (Universidad del País Vasco, Universidad de León, Universidad de Zaragoza y Universidad de Salamanca)

7.- Expectativas del alumnado (Universidad de la Rioja)

8.- Cumplimiento de la docencia del profesor (Universidad de Zaragoza, Universidad de Córdoba, Universidad de Murcia, Universidad de la Rioja, Universidad de Salamanca y Universidad de Valencia)

9.- Instalaciones y recursos (bibliografía, utilización de moodle) (universidad de Salamanca, Universidad de Murcia, Universidad de Córdoba, Universidad del País Vasco y Universidad de León)

10.- Opiniones y sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación (Universidad de Zaragoza, Universidad de Salamanca, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco, Universidad de León)

11.- Evaluación del cuestionario (Universidad de la Rioja)

Una vez establecidos los aspectos evaluados por las universidades anteriores se recogen otros cuestionarios de evaluación de otras 4 universidades que no han sido analizados en la

primera fase para ver si los aspectos extraídos anteriormente pudieran ser válidos. Estos cuestionarios provienen de las siguientes universidades.

- 1.- Universidad de Navarra
- 2.- Universidad Complutense de Madrid
- 3.- Universidad de Santiago de Compostela
- 4.- Universidad Europea miguel de Cervantes

Se ha comprobado que todos los ítems de estos cuestionarios encajan en algunas de las características mencionadas anteriormente, con lo que se puede concluir, que dicha clasificación puede resultar válida para estas universidades también.

Muchos cuestionarios se encuentran en período de revisión y por tanto pueden haber sufrido algunas modificaciones. Se han recogido también algunos diseños de evaluación que han pasado la verificación de la Aneca, como por ejemplo, en la Universidad de Navarra, el modelo de encuesta no sufre grandes cambios respecto a los que se hacía anteriormente, pero sí en la presentación de los resultados que incluye comparaciones con otros profesores, titulaciones y departamentos.

	Universidad de Zaragoza	Universidad de Salamanca	Universidad de Murcia	Universidad de Córdoba	Universidad del País Vasco UPV/EHU	Universidad de la Rioja	Universidad de León	Universitat de Valencia
<b>Contextualización</b> <i>Alumno/profesor/curso/ Titulación</i> <i>Interés/dificultad de la asignatura</i>	<i>Datos personales del alumno (Alumno NIP, contraseña, profesor, Asignatura, titulación, curso y grupo</i>	Centro/Titulación/ Asignatura/Grupo/Profesor Estudiante/convocatoria/ asistencia	Sexo/Asistencia/Elección de la titulación	Profesor/asignatura/titulación Edad/sexo/Curso/nº veces matriculado/ Interés de la asignatura/ Asistencia/uso de las tutorías/dificultad de la asignatura/calificación esperada	Sexo/edad/nº alumnos que asisten habitualmente/ Convocatoria/asistencia/dedicación a la asignatura/asistencia a tutorías/dificultad de la asignatura/interés inicial/interés final	P.E./Profesor/Asignatura Interés/dificultad Items:21,22	Asignatura/Titulación/Profesor Nºhabitual de estudiantes/Sexo/Asistencia/Asistencia a tutorías/nº veces presentadas a exámenes (Items: 18,19,20,21,22) Dificultad de la asignatura ítems: 26	Profesor/Asignatura/titulación/idioma cursado/idioma solicitado
<b>Competencia organizativa</b> <i>- Planificación docente</i> <i>- Coordinación de la docencia</i> <b>Competencia didáctica</b> <i>- Desarrollo de la docencia</i> <i>- Evaluación de los aprendizajes</i> <i>- Opinión global</i>	Planificación docente ítems: 1,2,3 Desarrollo de la docencia ítems: 11,12,13,14,15,16,17 Opinión Global ítems: 18 Evaluación de los aprendizajes Items: 26,27,28,29,30,31,32	Planificación docente: 7,8 Desarrollo de la enseñanza Items: 1,2,4 Evaluación de los aprendizajes: 6	Planificación docente Items: 1.1,1.2,1.3,3.13.4, 5.7 Coordinación de la docencia Items: 1.4,1.5,1.6,3.2,3.3 Desarrollo de la docencia	Planificación docente Items:1,3 Desarrollo de la docencia Items: 7, 9, 11, 12, 14, 15 Coordinación de la docencia Items: 4, Evaluación de los aprendizajes: 5, 18, 19 Opinión global	Planificación de la docencia Items: 1,2,3 Desarrollo de la docencia Items: 5,6,7,8, 9,12,13,14,15, 20 Coordinación de la docencia: Evaluación del aprendizaje	Planificación de la docencia Items: 19 Desarrollo de la docencia Items: 4,5,6,7,8,10,11,12,13,14 Coordinación de la docencia: Evaluación	Planificación de la docencia Items: 1,2, 7 Coordinación de la docencia Items: 3 Desarrollo de la docencia Items: 9,12 Evaluación de la docencia Items: 15,16	Planificación docente Items: 1,2,3,4 Desarrollo de la docencia Items: 5,6,7,8,9,10, Coordinación de la docencia Items: 11 Evaluación de los aprendizajes:

Las competencias del docente universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado

			Items: 5.1, Evaluación de los aprendizajes Items:1.7,5.2	Items: 20	Items: 21,22,23,24  Opinión general Items. 25	del aprendizaje Items: 9, 18  Opinión general Items: 16		12  Opinión global Items: 19, 20
<b><u>Competencia interpersonal</u></b>  <b>Relaciones profesor-estudiante (atención al alumnado) Accesibilidad, fomento de motivación</b>	Items: 7,8,9,10	Items: 5,10,11	Items: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 5.5, 5.6,5.9	Items: 10, 13,16, 17	Items: 10, 11, 16, 17	Items: 15, 17	Items: 8,13,14	Items: 13, 16,17,18
<b>Satisfacción del estudiante</b>				Items: 21			Items: 17	Items: 15
<b><u>Competencia interpersonal</u></b>  <b>Actividades extracurriculares</b>			Items: 4.7 ,4.8 ,4.9					
<b>Movilidad del estudiante en otros programas (Sócrates, erasmus..) y en prácticas en</b>			Items:5.3, 5.4					

<b>empresas</b>								
<b>Autoevaluación del alumnado</b>	Items: 19, 19 (bis) , 20 ,21,22,23,24,25	Items: 9			Items: 1,2,3 (alumando)		Items: 23, 24, 25	
<b>Expectativas del alumnado</b>						Items: 20		
<b>Cumplimiento del profesor</b>	Items: 4,5,6		Items: 5.8	Items: 2		Items: 1,2,3	Items: 4, 5, 6	Items: 14
<b>Instalaciones y recursos (bibliografía, utilización de moodle)</b>		Items: 3	2.- Instalaciones infraestructuras para el proceso formativo  Items: 2A.1 2A.2,2A.3, 2A.4, 2A.5, 2B(1-4) , 2C(1-4) , 2D(1- 4),2E(1-3), 2F	Items: 6, 8	Items: 4		Items: 10,11	
<b>Opiniones y sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje/evalua ción</b>	4.- Otras opiniones o sugerencias (abierta)	Items:12 y 13	Aspectos positivos y negativos de la titulación (abierta)		Items: 18		Aspectos positivos y a mejorar del profesor (abierta)	
<b>Evaluación del cuestionario</b>						Items: 23,24		

**Tabla 6: Análisis cuestionarios de evaluación del profesorado distintas universidades**



El alumnado no es agente pasivo, receptor de información, sino que trae consigo una visión del mundo, de la realidad, de los modelos de enseñanza-aprendizaje, etc. que le son únicos, que no se deben despreciar ni rechazar, y de los cuales todos los agentes participantes de la educación debemos nutrirnos.

Podemos asegurar, entonces, que el alumnado es testigo experto de los procesos formativos (Parra, 2006) y, como tal, ha de ser considerado, puesto que puede tener implicaciones directas en:

- El propio aprendizaje, mejorándolo, haciendo conscientes a los alumnos y alumnas de su propio proceso de aprendizaje, determinando cómo aprenden y cuáles son sus habilidades.

- El sentido de pertenencia del alumnado a la propia institución, lo que a su vez repercute directamente en la motivación que tiene hacia la misma.

- La conciencia por parte del profesorado de las dinámicas de aprendizaje del alumnado, que puede tener la posibilidad de dar una respuesta directa en las metodologías de aprendizaje que diseñe.

Cuando, a través del diálogo, situamos al alumnado en una posición no jerárquica, estamos hablando de democracia deliberativa (Fielding, 2012). Y en esta tarea colaborativa y participativa docentes, alumnado y otros agentes sociales adquieren otros roles y protagonismo en la formación universitaria aportando otras miradas. Es la apertura hacia prácticas formativas más transformadoras y emancipadoras (Parra, 2006) en las que la voz de los y las estudiantes cobra fuerza y aporta reflexión crítica al proyecto universitario. El empoderamiento del alumnado en la Enseñanza Superior curiosamente conduce a un empoderamiento de la práctica docente (Rodríguez Romero, 2008) reforzando la función de facilitación como tarea principal docente que dirige al alumnado hacia un proceso de aprendizaje más autónomo, interrogativo, reflexivo y crítico.

Se ha tendido a pensar que la enseñanza era unidireccional, que sólo el profesorado tenía la capacidad para enseñar al alumnado y esto se debía de producir dentro de un espacio-aula, a pesar de que la literatura científica resaltaba no sólo la bidireccionalidad en el proceso de enseñar y aprender sino, también, que el enseñar y aprender se producía en contextos muy diversos. Uno de los representantes destacados en estos pensamientos es precisamente Freire (1970, 1994, 1997) quién en todas sus aportaciones aludía a este proceso horizontal, en el que ambos actores aprenden y enseñan. Este modo de entender dialógico, sin embargo, se ha situado más a un nivel discursivo que al de las prácticas universitarias. Toda la experiencia práctica y teórica no hace más que recordarnos que aprendemos en profundidad cuando interactuamos y estamos abiertos y abiertas a la experiencia del aprender “con”, contrastando con el alumnado, con sus experiencias e ir construyendo un saber profesional fundamentado.

Llegados a este punto conviene hacer una pequeña aclaración sobre la idea de aprendizaje que mantenemos. Relacionamos el aprendizaje con la posibilidad de crear contextos y condiciones de trabajo que van más allá del espacio aula, que intentan combinar procedimientos metodológicos “no tradicionales” que despierten en el alumnado no sólo las ideas, sino las ganas de aprender más y más, y de tener contacto con experiencias vitales de aprendizaje.

También, que inciten al profesorado a superar la barrera de la certidumbre, atreviéndose a abrir nuevas oportunidades de interacción y de aprendizaje.

Abrir esta puerta a la realidad universitaria no está siendo fácil. Pero cuando esto ocurre se produce un fluir de las ideas, de las iniciativas, lo que nos está permitiendo realizar una reconstrucción de nuestro papel, de nuestro “estar con”, en cuanto formadores y formadoras de universitarios a partir del análisis de nuestras prácticas, de las contradicciones que salen a la luz y de las resistencias y miedos que también sentimos ante esta apertura al contraste con otros agentes.

A lo largo de la investigación se ha incidido en una idea fundamental sobre cómo entender el aprendizaje en la sociedad actual y en lo que nos toca que es la Enseñanza Superior. Nuestras sociedades han cambiado y están exigiendo diferentes perfiles competenciales para estar socialmente activo. Como es de esperar, esta realidad nos ha

planteado un cambio en el rol que desempeñamos en la docencia universitaria y, por ende, en los procesos de interacción y comunicación con el alumnado (Vallejo y Molina, 2011) y con la sociedad. Un nuevo escenario en el que la Universidad se ve forzada a pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red; que aproveche el valor del aprendizaje del trabajo en equipo e interdisciplinar, que se asiente en unas coordenadas dialógicas y democráticas, en las que todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000) y oportunidad para expresarla.

La escucha e interacción con el alumnado nos ubica en un nuevo escenario en el que pasamos de un “yo-tú” a un “nosotros” y es en esta interacción donde es posible que construyamos un nuevo sentido al hecho de enseñar y de aprender en profundidad.

Tal y como se ha ido argumentando a lo largo de este punto, el rol del docente ha cambiado con la nueva concepción de la enseñanza superior en el marco europeo, pero ha cambiado sobre el papel, sobre lo que marca la nueva concepción de la enseñanza, pero ¿los docentes han adquirido y desarrollado las competencias docentes para poner en marcha la enseñanza tal y como se propone en el EEES? ¿Qué hace que un docente universitario adquiera unas competencias determinadas y no otras para el desempeño de su labor profesional? ¿Esas competencias profesionales que adquiere el profesorado universitario tienen que ver con la docencia o priman las relacionadas con la investigación? A todas estas preguntas se les va a intentar dar respuesta en el siguiente capítulo.



## **4. EL CONTEXTO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

### **4. EL CONTEXTO COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

#### **4.1. Contexto competencial del profesor universitario**

##### **4.1.1 ANECA**

##### **4.1.2. UNIBASQ**

##### **4.1.3. UPV/EHU**

#### **4.2. El sentido de las competencias en el currículum docente universitario**

#### **4.3. Desarrollo profesional del docente universitario**

##### **4.3.1. Etapas del desarrollo profesional docente**

###### **4.3.1.1. La formación inicial**

###### **4.3.1.2. La formación de profesores experimentados**

##### **4.3.2. El desarrollo profesional del docente: diversos modelos.**

### **4.1. Contexto competencial del profesor universitario**

Todos los cambios que ha sufrido la universidad unidos a la presión por la calidad están llevando al profesorado a repensar sus enfoques y estrategias de actuación. Algo que muchos están haciendo voluntariamente y algunos otros solamente bajo presión y oponiendo una seria resistencia (Zabalza, 2004b). Como dice Zabalza (2004b), fruto de este fenómeno se han producido una serie de repercusiones para el profesorado:

- Ampliación de las funciones tradicionales de explicación de contenidos, a otras como asesoramiento y apoyo a los estudiantes, coordinación de la docencia con otros colegas, preparación de materiales didácticos para distintos soportes de enseñanza, etc.

- Exigencia de mayores esfuerzos en la planificación, diseño y elaboración de propuestas docentes, es decir, reforzar la dimensión pedagógica para adaptarla a las condiciones variables de los estudiantes.

- Incremento de la burocratización didáctica. Algunos docentes entienden como pérdida de tiempo presentar la programación de la disciplina, coordinarse con los colegas, presentar informes razonados de evaluación, etc.

Este autor afirma que, es obvio que la docencia necesita de una elaboración previa y posterior al aula que salvaguarde su sentido didáctico y le llama la atención cómo aceptamos todos los requisitos formales cuando se trata de la investigación, pero los rechazamos por innecesarios cuando se trata de la docencia.

Está claro que el rol del profesorado ha sufrido un gran cambio en lo que respecta a su labor como docente, pero en la universidad, asociado a su trabajo se encuentran una serie de funciones que van más allá de la propia docencia. Normalmente al profesorado universitario suelen atribuírsele tres funciones: la enseñanza o docencia, la investigación y la gestión. Cada una de estas funciones tiene asociadas una serie de competencias y exigen un contexto determinado, que aun no siendo objeto de estudio de esta investigación, vamos a analizar cómo el desempeño de estas funciones repercuten de forma significativa en la docencia. Es más, no es el desempeño en sí el que condiciona las competencias a adquirir en cada uno de los contextos, sino las exigencias externas de las agencias de evaluación necesarias para conseguir la tan anhelada estabilidad laboral.

Para ello se va a realizar un análisis detallado de los requisitos que desde 3 instituciones diferentes se exige a los diferentes perfiles profesionales: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA, la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco UNIBASQ y la UPV/EHU como contratante.

#### **4.1.1. ANECA**

A la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA le han encomendado la evaluación de los perfiles profesionales de profesorado contratado. Los perfiles profesionales de profesorado contratado que se recogen en dicha agencia en 2015 son:

F.1:Profesor ayudante doctor (PAD)

F.2:Profesor contratado doctor (PCD)

F.3:Profesor universidad privada (PUP)

En el año 2013 no se reconocía la figura del Profesor Ayudante Doctor y se reconocía la figura de profesor colaborador (PC). Este es uno de los aspectos que se han modificado en los dos últimos años en la ANECA pero que se sigue manteniendo en UNIBASQ y por eso se ha recogido en esta investigación.

Los datos que se valoran en el currículum de estas figuras profesionales son los siguientes :

1.- Experiencia Investigadora (**un máximo de 10 sobre 100 para PC**)(**un máximo de 60 sobre 100 para PAD, PCD y PUP**), incluidas publicaciones científicas, proyectos y/o contratos de investigación, patentes, tesis doctorales dirigidas, obras artísticas, congresos y conferencias científicas, otros méritos de investigación

2.- Experiencia docente (**máximo 40 sobre 100 para PC**) (**un máximo de 35 sobre 100 para el PAD en conjunto con la Formación académica y la experiencia profesional**)(**un máximo de 30 sobre 100 para PCD y PUP**), incluidos puestos ocupados y docencia impartida, cursos y seminarios impartidos, cursos y seminarios recibidos, elaboración de material docente, proyectos de innovación docente, otros méritos docentes.

3.- Formación académica (**formación académica + experiencia profesional un máximo de 8 para PCD y PUP**), incluida titulación universitaria, doctorado, otros títulos de postgrado, ayudas y becas, estancias en centros españoles y extranjeros, cursos y seminarios de especialización,

4.- Experiencia laboral (**un máximo de 40 sobre 100 para PC**) donde se incluyen actividades de carácter profesional y otras actividades de carácter profesional

5.- Otros méritos relevantes (**EXTENSIÓN MÁXIMA 2800 CARACTERES**) (**un máximo de 10 sobre 100 para PC**)(**un máximo de 2 sobre 100 para PCD y PUP**)(**un máximo de 5 sobre 100 para PAD**)

Además de las figuras anteriores hay otras dos figuras que acredita la ANECA: titular de universidad y catedrático de universidad.

Titular de Universidad:

- Actividad investigadora: hasta 50 puntos
- Actividad docente o profesional: hasta 40 puntos
- Formación académica: hasta 5 puntos
- Experiencia en gestión o administración: hasta 5 puntos

#### Catedrático de Universidad

- Actividad investigadora: hasta 55 puntos
- Actividad docente o profesional: hasta 35 puntos
- Experiencia en gestión o administración: hasta 10 puntos

Aspectos a evaluar	Profesor Colaborador (Esta figura ya no la evalúa la aneca)	Profesor Ayudante Doctor	Profesor Contratado Doctor (PCD)  Profesor Universidad Privada (PUP)	Titular de Universidad	Catedrático de Universidad
Experiencia investigadora	Máximo de <b>10</b> sobre 100	Máximo de <b>60</b> sobre 100	Máximo de <b>60</b> sobre 100	Hasta 50 puntos	Hasta 55 puntos
Experiencia Docente	Máximo de	Máximo de <b>35</b> sobre 100	Máximo de <b>30</b> sobre 100	Hasta 40 puntos	Hasta 35 puntos
Formación Académica	De <b>40</b> sobre 100		Máximo de <b>8</b>	Hasta 5 puntos	
Experiencia laboral	Máximo de <b>40</b> sobre 100		sobre 100		
Otros méritos relevantes	Máximo de <b>10</b> sobre 100	Máximo de <b>5</b> sobre 100	Máximo de <b>2</b> sobre 100		



Experiencia en gestión o administración				Hasta 5 puntos	Hasta 10 puntos
---	--	--	--	----------------	-----------------

**Tabla 7: Exigencias de la ANECA para la acreditación de figuras profesionales**

Para ser profesor colaborador no importaba apenas la investigación, se centraba en la experiencia laboral y la docencia, en cambio, el profesor que hace la tesis y va encaminado a realizar carrera de profesor universitario se le valoraba más la experiencia investigadora que la docencia. Lo realmente curioso es que la formación académica en el PCD y el PUP no aporta apenas puntuación con lo que la formación del docente para ser profesor universitario se sobreentiende con la experiencia docente e investigadora.

En la Universidad de hoy en día, un Profesor o Profesora que quiera estabilizar su situación laboral no dedicará demasiado tiempo a participar en cursos de mejora de la docencia ya que en su currículum va a puntuar principalmente la experiencia investigadora. Y cuando un Docente ya está estabilizado laboralmente ¿Para qué va a realizar inversión en mejorar su docencia si lo que se sigue valorando principalmente es la investigación? ¿Qué intereses le pueden mover al profesorado para querer mejorar su docencia?

Todos estos factores hacen que las competencias de los docentes universitarios para la docencia se releguen a un segundo plano.

#### **4.1.2. UNIBASQ**

En la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco UNIBASQ se reconocen las siguientes figuras profesionales vinculadas a la docencia: En este caso el límite de puntuación al que se puede optar son 110 puntos.

1- Profesorado Pleno:

- Actividad investigadora y transferencia de conocimiento (Hasta 70 puntos)
- Actividad docente y experiencia profesional (hasta 35 puntos)

-Actividades de gestión (hasta 5 puntos)

## 2- Profesorado Agregado:

- Formación académica e investigadora (Hasta 10 puntos)

- Actividad investigadora y transferencia de conocimiento (hasta 65 puntos)

- Actividad docente y experiencia profesional (hasta 30 puntos)

-Actividades de gestión (hasta 5 puntos)

## 3- Profesorado adjunto

- Formación académica e investigadora (Hasta 15 puntos)

- Actividad investigadora y transferencia de conocimiento (hasta 65 puntos)

- Actividad docente y experiencia profesional (hasta 25 puntos)

-Actividades de gestión (hasta 5 puntos)

## 4- Profesorado colaborador

- Formación académica (Hasta 10 puntos)

- Actividad docente (hasta 40 puntos)

- Actividad profesional, actividad investigadora y transferencia de conocimiento (hasta 55 puntos)

-Actividades de gestión (hasta 5 puntos)

## 5- Profesorado de Universidad Privada

- Formación académica universitaria (Hasta 15 puntos)

- Actividad investigadora y transferencia de conocimiento (hasta 60 puntos)

- Actividad docente y experiencia profesional (hasta 30 puntos)

-Actividades de gestión (hasta 5 puntos)

	Pleno	Agregado	Adjunto	Colaborador	Universidad Privada
Actividad investigadora y de transferencia de conocimiento	Hasta 70 puntos	Hasta 65 puntos	Hasta 65 puntos	Actividad invest. y transferencia del conoc + act. Profesional Hasta 55 puntos	Hasta 60 puntos
Actividad docente y experiencia profesional	Hasta 35 puntos	Hasta 30 puntos	Hasta 25 puntos	Actividad docente hasta 40 puntos	Hasta 30 puntos
Formación académica e investigadora		Hasta 10 puntos	Hasta 15 puntos		
Formación académica universitaria				Hasta 10 puntos	Hasta 15 puntos
Actividades de gestión	Hasta 5 puntos	Hasta 5 puntos	Hasta 5 puntos	Hasta 5 puntos	Hasta 5 puntos

**Tabla 8: Exigencias de UNIBASQ para las diferentes figuras profesionales**

El profesor agregado equivale a la figura profesional de ANECA profesor contratado doctor. El profesor pleno equivale a profesor titular. El profesor adjunto doctor equivale al ayudante doctor.

### 4.1.3. UPV/EHU

Ahora se van a analizar los requisitos que la UPV/EHU, por ser la Universidad donde se ubica esta investigación, exige a sus docentes para contratarlos. Este es el desglose de puntuaciones para las siguientes figuras profesionales:

- Para acceder a bolsas de trabajo: Experiencia Laboral y Becas (30 puntos), méritos de investigación (20 puntos), méritos docentes y de gestión académica (14 puntos), méritos académicos (25 puntos), euskera (11 puntos)

- Para ser profesor ayudante: Experiencia Laboral y Becas (15 puntos), méritos de investigación (25 puntos), méritos docentes y de gestión académica (10 puntos), méritos académicos (35 puntos), en este caso el euskera no se puntúa porque es requisito indispensable para poder acceder a la plaza. Hay 4 puntos hasta llegar a los 89 (100- 11 de euskera) que el tribunal de cada bolsa adjudica al mérito que considere oportuno.

- Para ser profesor/a adjunto-doctor/a y profesores ayudantes doctores: Experiencia Laboral y Becas (20 puntos), méritos de investigación (20 puntos), méritos docentes y de gestión académica (10 puntos), méritos académicos (15 puntos), programa docente (10 puntos), proyecto de investigación (10 puntos) y euskera 11 puntos. Hay 4 puntos hasta llegar a los 100 que se imputarán a criterio del tribunal.

- Para ser profesor/a asociado/a: Experiencia docente y Becas (25 puntos), méritos de investigación (10 puntos), méritos académicos (10 puntos), experiencia profesional fuera de la universidad (40 puntos) y 4 puntos variables según cada tribunal.

- Para ser profesor/a agredado/a: En este caso se accede a la plaza por oposición siendo necesaria la superación de tres pruebas. 1ª Discusión de méritos e historial académico, docente e investigador, así como su proyecto docente e investigador (hasta 50 puntos) 2ª Exposición y debate de un tema del programa (hasta 25 puntos) 3ª Exposición y debate de un trabajo original de investigación (hasta 25 puntos)

- Para ser profesor/a pleno/a: En este caso se accede a la plaza por oposición siendo necesaria la superación de tres pruebas. 1ª Discusión del historial docente e investigador

(currículum) del aspirante con el tribunal (hasta 50 puntos). 2ª programa docente (hasta 25 puntos) 3ª presentación de un trabajo original de investigación (hasta 25 puntos)

	Pleno	Agregado	Adjunto	Ayudante	Bolsas	Asociado
Experiencia laboral y becas			20 puntos	15 puntos	30 puntos	25 puntos
Méritos de investigación			20 puntos	25 puntos	20 puntos	10 puntos
Méritos docentes y de gestión académica			10 puntos	10 puntos	14 puntos	
Méritos académicos			15 puntos	35 puntos	25 puntos	10 puntos
euskera			11 puntos	obligatorio	11 puntos	
Programa docente			10 puntos			
Proyecto de investigación			10 puntos			
Experiencia profesional fuera de la universidad						40 puntos
Libre disposición			4 puntos	4 puntos		4 puntos
méritos e historial académico, docente e investigador, y proyecto docente e investigador	50 puntos	50 puntos				
Exposición y debate de un tema del programa		25 puntos				
Programa docente	25 puntos					
Exposición y debate de un trabajo original de investigación	25 puntos	25 puntos				

**Tabla 9: Exigencias de la UPV/EHU para las diferentes figuras profesionales**

La figura de profesorado colaborador se extinguió en mayo de 2013

Como la importancia de la docencia ha ido decayendo en el peso de las valoraciones tanto para las acreditaciones como para el acceso a la docencia en la universidad (un ejemplo de ello es la desaparición de la figura de profesor colaborador), se ha planteado desde la ANECA la necesidad de validar también el aspecto de la docencia del profesorado universitario. Así, se ha creado el programa DOCENCIA que luego ha sido adaptado y concretado por la UPV/EHU en el programa DOCENTIAZ. En este programa de evaluación de la actividad docente se establecen cinco dimensiones a evaluar:

0.- **Dimensión 0** tiene como objetivo actuar de corrector y tomar en consideración los distintos grados de dificultad en los que se desarrolla la docencia.

- número de estudiantes por grupo y curso
- número de asignaturas troncales y obligatorias de primer curso
- situación laboral
- Otras circunstancias que hayan podido entorpecer el desarrollo profesional docente.

*Criterio de evaluación:* Complejidad

1.- **Planificación de la docencia. (20%)** Objeto de la dimensión 1: valorar la calidad de la planificación docente de la titulación.

- Planificación de la materia/módulo/asignatura que realiza el profesor o profesora

\*Objeto de la docencia

\* Método docente y/o modalidades de enseñanza-aprendizaje a aplicar

\* Recursos

\* Métodos y criterios de evaluación

- Coordinación con el resto de actuaciones docentes con los miembros del equipo docente

*Criterios de evaluación:*

Adecuación a los requerimientos de la Universidad

Eficiencia

Creatividad

Fomento de la autonomía del alumno o alumna

Coherencia interna

**2.- Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (40%).** Objeto: Valorar si el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje está en consonancia con las directrices establecidas en el título

*Criterios de evaluación*

Adecuación a los requerimientos de la Universidad

Creatividad

Capacidad comunicativa

Fomento de la autonomía del alumno o alumna

Coherencia interna

**3.- Resultados.(20%)** Objeto: Valorar los resultados en términos de objetivos formativos. Es en este apartado donde se valora la satisfacción del alumnado con 8 puntos sobre 20. Esta satisfacción se recoge de las hojas de evaluación que el alumnado realiza de sus docentes al finalizar cada asignatura.

- Nivel de satisfacción del alumnado con la actividad docente
- Trabajos académicos dirigidos o supervisados
- Dirección de tesis doctorales

*Criterios de evaluación*

Satisfacción (alumnado, equipo docente)

Eficiencia

Fomento de la autonomía del alumnado

4.- **Desarrollo profesional del docente. (20%)** Objeto: Valorar el grado de orientación a la innovación docente y a la mejora constante del profesorado de la UPV/EHU, en pos de la consecución de una docencia de excelencia.

*Criterios de evaluación*

- Adecuación a los requerimientos de la Universidad
- Orientación a la innovación docente

De momento la participación en el programa Docentiaz por parte del profesorado de la UPV/EHU es voluntaria, pero en los informes de seguimiento de los títulos se recoge como uno de los puntos fuertes que indican calidad de la docencia. Esto hace que los equipos decanales de los centros realicen reuniones con los responsables departamentales para “animar” a sus docentes a que participen en dicho programa. De hecho la participación en el programa Docentiaz tiene una serie de consecuencias tanto para el profesorado participante como para la institución donde éste realiza su trabajo:

□ **Consecuencias que afectan al profesor o a la profesora:**

- Se reconocerán públicamente las buenas prácticas docentes y se otorgará una certificación al profesorado.
- El profesorado con evaluación "desfavorable" elaborará un plan de formación individualizado que contará con el apoyo del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación.
- El profesorado con evaluación "aceptable" podrá presentar la certificación de participación en el programa para justificar su dedicación docente en su Plan de Dedicación Académica.
- El profesorado con evaluación "notable" o "excelente" tendrá un reconocimiento en créditos en su Plan de Dedicación Académica a lo largo de los siguientes



cinco años y prioridad en la participación en los proyectos de innovación educativa (PIE) y en el programa BEHATU.

- Los resultados obtenidos servirán para identificar áreas de mejora que orientarán los programas de formación del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación , que irán especialmente dirigidos al profesorado con evaluación "desfavorable" y "aceptable".

□ **Consecuencias que afectan a la institución universitaria:**

- Los resultados de la evaluación docente constituirán uno de los indicadores que orienten los nuevos procedimientos de reconocimiento del profesorado.
- Los resultados de la evaluación docente constituirán uno de los indicadores que orienten las nuevas contrataciones del profesorado.
- Los resultados de la evaluación docente constituirán uno de los indicadores que orienten las políticas institucionales de formación del profesorado.
- Partiendo del análisis de los resultados obtenidos, las autoridades universitarias correspondientes estimularán las buenas prácticas individuales y colectivas (equipos docentes relevantes) y desarrollarán acciones de apoyo, orientación y formación que impulsen la calidad y la equidad, para lo que contarán con el asesoramiento del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación.
- Las autoridades académicas deberán utilizar la información obtenida en la evaluación docente para autoevaluar su propia acción e introducir los cambios organizativos y de gestión necesarios para su propio desarrollo.
- Por último, será responsabilidad de las autoridades universitarias hacer un uso ético y transparente de los resultados de la evaluación.

Este programa está en su 5ª convocatoria de la fase experimental.

#### **4.2. El sentido de las competencias en el currículum docente universitario**

Partiendo del concepto de competencia y el análisis de las competencias del docente universitario que hemos desarrollado en el capítulo 1 y, teniendo en cuenta lo que se valora del profesorado para desempeñar su labor profesional, lo que nos preocupa es

saber qué sentido le damos a dicha definición en el currículum, si lo hubiera, del que va a ser un nuevo docente universitario.

Recuperamos la definición de competencia que hemos formulado y la vamos a analizar detenidamente para poder comprender la relevancia que esta definición tiene en el currículum del que se postula como docente universitario:

*Competencia es el uso eficiente y responsable del conocimiento para hacer frente a situaciones problemáticas (contextos).*

Cuando hablamos del uso eficiente y responsable del conocimiento, refiriéndonos a los docentes universitarios, nos desvela que necesariamente hay una base teórica y/o práctica (conocimientos) de la que el docente se sirve para hacer frente a situaciones problemáticas en los diferentes contextos en los que desarrolla su labor docente. Estos contextos, que desarrollaremos posteriormente, son el contexto aula, el contexto docente y el contexto centro.

Retomando la primera parte de la definición se puede evidenciar una necesaria formación tanto teórica como práctica para hacer frente al desarrollo de su labor profesional centrado en la docencia. Cuando un licenciado o graduado en cualquier disciplina se decide a iniciar su labor como docente en el mundo universitario, es un experto en una determinada materia o materias, pero desconoce la labor profesional docente. En ningún grado, a excepción de los afines a la educación, se imparte docencia sobre la docencia, valga la redundancia, y, aún en los grados de educación, se desconoce la particularidad de la docencia en la universidad. Esto supone unas carencias iniciales de cómo afrontar esos primeros años de profesión docente y la dificultad de hacer uso eficiente y responsable de unos conocimientos que no posee. Si pudiéramos proponer una formación en las competencias descritas en el apartado anterior y ofertar un currículum propio del docente universitario, el nuevo docente tendría las bases para enfrentarse con mayor éxito a muchas de las situaciones problemáticas sobrevenidas en determinados contextos de su labor profesional.

Además, las dificultades a las que se enfrenta el docente universitario son, en gran medida, el resultado de su propia formación en la universidad. La mayoría de los

docentes que están impartiendo clase en la universidad han sido formados en una universidad donde se priorizaba la instrucción para el desempeño de funciones mecánicas y reproductivas. En una sociedad cambiante como la que estamos viviendo hoy en día se necesita que la instrucción capacite a personas para adaptarse a los continuos cambios, para que aprendan a aprender y para que asuman el cambio como parte de todo proceso. Es por ello, que el currículum, sí hubiera un currículum específico de los nuevos profesores universitarios, debería estar reforzado con formación en competencias específicas de docencia universitaria.

Volviendo a la segunda parte de la definición de competencia, la que hace referencia a los contextos en donde tiene que desempeñar su labor el docente universitario, vamos a recurrir a la teoría sistémica de Bertalanffy para analizar los diferentes contextos donde el docente universitario desempeña su labor profesional. Esto nos va a favorecer una visión integradora de las situaciones problemáticas a las que se tienen que enfrentar continuamente un docente universitario:

Sistema Escuela Universitaria o Facultad

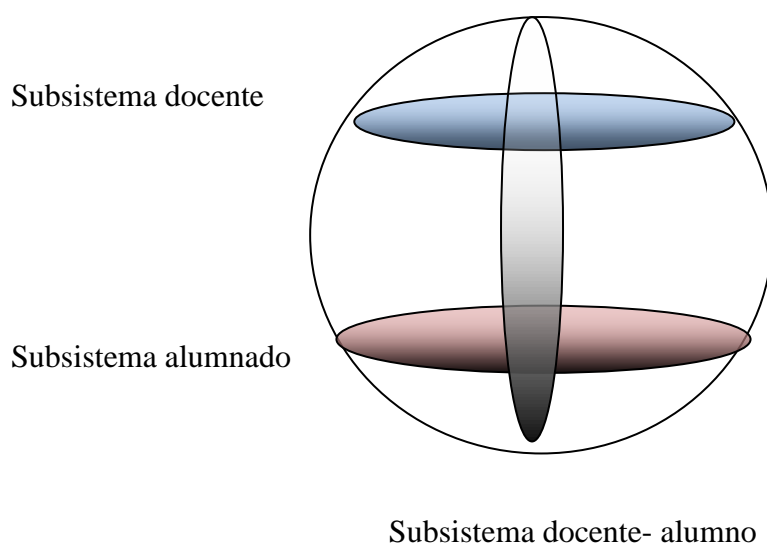


Tabla 10: Sistema Centro

Cada subsistema que aparece en la figura anterior sitúa al docente en un contexto determinado. En el subsistema docente, encontramos, a su vez, varios subsistemas como pueden ser el subsistema equipo docente (definido como conjunto de docentes que imparte docencia a un mismo grupo de alumnos), subsistema departamental, subsistema de coordinación de titulación, curso y demás agrupaciones de docentes a las que se pueda

pertenecer por el hecho de ser docente (comisión de calidad, comisión de practicum, ...). Todos estos subsistemas a los que pueda pertenecer un docente condicionan, en mayor o menor medida, su práctica profesional como docente puesto que son, además de una forma de relacionarse de otro modo con parte del colectivo del profesorado; equipos de profesorado, que aprenden juntos a gestionar, normativizar, planificar y organizar todo lo relativo a la docencia, todo ello repercute en la docencia de cada participante en dichos subsistemas.

Además del subsistema de profesorado, está el subsistema de alumnado con el que éste interacciona, pero que a la vez, tiene su propia entidad como subsistema.

### **4.3. Desarrollo profesional del docente universitario**

Partiendo de la definición de competencias docentes de los profesores universitarios como las competencias necesarias para hacer frente a los problemas educativos derivados de su labor educativa en el seno de la institución universitaria, se puede pensar que el desarrollo de esas competencias unido a las nuevas exigencias de reciclaje profesional continuo, incluyendo los ámbitos de investigación y gestión, derivaría en el desarrollo profesional docente.

Hay numerosas términos para designar al desarrollo profesional del docente. En ocasiones se denomina *reciclaje de los profesores* (De Landsheere, 1987), de perfeccionamiento en servicio –traducción literal de “in servicio” (McNeil, 1986) perfeccionamiento del profesorado (Martínez, 1983), formación del profesorado (Darder, 1988), formación en servicio (Montero, 1991), y actualmente se habla insistentemente de “desarrollo de profesorado” (Griffin, 1987) o “desarrollo del profesor” (Feiman-Nemser y Parker, 1990; Burden, 1990), “desarrollo profesional” (Rudduck, 1987), “desarrollo del docente” (Villar, 1993), “desarrollo del personal” – traducción de “staff development” – (termino que acoge a la formación de todo el personal de la escuela y no sólo de los profesores) (Spark y Louck-Horsley, 1990) y “desarrollo profesional del docente” (Benedito et al, 1995). De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando es la de "desarrollo profesional".

Hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de desarrollo profesional se globaliza en él la formación pedagógica inicial y permanente del docente. El informe sobre "La Formación del Profesor Universitario", que el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), define el desarrollo profesional del docente universitario como "cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades" (MEC, 1992).

Esta conceptualización resalta, según considera Sánchez Núñez (2001), algunos aspectos importantes:

- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario.
- El objetivo final es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, es decir de las tres funciones principales del profesor universitario.
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Ello implica que, como dice Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente. Debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

El desarrollo profesional es la construcción de la identidad profesional (Medina, 1998), que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, incidir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, en el sentido más holístico posible.

Desde la perspectiva de la calidad del docente y de su evaluación, seguramente afloran todo ese conjunto difuso y amplio de la formación personal de cada docente. Si nos situamos en plano más institucional o de conjunto, la búsqueda de esa calidad nos llevará a resaltar todos aquellos aspectos que tienen más que ver con la gestión de la docencia y los planes institucionales para alcanzarla.

Desde esta perspectiva, todo plan o proyecto de formación docente deberá partir de la necesaria evaluación del profesorado. Una evaluación centrada en la búsqueda de la calidad y la excelencia, y orientada claramente a la mejora.

Siguiendo esta línea las dificultades que deben vencerse son diversas. Una, de especial importancia, es superar resistencias y miedos que impiden a muchos profesores y profesoras tomar conciencia de la necesidad de formarse como docentes. La mayoría del profesorado universitario se ha socializado en una concepción profesional centrada en el dominio de los conocimientos de su especialidad. A través de sus distintas experiencias académicas como alumnos y alumnas de distintos niveles educativos, perciben que ser profesor universitario es dominar un conocimiento de alto nivel, que difícilmente está al alcance del común de los mortales y que la posesión de ese conocimiento es el requisito esencial y único para enseñar. Basándose en esta concepción se da otro supuesto básico obtenido, también, de su experiencia: *seré un buen profesor si evito hacer algunas cosas que conmigo hicieron mal*. Para un porcentaje elevado del profesorado en esto se resumen su concepción pedagógica. Una concepción centrada, única y exclusivamente, en el sujeto que enseña, que no tiene en cuenta ni a los sujetos que aprenden, ni al resto de colegas que enseñan, su práctica es enteramente individualizada. Éxito y fracaso es puramente personal.

Una segunda dificultad, importante a destacar, es el potencial peligro de derivar los proyectos de formación al proceso de evaluación. Diseñarlos de este modo corre el riesgo de convertirlos en planes técnicos asistenciales. Le daremos a cada profesor un repertorio de ayudas en función de las carencias observadas. Operar de este modo tiene un sin fin de dificultades y se cometen no pocos errores. El profesor José Manuel Esteve (1997, 2003, 2006 y 2009) ha llevado a cabo diversas investigaciones que nos muestra claramente estos problemas: desarrollo de conductas ansiológicas, mejoras circunscritas a situaciones concretas (grupo de alumnos, asignatura específica, momento concreto,

etc.) que cualquier cambio en las mismas reproducen nuevamente la necesidad, refuerzo de concepciones individualistas, aislamiento docente, olvido del sujeto que aprende, etc.

Otra dificultad también importante sería el sistema de reconocimientos que se está promoviendo desde las agencias de evaluación externas (ANECA, Unibasq,...) que priman unos determinados perfiles profesionales (más relacionados con la investigación), reduciendo creditaje de docencia, y castigan a los profesionales que disfrutaban de la docencia pero que no han desarrollado tanto su faceta de publicador de investigaciones, incrementando a estos últimos sus carga lectiva.

En general, las evaluaciones que se están llevando a cabo están muy centradas en las labores del aula, con el olvido de muchas otras actividades que, como ya mencionamos, son importantes. La evaluación, y, con ella, los planes de formación docente deberían contemplar, al menos, las siguientes dimensiones: la clase, la tutoría, la potenciación del trabajo individual del estudiante, el trabajo cooperativo entre iguales, las prácticas, el prácticum y el desarrollo curricular. La optimización de la actividad docente del profesorado debe abordarse como mínimo en estas siete dimensiones. Tales dimensiones reflejan, en sentido estricto, lo que podría entenderse por la actividad lectiva del profesorado, aspecto éste que en una universidad como la actual debe reformularse, incorporando elementos como los relativos a la tutoría, las prácticas y los trabajos de los estudiantes directamente relacionados con la docencia impartida. Pero además una universidad como la actual exige que el profesorado sea diestro y, por tanto, esté formado en el desempeño de tareas como las siguientes:

- Diseño de materiales curriculares: textos guía, hipertextos, tutoriales interactivos, etc.
- Orientación y tutorización del estudiante a lo largo de la carrera.
- Evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante.

El diseño de acciones orientadas a la formación del profesorado en los ámbitos que hemos señalado no debe ser único ni uniforme. Debe integrar elementos del contexto en el que el profesorado ejerce sus funciones docentes, debe tener en cuenta la experiencia del profesorado, novel o senior, y debe generar dinámicas de trabajo cooperativo entre el profesorado de una misma disciplina o titulación. La formación del profesorado, al

igual que la evaluación de su actividad docente, debe inyectar positivamente ilusión por la mejora de su tarea. Deben contribuir a que reflexionen y analicen críticamente sus costumbres docentes, y modifiquen aquellas que dificultan el logro de sus objetivos. Así, la primera fase de un plan de formación del profesorado debería consistir en un ejercicio de auto-evaluación de su propia actividad. En el caso del profesorado de nueva o reciente incorporación, esta primera fase debe integrar además de la autoevaluación un autoinforme en el que se haga constar las situaciones en las que se encuentra más o menos cómodo en su actuación en clase y en los diferentes ámbitos de su actuación en la clase y en los diferentes ámbitos de su actividad como docente.

Otra de las consideraciones fundamentales que deben presidir la propuesta de acciones de formación del profesorado es la identificación de objetivos terminales de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes materias o asignaturas, así como la reflexión sobre el proceso de evaluación de los citados aprendizajes. Plantearse la reflexión sobre estas cuestiones es abordar uno de los problemas clave de la formación universitaria hoy.

Cuando el profesorado identifica con claridad los objetivos de aprendizaje que pretende que sus alumnos logren, es más capaz de reflexionar de forma sistemática y potente sobre sus actividades docentes. La autoevaluación de la actividad docente del profesorado a la que hacíamos referencia y la identificación de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes son dos condiciones necesarias aunque no suficientes para iniciar de forma adecuada un programa de formación del profesorado.

Llegados a este punto, después de hablar de desarrollo profesional desde la perspectiva del docente, se va a reflexionar sobre la perspectiva institucional. Si lo que venimos diciendo a acerca de la formación del profesorado tiene algún sentido, estos planes de formación tienen que tener un cierto carácter institucional.

Los profesores universitarios tenemos y hemos tenido una larga trayectoria solitaria de formación y, en no pocos casos, de investigación. Esta tradición tiene como resultado un proceso de aprendizaje lento e inadecuado, gran cantidad de esfuerzo y tiempo innecesariamente invertidos y unos resultados con frecuencia pobres. Es posible afrontar esta problemática de un modo menos traumático y más eficaz. Se ha generado



un conjunto de conocimientos y experiencias que hacen posible que las cosas no sean así.

El desarrollo profesional es pues la construcción de la identidad profesional (Medina, 1998), que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, incidir no sólo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989), en el sentido más holístico posible.

El desarrollo profesional conforma la vida profesional de los docentes, en donde la formación es un elemento importante que la integra. Por ello, hay que tener claro que desde el punto de vista holístico expresado, la formación es una parte de este desarrollo profesional, que está integrado además por otros factores como: la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, el contexto laboral, etc. Es en este ámbito formativo donde nos centraremos al hablar del desarrollo profesional del docente universitario.

A continuación nos ocuparemos de presentar algunas reflexiones con relación a esta problemática centradas en dos momentos: el profesor que comienza y el que tiene experiencia, si bien previo a ello haremos algunas consideraciones entorno a los modelos de formación que pueden seguirse para alcanzar un desarrollo profesional de los docentes universitarios y que nos han servido de base para elaborar la propuesta que presentamos.

#### **4.3.1. Etapas del desarrollo profesional docente**

A partir de los trabajos de Fuller (1969), Fuller y Brown (1975), Huberman (1989, 1993) y Huberman y Levinson (1988) se ha comenzado a hablar de las siguientes etapas en el desarrollo profesional docente, aunque dependiendo de autores la clasificación varía, esta investigación se guía por la siguiente clasificación (Álvarez, 2013) por considerarla adecuada para la comprensión del desarrollo profesional del docente universitario.

- Formación inicial

- Profesorado principiante
- Estabilización Profesional
- Experimentación y diversificación
- Evaluación de la propia actividad
- Conservadurismo y quejas
- Serenidad y distanciamiento

En cualquier caso, no todo el profesorado pasa por todas las etapas o lo hace de igual modo. La formación inicial, que se supone previa a la iniciación en la docencia, y en el mundo universitario o no se da o se da de forma muy efímera cuando el profesorado ya lleva un tiempo ejerciendo como docente. La etapa de profesorado principiante dura aproximadamente hasta los 5 años, aunque en la universidad desde que un profesor accede a un puesto de trabajo por llamamiento de bolsas hasta que adquiere una estabilización profesional pueden pasar entre 7 y 10 años, (Álvarez, 2013) pasando después, entre los 5 y los 10 años a la estabilización profesional.

A partir de la etapa de estabilización profesional el profesorado puede decidir si aborda las siguientes dos etapas o no.

Partiendo de esta clasificación, y orientando la mirada desde el plano de la formación al docente, se podría hablar de varios tipos de formaciones: la que corresponde a la formación inicial y la que implica a cada una de las etapas siguientes. Poder plantear una formación en estos términos sería harto difícil y, precisamente por este motivo, normalmente en el panorama formativo de docentes universitarios encontramos dos tipos de formaciones: la formación inicial y la formación permanente o formación de profesores experimentados.

#### **4.3.1.1. La formación inicial.**

Entendemos por formación inicial del profesorado el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional. Según del país, de la universidad o de los estudios a los que hagamos referencia se podrá decir, sin miedo a exagerar, que tal práctica no existe. Ciertamente, en la Universidad existe una práctica consolidada de formación inicial del profesorado en su dimensión investigadora, básicamente centrada en los estudios de doctorado. Muchos de los estudiantes de doctorado, especialmente los que los culminan con la defensa de su tesis, aspiran a integrarse como profesores o profesoras en la educación superior, pero no por ello suelen tomar en consideración, al menos en esos momentos, la necesidad de formarse en su dimensión docente. La formación en las otras dimensiones no investigadora es muy escasa, asistemática y poco rigurosa (Gray y Hoy, 1989), si bien en los últimos años las investigaciones y experiencias en este campo de la formación inicial como docentes han aumentado de forma significativa con resultados no siempre convergentes (Cox, 1995; Neumann y Lindsay, 1996; Brew y Boud, 1977).

Pueden citarse, por lo general, cursos específicos de formación inicial destinados a quienes, una vez que han ingresado en el sistema de educación superior de forma permanente o interina, precisan perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales. La duración y contenidos es muy variable, van desde apenas una semana hasta el tiempo de un curso académico. Los cursos de mayor extensión en el tiempo se presentan por lo general en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda (Fuglen, 1996; Ekman, 1996), en tanto que en Estados Unidos, Reino Unido o España su duración es habitualmente muy inferior. Su contenido es muy variable, pero, por lo general, están centrados en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente en la actividad del aula. Con todo, se debe señalar que se da una preocupación creciente por estas cuestiones y, cada vez con mayor frecuencia, las agencias nacionales de acreditación toman en consideración estas cuestiones, este es el caso de la recién fundada ANECA ( Agencia Nacional Española para la Calidad y Acreditación) en España o de la SEDA (Staff and Educational Development Association) en Inglaterra. El valor o importancia de esta formación inicial ha sido valorado de modo distinto, pues si bien

existen investigación que afirman su valor en el desempeño posterior de la docencia (Nasr et al. 1996), otras no ha encontrado esta conexión (Goldschmid, 1991).

Como ocurre con otras instituciones, la Universidad posee una tradición (si se prefiere, cultura) organizativa propia. Tradición que se presenta materializada en el espacio y en el tiempo (edificios, instrumentos, equipos, recursos de todo tipo), pero también en una simbología peculiar (rituales, lenguaje, creencias, etc.). El profesor principiante, en la medida que es un aprendiz, pasa el primer año de su actividad profesional socializándose en la tradición y las formas organizativas de su universidad. Ciertamente, esta socialización parte de todo aquello que ha ido interiorizando en su época de estudiante, especialmente, en el doctorado, pero es en los primeros años, marcadamente en el primero, cuando empieza a ver las cosas de otro modo. Se produce una reorganización de su experiencia y nuevas relaciones y formas simbólicas aparecen ante él. Todo cobra un sentido nuevo por el poder con que se ve ungido y por la responsabilidad que adquiere.

Puede que haya tenido experiencias previas como becario o ayudante, pero se trata de una experiencia muy limitada, ya que no ha tenido una responsabilidad plena en ninguna de las facetas de la docencia.

No se trata de un proceso pasivo, de asimilación acrítica de conductas y creencias de la organización universitaria, sino de un proceso complejo plagado de contradicciones y en que comienza a asimilar valores y contravalores (Zeichner y Gore, 1990). Las dificultades con las que se enfrenta el profesor novel se sitúan en diversos campos y niveles. Unas tienen que ver con ese aprendizaje de normas que supone siempre ingresar en una institución. El decano o decana del centro en que uno estudió y con el que se tuvo una relación como alumno, pasa de repente a ser alguien con el que tomamos café. Otras tienen que ver con nuestro papel como enseñantes: preparación de clases, relaciones con los alumnos, certificar las primeras notas, etc.. Tampoco pueden olvidarse las que proceden del ámbito de la gestión docente en todas sus vertientes (Esteve et al., 1995; Gros y Romañá, 1999; Mingorance et al. 1993; Dunkin, 1990).

No creemos falsear la realidad cuando afirmamos que la falta de apoyo que recibe el profesor universitario cuando comienza su andadura es total. En muchas universidades no se duda en ofrecerles las asignaturas más complejas, con peores horarios, mayor

número de alumnos. García del Dujo lo refleja de forma clara: “ ... *lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede.*”

Esta situación, que de un modo u otro sigue perviviendo en muchas universidades a lo largo y ancho del planeta, no tiene ya cabida. Las universidades que no afronten de un modo serio y responsable estos procesos corren el riesgo de fenecer en pocos años. Cada vez es más frecuente que surjan instituciones y organizaciones de todo tipo que compitan con la Universidad por la formación y la acreditación superior. Organizaciones empresariales, corporaciones y otras organizaciones van ganando terreno a la Universidad y, si ésta no sabe dar respuesta, su futuro se verá comprometido. En Europa la definición del espacio común de educación camina en la dirección de alcanzar la excelencia en todos sus niveles y ámbitos, y la docencia de calidad es un objetivo prioritario.

Si tratamos de caracterizar el perfil del profesor universitario que se inicia, a tenor de lo que distintas investigaciones nos han aportado, podremos decir que se da un denominador común de carencias, y unas actitudes y preconcepciones también comunes. En general se sienten agobiados por el tiempo, piensan que no les es posible llevar adelante todas las tareas y, de un modo u otro, algunas de ellas se resienten y otras ni tan si quiera las vislumbran. El mayor tiempo lo consumen en la preparación de los contenidos de las clases, generalmente muy recargados y densos. Les aterra que no sea suficiente para llenar el tiempo de la clase y temen quedarse mudos. Con frecuencia se quedan en una mera introducción cuando deberían alcanzado diversos puntos importantes del tema, el tiempo se les escapa, los temas resultan desproporcionados en su extensión e importancia que se les concede y la fotocopiadora resulta el recurso para cumplir objetivos. Toda su actividad se centra en el proceso de enseñanza sin que le sea posible percibir la importancia de los procesos de aprendizaje de los alumnos. La evaluación, la dinámica de la clase, la labor tutorial es también fuente de desasosiego e incertidumbre.

Su respuesta está básicamente asociada a la socialización del rol que han ido interiorizando como alumnos.

Junto a esa falta de tiempo, que siempre señalan cuando se les pregunta por las dificultades que han encontrado en sus inicios, las carencias que con más frecuencia denuncian son: Desconocimiento del contexto y del entorno docente que les impide vincularse y tomar protagonismo en la marcha de sus departamentos, dificultades para organizar los contenidos y estructurarlos de modo que se produzcan aprendizajes significativos en los alumnos. Desconocimiento también de todo aquello que suponga dominio de técnicas de dinamización de grupos, habilidades de comunicación y estrategias de intervención, técnicas de motivación, evaluación, tecnologías y medios educativos, etc.

Creemos que la formación inicial que se diseñe debe partir de dos supuestos básicos:

1) *Necesidad de poner en crisis la preconcepciones que incorporan.* Todo profesor novel presenta, en mayor o menor grado, una mentalidad naturalizada acerca de la instrucción:

Todo universitario debe reproducir la imagen idealizada que de sí mismo como universitario tiene el profesor. Es decir, debe poner en crisis los métodos con los que a él le han enseñado. Esto supone admitir que no sólo se aprende por ensayo y error; que existen mejores métodos para enseñar y para que los alumnos aprendan ; y, lo que es muy importante, que tenemos conocimientos bien fundados de cómo hacerlo mejor.

2) *La formación más eficaz es la que parte de los propios departamentos.* Cada departamento debe diseñar un plan de incorporación de nuevos docentes. De este modo las cuestiones que se abordan no están descontextualizadas ni de la acción concreta, ni de la especificidad curricular. La creación de estos planes de formación específicos desencadena una dinámica de renovación y facilitan la creación de tradiciones (cultura) propias. Cuando defendemos estos planes específicos y propios, no estamos negando la posibilidad de que existan ofertas de cursos generales a los que puedan acudir los nuevos docentes, sino que éstos sean elementos complementarios a los que se puede recurrir dentro de esta planificación específica. En realidad, como indicamos, nos parece necesario promover la creación de un órgano específico de coordinación e innovación docente que permita planificar y racionalizar esta oferta, dentro de los planes generales de calidad de cada universidad.

#### **4.3.1.2. La formación de profesores experimentados.**

Todo lo anterior no será posible o, si lo es, sus efectos serán poco perdurables, si los profesores experimentados no entran a formar parte de esta dinámica. No se nos oculta que conseguir que profesores experimentados se asocien a planes de mejora docente no es fácil. Por lo general, con el paso del tiempo, muchos de los problemas, agobios y dudas se van superando, mejor o peor, y cada profesor se hace con unas rutinas que juzga adecuadas. Es evidente que la práctica es un elemento fundamental de aprendizaje pero siempre que se cumpla una condición, que se trate de una práctica reflexiva. Acumular una larga serie de malas prácticas no produce un solo ápice de bondad. Sólo desde los procesos reflexivos a acerca de la acción es posible generar observaciones que permitan reorientar la acción en direcciones más adecuadas. Para que esta reflexión tenga un carácter más sistemático y productivo parece aconsejable que se ofrezca a los profesores la oportunidad de ponerse en contacto con experiencias innovadoras y se les dote de elementos teórico prácticos que orienten esa reflexión. El profesor Esteve, colega de la Universidad de Málaga y especialista en temas de profesorado, suele contar, con cierta gracia, un experimento que en alguna ocasión ha puesto en práctica en el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica):

*En una de las sesiones se encarga a unos de los alumnos o alumnas que prepare la explicación de un determinado punto de alguno de los programas de su especialidad. Días más tarde éste deberá exponer la cuestión a sus compañeros. Se le advierte que la situación en aula será distinta de la habitual, que se trata de una situación experimental, que no se extrañe por nada de lo que ocurra. Para ese mismo día se ha invitado a un docente experimentado a que imparta la misma cuestión y también se le hace indicación de que la situación será especial. Ese día todos los alumnos del grupo reciben una instrucciones precisas: Deberán permanecer en absoluto silencio, sin moverse, ni reaccionar a ningún estímulo y con la cabeza cubierta con una bolsa de papel a la que se le ha practicado tres orificios, dos para ver y uno para respirar.*

*El profesor o la profesora experimentada accede al aula, comienza su clase y a los pocos minutos se detiene. En esas condiciones le es imposible dar la clase y renuncia a continuar. Más tarde entra en alumno de CAP, comienza y termina su explicación sin tener menor problema.*

Después de esta narración, el profesor Esteve, entre otras consideraciones, concluye: la actitud de los alumnos de CAP no debe sorprendernos, lo sorprendente es que después de muchos años de docencia haya profesores y profesoras que se comporten como alumnos del CAP.

Este es un buen ejemplo de cómo la experiencia no es por sí sólo un factor de mejora. Un buen ejemplo de lo que queremos señalar lo encontramos con demasiada frecuencia en las Facultades de Pedagogía, solemos explicarles a nuestros alumnos como diseñar, implantar y llevar a cabo experiencias de formación continua en las empresas y sin embargo esto no se da en nuestros propios centros.

A la hora de plantearse la formación con profesores experimentados, creemos que deben tomarse en consideración, entre otros posibles, tres aspectos que a nuestro juicio son fundamentales. Un primer aspecto es prestar atención a los cambios que se están produciendo en la actividad docente. Un segundo, tomar en consideración la propia experiencia que estos pueden aportar y potenciarla como factor de cambio. Y el tercero, propiciar la creación y el desarrollo de espacios permanentes de encuentro y debate.

En el ámbito docente, se están produciendo a nuestro juicio tres cambios muy relevantes e íntimamente conectados entre sí. De un lado, se está generalizando el modelo docente centro europeo centrado más en las actividades que los alumnos deben realizar que en los contenidos que los profesores deben transmitir. De otro, las acciones de orientación y tutoriales se refuerzan. Y, como instrumento de apoyo a todo ello, la introducción de nuevas tecnologías y el desarrollo y combinación de formas presenciales y no presenciales de enseñanza. Si los cambios que señalamos son ciertos, la formación de profesores experimentados debería extenderse a cuatro grandes ámbitos:

- Atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera.
- Promoción de proyectos de innovación y calidad docente.
- Formación en recursos de diseño y desarrollo de planes docentes.
- Gestión e implementación de convenios relativos al desarrollo de actividades prácticas y *prácticum* de los alumnos.



Si un plan de formación docente a profesores experimentados quiere tener éxito, es necesario que sepa aprovechar la experiencia que estos tienen y que, de ningún modo, lleguen a percibir ellos que nada tienen que decir en relación con esta problemática. Los profesores seniors pueden vincularse de un modo muy activo si se sienten protagonistas del cambio que se quiere implementar, para ello es importante que se les consulte y asigne responsabilidades en la formación del profesorado novel. Labores de asesoría son especialmente útiles a este fin. Diversas investigaciones han mostrado la utilidad de este tipo de estrategias y poder dinamizador de las mismas (Fink, 1985). Con frecuencia los profesores que se inician ayudan a los más experimentados a comprender algunos cambios que se están produciendo y les ayuda a vencer también resistencias a la introducción de nuevas propuestas innovadoras. Por su parte, los profesores seniors permiten a los menos experimentados que estos no se agobien con muchas de las funciones que tienen asignadas y les ayudan a tomar decisiones realista entorno a las problemáticas que se les plantean.

Para que esta dinámica de mejora y busca de la calidad no se agoste y decaiga pronto, es importante que se generen foros permanentes, abiertos al debate y al intercambio de experiencias. No hay nada que convenza más de la conveniencia y posibilidad de un cambio que ver como otros lo han conseguido. Para ello es necesario que la organización del currículo en los departamentos se haga de forma más participativa y debatida; que en cada universidad se establezcan mecanismos de encuentro para el debate y comunicación de experiencias, cada vez más abiertos a las perspectivas transnacionales y que toda esta actividad tenga la financiación y reconocimiento debido. Si la mejora como docente no es valorada para la promoción de la carrera docente, el profesorado seguirá pensando en dedicarse a la investigación en sus materias pero no en su actividad nuclear.

#### **4.3.2. El desarrollo profesional del docente: diversos modelos.**

Con carácter general se puede decir que el desarrollo profesional del profesor universitario debe incidir en todas las dimensiones que presenta su perfil profesional. Esa dimensiones son básicamente tres: docente, investigadora y de gestión, a las que cabe añadir la proyección de la actividad más allá del marco de una universidad concreta y la capacidad de captar recursos y organizarlos.

Entendemos por desarrollo profesional, de forma simplificada, todo el conjunto de actividades sistemáticamente realizadas con el objetivo de mejorar la práctica del pensamiento, los conocimientos y destrezas profesionales, así como de actitudes respecto del quehacer educativo en la Universidad. Estas actividades formativas pueden realizarse desde distintos enfoques, que nos permiten hablar de pluralidad de modelos de formación y desarrollo profesional (Villar, 1993; Esteve, 1997). *Modelo de procesos de perfeccionamiento* (proceso – producto), *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*, *modelo de indagación* (investigación – acción) y *modelo organizativo*.

Los distintos modelos mencionados giran desde lo individual a lo social, acentuando más una dimensión u otra en función de los supuestos de los que parten y del énfasis que ponga en unos u otros. *El Modelo de proceso de perfeccionamiento* trata de responder a las necesidades de formación detectadas individualmente por el docente (Villar, 1993). En este modelo se atiende al principio de la individualización: lo que es procedente para un profesor no tiene por qué ser adecuado para otro docente, y se aspira a ofrecer las alternativas suficientes para propiciar el auto desarrollo profesional.

Si, como se defiende en esta investigación, la evaluación de los docentes no se considera una simple información, más o menos detallada, sino el inicio real de un proceso de formación encaminado a la mejora de la práctica profesional, puede hablarse de un *Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza*. En este modelo se entiende que el desarrollo profesional docente está ligado a su evaluación. Más que buscar mecanismos de control del profesorado, crear una presión fiscalizadora de su quehacer cotidiano, se trata de evaluar a los profesores para orientarles hacia el perfeccionamiento profesional (Zabalza, 1990). Esto difícilmente puede realizarse con eficiencia si no se implica suficientemente al profesorado en procesos motivadores y cooperativos, para que tal evaluación surja voluntariamente, de su propia iniciativa.

Cada vez es más frecuente encontrar trabajos de investigación, experiencias y propuestas que nos hablan de la necesidad de que el profesorado reflexione sobre su propia práctica (Fernández Pérez, 1988). Desde esta perspectiva se ofrece *el Modelo de indagación*, donde el docente es un sujeto que trata de desvelar en el ejercicio diario de su profesión las fuentes de su auto perfeccionamiento, mediante la observación, planteamiento de problemas y la búsqueda incesante de respuesta a los mismos. Se trata

de establecer un continuo entre investigación, innovación y formación (MEC, 1992). Dicho de otro modo, desde este modelo se fundamenta la formación del profesor universitario en la investigación sobre su práctica docente.

En la medida en que ponemos el acento en los aspectos institucionales, no sólo personales, del desarrollo profesional, nos aproximamos al *Modelo organizativo* (Schuttenberg, 1983; Villar, 1993). En la Universidad del presente y del próximo futuro, el desarrollo profesional del profesorado ha de verse como una parte, sin duda esencial, del conjunto de elementos que propician la calidad total. Para este modelo no tiene sentido centrarse en el perfeccionamiento individual del profesor si no se atienden las condiciones de trabajo en la institución universitaria, si no se consideran las condiciones organizativas en las que el profesorado se desenvuelve diariamente, así como los objetivos, planes y proyectos que la propia institución se ha marcado. Desde este modelo se sugiere el cambio estructural y organizativo de la Universidad, preocupándose muy especialmente de las relaciones de comunicación, participación, etc., de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en la que se inserta.

Descritos los modelos, apreciaremos que esta propuesta pretende ser, en cierto modo, un intento de síntesis más o menos integrador y superador de los límites que aparecen en cada modelo, a la vez que trata de conectar con esa concepción nuclear que hemos rastreado como punto de encuentro o común entre los distintos modelos de universidad.

No puede haber desarrollo profesional sin centrarnos en los profesores, en la detección de carencias y satisfacción de las mismas en cada profesor y profesora, en la persona que es cada profesor; pero tampoco poco podemos concebir en la de Universidad hoy el desarrollo profesional de su profesorado al margen del crecimiento y desenvolvimiento de ella misma. Cualquiera de las dimensiones en que el profesorado deba desarrollarse estará vinculado al propio desarrollo organizativo, al planteamiento eficaz de las cuestiones generales que ha de afrontar comúnmente la Universidad. En este sentido, personas e institución han de crecer conjuntamente. Este es el reto decisivo no sólo para la formación del profesorado, sino para la búsqueda efectiva de la excelencia en el nivel superior de educación (Astin, 1985).

Parece, pues, necesario relacionar el desarrollo del profesorado con el desarrollo de la institución. En los modelos de desarrollo profesional anteriormente señalados

podemos apreciar perspectivas diferentes: el modelo de proceso de perfeccionamiento, tiene un carácter estrictamente personal, mientras que el modelo organizativo presenta un marcado enfoque institucional. En el modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, aún teniendo un talante claramente personal, se advierte una preocupación grupal y relativamente institucional, puesto que para su efectivo funcionamiento se precisa cierto nivel de cooperación entre los profesores, al menos entre grupos de ellos. El modelo de investigación, apunta, más o menos explícitamente, hacia el cambio de la vida universitaria desde los procesos reflexivos e investigadores que protagonice el profesorado.

Se trata de modelos de desarrollo profesional distintos, pero no necesariamente opuestos entre sí. A partir de los modelos presentados se puede plantear una propuesta integradora. La definición del modelo integrador que proponemos se fundamenta en tres directrices fundamentales: a) el desarrollo profesional debe estar centrado en la práctica profesional del profesorado, porque solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente; b) el desarrollo profesional debe surgir, en la medida de lo posible, de las iniciativas de los propios profesores, lo que obliga a crear condiciones favorables para que este objetivo se alcance; c) el desarrollo profesional hoy demanda actitudes y conductas cooperativas entre los profesores. En este campo los departamentos universitarios, en el caso de España, tienen mucho que decir en la medida que son las estructuras encargadas de la organización de la docencia y la investigación, pero no cabe duda que los centros, en tanto que gestionan los planes docentes, deben articular propuestas de mejora de la calidad docente que permitan una mejor definición de los objetivos que se pretenden alcanzar.

Lo que hasta aquí habíamos propuesto y los que a continuación proponemos se fundamenta en este hipotético modelo integrador de las dimensiones individual y social, que no dejará de suscitar interrogantes y dudas en su aplicación, especialmente, en determinadas titulaciones tradicionalmente alejadas de cualquier preocupación pedagógica.

No se tratará de una oferta genérica que, de modo más o menos actualizada, se ofrezca cada año en una universidad. Los planes de formación que se diseñen tienen que

estar integrados en un plan de formación que, con carácter institucional y con el objetivo de alcanzar excelencia docente, se aprueben y doten por la institución. De este modo, los planes obedecerán a una propuesta de mejora de la institución que contemplará no sólo las necesidades de cada sujeto que enseña, sino también las preferencias y objetivos que corporativamente se buscan. Creemos que es absolutamente necesario que se aborde esta doble perspectiva sujeto-institución, si se quiere evitar que el profesorado no se sienta vinculado a la propuesta, de un lado, y que los objetivos de la institución no se alcance, de otro.

En relación con los formadores de tal propuesta, podemos considerar tres categorías diferentes. En primer lugar, el experto en pedagogía o psicología en procesos de aprendizaje o educación de personas adultas. En segundo lugar, el experto en la docencia del área de conocimiento específica del profesorado en formación. En tercer lugar, un asesor o varios, según el caso, que dinamice los procesos de trabajo cooperativo e interacción entre iguales que puedan desarrollar el profesorado que participe.

Tomando en consideración lo que acabamos de señalar, entendemos, que en la medida de lo posible, las acciones de formación del profesorado orientadas aquellos que son estables deberían desarrollarse por expertos en la docencia de la disciplina que gozarán de suficiente autoridad moral para actuar como asesores y dinamizadores de grupos de trabajo entre iguales. Los especialistas en aprendizaje, evaluación y educación superior general deberían centrar su atención en asesorar a los expertos en la docencia de las diferentes disciplinas con el fin de que la actuación de estos últimos pudiera también mejorarse en aquellas cuestiones en las que no han recibido una formación pedagógica o psicológica específica.

En relación con el profesorado no estable proponemos una modalidad mixta en la que el especialista en pedagogía o psicología y el experto en la docencia de la disciplina colaboren reservándose cada uno de ellos el ámbito de formación más afín. Difícilmente podemos contribuir a formar un buen profesor universitario en un área concreta sin contar con el experto en docencia en esa área o sin contar con el experto en evaluación de los aprendizajes, o con el experto en diseños de materiales multimedia de auto

aprendizaje que no necesariamente pertenecerán al área específica de la que estamos tratando.

El carácter obligatorio o voluntario de los programas de formación puede variar en función de la tipología del profesorado al que va dirigida y el tipo de contenidos que trate. En el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas, orientados a mejorar su actuación en clase, y los sistemas de evaluación de los aprendizajes, podrán ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos deberá ser voluntario o a petición de aquellos grupos de profesorado que lo soliciten. Estos programas convendrían que obedeciesen a un proceso de toma de decisión colectiva en Departamentos y Centros, y que estuvieran integrados en los planes institucionales de calidad. Esto último debería conllevar unas dotaciones presupuestarias y unos incentivos o reconocimientos.

La promoción de planes de evaluación de la docencia del profesorado junto con las acciones antes descritas son condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de los objetivos que todo plan de formación del profesorado persigue en la universidad. Sin esta preocupación por la calidad y la evaluación de la actividad docente, los programas de formación del profesorado pueden quedar reducidos a una simple oferta de cursos que se ven como un trámite administrativo que se debe cubrir para alcanzar una determinada posición o superar una evaluación negativa, sin que con ello se produzca ninguna mejora en la docencia, ni se alcance la necesaria satisfacción profesional que es la que permite que los cambios se consoliden.

En este proceso de formación continua del profesorado debe contemplarse una tercera dimensión, como indicamos al inicio de este apartado, la que hace referencia a la formación en ámbitos no relacionados directamente ni con el área de conocimiento, ni con la docencia que cada profesor y profesora desempeña. La Universidad debe ofrecer, y el profesorado voluntariamente poder beneficiarse de, acciones formativas a cargo de profesorado de otras áreas de conocimiento diseñadas y orientadas a incrementar la densidad cultural y científica como ciudadanos y profesionales destacados en una sociedad compleja como la nuestra. La misión de la Universidad está precisamente

vinculada a ese carácter de universalidad de la dimensión humana y que exige no olvidar esa alta dimensión política que tiene encomendada.





## **5. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **5. REVISIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

#### **5.1. Las clasificaciones de competencias docentes**

#### **5.2 Las competencias del SBL**

##### **5.2.1. Competencia interpersonal**

##### **5.2.2. Competencia pedagógica**

##### **5.2.3. Competencia del área y competencia didáctica**

##### **5.2.4. Competencia organizativa**

#### **5.3. Investigaciones sobre competencias del profesorado universitario**

Para estudiar el tema de las competencias del profesorado universitario, y poder recoger información empírica de la cuestión a estudiar, había que decidir desde qué perspectiva se iba a abordar el tema, si se iban a tomar como referencia las clasificaciones de competencias y subcompetencias dadas por diferentes autores o se iba a realizar una nueva propuesta.

En la primera parte del capítulo se analiza desde qué propuesta de clasificación de competencias se va a abordar el posterior trabajo empírico y en la segunda parte del capítulo se van a analizar diferentes investigaciones para, por una parte, ver cómo se aborda el tema de las competencias del docente universitario desde otras perspectivas y, por otra, situarnos en las aportaciones que desde este estudio se pueden realizar a esta parcela de conocimiento que estamos estudiando.

### **5.1. Las clasificaciones de competencias docentes**

Una vez analizadas las diferentes definiciones de competencia docente, los nuevos roles del docente y discente que se proponen en el nuevo contexto competencial universitario, se va a realizar la aportación que desde esta investigación se hace al respecto.

En primer lugar, se van a analizar diferentes propuestas de clasificación de competencias docentes. Una vez analizadas las diferentes clasificaciones se decidirá cuál de ellas es la que más se adecúa a las necesidades de esta investigación y, por tanto, la que va a servir de referencia para plantear el posterior estudio empírico.

En primer lugar se hacía necesario buscar información sobre si había investigaciones o sistemas que clasificaran las competencias en base a alguna tipología determinada.

La búsqueda de información sobre las propuestas ya realizadas de competencias docentes nos ha llevado a observar que existen una serie de propuestas que sí se articulan a partir de una tipología previa y otras en cambio que no lo hacen y pasan a proponer directamente una lista de competencias docentes. En la siguiente tabla pueden verse propuestas consultadas que contienen una tipología (las que no la contienen una tipología no las indicamos a continuación y pueden verse en la bibliografía):

<b>Propuestas que contiene una tipología</b>
<p>Proponente: <b>Association for the Professional Qualities of teachers (SBL) (2008). Competence requirements.</b> (Países Bajos)</p> <p>Fuente: <a href="http://www.lerarenweb.nl">www.lerarenweb.nl</a></p>
<p>Proponente: <b>Qualified Teacher Status. (2002).</b> Competencias docentes propuestas por el Gobierno inglés</p> <p>Fuente: <a href="http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx">http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx</a></p>
<p>Proponente: <b>Propuesta de competencias de la ley portuguesa : Decreto-Lei n.º 240/2001 DR 201 Série I-A de 2001-08-30</b></p> <p>Fuente: <a href="http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&amp;idCategoria=20&amp;idTipo=2&amp;idDocumento=1129">http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&amp;idCategoria=20&amp;idTipo=2&amp;idDocumento=1129</a></p>
<p>Proponente: <b>Propuesta de competencias de la ley francesa: Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.</b></p> <p>Fuente: <a href="http://www.ac-creteil.fr/eps/textesofficiels/textesfondam/230597c.html">http://www.ac-creteil.fr/eps/textesofficiels/textesfondam/230597c.html</a></p>

**Tabla 11: Propuestas de clasificaciones de competencias con tipología determinada**

Estas propuestas las podemos a su vez clasificar en dos tipos:

a) Las que utilizan un único eje de clasificación:

Propuesta	Ejes
<b>Qualified Teacher Status.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atributos profesionales</li> <li>• Conocimiento profesional y comprensión</li> <li>• Habilidades profesionales.</li> </ul>
<b>Propuesta de competencias de la ley portuguesa : Decreto-Lei n.º 240/2001 DR 201 Série I-A de 2001-08-30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil general</li> <li>• Dimensión profesional, social y ética</li> <li>• Dimensión del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión de la participación en la escuela y de relación con la comunidad.</li> <li>• Dimensión del desarrollo profesional a lo largo de toda la vida.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Propuesta de competencias de la ley francesa: Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercer su responsabilidad en el seno del sistema educativo.</li> <li>• Ejercer su responsabilidad en clase</li> <li>• Ejercer su responsabilidad en centro escolar</li> </ul>

Tabla 12: Propuestas de clasificación con un único eje

Como puede verse este eje oscila entre una posición centrada en capacidades generales (propuesta inglesa) otra centrada en contextos (propuesta francesa) y otra mixta (la propuesta portuguesa (capacidades y contextos) y que es la más atractiva desde el punto de vista de la investigación.

b) Las que usan dos ejes de clasificación a la vez, como hace la propuesta del SBL(propuesta del Ministerio de Educación de los Países Bajos) (SBL: [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)). Esta propuesta está estructurada de la siguiente manera:

Competencia resumen	Con los estudiantes	Con colegas	Con alrededores	Con usted mismo
interpersonal	<b>1</b>			

Pedagógico	2	5	6	7
Didáctica	3			
Organizativa	4			

1. *competencia interpersonal*
2. *competencia pedagógica*
3. *competencia del área y competencia didáctica*
4. *competencia organizativa*
5. *competencia en la cooperación con los colegas*
6. *competencia en el trabajo con el medio ambiente*
7. *competencia en la reflexión y el desarrollo*

**Tabla 13: Propuesta de clasificación de competencias con dos ejes Fuente: studiemap zij-instituut 2003-2004: De zeven competenties**

Esta propuesta contiene una tipología de competencias, siete exactamente, que se generan mediante el cruce de dos ejes: a) Eje de la primera columna donde se identifican cuatro capacidades: “Interpersonal”, “Pedagógica”, “Experto en la materia y en métodos de enseñanza” y “Organización”; b) Eje de la primera fila donde se identifican cuatro contextos de uso de esas capacidades: “con los estudiantes”; “con los compañeros”; “en el medio de trabajo” y “con él /ella mismo” Lógicamente esta estructura daría lugar a 16 competencias, este modelo prioriza 7 al considerar dentro del tipo 5 todas las capacidades necesarias para el trabajo “con los compañeros”, en el tipo 6 las necesarias para la labor a realizar “en el medio de trabajo” y por último en el 7 “con él y ella mismo”.

De todas maneras, una vez establecida y aceptada esta tipología de competencias como la mejor estructurada de las que conocíamos la volvemos a comparar con las

propuestas realizadas por otros expertos e instituciones, ya recogidas en el capítulo 1, que listaban competencias sin indicar una tipología precisa para ver si todas esas competencias propuestas pudieran estar bien recogidas en ésta.

	Competencias del SBL						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>P. Perrenoud (1.997).</b> Genève, enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996 © L'Educateur n° 10, 1997, pp. 24-28,							
1.1 / Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	X						
1.2 / Gestionar la progresión de los aprendizajes			X				
1.3 / Evaluar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.		X	X				
1.4 / Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo		X	X				
1.5/ Trabajar en equipo.					X		
1.6/ Participar en la gestión de la escuela					X		
1.7/ Informar e implicar a los padres						X	
1.8/ Utilizar las nuevas tecnologías.			X				
1.9/ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión		X					
1.10/ Organizar la propia formación continua.							X
<b>J.M. García (1997).</b> “Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario”, <i>Bordón</i> , 49 (4,361-389)							
2.1 Programación organización de la enseñanza			X	X			
2.2 Dominio de contenidos – claridad expositiva			X				
2.3 Motivación de aprendizaje – incremento de interés del alumno	X	X					
2.4 Interacción con el grupo de clase	X						

2.5 Atención individual al alumno	X	X					
2.6 Evaluación – exámenes.			X				
<b>M. A. Zabalza (2003).</b> - Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, D.L. 2003.							
3.1/ Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje.			X	X			
3.2/ Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.			X				
3.3/ Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).			X				
3.4/ Manejo de nuevas tecnologías.			X				
3.5/ Diseñar la metodología y organizar las actividades.			X	X			
3.6/ Comunicarse-relacionarse con los alumnos.	X						
3.7/ Tutorizar		X	X				
3.8/ Evaluar.			X				
3.9/ Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.							X
<b>E. Cano (2006).</b> Competencias docentes. Artículo. Aula de Innovación Educativa. Número 152, Junio 2006; pág 67-4.1. Ed. Grao. Barcelona							
4.1/ Capacidad de planificación y organización.				X			
4.2/ Capacidad de comunicación.	X						
4.3/ Capacidad de trabajar en equipo.					X		
4.4/ Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos.	X				X		
4.5/ Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías.			X				
4.6/ Autoconcepto positivo y ajustado							X

4.7/ Autoevaluación constante de nuestras actividades								X
<b>Kane, Sandretto y Healh (2004).</b> An Investigation into excellent tertiary teaching: Emphaising reflective practice. Higher Education, 47 (3), pags 283-310								
5.1. Conocimiento sobre la materia			X					
5.2. Habilidades o destrezas pedagógicas		X						
5.3. Relaciones interpersonales	X							
5.4. Relación docencia-investigación		X						
5.5. Características de personalidad	X					X		X
5.6. Reflexión sobre la práctica								X

**Tabla 14: Comparación de clasificación de competencias SBL con clasificación de otros autores**

Como bien puede verse en estas tablas, todas las competencias que proponen estos autores están recogidas en la tipología del SBL. Todas estas razones hacen pensar que la tipología de competencias docentes del SBL podría ser un buen punto de partida para ir organizando una estructura sistémica que recogiese el concepto de competencia docente.

## 5.2. Las competencias del SBL

Una vez decidido que es el sistema de clasificación SBL de los Países Bajos es el que se va tener como referencia para estudiar las competencias del profesorado, se va a tratar de definir de manera más exhaustiva en qué consiste dicho modelo.

Muchas organizaciones de trabajo e institutos educativos utilizan el concepto de "competencia" para describir la capacidad de rendimiento para determinadas ocupaciones o para la descripción de los objetivos educativos en términos operativos. En este caso, en 2003 La Asociación para la cualificación profesional de profesorado (Association for the Professional Qualities of teachers) de los Países Bajos realizó un trabajo exhaustivo para conseguir que todo el profesorado tanto de primaria como de

secundaria tuviera una serie de características básicas que les acreditara para el desempeño de una labor profesional de calidad. En ese estudio se propuso una serie áreas de competencia básica para certificar la competencia profesional de sus profesores. Estas áreas de competencias eran las planteadas en el apartado anterior que retomamos ahora:

Competencia resumen	Con los estudiantes	Con colegas	Con alrededores	Con usted mismo
interpersonal	<b>1</b>			
Pedagógico	<b>2</b>			
Didáctica	<b>3</b>			
Organizativa	<b>4</b>			

1. *competencia interpersonal*
2. *competencia pedagógica*
3. *competencia del área y competencia didáctica*
4. *competencia organizativa*
5. *competencia en la cooperación con los colegas*
6. *competencia en el trabajo con el medio ambiente*
7. *competencia en la reflexión y el desarrollo*

En base a esta propuesta en agosto de 2005 el consejo de estado de los Países Bajos, a propuesta del ministerio de educación de dicho país, redactó un decreto complementario a la Ley de Educación donde se determina que estas 7 competencias son las necesarias para certificar que un docente es capaz de proporcionar una enseñanza de calidad. En 2006, además, en la nueva Ley de Educación BIO se



concretaron los requisitos mínimos de formación para la enseñanza que se articulan en torno a dichas competencias. En dicho decreto, queda en manos de la escuela determinar si un docente es competente o no y obliga al profesorado a demostrar sus competencias docentes y a mantenerlas.

Tanto la legislación como la propuesta de La Asociación para la Calidad Profesional de Profesorado están dirigidas al profesorado de primaria y secundaria. Esto no ha sido un obstáculo para que esta propuesta tenga cabida en la educación superior, pero hay que redactar las competencias adaptadas a este contexto determinado.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación trata de ver desde el punto de vista del alumnado las competencias docentes del profesorado universitario, se ha visto que de las 7 competencias propuestas por el SBL únicamente pueden ser evaluadas por el alumnado las competencias que el docente pone en marcha mientras está con el alumnado, ya sea en el aula, ya sea en la tutorías. Estas competencias son: competencia interpersonal, competencia pedagógica, competencia del área y competencia didáctica y competencia organizativa

A continuación se van a definir estas cuatro competencias del profesorado propuestas en el SBL con los indicadores propuestos y, además, después de la pertinente reflexión, se van a proponer los indicadores adaptados al ámbito universitario de las cuatro competencias que van a formar parte de esta investigación.

### **5.2.1. Competencia interpersonal**

El proyecto Tunning, cuyo principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea en el EEES, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, define las competencias generales como aquellas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, destrezas administrativas, ...). Por su parte, define las competencias específicas como las que se encuentran relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

Las competencias generales, a su vez, pueden organizarse en torno a tres criterios: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Desde el proyecto Tunning se definen las competencias interpersonales como aquellas que se relacionan con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas; en definitiva, aquellas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en:

- Individuales relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Esta clasificación de competencias elaborada en el Proyecto Tunning recoge 4 de las 7 competencias definidas en el SBL. Por una parte, habla de las relaciones interpersonales, que desde esta investigación se ubican en el contexto aula y que por lo tanto hacen referencia a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en el contexto aula, Por otra parte habla de competencias interpersonales individuales que en la clasificación del SBL aparecería como la competencia en la reflexión y el desarrollo profesional/personal. Por último alude a la parte de trabajo en equipo, compromiso social y ético que, según el SBL, estaríamos hablando de competencia en la cooperación con los colegas y competencia en el trabajo con el medio ambiente.

Desde esta investigación se va a acotar más el término competencia interpersonal que en el Proyecto Tuning, y, aunque se puede entender la competencia interpersonal desde esta óptica más amplia, se va a definir la competencia interpersonal únicamente en el contexto aula, es decir, en la interacción profesor-alumno/a.

Así pues, según el SBL, un profesor interpersonalmente competente muestra un buen liderazgo. Él / ella crea un ambiente de amistad y cooperación y estimula y logra una comunicación abierta. Él / ella anima a los estudiantes a tener más autonomía, y en su / su interacción busca el justo equilibrio entre:

- orientación y asesoramiento
- dirección y seguimiento

- confrontación y reconciliación
- medidas correctivas y estimulación

El profesor debe ser un buen líder, debe promover un buen ambiente en el aula y un aprendizaje independiente. Desde el SBL se definen una serie de indicadores para esta competencia:

<b>Indicadores SBL</b>
Se pone en contacto con los niños y garantiza que puedan tomar contacto con él y sentirse a gusto.
Él guía a los niños y además permite que asuman su responsabilidad y den su propia aportación.
Él crea un buen ambiente para la cooperación con los niños y los propios niños.
Él es muy consciente de la comunicación y la educación en el mundo de los niños.
Él conoce a nivel práctico las teorías de la comunicación, dinámicas de grupo y la comunicación intercultural y en especial las consecuencias de su propio programa y su quehacer.

**Tabla 15: Indicadores SBL competencia interpersonal**

### **5.2.2. Competencia pedagógica**

La competencia pedagógica se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar. Para ello se fomenta la responsabilidad, la autonomía e iniciativa. Además, se transmite una cultura del trabajo y esfuerzo. Esta competencia implica enseñar a planificar el trabajo, respeto a la ética profesional, coherencia con los valores a enseñar, fomento del compromiso social y adecuación a las características psicológicas alumnos. Un buen maestro es aquel que busca el desarrollo integral del alumno y es capaz de motivarlo.

<b>Indicadores SBL</b>
Se fomenta una buena imagen y un buen clima grupal que además contribuye al bienestar individual de los niños y las afirmaciones que se hacen lo son en términos de independencia y responsabilidad.
En base a un plan o enfoque se guía a los niños para promover un ambiente seguro y armonioso de su trabajo y su desarrollo social y emocional y moral
Argumenta que el plan o el enfoque que adopta en la clase
Evalúa el plan o programa y establece ,si es necesario, planteamientos para todo el grupo o individuales
Él detecta los problemas y obstáculos en el desarrollo socio-emocional y moral de los estudiantes y, en caso necesario, junto con sus colegas, establece un plan o estrategia adecuada para superarlos.
Está familiarizado con el mundo de los niños de la escuela primaria, sus necesidades básicas, sus expectativas, con la definición cultural de la misma, y sabe cómo lo puede tratar.
Está familiarizado con el desarrollo integral del desarrollo social y emocional de los niños de primaria, con los problemas que pueden surgir, y sabe cómo, pueden tratarlos
Está familiarizado con las teorías del desarrollo y del comportamiento de los niños pequeños y mayores, y está familiarizado con diferentes prácticas de crianza y la determinación cultural de las mismas; todo esto valorando las consecuencias que tiene para la educación y para sus trabajo como un maestro
Él tiene conocimiento de los procesos de identidad, significado y valor en el desarrollo de los niños pequeños y mayores y la definición cultural del mismo y, por sus acciones, sabe qué consecuencias debe extraer de él

**Tabla 16: Indicadores SBL para la competencia pedagógica**

### **5.2.3. Competencia del área y competencia didáctica**

Se puede definir la competencia Didáctica y conocimiento de la asignatura: como las aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la vida diaria y en el trabajo. En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios.

<b>Indicadores SBL:</b>
El docente tiene una buena percepción de la forma de aprender de los niños y la forma en que se acercan a su trabajo
Él diseña una base de actividades de aprendizaje que son factibles para los niños y les anima a la auto-motivación
Él lleva a cabo estas actividades con los niños
Él evalúa estas actividades y sus efectos, y propone, si es necesario, adaptaciones tanto para el grupo como para algunos niños individualmente
Él identifica las dificultades de aprendizaje y los obstáculos y, en caso necesario, junto con sus colegas, elabora un plan o estrategia adecuada.
Domina el contenido de aprendizaje de los ámbitos profesionales y educativos, conociendo cómo se describen los objetivos de rendimiento para la educación primaria
Él conoce la importancia de los contenidos de aprendizaje para la vida diaria de los escolares y sabe cómo usar ese contenido de aprendizaje
Está familiarizado con la estructura de los contenidos de aprendizaje en el aprendizaje y la relación entre ellos
Tiene conocimientos de diseño (basado en la investigación) de la educación, la enseñanza y los materiales educativos, incluidas las TIC
Está familiarizado con diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza y mecanismos de enseñanza para los niños jóvenes y mayores y sabe lo que puede poner en práctica
Él está familiarizado con la forma en que aprenden los niños, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, cómo es su desarrollo, los problemas que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje y sabe cómo lidiar con ellos.
Él tiene el conocimiento del impacto de las competencias lingüísticas y del aprender a aprender, y él sabe cómo tenerlas en cuenta en la práctica,
Él tiene un conocimiento práctico de aprendizaje común y barreras educativas
Él tiene conocimiento de los procesos de identidad, significado y valores de desarrollo en los niños pequeños y mayores y la definición cultural del mismo y sabe qué consecuencias debe extraer de estos procesos

**Tabla 17: Indicadores SBL para la competencia didáctica**

#### **5.2.4. Competencia organizativa**

Se puede definir la competencia organizativa (Planificación Curricular) como las aptitudes para crear un ambiente basado en la disciplina de trabajo en las clases. El

profesor crea todos los componentes para una buena gestión de la clase, incluyendo el trabajo claro, ordenado orientado a las tareas.

<b>Indicadores SBL</b>
Él maneja de una manera práctica y funcional los procedimientos y acuerdos llevados con los niños
Él organiza la instrucción y el aprendizaje que apoyan los objetivos de aprendizaje y actividades de aprendizaje
Él mantiene un horario establecido con los niños, y se ocupa de manera adecuada del tiempo
Él está familiarizado con los aspectos de la gestión de la clase que sean relevantes para su educación.

**Tabla 18: Indicadores SBL para la competencia organizativa**

### **5.3. Investigaciones sobre competencias del profesorado universitario**

En primer lugar se hace necesaria la realización de un análisis de las investigaciones previas respecto al tema de las competencias del docente universitario desde el punto de vista del alumnado para, a continuación, clarificar la contribución particular de esta investigación a esta área de conocimiento.

En el año 2003 Raziel Acevedo presentó una tesis doctoral titulada *Factores que inciden en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal*. En dicha investigación se analizan de forma exhaustiva una serie de dimensiones que definen la competencia docente. Estas dimensiones que el autor analiza en su tesis son: La inteligencia y la habilidad del profesor; el conocimiento de la materia y organización, la metodología y actividades de enseñanza, la habilidad para enseñar, el comportamiento, la comunicación y la interacción. En cualquier caso, toda la revisión de la literatura que realiza en torno al tema trata de clarificar en cuantos subapartados o dimensiones se puede dividir la competencia docente.

En la investigación que nos ocupa hemos tratado de ir un paso más allá y buscar una propuesta, siguiendo nuestra propia definición de competencia, que vertebrara sobre dos ejes de clasificación; por un lado, el eje de las capacidades y ,por otro, el eje de los

contextos. Se entiende que una competencia depende el contexto en donde ésta se pone en práctica.

En 2012 Oscar Más Torelló publicó el resultado de una investigación sobre las competencias del docente universitario donde se tenía en cuenta tanto la voz del profesorado como la del alumnado. La diferencia de planteamiento de la investigación con la que nos ocupa en esta tesis radica en la definición de competencias docentes, en la metodología de la investigación planteada y en la selección del alumnado encuestado ya que todo el alumnado participante pertenecía a los últimos cursos de licenciatura.

En la Investigación de Más se definen diferentes competencias docentes teniendo en cuenta la función docente del profesorado. En dicho estudio aparecen como competencias docentes las siguientes: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal, tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuir activamente a la mejora de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

En el siguiente cuadro se van a analizar las diferencias entre esta propuesta y la del SBL planteada en esta investigación:

Propuesta del SBL	Propuesta Mas (2012)
Competencia Interpersonal	
Competencia Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía,</li></ul>
Competencia Didáctica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales</li><li>• Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
Competencia Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.</li> </ul>
Competencia colaboración con los colegas	
Competencia de trabajo con el medio ambiente	
Competencia de reflexión y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir activamente a la mejora de la docencia</li> </ul>

**Tabla 19: Comparación propuesta SBL con la propuesta de Mas 2012**

Como podemos observar en la propuesta de Mas (2012) las competencias que aparecen estudiadas son principalmente referidas a la competencia didáctica, mientras que otra de las competencias consideradas fundamentales en esta investigación como la competencia interpersonal no es considerada. Además Mas pregunta sobre dichas competencias a los dos colectivos implicados, docentes y alumnado, y a las conclusiones a las que llega es que no hay grandes diferencias entre lo que percibe el profesorado y el alumnado de sus competencias, siendo la percepción del profesorado en general algo más elevada que la del alumnado.

Más recientemente, en 2015 se ha publicado un proyecto de investigación, en el que han participado 15 universidades (Abadía et al, 2015), en la que un equipo de investigadores e investigadoras a nivel nacional han definido cuáles serían las competencias del docente universitario en el contexto actual con unos criterios de calidad. Estas competencias son las siguientes: Competencia Interpersonal, competencia metodológica, competencia comunicativa, competencia de planificación y gestión docente, competencia de trabajo en equipo y competencia de innovación. En una primera parte de la investigación preguntan a los docentes sobre estas seis competencias definidas previamente. En una segunda parte, elaboran un cuestionario para el alumnado de manera que haga referencia a las seis competencias anteriormente definidas. En la investigación, cuando se pregunta al alumnado sobre las competencias de sus docentes, deciden unificar la competencia comunicativa y la competencia interpersonal ya que, desde el punto de vista estudiantil, se pueden no apreciar las diferencias. De hecho, en la



presente tesis no hay diferenciación entre estas 2 competencias puesto que principalmente buscamos la opinión del alumnado al respecto. La investigación mencionada no se plantea la competencia del conocimiento de la materia y competencia didáctica y sí la competencia de creatividad e innovación. Esta última competencia sería la paralela a la denominada por el SBL como competencia de reflexión y desarrollo que hemos considerado que es compleja de evaluación por parte del alumnado.

Desde la presente investigación apostamos por la clasificación del SBL mencionada en el apartado anterior por considerarla más completa. Es verdad que en la investigación del equipo de investigación de la profesora Abadía se propone al profesorado que plantee más competencias docentes aparte de las preguntadas en la encuesta, pero éstas no se llegan a estudiar en profundidad.

Una vez definida la apuesta de esta investigación, se ha querido analizar algunas de las variables que pueden influir en la percepción de las competencias docentes por parte del alumnado como el sexo y el curso.

En 2012 se publica un artículo titulado “El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado” (Fernández y González, 2012). En donde se concluye que la percepción del alumnado masculino y femenino no difiere demasiado en cuestiones básicas y consideradas prioritarias (aquellas indicadas con mejores puntuaciones) para elaborar el perfil del buen docente en el ámbito universitario.

Existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los participantes en otros de los ítems del instrumento, produciéndose fundamentalmente estas diferencias en aquellos con valores medios (no obtienen elevada ni escasa importancia)

Del análisis de la selección y priorización de cinco ítems del total del instrumento, destacan con mayores puntuaciones medias (considerándolos de mayor importancia), el ser especialista en la materia, característica directamente relacionada con el conocimiento del docente sobre los contenidos que imparte; saber explicar con claridad, ya que no sólo es necesario conocer la materia, sino saber transmitirla de modo

adecuado, despertando el interés por conocer y haciendo uso de todos los métodos y herramientas pedagógicas positivas posibles.

Estos resultados indican que no se trata únicamente de tener conocimiento, no es suficiente saber sobre la materia, sino que hay que aprender a diseñar y utilizar estrategias didácticas de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

Esta selección de los ítems realizada por el alumnado participante refleja la relevancia otorgada al conocimiento y al uso de estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje, frente a atributos personales como la paciencia, el respeto, etc.

A continuación, otras características consideradas como positivas del docente es el hecho de saber explicar con claridad y destacar ideas principales, claves básicas para la comprensión de nuevos conocimientos y facilitadores del aprendizaje. La motivación al alumnado es otro de los aspectos que también se refleja con cierta frecuencia. Trabajar y potenciar la motivación del alumnado es fundamental, ya que es posible que con ello se favorezca también la inquietud por conocer, la comprensión y asimilación del conocimiento, así como su aplicación futura. Estas mismas cuestiones suelen ser las más valoradas en otros estudios similares existentes y consultados en las diferentes fases del proyecto realizado.

En un estudio desarrollado en la Universidad Autónoma de Baja California, el alumnado considera al profesor como, “la persona que facilita el proceso de formación del estudiante, coordina los esfuerzos y crea ambientes para lograr el aprendizaje. Conoce su disciplina, desarrolla actitudes de búsqueda continua del conocimiento y de creatividad, como también valores de respeto y compañerismo” (Fernández y González, 2012).

Igualmente, como indica García “en casi todos los instrumentos hay una clara referencia al dominio de contenidos y de la asignatura y a la claridad en la exposición y desarrollo del programa (García Ramos, 1997a).

Por lo tanto, el análisis de los datos obtenidos muestra que aunque existen algunas diferencias significativas en función de ser hombre o mujer en algunos ítems de caracterización del perfil del buen docente universitario, estas diferencias no se dan en

aquellos que se consideran prioritarios, o si se producen, las diferencias son mínimas. Estos resultados permiten que, independientemente del sexo, sea posible establecer la caracterización básica de un buen profesional de la docencia, que debe ser especialista en la materia que imparte, saber explicar con claridad resaltando las ideas principales, y hacerlo de un modo que motive al alumnado hacia el aprendizaje significativo.

En cuanto al curso, aunque no se producen diferencias en todos los ítems, sí se dan en aquellos que se han indicado como más relevantes como el conocimiento, las estrategias, el uso de recursos tecnológicos, etc. El tercer curso suele tener medias bajas en comparación con el resto de los cursos, mientras que cuarto suele ser un curso que presenta puntuaciones medias más bajas al resto. Los estudiantes de quinto curso también han mostrado diferencias significativas en aspectos como el conocimiento con respecto a los de primero o en el liderazgo requerido en el docente.

Las limitaciones del estudio se centran en un número reducido de ítems que deben ser analizados desde una perspectiva psicométrica que permita su posible validación en otras poblaciones, establecimiento de modelos, etc. para que pueda ser perfeccionada en su utilización.



## **6. EL CASO**

### **6. EL CASO**

#### **6.1. Introducción**

#### **6.2. Contexto personal, social, institucional y educativo**

##### **6.2.1. Contexto personal y social**

##### **6.2.2. Contexto institucional, educativo y servicios e instalaciones**

###### **6.2.2.1. Contexto institucional y educativo**

###### **6.2.2.2. Servicios e instalaciones**

#### **6.3. Características del profesorado de Informática y de su alumnado**

##### **6.3.1. El profesorado**

##### **6.3.2. El alumnado**

#### **6.4. El proyecto docente**

#### **6.5. Límites del caso**

### **6.1. Introducción**

En este capítulo, se comenzará exponiendo el contexto y la situación de la investigadora con respecto a las posibilidades del estudio de caso en un centro de la UPV/EHU. Se describe el contexto social e institucional para acercarnos a una problemática y una realidad que configura la vida de la Facultad de Informática de San Sebastián (Guipúzcoa).

Para ello en primer lugar se describe el centro y sus instalaciones y después se describe al alumnado y al profesorado que pertenece a esta Facultad que va a ser objeto de análisis y de esta investigación.

Finalmente se describe la participación de la investigadora en este estudio así como los límites del caso.

### **6.2. Contexto personal, social, institucional y educativo**

#### **6.2.1. Contexto personal y social**

Los comienzos que anteceden al caso nos sitúan en el año 2010. Por un lado, me encuentro dando clases en la Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación de San Sebastián (Guipúzcoa) lo que me vincula a la UPV/EHU. Por otro lado comienzo a participar en una investigación centrada en las competencias del profesorado universitario y, por último, me hacen una propuesta desde el servicio de asesoramiento

educativo de la UPV/EHU para formar parte de un equipo de formadores para la coordinación de equipos docentes dentro del programa EHUNDU<sup>2</sup> que se va a poner en marcha en ese curso, formando parte del equipo de formadores del campus de Guipúzcoa. Justamente en ese mismo curso definiendo mi suficiencia investigadora en el departamento de Didáctica y Organización Escolar y decido vincular mi proyecto de tesis a lo que en ese momento tengo entre manos y que me “engancha” especialmente.

En ese primer curso de coordinadores es donde conozco al equipo de coordinadores de la Facultad de Informática. Dicho equipo de coordinadores está formado por dos coordinadores de primer curso (castellano/euskara), dos coordinadores de segundo curso (castellano/euskara) y un coordinador general de titulación(es). Este equipo de coordinación de titulación fue nombrado por la Junta de Centro a propuesta del equipo decanal y ha venido trabajando sistemáticamente desde junio de 2010 hasta la fecha, habiendo mantenido durante el primer año cerca de una decena de reuniones de trabajo, elaborado diversos borradores y documentos de referencia, así como trabajado siguiendo las pautas y orientaciones del curso para coordinadores del programa ehundu.

Durante el siguiente curso conozco a los tres coordinadores de las tres especialidades y a la vicedecana de ordenación académica que fueron los que acudieron al curso de coordinadores, completando así, el total de coordinadores del Grado en Ingeniería Informática.

El hecho de conocer a la totalidad de los coordinadores de la facultad de Informática facilitó mi labor investigadora en dicha facultad y fue una de las razones que me llevó a concretar mi investigación en dicha Facultad, pero no la única.

La principal razón que me llevó a decidir la opción de la realización de un estudio de caso en la Facultad de Informática es su apuesta por la docencia y su interés por la renovación pedagógica. Los desarrollos conceptuales y tecnológicos que se han experimentado en las últimas décadas en el área de la informática han implicado continuos cambios en el diseño de contenidos y formas docentes. En el año 2010, en la

---

<sup>2</sup> El Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, consciente de la necesidad de apoyar a los Centros en la consecución de los compromisos adquiridos ante las agencias externas en lo que respecta al despliegue y materialización de la planificación verificada de cada grado, así como los compromisos IKD que adquieren los Centros con la universidad, impulsa el programa ehundu para el desarrollo curricular de los nuevos grados en los Centros de la UPV/EHU.

Facultad de Informática, se comienza a dar forma a una iniciativa que perseguía, principalmente, promover la reflexión individual y grupal sobre su docencia (Bermúdez, Maritxalar, Blanco, 2013). La iniciativa fue liderada desde el equipo directivo del centro pero en todo momento se consideró que debía estar alimentada por la voluntad individual y colectiva de compromiso con un modelo docente compartido, generado desde la integración de propuestas y experiencias del propio profesorado de la facultad. Según los organizadores de las Jornadas de intercambio de experiencias docentes JIED, la idea clave de este modelo es definir un marco de actuación capaz de integrar las individualidades pero que promueva la concepción de equipo en busca de la mejor formación de los estudiantes. Durante este tiempo se han organizado seminarios y jornadas en los que ha primado la formación colectiva en el propio contexto de la Facultad de Informática, para promover la coordinación y colaboración.

## **6.2.2. Contexto institucional, educativo y servicios e instalaciones**

### **6.2.2.1. Contexto institucional y educativo**

El centro de estudio en cuestión, como ya he expuesto previamente, es la Facultad de Informática situada en el campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU, en el barrio de Ibaeta de Donostia, rodeada por el aulario (edificio I.M. Barriola), las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, y de Psicología, la Facultad de Química, y la Facultad de Derecho.

Como en su página web puede apreciarse, aunque es un centro relativamente joven, porque los estudios universitarios de informática lo son, la Facultad de Informática tiene ya una larga historia tras de sí. Los orígenes de la misma se remontan al 9 de agosto de 1971, cuando se crea en San Sebastián un Centro de Informática dependiente del Instituto de Informática surgido en Madrid en 1969 y que acababa de aprobar, en junio de 1971, un plan de estudios estructurado en cinco cursos: Programador de Aplicaciones, Programador de Sistemas, Analista de Aplicaciones, Analista de Sistemas, y Técnico de Sistemas.

La Facultad, tal como la conocemos hoy, nace el 4 de marzo de 1976, cuando se crean en el estado español las primeras Facultades de Informática, en Barcelona (U.

Politécnica), Madrid (U. Politécnica), y San Sebastián, dependiendo ésta en ese momento de la Universidad de Valladolid. Donostia se convierte así en una de las tres primeras ciudades del estado en ofrecer estudios universitarios de informática.

En esas fechas se estaba gestando ya lo que en breve se convirtió en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, que culminó el anhelo de este país por una universidad pública propia. En 1977 la Facultad se incorpora a la Universidad de Bilbao, creada en 1968, la cual, el 25 de febrero de 1980, se convertirá en la actual UPV/EHU.

La oferta formativa de la Facultad ha ido adaptándose en estos años al ritmo vertiginoso con el que cambian las disciplinas que se imparten en ella. Los estudios iniciales de informática dan paso a una Licenciatura en el curso 1978/79 (5 años divididos en dos ciclos), que es ligeramente modificada en el curso 1982/83. La Licenciatura en Informática es sustituida, en todo el Estado, por la Ingeniería Informática, comenzando su andadura el curso 1994/95 y siendo modificada ligeramente en el curso 2001/02. Por otra parte, el curso 2000/01 se ofrece por primera vez una Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas en tres años. La reforma de todos los planes de estudio en el estado, ligada al denominado proceso Bolonia, da por concluida esa etapa, concentrándose la oferta, a partir del curso 2010/11, en un Grado en Ingeniería Informática de cuatro años y 240 créditos, con tres especialidades formativas en informática reconocidas en todo el mundo: Computación, Ingeniería de Computadores, e Ingeniería del Software. La nueva propuesta va acompañada de un Proyecto Formativo propio y pionero en nuestro entorno, que incluye, entre, otras cosas, una oferta coordinada de asignaturas con metodologías activas de Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas, o la posibilidad de optar por el inglés como lengua vehicular en las asignaturas de segundo curso del Grado.

La Facultad de Informática tiene una larga tradición en su oferta docente en euskara. Todas las asignaturas obligatorias y de especialidad del Grado, incluido el PFG, se ofrecen en euskara y castellano, y el número de créditos optativos ofrecidos en cada uno de los dos idiomas permite a cualquier alumno completar sus estudios en cualquiera de las dos lenguas oficiales. Algunos grupos de investigación del centro desarrollan su



investigación también en euskara, por lo que la oferta de postgrado y doctorado incluye también al euskara como lengua habitual de trabajo.

La formación de postgrado también ha ido evolucionando, desde los tradicionales Cursos de Doctorado hasta los actuales cursos Máster. Tras una primera experiencia con el Máster en Ciencia y Tecnología de Computadores, que tuvo tres ediciones de los años 91 a 93, la oferta se ha concretado en los siguientes Másteres: Ingeniería de Sistemas Empotrados e Hizkuntzaren Azterketa eta Prozesamendua (a partir del curso 2007/08), Sistemas Informáticos Avanzados, Ingeniería Computacional y Sistemas Inteligentes, y Tecnología de Apoyo a la Autonomía Personal (a partir del curso 2009/10). A partir del curso 14/15 la oferta se amplía con el Máster profesional en Ingeniería Informática, el Máster en Computación de Altas Prestaciones, y el Máster "Erasmus Mundus" Language and Communication Technologies.

Los departamentos con sede en el centro -Arquitectura y Tecnología de Computadores, Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, y Lenguajes y Sistemas Informáticos- ofrecen en la actualidad dos Programas de Doctorado con "mención hacia la excelencia": Programa de Doctorado en Ingeniería Informática y Programa de Doctorado en Análisis y Procesamiento del Lenguaje.

#### **6.2.2.2. Servicios e instalaciones**

La mayoría de los servicios e instalaciones se encuentran en el edificio de la facultad, pero algunas se encuentran en los edificios colindantes, Las más destacadas son:

- Edificio Carlos Santamaría. Alberga la Biblioteca Central del Campus de Gipuzkoa, pero además dispone de todo tipo de infraestructuras para el estudio y para la investigación: aulas de estudio, salas de reuniones, ordenadores de consulta, personal de apoyo etcétera.
- Edificio Ignacio Maria Barriola. En ella se encuentran las aulas donde se imparte la docencia del grado de Ingeniería Informática. Además dispone de sala de ordenadores, sala de conferencias, y diversos servicios para estudiantes.

- Edificio Korta. Se trata de un edificio para el apoyo a la investigación, en la misma se encuentran varias salas de videoconferencia, salas refrigeradas para la ubicación de servidores de los grupos de investigación, despachos y seminarios para investigadores.

En el edificio de la Facultad se encuentran:

- Portería. Se encuentra en el hall de la facultad. En la misma siempre hay personal de administración y servicios que podrá orientar a visitantes o ayudar a quien precise ayuda.

- Secretaría. Está en el primer piso. Se realizan en secretaría las matrículas y todo tipo de gestiones administrativas. El registro también se encuentra en la secretaría.

- Laboratorios. En el edificio hay 21 laboratorios docentes. Los laboratorios están dotados de maquinaria de todo tipo: redes y comunicaciones, robótica, gráficos etcétera. Se pueden utilizar en varios idiomas y disponen de diversos sistemas operativos. Cada laboratorio tiene instalado el software adecuado a las necesidades y usos que se le den y disponemos de una aplicación web (<http://teknikariak.informatika.ehu.es/index.php>) para la gestión de los laboratorios, además proporciona información de la situación de cada laboratorio en cualquier momento.

- Seminarios. La Facultad dispone de 5 seminarios preparados para reuniones, conferencias o trabajo de pequeños grupos: hay tres en el segundo piso y dos en el tercero. En todos los seminarios hay ordenador y sistema de proyección.

- Aulas. Además de las aulas del aulario hay cuatro aulas en la facultad, una en la planta baja, otra en la primera planta y dos en la tercera planta. Estas aulas también disponen de ordenador y sistema de proyección.

- Despachos. En el segundo piso y en el tercer piso se encuentran los despachos del personal docente e investigador. Algunos despachos son individuales, en ellos se ubica la mayoría del profesorado, mientras que los despachos múltiples acogen a la mayoría del personal investigador.

- Decanato. El decanato se encuentra en el primer piso. Se compone de 6 despachos y la sala de juntas. Los despachos son para los miembros del equipo decanal y para el

secretario o para la secretaria del decano. La sala de juntas es el lugar donde se realizan las Juntas de Facultad y dispone de sistema de proyección, audio y videoconferencia.

- Salón principal. Se encuentra en la primera planta y se trata de una sala preparada para defensas de tesis, conferencias o actividades similares. Dispone de sistemas avanzados de proyección y de instalaciones para traducción simultánea.

- Despacho para visitantes. Al lado del salón principal hay un despacho para visitantes que suele usarse por miembros de tribunales de tesis o para conferenciantes, visitas etcétera que vienen a la Facultad.

- Almacén. Se encuentra en el primer piso, al lado de la secretaría y en ella se almacenan los documentos de la Facultad.

- Servicio de copistería. Se encuentra en la planta baja y en la misma se ofrecen servicios de copia y escaneo de documentos, así como venta de material de oficina.

- Bar y restaurante. Se encuentra también en la planta baja. Durante las horas de apertura de la Facultad ofrece servicios de bar y a los mediodías se sirven comidas en el comedor.

- Comedor sin servicio de restaurante. Se trata de un comedor preparado para calentar comida traída de fuera. En la misma hay mesas, sillas, frigorífico, hornos microondas y fregadera.

- Aula Wifi. Aunque el servicio wifi está disponible en todo el edificio en este aula hay enchufes, mesas y sillas para trabajar en los portátiles que la gente lleva consigo.

- Laboratorio 24 horas. Este laboratorio dispone de acceso durante las 24 horas del día. En el laboratorio hay ordenadores de libre disponibilidad y para entrar al laboratorio todos los miembros de la facultad disponen de una tarjeta que da acceso al laboratorio y al edificio.

- Aula climatizada para servidores. En este aula se ubican los servidores de la facultad. Además algunos grupos de investigación también lo usan para ubicar sus servidores.

- Despacho de técnicos de laboratorio. Se encuentra en la planta baja y en la misma trabajan quienes mantienen los laboratorios de la facultad.

- Servicios. Hay servicios en todos los pisos.

Otro tipo de servicios. Existen otros servicios que no requieren la existencia de un aula o espacio en el edificio. Muchos de ellos son servicios web, aunque también pueden ser telefónicos...

- IITIG/CIDIR. Es el servicio que se encarga del mantenimiento de la red, de la intranet, y de los ordenadores de los despachos. Son los responsables de mantenerlos y de arreglar los problemas que puedan surgir.

- WIFI. El servicio WIFI se ofrece en todo el Campus, además, hay más de una red WIFI.: la red eduroam y la red EHU-Wguest son las principales redes. La segunda sirve para dar servicio WIFI a visitantes.

- VPN. El servicio VPN permite trabajar desde una máquina externa a la intranet de la universidad como si se tratara de una interna a la red.

- Video conferencia. Hay varios espacios habilitados para video conferencia en la Facultad y en el Campus.

- La intranet. Permite la comunicación interna entre los miembros de la universidad.

- Sakoner (<http://teknikariak.informatika.ehu.es/index.php>). Se trata de una web trabajada y mantenida por los técnicos de la Facultad. Permite acceder a todo tipo de información relativa a las tecnologías de la información y la comunicación de la Facultad: software instalado en los laboratorios, servicios de red de la facultad, estado de los laboratorios, servicios WIFI...

- ReKurges (<http://rekurges.informatika.ehu.es/>) Aplicación web que permite la reserva o consulta de la disponibilidad de aulas, laboratorios y seminarios de la Facultad.

- Proiekges (<https://proiekges.si.ehu.es/>) Aplicación web diseñada para la gestión de los proyectos fin de carrera. Sirve también para ofertar los proyectos y para acordar proyectos entre estudiantes y docentes.
- Praktiges (<http://www.praktiges-online.ehu.es/>) Aplicación web para gestión de las prácticas en empresas. Permite el trabajo en comun entre empresas y la universidad.
- EAZ/CAU. Centro de atención al usuario. Se trata de un servicio tanto telefonico como web que permite atender a los usuarios de la universidad ante cualquier problema.

### **6.3. Características del profesorado de Informática y de su alumnado**

#### **6.3.1. El profesorado**

A fecha de hoy, forman parte de la Facultad de Informática 97 profesores y profesoras a tiempo completo, de los que el 90% son doctores. El profesorado del centro se agrupa en tres departamentos, que recogen las habituales áreas de conocimiento de la informática: Arquitectura y Tecnología de Computadores, Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, y Lenguajes y Sistemas Informáticos. La distribución de los docentes en función de los departamentos es la siguiente: ATC (32), CCIA (25) y LSI (40), de las que 51 (el 53%) son bilingües euskera/castellano, y 26 (el 27%) están acreditadas para impartir docencia en otros idiomas no oficiales (inglés y francés).

Es de resaltar que el 40% del profesorado son mujeres, algo no habitual en las ingenierías. La Facultad cuenta también con 6 profesores incorporados a través del programa Ikerbasque dedicados en exclusiva a tareas de investigación, así como con cerca de 80 investigadores en proceso de formación o contratados como investigadores en los diferentes grupos de investigación con sede en el centro.

#### **6.3.2. El alumnado**

Tradicionalmente a la Facultad de Informática llegaba alumnado con un perfil muy concreto, jóvenes con altas dotes para los nuevos soportes electrónicos y con unas notas medias muy altas tanto en Bachiller como en el curso de Orientación Universitaria

(COU) y Selectividad. La Facultad de Informática de San Sebastián es una de las tres primeras Facultades de Informática de todo el estado Español y, por ello, atrae a un número muy elevado de estudiantes, muchos de la zona del gran Bilbao, con lo que llegan a tener que poner números clausus para limitar la entrada de estudiantes.

Hoy en día se vive una realidad muy diferente puesto que ya no es, ni siquiera, la única Facultad que imparte la titulación de informática dentro de la propia UPV/EHU. La demanda de los estudiantes para la realización de los estudios superiores en Informática han decrecido considerablemente y esto ha provocado que el perfil de estudiante que acude a sus instalaciones haya variado notablemente. El alumnado que acude a realizar sus estudios de Informática a día de hoy tiene una nota media de selectividad y estudios previos bastante inferior a la que tenía el alumnado de hace 20 años. En el 2011 la media de la que partía el alumnado de informática era de 7,25 sobre 13., hoy en día cualquier alumno que haya superado los procesos de bachillerato y selectividad puede acceder a los estudios de informática.

#### **6.4. El proyecto docente**

La Facultad de Informática ha ido creando y desarrollando su propio proyecto docente desde que empezó a concebir el Grado en Ingeniería Informática. Por un lado, la dirección del centro junto con el equipo de coordinación, la comisión de ordenación académica y la comisión de calidad han ido definiendo las líneas principales de dicho proyecto docente y, por otro lado, en los equipos docentes<sup>3</sup> el profesorado ha realizado también aportaciones a dichas líneas, y en algunos casos incluso algunas líneas de actuación se han definido a partir de iniciativas docentes surgidas en equipos docentes de asignaturas de los departamentos.

Las líneas principales de actuación dentro del proyecto docente son:

Programa de tutorización personalizado: El objetivo de este programa es acompañar y asesorar al alumnado en su rendimiento académico, orientación en la toma de

---

<sup>3</sup> En la Facultad de informática, entienden equipo docente activo como el conjunto de profesores de asignatura, curso o módulo, que imparte docencia a un grupo de alumnos/as durante un espacio temporal concreto y que, en lo que respecta a este indicador, desarrolla de forma cooperativa actividades de planificación, coordinación docente y seguimiento de la actividad del alumnado.

decisiones, acompañamiento en la resolución de problemas, etc. Concretamente, en primer curso a cada estudiante se le asigna un/a tutor/a que no corresponde en ningún caso al profesorado que imparte docencia en primer curso. Este programa de tutorización únicamente se desarrolla para el alumnado de primer curso.

Plurilingüismo: todas las asignaturas de los tres primeros cursos se ofertan en euskara y castellano. Además, se ha ido poniendo en marcha un grupo de inglés para la obligatoriedad de segundo curso. En el curso 2012/13 se ofertaron en inglés 6 asignaturas de las 10 que componen dicha obligatoriedad. La implicación de los departamentos ha hecho posible que para el curso 2013/14 se haya implantado la totalidad del grupo de inglés. La apuesta del centro es ofertar al alumnado una opción realmente plurilingüe en tres idiomas, es decir, cada estudiante en su matrícula elige el idioma por cada asignatura. El marco horario definido por el centro y consensuado con los departamentos implicados hace viable esta opción ya que toda asignatura tiene el mismo horario lectivo en cada uno de los idiomas en que se imparte.

· Aprendizaje y evaluación continua: el concepto de aprendizaje y evaluación continua ha sido consensuado por los diferentes órganos de decisión y de coordinación. La definición del término se ratificó en junta de facultad antes del comienzo del curso académico en el que se comenzó a implantar el Grado, es decir, en julio de 2010.

· Metodología basada en proyectos/problemas: Durante la formación básica y común de la titulación se trabaja esta metodología en una asignatura por cada cuatrimestre. Para ello es necesaria la colaboración de equipos docentes de asignatura, ya que el objetivo es que sea la misma asignatura la que utilice estas metodologías en los diferentes grupos de idiomas. Para ello los equipos docentes de asignatura se han formado en dichas metodologías.

· Programa de formación: El centro anima y apoya al profesorado en la mejora de su formación. Se intenta coordinar desde el centro la participación en formación externa de nuestro profesorado, en lo referente a líneas de actuación del proyecto docente. Por ejemplo, la formación en el programa ERAGIN de metodologías activas promovido por la UPV/EHU se coordinó el curso 2011-2012 desde el centro con el objetivo de que fuera la totalidad del equipo docente de cada asignatura el que se comprometiera a participar. Por otro lado, la facultad promueve cada curso académico un programa

interno de innovación educativa. Para la organización de dicho programa el centro ha definido la figura de coordinador/a de formación. Socialización: tenemos tres estamentos implicados en nuestro proyecto docente, profesorado, alumnado y personal de administración y servicios. Aunque la implicación de cada uno de ellos en el proyecto docente es diferente, la socialización es necesaria en todos ellos. En lo que respecta al profesorado la coordinación de la actividad docente es clave en este proceso donde la formación y los seminarios internos de innovación educativa son también foros para la discusión y la autocrítica. En lo que se refiere al alumnado, la dirección del centro ha ofertado charlas informativas de este proceso, y ha realizado reuniones con los representantes del alumnado. Además, tanto los coordinadores y coordinadoras de curso como los tutores y tutoras también han sido elementos de comunicación y transmisión con el alumnado. Por último, en lo referente al personal de administración de servicios la transmisión del proyecto docente se ha limitado a charlas informativas impartidas por el decanato.

#### **6.5. Límites del caso**

Una de las primeras limitaciones que de entrada uno es consciente, es la de poder ser acusada de ser poco ambiciosa, en el sentido de no tener como objetivo principal el poder generalizar los datos aquí recogidos, sino más bien analizar los datos recogidos, estudiarlos en profundidad y dejar constancia del caso plasmando una realidad.

Otra de las limitaciones del caso tiene que ver con los diferentes momentos de recogida de la información y la variabilidad de los sujetos de la muestra a lo largo de los años. La primera recogida de datos se realizó en 2008, la segunda se realizó en 2011 y los grupos de discusión en 2013. Además es justo en ese momento en el que se produce toda la reforma de la Educación superior, es por ello que pueden quedar superadas muchas de las dificultades y problemáticas aquí planteadas.



## **7. METODOLOGÍA**

### **7.- METODOLOGÍA**

#### **7.1. Algunas preguntas originarias de la investigación**

#### **7.2. Objetivos del estudio empírico**

##### **7.2.1. Objetivos generales**

##### **7.2.2. Objetivos específicos**

##### **7.2.3. Otros Objetivos de la investigación**

#### **7.3. Metodología de la investigación**

##### **7.3.1. Naturaleza y diseño de la investigación**

##### **7.3.2. Concreción del diseño de investigación**

#### **7.4. Muestra**

##### **7.4.1. Muestra cuantitativa**

###### **7.4.1.1. Alumnado de la UPV/EHU**

###### **7.4.1.2. Profesorado de la Facultad de Informática de la UPV/EHU**

##### **7.4.2. Muestra cualitativa**

###### **7.4.2.1. Alumnado grupo de discusión**

###### **7.4.2.2. Profesorado grupo de discusión**

#### **7.5. Variables e Instrumentos de medida**

##### **7.5.1. Variables de la investigación**

##### **7.5.2. Elaboración y validación del cuestionario del alumnado**

###### **7.5.2.1. Elaboración del cuestionario del alumnado**

###### **7.5.2.2. Validez y Fiabilidad de los cuestionarios y las competencias**

##### **específicas utilizadas**

##### **7.5.3. Grupos de discusión**

#### **7.6. Procedimiento**

##### **7.6.1. Recogida de datos cuantitativos**

###### **7.6.1.1. Cuestionarios del alumnado**

###### **7.6.1.2. Cuestionario del profesorado**

##### **7.6.2. Recogida de datos cualitativos**

###### **7.6.2.1. El grupo de discusión dirigido al alumnado**

###### **7.6.2.2. El grupo de discusión dirigido al profesorado**

#### **7.7. Análisis de datos**

##### **7.7.1. Análisis de los datos cuantitativos**

##### **7.7.2. Análisis de los datos cualitativos**

Después de exponer en los capítulos anteriores el marco teórico en el que se fundamenta este estudio, pasamos a analizar los aspectos relativos al diseño de la investigación, metodología de la investigación así como sus fases y secuencias. En una primera parte se presenta un modelo teórico en donde se especifica la relación entre la base teórica y la parte empírica y la de propuesta.

Seguidamente nos centraremos en la perspectiva de investigación adoptada, la concreción del diseño de la investigación, la población, los sujetos de la muestra, los

instrumentos de recogida de información diseñados, análisis de datos correspondientes, los criterios de calidad de la investigación y los límites de la investigación.

### **7.1. Algunas preguntas originarias de la investigación**

Partiendo de las preguntas iniciales presentadas en la introducción y después de la revisión bibliográfica realizada en la parte teórica que nos da una visión global de la problemática y centrando la investigación en un contexto concreto expuesto en el apartado del caso, damos paso a la agrupación y concreción de una serie de cuestiones a las que la investigación quiere dar respuesta. Las cuestiones son las siguientes

1.- ¿Cómo percibe el alumnado las competencias de sus docentes en el aula? ¿Cómo puedo recoger esa percepción?

2- ¿Hay diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes respecto a sus compañeros de la UPV/EHU?

3- ¿Hay diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en función del sexo, el curso y el idioma en el que imparten docencia?

4- ¿Cómo podemos explicar estas diferencias en la percepción del alumnado de la Facultad de informática respecto a sus docentes?

5.- ¿Cuáles son las competencias del profesorado que más valora el alumnado de la Facultad de Informática?

6.- ¿Cuáles son las competencias docentes que más importancia tienen para el profesorado?

7.- ¿El profesorado planifica las diversas actividades que se desarrollan en el aula?

8.- ¿El profesorado plantea actividades que motivan al alumnado? ¿Es importante motivar al alumnado?

9.- ¿El profesorado planifica las asignaturas basándose en los conocimientos previos del alumnado?

10.- ¿El profesorado asesora al alumnado en técnicas de estudio? ¿Es parte de la función docente?

11.- ¿Cómo se forma el profesorado universitario para ser docente? ¿Es suficiente dicha formación para ser docente?

12.- ¿Los profesores perciben que necesitan más formación como docentes? ¿Y los alumnos, perciben que sus profesores necesitan más formación como docentes?

## **7.2. Objetivos de la investigación**

### **7.2.1. Objetivos generales**

1. Elaborar una herramienta válida para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes.
2. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula.
3. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y descubrir las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado.
4. Analizar las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula en comparación con el alumnado de la UPV/EHU.
5. Analizar la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes.

### **7.2.2. Objetivos específicos**

Derivados del Objetivo nº 2: Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula.

2.1. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso.

2.2. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma

2.3 . Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo

Derivados del Objetivo nº 3: Analizar la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y descubrir las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado.

3.1. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la facultad de Informática en función del curso, así como, recoger sus explicaciones y las del profesorado al respecto.

3.2. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la facultad de Informática en función del idioma, así como, recoger sus explicaciones y las del profesorado al respecto.

3.3. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la facultad de Informática en función del sexo, así como, recoger sus explicaciones y las del profesorado al respecto.

### **7.2.3. Otros Objetivos de la investigación**

1. Proponer acciones formativas para el desempeño de la docencia basándonos en las conclusiones de la investigación.

2. Proponer un sistema de evaluación de la docencia universitaria en base un marco teórico justificado

3. Proponer nuevas vías de investigación que pudieran aportar nuevos conocimientos en base a los resultados de esta tesis.

### **7.3. Metodología de la investigación**

En este apartado de metodología de la investigación se va a analizar en un primer momento la naturaleza de la investigación que nos ayudará a conocer el camino elegido para la realización de este estudio. A continuación se expone la especificidad del estudio de casos, que se convierte en el método elegido para afrontar una de las partes de la investigación. Para finalizar este apartado se expone la ruta a seguir en este estudio con la explicación del diseño de la investigación.

#### **7.3.1. Naturaleza y diseño de la investigación**

La acción de investigar requiere un enfoque de ver, analizar y actuar sobre la realidad, es decir, está enmarcada en un enfoque paradigmático que hace que el investigador se sitúe en un punto de vista que sustente sus creencias. Desde que la noción de *paradigma* fue usada por Tomás Kuhn en 1971 toda tarea de investigación dentro de un tiempo y época estará determinada por uno o varios paradigmas que condicionarán los temas, los modos de abordarlos y los métodos. Así, todo paradigma actúa como filtro que permite ver lo que se halla dentro de su racionalidad (Hurtado y Toro, 1997).

La finalidad del estudio que se presenta a continuación es la comprensión e interpretación del desarrollo de la profesión del docente universitario en la nueva realidad del espacio europeo de educación superior (EEES), por lo tanto, nos situamos en el paradigma interpretativo y con una ontología construida y holística. La finalidad de la investigación es descriptivo interpretativa ya que trata de entender el desarrollo profesional del docente de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

La naturaleza esencial de la investigación es descriptiva, aunque en educación no entendemos la investigación como mera descripción sino como comienzo para entender la realidad sobre la que posteriormente queremos proponer algunas mejoras, es decir, con intencionalidad propedéutica. Por tanto, no es una investigación experimental donde existe una intervención y se pretende cuantificar mejoras con la intencionalidad de producir cambios y ver qué ocurre con dichos cambios. Además, decimos que es un diseño no experimental puesto que la medición se realiza en un solo momento, no hay grupos de comparación y no hay asignación al azar.

Es un diseño descriptivo, ya que se realizan mediciones a grupos de personas, en más de una variable y se describen los efectos observados. Además, su diseño se encuadra dentro de las características generales que tienen las investigaciones de este tipo, que según Van Dalen y Meyer (en Colás 1994) son:

- Recoger la información actual detallada que describe la situación
- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.
- Planificar futuros cambios y toma de decisiones

Esta investigación cumple, además, otras dos características habituales de la investigación descriptiva: “*casi nunca busca la comprobación de hipótesis; no se aplica ni se controla tratamiento*” (González y Hernández, 2003). Así, en lugar de hipótesis que tengan que ser corroboradas o desechadas, presentamos una serie de cuestiones (ver introducción) que pretendemos contestar al terminar el estudio. En ningún momento hacemos una intervención directa en la realidad, lo que no es obstáculo para que uno de los objetivos de nuestro estudio sea facilitar una futura toma de decisiones.

También se puede afirmar que es un diseño correlacional puesto que describe las relaciones de asociación entre dos o más variables. Por último, esta investigación se puede describir con un diseño factorial:  $2 \times 6 \times 2 \times 2$  de cinco variables independientes (sexo, curso, idioma y tipo de centro) y con diferentes niveles en dichas variables: Sexo (2), curso (6), idioma (2) y tipo de centro (2).

Ante la variedad de investigaciones en Ciencias Sociales, tomamos un diagrama Dendaluze (2008) que nos resulta útil para entender y encontrar el camino adecuado para optar por una metodología determinada. A continuación se detalla el itinerario llevado a cabo en nuestra investigación en el proceso de selección metodológica:

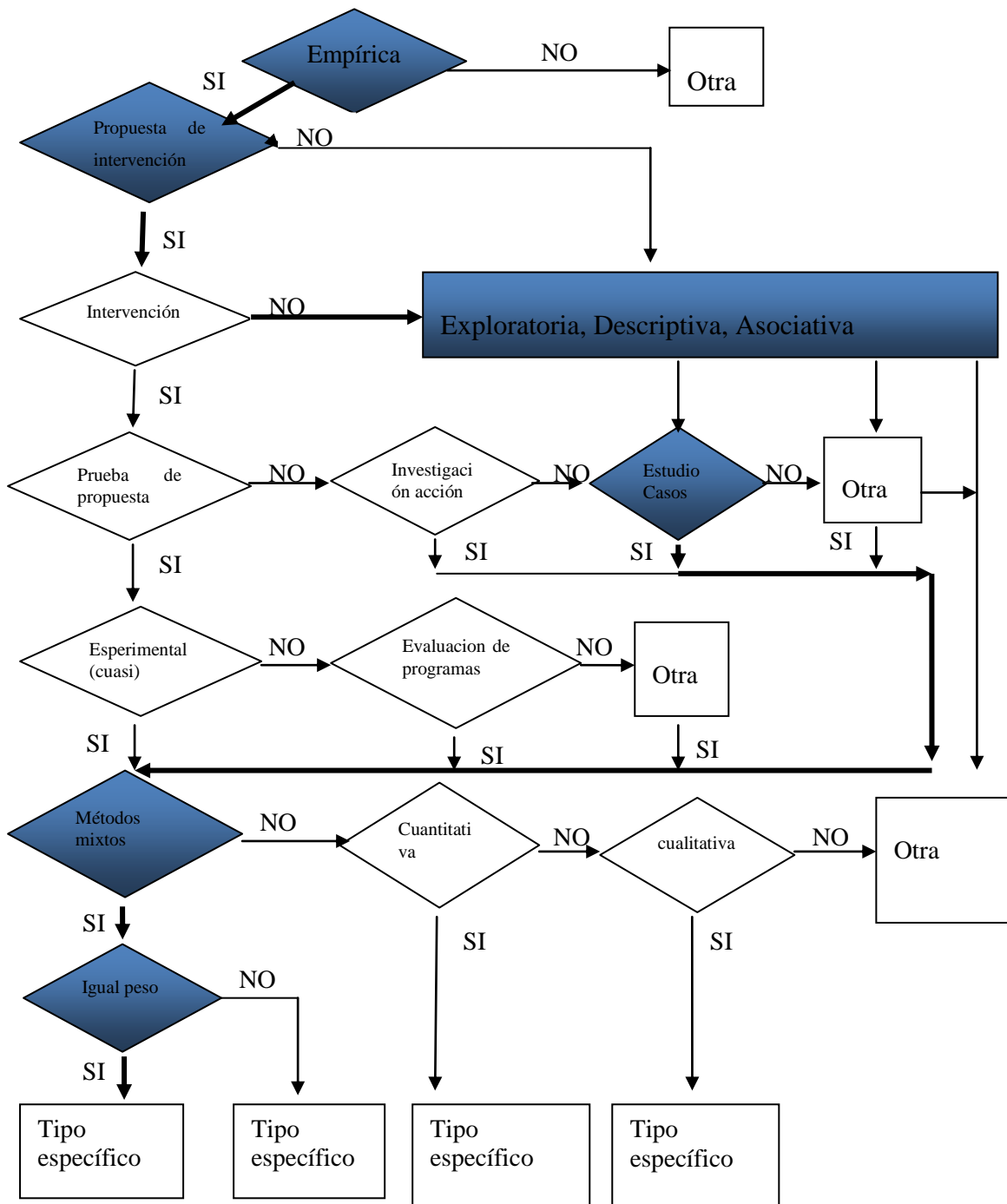


Tabla 20: Diagrama de clasificación de los métodos de investigación (Dendaluze, 2008)

El problema que se quiere investigar en este estudio, como se manifiesta en los objetivos, son las competencias docentes del profesorado universitario de la UPV/EHU, incluida la facultad de Informática, desde el punto de vista de alumnado. Como el objeto

de estudio es muy extenso, después de analizar una muestra del alumnado de toda la UPV/EHU y con la finalidad de poder realizar un análisis cualitativo más detallado, esta investigación se ve acotada a una población más reducida: la Facultad de Informática de San Sebastián. Este estudio trata de realizar una descripción de una realidad concreta como primer paso hacia investigaciones posteriores, centradas cada vez más en intervenciones o acciones para mejorar esa realidad.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas en el inicio de la investigación hemos establecido una serie de campos con el fin de facilitar el proceso de recogida, organización y análisis de la información. Esta manera de proceder es también característica de los estudios descriptivos, ya que habitualmente *“las preguntas aparecen guiadas por taxonomías, esquemas descriptivos o tipologías: en estos estudios el interés está enfocado en las propiedades del objeto o de la situación para ser clasificadas al interior del esquema. Los estudios descriptivos dan por resultado su diagnóstico”* (Padúa, 1979).

Somos conscientes de que la interpretación que se presenta a continuación no es más que una de las posibles interpretaciones, pero no podemos olvidar que *“el proceso de la investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado e importancia de lo que se describe. Así la interpretación se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste suponiendo mensuración, clasificación, análisis e interpretación.”* (Best, 1972).

Podemos concluir que la naturaleza de la parte empírica de la investigación es fundamentalmente descriptiva.

### **7.3.2. Concreción del diseño de investigación**

Buendía y Colás (1998) basándose en Van Dalen y Meyer (1981) establecen cuatro tipos distintos de investigaciones descriptivas: los estudios tipo encuesta o *“survey”*, los estudios analíticos, los estudios observacionales y los estudios sobre desarrollo. González (1999) presenta una clasificación más detallada en donde se amplían a siete los tipos distintos: estudios de casos, encuestas, estudios de tipo evolutivo, estudios de seguimiento, análisis documental, análisis de tendencias y estudios de correlación.



Observamos que la investigación por encuestas es un factor común a todas las investigaciones. Teniendo en cuenta los objetivos, las características de la población, el objeto de estudio y los recursos disponibles entendemos que la investigación por encuesta es la opción más adecuada para llevar a cabo la parte cuantitativa de esta investigación.

Queriendo explicar las razones por las cuales los resultados extraídos con métodos cuantitativos dan unos resultados significativos y no otros, se plantea una segunda parte de estudio empírico con una metodología cualitativa en donde el método de recogida de datos será el grupo de discusión.

El debate sobre las metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas ha sido una constante en el mundo de las ciencias sociales y de la educación. Tal debate tiene sus raíces en las tradiciones científicas, epistemológicas y filosóficas del pensamiento occidental. Más allá de iniciar un discurso sobre la historia de la ciencia, conviene destacar que este pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora. (Rodríguez et al, 1999).

Para la realización de la investigación que nos ocupa se ha utilizado un procedimiento concurrente en el que se utilizan de manera convergente metodologías cuantitativas y cualitativas consiguiendo así una mejor comprensión del objeto de estudio. Es concurrente porque la prioridad de la recogida de datos tanto cualitativa como cuantitativa es similar y después se procede a la integración de los datos cualitativos y cuantitativos.

#### **7.4. Muestra**

El muestreo utilizado ha sido de conveniencia pues el estudio prioriza la validez ecológica (validez externa de situación) a la estricta representatividad aleatoria de la muestra utilizada (validez externa de población). De esta manera, se ha seleccionado un Centro que tenía interés y preocupación en lo relativo a la docencia y que, además, ofreciera las mejores condiciones de accesibilidad de aplicación de las pruebas.

La intención principal de esta investigación es conocer cómo el alumnado de la UPV/EHU en general y de la Facultad de Informática en particular percibe las competencias docentes de su profesorado. Para ello preguntamos tanto al alumnado como al profesorado sobre dichas competencias con la intención de conocer hasta qué punto el profesorado priorizaba dichas competencias en su desarrollo profesional docente. En un principio, aunque los sujetos propios de la investigación eran los profesores y profesoras de la Facultad de Informática, necesitábamos conocer cuál era la percepción de su alumnado respecto a estas competencias como sujetos que compartían el espacio donde el profesorado tenía que ponerlas en práctica. No sólo eso, era importante analizar las diferencias que se daban entre la percepción del alumnado de la Facultad de Informática y el resto del alumnado de la UPV/EHU respecto a las cuatro competencias estudiadas para conocer si el hecho de pertenecer a una facultad u otra era determinante en nuestro estudio competencial.

Se ha dividido este apartado en dos subapartados teniendo en cuenta si se estaba hablando de la parte cuantitativa o cualitativa de esta investigación:

#### **7.4.1. Muestra cuantitativa**

En este subapartado encontramos, por un lado, el alumnado de la UPV/EHU en general con el alumnado de informática incluido en el mismo. Y por otro, el profesorado de la Facultad de Informática de San Sebastián.

##### **7.4.1.1. Alumnado de la UPV/EHU**

El alumnado de la UPV/EHU participa en dos momentos de la investigación: en el 2008 cuando se pasó el primer cuestionario sobre tres competencias docentes (pedagógica, didáctica e interpersonal), en el 2011 cuando se pasó el segundo cuestionario sobre otra competencia (planificación y organización). Los cuestionarios tuvieron como destinatarios todo el alumnado de la UPV/EHU y fueron contestados un total de 9.326, de los cuales 4.706 correspondieron al primer cuestionario y 4.620 al segundo.

De los 9326 cuestionarios cumplimentados por toda la UPV/EHU se extrajeron los datos correspondientes a la Facultad de Informática, es decir: del primer cuestionario

del 2008, 267 correspondían a la Facultad de Informática y, del segundo cuestionario de 2011, 165.

Analizando la participación del alumnado de la Facultad de Informática en los dos cuestionarios enviados a todo el alumnado de la UPV/EHU, hay que apuntar que es una participación desigual debido a la disminución de matrícula sufrida en su facultad entre el 2008 y el 2011

#### **7.4.1.2. Profesorado de la Facultad de Informática de la UPV/EHU**

El profesorado de la Facultad de Informática es el sujeto propio de la investigación puesto que es su competencia docente la que se está evaluando, aunque la voz del alumnado es un dato importante a tener en cuenta ya que es el receptor de su práctica docente en el contexto real del aula. El profesorado participó en la investigación en la cumplimentación del cuestionario sobre cuatro competencias docentes (pedagógica, didáctica, interpersonal y organizativa)

En relación al cuestionario, la mitad del profesorado de la Facultad de Informática lo cumplimentó, 49 de 97 profesores que figuraban en plantilla en el momento de la realización del cuestionario

#### **7.4.2. Muestra cualitativa**

En el 2013, después del primer análisis cuantitativo, es cuando se decide que para el análisis cualitativo había que acotar el estudio y centrarlo en una única Facultad o Escuela Universitaria por la inviabilidad de poder recoger muestras representativas de todo el alumnado de la UPV/EHU. En este momento se realiza un análisis de los centros de la UPV/EHU y se decide que se va a realizar el análisis cualitativo en un centro perteneciente al campus de Guipúzcoa donde la investigadora de esta tesis había impartido el curso de estrategias básicas para la coordinación docente durante 3 años y tenía conocimiento del funcionamiento de los centros de este campus. En un primer momento, y por la pertenencia de la investigadora a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de San Sebastián, parecía que realizarlo en esta Facultad garantizaba la mayor participación tanto del alumnado como del profesorado en dicha investigación, pero esta opción se descartó por el posible sesgo que esto pudiera generar en esta tesis

precisamente por esta implicación. Después del análisis de los diferentes informes de coordinación de los centros del campus de Guipúzcoa y el análisis del documento “la universidad en cifras se decide que la Facultad de Informática sea el centro de este estudio de caso. Una vez decidido esto se pasa a analizar los datos obtenidos a nivel de la UPV/EHU desde la óptica de la Facultad de Informática.

#### **7.4.2.1. Alumnado grupo de discusión**

En relación al alumnado participante en el grupo de discusión se intentó formar un grupo heterogéneo que recogiera opiniones tanto del alumnado de euskera, castellano e inglés como de diferentes cursos. Además, y a pesar del menor número de alumnas que de alumnos en la titulación de Ingeniería Informática, en el grupo de discusión participaron 3 alumnas y 4 alumnos. El grupo de discusión queda configurado de la siguiente manera:

- Chico de 19 años del grupo de euskera que cursa 2º curso de Ingeniería Informática
- Chica de 19 años del grupo de euskera e inglés que cursa 2º curso de Ingeniería Informática
- Chico de 20 años del grupo de castellano que cursa 3º curso de Ingeniería Informática
- Chico de 19 años del grupo de euskera que cursa 2º curso de Ingeniería Informática
- Chico de 23 años que actualmente está realizando el proyecto fin de carrera y que realizó la licenciatura (plan antiguo) mitad en castellano y mitad en euskera
- Chica de 20 años del grupo de euskera que cursa 3º curso de Ingeniería Informática
- Chica de 32 años que actualmente está realizando el proyecto fin de carrera y que realizó la licenciatura (plan antiguo) en el grupo de euskera

#### **7.4.2.2. Profesorado grupo de discusión**

Pese a que la participación en la cumplimentación del cuestionario para el profesorado, la participación ascendió a la mitad de la plantilla, a la hora de acudir al

grupo de discusión solamente acudieron 3 profesores después de haber cambiado la fecha de la convocatoria hasta en dos ocasiones. Los tres profesores que acudieron eran profesores permanentes de la Universidad, una profesora y dos profesores con docencia en diferentes cursos, desde primero hasta postgrado.

En la siguiente tabla se puede observar el conjunto de la muestra estudiada para esta investigación:

		Muestra cuantitativa		Muestra cualitativa	
		Alumnado	Profesorado	Alumnado	Profesorado
1ª Fase 2008	UPV/EHU	4.706			
	F. Informática	267			
2ª Fase 2011	UPV/EHU	4.620			
	F. Informática	165			
3ª Fase 2013 (F.Inform)			49		
4ª Fase 2013 (F.Inform)				7	3

**Tabla 21: Muestra de la investigación**

Teniendo en cuenta que en 2 titulaciones, el Grado en Medicina y el Grado doble en Empresariales y Derecho, el número de cursos es 6, se clasifica la muestra hasta en 6 cursos. En la Facultad de Informática hay datos de los 5 cursos en los que constaba la anterior licenciatura porque cuando se pasó el cuestionario todavía convivían con el antiguo plan de estudios con el nuevo, aunque actualmente se hayan reducido a 4.

De los cuales, teniendo en cuenta el curso en el que estaban matriculados:

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Postgrado
UPV/EHU	1055	840	1093	610	502	92	340

F. Informática	34	45	87	69	135	0	51
----------------	----	----	----	----	-----	---	----

**Tabla 22: Muestra según curso**

Teniendo en cuenta el sexo el número de alumnas y alumnos que contestó a los cuestionarios fue:

	Masculino	Femenino
UPV/EHU	3583 (38,42%)	5743 (61,58%)
F. de Informática	306 (70,84%)	126 (29,16%)

**Tabla 23: Muestra según sexo**

En función del idioma de matriculación la distribución sería la siguiente:

	Euskera	Castellano
UPV/EHU	3472 (37,23%)	5854(62,77%)
F. de Informática	183 (42,36%)	249(57,64%)

**Tabla 24: Muestra según Idioma de matriculación**

Teniendo en cuenta que la población general destinataria del cuestionario era el siguiente:

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Alumnado matriculado en la UPV/EHU en 1º y 2º ciclo	43.523	42.048	42.026	41.949	41.861	41.331
Alumnado matriculado	1.063	918	801	698	645	584

en la Facultad de Informática						
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--

**Tabla 25: Evolución del alumnado matriculado en la UPV/EHU y en la Facultad de Informática**

## **7.5. Variables e Instrumentos de medida**

### **7.5.1. Variables de la investigación**

Para poder definir las variables que se iban a tener en cuenta en esta investigación y poder realizar el cuestionario posterior, en un primer momento, había que decidir qué modelo o teoría iba a servir de soporte o guía. Como se ha analizado en la parte teórica, se contaba con numerosas definiciones de competencias docentes y numerosos estudios realizados por diferentes países en donde se aportaban otras tantas clasificaciones de competencias y subcompetencias del docente.

Una vez tomada la decisión de utilizar el SBL como base para el análisis de las competencias del docente universitario, había que ir más allá porque cualquier estudio de campo está obligado a concretar los indicadores (o subcompetencias o competencias específicas) que debían servir para poder indagar de manera más concreta. Se debía descomponer cada uno de esos tipos en comportamientos observables y valorables del profesorado. Se entiende en este contexto comportamiento valorable aquél sobre el que puede darse una opinión valorativa sirviéndose de criterios de evaluación.

En este momento hubo que hacer un nuevo recorte a las pretensiones iniciales porque consideramos que de los siete tipos de competencias que contenía la propuesta del SBL solo se podrían analizar, preguntando a los estudiantes, los que se corresponden en el modelo del SBL al contexto “con los estudiantes”. Es decir los 4 primeros. Además el cuarto tipo de competencias, el que hace referencia a la competencia organizativa, tenía, en el caso del docente universitario, más facetas que el trabajo con los estudiantes y se decidió no desarrollarlo en una primera fase. Esta cuarta competencia ha sido desarrollada en la segunda fase de la investigación.

En la página web del SBL ([www.learenweb.nl](http://www.learenweb.nl)) existe una descripción analítica de los indicadores o subcompetencias relacionados con cada uno de los tipos citados, pero desarrollados para cada uno de los niveles previos a la universidad (Infantil, Primaria, Secundaria y Enseñanza Profesional). Lo que correspondía hacer para desarrollar esta investigación era, por lo tanto, desarrollar cada uno de esos tipos de competencias identificando competencias específicas para el contexto específico universitario, expresadas como comportamientos observables y valorables.

Como en esta investigación se trata de estudiar las competencias del docente universitario desde el punto de vista del alumnado y, basándonos en el SBL hemos decidido que solo podemos estudiar 4 competencias desde ese contexto, vamos a definir esas cuatro competencias como variables dependientes, teniendo en cuenta que se define variable independiente como aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. La variable dependiente es el factor que es observado y medido para determinar el efecto de la variable independiente.

En nuestra investigación podemos definir las siguientes variables dependientes

1- Competencia Interpersonal del docente universitario: Aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.

Desde el proyecto Tunning<sup>4</sup> se definen las competencias interpersonales como aquellas que se relacionan con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas; en definitiva, aquellas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en:

---

<sup>4</sup> El proyecto Tunning, cuyo principal objetivo es determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea en el EEES, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina, define las competencias generales como aquellas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, destrezas administrativas, ...). Por su parte, define las competencias específicas como las que se encuentran relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

Las competencias generales, a su vez, pueden organizarse en torno a tres criterios: instrumentales, interpersonales y sistémicas.



- Individuales relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Esta clasificación de competencias elaborada en el Proyecto Tunning recoge 4 de las 7 competencias definidas en el SBL. Por una parte, habla de las relaciones interpersonales, que desde esta investigación se ubican en el contexto aula y que por lo tanto hacen referencia a las relaciones entre el profesorado y el alumnado en el contexto aula, Por otra parte habla de competencias interpersonales individuales que en la clasificación del SBL aparecería como la competencia en la reflexión y el desarrollo profesional/personal. Por último alude a la parte de trabajo en equipo, compromiso social y ético que, según el SBL, estaríamos hablando de competencia en la cooperación con los colegas y competencia en el trabajo con el medio ambiente.

Desde esta investigación se va a acotar más el término competencia interpersonal que en el Proyecto Tuning, y, aunque se puede entender la competencia interpersonal desde esta óptica más amplia, se va a definir la competencia interpersonal únicamente en el contexto aula, es decir, en la interacción profesor-alumno/a.

Así pues, según el SBL, un profesor interpersonalmente competente muestra un buen liderazgo. Él / ella crea un ambiente de amistad y cooperación y estimula y logra una comunicación abierta. Él / ella anima a los estudiantes a tener más autonomía, y en su / su interacción busca el justo equilibrio entre:

- orientación y asesoramiento
- dirección y seguimiento
- confrontación y reconciliación
- medidas correctivas y estimulación

El profesor debe ser un buen líder, debe promover un buen ambiente en el aula y un aprendizaje independiente.

Desde el SBL se definen una serie de indicadores para cada competencia (ANEXO 1), pero únicamente vamos a nombrar los indicadores adaptados al contexto universitario por ser los indicadores utilizados para esta investigación.

Adaptándolos al contexto universitario, desde esta investigación, y partiendo de los indicadores propuestos en el SBL, se han definido una serie de indicadores específicos y se han añadido otros que se consideran relevantes para analizar la relación interpersonal en el contexto aula universitaria.

<b>Indicadores adaptados a la etapa universitaria</b>
Se esfuerzan por crear un ambiente adecuado en las clases. Fomentan un clima de compañerismo que permite superar las dificultades que van surgiendo durante el curso.
Lideran adecuadamente el grupo en el que enseñan.
Ejercen diligentemente su autoridad para asegurar un buen desarrollo de las clases.
Actúan para evitar problemas antes de que estos surjan. En situaciones de conflicto toman parte activa y positiva en su resolución. Si existe algún conflicto saben actuar adecuadamente.
Tratan al estudiante de manera respetuosa. Respetan los derechos de los estudiantes. Atienden las reclamaciones de manera justa y diligente.
Mantienen un trato de cercanía para con el alumno Dan facilidades para mantener una buena comunicación profesor-alumno.
Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún problema colectivo. Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún problema personal.
Organizan actividades externas que requieren la participación de distintas personas. Participan en actividades colectivas externas al desarrollo de sus clases.

**Tabla 26: Indicadores de la competencia interpersonal adaptados a la etapa universitaria**

2- Competencia pedagógica del docente universitario: Se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar.

Para crear dicho entorno de aprendizaje se fomenta la responsabilidad, la autonomía e iniciativa Además, se transmite una cultura del trabajo y esfuerzo. Esta competencia

implica enseñar a planificar el trabajo, respeto a la ética profesional, coherencia con los valores a enseñar, fomento del compromiso social y adecuación a las características psicológicas alumnos. Un buen maestro es aquel que busca el desarrollo integral del alumno y es capaz de motivarlo.

<b>Indicadores adaptados a la etapa universitaria</b>
Piden a los estudiantes que asuman sus responsabilidades. No ceden con facilidad frente a excusas no justificadas.
Fomentan la autonomía proponiendo tareas adecuadas a realizar fuera de las clases. Facilitan que los alumnos puedan proponer y llevar a cabo sus iniciativas. Piden a sus estudiantes que tomen parte activa en sus estudios preparando tareas adecuadas para ello.
Fomentan la cultura del trabajo y del esfuerzo para la consecución de metas.
Ayudan a los estudiantes a planificar su trabajo por medio de esquemas, calendarios, etc.
Hablan de la ética profesional en las clases y/o proponen tareas para trabajarla.
Practican los valores que promueven.
Tratan de promover actitudes de solidaridad. Tratan en clase cuestiones sociales y exponen su punto de vista. Se manifiestan socialmente comprometidos. Respetan puntos de vista diferentes al suyo. Promueven que los estudiantes opinen sobre cuestiones sociales
Tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan. Promueven actitudes de respeto para con el medio.
Se esfuerzan por comprender y adecuarse a las características de los estudiantes.
Se muestran abiertos a favorecer la integración de las diferentes culturas. Actúan teniendo presente las características sociales del alumnado.
Muestran una actitud que anima a los estudiantes al estudio.
Potencian el desarrollo integral (personal y académico) de sus alumnos
Asesoran a los estudiantes cuando estos tienen dificultades. Cumplen correctamente con su función de tutorización

**Tabla 27: Indicadores de la competencia pedagógica adaptados a la etapa universitaria**

3- Competencia Didáctica y conocimiento de la asignatura del docente universitario: aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la vida diaria y en el trabajo. Esta competencia se denominará en la investigación como competencia Didáctica para facilitar su redacción y comprensión.

En esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios.

Para esta competencia se plantean los siguientes indicadores adaptados al mundo universitario.

<b>Indicadores adaptados a la etapa universitaria</b>
<p>Recogen claramente en su plan docente los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Indican en el plan docente qué trabajo hay que realizar tanto dentro como fuera de las clases Indican en el plan docente el número de horas que hay que dedicar a los trabajos a realizar.</p>
<p>Los objetivos que proponen conseguir son realistas. Los objetivos que se proponen son coherentes con la materia a impartir.</p>
<p>El temario está actualizado. Incorporan a las clases temas de actualidad.</p>
<p>Las tareas que proponen son adecuadas para lograr los objetivos propuestos. Las tareas que proponen se ajustan a las posibilidades de los estudiantes. Las tareas que proponen son interesantes y motivadoras. La estimación que hacen de los trabajos que hay que realizar son adecuadas. Secuencian las actividades de forma coherente.</p>
<p>Presentan a los alumnos el programa de la materia al inicio del curso. Dedicar tiempo suficiente a la presentación del plan de trabajo. Explican con claridad qué es lo que quiere que los estudiantes aprendan.</p>
<p>Tienen un buen dominio de la materia.</p>
<p>Adaptan el contenido a distintas situaciones que pueden alterar el ritmo de las clases. Adaptan los contenidos a la diversidad de ritmos de los estudiantes. Adaptan el contenido de la asignatura a las posibilidades de los estudiantes.</p>
<p>Se informan de los conocimientos que ya tienen sus alumnos. Preguntan por los temas que pueden suscitar interés en el alumnado.</p>
<p>Ponen ejemplos adecuados que facilitan la comprensión de conceptos. Explican de forma comprensible los diferentes conceptos.</p>
<p>Proponen tareas que hay que realizar de forma cooperativa</p>
<p>Asesoran a los estudiantes sobre dónde y cómo buscar la información. Dan pautas para ampliar, reelaborar y contrastar la información.</p>
<p>Aconsejan sobre las técnicas de estudio. Se ocupan de ayudar indicando las formas de estudiar más adecuadas.</p>
<p>El tipo de evaluación que proponen es pertinente con los objetivos de la asignatura. Proponen un modo de evaluación variado compuesto de varias pruebas.</p>

Utilizan adecuadamente los diversos espacios de los que dispone el centro. Aprovechan los recursos de la universidad (biblioteca, audiovisuales, cañón, ...) en sus clases Estimulan para que se utilicen las TIC a la hora de llevar a cabo las tareas.

Crean materiales propios para las clases. Los materiales creados son útiles para favorecer los aprendizajes.

**Tabla 28: Indicadores de la competencia didáctica y adaptados a la etapa universitaria**

4- Competencia organizativa (Planificación Curricular) del docente universitario: aptitudes para crear un ambiente basado en la disciplina de trabajo en las clases. El profesor crea todos los componentes para una buena gestión de la clase, incluyendo el trabajo claro, ordenado orientado a las tareas. Esta competencia se denominará en la investigación como competencia Organizativa para facilitar su redacción y comprensión

<b>Indicadores adaptados a la etapa universitaria</b>
Entrega y explica el programa al inicio del curso. Establece un procedimiento para recoger las opiniones de los estudiantes sobre el programa al inicio del curso. Dialoga con los estudiantes el contenido del programa. Acepta las consecuencias de lo acordado en el programa. Utiliza en el aula el mismo programa que aparece en la guía docente (razones). Informa y/o negocia con los estudiantes los cambios en el programa que ocurran a lo largo del curso.
El programa se ajusta a la estructura estándar de programación curricular. La información desarrollada en cada apartado se ajusta a cada epígrafe del programa.
Establece un calendario para la entrega de los trabajos consensuado con los estudiantes. Coordina con otros docentes las tareas a desarrollar por los estudiantes. Coordina con otros docentes eventos (jornadas, seminarios, entrega de trabajos...) de interés para el alumnado.
Adecuación del programa de la asignatura a los objetivos del título y módulo. Incorpora las competencias transversales a su programación. Uso de estrategias para contextualizar el plan docente: ajuste de expectativas, motivación, trabajo con los conocimientos científicos previos y cotidianos, etc.
El programa incluye una planificación de las tareas de clase que las relaciona con temas y/o competencias. Existe una planificación de las estrategias docentes a realizar en clase (prácticas de aula, clases magistrales,...). Ordena las actividades utilizando criterios lógicos (grado de dificultad, prerequisites de contenidos, equilibrio teoría-práctica...).Planifica adecuadamente el trabajo individual y el cooperativo
Puntualidad en el comienzo y final de las clases. El programa incluye planificación temporal. Destinar tiempo acordado a cada parte del programa. Duración de las tareas acorde al tiempo disponible (presencial, no presencial).
Adecuar la programación a cuestiones de actualidad. Introducir cambios debido a la respuesta que dan los estudiantes.
Adecua los espacios del aula al tipo de tarea a realizar.

Utiliza los espacios disponibles planificando su uso con suficiente antelación.
Existe una conexión explícita entre los objetivos de la asignatura y los instrumentos y criterios de evaluación. Existe un procedimiento establecido para recoger las reclamaciones
El programa es accesible por Internet
Facilita a los estudiantes los materiales necesarios o el lugar donde encontrarlos. Asiste a las sesiones presenciales con los recursos necesarios (ppt, artículos...).
Adecua el programa a la diversidad. Adecua el programa a la discapacidad.

**Tabla 29: Indicadores de la competencia organizativa adaptados a la etapa universitaria**

Una vez definidas las variables dependientes vamos a definir las variables independientes. La variable independiente es aquella propiedad, cualidad o característica de una realidad, evento o fenómeno, que tiene la capacidad para influir, incidir o afectar a otras variables. Se llama independiente, porque esta variable no depende de otros factores para estar presente en esa realidad en estudio. Como variables independientes en esta investigación se han definido las siguientes:

- 1- Sexo del alumnado (Masculino y Femenino)
- 2- Curso del alumnado (1º,2º,3º,4º,5º,6º y postgrado)
- 3- Idioma en el que recibe docencia el alumnado (euskera y castellano)
- 4- Tipo de centro (Facultad de Informática y resto de centros)

### **7.5.2. Elaboración y validación del cuestionario del alumnado**

Una vez definidas tanto las variables dependientes como las independientes y haber analizado los cuestionarios de evaluación de la actividad docente de otras universidades, estábamos en disposición de elaborar los instrumentos de recogida de la información para esta investigación.

#### **7.5.2.1. Elaboración del cuestionario del alumnado**

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos cuantitativos de esta investigación son tres cuestionarios con distintas características. El primero de ellos, es un cuestionario on-line dirigido a todo el alumnado de la Universidad del País Vasco UPV/EHU para recoger información sobre las competencias didáctica, interpersonal y pedagógica. El segundo cuestionario, también on-line, va dirigido al mismo colectivo y trata de recoger información sobre la competencia de planificación y organización de la docencia. El tercer cuestionario, se realiza después del análisis de los dos primeros cuestionarios y va dirigido al profesorado de informática con la intención de que éste valore la importancia que le da a cada una de competencias y subcompetencias analizadas y valoradas por el alumnado. Para la realización de este tercer cuestionario se realiza un filtro de las preguntas que se ha realizado al alumnado en función de los resultados obtenidos: muy valorados por el alumnado, poco valorados o significativos para la investigación.

Partiendo de todo el análisis tanto del SBL como de los cuestionarios de otras universidades se ha realizado una primera aproximación, a modo de tablas, a las competencias y subcompetencias asociadas a los ítems que las operativizan. En la columna de la izquierda pueden verse los indicadores o competencias específicas y en la de la derecha las preguntas que se propusieron como parte de la encuesta a realizar entre los estudiantes. Puede verse que en algunos casos había más de una pregunta para cada competencia específica.

#### 1.- Competencia Interpersonal

<b>C. específicas</b>	<b>Ítems</b>
Control del clima de clase	Se esfuerzan por crear un ambiente adecuado en las clases.  Fomentan un clima de compañerismo que permite superar las dificultades que van surgiendo durante el curso.
Liderazgo	Lideran adecuadamente el grupo en el que enseñan.
Autoridad	Ejercen diligentemente su autoridad para asegurar un buen desarrollo de las clases.

Actuación en situaciones conflictivas	Actúan para evitar problemas antes de que estos surjan. En situaciones de conflicto toman parte activa y positiva en su resolución.  Si existe algún conflicto saben actuar adecuadamente.
Respeto al código ético en su relación con el alumno.	Tratan al estudiante de manera respetuosa.  Respetan los derechos de los estudiantes.  Atienden las reclamaciones de manera justa y diligente.
Cercanía y accesibilidad.	Mantienen un trato de cercanía para con el alumno  Dan facilidades para mantener una buena comunicación profesor-alumno.
Compromiso con el alumno/grupo	Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún problema colectivo.  Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún problema personal.
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	Organizan actividades externas que requieren la participación de distintas personas.  Participan en actividades colectivas externas al desarrollo de sus clases.  En general, tienen un buen nivel de competencia interpersonal.

**Tabla 30: Indicadores competencia interpersonal**

## 2.- Competencia Pedagógica

<b>C. específicas</b>	<b>Ítems</b>
Fomento de la responsabilidad	Piden a los estudiantes que asuman sus responsabilidades. No ceden con facilidad frente a excusas no justificadas.
Fomento de la autonomía e iniciativa	Fomentan la autonomía proponiendo tareas adecuadas a realizar fuera de las clases. Facilitan que los alumnos puedan proponer y llevar a cabo sus iniciativas. Piden a sus estudiantes que tomen parte activa en sus estudios preparando tareas adecuadas para ello.



Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	Fomentan la cultura del trabajo y del esfuerzo para la consecución de metas.
Enseñar a planificar el trabajo	Ayudan a los estudiantes a planificar su trabajo por medio de esquemas, calendarios, etc.
Respeto a la ética profesional.	Hablan de la ética profesional en las clases y/o proponen tareas para trabajarla.
Coherencia con los valores a enseñar.	Practican los valores que promueven.
Fomento del compromiso social.	Tratan de promover actitudes de solidaridad. Tratan en clase cuestiones sociales y exponen su punto de vista. Se manifiestan socialmente comprometidos. Respetan puntos de vista diferentes al suyo. Promueven que los estudiantes opinen sobre cuestiones sociales
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	Tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan. Promueven actitudes de respeto para con el medio.
Adecuación a características psicológicas alumnos.	Se esfuerzan por comprender y adecuarse a las características de los estudiantes.
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	Se muestran abiertos a favorecer la integración de las diferentes culturas. Actúan teniendo presente las características sociales del alumnado.
Motivación del alumnado.	Muestran una actitud que anima a los estudiantes al estudio.
Búsqueda del desarrollo integral	Potencian el desarrollo integral (personal y académico) de sus alumnos
Asesoría y tutoría.	Asesoran a los estudiantes cuando estos tienen dificultades. Cumplen correctamente con su función de tutorización
	En general, tienen un buen nivel de competencia pedagógica

**Tabla 31: Indicadores competencia pedagógica**

### 3.- Conocimiento de área y Competencia Didáctica

C. específicas	Ítems
Concreción del plan docente.	<p>Recogen claramente en su plan docente los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.</p> <p>Indican en el plan docente qué trabajo hay que realizar tanto dentro como fuera de las clases</p> <p>Indican en el plan docente el número de horas que hay que dedicar a los trabajos a realizar.</p>
Adecuación de las competencias a lograr.	<p>Los objetivos que proponen conseguir son realistas.</p> <p>Los objetivos que se proponen son coherentes con la materia a impartir.</p>
Actualización de la temática.	<p>El temario está actualizado.</p> <p>Incorporan a las clases temas de actualidad.</p>
Adecuación de las tareas.	<p>Las tareas que proponen son adecuadas para lograr los objetivos propuestos.</p> <p>Las tareas que proponen se ajustan a las posibilidades de los estudiantes.</p> <p>Las tareas que proponen son interesantes y motivadoras.</p> <p>La estimación que hacen de los trabajos que hay que realizar son adecuadas.</p> <p>Secuencian las actividades de forma coherente.</p>
Presentación del plan docente	<p>Presentan a los alumnos el programa de la materia al inicio del curso.</p> <p>Dedican tiempo suficiente a la presentación del plan de trabajo.</p> <p>Explican con claridad qué es lo que quiere que los estudiantes aprendan.</p>
Conocimiento de la materia	<p>Tienen un buen dominio de la materia.</p>
Adaptación de los contenidos.	<p>Adaptan el contenido a distintas situaciones que pueden alterar el ritmo de las clases.</p> <p>Adaptan los contenidos a la diversidad de ritmos de los estudiantes.</p> <p>Adaptan el contenido de la asignatura a las posibilidades de los estudiantes.</p>

Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	Se informan de los conocimientos que ya tienen sus alumnos.  Preguntan por los temas que pueden suscitar interés en el alumnado.
Corrección en la explicación y ejemplificación.	Ponen ejemplos adecuados que facilitan la comprensión de conceptos.  Explican de forma comprensible los diferentes conceptos.
Fomento del trabajo cooperativo.	Proponen tareas que hay que realizar de forma cooperativa
Búsqueda y reelaboración de la información	Asesoran a los estudiantes sobre dónde y cómo buscar la información.  Dan pautas para ampliar, reelaborar y contrastar la información.
Asesoramiento en técnicas de estudio.	Aconsejan sobre las técnicas de estudio.  Se ocupan de ayudar indicando las formas de estudiar más adecuadas.
Adecuada propuesta de evaluación.	El tipo de evaluación que proponen es pertinente con los objetivos de la asignatura.  Proponen un modo de evaluación variado compuesto de varias pruebas.
Uso adecuado de recursos	Utilizan adecuadamente los diversos espacios de los que dispone el centro.  Aprovechan los recursos de la universidad (biblioteca, audiovisuales, cañón, ....) en sus clases  Estimulan para que se utilicen las TIC a la hora de llevar a cabo las tareas.
Diseño de materiales didácticos útiles	Crean materiales propios para las clases.  Los materiales creados son útiles para favorecer los aprendizajes.
	En general, tiene una buena competencia didáctica del área temática.

**Tabla 32: Indicadores competencia didáctica**

#### 4- Competencia Organizativa (Planificación Curricular)

C. específicas	Ítems
<p>Entiende el programa como un contrato con los estudiantes</p>	<p>Entrega y explica el programa al inicio del curso.</p> <p>Establece un procedimiento para recoger las opiniones de los estudiantes sobre el programa al inicio del curso.</p> <p>Dialoga con los estudiantes el contenido del programa.</p> <p>Acepta las consecuencias de lo acordado en el programa.</p> <p>Utiliza en el aula el mismo programa que aparece en la guía docente (razones).</p> <p>Informa y/o negocia con los estudiantes los cambios en el programa que ocurran a lo largo del curso.</p>
<p>Estructura del programa</p>	<p>El programa se ajusta a la estructura estándar de programación curricular.</p> <p>La información desarrollada en cada apartado se ajusta a cada epígrafe del programa.</p>
<p>Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes</p>	<p>Establece un calendario para la entrega de los trabajos consensuado con los estudiantes.</p> <p>Coordina con otros docentes las tareas a desarrollar por los estudiantes.</p> <p>Coordina con otros docentes eventos (jornadas, seminarios, entrega de trabajos...) de interés para el alumnado.</p>
<p>Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.</p>	<p>Adecuación del programa de la asignatura a los objetivos del título y módulo.</p> <p>Incorpora las competencias transversales a su programación.</p> <p>Uso de estrategias para contextualizar el plan docente: ajuste de expectativas, motivación, trabajo con los conocimientos científicos previos y cotidianos, etc.</p>
<p>Planificación de las clases</p>	<p>El programa incluye una planificación de las tareas de clase que las relaciona con temas y/o competencias.</p>

	<p>Existe una planificación de las estrategias docentes a realizar en clase (prácticas de aula, clases magistrales,...).</p> <p>Ordena las actividades utilizando criterios lógicos (grado de dificultad, prerequisites de contenidos, equilibrio teoría-práctica...).</p> <p>Planifica adecuadamente el trabajo individual y el cooperativo</p>
Utilización adecuada del tiempo disponible	<p>Puntualidad en el comienzo y final de las clases</p> <p>El programa incluye planificación temporal</p> <p>Destina tiempo el acordado a cada parte del programa.</p> <p>Duración de las tareas acorde al tiempo disponible (presencial, no presencial).</p>
Improvisación de manera profesional	<p>Adecuar la programación a cuestiones de actualidad.</p> <p>Introducir cambios debido a la respuesta que dan los estudiantes.</p>
Planificación de los espacios	<p>Adecua los espacios del aula al tipo de tarea a realizar.</p> <p>Utiliza los espacios disponibles planificando su uso con suficiente antelación.</p>
Adecuación de los métodos de evaluación a la adquisición de conocimientos y competencias	<p>Existe una conexión explícita entre los objetivos de la asignatura y los instrumentos y criterios de evaluación</p> <p>Existe un procedimiento establecido para recoger las reclamaciones</p>
La planificación es pública y accesible	<p>El programa es accesible por Internet</p>
Planifica los materiales a utilizar en clase	<p>Facilita a los estudiantes los materiales necesarios o el lugar donde encontrarlos.</p> <p>Asiste a las sesiones presenciales con los recursos necesarios (ppt, artículos...).</p>
Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum	<p>Adecua el programa a la diversidad.</p> <p>Adecua el programa a la discapacidad.</p>

Tabla 33: Indicadores competencia organizativa

### **7.5.2.2. Validez y Fiabilidad de los cuestionarios y las competencias específicas utilizadas**

#### *Cuestionarios del alumnado de la UPV/EHU*

El estudio realizado para elaborar los indicadores de los cuestionarios del alumnado ha sido minucioso, bien fundamentado y suficientemente detallado, pero lo que falta saber, es hasta qué punto funcionan bien en la encuesta y si el grado de fiabilidad de los mismo es alto. Pero esto sólo es posible al poner en práctica las herramientas diseñadas.

Para ello, se construyó un primer cuestionario que se pasó en el 2008 en el que se median 3 subcompetencias (interpersonal, pedagógica y didáctica) y un segundo en el 2011 donde se media la cuarta subcompetencia (organizativa), ambos formados por una escala de valoración de uno a cuatro tipo Likert, que recogían las preguntas que cumplimentan cada competencia específica. El alumnado debía mostrar su grado de acuerdo/desacuerdo con la cantidad de docentes que, según su percepción, cumple con cada una de las afirmaciones presentadas, siendo el valor 1 equivalente a “unos pocos” y el valor 4 a la “gran mayoría”.

El número de participantes en los dos cuestionarios fue alto superando en ambos casos los necesarios para considerar que la muestra es representativa de la opinión del conjunto de estudiantes en las condiciones que explicaremos a continuación. Para el cálculo de los niveles de representatividad de la muestra, para el primer cuestionario, se tomó la suma total de alumnos matriculados durante el curso académico 2008-2009. Durante ese curso académico la suma de matriculados en la UPV/EHU ascendía 45332 (incluido el alumnado de postgrado). Como consecuencia de la aplicación de la fórmula de poblaciones finitas, podemos afirmar que para un nivel de confianza del 95% las 4480 encuestas realizadas resultan representativas del total del alumnado con un margen de error del 1.42 y bajo criterios de máxima dispersión ( $p=q= 0.50$ ). Para el segundo cuestionario, se tomó de nuevo la suma de los matriculados en la UPV/EHU en el curso 2010-2011 que ascendía a 43449. Aplicando la misma fórmula y criterios que para la fase anterior y, teniendo en cuenta que contestaron al cuestionario 4620 alumnas y alumnos, se puede afirmar que la muestra analizada en la segunda fase del cuestionario es representativa del total del alumnado.

Bajo estas condiciones de representatividad llevamos a cabo los análisis pertinentes para averiguar el índice de fiabilidad del cuestionario. Utilizamos para ello la prueba Alpha de Cronbach, mediante la cual obtuvimos que el índice de fiabilidad del cuestionario es de 0.96.

Atendiendo a las bases teóricas ya explicadas el cuestionario utilizado está formado por tres partes bien diferenciadas (indicadores relacionados con la competencia interpersonal, indicadores relacionados con la competencia pedagógica e indicadores relacionados con la competencia didáctica del y en el área temática). Cada una de las partes forma una subescala que desde la perspectiva teórica tiene entidad propia. Pero ¿tienen las diferentes subescalas entidad estadística suficiente?, o en otras palabras, en los resultados obtenidos de la puesta en marcha del cuestionario ¿observamos alguna relación entre los ítems de cada una de las subescalas?

Para responder a estas preguntas hemos hallado el grado de correlación entre los ítems de cada subescala mediante el índice de correlación de Pearson. En los resultados hemos comprobado que todos y cada uno de los ítems de cada subescala se relaciona positiva y significativamente con todos y cada uno de los ítems de la misma subescala para niveles de significatividad de 0.01. Tras estos resultados, también realizamos en cada una de las partes (subescalas) un análisis de fiabilidad mediante la prueba de Alpha de Cronbach. En esta prueba hemos obtenido los siguientes resultados:

Subescala	Alpha de Cronbach
Competencia interpersonal	0.88
Competencia pedagógica	0.90
Competencia didáctica	0.91
Competencia organizativa	0,90

**Tabla 34: Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas**

La fiabilidad de cada subescala es superior a 0,80 situándose en niveles similares a la fiabilidad del cuestionario global. Por lo tanto podemos afirmar que la consistencia interna de la herramienta de medida, y de cada una de sus partes, es muy alta.

Hemos querido comprobar también si el cuestionario resulta de utilidad independientemente del área de conocimiento en el que sea aplicado. Por este motivo, realizamos también la misma prueba para los resultados obtenidos en diferentes ámbitos. Obtuvimos los siguientes resultados:

Ámbitos	Alpha de Cronbach
Ciencias experimentales	0.95
Enseñanzas técnicas	0.96
Ciencias de salud	0.95
Ciencias Sociales y jurídicas	0.95
Humanidades	0.96

**Tabla 35: Alpha de Cronbach para cada área de conocimiento**

Se ha querido comprobar, además, si del cuestionario anterior extrajéramos la fiabilidad para la Facultad de Informática, si el Alfa de Cronbach variaría respecto al mismo. El resultado ha resultado en general con un valor de 0,96. Y si medimos por competencias en la Facultad de Informática el Alfa de Cronbach este es el resultado:

Subescala	Alpha de Cronbach
Competencia interpersonal	0,89
Competencia pedagógica	0,92
Competencia didáctica	0,94



Competencia organizativa	0,94
--------------------------	------

**Tabla 36: Alpha de Cronbach cuestionario Facultad Informática**

En este caso, para la Facultad de Informática el Alfa de Cronbach muestra unos resultados de fiabilidad más elevados que en el caso del cuestionario global de la UPV/EHU.

### ***Cuestionario del profesorado de Facultad de Informática***

En relación a la fiabilidad del cuestionario del profesorado, el índice Alfa de Cronbach general ha resultado ser de 0,93. Si analizamos para el cuestionario del profesorado el índice Alfa de Cronbach en función de las cuatro competencias estudiadas el resultado es el siguiente:

Subescala	Alpha de Cronbach
Competencia interpersonal	0,81
Competencia pedagógica	0,88
Competencia didáctica	0,83
Competencia organizativa	0,88

**Tabla 37: Alpha de Cronbach cuestionario profesorado**

### ***Consideraciones sobre las condiciones de prueba de los cuestionarios***

Aunque las pruebas estadísticas realizadas apoyan la idea de que el cuestionario realizado es una herramienta válida y fiable para el análisis de la percepción que tiene el alumnado sobre cuatro competencias docentes básicas, se van a presentar en las siguientes líneas algunas consideraciones sobre posibles aspectos que podrían influir sobre los resultados a obtener al emplear esta herramienta:

Las encuestas fueron realizadas vía Internet en el marco de las encuestas basadas en Internet (Cohen, L., Manion, L. and Morrison K. 2007). Estudiados los pros y los contra que White, J., Carey, L. y Dailey, K. (2001) y Wright, K. B (2005) recogen sobre la utilización de Internet como medio para la recogida de datos para investigaciones por encuesta, no observamos que puedan existir razones de sesgo que hiciera pensar que la validez o la fiabilidad del cuestionario pueda verse perjudicada. Más aún cuando todo el alumnado matriculado en una u otra Universidad dispone de un correo corporativo oficial.

No advertimos riesgo de sesgo en aquellas personas que habiendo recibido la encuesta no han participado en su cumplimentación. No apreciamos motivos que nos lleven a pensar que la opinión de las personas que no han contestado, en el caso de que lo hubieran hecho, hubieran podido modificar los niveles de fiabilidad del cuestionario.

El cuestionario no contempla variables contextuales específicas, más allá de una primera batería de preguntas que recoge aspectos sociales (curso, edad, sexo, idioma en el que cursa los estudios...), que pudieran hacer pensar que este mismo cuestionario no va a ser aplicable a contextos con marcos jurídicos similares en los que a los docentes universitarios se le otorgan competencias análogas.

En resumen, el análisis de las competencias docentes de los profesores universitarios dispone ya de una tipología de factores que se ha ido consolidando por medio de los trabajos de diferentes autores y que queda recogida de manera sintética, exhaustiva y completa en la propuesta del mencionado SBL. Por tanto, podemos decir que existe una validez de constructo del instrumento al existir una relación teórica entre los conceptos sobre la base del marco teórico.

Además, se puede afirmar que los indicadores diseñados para el estudio de estos factores a nivel de docencia universitario han resultado de una alta validez y fiabilidad. Este estudio de los indicadores se relaciona teóricamente con el concepto de competencia del SBL, los resultados estadísticos muestran, por otra parte, la alta correlación entre sus componentes (fiabilidad). Por lo tanto, la fiabilidad y validez de estos indicadores permitirá acometer trabajos comparativos y longitudinales.

Por otra parte, podemos decir que tiene el cuestionario tiene validez de contenido puesto que ha habido una comisión de expertos en la materia que han ido revisando el cuestionario en cada una de sus partes.

### **7.5.3. Grupos de discusión**

Para elaborar el guión de las cuestiones a trabajar en el grupo de discusión se realizó previamente el análisis de los datos cualitativos, centrándose en aquellos aspectos que mostraban unas puntuaciones especialmente altas o bajas en función del sexo, el curso y el idioma. Tras el análisis, se extrajeron en torno a 25 preguntas, que posteriormente se agruparon en 14, y que fueron las que se realizaron tanto en el grupo de discusión del profesorado, planteadas desde el punto de vista de su propio desempeño docente; como en el grupo de discusión del alumnado, planteadas sobre la percepción que ellos tenían del desempeño docente del profesorado. (ANEXO 5)

Previo al grupo de discusión se envió un documento tanto al profesorado como al alumnado para realizar alguna aclaración de la terminología que podía surgir en el grupo de discusión, en cualquier caso, se intentó adaptar el lenguaje de las preguntas para que fuera inteligible a la audiencia intentando evitar terminología demasiado especializada. Además, en este documento se aportaron algunas tablas donde se aprecian algunos datos significativos que podrían ayudar a entender algunas preguntas. (ANEXO 6)

### **7.6. Procedimiento**

El proceso de recogida de datos ha sido variable en esta investigación ya que se han recogido datos de varias muestras diferentes, profesorado y alumnado, en varios momentos diferentes. Además se han recogido tanto datos cualitativos como cuantitativos.

Los datos de esta investigación se recogen mediante técnicas específicas propias de investigaciones cualitativas y también se recogen datos mediante técnicas cuantitativas. La combinación de ambas técnicas no es incompatible aunque sí tienen diferente utilidad y capacidad heurística (Ruiz Olabuénaga, 1999).

### **7.6.1. Procedimiento de recogida de datos cuantitativos**

Los datos cuantitativos son los recogidos mediante diversos instrumentos como los cuestionarios al alumnado y al profesorado. Todos los cuestionarios presentados a los diversos participantes son expuestos de forma bilingüe: euskera y castellano.

#### **7.6.1.1. Cuestionarios del alumnado**

Se han realizado 2 cuestionarios para el alumnado en 2 momentos diferentes. En un primer cuestionario se han analizado las competencias interpersonal, didáctica y pedagógica y, en un segundo, se ha analizado la competencia organizativa. Ambos cuestionarios están compuestos de una primera parte donde se recogen los datos generales del alumno o alumna, y una segunda parte donde se plantean cuestiones a responder en una escala likert donde tienen que responder sobre la frecuencia que sus docentes realizan lo que se les plantea. Esta escala es la siguiente: muy pocos, pocos, bastantes o casi todos. A la hora de plantear el modelo de respuesta se abogó porque no hubiera una opción que aportara información neutra como podía ser ni muchos ni pocos.

Se han seguido algunas normas básicas marcadas por Sudman y Bardburn (1982), Ary, Jacobs y Razavieh(1990), Newell (1993) y Buendía (2004) entre otros autores. De ellas destacamos las siguientes:

- Presentar preguntas relevantes para la investigación, breves y de fácil comprensión.
- Evitar preguntas ambiguas que generen distintas comprensiones.
- Formular la pregunta de forma neutra, evitando la influencia del investigador.
- Realizar un cuestionario breve que evite el cansancio del encuestado

A la hora de recoger los datos se realizaron ambos cuestionarios de manera on-line para que se pudiera acceder a todo el alumnado de la UPV/EHU. Para ello, se tuvo que pedir permiso, en las dos ocasiones en las que se distribuyó al alumnado, al vicerrectorado de alumnado y así enviar los cuestionarios a través de la lista de distribución del alumnado.

La plataforma utilizada para las dos ocasionesn ha sido encuestafacil.com.

### **7.6.1.2. Cuestionario del profesorado**

El cuestionario dirigido al profesorado fue realizado después del análisis de los datos recogidos en los dos cuestionarios del alumnado.

El proceso de recogida de los datos fue el siguiente:

- Se realizó una prueba con 5 coordinadores de curso y de grado de informática para detectar errores y contabilizar el tiempo empleado en la cumplimentación del cuestionario. Este cuestionario estaba realizado en versión castellano y la única sugerencia que hicieron los coordinadores de informática a la hora de mejorar el mismo fue su traducción al euskera.
- En abril de 2013 se tradujo al euskera y se hizo extensivo a todo el profesorado de informática.

Para acceder a los coordinadores de la Facultad de informática se utilizaron los datos facilitados por el coordinador del Grado de Informática en una reunión mantenida con el mismo.

El proceso de la recogida de datos en esta ocasión fue on-line y se tuvo que pedir permiso a la Facultad de Informática, a través de su vicedecana de ordenación académica, para poder usar su lista de distribución interna y así poder llegar a todo el profesorado de dicha Facultad. La plataforma utilizada para la ocasión ha sido encuestafacil.com.

## **7.6.2. Procedimiento de recogida de datos cualitativos**

### **7.6.2.1. El grupo de discusión dirigido al alumnado**

El contacto se realizó a través de la Vicedecana de ordenación académica de la Facultad de Informática que facilitó que llegara la convocatoria a todo el alumnado de informática.

En un primer momento se apuntaron únicamente 3 alumnos y a pesar de recurrir al coordinador de grado no se consiguió en una primera convocatoria formar un grupo de discusión variado. Tras dos intentos más se pudo conformar el grupo de discusión con 7 alumnos y alumnas con características diferentes en relación al género, idioma y trayectoria/nivel académico.

Los criterios utilizados para conformar el grupo de discusión fueron los siguientes:

- Paridad de sexos
- Diferentes cursos tanto de grado como de postgrado
- Diferentes idiomas a la hora de la matriculación

El grupo de discusión se realizó en un aula destinada a reuniones de la Facultad de informática a donde se desplazó la investigadora.

#### **7.6.2.2. El grupo de discusión dirigido al profesorado**

Para realizar las preguntas del grupo de discusión del profesorado se adaptaron las preguntas que habían resultado para el grupo del alumnado al grupo del profesorado. La intención era obtener dos versiones o dos puntos de vista diferentes de una misma cuestión.: la del profesorado y la del alumnado.

Para conformar el grupo de discusión del profesorado hubo más dificultades de cuadrar agendas. Se convocó, en un principio, una semana antes que el grupo de discusión del alumnado, pero debido a la falta de participantes y atendiendo a las sugerencias tanto del coordinador de grado como de la vicedecana, se procedió a aplazar dicho grupo a la última semana de diciembre. En esa ocasión no hubo más suerte y solamente pudimos reunir a tres profesores. Aún y todo, se decidió seguir adelante y si fuera necesario, complementar estos datos con otras entrevistas. Los criterios iniciales para conformar el grupo de discusión eran los mismos que para conformar el grupo de discusión del alumnado:

- Paridad de sexos

- Docencia en diferentes cursos tanto de grado como de postgrado
- Diferentes idiomas a la hora de la impartición de clases

A pesar del reducido número de docentes que acudieron se consiguieron mantener los criterios.

El grupo de discusión se realizó en un aula destinada a reuniones de la Facultad de informática a donde se desplazó la investigadora.

## **7.7 Análisis de datos**

El proceso de análisis de datos se inicia en el momento en el que se cierran al público los cuestionarios del alumnado. Dada la naturaleza de la investigación (estudio de casos) y la clase de datos cuantitativos y cualitativos recogidos de muestras cambiantes, es aplicable lo que dicen Rodríguez, Gil y García (1996) de que los análisis estadísticos no deben adquirir un protagonismo excesivo, y deben limitarse a representar una vía complementaria. Aunque a veces con esta política se pueda correr el peligro de no sacar todo el provecho posible de la información contenida en los datos cuantitativos. Teniendo en cuenta esto, se puede pensar que con los análisis realizados en esta tesis, se han extraído de los datos recogiendo toda la información valiosa que contenían para conseguir los objetivos de la investigación.

En esta investigación se realizan análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, con la intención de complementar los unos con los otros. A continuación se explica la codificación y análisis de cada tipo por separado.

### **7.7.1. Análisis de los datos cuantitativos**

El análisis de los datos cuantitativos, se ha realizado mediante el programa informático SPSS para Windows, en su versión 22. En este programa, se han introducido los datos numéricos exportados de la plataforma encuestafácil.com.

Para poder trabajar como si hubiera un único cuestionario para el alumnado y poder extraer los resultados de forma conjunta, se han juntado los datos de la primera encuesta

con los datos de la segunda, quedando en forma de un único cuestionario para el análisis de datos.

Una vez preparados los datos de los dos instrumentos que se han utilizado para la recogida de la información, se procede al análisis de los mismos buscando las pruebas estadísticas necesarias para obtener unos resultados que den respuesta a los objetivos planteados. Las pruebas estadísticas que se han utilizado para el análisis de datos cuantitativos han sido las siguientes: análisis descriptivos de la media, prueba T para la comparación de medias de muestras independientes, anova y pruebas post hoc (Tukey B<sup>a</sup>,b).

Respecto al cuestionario del profesorado de informática, al ser un único cuestionario donde se analizan las 4 variables dependientes estudiadas, no hay que realizar ese proceso de unión de datos.

Los tipos de análisis utilizados, tanto para el cuestionario del alumnado como para el del profesorado, son los siguientes:

- Análisis de frecuencias: Se realizan análisis de frecuencias en todas las preguntas que guardan relación con los temas u objetivos de la investigación. Estas preguntas son de antemano seleccionadas de los distintos instrumentos de recogida de datos y sirven para mostrar las distribuciones de frecuencias de las variables cualitativas y cuantitativizadas.
- Test T y análisis de varianza de un factor (ANOVA): Se utilizan estos análisis para determinar las diferencias en una variable cuantitativa, según una o más variables cualitativas o cuantitativizadas. Son particularmente útiles para comparar las medias de distintos grupos de sujetos diferentes.

#### **7.7.2. Análisis de los datos cualitativos**

El análisis de los datos cualitativos, se ha realizado mediante la codificación de los diferentes instrumentos de recogida de datos y su posterior análisis. En el caso de los datos cualitativos, los instrumentos de recogida de los mismos utilizados, para complementar la información obtenida mediante el análisis de los datos cuantitativos, han sido dos grupos de discusión y una entrevista.



Para codificar y analizar parte de los datos recabados, nos hemos ayudado del programa informático QRS-NVIVO en su versión 8. Este es un programa de manejo y organización de datos cualitativos, que posibilita múltiples acciones. Autores como Sánchez Gómez y García Valcárcel (2001) nos acercan a tales posibilidades como la creación de categorías, la utilización independiente de los datos y de su codificación, la capacidad de búsqueda de palabras y de combinación de esta búsqueda con la codificación del texto, así como para registrar comentarios al texto en las distintas categorías de codificación o el aportar un sistema de codificación de estructura jerárquica, entre otras funciones.



## **8. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO**

### **8. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO versan sobre:**

- 8.1. La elaboración de una herramienta válida para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes**
- 8.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula**
  - 8.2.1. El análisis la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso**
  - 8.2.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma**
  - 8.2.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo**
- 8.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado**
  - 8.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**
  - 8.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**
  - 8.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**
- 8.4. Análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EH**
- 8.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes**

Para poder analizar los resultados del estudio realizado, hay que retomar los objetivos propuestos de los que se partía en esta investigación que derivan, a su vez, de las cuestiones planteadas al inicio de este proceso.

A continuación se van a analizar cada uno de los objetivos, tanto generales como específicos, para ver en qué medida se ha recogido la información que permita la consecución de los mismos y con qué herramienta se ha llevado a cabo dicha recogida.

Además como objetivos de la investigación se han recogido otros 3 objetivos que se derivan de la consecución de los objetivos tanto generales como específicos.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Instrumentos de recogida de la información
1. Elaborar una herramienta válida para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes.		Revisión bibliográfica  Comité de expertos
2. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula.	2.1. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del curso.	Cuestionarios del alumnado de la UPV/EHU
	2.2. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del idioma	
	2.3. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del sexo	
3. Analizar la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula	3.1. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en función del curso.	Cuestionarios del alumnado UPV/EHU: sección Facultad de informática  Grupo de discusión alumnado de la Facultad de Informática
	3.2. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma	
	3.3. Analizar las diferencias en la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo	
4.-Analizar las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias docentes en comparación con la percepción del alumnado de la UPV/EHU		Cuestionarios del alumnado de la UPV/EHU
5. Analizar la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes		Cuestionario profesorado de la Facultad de informática  Grupo de discusión del profesorado
<b>Otros Objetivos</b>		
1. Proponer acciones formativas para el desempeño de la docencia		Análisis del la parte teórica

basándonos en las conclusiones de esta investigación.		de la investigación  Cuestionario del alumnado  Cuestionario del profesorado  Grupo de discusión del alumnado  Grupo de discusión del profesorado
2.- Proponer un sistema de evaluación de la docencia universitaria en base un marco teórico justificado		Revisión bibliográfica
3.- Proponer nuevas vías de investigación que pudieran aportar conocimientos en base a los resultados de esta tesis		

**Tabla 38: Objetivos de la investigación**

El primer objetivo general de esta investigación está desarrollado en los capítulos previos, pero como es un resultado de esta investigación se expone en el primer apartado de los resultados. Teniendo en cuenta que los tres últimos objetivos son las propuestas que va a conformar esta tesis y que, por tanto, merecen un capítulo específico para el desarrollo de los mismos, en este apartado de resultados del estudio empírico únicamente se van a plasmar los resultados de los primeros 5 objetivos generales y sus correspondientes específicos.

### **8.1. Elaboración de una herramienta válida para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes**

Como ya se ha descrito en el apartado anterior, la elaboración de tres herramientas para la recogida de información acerca de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes en el apartado anterior, es el primer resultado que se presenta en esta investigación.

La elaboración de una herramienta que pudiera medir la percepción que tiene el alumnado de las competencias de sus docentes era el primer objetivo planteado en esta tesis y, después de analizar la fiabilidad de los tres cuestionarios realizados ad hoc se puede decir que las tres herramientas son válidas para medir:

1ª.- La percepción del alumnado sobre las competencias interpersonal, pedagógica, didáctica de sus docentes

2ª.- La percepción del alumnado sobre la competencia organizativa de sus docentes

3ª.- La importancia que tiene para el profesorado los aspectos evaluados por el alumnado de las competencias interpersonal, didáctica, pedagógica y organizativa.

Teniendo en cuenta que las dos primeras herramientas deberían plantearse como un único cuestionario final que midiera las 4 competencias estudiadas, hemos analizado la fiabilidad del conjunto de las competencias estudiadas y el resultado sigue siendo muy alto, ya que el Alfa de Cronbach del cuestionario único nos da un resultado de 0,96.

El nivel de fiabilidad del tercer cuestionario también es muy alto con un índice de fiabilidad de 0,93.

Los cuestionarios están recogidos en los ANEXOS 2, 3 y 4

## **8.2. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en el aula.**

### ***A. Competencia Organizativa***

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	3877	1,00	4,00	2,5858	,53179
Estructura del programa	3930	1,00	4,00	2,8601	,61789
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	3899	1,00	4,00	2,1887	,73581

Implementación del Programa	3884	1,00	4,00	2,6364	,61850
planificación e implementacion de las clases	3687	1,00	4,00	2,7108	,61330
Utilización adecuada del tiempo	3662	1,00	4,00	2,7819	,62660
Improvisación profesional	3691	1,00	4,00	2,3664	,74910
Planificación de los espacios	3683	1,00	4,00	2,6067	,79584
Adecuación de los metodos de evaluación	3694	1,00	4,00	2,4157	,71206
Accesibilidad del programa	3710	1,00	4,00	2,9356	,95513
Planificación de los recursos	3697	1,00	4,00	3,1818	,71658
Consideración de la diversidad	3524	1,00	4,00	2,4652	,85194
En general, tienen una buena competencia organizativa	3710	1,00	4,00	2,8330	,74771
N válido (por lista)	3227				

**Tabla 39: Descriptivos competencia organizativa alumnado UPV/EHU**

Cuando preguntamos al alumnado de la UPV/EHU por la competencia organizativa de sus docentes en el aula, en general percibe que el profesorado tiene una buena competencia organizativa.

De las subcompetencias evaluadas por el alumnado de la competencia organizativa, el aspecto que éste percibe de manera más alta es la planificación de los recursos, es decir, el alumnado percibe que sus docentes tienen una buena planificación de sus recursos. La subcompetencia peor valorada también tiene que ver con la planificación pero del trabajo del alumnado, es decir, el alumnado percibe que su profesorado no planifica, tan bien como otros aspectos organizativos, la cantidad de trabajo que manda al alumnado. De todas formas hay que destacar que ninguna de las subcompetencias evaluadas tienen una puntuación inferior a 2.

### **B. Competencia Interpersonal**

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Control del clima de clase	3944	1,00	4,00	2,6471	,67060
Liderazgo	3924	1,00	4,00	2,7234	,72100

Autoridad	3912	1,00	4,00	2,9234	,70435
Actuación ante conflictos	3812	1,00	4,00	2,5924	,66937
Respeto al código ético	3860	1,00	4,00	2,9922	,66584
Cercanía y accesibilidad	3889	1,00	4,00	2,6974	,74411
Compromiso con el alumnado	3804	1,00	4,00	2,3737	,75722
Actividades extracurriculares	3831	1,00	4,00	1,8845	,75870
En general tiene una buena Competencia Interpersonal	3888	1,00	4,00	2,7742	,73882
N válido (por lista)	3619				

**Tabla 40: Descriptivos competencia interpersonal alumnado UPV/EHU**

A la hora de preguntar al alumnado de la UPV/EHU por la competencia interpersonal de sus docentes en el aula, en general percibe que el profesorado tiene una buena competencia interpersonal.

De las subcompetencias evaluadas por el alumnado de la competencia interpersonal, el alumnado percibe que su profesorado respeta el código ético y tiene autoridad en el aula. Por otra parte, percibe que pocos de sus profesores o profesoras realizan actividades extracurriculares.

### **C. Competencia Pedagógica**

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Fomento de la responsabilidad	3567	1,00	4,00	3,2049	,60429
Fomento de la autonomía e iniciativa personal	3541	1,00	4,00	2,5988	,62044
Transmisión de la cultura de trabajo y esfuerzo	3558	1,00	4,00	2,7254	,81121
Enseñar a planificar	3566	1,00	4,00	2,1377	,91234
Enseñar ética profesional	3561	1,00	4,00	1,9180	,85263
Coherencia con los valores enseñados	3532	1,00	4,00	2,4816	,81958
Fomento del compromiso social	3467	1,00	4,00	2,2047	,68464
Impulso del desarrollo sostenible	3505	1,00	4,00	2,3645	,78425



Adecuación a las características psicológicas del alumno/a	3545	1,00	4,00	2,3659	,83795
Integración social y cultural	3444	1,00	4,00	2,6379	,72935
Motivación del alumnado	3557	1,00	4,00	2,4119	,84476
Búsqueda del desarrollo integral	3549	1,00	4,00	2,3781	,82733
Asesoría y tutoría	3535	1,00	4,00	2,6601	,76291
En general tiene una buena competencia Pedagógica	3552	1,00	4,00	2,6644	,81592
N válido (por lista)	3230				

**Tabla 41: Descriptivos competencia pedagógica alumnado UPV/EHU**

Cuando preguntamos al alumnado de la UPV/EHU por la competencia pedagógica de sus docentes en el aula, en general percibe que muchos de sus profesores y profesoras tienen una buena competencia pedagógica.

De las subcompetencias evaluadas por el alumnado de la competencia pedagógica, el alumnado percibe que la mayoría de sus docentes fomentan la responsabilidad en el alumnado. Por otra parte, el alumnado percibe que pocos profesores, en comparación con otros aspectos de la competencia pedagógica, enseñan ética profesional en sus aulas.

#### **D. Competencia Didáctica**

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Concreción del plan docente	3402	1,00	4,00	2,8303	,65720
Adecuación de las competencias a lograr	3400	1,00	4,00	2,9566	,68981
Actualización de la temática	3396	1,00	4,00	2,8743	,76634
Adecuación de las tareas	3348	1,00	4,00	2,7330	,57109
Presentación del plan docente	3387	1,00	4,00	3,0878	,63879
Conocimiento de la materia	3413	1,00	4,00	3,1638	,74730
Adaptación de los contenidos	3369	1,00	4,00	2,3424	,70312
Trabajo con conocimientos previos	3395	1,00	4,00	2,0906	,78226

Corrección en la explicación y ejemplificación	3402	1,00	4,00	2,8128	,65199
Fomento del trabajo cooperativo	3406	1,00	4,00	2,6676	,82469
Búsqueda y reelaboración de la información	3388	1,00	4,00	2,5894	,76986
Asesoramiento en técnicas de estudio	3381	1,00	4,00	1,8912	,82866
Adecuación en la propuesta de evaluación	3395	1,00	4,00	2,5627	,71758
Uso adecuado de los recursos	3197	1,00	4,00	2,5579	,72676
Diseño de materiales didácticos útiles	3391	1,00	4,00	2,8074	,74435
En general tiene una buena competencia Didáctica	3400	1,00	4,00	2,8991	,72981
N válido (por lista)	2912				

**Tabla 42: Descriptivos competencia didáctica alumnado UPV/EHU**

En relación a la competencia didáctica, cuando preguntamos al alumnado de la UPV/EHU por su percepción del profesorado en el aula, en general percibe que muchos de sus profesores y profesoras tienen una buena competencia didáctica.

De las subcompetencias evaluadas por el alumnado de la competencia didáctica, el alumnado percibe que la mayoría de sus docentes conocen bien la materia que van a impartir y que explican el programa a principio de curso. Por otra parte, el alumnado percibe que pocos profesores, en comparación con otros aspectos de la competencia pedagógica, asesoran sobre cómo estudiar de forma adecuada.

### **8.2.1. Análisis la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso**

En este punto se va a realizar un análisis más detallado de la percepción del alumnado en relación al curso en el que están matriculados. En este análisis está incluido el curso de 6º ya que algunas titulaciones constan de seis cursos como medicina y la doble titulación de derecho y administración y dirección de empresas.

Para poder comparar las medias de la percepción que tiene el alumnado de sus docentes de las diferentes competencias por curso se ha realizado una ANOVA por cada

subcompetencia estudiada: organizativa, interpersonal, pedagógica y didáctica. La elección de este análisis estadístico viene determinada por la variable curso ya que es una variable con más de dos opciones de respuesta.

En este análisis aparece el grado de significatividad de la comparación de las medias de cada una de las subcompetencias por curso.

#### A. Competencia Organizativa por curso

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Entre grupos	16,643	6	2,774	9,950	,000
	Dentro de grupos	1057,451	3793	,279		
	Total	1074,094	3799			
Estructura del programa	Entre grupos	2,676	6	,446	1,162	,324
	Dentro de grupos	1474,893	3842	,384		
	Total	1477,569	3848			
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Entre grupos	52,713	6	8,786	16,613	,000
	Dentro de grupos	2015,375	3811	,529		
	Total	2068,088	3817			
Implementación del Programa	Entre grupos	23,793	6	3,966	10,506	,000
	Dentro de grupos	1433,894	3799	,377		
	Total	1457,688	3805			
planificación e implementacion de las clases	Entre grupos	19,744	6	3,291	8,862	,000
	Dentro de grupos	1340,106	3609	,371		
	Total	1359,851	3615			
Utilización adecuada del tiempo	Entre grupos	7,741	6	1,290	3,298	,003
	Dentro de grupos	1402,559	3585	,391		
	Total	1410,300	3591			
Improvisación profesional	Entre grupos	50,838	6	8,473	15,514	,000
	Dentro de grupos	1973,740	3614	,546		
	Total	2024,578	3620			
Planificación de los espacios	Entre grupos	23,464	6	3,911	6,228	,000
	Dentro de grupos	2264,132	3606	,628		
	Total	2287,597	3612			
Adecuacion de los metodos de evaluación	Entre grupos	49,888	6	8,315	16,840	,000
	Dentro de grupos	1785,935	3617	,494		

	Total	1835,823	3623			
Accesibilidad del programa	Entre grupos	36,111	6	6,019	6,665	,000
	Dentro de grupos	3279,948	3632	,903		
	Total	3316,060	3638			
Planificación de los recursos	Entre grupos	7,517	6	1,253	2,436	,024
	Dentro de grupos	1861,835	3620	,514		
	Total	1869,352	3626			
Consideración de la diversidad	Entre grupos	25,546	6	4,258	5,951	,000
	Dentro de grupos	2469,005	3451	,715		
	Total	2494,550	3457			
En general, tienen una buena competencia organizativa	Entre grupos	11,314	6	1,886	3,402	,002
	Dentro de grupos	2013,530	3632	,554		
	Total	2024,844	3638			

**Tabla 43: Análisis de varianza de la competencia organizativa por curso alumnado UPV/EHU**

Analizando la tabla anterior podemos observar que los resultados de la percepción del alumnado de sus docentes en función del curso de la competencia organizativa es significativa en todas las subcompetencias a excepción de la estructura del programa. Para poder interpretar la significatividad de las diferencias en las medias de cada aspecto estudiado, a excepción de la estructura del programa, de la competencia organizativa de forma aislada se ha tomado la decisión de realizar la prueba de Tukey. La interpretación de los resultados de este análisis serán analizados después de la presentación de todos los gráficos.

#### El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes

Tukey B<sup>a,b</sup>

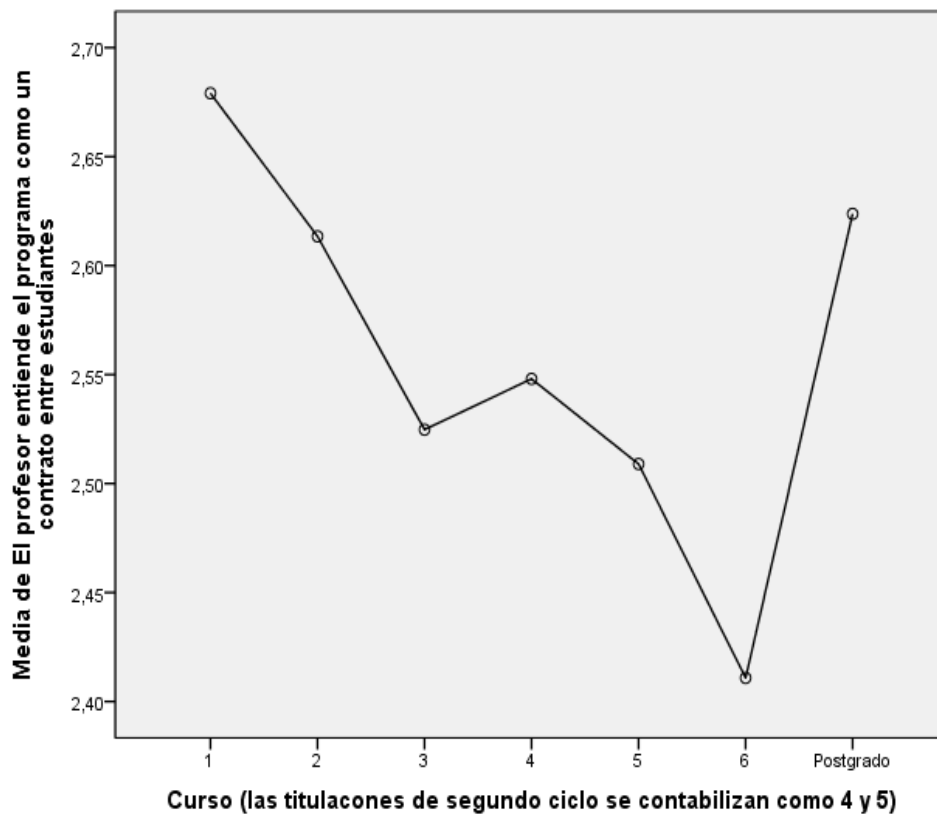
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
6	43	2,4109		
5	426	2,5090	2,5090	
3	909	2,5248	2,5248	
4	517	2,5480	2,5480	2,5480
2	720		2,6134	2,6134
Postgrado	299		2,6237	2,6237
1	886			2,6791

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 202,901.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 44: Prueba pos hoc para la subcompetencia "entiende el programa como un contrato con los estudiantes" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 1: Gráfico de la subcompetencia "entiende el programa como un contrato entre estudiantes" alumnado UPV/EHU**

**Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes**

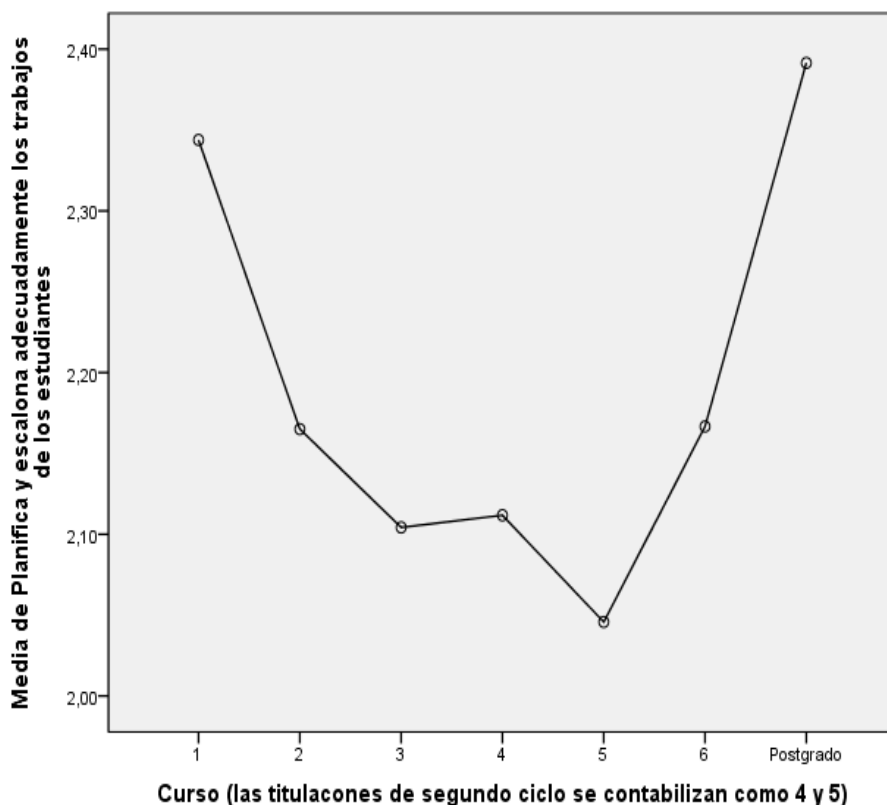
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
5	437	2,0458		
3	905	2,1042		
4	516	2,1118		
2	725	2,1651	2,1651	
6	44	2,1667	2,1667	
1	887		2,3439	2,3439
Postgrado	304			2,3914

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 206,766.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados

**Tabla 45: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 2: Gráfico de la subcompetencia "planifica adecuadamente los trabajos de los estudiantes" alumnado UPV/EHU**

**Implementación del Programa**

Tukey B<sup>a,b</sup>

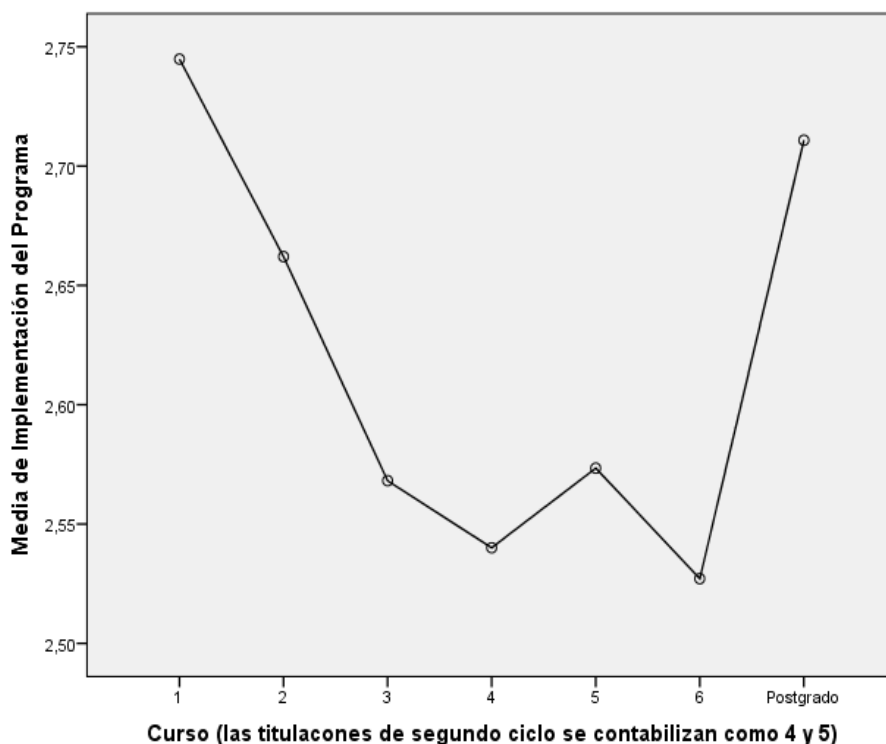
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
6	43	2,5271		
4	516	2,5401	2,5401	
3	907	2,5682	2,5682	
5	429	2,5734	2,5734	

2	722	2,6620	2,6620	2,6620
Postgrado	302		2,7108	2,7108
1	887			2,7448

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 203,187.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 46: Prueba pos hoc para la subcompetencia "implementación del programa" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 3: Gráfico de la subcompetencia "implementación del programa" alumnado UPV/EHU**

**planificación e implementación de las clases**

Tukey B<sup>a,b</sup>

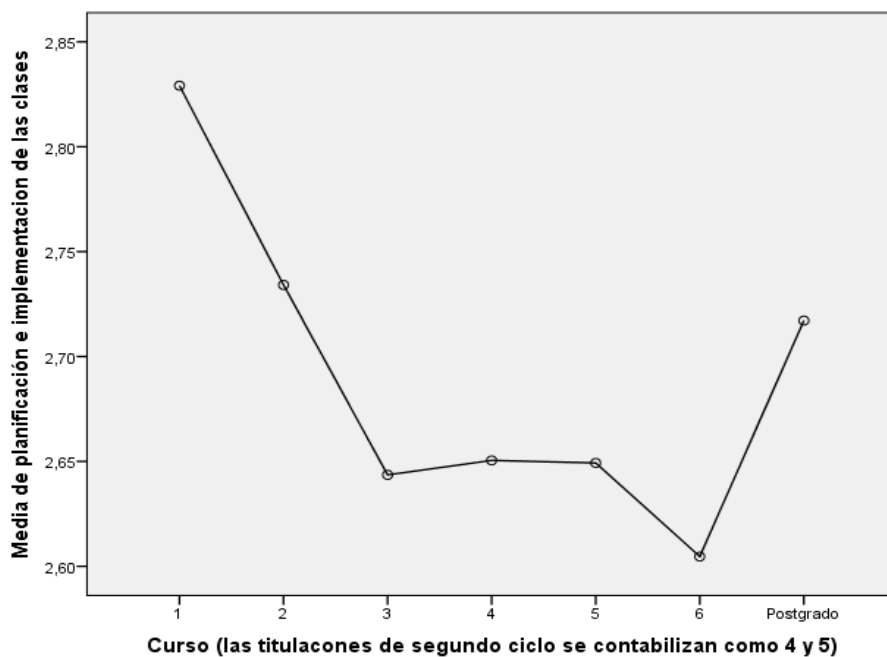
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	43	2,6047	
3	867	2,6436	
5	412	2,6493	
4	500	2,6505	
Postgrado	289	2,7171	2,7171

2	677	2,7341	2,7341
1	828		2,8291

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 200,106.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 47: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 4: Gráfico de la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU**

#### Utilización adecuada del tiempo

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
4	502		2,7241
3	855		2,7374
6	43		2,7558
2	674		2,7693
5	403		2,7885
Postgrado	293		2,8251

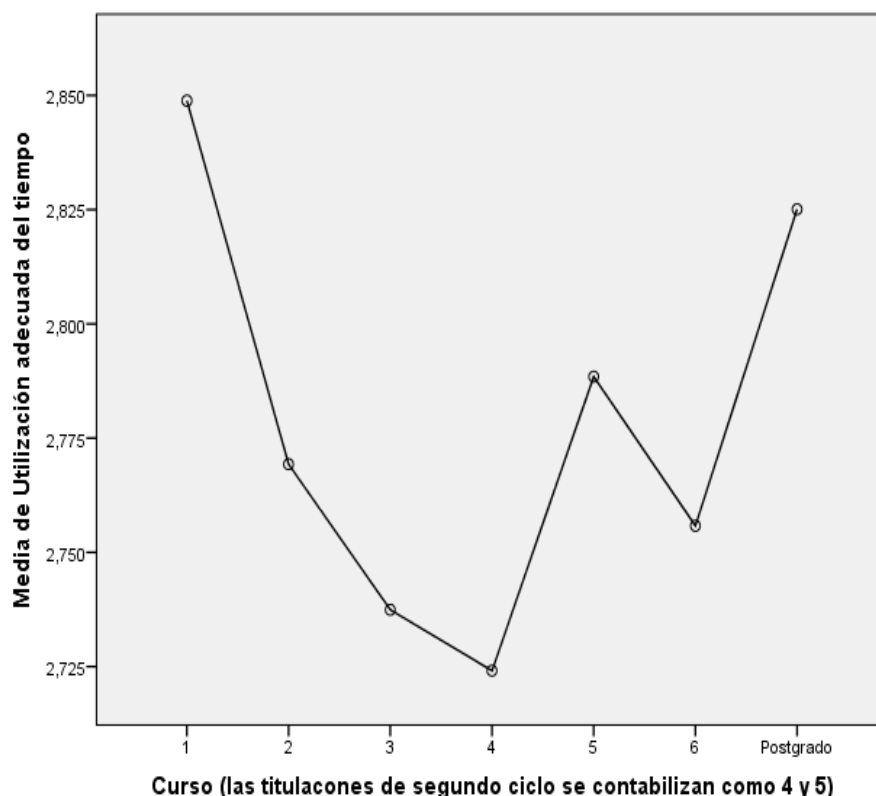


1	822	2,8488
---	-----	--------

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 199,931.
  - Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo.
- Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 48: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación e implementación de las clases" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 5: Gráfico de la subcompetencia "Utilización adecuada del tiempo" alumnado UPV/EHU**

### Improvisación profesional

Tukey B<sup>a,b</sup>

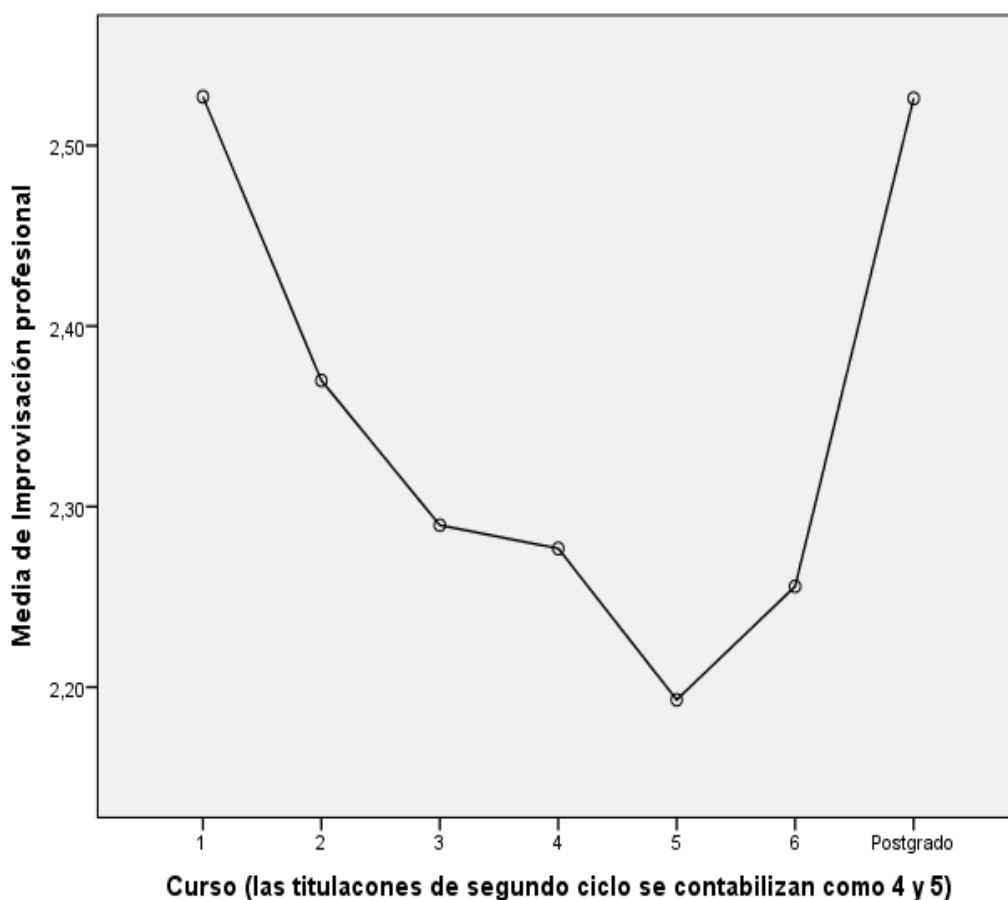
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	412	2,1930	
6	43	2,2558	
4	504	2,2768	
3	863	2,2897	

2	680	2,3699	2,3699
Postgrado	287		2,5261
1	832		2,5270

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 200,099.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 49: Prueba pos hoc para la subcompetencia "improvisación profesional" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 6: Gráfico de la subcompetencia "improvisación profesional" alumnado UPV/EHU**

**Planificación de los espacios**

Tukey B<sup>a,b</sup>

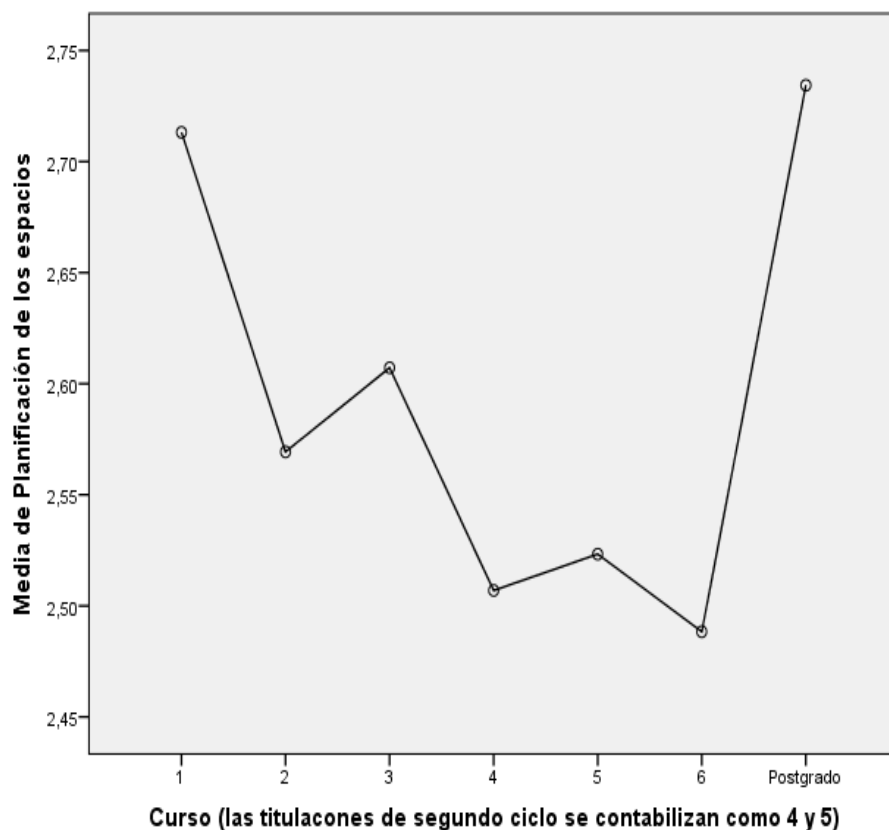
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	43	2,4884	
4	505	2,5069	2,5069
5	408	2,5233	2,5233

2	678	2,5693	2,5693
3	863	2,6072	2,6072
1	828	2,7132	2,7132
Postgrado	288		2,7344

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 199,996.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 50: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación de los espacios" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 7: Gráfico de la subcompetencia "planificación de los espacios" alumnado UPV/EHU**

**Adecuacion de los metodos de eva:luacion**

Tukey B<sup>a,b</sup>

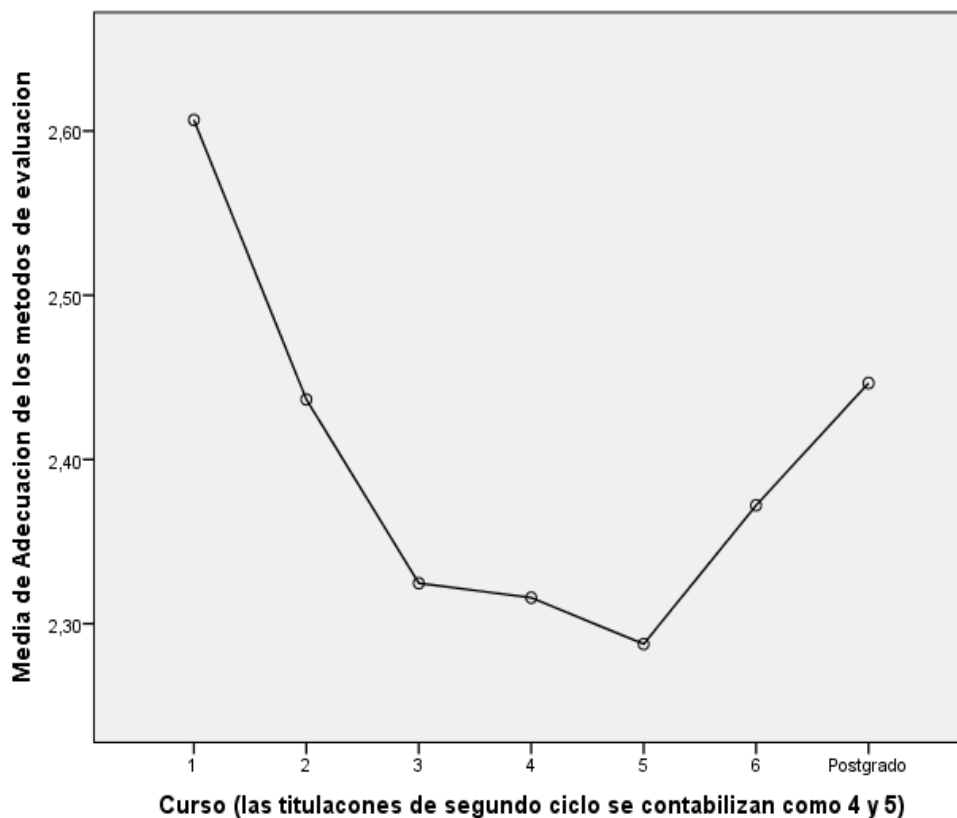
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	412	2,2876	
4	505	2,3158	
3	867	2,3247	

6	43	2,3721	
2	678	2,4366	2,4366
Postgrado	290	2,4466	2,4466
1	829		2,6068

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 200,309.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 51: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación de los métodos de evaluación" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 8: Gráfico de la subcompetencia "adecuación de los métodos de evaluación" alumnado UPV/EHU**

#### Accesibilidad del programa

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	43	2,6279	
3	868	2,8283	2,8283

2	681	2,8928
Postgrado	293	2,9420
5	415	2,9422
4	506	2,9723
1	833	3,0912

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 200,713.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 52: Prueba pos hoc para la subcompetencia "accesibilidad del programa" alumnado UPV/EHU

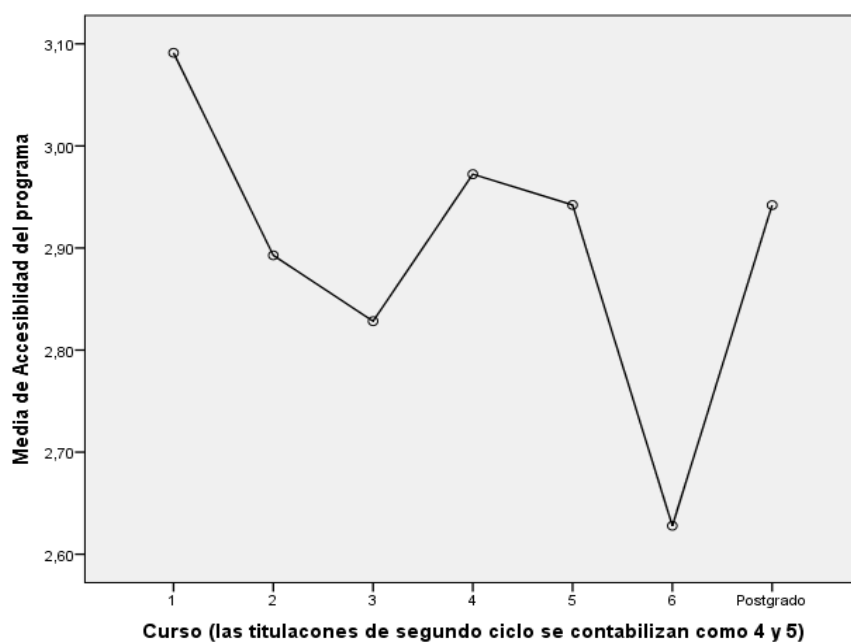


Ilustración 9: Gráfico de la subcompetencia "accesibilidad del programa" alumnado UPV/EHU

Planificación de los recursos

Tukey B<sup>a,b</sup>

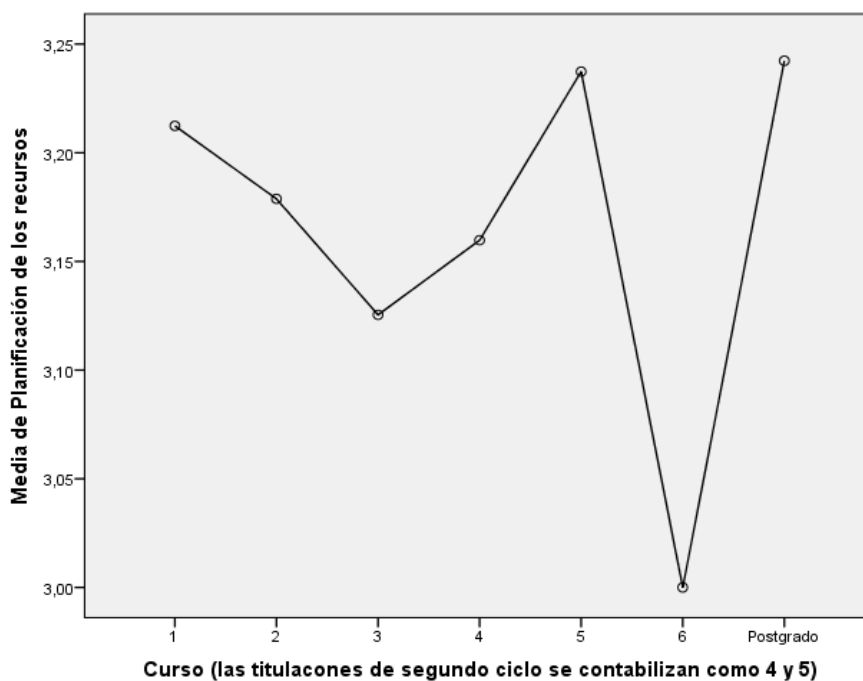
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	42	3,0000	
3	865	3,1254	3,1254
4	507	3,1598	3,1598
2	674	3,1788	3,1788

1	831	3,2124
5	415	3,2373
Postgrado	293	3,2423

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 197,474.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 53: Prueba pos hoc para la subcompetencia "planificación de los recursos" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 10: Gráfico de la subcompetencia "planificación de los recursos" alumnado UPV/EHU**

#### Consideración de la diversidad

Tukey B<sup>a,b</sup>

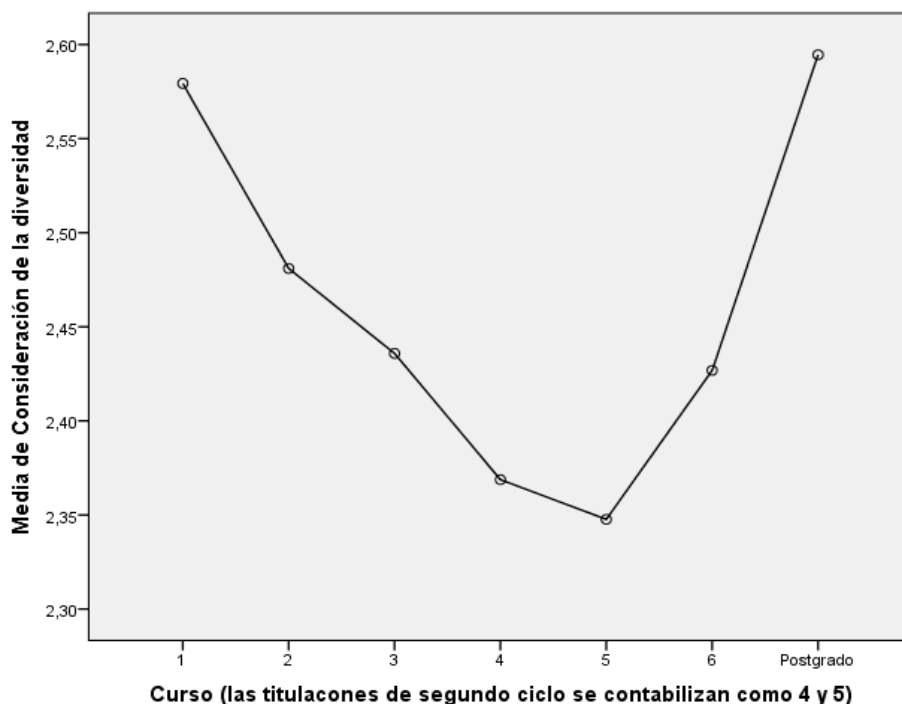
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
5	384		2,3477
4	480		2,3688
6	41		2,4268
3	826		2,4358

2	658	2,4810
1	794	2,5793
Postgrado	275	2,5945

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 190,715.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 54: Prueba pos hoc para la subcompetencia "consideración de la diversidad" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 11: Gráfico de la subcompetencia "consideración de la diversidad" alumnado UPV/EHU**

**En general, tienen una buena competencia organizativa**

Tukey B<sup>a,b</sup>

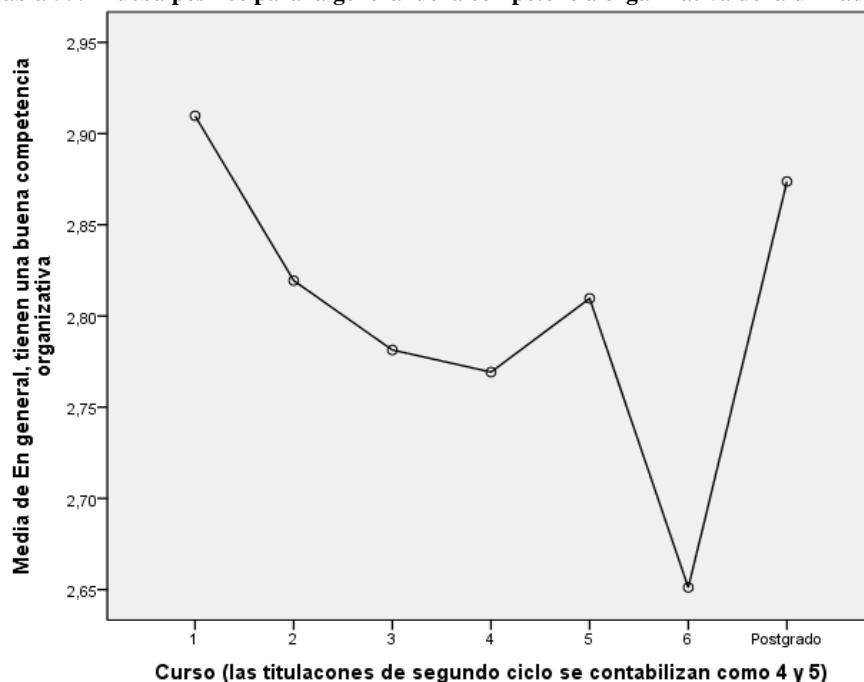
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	43	2,65	
4	507	2,77	2,77
3	869	2,78	2,78
5	415	2,81	2,81

2	681	2,82	2,82
Postgrado	293		2,87
1	831		2,91

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 200,726.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 55: Prueba pos hoc para la general de la competencia organizativa del alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 12: Gráfico de la general de la competencia organizativa del alumnado UPV/EHU**

De las 12 subcompetencias analizadas de la competencia organizativa en 7 ocasiones el alumnado de primer curso otorga a sus docentes las puntuaciones más altas y en las 5 restantes lo hace el alumnado de postgrado.

El alumnado de 6º curso en 7 de las ocasiones son los que más bajo puntúan pero este dato es el que menor número de alumnado tiene ya que corresponde únicamente a 2 titulaciones y puede tener cierto sesgo condicionado por la particularidad de las mismas.

En todos los resultados, a excepción de la planificación de los espacios, el alumnado de 1º valora a sus docentes mejor que el alumnado de 2º y éstos mejor que los de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la valoración del alumnado respecto a sus docentes de 1º a 3º.

En todas las subcompetencias de la competencia organizativa analizadas cuando realizamos la prueba de Tukey se pueden agrupar los alumnos y alumnas de 1º con los



de postgrado en la percepción de la competencia organizativa, es decir, el alumnado de 1º y postgrado es el que mejor percepción tiene de las competencias de sus profesores y profesoras para la competencia organizativa.

**B. Competencia interpersonal**

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
control_clima_de_clase	Entre grupos	60,153	6	10,025	23,128	,000
	Dentro de grupos	1678,007	3871	,433		
	Total	1738,160	3877			
Liderazgo	Entre grupos	36,787	6	6,131	12,037	,000
	Dentro de grupos	1961,512	3851	,509		
	Total	1998,299	3857			
Autoridad	Entre grupos	12,120	6	2,020	4,079	,000
	Dentro de grupos	1901,540	3840	,495		
	Total	1913,660	3846			
actuacion_ante_conflictos	Entre grupos	41,533	6	6,922	15,852	,000
	Dentro de grupos	1634,922	3744	,437		
	Total	1676,455	3750			
codigo_etico	Entre grupos	47,021	6	7,837	18,172	,000
	Dentro de grupos	1635,762	3793	,431		
	Total	1682,783	3799			
cercania_accesibilidad	Entre grupos	25,980	6	4,330	7,910	,000
	Dentro de grupos	2089,854	3818	,547		
	Total	2115,833	3824			
Compromiso	Entre grupos	41,600	6	6,933	12,348	,000
	Dentro de grupos	2098,239	3737	,561		
	Total	2139,840	3743			
actividades_extracurriculares	Entre grupos	22,609	6	3,768	6,635	,000
	Dentro de grupos	2137,685	3764	,568		
	Total	2160,294	3770			
General_Comptencia_Interperso	Entre grupos	55,160	6	9,193	17,346	,000

nal	Dentro de grupos	2024,099	3819	,530		
	Total	2079,259	3825			

**Tabla 56: Análisis de varianza de la competencia interpersonal por curso alumnado UPV/EHU**

Analizando la tabla anterior podemos observar que los resultados de la percepción del alumnado de sus docentes en función del curso de la competencia interpersonal es significativa en todas las subcompetencias analizadas, esto quiere decir que hay una relación entre el curso y las subcompetencias de la competencia interpersonal y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula. Pero únicamente con el análisis ANOVA no sabemos entre qué grupos de los analizados están las diferencias obtenidas. Para poder avanzar en el estudio y poder interpretar la significatividad de las diferencias en las medias de cada aspecto estudiado y ver si los datos se pueden agrupar en distintos grupos, es decir, la relación que existe entre el curso y la competencia interpersonal, se realiza, como en la competencia organizativa, la prueba de Tukey.

La interpretación de los resultados de este análisis, como en el apartado anterior, serán analizados después de la presentación de todos los gráficos.

**control\_clima\_de\_clase**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	506	2,4951	
3	1038	2,5621	
Postgrado	147	2,5680	
4	587	2,5937	
6	35	2,6429	
2	811	2,6880	
1	754		2,8687

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 164,409.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 57: Prueba pos hoc para la subcompetencia "control de clima de clase" alumnado UPV/EHU

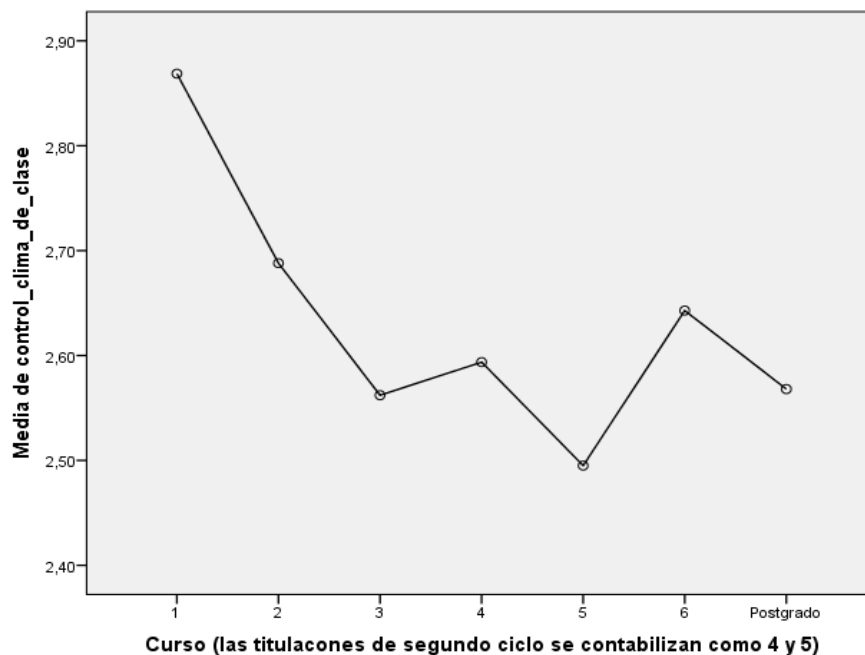


Ilustración 13: Gráfico de la subcompetencia "control del clima de clase" alumnado UPV/EHU

### Liderazgo

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	35	2,54	
5	504	2,62	
3	1031	2,64	
Postgrado	143	2,66	
4	584	2,69	2,69
2	810	2,75	2,75
1	751		2,89

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 163,563.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 58: Prueba pos hoc para la subcompetencia "liderazgo" alumnado UPV/EHU



Ilustración 14: Gráfico de la subcompetencia "liderazgo" alumnado UPV/EHU

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
6	35		2,80
5	500		2,86
2	809		2,89
3	1030		2,90
Postgrado	147		2,92
4	578		2,93
1	748		3,03

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 164,134.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo.

Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 59: Prueba pos hoc para la subcompetencia "autoridad" alumnado UPV/EHU

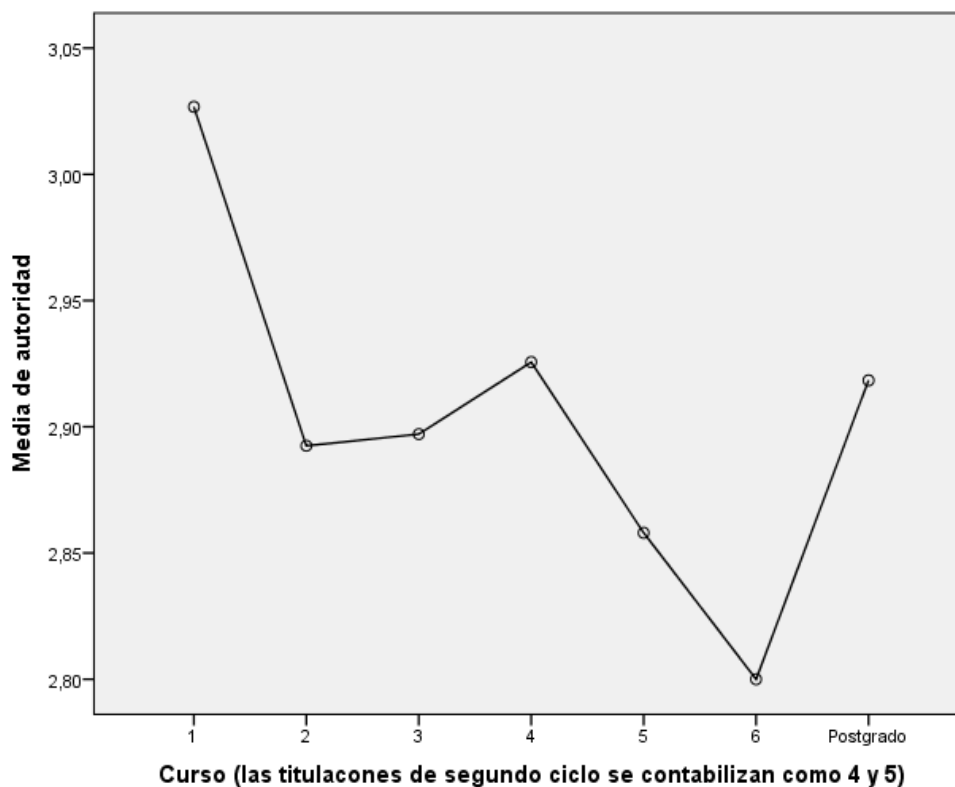


Ilustración 15: Gráfico de la subcompetencia "autoridad" alumnado UPV/EHU

actuacion\_ante\_conflictos

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
6	35	2,3143		
5	492	2,4729	2,4729	
4	570		2,5304	
Postgrado	143		2,5455	
3	998		2,5531	
2	785		2,5987	
1	728			2,7875

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 162,787.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 60: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actuación ante conflictos" alumnado UPV/EHU

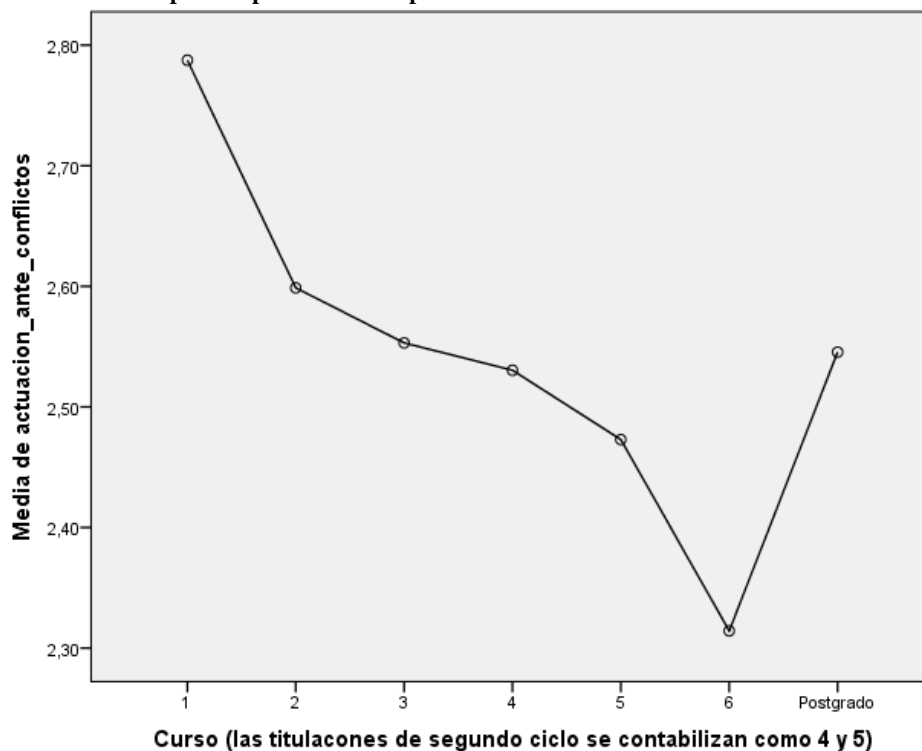


Ilustración 16: Gráfico de la subcompetencia "actuación ante conflictos" alumnado UPV/EHU

**codigo\_etico**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	491	2,8697	
4	574	2,9129	
3	1018	2,9247	
6	35	2,9810	
Postgrado	144	3,0093	3,0093
2	800	3,0112	3,0112
1	738		3,1974

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 163,239.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 61: Prueba pos hoc para la subcompetencia "respeto al código ético" alumnado UPV/EHU

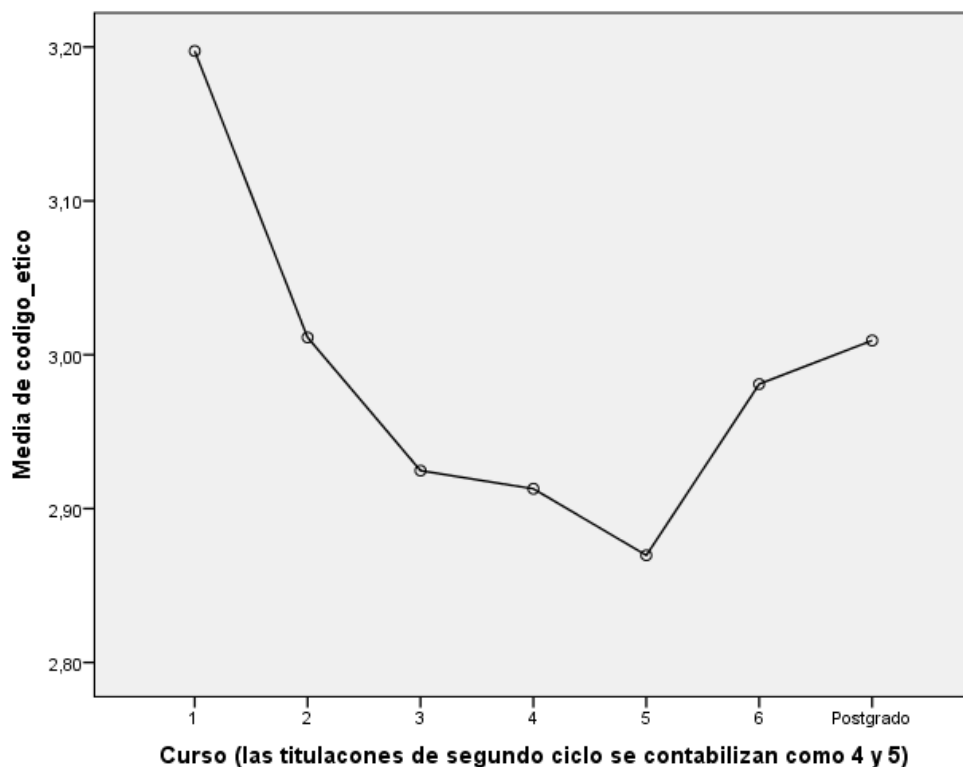


Ilustración 17: Gráfico de la subcompetencia “Respeto al código ético” alumnado UPV/EHU

**cercania\_accesibilidad**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
5	497		2,6147
3	1025		2,6244
2	802		2,6827
4	582		2,6985
Postgrado	146		2,7534
6	35		2,8429
1	738		2,8435

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 163,825.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 62: Prueba pos hoc para la subcompetencia "cercanía y accesibilidad" alumnado UPV/EHU

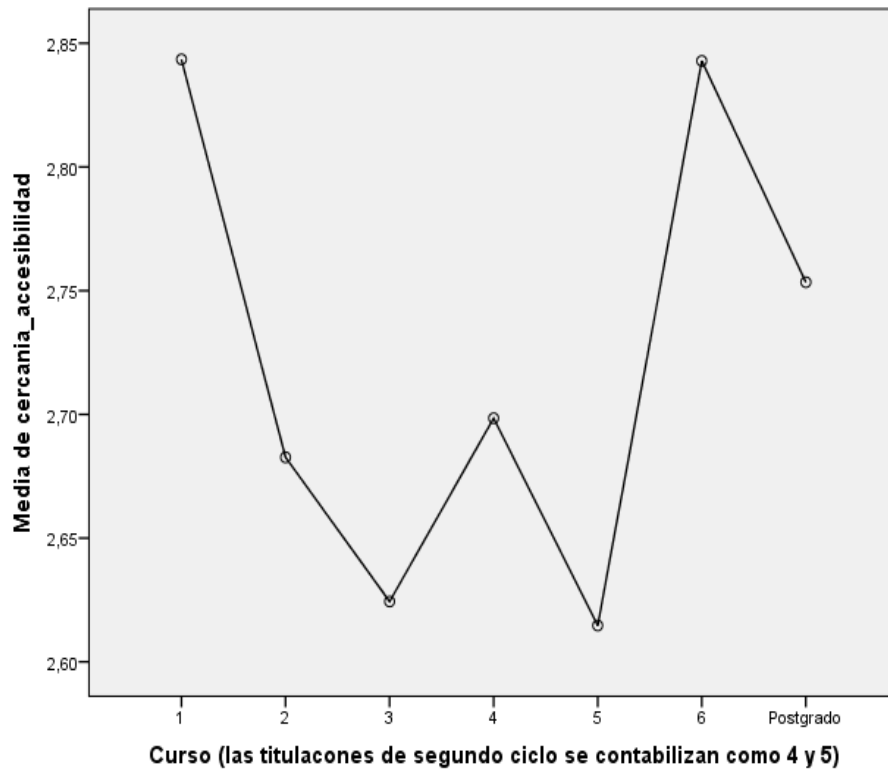


Ilustración 18: Gráfico de la subcompetencia “cercanía y accesibilidad” alumnado UPV/EHU

### Compromiso

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	484	2,2510	
3	995	2,3010	
4	572	2,3252	
Postgrado	142	2,3345	
2	791	2,3944	2,3944
6	35	2,4286	2,4286
1	725		2,5669

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 162,501.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 63: Prueba pos hoc para la subcompetencia "compromiso con el alumno/grupo" alumnado UPV/EHU



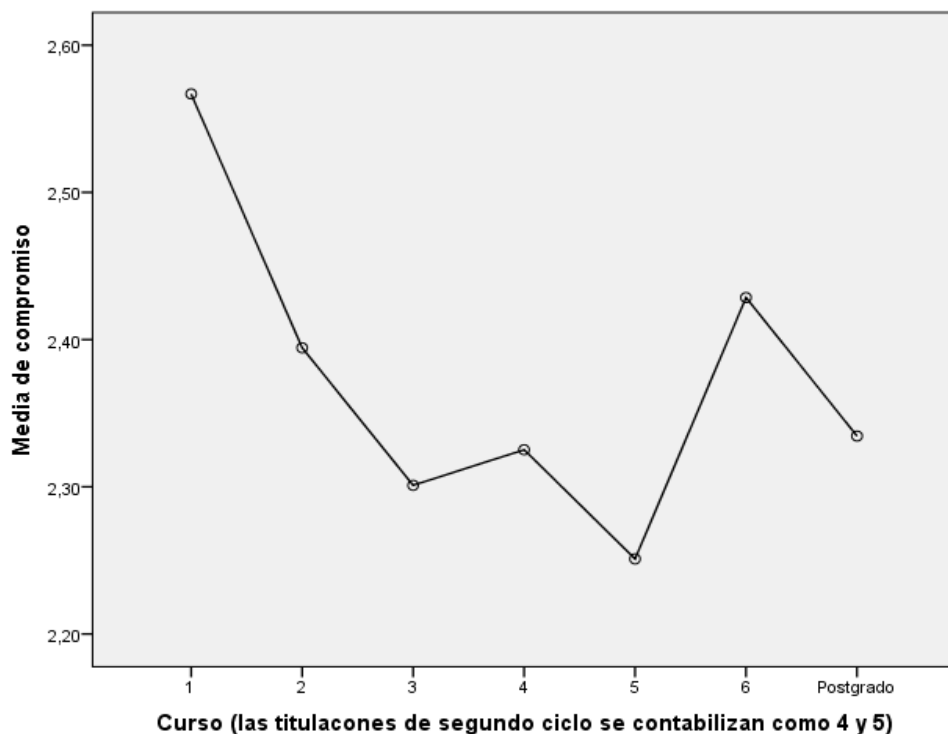


Ilustración 19: Gráfico de la subcompetencia “compromiso con el alumno/grupo” alumnado UPV/EHU

actividades\_extracurriculares

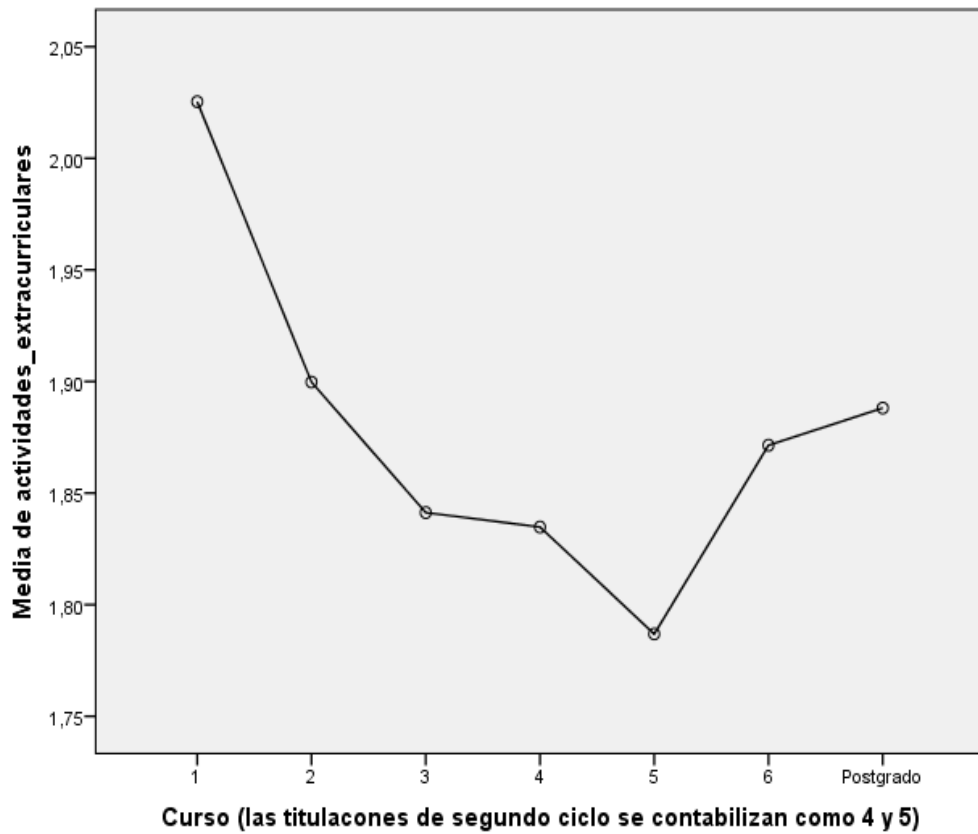
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
5	488		1,7869
4	575		1,8348
3	1008		1,8413
6	35		1,8714
Postgrado	143		1,8881
2	793		1,8997
1	729		2,0254

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 162,876.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 64: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actividades extracurriculares" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 20:** Gráfico de la subcompetencia “organización de actividades extracurriculares” alumnado UPV/EHU

**General\_Comptencia\_Interpersonal**

Tukey B<sup>a,b</sup>

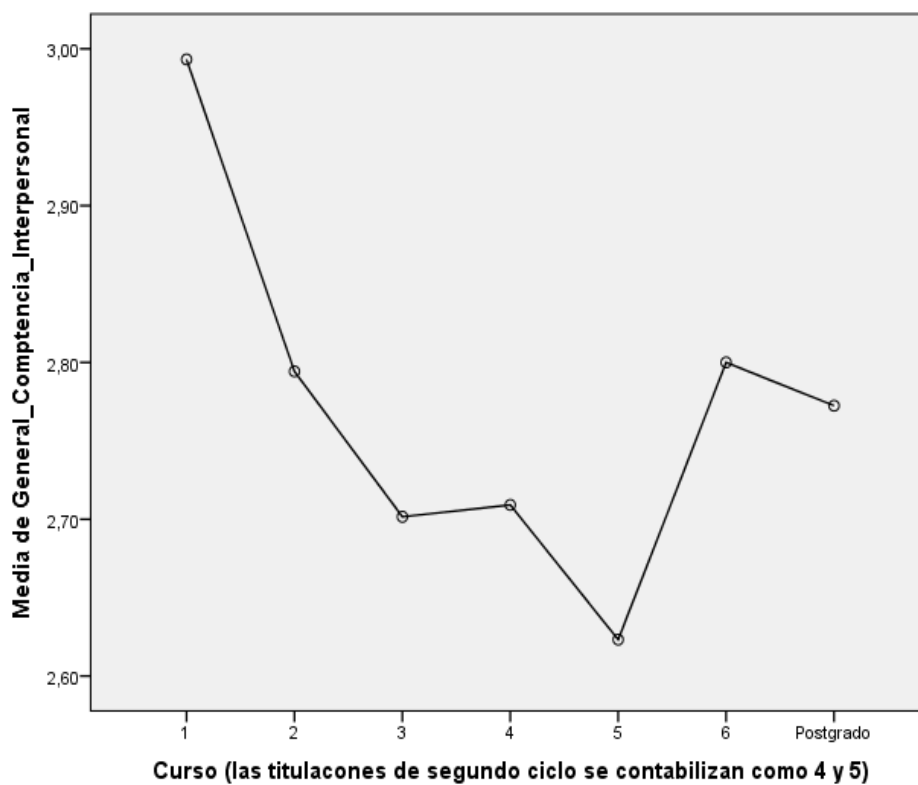
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	499	2,6232	
3	1022	2,7016	
4	581	2,7091	
Postgrado	145	2,7724	2,7724
2	802	2,7943	2,7943
6	35	2,8000	2,8000
1	742		2,9933

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 163,681.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 65:** Prueba pos hoc para la general de la competencia interpersonal alumnado UPV/EHU



**Ilustración 21:** Gráfico de la general de la competencia interpersonal, alumnado UPV/EHU

De las 9 subcompetencias analizadas de la competencia interpersonal en todas las ocasiones el alumnado de primer curso otorga a sus docentes las puntuaciones más altas, es decir, el alumnado de primero es el que mejor percibe a sus docentes en la competencia interpersonal.

El alumnado de 6º curso en 3 de las ocasiones son los que más bajo puntúan pero este dato es el que menor número de alumnado tiene ya que corresponde únicamente a 2 titulaciones y puede tener cierto sesgo condicionado por la particularidad de las mismas.

En las 6 subcompetencias de la competencia interpersonal restantes, es el alumnado de 5º curso el que peor percibe a sus docentes.

En todos los resultados, a excepción de la autoridad, el alumnado de 1º valora a sus docentes mejor que el alumnado de 2º y éstos mejor que los de 3º, es decir, hay una

disminución progresiva de la valoración del alumnado respecto a sus docentes de 1° a 3°.

Cuando realizamos la prueba de Tukey para todas las subcompetencias de la competencia interpersonal no hay una clara agrupación puesto que en ocasiones se agrupa 1° con 2° y postgrado y en otras ocasiones se queda 1° como único integrante del grupo.

### C. *Competencia Pedagógica*

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
fomento_responsabilidad	Entre grupos	4,890	6	,815	2,235	,037
	Dentro de grupos	1278,320	3505	,365		
	Total	1283,211	3511			
fomento_autonomia_iniciativa	Entre grupos	49,751	6	8,292	22,454	,000
	Dentro de grupos	1285,822	3482	,369		
	Total	1335,574	3488			
transmision_trabajo_esfuerzo	Entre grupos	39,065	6	6,511	10,067	,000
	Dentro de grupos	2262,272	3498	,647		
	Total	2301,336	3504			
enseñar_a_planificar	Entre grupos	41,365	6	6,894	8,415	,000
	Dentro de grupos	2872,288	3506	,819		
	Total	2913,653	3512			
enseñan_etica_profesional	Entre grupos	35,559	6	5,926	8,277	,000
	Dentro de grupos	2506,634	3501	,716		
	Total	2542,192	3507			
coherencia_valores_enseñados	Entre grupos	39,011	6	6,502	9,795	,000
	Dentro de grupos	2305,415	3473	,664		
	Total	2344,426	3479			
fomento_compromiso_social	Entre grupos	56,349	6	9,392	20,866	,000
	Dentro de grupos	1534,331	3409	,450		
	Total	1590,680	3415			
impulso_desarrollo_sostenible	Entre grupos	38,685	6	6,447	10,655	,000
	Dentro de grupos	2084,682	3445	,605		
	Total	2123,367	3451			

adecuacion_caract_psicol_alumno	Entre grupos	53,605	6	8,934	13,018	,000
	Dentro de grupos	2392,370	3486	,686		
	Total	2445,975	3492			
integracion_social_cultural	Entre grupos	38,730	6	6,455	12,369	,000
	Dentro de grupos	1766,502	3385	,522		
	Total	1805,232	3391			
motivacion_alumnado	Entre grupos	60,889	6	10,148	14,569	,000
	Dentro de grupos	2436,600	3498	,697		
	Total	2497,489	3504			
busqueda_desarrollo_integral	Entre grupos	62,304	6	10,384	15,640	,000
	Dentro de grupos	2317,211	3490	,664		
	Total	2379,516	3496			
asesoria_tutoria	Entre grupos	41,524	6	6,921	12,116	,000
	Dentro de grupos	1985,477	3476	,571		
	Total	2027,001	3482			
General_Competencia_Pedagogica	Entre grupos	81,209	6	13,535	21,135	,000
	Dentro de grupos	2235,639	3491	,640		
	Total	2316,849	3497			

**Tabla 66: Análisis de varianza de la competencia pedagógica por curso alumnado UPV/EHU**

Analizando la tabla anterior podemos observar que los resultados de la percepción del alumnado de sus docentes en función del curso de la competencia pedagógica es significativa en todas las subcompetencias analizadas, esto quiere decir que hay una relación entre el curso y las subcompetencias de la competencia pedagógica y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula. Pero únicamente con el análisis ANOVA no sabemos entre qué grupos de los analizados están las diferencias obtenidas. Para poder avanzar en el estudio y poder interpretar la significatividad de las diferencias en las medias de cada aspecto estudiado y ver si los datos se pueden agrupar en distintos grupos, es decir, la relación que existe entre el curso y la competencia pedagógica, se realiza, como en la competencia organizativa, la prueba de Tukey.

Los resultados de este análisis, como en el apartado anterior, serán analizados después de la presentación de todos los gráficos.

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
5	461	3,1681
4	542	3,1863
3	945	3,1873
Postgrado	136	3,1875
2	720	3,1958
1	675	3,2756
6	33	3,3030

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,513.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 67: Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento de la responsabilidad" alumnado UPV/EHU

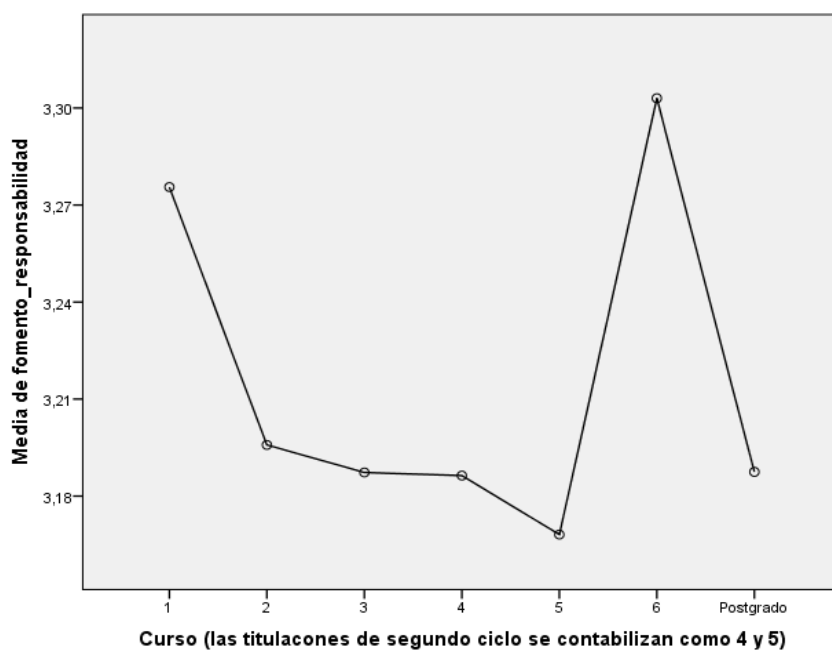


Ilustración 22: Gráfico de la subcompetencia "fomento de la responsabilidad" alumnado UPV/EHU

fomento\_autonomia\_iniciativa

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de	N	Subconjunto para alfa = 0.05
---------------------------	---	------------------------------

segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)		1	2	3
5	459	2,4292		
3	941	2,5140	2,5140	
6	33	2,5354	2,5354	
4	536	2,5796	2,5796	
Postgrado	134	2,5970	2,5970	
2	720		2,6319	
1	666			2,8063

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 152,962.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 68:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento de la autonomía e iniciativa" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 23:** Gráfico de la subcompetencia "fomento de la autonomía e iniciativa" alumnado UPV/EHU

**transmision\_trabajo\_esfuerzo**

Tukey B<sup>a,b</sup>

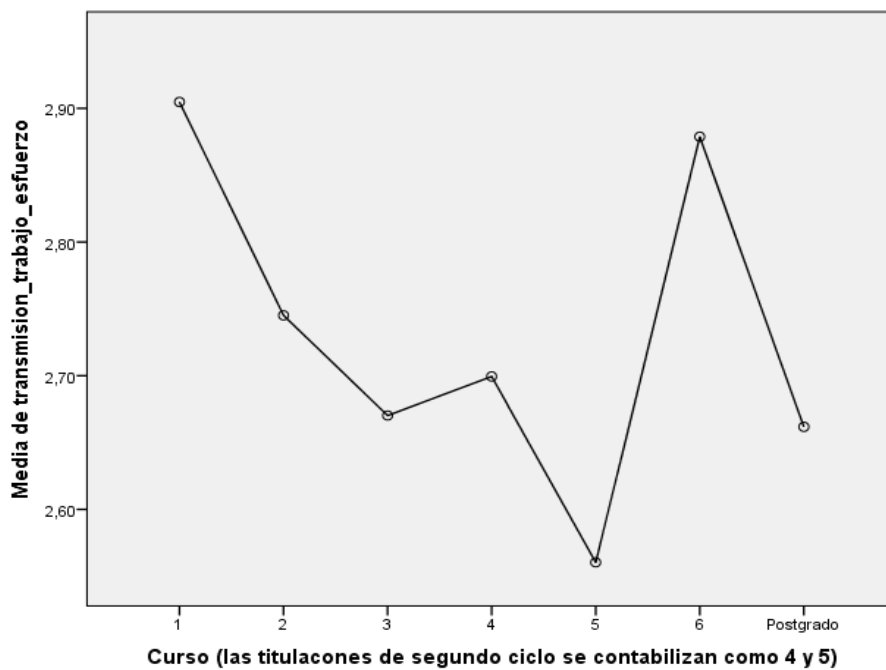
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	464	2,5603	
Postgrado	136	2,6618	2,6618

3	943	2,6702	2,6702
4	539	2,6994	2,6994
2	718	2,7451	2,7451
6	33		2,8788
1	672		2,9048

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,483.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 69: Prueba pos hoc para la subcompetencia "transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 24: Gráfico de la subcompetencia "transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo" alumnado UPV/EHU**

**enseñar\_a\_planificar**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	465	1,9935	
3	943	2,0403	2,0403
6	33	2,0909	2,0909
4	539	2,1243	2,1243

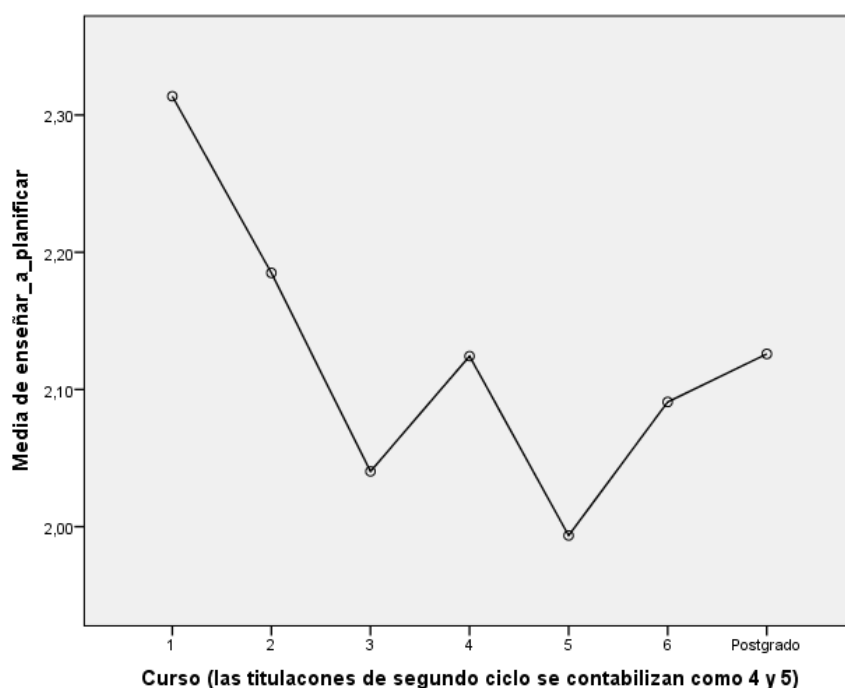


Postgrado	135	2,1259	2,1259
2	719	2,1850	2,1850
1	679		2,3137

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,373.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 70: Prueba pos hoc para la subcompetencia "enseñar a planificar" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 25: Gráfico de la subcompetencia "enseñar a planificar" alumnado UPV/EHU**

**Respeto a la ética profesional**

Tukey B<sup>a,b</sup>

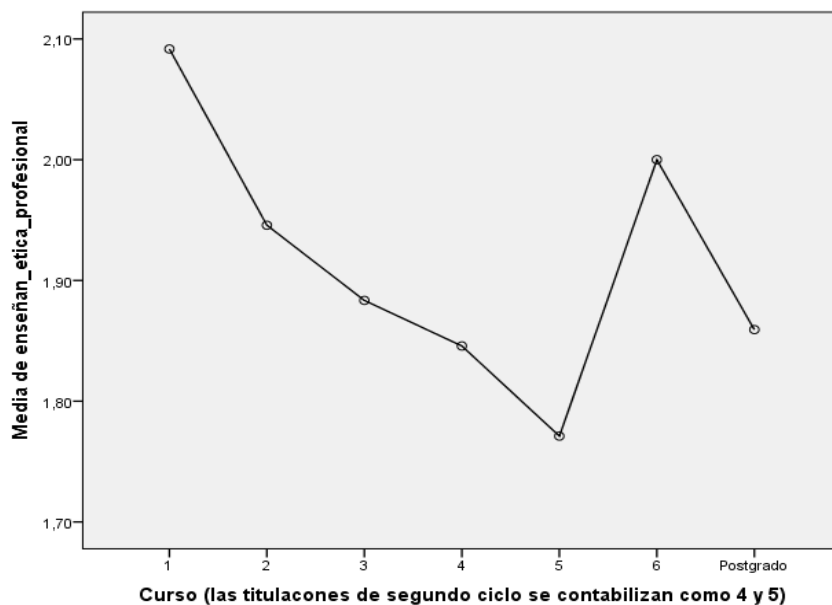
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	463	1,7711	
4	538	1,8457	1,8457
Postgrado	135	1,8593	1,8593
3	944	1,8835	1,8835
2	719	1,9458	1,9458

6	33	2,0000	2,0000
1	676		2,0917

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,312.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 71: Prueba pos hoc para la subcompetencia "respeto a la ética profesional" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 26: Gráfico de la subcompetencia “respeto a la ética profesional” alumnado UPV/EHU**

**coherencia\_valores\_enseñados**

Tukey B<sup>a,b</sup>

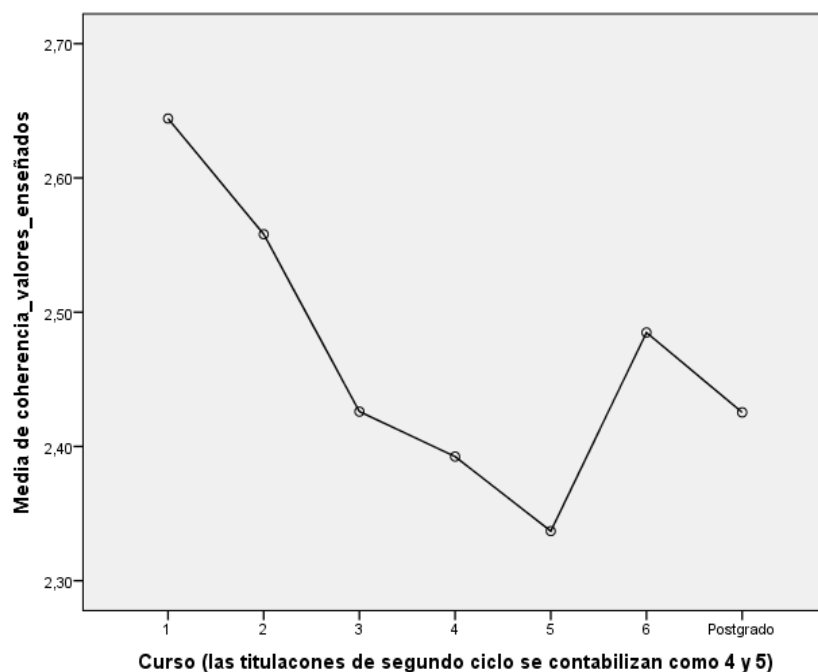
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	460	2,3370	
4	530	2,3925	2,3925
Postgrado	134	2,4254	2,4254
3	939	2,4260	2,4260
6	33	2,4848	2,4848
2	715	2,5580	2,5580
1	669		2,6442

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 152,889.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 72: Prueba pos hoc para la subcompetencia "coherencia con los valores enseñados" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 27: Gráfico de la subcompetencia "coherencia con los valores enseñados" alumnado UPV/EHU**

**fomento\_compromiso\_social**

Tukey B<sup>a,b</sup>

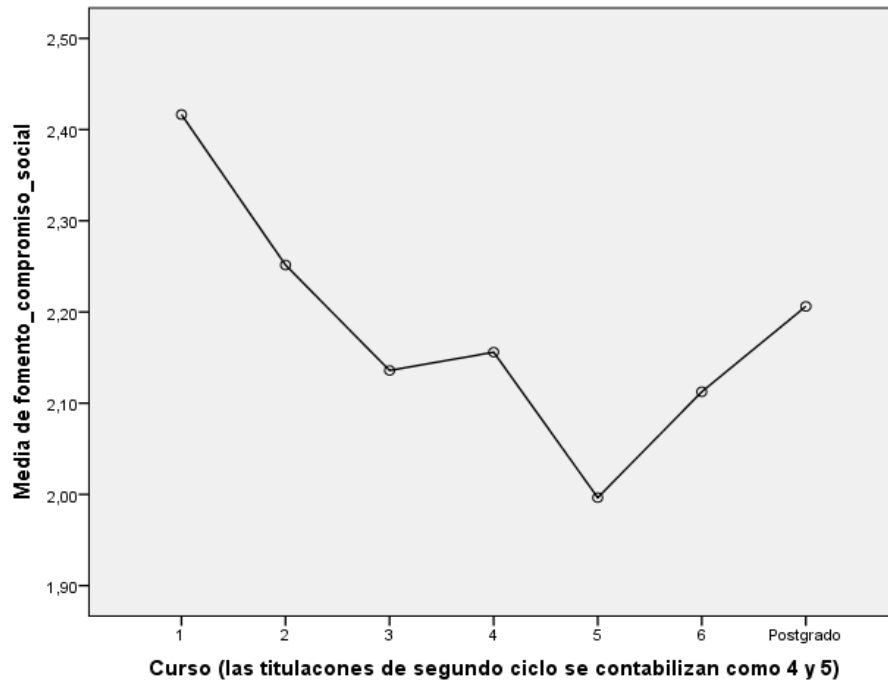
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
5	452	1,9965		
6	32	2,1125	2,1125	
3	926	2,1359	2,1359	
4	527	2,1560	2,1560	
Postgrado	129	2,2062	2,2062	
2	695		2,2515	2,2515
1	655			2,4165

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 148,439.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 73: Prueba pos hoc para la subcompetencia "fomento del compromiso social" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 28:** Gráfico de la subcompetencia “fomento del compromiso social” alumnado UPV/EHU

**impulso\_desarrollo\_sostenible**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	453	2,2152	
4	530	2,2783	
3	931	2,3110	2,3110
6	32	2,3438	2,3438
2	708	2,4032	2,4032
Postgrado	131	2,4122	2,4122
1	667		2,5405

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 149,051.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 74:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "impulso del desarrollo sostenible" alumnado UPV/EHU

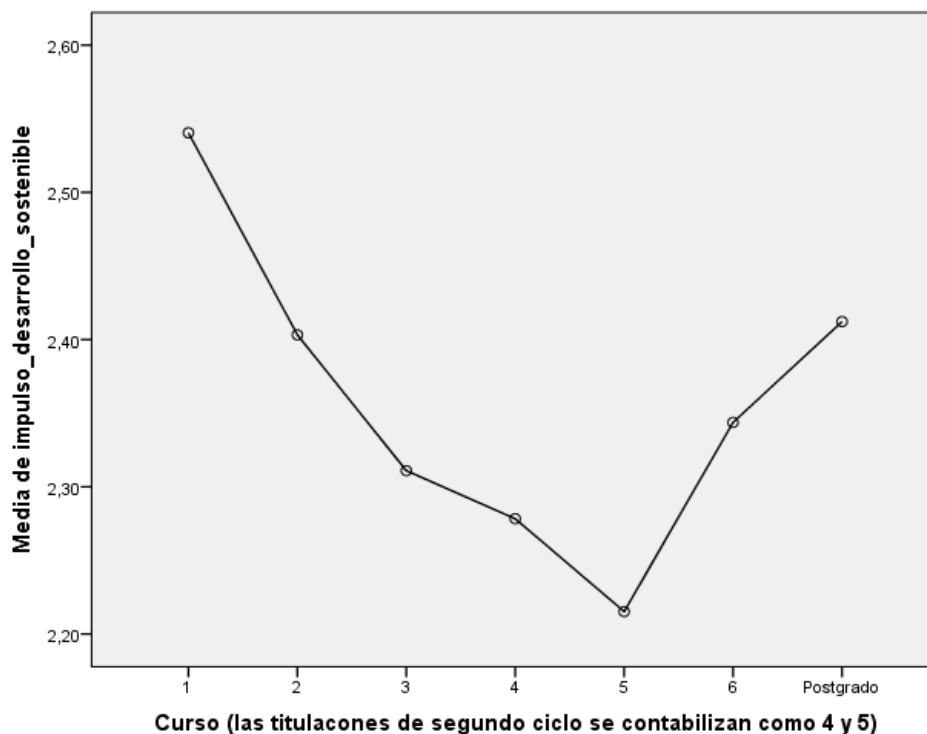


Ilustración 29: Gráfico de la subcompetencia "impulso del desarrollo sostenible" alumnado UPV/EHU

adecuacion\_caract\_psicol\_alumno

Tukey B<sup>a,b</sup>

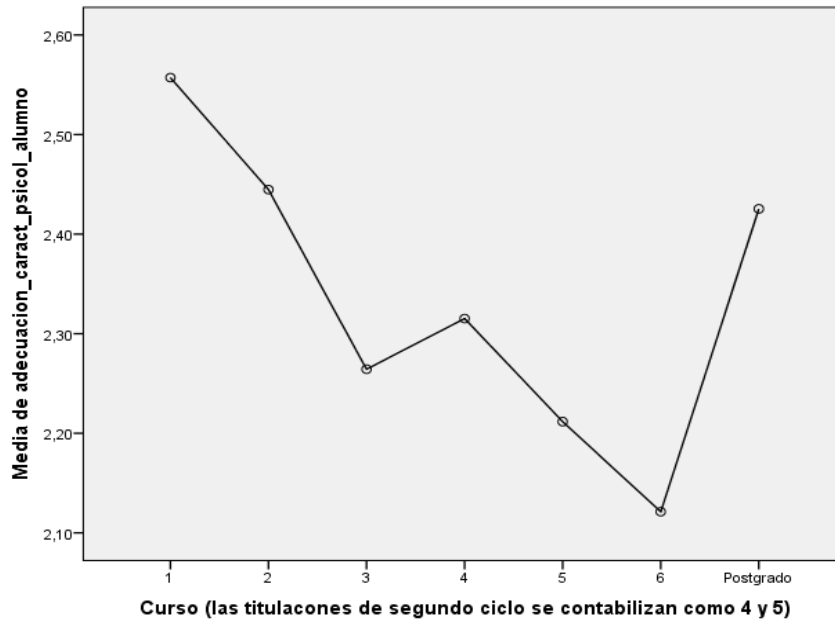
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
6	33	2,1212		
5	463	2,2117	2,2117	
3	942	2,2643	2,2643	
4	533	2,3152	2,3152	2,3152
Postgrado	134		2,4254	2,4254
2	715		2,4448	2,4448
1	673			2,5572

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,013.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 75: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación a las características psicológicas del alumnado" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 30:** Gráfico de la subcompetencia “adecuación a las características psicológicas del alumnado” alumnado UPV/EHU

**integracion\_social\_cultural**

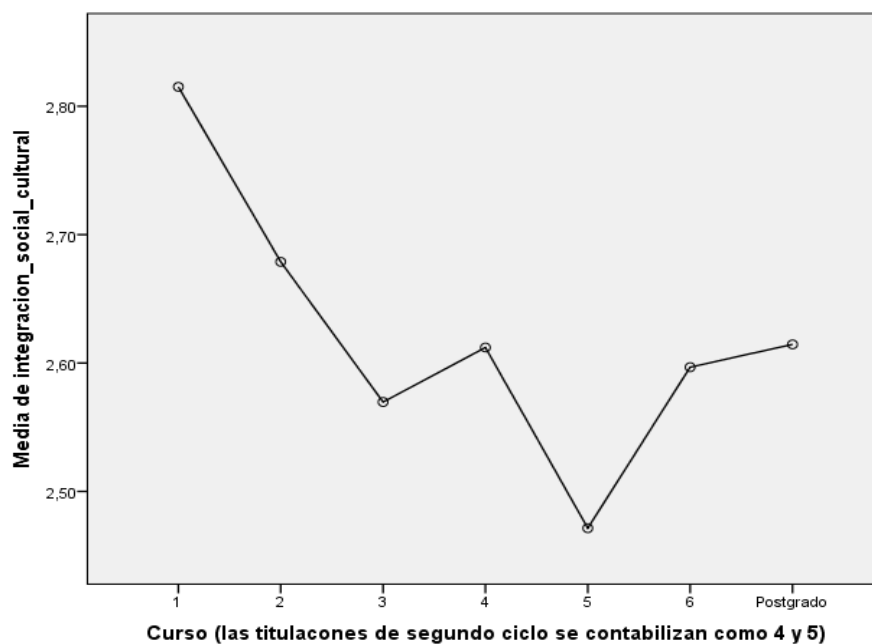
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	437	2,4714	
3	912	2,5696	2,5696
6	31	2,5968	2,5968
4	522	2,6121	2,6121
Postgrado	131	2,6145	2,6145
2	699	2,6788	2,6788
1	660		2,8152

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 145,415.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 76:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "acción a favor de la integración de diferentes culturas" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 31:** Gráfico de la subcompetencia “acción a favor de la integración de diferentes culturas” alumnado UPV/EHU

**motivacion\_alumnado**

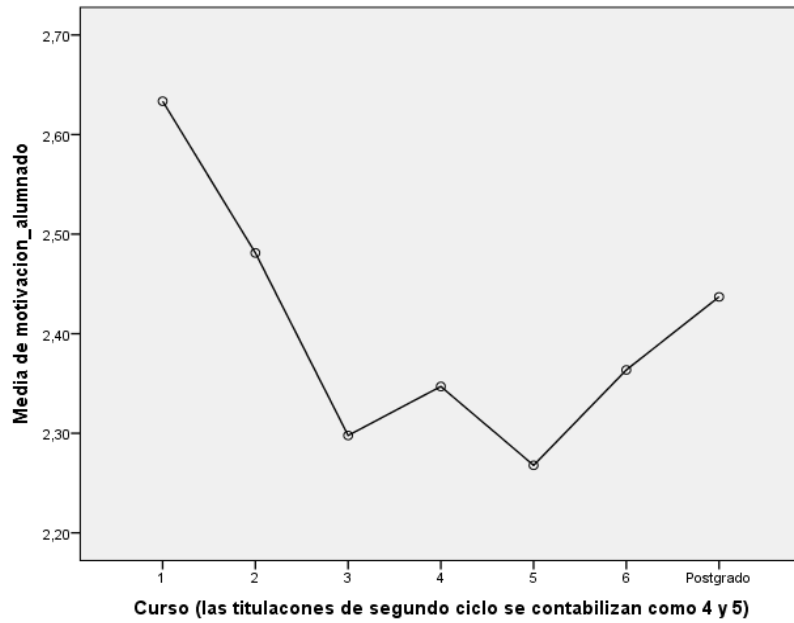
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	463	2,2678	
3	947	2,2978	
4	536	2,3470	
6	33	2,3636	
Postgrado	135	2,4370	2,4370
2	717	2,4812	2,4812
1	674		2,6335

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,273.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 77:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "motivación del alumnado" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 32: Gráfico de la subcompetencia “motivación del alumnado” alumnado UPV/EHU**

**busqueda\_desarrollo\_integral**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	460	2,1717	
6	33	2,2424	
4	532	2,3139	
3	945	2,3185	
Postgrado	135	2,3926	2,3926
2	719	2,4075	2,4075
1	673		2,6092

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,176.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 78: Prueba pos hoc para la subcompetencia "búsqueda del desarrollo integral" alumnado UPV/EHU**



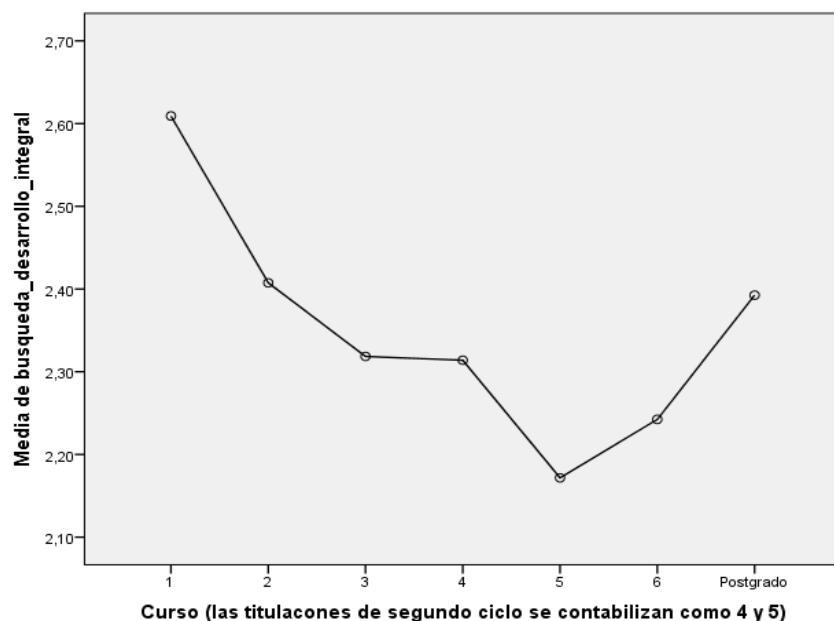


Ilustración 33: Gráfico de la subcompetencia “búsqueda del desarrollo integral” alumnado UPV/EHU

asesoria\_tutoria

Tukey B<sup>a,b</sup>

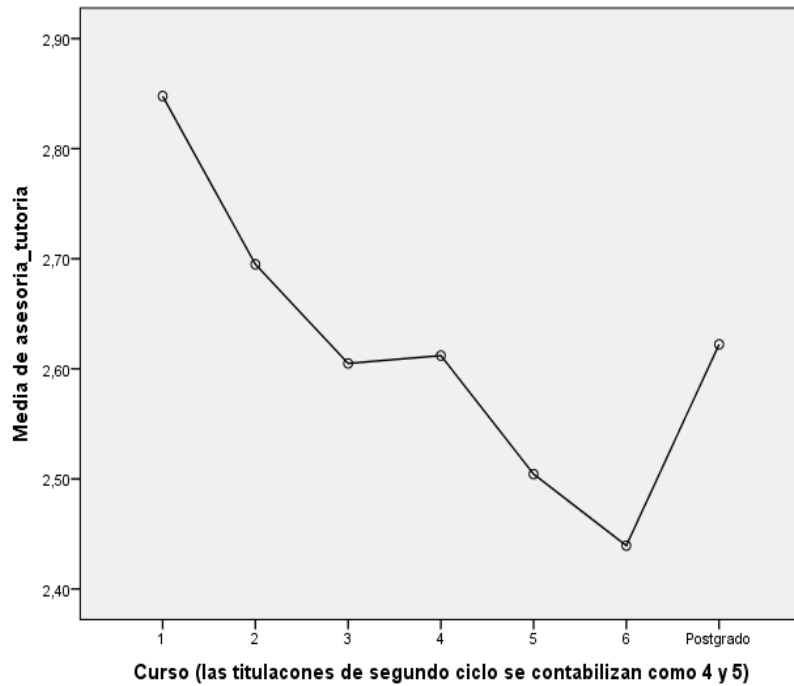
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
6	33	2,4394		
5	462	2,5043	2,5043	
3	939	2,6049	2,6049	2,6049
4	531	2,6121	2,6121	2,6121
Postgrado	135	2,6222	2,6222	2,6222
2	713		2,6950	2,6950
1	670			2,8478

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,112.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 79: Prueba pos hoc para la subcompetencia "asesoría y tutoría" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 34:** Gráfico de la subcompetencia “asesoría y tutoría” alumnado UPV/EHU

**General\_Competencia\_Pedagogica**

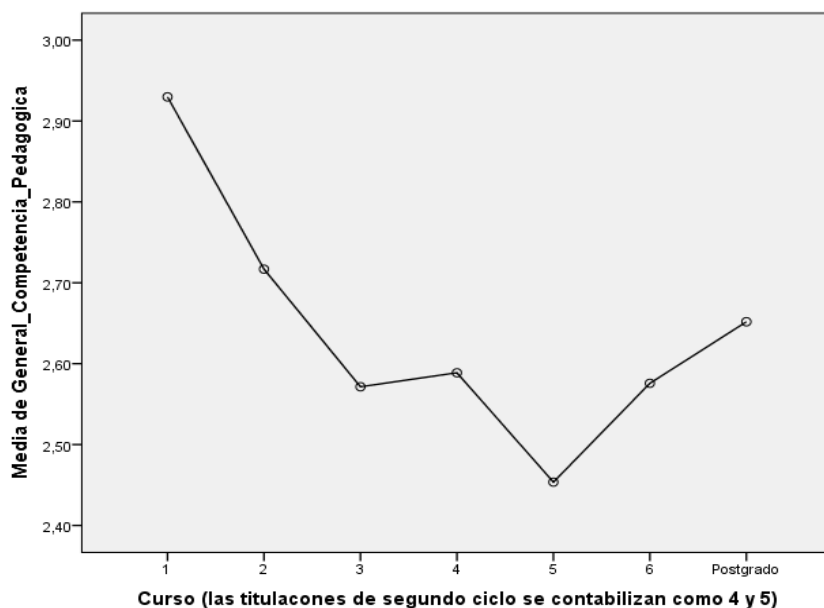
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	463	2,4536	
3	945	2,5714	
6	33	2,5758	
4	535	2,5888	
Postgrado	135	2,6519	
2	717	2,7169	2,7169
1	670		2,9299

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 153,224.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 80:** Prueba pos hoc para la general de la competencia pedagógica, alumnado UPV/EHU



**Ilustración 35: Gráfico de la general de la competencia pedagógica, alumnado UPV/EHU**

De las 14 subcompetencias analizadas de la competencia pedagógica en todas las ocasiones, menos en el fomento de la responsabilidad, el alumnado de primer curso otorga a sus docentes las puntuaciones más altas, es decir, el alumnado de primero es el que mejor percibe a sus docentes en la competencia pedagógica.

El alumnado de 5º curso en 12 de las 14 subcompetencias es el que más bajo puntúa y el alumnado de 6º es el que peor puntúa a su profesorado en las 2 subcompetencias restantes.

En todos los resultados el alumnado de 1º valora a sus docentes mejor que el alumnado de 2º y éstos mejor que los de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la valoración del alumnado respecto a sus docentes de 1º a 3º para la competencia pedagógica.

Cuando realizamos la prueba de Tukey para todas las subcompetencias de la competencia pedagógica podríamos decir que en la mayoría de las subcompetencias habría una clara agrupación del alumnado de 1º, 2º y postgrado, siendo este grupo el que percibe de manera más alta al profesorado.

**D. Competencia Didáctica**

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
concrecion_plan_docente	Entre grupos	17,333	6	2,889	6,757	,000
	Dentro de grupos	1430,126	3345	,428		
	Total	1447,459	3351			
adecuacion_competencias	Entre grupos	10,600	6	1,767	3,722	,001
	Dentro de grupos	1586,206	3342	,475		
	Total	1596,806	3348			
actualiacion_tematica	Entre grupos	41,116	6	6,853	11,938	,000
	Dentro de grupos	1915,492	3337	,574		
	Total	1956,608	3343			
adecuacion_tareas	Entre grupos	18,635	6	3,106	9,703	,000
	Dentro de grupos	1053,056	3290	,320		
	Total	1071,691	3296			
presentacion_plan	Entre grupos	11,740	6	1,957	4,826	,000
	Dentro de grupos	1349,663	3329	,405		
	Total	1361,404	3335			
conocimiento_materia	Entre grupos	22,651	6	3,775	6,825	,000
	Dentro de grupos	1855,299	3354	,553		
	Total	1877,950	3360			
adaptacion_contenidos	Entre grupos	30,487	6	5,081	10,577	,000
	Dentro de grupos	1590,626	3311	,480		
	Total	1621,113	3317			
trabajo_conocimientos_previos	Entre grupos	22,653	6	3,775	6,237	,000
	Dentro de grupos	2019,461	3336	,605		
	Total	2042,114	3342			
explicacion_ejemplificacion	Entre grupos	11,142	6	1,857	4,415	,000
	Dentro de grupos	1407,124	3345	,421		
	Total	1418,267	3351			
trabajo_cooperativo	Entre grupos	23,445	6	3,908	5,792	,000
	Dentro de grupos	2257,878	3347	,675		
	Total	2281,323	3353			
busqueda_reelaboracion_informacion	Entre grupos	31,240	6	5,207	8,897	,000
	Dentro de grupos	1948,721	3330	,585		
	Total	1979,961	3336			

asesoramiento_tecnicas_estudio	Entre grupos	61,838	6	10,306	15,447	,000
	Dentro de grupos	2216,400	3322	,667		
	Total	2278,238	3328			
adecuacion_evaluacion	Entre grupos	57,280	6	9,547	19,218	,000
	Dentro de grupos	1657,214	3336	,497		
	Total	1714,494	3342			
uso_adecuado_recursos	Entre grupos	18,572	6	3,095	5,930	,000
	Dentro de grupos	1641,130	3144	,522		
	Total	1659,701	3150			
diseño_materiales	Entre grupos	6,955	6	1,159	2,098	,050
	Dentro de grupos	1842,086	3334	,553		
	Total	1849,041	3340			
General_Competencia_Didactica	Entre grupos	24,116	6	4,019	7,640	,000
	Dentro de grupos	1758,137	3342	,526		
	Total	1782,253	3348			

**Tabla 81: Análisis de varianza de la competencia didáctica por curso alumnado UPV/EHU**

Analizando la tabla anterior podemos observar que los resultados de la percepción del alumnado de sus docentes en función del curso de la competencia didáctica es significativa en todas las subcompetencias. Para poder interpretar la significatividad de las diferencias en las medias de cada aspecto estudiado de la competencia didáctica de forma aislada se ha tomado la decisión de realizar la prueba de Tukey.

Los resultados de este análisis serán analizados después de la presentación de todos los gráficos.

**concrecion\_plan\_docente**

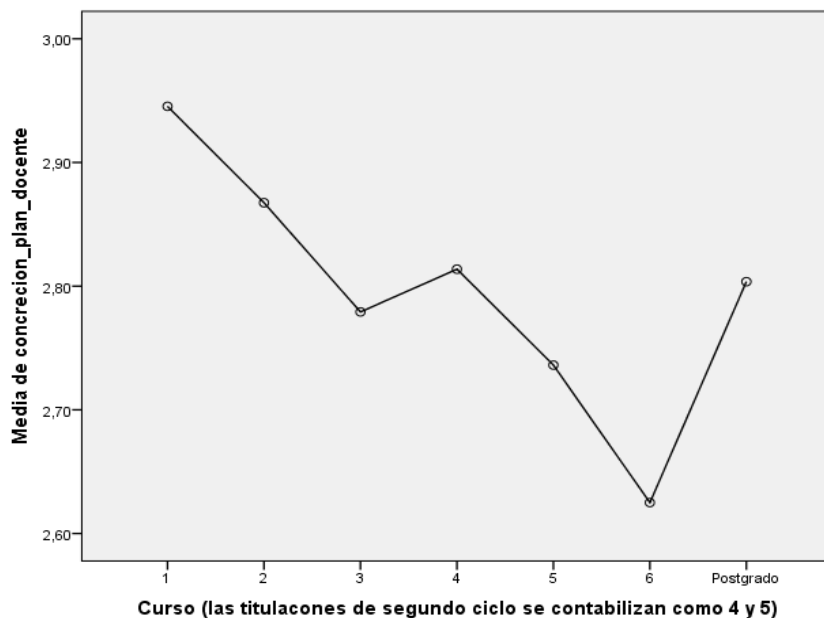
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	32	2,6250	
5	446	2,7362	2,7362
3	910	2,7791	2,7791
Postgrado	129	2,8036	2,8036
4	510	2,8137	2,8137
2	684		2,8674
1	641		2,9454

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,911.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 82: Prueba pos hoc para la subcompetencia "concreción del plan docente" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 36: Gráfico de la subcompetencia "concreción del plan docente" alumnado UPV/EHU**

**adecuacion\_competencias**

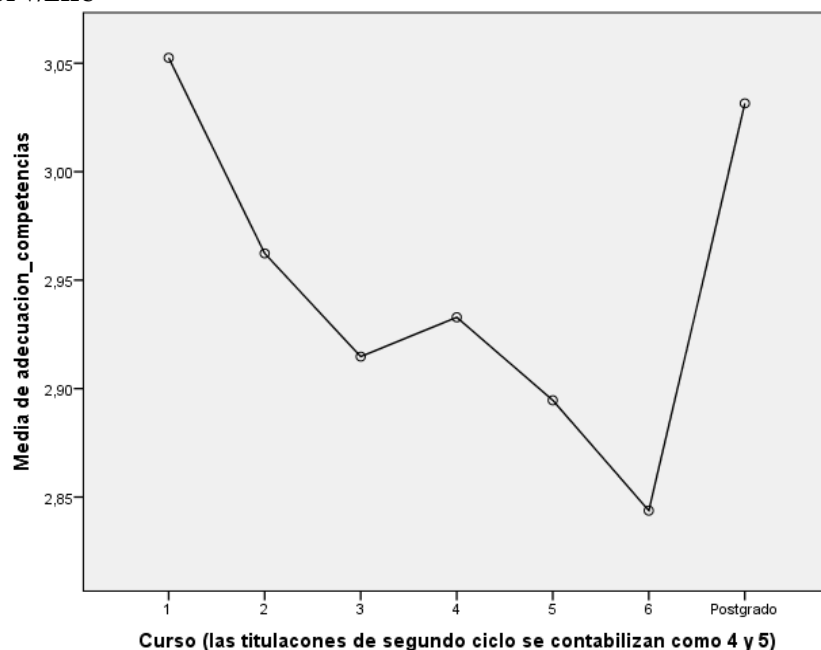
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
6	32	2,8438	
5	446	2,8946	
3	915	2,9148	
4	514	2,9329	
2	677	2,9623	
Postgrado	127	3,0315	
1	638	3,0525	

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,527.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 83: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación a las competencias a lograr" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 37: Gráfico de la subcompetencia "adecuación de las competencias a lograr" alumnado UPV/EHU**

**actualiacion\_tematica**

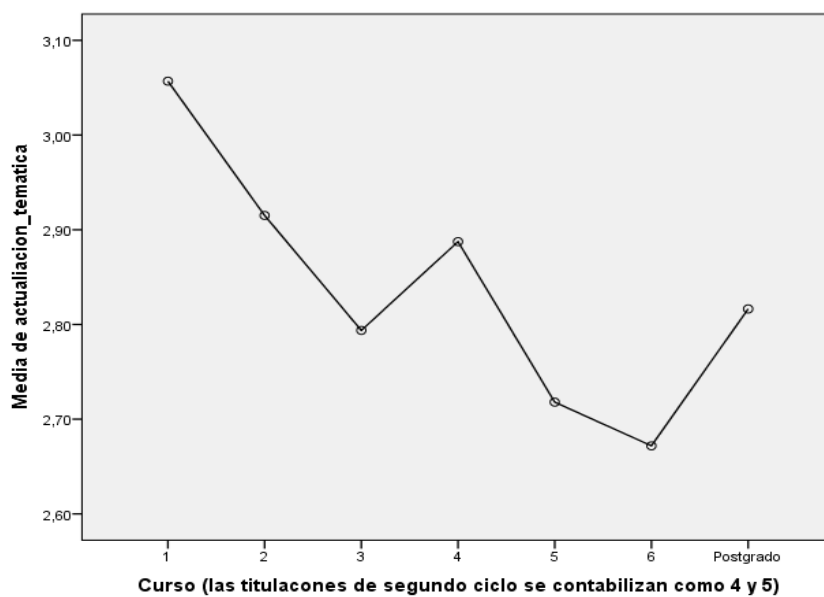
Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	32	2,6719	
5	445	2,7180	
3	909	2,7937	
Postgrado	128	2,8164	2,8164
4	511	2,8875	2,8875
2	677	2,9151	2,9151
1	642		3,0569

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,675.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 84: Prueba pos hoc para la subcompetencia "actualización de la temática" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 38:** Gráfico de la subcompetencia “adecuación de la temática” alumnado UPV/EHU

**adecuacion\_tareas**

Tukey B<sup>a,b</sup>

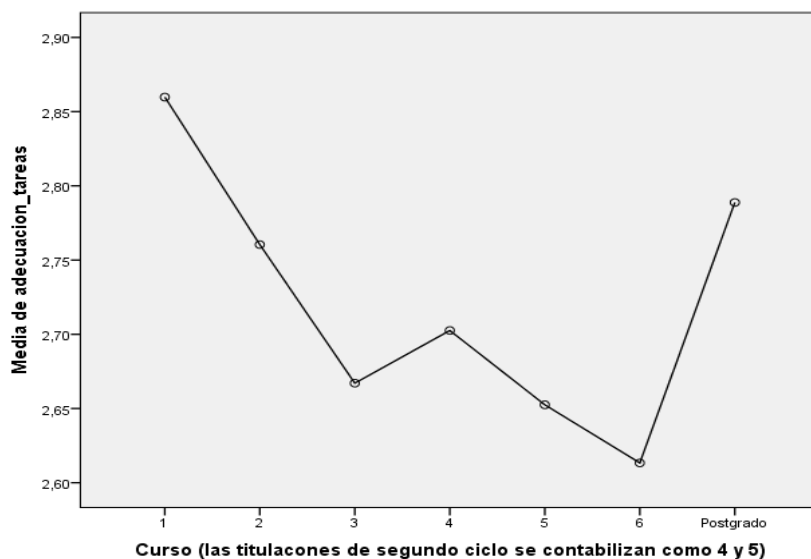
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	30	2,6133	
5	438	2,6525	
3	901	2,6670	
4	507	2,7026	2,7026
2	667	2,7604	2,7604
Postgrado	125	2,7888	2,7888
1	629		2,8598

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 140,597.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 85:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuación de las tareas" alumnado UPV/EHU





**Ilustración 39:** Gráfico de la subcompetencia “adecuación de las tareas” alumnado UPV/EHU

**presentacion\_plan**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	32	2,8542	
Postgrado	128	2,9974	2,9974
5	445	3,0195	3,0195
3	909	3,0433	3,0433
2	675		3,1062
4	511		3,1468
1	636		3,1572

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,615.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 86:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "presentación del plan docente" alumnado UPV/EHU

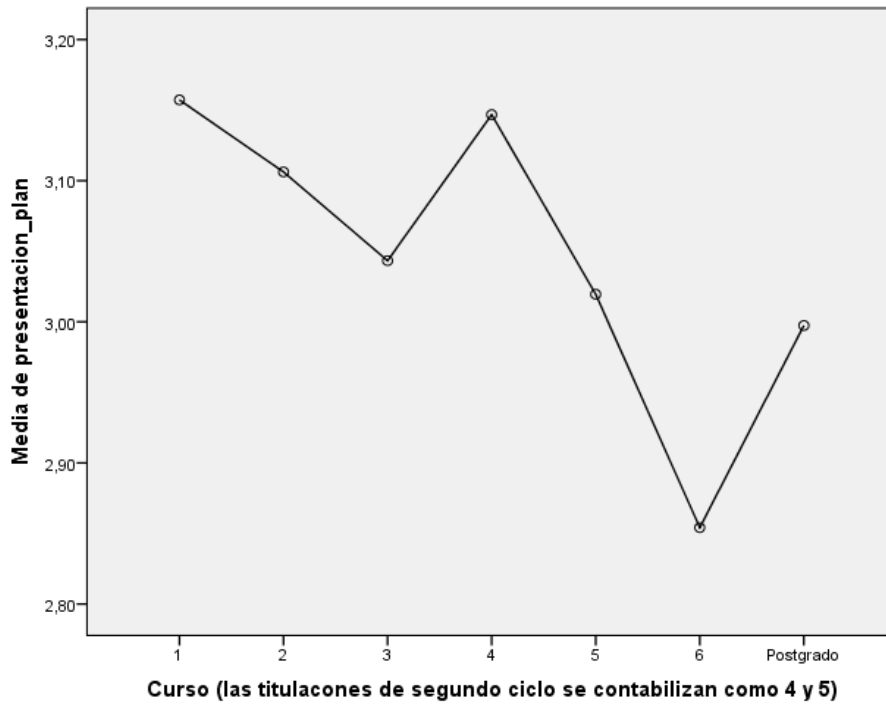


Ilustración 40: Gráfico de la subcompetencia “presentación del plan docente” alumnado UPV/EHU

conocimiento\_materia

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
3	915	3,0842	
5	446	3,1211	3,1211
2	683	3,1376	3,1376
4	513	3,1637	3,1637
Postgrado	129	3,1705	3,1705
1	643	3,3142	3,3142
6	32		3,3438

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,974.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 87: Prueba pos hoc para la subcompetencia "conocimiento de la materia" alumnado UPV/EHU

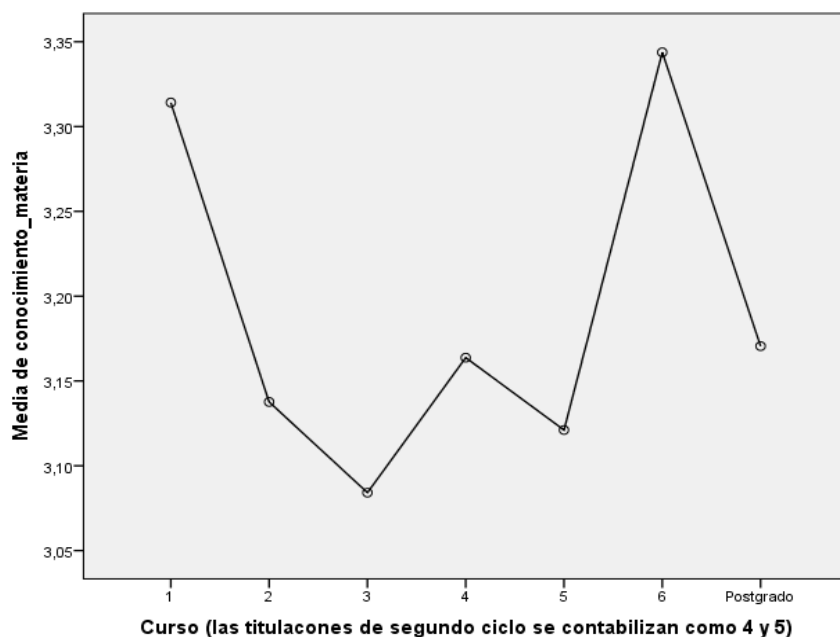


Ilustración 41: Gráfico de la subcompetencia "conocimiento de la materia" alumnado UPV/EHU

**adaptacion\_contenidos**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	30	2,1889	
5	439	2,2339	
4	513	2,2788	
3	904	2,2876	
Postgrado	124	2,3387	2,3387
2	680	2,3613	2,3613
1	628		2,5191

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 140,579.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 88: Prueba pos hoc para la subcompetencia "adaptación de los contenidos" alumnado UPV/EHU

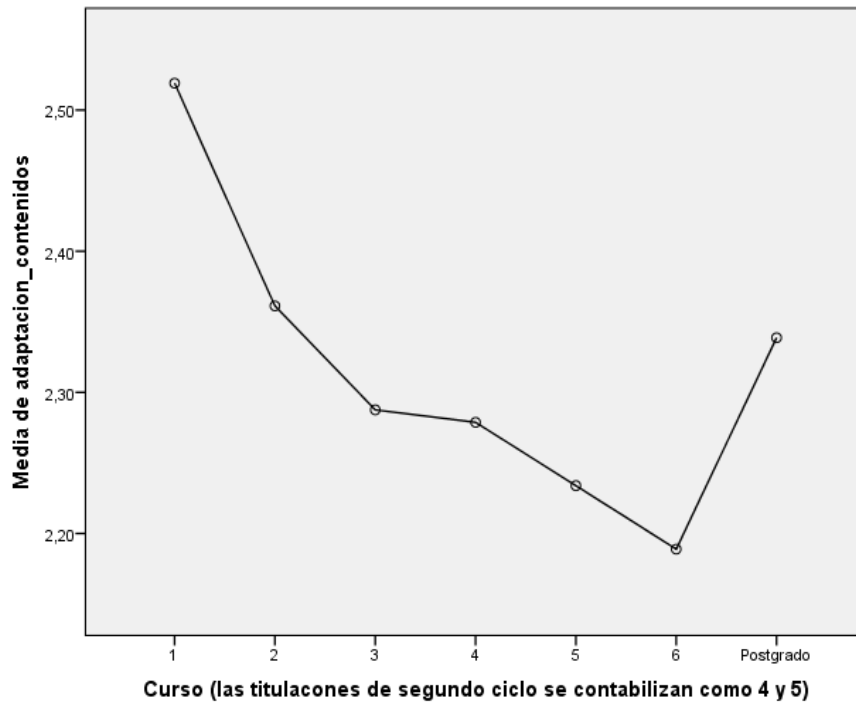


Ilustración 42: Gráfico de la subcompetencia “adaptación de los contenidos” alumnado UPV/EHU

**trabajo\_conocimientos\_previos**

Tukey B<sup>a,b</sup>

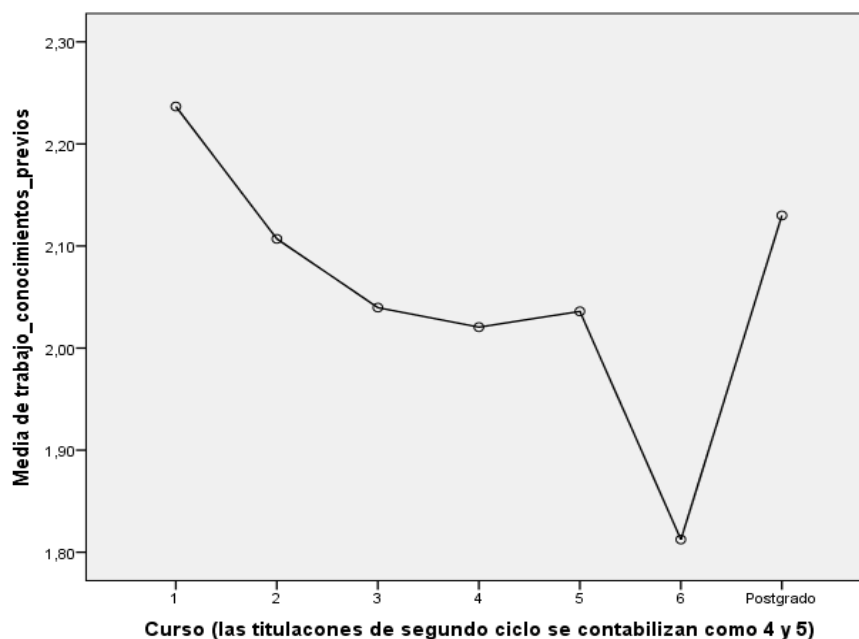
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	32	1,8125	
4	511	2,0205	2,0205
5	445	2,0360	2,0360
3	908	2,0396	2,0396
2	682		2,1070
Postgrado	127		2,1299
1	638		2,2367

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 147,483.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 89: Prueba pos hoc para la subcompetencia "consideración de los conocimientos previos e intereses del alumnado" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 43:** Gráfico de la subcompetencia “consideración de los conocimientos previos e intereses del alumnado” alumnado UPV/EHU

**explicacion\_ejemplificacion**

Tukey B<sup>a,b</sup>

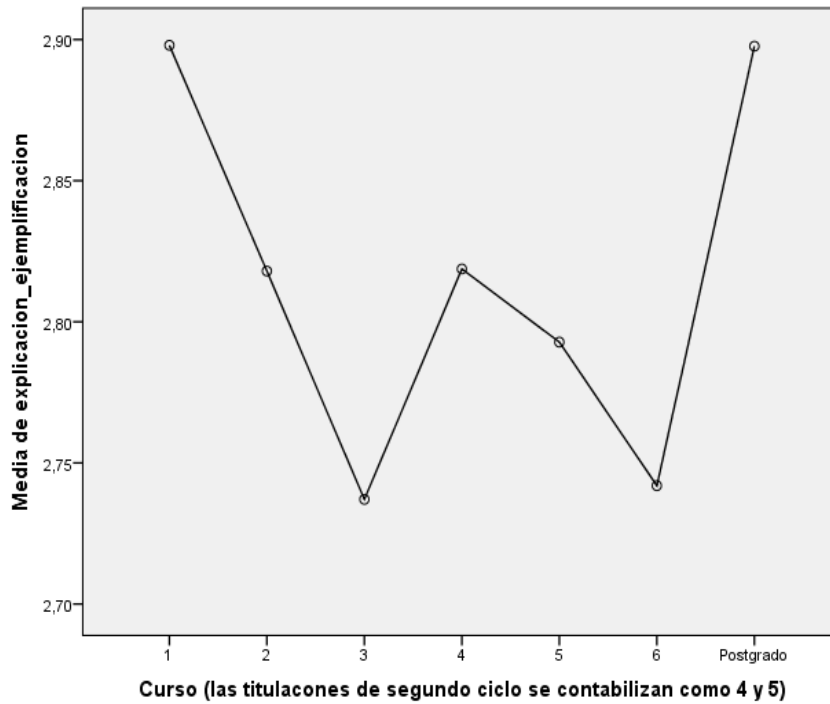
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
3	911		2,7371
6	31		2,7419
5	444		2,7928
2	684		2,8180
4	513		2,8187
Postgrado	127		2,8976
1	642		2,8980

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,476.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 90:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "corrección en la explicación y ejemplificación" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 44:** Gráfico de la subcompetencia “corrección en la explicación y ejemplificación” alumnado UPV/EHU

**trabajo\_cooperativo**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
6	31	2,5484
5	443	2,5576
Postgrado	129	2,5736
3	912	2,6118
4	515	2,6447
2	683	2,7116
1	641	2,8050

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,838.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 91:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "Fomento del trabajo cooperativo" alumnado UPV/EHU

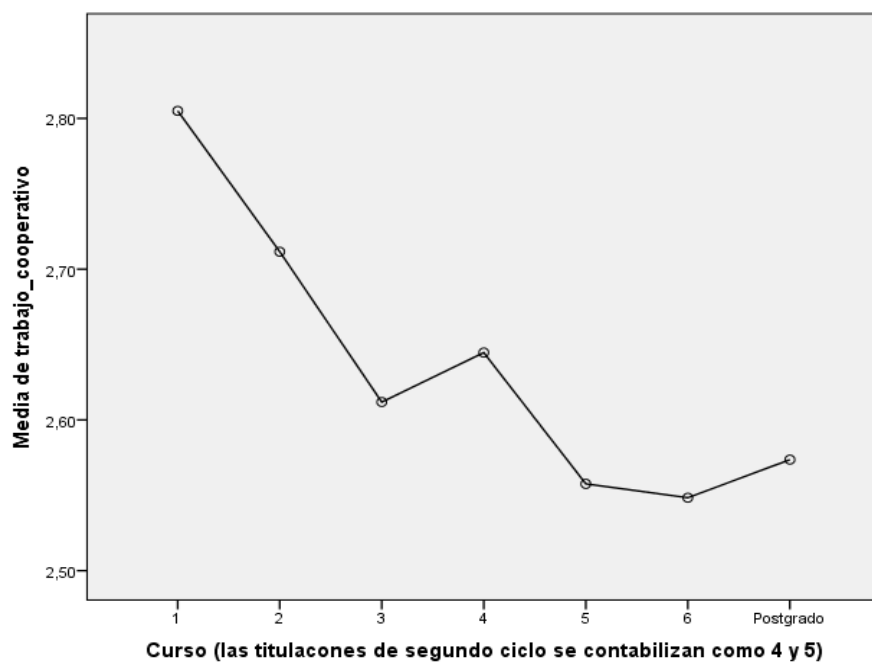


Ilustración 45: Gráfico de la subcompetencia “fomento del trabajo cooperativo” alumnado UPV/EHU

**busqueda\_relaboracion\_informacion**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	31	2,3871	
5	442	2,4751	
3	905	2,5066	2,5066
Postgrado	128	2,5117	2,5117
2	682	2,6151	2,6151
4	513	2,6170	2,6170
1	636		2,7500

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,551.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 92: Prueba pos hoc para la subcompetencia "búsqueda y reelaboración de la información" alumnado UPV/EHU**



**Ilustración 46:** Gráfico de la subcompetencia “búsqueda y reelaboración de la información” alumnado UPV/EHU

**asesoramiento\_tecnicas\_estudio**

Tukey B<sup>a,b</sup>

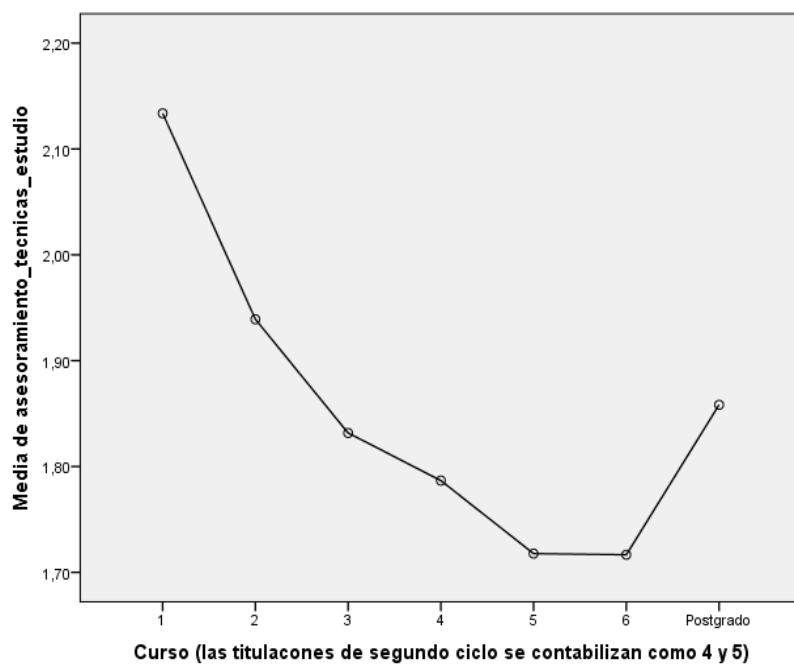
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
6	30	1,7167	
5	441	1,7177	
4	511	1,7867	
3	906	1,8317	
Postgrado	127	1,8583	
2	682	1,9391	1,9391
1	632		2,1337

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 141,174.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 93:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "asesoramiento en técnicas de estudio" alumnado UPV/EHU





**Ilustración 47:** Gráfico de la subcompetencia “Asesoramiento en técnicas de estudio” alumnado UPV/EHU

**adecuacion\_evaluacion**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	442	2,3812	
4	511	2,4746	
3	909	2,5022	
Postgrado	128	2,5078	
6	31	2,5968	2,5968
2	683	2,6186	2,6186
1	639		2,7895

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,571.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 94:** Prueba pos hoc para la subcompetencia "adecuada propuesta de evaluación" alumnado UPV/EHU



Ilustración 48: Gráfico de la subcompetencia “adequada propuesta de evaluación” alumnado UPV/EHU

uso\_adequado\_recursos

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
5	410		2,4707
3	849		2,5053
4	478		2,5216
6	29		2,5517
2	646		2,5681
Postgrado	121		2,5868
1	618		2,6990

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 135,600.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 95: Prueba pos hoc para la subcompetencia "uso adecuado de los recursos" alumnado UPV/EHU

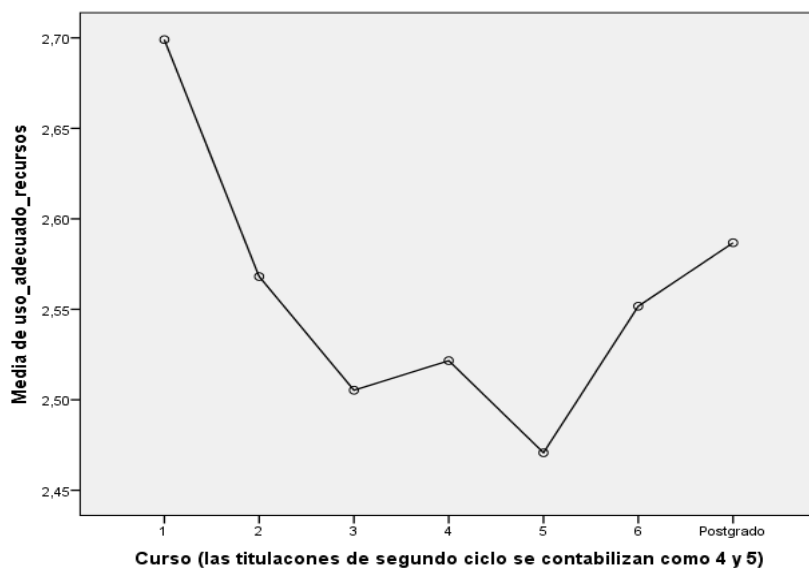


Ilustración 49: Gráfico de la subcompetencia “uso adecuado de recursos” alumnado UPV/EHU

diseño\_materiales

Tukey B<sup>a,b</sup>

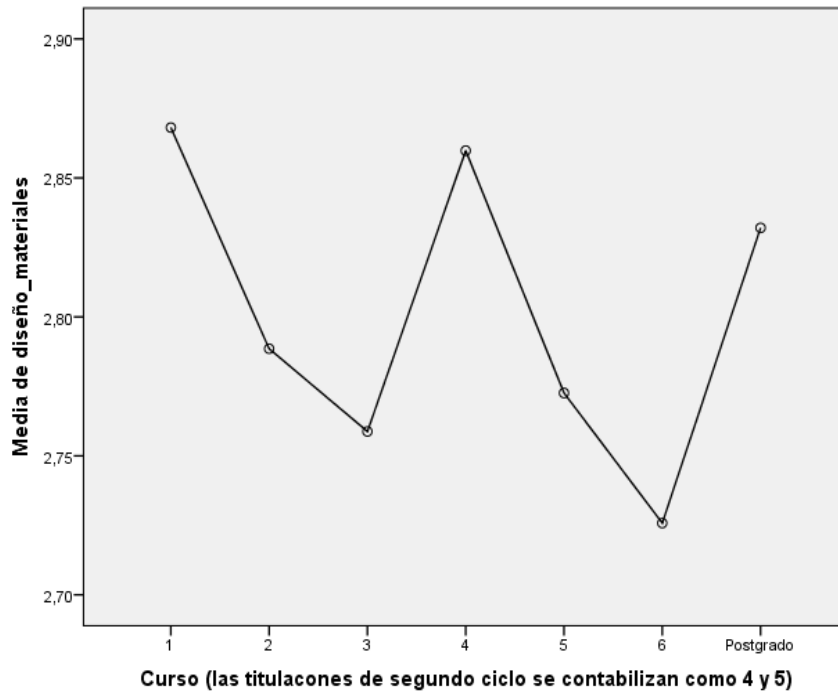
Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	
6	31		2,7258
3	912		2,7588
5	442		2,7726
2	681		2,7885
Postgrado	128		2,8320
4	510		2,8598
1	637		2,8681

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,543.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 96: Prueba pos hoc para la subcompetencia "diseño de materiales didácticos útiles" alumnado UPV/EHU



**Ilustración 50:** Gráfico de la subcompetencia “diseño de materiales didácticos útiles” alumnado UPV/EHU

**General\_Compentencia\_Didactica**

Tukey B<sup>a,b</sup>

Curso (las titulacones de segundo ciclo se contabilizan como 4 y 5)	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
5	443	2,8194
3	911	2,8332
Postgrado	128	2,8438
4	509	2,8821
2	685	2,8964
6	31	2,9355
1	642	3,0607

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 144,605.
- b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**Tabla 97:** Prueba pos hoc para la general de la competencia didáctica, alumnado UPV/EHU

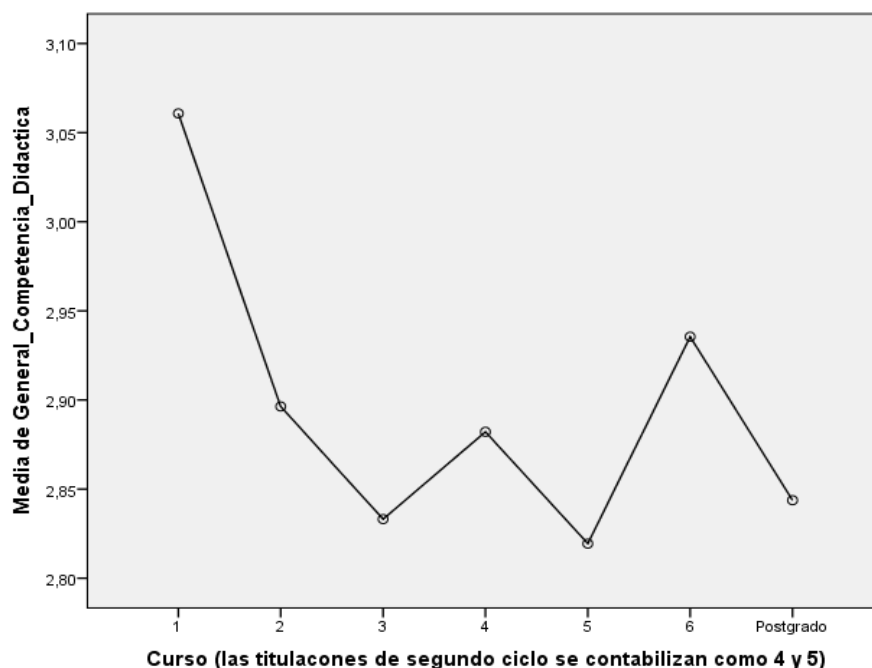


Ilustración 51: Gráfico de la general de la competencia didáctica alumnado UPV/EHU

De las 16 subcompetencias analizadas de la competencia didáctica en todas las ocasiones, menos en el conocimiento de la materia, el alumnado de primer curso otorga a sus docentes las puntuaciones más altas, es decir, el alumnado de primero es el que mejor percibe a sus docentes en la competencia pedagógica.

El alumnado de 6º curso en 12 de las 16 subcompetencias es el que más bajo puntúa, el alumnado de 5º es el que peor puntúa a su profesorado en 3 de las 16 y el de 3º en la subcompetencia restante. Este dato es llamativo porque es el único indicador de todas las subcompetencias analizadas de las cuatro competencias estudiadas en el cual el alumnado de tercer curso es el que peor puntúa de todos. El indicador en cuestión es el conocimiento de la materia.

En todos los resultados el alumnado de 1º valora a sus docentes mejor que el alumnado de 2º y éstos mejor que los de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la valoración del alumnado respecto a sus docentes de 1º a 3º para la competencia didáctica.

Cuando realizamos la prueba de Tukey para todas las subcompetencias de la competencia didáctica podríamos decir que en la mayoría de las subcompetencias habría

una agrupación del alumnado de 1º y 2º pero en ocasiones se agrupan con los de postgrado y en otras no hay una clara división de grupos diferenciados.

## 8.2.2. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma

### A. Competencia Organizativa

Estadísticas de grupo

	Idioma de matricula	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Castellano	2320	2,5665	,54094	,01123
	Euskara	1516	2,6153	,51663	,01327
Estructura del programa	Castellano	2345	2,8051	,62408	,01289
	Euskara	1543	2,9459	,60060	,01529
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Castellano	2327	2,1219	,73327	,01520
	Euskara	1531	2,2874	,72980	,01865
Implementación del Programa	Castellano	2313	2,5847	,63138	,01313
	Euskara	1530	2,7137	,59205	,01514
planificación e implementacion de las clases	Castellano	2203	2,6180	,60404	,01287
	Euskara	1446	2,8499	,59797	,01573
Utilización adecuada del tiempo	Castellano	2179	2,7128	,61433	,01316
	Euskara	1444	2,8859	,62975	,01657
Improvisación profesional	Castellano	2208	2,2844	,75270	,01602
	Euskara	1444	2,4917	,72592	,01910
Planificación de los espacios	Castellano	2200	2,5923	,79298	,01691
	Euskara	1444	2,6305	,79832	,02101
Adecuacion de los metodos de evaluación	Castellano	2212	2,3158	,68524	,01457
	Euskara	1444	2,5689	,72281	,01902
Accesibilidad del programa	Castellano	2224	2,8822	,97035	,02058
	Euskara	1448	3,0249	,92164	,02422
Planificación de los recursos	Castellano	2214	3,1400	,71839	,01527
	Euskara	1444	3,2434	,70842	,01864
Consideración de la diversidad	Castellano	2056	2,5063	,84344	,01860
	Euskara	1432	2,4078	,85775	,02267

En general, tienen una buena	Castellano	2228	2,76	,758	,016
competencia organizativa	Euskara	1444	2,92	,719	,019

**Tabla 98: Idioma por competencia organizativa alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia organizativa, vemos que el alumnado de euskera percibe de manera más alta a su profesorado que el alumnado de castellano a excepción de la consideración de la diversidad.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias.

**Prueba de muestras independientes**

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	varianzas iguales	-2,780	3834	,005	-,04880	,01755	-,08321	-,01439
	No varianzas iguales	-2,807	3342,481	,005	-,04880	,01738	-,08289	-,01472
Estructura del programa	varianzas iguales	-6,984	3886	,000	-,14077	,02016	-,18028	-,10125
	No varianzas iguales	-7,040	3386,787	,000	-,14077	,02000	-,17997	-,10156
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	varianzas iguales	-6,871	3856	,000	-,16549	,02408	-,21271	-,11827
	No varianzas iguales	-6,878	3284,353	,000	-,16549	,02406	-,21267	-,11832
Implementación del Programa	varianzas iguales	-6,358	3841	,000	-,12906	,02030	-,16886	-,08926
	No varianzas iguales	-6,441	3416,234	,000	-,12906	,02004	-,16834	-,08978
planificación e implementación de las clases	varianzas iguales	-11,389	3647	,000	-,23191	,02036	-,27183	-,19199
	No varianzas iguales	-11,413	3112,597	,000	-,23191	,02032	-,27175	-,19207
Utilización adecuada del tiempo	Se asumen varianzas iguales	-8,220	3621	,000	-,17308	,02106	-,21436	-,13180
	No se asumen varianzas iguales	-8,179	3036,764	,000	-,17308	,02116	-,21457	-,13159

Improvisación profesional	Se asumen varianzas iguales	-8,251	3650	,000	-,20727	,02512	-,25652	-,15802
	No se asumen varianzas iguales	-8,314	3163,152	,000	-,20727	,02493	-,25615	-,15839
Planificación de los espacios	Se asumen varianzas iguales	-1,421	3642	,155	-,03827	,02693	-,09106	,01453
	No se asumen varianzas iguales	-1,419	3071,803	,156	-,03827	,02697	-,09114	,01461
Adecuación de los métodos de evaluación	Se asumen varianzas iguales	-10,684	3654	,000	-,25313	,02369	-,29958	-,20668
	No se asumen varianzas iguales	-10,565	2966,508	,000	-,25313	,02396	-,30011	-,20615
Accesibilidad del programa	Se asumen varianzas iguales	-4,441	3670	,000	-,14267	,03213	-,20566	-,07968
	No se asumen varianzas iguales	-4,489	3203,294	,000	-,14267	,03178	-,20498	-,08036
Planificación de los recursos	Se asumen varianzas iguales	-4,279	3656	,000	-,10340	,02417	-,15079	-,05602
	No se asumen varianzas iguales	-4,291	3114,270	,000	-,10340	,02410	-,15065	-,05616
Consideración de la diversidad	Se asumen varianzas iguales	3,369	3486	,001	,09850	,02923	,04118	,15582
	No se asumen varianzas iguales	3,359	3045,586	,001	,09850	,02932	,04101	,15599
En general, tienen una buena competencia organizativa	Se asumen varianzas iguales	-6,216	3670	,000	-,156	,025	-,205	-,107
	No se asumen varianzas iguales	-6,286	3196,038	,000	-,156	,025	-,205	-,107

**Tabla 99: Prueba de muestras independientes idioma competencia organizativa alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, todos los datos de las subcompetencias de la competencia organizativa, son significativos, a excepción de la planificación de los espacios, y, por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula donde se considera que el resultado es fruto del azar confirmando que el alumnado del grupo de euskera percibe de forma más alta a su profesorado que el alumnado de castellano.



## B. Competencia Interpersonal

Estadísticas de grupo					
	Idioma de matricula	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Control del clima de clase	Castellano	2625	2,5371	,65278	,01274
	Euskara	1298	2,8733	,64877	,01801
Liderazgo	Castellano	2617	2,6900	,73873	,01412
	Euskara	1286	2,7973	,67928	,01934
Autoridad	Castellano	2614	2,9028	,72145	,01435
	Euskara	1278	2,9745	,66532	,01946
Actuación ante conflictos	Castellano	2543	2,5123	,66088	,01311
	Euskara	1250	2,7544	,65702	,01858
Código ético	Castellano	2575	2,9559	,67079	,01322
	Euskara	1267	3,0642	,64980	,01826
Cercanía y accesibilidad	Castellano	2598	2,6295	,74001	,01452
	Euskara	1271	2,8387	,73008	,02048
Compromiso	Castellano	2538	2,2888	,74941	,01488
	Euskara	1247	2,5461	,74340	,02105
Actividades extracurriculares	Castellano	2556	1,7923	,72113	,01426
	Euskara	1256	2,0717	,79893	,02254
General Competencia Interpersonal	Castellano	2596	2,6745	,73920	,01451
	Euskara	1273	2,9741	,69711	,01954

**Tabla 100: Idioma por competencia interpersonal alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia interpersonal, vemos que el alumnado de euskera percibe de manera más alta a su profesorado que el alumnado de castellano en todas las subcompetencias analizadas.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

### Prueba de muestras independientes

	prueba t para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
control_clima_de_clase	varianzas iguales	-15,206	3921	,000	-,33612	,02210	-,37946	-,29279
	No varianzas iguales	-15,238	2598,711	,000	-,33612	,02206	-,37938	-,29287
Liderazgo	varianzas iguales	-4,443	3901	,000	-,109	,024	-,157	-,061
	No varianzas iguales	-4,572	2756,277	,000	-,109	,024	-,155	-,062
Autoridad	varianzas iguales	-3,049	3890	,002	-,073	,024	-,120	-,026
	No varianzas iguales	-3,135	2727,547	,002	-,073	,023	-,119	-,027
actuacion_ante_conflictos	varianzas iguales	-10,627	3791	,000	-,24214	,02279	-,28682	-,19747
	No varianzas iguales	-10,649	2496,859	,000	-,24214	,02274	-,28673	-,19755
codigo_etico	varianzas iguales	-4,755	3840	,000	-,10834	,02278	-,15301	-,06367
	No varianzas iguales	-4,807	2591,299	,000	-,10834	,02254	-,15253	-,06414
cercania_accesibilidad	varianzas iguales	-8,295	3867	,000	-,20919	,02522	-,25863	-,15974
	No varianzas iguales	-8,333	2552,194	,000	-,20919	,02510	-,25841	-,15996
Compromiso	varianzas iguales	-9,954	3783	,000	-,25730	,02585	-,30798	-,20662
	No varianzas iguales	-9,982	2495,353	,000	-,25730	,02578	-,30785	-,20675
actividades_extra_curriculares	varianzas iguales	-10,845	3810	,000	-,27940	,02576	-,32991	-,22889
	No varianzas iguales	-10,474	2281,427	,000	-,27940	,02668	-,33172	-,22709
General_Competencia_Interpersonal	varianzas iguales	-12,066	3867	,000	-,29958	,02483	-,34826	-,25090
	No varianzas iguales	-12,310	2664,356	,000	-,29958	,02434	-,34730	-,25186

**Tabla 101: Prueba de muestras independientes idioma competencia interpersonal alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, todos los datos de las subcompetencias de la competencia interpersonal, son significativos y, por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula donde se considera que el resultado es fruto del azar confirmando que el alumnado del grupo de euskera percibe de forma más alta a su profesorado que el alumnado de castellano.

### ***C. Competencia Pedagógica***

Estadísticas de grupo					
	Idioma de matricula	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fomento_responsabilidad	Castellano	2426	3,2211	,61363	,01246

	Euskara	1122	3,1707	,58304	,01741
fomento_autonomia_iniciativa	Castellano	2402	2,5412	,61412	,01253
	Euskara	1120	2,7235	,61511	,01838
transmision_trabajo_esfuerzo	Castellano	2412	2,6696	,80584	,01641
	Euskara	1127	2,8456	,81130	,02417
enseñar_a_planificar	Castellano	2416	2,0232	,87541	,01781
	Euskara	1131	2,3811	,94483	,02809
enseñan_etica_profesional	Castellano	2412	1,8615	,83319	,01697
	Euskara	1130	2,0398	,88146	,02622
coherencia_valores_enseñados	Castellano	2393	2,4150	,82167	,01680
	Euskara	1120	2,6223	,79837	,02386
fomento_compromiso_social	Castellano	2348	2,1302	,66771	,01378
	Euskara	1100	2,3629	,69361	,02091
impulso_desarrollo_sostenible	Castellano	2386	2,2961	,78456	,01606
	Euskara	1100	2,5136	,76508	,02307
adecuacion_caract_psicol_alum	Castellano	2400	2,2925	,81938	,01673
no	Euskara	1126	2,5222	,85528	,02549
integracion_social_cultural	Castellano	2337	2,5852	,72417	,01498
	Euskara	1088	2,7537	,72540	,02199
motivacion_alumnado	Castellano	2413	2,3224	,82487	,01679
	Euskara	1125	2,6036	,85266	,02542
busqueda_desarrollo_integral	Castellano	2406	2,3375	,81920	,01670
	Euskara	1124	2,4644	,83532	,02492
asesoria_tutoria	Castellano	2395	2,6537	,75716	,01547
	Euskara	1121	2,6757	,77453	,02313
General_Competencia_Pedagog	Castellano	2407	2,6203	,81724	,01666
ica	Euskara	1126	2,7522	,80436	,02397

**Tabla 102: Idioma por competencia pedagógica alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia pedagógica, vemos que el alumnado de euskera percibe de manera más alta a su profesorado que el alumnado de castellano en todas las subcompetencias analizadas a excepción de la del fomento de la responsabilidad.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

**Prueba de muestras independientes**

		prueba t para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
fomento_responsabilidad	varianzas iguales	2,314	3546	,021	,05047	,02181	,00771	,09323
	No varianzas iguales	2,358	2286,376	,018	,05047	,02141	,00849	,09244
fomento_autonomia_iniciativa	varianzas iguales	-8,200	3520	,000	-,18230	,02223	-,22588	-,13871
	No varianzas iguales	-8,195	2181,314	,000	-,18230	,02224	-,22592	-,13867
transmision_trabajo_esfuerzo	varianzas iguales	-6,041	3537	,000	-,17604	,02914	-,23317	-,11891
	No varianzas iguales	-6,027	2186,419	,000	-,17604	,02921	-,23332	-,11876
enseñar_a_planificar	varianzas iguales	-11,061	3545	,000	-,35790	,03236	-,42134	-,29446
	No varianzas iguales	-10,759	2064,681	,000	-,35790	,03326	-,42313	-,29267
enseñan_etica_profesional	varianzas iguales	-5,826	3540	,000	-,17830	,03060	-,23830	-,11830
	No varianzas iguales	-5,709	2099,710	,000	-,17830	,03123	-,23955	-,11705
coherencia_valores_enseñados	varianzas iguales	-7,034	3511	,000	-,20736	,02948	-,26516	-,14956
	No varianzas iguales	-7,107	2245,355	,000	-,20736	,02918	-,26458	-,15015
fomento_compromiso_social	varianzas iguales	-9,422	3446	,000	-,23276	,02470	-,28119	-,18432
	No varianzas iguales	-9,294	2077,084	,000	-,23276	,02504	-,28187	-,18364
impulso_desarrollo_sostenible	varianzas iguales	-7,668	3484	,000	-,21753	,02837	-,27316	-,16191
	No varianzas iguales	-7,739	2186,129	,000	-,21753	,02811	-,27266	-,16241
adecuacion_caracteristicas_alumno	varianzas iguales	-7,652	3524	,000	-,22970	,03002	-,28856	-,17085
	No varianzas iguales	-7,535	2118,282	,000	-,22970	,03049	-,28949	-,16992
integracion_social_cultural	varianzas iguales	-6,337	3423	,000	-,16852	,02659	-,22066	-,11639
	No varianzas iguales	-6,333	2117,569	,000	-,16852	,02661	-,22071	-,11634
motivacion_alumnado	varianzas iguales	-9,340	3536	,000	-,28114	,03010	-,34015	-,22212
	No varianzas iguales	-9,228	2129,894	,000	-,28114	,03047	-,34088	-,22139
busqueda_desarrollo_integral	varianzas iguales	-4,262	3528	,000	-,12692	,02978	-,18532	-,06853
	No varianzas iguales	-4,231	2155,656	,000	-,12692	,02999	-,18575	-,06810
asesoria_tutoria	varianzas iguales	-,800	3514	,424	-,02208	,02760	-,07620	,03204
	No varianzas iguales	-,793	2145,241	,428	-,02208	,02783	-,07666	,03249
General_Compетенци_a_Pedagogica	varianzas iguales	-4,494	3531	,000	-,13195	,02936	-,18951	-,07438
	No varianzas iguales	-4,520	2230,658	,000	-,13195	,02919	-,18919	-,07470

**Tabla 103: Prueba de muestras independientes idioma competencia pedagógica alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, todos los datos de las subcompetencias de la competencia organizativa, son significativos, a excepción de la asesoría y tutoría, y, por lo tanto, en todas las demás subcompetencias rechazamos la hipótesis nula donde se considera que el resultado es fruto del azar y viene a confirmar que el alumnado del grupo de euskera percibe de forma más alta a su profesorado que el alumnado de castellano.

#### **D. Competencia Didáctica**

<b>Estadísticas de grupo</b>					
	Idioma de matricula	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
concrecion_plan_docente	Castellano	2306	2,7642	,66686	,01389
	Euskara	1077	2,9731	,61426	,01872
adecuacion_competencias	Castellano	2305	2,9009	,69068	,01439
	Euskara	1076	3,0767	,67233	,02050
actualiacion_tematica	Castellano	2298	2,7944	,76822	,01603
	Euskara	1079	3,0445	,73500	,02238
adecuacion_tareas	Castellano	2268	2,6741	,55949	,01175
	Euskara	1062	2,8586	,57481	,01764
presentacion_plan	Castellano	2288	3,0640	,63696	,01332
	Euskara	1080	3,1395	,63897	,01944
conocimiento_materia	Castellano	2310	3,1502	,75060	,01562
	Euskara	1084	3,1900	,73738	,02240
adaptacion_contenidos	Castellano	2277	2,2609	,67552	,01416
	Euskara	1073	2,5160	,72789	,02222
trabajo_conocimientos_previos	Castellano	2298	2,0048	,76391	,01594
	Euskara	1079	2,2720	,79242	,02412
explicacion_ejemplificacion	Castellano	2302	2,7897	,64801	,01351
	Euskara	1081	2,8566	,65530	,01993
trabajo_cooperativo	Castellano	2304	2,6237	,81421	,01696
	Euskara	1083	2,7618	,83729	,02544
busqueda_reelaboracion_infor	Castellano	2294	2,5257	,76956	,01607

macion	Euskara	1076	2,7212	,75597	,02305
asesoramiento_tecnicas_estudio	Castellano	2287	1,7995	,80688	,01687
	Euskara	1075	2,0842	,84184	,02568
adecuacion_evaluacion	Castellano	2304	2,5117	,71465	,01489
	Euskara	1072	2,6726	,70880	,02165
uso_adequado_recursos	Castellano	2183	2,5095	,73191	,01567
	Euskara	995	2,6637	,70107	,02223
diseño_materiales	Castellano	2300	2,7733	,74850	,01561
	Euskara	1072	2,8783	,72880	,02226
General_Competencia_Didactica	Castellano	2305	2,8638	,73042	,01521
	Euskara	1077	2,9721	,72345	,02204

**Tabla 104: Idioma por competencia didáctica alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia didáctica, vemos que el alumnado de euskera percibe de manera más alta a su profesorado que el alumnado de castellano en todas las subcompetencias analizadas.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

		Prueba de muestras independientes						
		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
concrecion_plan_docente	varianzas iguales	-8,697	3381	,000	-,20884	,02401	-,25591	-,16176
	No varianzas iguales	-8,960	2266,076	,000	-,20884	,02331	-,25454	-,16313
adecuacion_competencias	varianzas iguales	-6,952	3379	,000	-,17581	,02529	-,22539	-,12622
	No varianzas iguales	-7,021	2151,462	,000	-,17581	,02504	-,22491	-,12670
actualizacion_tematica	varianzas iguales	-8,943	3375	,000	-,25010	,02797	-,30493	-,19527
	No varianzas iguales	-9,087	2196,326	,000	-,25010	,02752	-,30407	-,19613
adecuacion_tareas	varianzas iguales	-8,791	3328	,000	-,18449	,02099	-,22564	-,14335
	No varianzas iguales	-8,706	2024,703	,000	-,18449	,02119	-,22606	-,14293
presentacion_plan	varianzas iguales	-3,209	3366	,001	-,07555	,02354	-,12170	-,02940
	No varianzas iguales	-3,206	2109,634	,001	-,07555	,02357	-,12176	-,02933

conocimiento_materia	varianzas iguales	-1,449	3392	,147	-,03982	,02748	-,09370	,01406
	No varianzas iguales	-1,458	2153,446	,145	-,03982	,02730	-,09336	,01372
adaptacion_contenidos	varianzas iguales	-9,946	3348	,000	-,25513	,02565	-,30542	-,20484
	No varianzas iguales	-9,683	1966,202	,000	-,25513	,02635	-,30680	-,20346
trabajo_conocimientos_previos	varianzas iguales	-9,366	3375	,000	-,26722	,02853	-,32317	-,21128
	No varianzas iguales	-9,243	2041,614	,000	-,26722	,02891	-,32392	-,21052
explicacion_ejemplificacion	varianzas iguales	-2,789	3381	,005	-,06687	,02398	-,11388	-,01985
	No varianzas iguales	-2,777	2092,512	,006	-,06687	,02408	-,11408	-,01965
trabajo_cooperativo	varianzas iguales	-4,561	3385	,000	-,13807	,03027	-,19743	-,07872
	No varianzas iguales	-4,515	2065,901	,000	-,13807	,03058	-,19804	-,07811
busqueda_reelaboracion_informacion	varianzas iguales	-6,913	3368	,000	-,19547	,02828	-,25091	-,14003
	No varianzas iguales	-6,958	2137,292	,000	-,19547	,02809	-,25057	-,14038
asesoramiento_tecnicas_estudio	varianzas iguales	-9,408	3360	,000	-,28467	,03026	-,34399	-,22534
	No varianzas iguales	-9,265	2024,476	,000	-,28467	,03072	-,34492	-,22441
adecuacion_evaluacion	varianzas iguales	-6,104	3374	,000	-,16086	,02635	-,21253	-,10919
	No varianzas iguales	-6,122	2104,745	,000	-,16086	,02627	-,21238	-,10933
uso_adequado_recursos	varianzas iguales	-5,577	3176	,000	-,15411	,02763	-,20829	-,09993
	No varianzas iguales	-5,668	2001,857	,000	-,15411	,02719	-,20743	-,10078
diseño_materiales	varianzas iguales	-3,825	3370	,000	-,10500	,02745	-,15883	-,05118
	No varianzas iguales	-3,862	2141,749	,000	-,10500	,02719	-,15832	-,05169
General_Competencia_Didactica	varianzas iguales	-4,032	3380	,000	-,10837	,02688	-,16107	-,05567
	No varianzas iguales	-4,046	2120,423	,000	-,10837	,02678	-,16090	-,05584

**Tabla 105: Prueba de muestras independientes idioma competencia didáctica alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, todos los datos de las subcompetencias de la competencia didáctica, son significativos, a excepción del conocimiento de la materia, y, por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula donde se considera que el resultado es fruto del azar para el resto de las subcompetencias analizadas, esto es, el alumnado del grupo de euskera percibe de forma más alta a su profesorado que el alumnado del grupo de castellano.

### 8.2.3. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo

#### A. Competencia Organizativa

Estadísticas de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Masculino	1470	2,5592	,52436	,01368
	Femenino	2377	2,6012	,53507	,01097
Estructura del programa	Masculino	1496	2,8051	,62284	,01610
	Femenino	2401	2,8950	,61307	,01251
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Masculino	1478	2,2050	,74520	,01938
	Femenino	2390	2,1773	,72889	,01491
Implementación del Programa	Masculino	1480	2,6077	,61762	,01605
	Femenino	2373	2,6532	,61879	,01270
planificación e implementacion de las clases	Masculino	1407	2,6365	,60525	,01614
	Femenino	2251	2,7579	,61244	,01291
Utilización adecuada del tiempo	Masculino	1398	2,7487	,62456	,01670
	Femenino	2235	2,8048	,62509	,01322
Improvisación profesional	Masculino	1412	2,3265	,75673	,02014
	Femenino	2251	2,3914	,74362	,01567
Planificación de los espacios	Masculino	1406	2,5889	,79271	,02114
	Femenino	2248	2,6192	,79707	,01681
Adecuacion de los metodos de evaluacion	Masculino	1406	2,3951	,71972	,01919
	Femenino	2259	2,4287	,70696	,01487
Accesibilidad del programa	Masculino	1417	2,9097	,95980	,02550
	Femenino	2264	2,9554	,95235	,02002
Planificación de los recursos	Masculino	1415	3,0919	,73797	,01962
	Femenino	2253	3,2390	,69588	,01466
Consideración de la diversidad	Masculino	1356	2,4192	,84080	,02283
	Femenino	2141	2,4963	,85584	,01850
En general, tienen una buena competencia organizativa	Masculino	1418	2,7734	,75532	,02043
	Femenino	2263	2,8612	,73803	,01621

Tabla 106: Sexo por competencia organizativa alumnado UPV/EHU

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia organizativa, vemos que las alumnas percibe de manera



más alta a su profesorado que los alumnos en todas las subcompetencias analizadas a excepción de la planificación adecuada de los trabajos de los estudiantes.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

**Prueba de muestras independientes**

		prueba t para la igualdad de medias						
		T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	varianzas iguales	-2,383	3845	,017	-,04199	,01762	-,07654	-,00745
	No varianzas iguales	-2,395	3159,938	,017	-,04199	,01754	-,07638	-,00761
Estructura del programa	varianzas iguales	-4,425	3895	,000	-,08990	,02032	-,12973	-,05006
	No varianzas iguales	-4,408	3133,501	,000	-,08990	,02039	-,12988	-,04991
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	varianzas iguales	1,140	3866	,254	,02774	,02433	-,01995	,07544
	No varianzas iguales	1,134	3076,013	,257	,02774	,02445	-,02021	,07569
Implementación del Programa	varianzas iguales	-2,223	3851	,026	-,04552	,02048	-,08568	-,00537
	No varianzas iguales	-2,224	3142,517	,026	-,04552	,02047	-,08566	-,00538
planificación e implementación de las clases	varianzas iguales	-5,860	3656	,000	-,12142	,02072	-,16205	-,08080
	No varianzas iguales	-5,876	3010,906	,000	-,12142	,02066	-,16194	-,08091
Utilización adecuada del tiempo	varianzas iguales	-2,631	3631	,009	-,05606	,02131	-,09784	-,01428
	No varianzas iguales	-2,632	2967,545	,009	-,05606	,02130	-,09783	-,01429
Improvisación profesional	varianzas iguales	-2,553	3661	,011	-,06489	,02542	-,11473	-,01506
	No varianzas iguales	-2,543	2957,582	,011	-,06489	,02552	-,11493	-,01486
Planificación de los espacios	varianzas iguales	-1,121	3652	,262	-,03031	,02704	-,08334	,02271
	No varianzas iguales	-1,122	2994,883	,262	-,03031	,02701	-,08327	,02265
Adecuación de los métodos de evaluación	varianzas iguales	-1,391	3663	,164	-,03364	,02418	-,08105	,01377
	No varianzas iguales	-1,385	2939,551	,166	-,03364	,02428	-,08125	,01398
Accesibilidad del programa	varianzas iguales	-1,413	3679	,158	-,04572	,03236	-,10916	,01772
	No varianzas iguales	-1,410	2988,693	,159	-,04572	,03241	-,10928	,01784
Planificación de los	varianzas iguales	-6,089	3666	,000	-,14714	,02416	-,19452	-,09976

recursos	No varianzas iguales	-6,008	2871,937	,000	-,14714	,02449	-,19516	-,09912
Consideración de la diversidad	varianzas iguales	-2,611	3495	,009	-,07702	,02950	-,13486	-,01917
	No varianzas iguales	-2,621	2920,521	,009	-,07702	,02938	-,13463	-,01940
En general, tienen una buena competencia organizativa	varianzas iguales	-3,825	3679	,000	-,096	,025	-,146	-,047
	No varianzas iguales	-3,804	2957,114	,000	-,096	,025	-,146	-,047

**Tabla 107: Prueba de muestras independientes sexo competencia organizativa alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, de los datos de las 13 subcompetencias analizadas de la competencia organizativa, 9 son significativos, a excepción de: planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes, la planificación de los espacios, la adecuación de los métodos de evaluación y la accesibilidad del programa.

Esto significa, que a excepción de las anteriormente nombradas subcompetencias, se descarta la hipótesis nula y, por lo tanto, podemos afirmar que las alumnas perciben mejor al profesorado que los alumnos.

## **B. Competencia Interpersonal**

### **Estadísticas de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
control_clima_de_clase	Masculino	1483	2,5472	,67897	,01763
	Femenino	2443	2,7081	,65850	,01332
Liderazgo	Masculino	1479	2,6134	,74953	,01972
	Femenino	2427	2,7923	,69583	,01463
Autoridad	Masculino	1472	2,8641	,72721	,01951
	Femenino	2423	2,9602	,68834	,01492
actuacion_ante_conflictos	Masculino	1440	2,5234	,67375	,01775
	Femenino	2358	2,6337	,66326	,01366
codigo_etico	Masculino	1457	2,9666	,68370	,01791
	Femenino	2389	3,0066	,65541	,01341
cercania_accesibilidad	Masculino	1472	2,6185	,75164	,01959
	Femenino	2400	2,7446	,73541	,01501
Compromiso	Masculino	1435	2,3317	,76358	,02016
	Femenino	2354	2,3968	,75335	,01553
actividades_extracurriculares	Masculino	1455	1,8206	,73134	,01917

	Femenino	2360	1,9229	,77338	,01592
General_Comptencia_Interpers	Masculino	1471	2,6954	,74759	,01949
onal	Femenino	2401	2,8209	,73058	,01491

**Tabla 108: Sexo por competencia interpersonal alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia interpersonal, vemos que las alumnas perciben de manera más alta a su profesorado que los alumnos en todas las subcompetencias analizadas.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

		Prueba de muestras independientes						
		prueba t para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
control_clima_de_clase	varianzas iguales	-7,338	3924	,000	-,16094	,02193	-,20395	-,11794
	No varianzas iguales	-7,283	3053,448	,000	-,16094	,02210	-,20427	-,11761
Liderazgo	varianzas iguales	-7,459	3904	,000	-,17623	,02452	-,22332	-,13021
	No varianzas iguales	-7,326	2944,522	,000	-,17604	,02412	-,22321	-,12932
Autoridad	varianzas iguales	-4,243	3893	,000	-,099	,02330	-,14421	-,05312
	No varianzas iguales	-4,186	2970,904	,000	-,099	,02421	-,14534	-,05234
actuacion_ante_conflictos	varianzas iguales	-4,945	3796	,000	-,11035	,02232	-,15410	-,06660
	No varianzas iguales	-4,926	3003,941	,000	-,11035	,02240	-,15427	-,06643
codigo_etico	varianzas iguales	-1,804	3844	,071	-,03996	,02215	-,08338	,00346
	No varianzas iguales	-1,786	2975,515	,074	-,03996	,02237	-,08383	,00391
cercania_accesibilidad	varianzas iguales	-5,133	3870	,000	-,12604	,02455	-,17417	-,07790
	No varianzas iguales	-5,107	3058,844	,000	-,12604	,02468	-,17443	-,07764
Compromiso	varianzas iguales	-2,566	3787	,010	-,06506	,02536	-,11479	-,01534
	No varianzas iguales	-2,557	2997,497	,011	-,06506	,02544	-,11495	-,01517
actividades_extracurriculares	varianzas iguales	-4,050	3813	,000	-,10226	,02525	-,15177	-,05275
	No varianzas iguales	-4,104	3209,682	,000	-,10226	,02492	-,15112	-,05340
General_Comptencia_Interpersonal	varianzas iguales	-5,141	3870	,000	-,12546	,02441	-,17331	-,07761
	No varianzas iguales	-5,112	3053,233	,000	-,12546	,02454	-,17358	-,07735

**Tabla 109: Prueba de muestras independientes sexo competencia interpersonal alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, de los datos de las subcompetencias analizadas de la competencia interpersonal, todos son significativos, a excepción del respeto al código ético en relación al alumnado.

Esto significa, que a excepción del respeto al código ético en relación al alumnado, se descarta la hipótesis nula y, por lo tanto, podemos afirmar que las alumnas perciben mejor al profesorado que los alumnos para la competencia interpersonal.

### C. Competencia Pedagógica

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
fomento_responsabilidad	Masculino	1382	3,1226	,62558	,01683
	Femenino	2170	3,2583	,58507	,01256
fomento_autonomia_iniciativa	Masculino	1374	2,4709	,62462	,01685
	Femenino	2151	2,6808	,60425	,01303
transmision_trabajo_esfuerzo	Masculino	1377	2,6122	,83567	,02252
	Femenino	2165	2,7982	,78655	,01690
enseñar_a_planificar	Masculino	1382	2,0615	,90127	,02424
	Femenino	2168	2,1854	,91732	,01970
enseñan_etica_profesional	Masculino	1380	1,8587	,85812	,02310
	Femenino	2165	1,9538	,84670	,01820
coherencia_valores_enseñados	Masculino	1369	2,4390	,83384	,02254
	Femenino	2147	2,5082	,81018	,01748
fomento_compromiso_social	Masculino	1341	2,1157	,67751	,01850
	Femenino	2111	2,2603	,68390	,01489
impulso_desarrollo_sostenible	Masculino	1358	2,2772	,80064	,02173
	Femenino	2131	2,4186	,77038	,01669
adecuacion_caract_psicol_alumno	Masculino	1374	2,2824	,82850	,02235
	Femenino	2155	2,4186	,84072	,01811
integracion_social_cultural	Masculino	1335	2,5494	,75243	,02059
	Femenino	2094	2,6932	,70967	,01551
motivacion_alumnado	Masculino	1377	2,3326	,85490	,02304
	Femenino	2164	2,4612	,83435	,01794
busqueda_desarrollo_integral	Masculino	1375	2,2982	,83577	,02254

	Femenino	2158	2,4291	,81782	,01760
asesoria_tutoria	Masculino	1370	2,6212	,76677	,02072
	Femenino	2150	2,6823	,76023	,01640
General_Competencia_Pedago	Masculino	1376	2,5712	,83862	,02261
gica	Femenino	2160	2,7208	,79504	,01711

**Tabla 110: Sexo por competencia pedagógica alumnado UPV/EHU**

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia pedagógica, vemos que las alumnas perciben de manera más alta a su profesorado que los alumnos en todas las subcompetencias analizadas.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

		Prueba de muestras independientes						
		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
fomento_responsabilidad	varianzas iguales	-6,556	3550	,000	-,13565	,02069	-,17621	-,09508
	No varianzas iguales	-6,460	2795,761	,000	-,13565	,02100	-,17682	-,09447
fomento_autonomia_iniciativa	varianzas iguales	-9,926	3523	,000	-,20988	,02115	-,25134	-,16842
	No varianzas iguales	-9,854	2853,927	,000	-,20988	,02130	-,25165	-,16812
transmision_trabajo_esfuerzo	varianzas iguales	-6,693	3540	,000	-,18595	,02778	-,24042	-,13148
	No varianzas iguales	-6,604	2798,548	,000	-,18595	,02816	-,24117	-,13074
enseñar_a_planificar	varianzas iguales	-3,951	3548	,000	-,12392	,03136	-,18541	-,06243
	No varianzas iguales	-3,967	2979,186	,000	-,12392	,03124	-,18517	-,06267
enseñan_etica_profesional	varianzas iguales	-3,244	3543	,001	-,09511	,02932	-,15260	-,03763
	No varianzas iguales	-3,235	2907,957	,001	-,09511	,02941	-,15277	-,03746
coherencia_valores_enseñados	varianzas iguales	-2,440	3514	,015	-,06914	,02834	-,12471	-,01357
	No varianzas iguales	-2,424	2851,901	,015	-,06914	,02852	-,12507	-,01322
fomento_compromiso_social	varianzas iguales	-6,073	3450	,000	-,14452	,02380	-,19118	-,09787
	No varianzas iguales	-6,086	2871,997	,000	-,14452	,02375	-,19108	-,09796
impulso_desarrollos_ostensible	varianzas iguales	-5,203	3487	,000	-,14134	,02716	-,19459	-,08808
	No varianzas iguales	-5,159	2807,921	,000	-,14134	,02740	-,19505	-,08762

adecuacion_caract_p	varianzas iguales	-4,718	3527	,000	-,13617	,02886	-,19276	-,07959
sicol_alumno	No varianzas iguales	-4,734	2955,605	,000	-,13617	,02877	-,19258	-,07977
integracion_social_c	varianzas iguales	-5,648	3427	,000	-,14373	,02545	-,19363	-,09384
ultural	No varianzas iguales	-5,575	2718,841	,000	-,14373	,02578	-,19428	-,09318
motivacion_alumnad	varianzas iguales	-4,428	3539	,000	-,12858	,02904	-,18551	-,07164
o	No varianzas iguales	-4,404	2877,080	,000	-,12858	,02920	-,18582	-,07133
busqueda_desarrollo	varianzas iguales	-4,600	3531	,000	-,13092	,02846	-,18672	-,07512
_integral	No varianzas iguales	-4,578	2879,277	,000	-,13092	,02860	-,18700	-,07484
asesoria_tutoria	varianzas iguales	-2,319	3518	,020	-,06116	,02637	-,11286	-,00946
	No varianzas iguales	-2,315	2897,077	,021	-,06116	,02642	-,11296	-,00936
General_Competenci	varianzas iguales	-5,340	3534	,000	-,14961	,02802	-,20454	-,09468
a_Pedagogica	No varianzas iguales	-5,277	2812,956	,000	-,14961	,02835	-,20520	-,09402

**Tabla 111: Prueba de muestras independientes sexo competencia pedagógica alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que, de todos los datos de las subcompetencias analizadas de la competencia pedagógica son significativos.

Esto significa que se descarta la hipótesis nula y por lo tanto podemos afirmar que las alumnas perciben mejor al profesorado que los alumnos en todos los aspectos de la competencia pedagógica.

#### **D. Competencia Didáctica**

##### **Estadísticas de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
concrecion_plan_docente	Masculino	1323	2,7309	,66527	,01829
	Femenino	2064	2,8931	,64489	,01419
adecuacion_competencias	Masculino	1324	2,8735	,72142	,01983
	Femenino	2061	3,0104	,66392	,01462
actualiacion_tematica	Masculino	1324	2,7054	,78517	,02158
	Femenino	2057	2,9837	,73467	,01620
adecuacion_tareas	Masculino	1313	2,6465	,57995	,01601
	Femenino	2021	2,7888	,55887	,01243
presentacion_plan	Masculino	1315	2,9802	,66166	,01825
	Femenino	2057	3,1549	,61469	,01355

conocimiento_materia	Masculino	1329	3,0722	,77957	,02138
	Femenino	2069	3,2209	,72067	,01584
adaptacion_contenidos	Masculino	1314	2,2849	,69812	,01926
	Femenino	2040	2,3796	,70379	,01558
trabajo_conocimientos_previos	Masculino	1319	2,0444	,78232	,02154
	Femenino	2061	2,1218	,78066	,01720
explicacion_ejemplificacion	Masculino	1326	2,7014	,68169	,01872
	Femenino	2061	2,8836	,62164	,01369
trabajo_cooperativo	Masculino	1328	2,5233	,81308	,02231
	Femenino	2063	2,7581	,81758	,01800
busqueda_reelaboracion_informacion	Masculino	1320	2,4939	,77266	,02127
	Femenino	2053	2,6498	,76255	,01683
asesoramiento_tecnicas_estudio	Masculino	1316	1,8537	,82618	,02277
	Femenino	2050	1,9141	,82995	,01833
adecuacion_evaluacion	Masculino	1324	2,4577	,72746	,01999
	Femenino	2056	2,6291	,70347	,01551
uso_adeecuado_recursos	Masculino	1268	2,4937	,72032	,02023
	Femenino	1917	2,6001	,72766	,01662
diseño_materiales	Masculino	1314	2,7184	,74529	,02056
	Femenino	2062	2,8635	,73876	,01627
General_Competencia_Didáctica	Masculino	1325	2,8075	,76652	,02106
	Femenino	2061	2,9563	,69815	,01538

Tabla 112: Sexo por competencia didáctica alumnado UPV/EHU

Cuando analizamos los resultados de la percepción del alumnado sobre sus docentes en relación a la competencia didáctica, vemos que las alumnas perciben de manera más alta a su profesorado que los alumnos en todas las subcompetencias analizadas.

Para ver si las diferencias de las medias son significativas o no vamos a analizar los indicadores anteriores mediante la prueba t para la igualdad de medias de muestras independientes.

Prueba de muestras independientes						
prueba t para la igualdad de medias						
t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior

concrecion_plan_d	varianzas iguales	-7,053	3385	,000	-,16217	,02300	-,20726	-,11709
ocente	No varianzas iguales	-7,005	2753,906	,000	-,16217	,02315	-,20757	-,11678
adecuacion_compe	varianzas iguales	-5,660	3383	,000	-,13694	,02420	-,18438	-,08950
tencias	No varianzas iguales	-5,558	2650,385	,000	-,13694	,02464	-,18525	-,08863
actualiacion_temati	varianzas iguales	-10,463	3379	,000	-,27828	,02660	-,33042	-,22613
ca	No varianzas iguales	-10,313	2685,451	,000	-,27828	,02698	-,33118	-,22537
adecuacion_tareas	varianzas iguales	-7,080	3332	,000	-,14236	,02011	-,18178	-,10294
	No varianzas iguales	-7,025	2727,731	,000	-,14236	,02027	-,18210	-,10262
presentacion_plan	varianzas iguales	-7,811	3370	,000	-,17469	,02236	-,21854	-,13084
	No varianzas iguales	-7,686	2648,672	,000	-,17469	,02273	-,21926	-,13012
conocimiento_mate	varianzas iguales	-5,681	3396	,000	-,14864	,02616	-,19994	-,09735
ria	No varianzas iguales	-5,585	2669,590	,000	-,14864	,02661	-,20083	-,09646
adaptacion_conteni	varianzas iguales	-3,816	3352	,000	-,09469	,02482	-,14335	-,04604
dos	No varianzas iguales	-3,822	2817,294	,000	-,09469	,02477	-,14327	-,04612
trabajo_conocimie	varianzas iguales	-2,811	3378	,005	-,07743	,02755	-,13145	-,02342
ntos_previos	No varianzas iguales	-2,809	2804,411	,005	-,07743	,02756	-,13148	-,02339
explicacion_ejempl	varianzas iguales	-8,014	3385	,000	-,18219	,02274	-,22677	-,13762
ificacion	No varianzas iguales	-7,855	2636,613	,000	-,18219	,02319	-,22767	-,13671
trabajo_cooperativ	varianzas iguales	-8,180	3389	,000	-,23478	,02870	-,29105	-,17850
o	No varianzas iguales	-8,190	2841,798	,000	-,23478	,02867	-,29099	-,17856
busqueda_reelabor	varianzas iguales	-5,763	3371	,000	-,15584	,02704	-,20886	-,10282
acion_informacion	No varianzas iguales	-5,746	2785,988	,000	-,15584	,02712	-,20902	-,10266
asesoramiento_tecn	varianzas iguales	-2,065	3364	,039	-,06042	,02926	-,11780	-,00305
icas_estudio	No varianzas iguales	-2,067	2812,995	,039	-,06042	,02924	-,11775	-,00310
adecuacion_evalua	varianzas iguales	-6,824	3378	,000	-,17143	,02512	-,22069	-,12217
cion	No varianzas iguales	-6,774	2753,369	,000	-,17143	,02531	-,22105	-,12181
uso_adequado_recu	varianzas iguales	-4,055	3183	,000	-,10638	,02623	-,15782	-,05494
rsos	No varianzas iguales	-4,063	2731,689	,000	-,10638	,02618	-,15771	-,05504
diseño_materiales	varianzas iguales	-5,544	3374	,000	-,14507	,02617	-,19637	-,09376
	No varianzas iguales	-5,533	2778,108	,000	-,14507	,02622	-,19647	-,09366
General_Competen	varianzas iguales	-5,823	3384	,000	-,14878	,02555	-,19888	-,09868
cia_Didactica	No varianzas iguales	-5,706	2631,710	,000	-,14878	,02608	-,19992	-,09765

**Tabla 113: Prueba de muestras independientes sexo competencia didáctica alumnado UPV/EHU**

Analizando el resultado del análisis t para la igualdad de muestras independientes podemos observar que todos los datos de las subcompetencias analizadas de la competencia didáctica son significativos.



Esto significa que se descarta la hipótesis nula para todas las subcompetencias de la competencia didáctica y, por lo tanto, podemos afirmar que las alumnas perciben mejor al profesorado que los alumnos en todos los aspectos de la competencia didáctica.

### **8.3. Análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado**

Lo que se detalla a continuación es el análisis de los estadísticos descriptivos del alumnado de la Facultad de Informática extraído de los datos recogidos para la UPV/EHU, esto es, el análisis de la muestra de los 432 alumnos y alumnas de la Facultad de Informática.

En el resultado de los descriptivos generales hemos marcado la mediana en 2,5 puntos en una escala de 1 a 4 donde 1 es “muy pocos” y 4 es “casi todos”, así pues, destacaremos valores que se sitúan por encima de este valor y los que se sitúan por debajo del mismo. Además, nos parece interesante señalar aquellos indicadores que tienen mayor dispersión de respuestas que se reflejan en una mayor desviación típica.

Por otro lado, se van a intentar explicar los resultados obtenidos de los análisis estadísticos preguntando en los grupos de discusión tanto del profesorado como del alumnado.

Estos resultados se van a analizar desde diferentes variables independientes como son el curso del alumnado, el idioma en el que cursan sus estudios y el sexo para descubrir qué motiva al alumnado a valorar de forma diferenciada o no a sus docentes.

A continuación se describen las cuatro competencias analizadas:

## A. Competencia Organizativa

### Análisis cuantitativo

#### COMPETENCIA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

	N	Míni mo	Máxi mo	Medi a	Desv. típ.
• Planificación de los recursos	124	1,00	4,00	3,43	,610
• Accesibilidad del programa	124	1,00	4,00	3,33	,753
• Utilización adecuada del tiempo	120	1,00	4,00	3,01	,568
• En general, tienen una buena competencia organizativa	124	1,00	4,00	3,01	,738
• Estructura del programa	129	1,00	4,00	2,92	,629
• Planificación de los espacios	123	1,00	4,00	2,89	,785
• <b>Media de indicadores Competencia de Organización</b>	<b>108</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,86</b>	<b>,430</b>
• planificación e implementación de las clases	122	1,00	4,00	2,86	,542
• Implementación del Programa	126	1,00	4,00	2,76	,596
• Consideración de la diversidad	120	1,00	4,00	2,74	,842
• El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	127	1,00	4,00	2,73	,511
• Adecuación de los métodos de evaluación	122	1,00	4,00	2,57	,732
• Improvisación profesional	124	1,00	4,00	2,45	,819
• Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	127	1,00	4,00	2,33	,793
N válido (según lista)	108				

Tabla 114: Análisis descriptivo para la Competencia de Organizativa

En la tabla 114, el alumnado de informática considera que su profesorado utiliza a menudo de forma adecuada el tiempo en sus clases, que planifica adecuadamente los recursos utilizados en las mismas y que el programa tiene una buena accesibilidad para el alumnado. Por el contrario, percibe que el docente realiza la planificación y secuenciación de los trabajos de los estudiantes a lo largo del curso con menos frecuencia.

En el caso de la atención a la diversidad, aunque la valoración del indicador se sitúa en el rango intermedio en comparación con el resto de indicadores de este apartado, podemos apreciar también una alta desviación típica lo que indica que la percepción es muy diferente entre el alumnado.

En el caso de la improvisación profesional, una baja puntuación indica que el profesorado no improvisa frecuentemente de cara al alumnado, pero la alta desviación

típica indica que esta percepción es muy variable de un alumno a otro y por lo tanto, aunque la mayoría opine que su profesorado improvisa poco hay algunos que opinan que a menudo lo hacen.

En resumen, según la tabla 114, los indicadores relacionados con el diseño de la planificación (espacios, recursos) tienen valores más altos que los aspectos formales del programa (accesibilidad, estructura). Sin embargo, el alumnado percibe que los docentes tienen mayores carencias a la hora de hacer una planificada secuenciación de los trabajos que envía a los estudiantes. La poca improvisación puede ser debida al alto nivel de planificación. La adecuación de los métodos de evaluación se sitúa, en la frontera de la correcta valoración por parte del alumno.

Un dato a destacar es que cuando al alumnado se le pregunta por la percepción general de la competencia de organización y planificación valora más alto dicha competencia que cuando hacemos la media de todos los indicadores, esto es, en general perciben que su profesorado tiene una buena competencia de organización y planificación de la materia, pero si les preguntamos indicador por indicador la percepción baja un poco.

#### *Análisis cualitativo*

Preguntado sobre la cuestión de la planificación en general, la planificación de la carga del alumnado y sobre la coordinación al profesorado en el grupo de discusión, éste afirma que en general el profesorado sí planifica y se coordina aunque se evidencian algunas diferencias en función del modelo coordinación y de la persona responsable de la misma en cada curso. El modelo de coordinación actual, implantado desde la puesta en marcha del EEES, es más complejo en la UPV/EHU porque la evaluación continua está desplegada en casi todas las asignaturas

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1.-Competencia Organizativa		28		28,62%
1.1.- Planificación	Distribución de la docencia	10	11,03%	100%

1.1.1. Profesorado	Percepción de la sí planificación	3	1,41%	12,78%
1.1.2. Profesorado	Percepción de la no planificación	0	0,00%	0,00%
1.1.3. Alumnado	Percepción de la sí planificación del profesorado	7	9,62%	87,22%
1.1.4. Alumnado	Percepción de la no planificación del profesorado	0	0,00%	0,00%
1.2. Carga del alumnado	Trabajo que el alumnado debe realizar para superar las distintas a signaturas	7	6,24%	100%
1.2.1. Profesorado	Percepción carga del alumnado adecuada profesorado	1	0,50%	8,02%
1.2.2. Profesorado	Percepción carga del alumnado inadecuada	0	0,00%	0,00%
1.2.3. Alumnado	Percepción de la carga adecuada del alumnado	1	0,89%	14,26%
1.2.4. Alumnado	Percepción carga del alumnado inadecuada	5	4,85%	77,72%
1.3. Coordinación	Consenso del equipo docente respecto a las tareas a desarrollar en un grupo de alumnado	15	11,35%	100%
1.3.1. Profesorado	Percepción coordinación profesorado	6	4,87%	42,90%
1.3.2. Profesorado	Percepción falta de coordinación profesorado	1	0,62%	5,46%
1.3.3. Alumnado	Percepción de la coordinación del alumnado	3	0,66%	5,81%
1.3.4. Alumnado	Percepción falta de coordinación profesorado alumnado	5	5,2%	45,81%

**Tabla 115: Competencia organizativa análisis cualitativo**

A continuación se va a explicar cómo poder interpretar el cuadro anterior. Esta interpretación será válida para todas las tablas en las que presentemos datos cualitativos. Si en alguna tabla no aparece alguno de los sujetos quiere decir que éstos no han abordado el tema a pesar de ser preguntados.

En la primera columna aparece el aspecto valorado en los grupos de discusión, en este caso la carga del alumnado y del profesorado y si el dato está extraído del grupo de discusión del profesorado (en gris) o del grupo de discusión del alumnado. En la segunda columna aparece el número de párrafos donde tanto alumnado como profesorado habla de esa cuestión (estos datos y los de la tercera columna han sido extraídos utilizando el programa QRS-NVIVO en su versión 8). En la tercera columna aparece el porcentaje de texto que dedican a hablar del tema. En la cuarta columna, tomando cada aspecto valorado como el 100% ,se ha hallado el porcentaje que corresponde a cada uno.

En lo que respecta a la planificación de la docencia, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado el 100% considera que sí existe una planificación de la docencia aunque en el caso del alumnado añaden alguna matización, algunos ejemplos de unidades de texto que explican los porcentajes anteriores son:

**A1.M.GD<sup>5</sup>**: No sé si los cumplen, pero planificar lo hacen.

Además un alumno apunta que ha habido una diferencia sustantiva en el caso de la planificación desde que se ha implantado el EEES.

**A1.M.GD**: Yo creo que sí, que se planifica, tiene una lógica a principio de curso, y de hecho se nota un montón de cambio desde que empecé yo la carrera hace 6 años. Antes de Bolonia, yo soy del Plan B. Y aunque yo haya hecho todo el plan viejo, se nota un montón el cambio desde 5 años en adelante, había menos trabajos y así, y ahora todo está más planificado.

Cuando preguntamos en los grupos de discusión del alumnado y del profesorado sobre la distribución de la carga del alumnado, hay percepciones diferenciadas. En la

---

<sup>5</sup> A=Alumno/a P=Profesor/a

1= número de alumno/a del grupo de discusión, hay números del 1 al 7 y para el profesorado del 1 al 3

M= masculino F=Femenino

GD= Grupo de discusión

tabla 115 se aprecia que el alumnado habla más sobre este tema un 91,98% frente a un 8,02 que lo hace el profesorado. Además, de ese 91,98% el 77,72% de lo que dicen se refieren a la inadecuación de la planificación de dicha carga del alumnado. Este es un tema que preocupa especialmente al alumnado y que genera malestar en el aula en numerosas ocasiones:

**A3.M.GD:** Por ejemplo el año pasado también nos cabreamos un montón, porque nos hicieron un montón de injusticias. Tuvimos una asignatura que era, cada día un proyecto para el día siguiente, y ponía: esto una hora solo, y al final igual estamos toda la tarde, y eso, cuando tienes tres cosas, en una semana con exámenes y así, es que no daba tiempo de ninguna manera, y al final nos tuvimos que quejar.

En lo que respecta a la coordinación, en la tabla 115 se aprecian diferencias significativas cuando se pregunta al profesorado sobre si éste se coordina y cuando se le pregunta al alumnado. En el caso del profesorado cuando habla de coordinación, en el 42,90% de los casos habla de la misma en sentido positivo aludiendo a la gran coordinación existente en el profesorado.

- **P3.F.GD.:** Sí, y yo en computación estoy contentísima, porque Ana aquí ha hecho un trabajo, son hojas de Excel así de grandes, en donde está día por día, todos, todos los eventos, todos.

En una única ocasión habla de una coordinación más light correspondiente al caso de primer curso:

- **P1.M.GD:** No, pero bueno, pero eso es también por el modelo, porque es que a los profesores de primero tampoco tienen la vocación tan voluntariosa de coordinarse como puedes tener en una especialidad. Eso es una realidad. El profesor de primero, bastante tiene con sus 80, sus 90 alumnos.

En cambio, cuando preguntamos al alumnado, en el 45,81% del discurso se alude a la falta de la misma. Además lo que más problemas genera al alumnado, en el sentido de la falta de la coordinación docente, es lo que respecta al tema de la evaluación.

**A2.F.GD:** Es que hay algunos profesores, que incluso el día del examen tiene que ser el mismo, le pides que cambie algo y te dice: no, porque los de castellano no... o sea, que tienen que ir igual, igual, y otros que van totalmente a su aire. Eso depende del profesor.

**A1.M.GD:** Sí, hay asignaturas también que ha habido, el año pasado, los de castellano tuvieron parciales y los de euskera sólo tuvimos un examen en todo el curso. En enero, sí.

En general, cuando preguntamos sobre la competencia de organización y planificación al alumnado comentan que se aprecia una coordinación y una planificación, pero que no corresponde con la carga real de trabajo que suponen las actividades planificadas.

En definitiva, el alumnado cree que sí hay un esfuerzo por parte del profesorado para coordinarse, pero que no se consigue, mientras el profesorado cree que la planificación se lleva a la práctica de forma adecuada.

## **B. Competencia Interpersonal**

### *Análisis cuantitativo*

#### **COMPETENCIA INTERPERSONAL**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Código ético	220	1,00	4,00	3,12	,631
Autoridad	222	1,00	4,00	2,90	,701
<b>General Competencia Interpersonal</b>	<b>224</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,79</b>	<b>,739</b>
Cercanía y accesibilidad	225	1,00	4,00	2,68	,723
Actuación ante conflictos	223	1,00	4,00	2,67	,638
Liderazgo	226	1,00	4,00	2,62	,739
Control del clima de clase	226	1,00	4,00	2,59	,662
COMPETENCIA_INTERPERSONAL	209	1,00	4,00	2,57	,466
Compromiso con el alumno/grupo	214	1,00	4,00	2,33	,745
Actividades extracurriculares	220	1,00	4,00	1,76	,672
N válido (según lista)	209				

**Tabla 116: Análisis descriptivo para la Competencia Interpersonal**

Analizando la tabla 116, se aprecia que el alumnado valora positivamente la manera respetuosa con la que les tratan sus profesores y profesoras, el respeto a sus derechos como estudiantes, esto es, el respeto al código ético en su relación con el alumnado, y la atención de manera justa y diligente que el profesorado realiza a sus peticiones.

Por otro lado, llama especialmente la atención la percepción del alumnado sobre la poca frecuencia de realización por parte de los docentes de actividades extracurriculares y el poco compromiso con el alumno o/y el grupo cuando éstos tienen algún problema tanto personal como colectivo.

Nuevamente, como en la competencia anterior, cuando al alumnado se le pregunta por la percepción general de la competencia valora más alto que cuando hacemos la media de todos los indicadores, esto es, en general perciben que su profesorado tiene una aceptable competencia interpersonal, pero si les preguntamos indicador por indicador la percepción no es tan buena.

### *Análisis cualitativo*

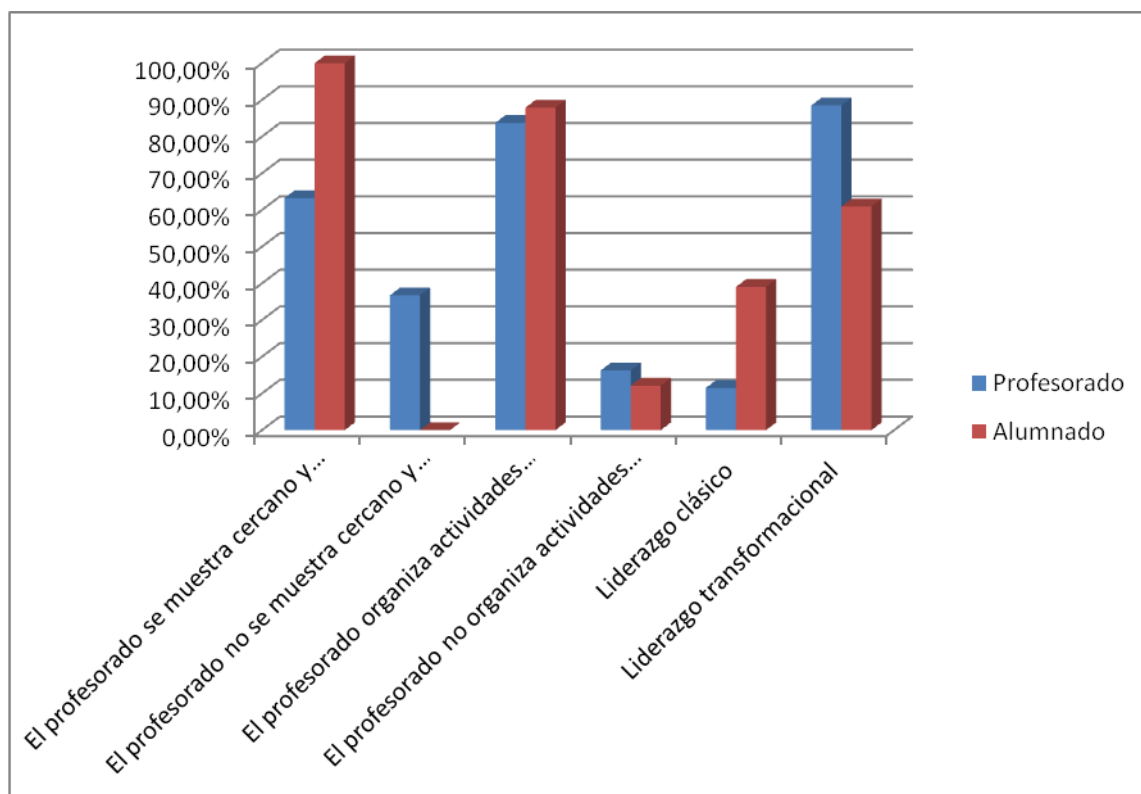
Analizando los datos cualitativos extraídos de los grupos de discusión respecto a las cuestiones que más nos llamaron la atención en el análisis cuantitativo, hemos desarrollado la siguiente tabla:

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1.-Competencia Interpersonal		30		19,46%
1.1. Cercanía y accesibilidad	Capacidad para mostrarse al lado del alumnado atendiendo y dando respuesta a sus demandas	7	6,80%	
1.1.1. Profesorado	Se muestra cercano y accesible	2	2,67%	63,27%
1.1.2. Profesorado	No se muestra cercano y accesible	2	1,55%	36,73%
1.1.3. Alumnado	El profesorado se muestra cercano y accesible	3	2,58%	100%
1.1.4. Alumnado	El profesorado no se muestra cercano y accesible	0	0,00%	0,00%
1.2. Actividades extracurriculares	Organización y/o participación en actividades extracurriculares	14	5,00%	
1.2.1. Profesorado	El profesorado organiza actividades extracurriculares	4	2,01%	83,75%
1.2.2. Profesorado	El profesorado no organiza actividades extracurriculares	2	0,39%	16,25%



1.2.3.	Alumnado	El profesorado organiza actividades extracurriculares	4	1,45%	87,88%
1.2.4.	Alumnado	El profesorado no organiza actividades extracurriculares	1	0,20%	12,12%
1.2.5.	Alumnado	El alumnado va a las actividades planteadas	2	0,85%	89,47%
1.2.6.	Alumnado	El alumnado no va a las actividades planteadas	1	0,10%	10,53%
1.3.	Liderazgo	Capacidad para liderar un grupo de alumnas y alumnos con autoridad	9	7,66%	
1.3.1.	Profesorado	Liderazgo clásico	1	0,64%	11,51%
1.3.2.	Profesorado	Liderazgo transformacional	3	4,92%	88,49%
1.3.3.	Alumnado	Liderazgo clásico	2	0,82%	39,05%
1.3.4.	Alumnado	Liderazgo transformacional	3	1,28%	60,95%

**Tabla 117: Competencia interpersonal análisis cualitativo**



**Tabla 118: Gráfico competencia interpersonal análisis cualitativo**

Cada vez que en los grupos de discusión el alumnado de la muestra seleccionada

habla sobre la cercanía y accesibilidad que sus docentes les muestran, piensa que sus docentes sí son cercanos y accesibles en el 100% de los casos, mientras que si preguntamos al profesorado sobre la accesibilidad, un 36,73% dice no mostrarse cercano y accesible argumentando que *“Yo voy a tener que evaluarlo y no quiero implicarme con ellos, ¿no?”*. En cualquier caso, esa no es la opinión mayoritaria del profesorado ya que en el 63,27% de las aportaciones que hace el profesorado al respecto se afirma que el personal de la Facultad de informática es accesible cuando algún alumno o alumna lo necesita:

**P1.M.GD** (...) En relación, yo no te voy a decir prácticamente cualquier facultad de la UPV es de las que más cercanías, más posibilidades tienen los alumnos de acercarse a un miembro del personal, bien docente, bien investigador, si tienen esa inquietud, y hablar. Porque siempre ha sido... o sea, ha habido muy pocas distancias. Es también una cosa cultural de los informáticos y de los de ciencias, que no establecen yo creo que distancias.(...)

Cuando planteamos en los grupos de discusión si se realizaban o no actividades extracurriculares el 87,88% del tiempo que habla el alumnado sobre este tema, dice que el profesorado sí realiza actividades extracurriculares, pero que el alumnado acude a este tipo de actividades en un 89,47% siempre y cuando estas actividades formen parte de la evaluación:

**A2.F.GD.:** Depende si se va a evaluar o si no, si se va a contar asistencia o no, la gente mira mucho por eso, más que por el propio interés.

En lo que respecta al profesorado, el 83,75% del tiempo que habla sobre este tema lo hace afirmando que realiza actividades de este tipo ocasionalmente pero que el alumnado no lo valora positivamente, por lo menos de manera inmediata:

- **P1.M.GD.:** *“¿Lo agradecen? no, valorarlo no lo valoran porque todo lo que les des es como a los hijos, lo valorarán cuando tengan un marco de referencia comparativo. Entonces dirán: ah!, pues mira lo que me dieron sin haberlo pedido. Mientras tanto, lo tienen y punto pelota. No sé, es como dices: ¿valoras que haya proyector? Ahí está ¿no?”*

El profesorado que habla de que no plantea actividades curriculares, 16,25%, afirma que quiere empezar a realizarlas, pero que hasta no ha tenido contactos con empresas y que ahora comienza a tenerlos

En lo referente al liderazgo, un profesor del grupo de discusión plantea la división entre tipos de liderazgo como el liderazgo clásico y el liderazgo transformacional y en esa línea hablan en un 88,49% de modelo de liderazgo transformacional frente a un 11,51% que hablan del clásico. Cuando hablamos con el alumnado, diferencian entre buenos y malos líderes según cómo ejercen su autoridad. En este sentido mantienen las diferencias entre el liderazgo clásico y transformacional y hablan en un 39,05% del tiempo del profesorado que ejerce un liderazgo clásico frente al 60,95% que hablan del liderazgo transformacional.

Respecto al compromiso con el alumnado cuando éstos tienen algún problema tanto personal como colectivo, un profesor comenta que en realidad el alumnado no pide ayuda, que:

**P1.M.GD:** Tiene que ver mucho con la personalidad del profesor ni para bien ni para mal. Hay gente, bueno, como en la vida, a la que otros siempre le cuentan las penas, y otra gente a la que no se la cuentan, sin más, y eso no tiene que ver con el rol del profesor “(...). “Más tienden a ocultarte los problemas personales que les afectan...”

**P2.M.GD:** “Normalmente no piden, puede ser que alguno pero yo creo que esa barrera la mantienen ellos también, ¿no? Yo creo que la implicación emocional, yo creo que intentas, como les vas a evaluar, intentas, yo por lo menos intento no trascender la implicación, yo por lo menos, igual lo hago mal. Yo voy a tener que evaluarlo y no quiero implicarme con ellos, ¿no?”

Cuando se pregunta al alumnado si el profesorado le ayuda cuando tiene algún problema tanto individual como colectivo, el alumnado del grupo de discusión contesta en el 100% de los casos que sí, pero aclaran que es una ayuda individual en el plano académico porque en el plano más personal no cree que el profesorado pueda ayudarle.

En cambio, cuando se trata de un problema colectivo el profesorado comenta que sí se trata, el mismo docente que asegura que no se implica a nivel individual comenta lo siguiente: “*Vamos, los problemas colectivos yo creo que siempre se han tratado, si pasa algo colectivo, yo creo que es distinto.*”

El alumnado comenta que a nivel colectivo sí que han tenido asesoramiento pero que dependiendo del curso y el tamaño del grupo el profesorado actuaba diferente:

**A1.M.GD.:** Asesoramiento, eso sí, por lo menos, lo que hemos hecho generalmente a la clase igual, sobre todo pasa en primero, que los profesores van un poco a la defensiva, son de primero, voy a mi clase, ti- ta, hacer rápido y ya está, y luego cuando vas a una tutoría que hay que mostrar atención ellos también ponen más de su parte para explicarte.

**A2.F.GD.:** Yo creo que es súper diferente. Ahora estoy pensando en primero o en tercero y esto es totalmente diferente.

**A1.M.GD:** Sí.

**A6.F.GD.:** En primero también entramos un poco más salvajes es el primer año, y están los que no controlan y los de hago lo que me da la gana, entonces al final el profesor está... tengo que coger a estos por los cuernos y el otro...

**A2.F.GD:** Y los grupos también son más pequeños en tercero.

### **C. Competencia Pedagógica**

#### *Análisis cuantitativo*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Fomento de la responsabilidad	208	1,00	4,00	3,15	,604
Asesoría y tutoría	208	1,00	4,00	2,70	,764
<b>General Competencia Pedagógica</b>	<b>209</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,61</b>	<b>,847</b>
Transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo	210	1,00	4,00	2,60	,824
Acción a favor de una integración de diferentes culturas	200	1,00	4,00	2,59	,679
Coherencia con los valores enseñados	204	1,00	4,00	2,53	,771
Fomento de la autonomía iniciativa	210	1,00	4,00	2,51	,619
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
Adecuación a las características psicológicas del alumnado	209	1,00	4,00	2,40	,861
COMPETENCIA PEDAGOGICA	194	1,00	4,00	2,39	,503
Motivación al alumnado	210	1,00	4,00	2,38	,805
Búsqueda del desarrollo integral	206	1,00	4,00	2,35	,800
Enseñar a planificar	210	1,00	4,00	2,25	,895

Impulso del desarrollo sostenible	203	1,00	4,00	2,10	,760
Fomento del compromiso social	198	1,00	4,00	2,03	,610
Enseñanza de la ética profesional	208	1,00	4,00	1,83	,781
N válido (según lista)	194				

Tabla 119: Análisis descriptivo para la Competencia Pedagógica

La competencia pedagógica es la competencia docente que el alumnado de la Facultad de Informática peor valora. Con la descripción de los datos anteriores parece que el profesorado frecuentemente intenta fomentar la responsabilidad del alumnado, pero a la vez, con poca frecuencia enseñan a planificar el trabajo, motivan al alumnado, buscan su desarrollo integral, se adaptan a las características psicológicas del alumnado, enseñan ética profesional, fomentan el compromiso social y el impulso del desarrollo sostenible.

Es curiosamente también la competencia en la que las desviaciones típicas en sus indicadores son mayores, incluso cuando se les pregunta por la general de la competencia. Hay un alto grado de desacuerdo entre los estudiantes al valorar esta competencia aunque las medias de los indicadores tienden a ser más bajas que en el resto de las competencias estudiadas.

Cuando se realiza la media de los indicadores de la competencia el resultado está dentro de los valores que antes hemos considerado bajos, aunque en general el alumnado estima que sus docentes tienen un nivel de competencia pedagógica aceptable.

De forma general, observamos que los indicadores peor valorados son los que tienen una implicación social mayor (compromiso social, ética, desarrollo integral). Sin embargo, el alumnado valora bien el desarrollo personal centrado en valores individuales (iniciativa, autonomía, esfuerzo).

#### *Análisis cualitativo*

Cuando analizamos los datos cualitativos obtenidos del grupo de discusión, tanto el alumnado como el profesorado hablan principalmente del aspecto de la motivación y el

alumnado, en particular, del fomento del compromiso social. Que el profesorado no manifieste nada sobre el fomento del compromiso social es un dato que llama la atención teniendo en cuenta que los temas planteados a ambos grupos de discusión eran similares.

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1.-Competencia Pedagógica		19		18,23%
Motivación	Capacidad para motivar al alumnado	13	12,49%%	
Profesorado	Motivación	3	1,36%	20,27%
Profesorado	Desmotivación	2	4,18%	62,29%
Profesorado	Razones/depende de las personas	2	1,17%	17,44%
Alumnado	Motivación	3	1,54%	26,64%
Alumnado	Desmotivación	2	1,96%	33,91%
Alumnado	Razones/depende del profesor y asignatura	1	2,28%	39,45%
Fomento del compromiso social	Fomento del compromiso social	6	5,74%	100%
Alumnado	El profesor se manifiesta socialmente comprometido	2	3,32%	57,84%
Alumnado	El profesor no se manifiesta socialmente comprometido	4	2,42%	42,16%

Tabla 120: Competencia Pedagógica análisis cualitativo

Cuando preguntamos al profesorado por la motivación al alumnado, el 62,29% habla de que un profesor lo que puede hacer es desmotivar porque parte del hecho de que el alumnado tiene que venir motivado ya a la universidad:

**P1.M.GD** Lo que puede hacer un profesor es desmotivar, lo que no puede hacer es motivar al que no está motivado en el sentido que ella dice. O sea, tú vienes a clase motivado o no vienes, y eso el profesor no lo puede poner por ti, es tu propia motivación. Pero lo que sí que puede hacer un profesor es desmotivar, incluso al no motivar, me atrevería a decirlo, puede desmotivar

Cuando el profesorado habla de motivación, en un 17,44% del tiempo habla de que las razones por la que un alumno o alumna llega motivado o motivada al aula son razones personales del alumnado, es decir, ellos consideran que no es su competencia motivar a alguien que está desmotivado por sus circunstancias particulares. Lo que consideran importante es no desmotivar al que se encuentra motivado.

Al preguntar al alumnado por el tema de la motivación en un 33,91 % del tiempo hablan de desmotivación, de cómo un profesor puede llegar a desmotivar a un alumno que está motivado. En un 39,45% del tiempo el alumnado busca las razones de esta motivación/desmotivación y afirman que el tema de la motivación depende del profesor, de la asignatura y de lo que le motive la asignatura al profesor. También ven diferencias en la motivación dependiendo del curso en el que estén:

A1.M.GD: Depende totalmente del profesor. Y de la asignatura. Y depende también de lo que le motive la asignatura al profesor. Que a mí se me han dado casos de que con profesor, está dando clase mediante diapositivas y en otra optativa que daba el mismo profesor, súper motivado, explicando un montón de cosas y tal, así que, también esta asignatura que tiene que darla alguien, lo reparten en el departamento, tienes pocos créditos, te la ponemos a ti, y la da porque la tiene que dar y luego hay otras asignaturas que es especialidad del profesor y entonces está más motivado y te emociona más a ti.

A2.F.GD: Y sobre todo también eso, cuando vas subiendo el curso se nota muchísimo.

Respecto al fomento del compromiso social, el alumnado en el grupo de discusión piensa en un 42,16% que el profesorado no trabaja esos valores en el aula aludiendo a que la carrera de informática no es una carrera en donde sea fácil manifestar el compromiso social. Un alumno afirma que

**A1.M.GD.:** “También siendo una carrera técnica tampoco es tan fácil definir valores como puede ser en cualquier otra que sea más de temas sociales.” “Porque aquí sí, si das una... si es por ejemplo una

unidad química, que está relacionada mucho con el medio ambiente o la arquitectura u obras públicas, sí, quizás es más fácil que... o sea, tiene más relación con los valores, pero informática...”

Por otra parte, el 57,64% del alumnado piensa que en alguna medida el profesorado sí fomenta el compromiso social cuando les habla por ejemplo del código ético o el software libre.

#### **D. Competencia Didáctica**

##### *Análisis cuantitativo*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Presentación del plan docente	203	1,00	4,00	3,17	,655
Conocimiento de la materia	203	1,00	4,00	3,16	,723
Adecuación de las competencias a lograr	201	1,00	4,00	3,05	,694
<b>General Competencia Didáctica</b>	<b>201</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,95</b>	<b>,743</b>
Diseño de materiales didácticos útiles	198	1,00	4,00	2,92	,743
Concreción del plan docente	202	1,00	4,00	2,85	,661
Concreción en la explicación y ejemplificación	203	1,00	4,00	2,81	,644
Adecuación de las tareas	198	1,00	4,00	2,76	,561
Fomento del trabajo cooperativo	203	1,00	4,00	2,70	,750
Uso adecuado de recursos	195	1,00	4,00	2,69	,712
<b>COMPETENCIA DIDACTICA AREA TEMATICA</b>	<b>176</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>2,67</b>	<b>,466</b>
Actualización de la temática	201	1,00	4,00	2,65	,792
Búsqueda y reelaboración de la información	201	1,00	4,00	2,65	,760
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>					
Adecuación de la evaluación	201	1,00	4,00	2,48	,722
Adaptación de los contenidos	200	1,00	4,00	2,41	,677



Trabajo con conocimientos previos	200	1,00	4,00	2,00	,729
Asesoramiento en técnicas de estudio	201	1,00	4,00	1,89	,808
N válido (según lista)	175				

Tabla 121: Análisis descriptivo para la Competencia Didáctica

En el tabla anterior observamos que la gran mayoría de los indicadores si sitúa por encima del valor medio de la escala. Solamente 4 de los 16 obtienen puntuaciones por debajo de la media de los cuales 2 lo hacen por muy poco. Por otro lado, se aprecia cómo el alumnado percibe que casi siempre el profesorado es realista respecto a los objetivos a conseguir y que éstos son coherentes con la materia a impartir, aunque en el caso de la propuesta de evaluación perciben que con poca frecuencia es pertinente con dichos objetivos. Además, perciben que presentan casi siempre el plan docente con claridad explicando qué es lo que quieren que el alumnado aprenda y que el profesorado tiene un buen dominio de la materia que imparte.

Por el contrario, los alumnos y alumnas perciben que con poca frecuencia los docentes se informan de los conocimientos previos e intereses del alumnado. Respecto al asesoramiento en técnicas de estudio, la mayor parte del alumnado opina que pocos o muy pocos profesores asesoran. Es en estos dos indicadores donde se encuentra la diferencia más importante, precisamente los que se encuentran más cercanos a una pedagogía constructivista.

### *Análisis cualitativo*

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1.-Competencia Didáctica				
Conocimiento de la materia	Conocimiento por parte del profesorado de la materia a impartir	3	1,96%	
Alumnado	El profesorado conoce la	0	0%	0,00%

	materia a impartir			
Alumnado	El profesorado no conoce la materia a impartir	0	1,96%	100%
Evaluación	La evaluación del profesorado	4	3,04%	100%
Alumnado	El alumnado evalúa la evaluación del profesorado con criterio	0	0,00%	0,00%
Alumnado	El alumnado evalúa la evaluación del profesorado sin criterio	4	3,04	100%

Tabla 122: Competencia Didáctica análisis cualitativo

El primer dato que podemos extraer de la tabla anterior es que el profesorado no habla del conocimiento de la materia a impartir, en su discurso habla de un cambio de rol en el que el profesor es el “coach”.

Preguntando al alumnado en el grupo de discusión respecto a si el profesorado tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado esto es lo que afirman:

**A1.M.GD.:** Yo creo que no, tienen planificado ellos lo que quieren enseñar y se guían de eso a rajatabla y paran ahí.

**A5.F.GD.:** Depende en qué asignatura nosotros ya hemos experimentado con encuestas, al principio, pero más en primero y así, porque no saben ni a lo que vienen, pero ya luego a partir de segundo...

A este respecto en el grupo de discusión del profesorado hay discrepancia respecto a los conocimientos previos del alumnado, sobre todo, cuando el alumnado es de primer curso. Uno de los docentes afirma lo siguiente: *“Yo parto de cero, yo parto siempre de conocimientos mínimos, entonces...”* Otro de los docentes siguiendo el comentario del anterior afirma que *“Eso lo puedes ver ahí. Dicho lo cual, lo que decía (...), nosotros tenemos un planteamiento general, pero los profesores aquí en la Facultad son bastante sensibles y flexibles para adecuarse al nivel real con el que se encuentran. Aquí no nos*

*encontramos, yo diría que incluso sin excepción, con asignaturas donde, como el nivel del alumno es muy bajo, suspenden todos. Eso no existe.”*

Teniendo en cuenta tanto los comentarios del profesorado como del alumnado, a la hora de plantear trabajar los conocimientos previos, parece ser, que principalmente se tienen en cuenta en primer curso. Puede ser esta la razón por la que en el cuestionario se puntúe de forma más baja el ítem de trabajo con conocimientos previos del alumnado.

Volviendo a la percepción de la competencia estudiada, nuevamente, como en las competencias analizadas anteriormente, cuando se realiza la media de los indicadores de la competencia el resultado es más bajo que cuando les preguntamos por la competencia didáctica en general.

En resumen, de las cuatro competencias estudiadas se puede afirmar que, cuando se le pregunta al alumnado por la percepción de cada una de las competencias en general, el resultado es mayor que cuando hacemos la media de las subcompetencias correspondientes a las mismas.

Analizando la media de los indicadores y la percepción de la competencia en general para las cuatro competencias el resultado es el siguiente:

Competencia	Media de los indicadores	General competencia
Competencia Organización	2,86	3,01
Competencia Interpersonal	2,57	2,79
Competencia Pedagógica	2,39	2,61
Competencia Didáctica	2,67	2,95

Tabla 123: Comparación media de los indicadores y la general de la competencia

Las competencias más relacionadas con aspectos técnicos: organización y didáctica son las mejores valoradas, y aquellas más relacionadas con aspectos relacionales o valores que se transmiten, peor valoradas.

### **8.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**

En este apartado se va a realizar un análisis de la muestra de la Facultad de Informática en función del curso. Para ello se va a realizar de cada competencia docente un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

En un principio, por cada competencia se van a realizar tres tipos de análisis cuantitativos, se va a partir de los descriptivos generales para pasar a continuación a realizar un análisis de varianza. Con los datos significativos obtenidos del análisis de varianza de la variable independiente “curso”, se realizarán pruebas post hoc para analizar la posibilidad de obtener agrupamientos significativos.

Después de analizar las 4 competencias estudiadas en esta investigación se realiza un análisis de las competencias compuestas por curso, es decir, hayamos una media de todas las subcompetencias que pertenecen a una misma competencia y obtenemos un dato único por curso y competencia. Posteriormente analizamos de forma cualitativa, utilizando el análisis de los grupos de discusión, para dar una explicación de las razones que nos llevan a obtener estos resultados.

En el análisis que se va a realizar la variable independiente “curso” está definida del 1 al 5 teniendo en cuenta que en la Facultad de Informática cuando se realizó el primer cuestionario no estábamos todavía inmersos en el proceso de reforma de la Educación Superior y las titulaciones que se ofertaban en dicha facultad tenían 5 años de duración. Además, para poder incluir a los alumnos de tercer ciclo, damos la posibilidad al alumnado que anote si está cursando algún curso de postgrado.

### A. Competencia Organizativa

#### Descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Planificación de los recursos								
1	13	3,38	,681	,189	2,97	3,79	2,50	4,00
2	16	3,31	,680	,170	2,95	3,67	2,50	4,00
3	22	3,31	,764	,162	2,97	3,65	1,50	4,00
4	18	3,55	,565	,133	3,27	3,83	2,00	4,00
5	33	3,40	,578	,100	3,20	3,61	2,50	4,00
Postgrado	21	3,64	,391	,085	3,46	3,82	3,00	4,00
Total	123	3,43	,612	,055	3,32	3,54	1,50	4,00
Accesibilidad del programa								
1	13	3,46	,660	,183	3,06	3,86	2,00	4,00
2	16	3,12	,957	,239	2,61	3,63	1,00	4,00
3	22	3,45	,800	,170	3,09	3,80	1,00	4,00
4	18	3,61	,777	,183	3,22	3,99	1,00	4,00
5	33	3,24	,751	,130	2,97	3,50	1,00	4,00
Postgrado	21	3,23	,538	,117	2,99	3,48	2,00	4,00
Total	123	3,34	,755	,068	3,20	3,47	1,00	4,00
En general, tienen una buena competencia organizativa								
1	13	3,23	,927	,257	2,67	3,79	1,00	4,00
2	16	2,75	,856	,214	2,29	3,21	1,00	4,00
3	22	3,05	,785	,167	2,70	3,39	1,00	4,00
4	18	2,83	,618	,146	2,53	3,14	2,00	4,00

	5	33	3,00	,707	,123	2,75	3,25	1,00	4,00
	Postgrado	21	3,19	,602	,131	2,92	3,46	2,00	4,00
	Total	123	3,01	,741	,067	2,88	3,14	1,00	4,00
Utilización adecuada del tiempo	1	13	3,13	,545	,151	2,80	3,46	2,00	4,00
	2	15	2,93	,546	,141	2,63	3,23	1,75	3,75
	3	22	2,96	,578	,123	2,70	3,22	1,25	4,00
	4	18	2,90	,588	,138	2,61	3,19	1,75	4,00
	5	30	3,08	,637	,116	2,84	3,32	1,50	4,00
	Postgrado	21	3,03	,489	,106	2,81	3,25	2,25	4,00
	Total	119	3,01	,567	,052	2,90	3,11	1,25	4,00
Planificación de los espacios	1	13	3,15	,657	,182	2,75	3,55	2,50	4,00
	2	16	2,87	,465	,116	2,62	3,12	2,00	4,00
	3	22	2,86	,774	,165	2,52	3,20	1,50	4,00
	4	18	2,80	1,002	,236	2,30	3,30	1,50	4,00
	5	33	2,69	,934	,162	2,36	3,02	1,00	4,00
	Postgrado	20	3,12	,534	,119	2,87	3,37	2,50	4,00
	Total	122	2,88	,786	,071	2,74	3,02	1,00	4,00
Implementación del Programa	1	13	3,10	,478	,132	2,81	3,39	2,33	4,00
	2	15	2,71	,415	,107	2,48	2,94	2,33	3,67
	3	24	2,69	,643	,131	2,42	2,96	1,00	4,00
	4	18	2,72	,527	,124	2,46	2,98	2,00	3,67
	5	34	2,67	,717	,123	2,42	2,92	1,33	4,00
	Postgrado	21	2,88	,540	,118	2,64	3,13	1,67	4,00
	Total	125	2,77	,599	,053	2,66	2,87	1,00	4,00

*Las competencias del docente universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado*

Consideración de la diversidad	1	12	2,62	,829	,239	2,09	3,15	1,50	4,00
	2	16	2,68	,981	,245	2,16	3,21	1,00	4,00
	3	22	2,63	,928	,197	2,22	3,04	,50	4,00
	4	18	2,61	,758	,178	2,23	2,98	1,00	4,00
	5	32	2,75	,842	,148	2,44	3,05	1,00	4,00
	Postgrado	19	3,13	,683	,156	2,80	3,46	1,50	4,00
	Total	119	2,74	,843	,077	2,59	2,90	,50	4,00
Estructura del programa	1	13	2,76	,904	,250	2,22	3,31	1,00	4,00
	2	16	2,90	,583	,145	2,59	3,21	1,50	4,00
	3	24	2,93	,696	,142	2,64	3,23	1,00	4,00
	4	19	2,92	,651	,149	2,60	3,23	1,50	4,00
	5	34	2,97	,576	,098	2,76	3,17	2,00	4,00
	Postgrado	22	2,93	,518	,110	2,70	3,16	1,50	4,00
	Total	128	2,92	,631	,055	2,81	3,03	1,00	4,00
Adecuación de los métodos de evaluación	1	13	2,80	,778	,215	2,33	3,27	2,00	4,00
	2	16	2,59	,779	,194	2,17	3,00	1,50	4,00
	3	22	2,47	,522	,111	2,24	2,70	1,50	3,50
	4	18	2,44	,704	,166	2,09	2,79	1,50	4,00
	5	32	2,40	,797	,140	2,11	2,69	1,00	4,00
	Postgrado	20	2,92	,712	,159	2,59	3,25	1,50	4,00
	Total	121	2,57	,733	,066	2,44	2,71	1,00	4,00
Improvisación profesional	1	13	2,61	,916	,254	2,06	3,16	1,50	4,00
	2	16	2,53	,670	,167	2,17	2,88	1,50	4,00
	3	22	2,43	,791	,168	2,08	2,78	1,00	4,00

	4	18	2,30	,957	,225	1,82	2,78	1,00	4,00
	5	33	2,30	,789	,137	2,02	2,58	1,00	4,00
	Postgrado	21	2,61	,789	,172	2,25	2,97	1,50	4,00
	Total	123	2,44	,810	,073	2,29	2,58	1,00	4,00
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	1	13	2,56	,926	,257	2,00	3,12	1,00	4,00
	2	15	2,48	,699	,180	2,10	2,87	1,33	3,67
	3	23	2,37	,661	,137	2,09	2,66	1,00	3,33
	4	18	2,11	,775	,182	1,72	2,49	1,00	3,67
	5	35	1,95	,759	,128	1,69	2,21	1,00	3,67
	Postgrado	22	2,81	,703	,149	2,50	3,13	1,67	4,00
	Total	126	2,33	,796	,070	2,19	2,47	1,00	4,00

Tabla 124: Descriptivos de la Competencia Organizativa del alumnado de informática por cursos

En la tabla 124 se analizan los descriptivos de la competencia organizativa del alumnado de informática teniendo en cuenta el curso en el que está el alumnado. Hay que tener en cuenta que cada una de las subcompetencias está compuesta por varios ítems y que es la media de esos ítems la que marca tanto el máximo como el mínimo. En muchas ocasiones el máximo y el mínimo de las tablas coincide con el número 1,00 y el número 4,00 que son el máximo y el mínimo que se muestra como opción en los diferentes ítems.

En este análisis hay algunos indicadores que obtienen unas puntuaciones muy altas en todos los cursos como son la accesibilidad al programa, y la planificación de recursos, pero los indicadores más significativos para la investigación son aquellos en los que aparecen diferencias por curso. Hay algunos indicadores como la utilización adecuada del tiempo, la planificación de los espacios, la implementación del programa y la consideración de la diversidad, en los que hay diferencias entre cursos pero se encuentran situados en la percepción alta del alumnado. Por el contrario, hay 3



indicadores, adecuación de los métodos de evaluación, improvisación profesional y planificación de los trabajos de los estudiantes, que tienen diferencias por cursos pero el alumnado percibe de forma más baja.

Respecto a la utilización del tiempo durante las clases y a lo largo del curso, hay diferencias de opinión entre el alumnado de 1º, 5º y postgrado y el alumnado de 2º, 3º y 4º, aunque en general la percepción de la planificación del tiempo es alta.

En cuanto a la planificación de los espacios hay diferencias entre los alumnos de 1º y de postgrado que puntúan más alto que el alumnado de 2º, 3º, 4º y 5º. Esto puede ser debido a que en el primer curso, ya sea de titulación o de postgrado, resulta más importante planificar los recursos espaciales para instruir al alumnado sobre las dinámicas que van a desarrollar a lo largo de sus estudios. Tener los espacios estructurados es muy importante para que el alumnado se familiarice con el contexto.

La puntuación alta del alumnado de 1º respecto a la implementación del programa puede responder a las mismas razones de estructuración del contexto que en el caso de la planificación de los espacios. Los docentes en primer curso intentan contextualizar el plan docente, ajustar las expectativas, trabajar los conocimientos previos y adecuar las asignaturas a los objetivos del título y curso para proporcionar seguridad, contextualizar y familiarizar al alumnado con las dinámicas propias de la facultad en donde estudian.

En lo que se refiere a la consideración de la diversidad, el alumnado de postgrado es el alumnado que percibe más alto que los docentes adecúan sus programas a la diversidad o a algún alumno o alumna con discapacidad. La adecuación de la programación al alumnado con discapacidad puede que el alumnado no lo perciba si en su clase no hay algún caso de este tipo.

Cuando al alumnado le preguntamos sobre la adecuación de los métodos de evaluación a la adquisición de conocimientos y competencias que propone el profesorado, son los estudiantes de 3º, 4º y 5º los que opinan que existe una menor conexión explícita entre los objetivos de la asignatura y los instrumentos y criterios de evaluación. Además perciben de manera más baja que el docente establece un procedimiento para recoger las reclamaciones o desacuerdos. Este mismo alumnado de 3º, 4º y 5º es el que percibe que el profesorado improvisa menos, teniendo en cuenta que

este dato es positivo puesto que la falta de improvisación puede ser debido a la mayor planificación.

El aspecto que peor valora el alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º es el de la planificación y escalonamiento de los trabajos del alumnado. Aquí aparece una diferencia muy importante respecto al alumnado de postgrado que puede ser debida al carácter más específico de los estudios de postgrado frente al carácter más generalista de los estudios de grado o licenciatura.

En cualquier caso, tanto en los casos de indicadores percibidos como altos y en los indicadores percibidos como bajos el alumnado de 1º y de postgrado son los que, en la mayoría de los casos, puntúan más alto a los docentes.

Para saber si las puntuaciones anteriormente obtenidas son significativas o no y, tras comprobar que se cumplen los supuestos de independencia, normalidad y homocedasticidad, se realiza el análisis de varianza de un factor obteniendo el siguiente resultado:

**ANOVA**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	12,238	5	2,448	4,385	,001
Inter-grupos					
Intra-grupos	66,984	120	,558		
Total	79,221	125			

Tabla 125: Análisis de varianza de la Competencia Organizativa por cursos

Después de realizar al análisis de varianza de un factor para todos los indicadores de la competencia, la única subcompetencia en la que aparece una significatividad estadística, es decir, con un  $p < 0,05$  es la de planificar y escalonar adecuadamente los trabajos de los estudiantes. Esto viene a decir que se descarta la hipótesis nula para esta subcompetencia y que el alumnado de postgrado es el percibe que mayor número de profesorado posee esta subcompetencia seguido del alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º.

Para intentar explicar esta significatividad, se han realizado pruebas post hoc para todos los indicadores de la competencia organizativa y el resultado se puede observar en la siguiente tabla.

### Pruebas post hoc

#### Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes

Tukey B<sup>a</sup>,b

Curso alumnado F. Informática	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	35	1,9524	
4	18	2,1111	
3	23	2,3768	2,3768
2	15	2,4889	2,4889
1	13	2,5641	2,5641
Postgrado	22		2,8182

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,948.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 126: Prueba post hoc, planifica y escalona adecuadamente los trabajos del estudiante

En la tabla 126 se puede observar cómo para este indicador (planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes) aparecen dos agrupaciones, en la primera se encuentra el alumnado de 1º a 5º y en la segunda el alumnado de 1º,2º,3º y postgrado. Además los datos van decreciendo de 1º a 5º y crece para el alumnado de postgrado.

El alumnado que percibe peor la planificación del docente del trabajo de los estudiantes es el de 4º y 5º.

### *B. Competencia Interpersonal*

#### Descriptivos

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Respeto al código ético	1	15	3,15	,615	,158	2,81	3,49	2,00	4,00
	2	21	3,31	,427	,093	3,12	3,51	2,67	4,00
	3	46	3,11	,660	,097	2,91	3,31	1,00	4,00
	4	42	3,08	,806	,124	2,83	3,33	1,00	4,00
	5	83	3,10	,574	,063	2,97	3,22	1,33	4,00
	Postgrado	11	3,24	,518	,156	2,89	3,59	2,67	4,00
	Total		218	3,13	,629	,042	3,05	3,21	1,00
General competencia Interpersonal	1	16	3,31	,602	,150	2,99	3,63	2,00	4,00
	2	21	3,09	,700	,152	2,77	3,41	2,00	4,00
	3	46	2,69	,756	,111	2,47	2,92	1,00	4,00
	4	42	2,80	,803	,124	2,55	3,05	1,00	4,00
	5	86	2,67	,658	,071	2,53	2,81	1,00	4,00

	Postgrado	11	3,00	,774	,233	2,47	3,52	1,00	4,00
	Total	222	2,80	,732	,049	2,70	2,90	1,00	4,00
Autoridad	1	15	3,40	,507	,131	3,12	3,68	3,00	4,00
	2	21	2,86	,727	,159	2,53	3,19	2,00	4,00
	3	46	2,96	,595	,088	2,78	3,13	1,00	4,00
	4	42	2,81	,804	,124	2,56	3,06	1,00	4,00
	5	85	2,85	,699	,076	2,70	3,00	1,00	4,00
	Postgrado	11	2,73	,647	,195	2,29	3,16	2,00	4,00
	Total	220	2,90	,698	,047	2,80	2,99	1,00	4,00
Cercanía y accesibilidad	1	16	2,93	,512	,128	2,66	3,21	2,00	3,50
	2	21	2,83	,658	,143	2,53	3,13	1,50	4,00
	3	46	2,61	,761	,112	2,39	2,84	1,00	4,00
	4	43	2,69	,757	,115	2,46	2,93	1,00	4,00
	5	86	2,61	,721	,077	2,45	2,76	1,00	4,00
	Postgrado	11	3,09	,583	,176	2,69	3,48	2,50	4,00
	Total	223	2,69	,717	,048	2,60	2,79	1,00	4,00
Control del clima de clase	1	16	3,00	,547	,136	2,70	3,29	2,50	4,00
	2	21	3,07	,657	,143	2,77	3,37	1,50	4,00
	3	46	2,59	,671	,099	2,39	2,79	1,50	4,00
	4	43	2,46	,751	,114	2,23	2,69	1,00	4,00
	5	87	2,46	,554	,059	2,34	2,58	1,00	4,00
	Postgrado	11	2,72	,719	,217	2,24	3,21	1,00	3,50
	Total	224	2,60	,664	,044	2,51	2,68	1,00	4,00
Liderazgo	1	16	3,13	,619	,155	2,80	3,45	2,00	4,00

	2	21	2,86	,655	,143	2,56	3,16	2,00	4,00
	3	46	2,30	,662	,098	2,11	2,50	1,00	4,00
	4	43	2,74	,759	,116	2,51	2,98	1,00	4,00
	5	87	2,59	,740	,079	2,43	2,74	1,00	4,00
	Postgrado	11	2,64	,809	,244	2,09	3,18	1,00	4,00
	Total	224	2,63	,741	,050	2,53	2,72	1,00	4,00
<hr/>									
Actuación en situaciones conflictivas	1	16	2,97	,478	,119	2,72	3,23	2,00	4,00
	2	21	2,90	,633	,138	2,61	3,19	1,67	4,00
	3	46	2,62	,668	,098	2,42	2,82	1,33	4,00
	4	42	2,81	,703	,108	2,59	3,03	1,00	4,00
	5	85	2,54	,588	,063	2,41	2,66	1,00	4,00
	Postgrado	11	2,60	,573	,173	2,22	2,99	1,67	3,33
	Total	221	2,68	,637	,042	2,59	2,76	1,00	4,00
<hr/>									
Compromiso con el alumno/grupo	1	15	2,66	,723	,186	2,26	3,06	1,50	4,00
	2	20	2,57	,612	,137	2,28	2,86	1,50	4,00
	3	44	2,19	,708	,106	1,97	2,40	1,00	3,50
	4	41	2,26	,783	,122	2,02	2,51	1,00	4,00
	5	82	2,31	,722	,079	2,15	2,47	1,00	4,00
	Postgrado	10	2,55	,984	,311	1,84	3,25	1,00	4,00
	Total	212	2,34	,741	,050	2,24	2,44	1,00	4,00
<hr/>									
Organización y participación en actividades extracurriculares	1	16	1,68	,680	,170	1,32	2,04	1,00	3,00
	2	21	2,02	,660	,144	1,72	2,32	1,00	3,50
	3	46	1,73	,638	,094	1,54	1,92	1,00	3,00
	4	41	1,84	,710	,111	1,61	2,06	1,00	3,00

5	83	1,74	,677	,074	1,59	1,88	1,00	4,00
Postgrado	11	1,50	,632	,190	1,07	1,92	1,00	2,50
Total	218	1,77	,673	,045	1,68	1,86	1,00	4,00

Tabla 127: Descriptivos de la Competencia Interpersonal del alumnado de informática por cursos

En la tabla 127 se analizan los descriptivos de la competencia interpersonal del alumnado de informática teniendo en cuenta el curso en el que está el alumnado.

En este análisis hay un único indicador, código ético, que obtienen unas puntuaciones muy altas en todos los cursos, pero los indicadores más significativos para la investigación son aquellos en los que aparecen diferencias por curso. Hay algunos indicadores como la general de la competencia interpersonal, autoridad y cercanía/accesibilidad en los que hay diferencias entre cursos, pero se encuentran situados en la percepción alta del alumnado. Por el contrario, hay 1 indicador, compromiso con el alumno/grupo, que tiene diferencias por cursos pero el alumnado percibe de forma más baja.

En esta competencia por curso aparecen dos indicadores, el control de clima de clase y el liderazgo, en los que en algunos cursos los estudiantes puntúan alto y en otros cursos puntúan bajo, siendo los primeros cursos los que tienen la tendencia a las puntuaciones más altas y a partir de 3er curso los de las puntuaciones más bajas.

Respecto al control de clima de clase, hay diferencias en las medias entre el alumnado de 1º y 2º curso y el alumnado de 4º y 5º.

En cuanto al liderazgo, hay diferencias entre los alumnos de 1º que puntúan alto y el alumnado de 3º que puntúan bajo.

Cuando al alumnado le preguntamos sobre la actuación en situaciones conflictivas no aparecen diferencias reseñables ni valores fuera de la media.

En lo referente al compromiso del docente con el alumno/grupo, el alumnado de 3º, 4º y 5º es el que peor percibe el compromiso del docente, mientras que el alumnado de 1º, 2º y posgrado lo perciben dentro de los valores medios.

El aspecto que peor valora el alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y postgrado es el de la organización/participación en actividades extracurriculares. El alumnado percibe que los docentes con poca frecuencia realizan, organizan o plantean este tipo de actividades.

En cualquier caso, tanto en los casos de indicadores percibidos como altos y en los indicadores percibidos como bajos el alumnado de 1º y de postgrado son los que, en la mayoría de los casos, puntúan más alto a sus docentes.

#### ANOVA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Control del clima de clase	Inter-grupos	9,761	5	1,952	4,797	,000
	Intra-grupos	88,729	218	,407		
	Total	98,490	223			
Liderazgo	Inter-grupos	10,604	5	2,121	4,132	,001
	Intra-grupos	111,896	218	,513		
	Total	122,500	223			
Actuación en situaciones conflictivas	Inter-grupos	5,133	5	1,027	2,619	,025
	Intra-grupos	84,271	215	,392		
	Total	89,404	220			
General Competencia Interpersonal	Inter-grupos	8,325	5	1,665	3,259	,007
	Intra-grupos	110,346	216	,511		
	Total	118,671	221			

Tabla 128: Análisis de varianza de la Competencia Interpersonal por curso



Después de realizar al análisis de varianza de un factor para todos los indicadores de la competencia interpersonal, hay 4 subcompetencias indicadores en los que aparece una significatividad con  $p < 0,05$ . Para intentar explicar esta significatividad, se han realizado pruebas post hoc para las subcompetencia de la competencia interpersonal en las que el análisis de varianza salía estadísticamente significativo y los resultados se puede observar en las siguientes tablas:

**control\_clima\_de\_clase**

Tukey B<sup>a</sup>,b

Curso alumnado F. Informática	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
4	43	2,46	
5	87	2,46	
3	46	2,59	2,59
Postgrado	11	2,72	2,72
1	16		3,00
2	21		3,07

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 23,299.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 129: Prueba post hoc para el indicador “control de clima de clase”

En la tabla 129 se puede observar cómo para este indicador (control de clima de clase) aparecen dos agrupaciones, en la primera se encuentra el alumnado de 3º, 4º y 5º y en la segunda el alumnado de 1º, 2º y postgrado.

El alumnado que percibe peor el control del clima de clase es el de 4º y 5º y el que mejor lo percibe es el alumnado de 1º y 2º.

### Liderazgo

Tukey B<sup>a</sup>,b

Curso alumnado F. Informática	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
3	46	2,30	
5	87	2,59	2,59
Postgrado	11	2,64	2,64
4	43	2,74	2,74
2	21	2,86	2,86
1	16		3,13

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 23,299.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 130: Prueba post hoc para el indicador “liderazgo”

En la tabla 130 se puede observar cómo para este indicador (liderazgo) aparecen dos agrupaciones, en la primera se encuentra el alumnado de 2° a postgrado y en la segunda el alumnado de 1°, 2°, 4°, 5° y postgrado.

El alumnado que percibe que los docentes ejercen con menor frecuencia el liderazgo en clase es el de 3°.

**General\_Comptencia\_Interpersonal**

Tukey B<sup>a</sup>,b

Curso alumnado F. Informática	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
5	86	2,67	
3	46	2,69	
4	42	2,80	2,80
Postgrado	11	3,00	3,00
2	21	3,09	3,09
1	16		3,31

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 23,237.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tabla 131: Prueba post hoc para el indicador general de la Competencia Interpersonal

En lo que se refiere al general de la competencia el primer grupo estaría compuesto por el alumnado de 2° a postgrado y el segundo subconjunto porque estaría el alumnado de 1°, 2°, 4° y postgrado. Los primeros cursos y el postgrado son los que tienen una mayor percepción de esta subcompetencia y los últimos cursos los de la percepción más baja.

**C. Competencia Pedagógica**

La Competencia Pedagógica es la competencia en la que más indicadores puntúan por debajo de la media, aunque cuando preguntamos al alumnado por la general de la competencia el alumnado de 1º valora con una puntuación alta al profesorado y el de 5º lo valora un poco por debajo de la media. Además los valores van descendiendo progresivamente de 1º a 5º recuperándose los valores para el alumnado de postgrado.

Algo parecido sucede con el indicador de transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo. El alumnado de 1º puntúa a su profesorado bastante por encima de la media y a medida que van pasando los cursos va disminuyendo la percepción del alumnado llegando a valores por debajo de la media. En postgrado hay un nuevo repunte.

El alumnado de 5º es el que en general valora peor al docente en esta competencia y el alumnado de 1ª el que mejor lo valora. El alumnado de postgrado valora generalmente por encima del de 5º, excepto en el indicador de enseñar a planifica, el fomento del compromiso social y coherencia con los valores enseñados donde el alumnado de postgrado es el que peor valora a sus docentes.

#### Descriptivos

	N	Medi a	Desviació n típica	Erro r típic o	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínim o	Máxim o
					Límit e inferi or	Límite superio r		
Fomento de la responsabilidad 1	15	3,27	,530	,137	2,97	3,56	2,50	4,00
2	20	3,08	,591	,132	2,80	3,35	2,00	4,00
3	41	3,24	,690	,108	3,03	3,46	1,00	4,00
4	42	3,20	,605	,093	3,01	3,39	1,00	4,00
5	80	3,07	,594	,066	2,94	3,20	1,50	4,00
Postgrado	9	3,28	,441	,147	2,94	3,62	3,00	4,00
Total	207	3,15	,606	,042	3,07	3,24	1,00	4,00

*Las competencias del docente universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado*

Fomento de la autonomía e iniciativa	1	16	2,85	,666	,167	2,50	3,21	1,33	4,00
	2	20	2,75	,284	,063	2,62	2,88	2,00	3,33
	3	42	2,52	,634	,098	2,32	2,71	1,33	4,00
	4	42	2,51	,634	,098	2,31	2,71	1,00	3,67
	5	80	2,38	,654	,073	2,24	2,53	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,56	,333	,111	2,30	2,81	2,33	3,00
	Total	209	2,51	,621	,043	2,43	2,60	1,00	4,00
Transmisión de la cultura de trabajo y esfuerzo	1	16	3,00	,966	,242	2,49	3,51	1,00	4,00
	2	20	2,75	,444	,099	2,54	2,96	2,00	3,00
	3	42	2,69	,897	,138	2,41	2,97	1,00	4,00
	4	42	2,52	,740	,114	2,29	2,75	1,00	4,00
	5	80	2,49	,871	,097	2,29	2,68	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,78	,667	,222	2,27	3,29	2,00	4,00
	Total	209	2,61	,825	,057	2,50	2,72	1,00	4,00
Enseñar a planificar	1	16	2,50	,894	,224	2,02	2,98	1,00	4,00
	2	20	2,50	,946	,212	2,06	2,94	1,00	4,00
	3	42	2,19	,969	,149	1,89	2,49	1,00	4,00
	4	42	2,26	,939	,145	1,97	2,55	1,00	4,00
	5	80	2,18	,823	,092	1,99	2,36	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,11	,928	,309	1,40	2,82	1,00	4,00
	Total	209	2,25	,896	,062	2,13	2,37	1,00	4,00
Enseñan ética profesional	1	16	2,19	,834	,209	1,74	2,63	1,00	3,00
	2	20	1,95	,686	,153	1,63	2,27	1,00	3,00
	3	42	1,90	,850	,131	1,64	2,17	1,00	4,00

	4	42	1,86	,843	,130	1,59	2,12	1,00	4,00
	5	78	1,69	,708	,080	1,53	1,85	1,00	4,00
	Postgrado	9	1,89	,782	,261	1,29	2,49	1,00	3,00
	Total	207	1,84	,781	,054	1,73	1,95	1,00	4,00
Coherencia con los valores enseñados	1	15	2,60	,828	,214	2,14	3,06	1,00	4,00
	2	20	2,75	,639	,143	2,45	3,05	1,00	4,00
	3	42	2,64	,759	,117	2,41	2,88	1,00	4,00
	4	40	2,53	,877	,139	2,24	2,81	1,00	4,00
	5	77	2,43	,715	,081	2,27	2,59	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,44	1,014	,338	1,67	3,22	1,00	4,00
	Total	203	2,54	,772	,054	2,43	2,64	1,00	4,00
Fomento del compromiso social	1	14	2,26	,786	,210	1,80	2,71	1,20	3,40
	2	18	2,30	,491	,116	2,06	2,54	1,20	3,00
	3	41	1,98	,586	,092	1,80	2,17	1,00	3,20
	4	40	2,03	,659	,104	1,82	2,24	1,00	3,60
	5	75	1,98	,593	,068	1,84	2,11	1,00	4,00
	Postgrado	9	1,89	,470	,157	1,53	2,25	1,40	2,40
	Total	197	2,03	,611	,044	1,95	2,12	1,00	4,00
Impulso del desarrollo sostenible	1	15	2,17	,645	,167	1,81	2,52	1,50	3,50
	2	20	2,43	,748	,167	2,07	2,78	1,00	3,50
	3	40	2,05	,911	,144	1,76	2,34	1,00	4,00
	4	40	2,00	,630	,100	1,80	2,20	1,00	3,50
	5	78	2,07	,772	,087	1,90	2,24	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,22	,667	,222	1,71	2,73	1,00	3,00

*Las competencias del docente universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado*

	Total	202	2,10	,762	,054	2,00	2,21	1,00	4,00
Adecuación a las características psicológicas del alumno	1	16	2,75	1,000	,250	2,22	3,28	1,00	4,00
	2	20	2,75	,851	,190	2,35	3,15	1,00	4,00
	3	41	2,20	,928	,145	1,90	2,49	1,00	4,00
	4	42	2,55	,889	,137	2,27	2,82	1,00	4,00
	5	80	2,28	,763	,085	2,11	2,44	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,56	,527	,176	2,15	2,96	2,00	3,00
	Total	208	2,41	,858	,059	2,29	2,53	1,00	4,00
Integración social y cultural	1	15	2,93	,530	,137	2,64	3,23	2,00	4,00
	2	20	2,83	,613	,137	2,54	3,11	1,00	3,50
	3	40	2,53	,630	,100	2,32	2,73	1,00	4,00
	4	39	2,60	,709	,113	2,37	2,83	1,00	4,00
	5	76	2,48	,685	,079	2,32	2,64	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,83	,707	,236	2,29	3,38	2,00	4,00
	Total	199	2,60	,672	,048	2,50	2,69	1,00	4,00
Motivación al alumnado	1	16	2,63	,806	,202	2,20	3,05	1,00	4,00
	2	20	2,65	,875	,196	2,24	3,06	1,00	4,00
	3	42	2,31	,811	,125	2,06	2,56	1,00	4,00
	4	42	2,36	,850	,131	2,09	2,62	1,00	4,00
	5	80	2,31	,739	,083	2,15	2,48	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,44	1,014	,338	1,67	3,22	1,00	4,00
	Total	209	2,38	,807	,056	2,27	2,49	1,00	4,00
Búsqueda del desarrollo integral	1	15	2,67	,816	,211	2,21	3,12	1,00	4,00
	2	20	2,30	,865	,193	1,90	2,70	1,00	4,00

	3	42	2,45	,861	,133	2,18	2,72	1,00	4,00
	4	40	2,40	,709	,112	2,17	2,63	1,00	4,00
	5	79	2,24	,804	,090	2,06	2,42	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,33	,707	,236	1,79	2,88	1,00	3,00
	Total	205	2,36	,801	,056	2,25	2,47	1,00	4,00
Asesoría y tutoría	1	15	2,93	,799	,206	2,49	3,38	1,50	4,00
	2	20	2,98	,769	,172	2,62	3,33	1,00	4,00
	3	42	2,74	,701	,108	2,52	2,96	1,00	4,00
	4	41	2,68	,842	,132	2,42	2,95	1,00	4,00
	5	80	2,59	,737	,082	2,42	2,75	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,89	,741	,247	2,32	3,46	1,50	4,00
	Total	207	2,71	,762	,053	2,61	2,82	1,00	4,00
General Pedagógica	Competencia 1	16	3,06	,929	,232	2,57	3,56	1,00	4,00
	2	20	2,80	,768	,172	2,44	3,16	1,00	4,00
	3	42	2,62	,795	,123	2,37	2,87	1,00	4,00
	4	41	2,61	,833	,130	2,35	2,87	1,00	4,00
	5	80	2,49	,871	,097	2,29	2,68	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,67	,866	,289	2,00	3,33	1,00	4,00
	Total	208	2,62	,848	,059	2,50	2,74	1,00	4,00

Tabla 132: Descriptivos de la Competencia Pedagógica del alumnado de informática por cursos

Una vez analizado los descriptivos de la Competencia Pedagógica por curso, se ha realizado el análisis de varianza de un factor con el resultado que aparece en la tabla 132. En dicha tabla aparecen valores significativos para los indicadores del fomento de la autonomía e iniciativa y la adecuación a las características psicosociales del alumnado.



**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Fomento de la autonomía e iniciativa	Inter-grupos	4,348	5	,870	2,327	,044
	Intra-grupos	75,863	203	,374		
	Total	80,212	208			
Adecuación a las características psicológicas del alumno	Inter-grupos	8,498	5	1,700	2,388	,039
	Intra-grupos	143,766	202	,712		
	Total	152,264	207			

Tabla 133: Análisis de varianza de la competencia pedagógica por curso

Después de la realización de las pruebas post hoc para ver si aparecen subconjuntos homogéneos el resultado es que no se crean subgrupos para ningún indicador. Esto viene a decir que no se pueden detectar dónde están las diferencias entre las medias.

***D. Competencia Didáctica***

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Concreción del plan docente 1	15	2,98	,60	,15	2,65	3,31	2,00	4,00
2	19	2,84	,63	,15	2,54	3,15	1,33	4,00
3	41	2,91	,66	,10	2,70	3,12	1,33	4,00
4	38	2,97	,65	,11	2,76	3,19	1,00	4,00
5	79	2,75	,70	,08	2,59	2,91	1,00	4,00
Postgrado	9	2,85	,53	,18	2,44	3,26	2,33	3,67

	Total	201	2,86	,66	,05	2,76	2,95	1,00	4,00
Adecuación de las competencias a lograr	1	14	2,93	,83	,22	2,45	3,41	1,50	4,00
	2	19	2,97	,75	,17	2,61	3,34	1,00	4,00
	3	41	3,18	,62	,10	2,99	3,38	2,00	4,00
	4	38	3,14	,84	,14	2,87	3,42	1,00	4,00
	5	79	2,97	,63	,07	2,83	3,12	1,00	4,00
	Postgrado	9	3,17	,61	,20	2,70	3,64	2,00	4,00
	Total	200	3,06	,70	,05	2,96	3,15	1,00	4,00
Actualización temática	1	15	2,83	,65	,17	2,48	3,19	1,50	4,00
	2	19	2,89	,46	,11	2,67	3,12	2,00	3,50
	3	41	2,65	,79	,12	2,40	2,90	1,00	4,00
	4	38	2,79	,92	,15	2,49	3,09	1,00	4,00
	5	78	2,53	,77	,09	2,35	2,70	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,39	1,11	,37	1,53	3,24	1,00	4,00
	Total	200	2,65	,79	,06	2,54	2,76	1,00	4,00
Adecuación de las tareas	1	14	3,00	,42	,11	2,76	3,24	2,40	4,00
	2	19	2,78	,46	,10	2,56	3,00	1,60	3,40
	3	42	2,76	,62	,09	2,57	2,95	1,00	4,00
	4	37	2,79	,64	,10	2,58	3,00	1,00	4,00
	5	76	2,68	,53	,06	2,56	2,81	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,87	,61	,20	2,40	3,33	2,00	4,00
	Total	197	2,76	,56	,04	2,68	2,84	1,00	4,00
Presentación del plan docente	1	15	3,38	,68	,17	3,00	3,75	2,00	4,00
	2	19	3,14	,62	,14	2,84	3,44	1,33	4,00

	3	42	3,27	,66	,10	3,07	3,47	1,00	4,00
	4	38	3,15	,69	,11	2,92	3,38	1,00	4,00
	5	79	3,09	,66	,07	2,94	3,24	1,00	4,00
	Postgrado	9	3,26	,52	,17	2,86	3,66	2,33	4,00
	Total	202	3,17	,66	,05	3,08	3,26	1,00	4,00
Conocimiento de la materia	1	15	3,40	,63	,16	3,05	3,75	2,00	4,00
	2	19	3,05	,71	,16	2,71	3,39	2,00	4,00
	3	42	3,21	,65	,10	3,01	3,42	1,00	4,00
	4	38	3,29	,80	,13	3,03	3,55	1,00	4,00
	5	79	3,06	,76	,09	2,89	3,23	1,00	4,00
	Postgrado	9	3,11	,60	,20	2,65	3,57	2,00	4,00
	Total	202	3,16	,72	,05	3,06	3,26	1,00	4,00
Adaptación de los contenidos	1	13	2,82	,60	,17	2,46	3,18	1,67	4,00
	2	19	2,63	,81	,19	2,24	3,02	1,00	4,00
	3	41	2,33	,71	,11	2,10	2,55	1,00	4,00
	4	38	2,40	,70	,11	2,17	2,63	1,00	3,67
	5	79	2,35	,63	,07	2,21	2,49	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,41	,60	,20	1,95	2,87	1,67	3,33
	Total	199	2,42	,68	,05	2,32	2,51	1,00	4,00
Trabajo con conocimientos previos	1	13	2,38	1,06	,30	1,74	3,03	1,00	4,00
	2	19	2,11	,66	,15	1,79	2,42	1,00	3,00
	3	41	1,93	,73	,11	1,70	2,16	1,00	4,00
	4	38	2,08	,70	,11	1,85	2,31	1,00	3,50
	5	79	1,96	,71	,08	1,80	2,11	1,00	4,00

	Postgrado	9	1,83	,50	,17	1,45	2,22	1,00	2,50
	Total	199	2,01	,73	,05	1,91	2,11	1,00	4,00
Concreción de la explicación y ejemplificación	1	15	2,80	,75	,19	2,38	3,22	1,50	4,00
	2	19	2,76	,59	,13	2,48	3,05	1,00	4,00
	3	42	2,83	,70	,11	2,61	3,05	1,00	4,00
	4	38	2,83	,67	,11	2,61	3,05	1,00	4,00
	5	79	2,82	,61	,07	2,68	2,95	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,72	,71	,24	2,17	3,27	1,50	4,00
	Total	202	2,81	,65	,05	2,72	2,90	1,00	4,00
Fomento del trabajo cooperativo	1	15	2,47	1,06	,27	1,88	3,05	1,00	4,00
	2	19	2,58	,69	,16	2,25	2,91	1,00	4,00
	3	42	2,67	,69	,11	2,45	2,88	1,00	4,00
	4	38	2,71	,77	,12	2,46	2,96	1,00	4,00
	5	79	2,78	,73	,08	2,62	2,95	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,89	,78	,26	2,29	3,49	2,00	4,00
	Total	202	2,71	,75	,05	2,60	2,81	1,00	4,00
Búsqueda y reelaboración de la información	1	14	3,07	,70	,19	2,67	3,48	2,00	4,00
	2	19	2,76	,69	,16	2,43	3,10	1,00	4,00
	3	41	2,56	,82	,13	2,30	2,82	1,00	4,00
	4	38	2,67	,76	,12	2,42	2,92	1,00	4,00
	5	79	2,56	,75	,08	2,39	2,72	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,89	,70	,23	2,35	3,42	2,00	4,00
	Total	200	2,65	,76	,05	2,54	2,76	1,00	4,00
Asesoramiento en técnicas de	1	15	2,23	1,03	,27	1,66	2,81	1,00	4,00

estudio	2	19	1,92	,71	,16	1,58	2,26	1,00	3,00
	3	41	1,77	,83	,13	1,51	2,03	1,00	4,00
	4	38	1,84	,73	,12	1,60	2,08	1,00	3,50
	5	78	1,88	,79	,09	1,71	2,06	1,00	4,00
	Postgrado	9	2,33	,94	,31	1,61	3,05	1,00	3,50
	Total	200	1,90	,81	,06	1,79	2,02	1,00	4,00
Adecuación de la evaluación	1	15	2,80	,70	,18	2,41	3,19	2,00	4,00
	2	19	2,68	,51	,12	2,44	2,93	1,50	3,50
	3	42	2,38	,74	,11	2,15	2,61	1,00	4,00
	4	37	2,41	,80	,13	2,14	2,67	1,00	4,00
	5	79	2,46	,72	,08	2,30	2,62	1,00	4,00
	Postgrado	8	2,56	,78	,27	1,91	3,21	1,50	4,00
Total	200	2,49	,72	,05	2,38	2,59	1,00	4,00	
Uso adecuado de recursos	1	14	2,62	,84	,22	2,14	3,10	1,00	4,00
	2	19	2,70	,41	,10	2,50	2,90	2,00	3,67
	3	39	2,73	,67	,11	2,51	2,95	1,33	3,67
	4	36	2,77	,76	,13	2,51	3,03	1,00	4,00
	5	77	2,62	,75	,09	2,45	2,79	1,00	4,00
	Postgrado	9	3,15	,56	,19	2,72	3,58	2,33	4,00
Total	194	2,70	,71	,05	2,60	2,80	1,00	4,00	
Diseño de materiales didácticos útiles	1	14	3,18	,54	,14	2,87	3,49	2,50	4,00
	2	18	2,69	,73	,17	2,33	3,06	1,00	4,00
	3	42	2,99	,75	,12	2,75	3,22	1,00	4,00
	4	37	3,03	,80	,13	2,76	3,29	1,00	4,00

	5	78	2,83	,74	,08	2,66	2,99	1,00	4,00
	Postgrado	8	3,00	,80	,28	2,33	3,67	2,00	4,00
	Total	197	2,92	,74	,05	2,81	3,02	1,00	4,00
General Didáctica	Competencia 1	16	3,25	,77	,19	2,84	3,66	2,00	4,00
	2	19	3,05	,71	,16	2,71	3,39	1,00	4,00
	3	42	2,95	,82	,13	2,70	3,21	1,00	4,00
	4	35	3,09	,78	,13	2,82	3,35	1,00	4,00
	5	79	2,81	,68	,08	2,66	2,96	1,00	4,00
	Postgrado	9	3,00	,71	,24	2,46	3,54	2,00	4,00
	Total	200	2,96	,75	,05	2,85	3,06	1,00	4,00

Tabla 134: Descriptivos de la Competencia Didáctica del alumnado de informática por curso

Después de la realización del análisis de varianza para un factor, no hay ningún valor con resultado de significatividad 0,05 o inferior.

Después de la realización de las pruebas post hoc tampoco hay grupos para ningún indicador, es decir, no hay subconjuntos homogéneos.

### ***E. Curso Competencias compuestas***

En este apartado se van a analizar las competencias anteriormente estudiadas, pero de cada una de ellas se ha hecho una nueva competencia compuesta por la media de todas sus competencias, es por ello que a este apartado se le denomina por la variable independiente “curso” más las competencias derivadas de las medias de sus subcompetencias, es decir, “competencias compuestas”. En este apartado se realizará un análisis cuantitativo de los cuestionarios del alumnado y cualitativo de los grupos de discusión tanto del alumnado como del profesorado.

#### *Análisis cuantitativo*

##### **Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	1	12	3,004	,494	,143	2,690	3,318	2,46	3,94
	2	13	2,809	,385	,107	2,576	3,042	2,18	3,43
	3	21	2,828	,430	,094	2,633	3,024	1,59	3,56
	4	16	2,795	,394	,098	2,585	3,004	2,14	3,56
	5	27	2,765	,460	,089	2,583	2,947	1,98	3,64
	Postgrado	18	3,083	,368	,087	2,900	3,266	2,58	4,00
	Total	107	2,867	,432	,042	2,785	2,950	1,59	4,00
COMPETENCIA INTERPERSONAL	1	14	2,844	,277	,074	2,684	3,004	2,31	3,31
	2	20	2,776	,400	,089	2,589	2,963	1,92	3,52
	3	44	2,500	,411	,062	2,375	2,625	1,56	3,35
	4	41	2,592	,578	,090	2,410	2,775	1,00	3,79
	5	78	2,504	,447	,051	2,404	2,605	1,13	4,00
	Postgrado	10	2,627	,433	,137	2,318	2,937	1,75	3,23
	Total	207	2,576	,463	,032	2,512	2,639	1,00	4,00
COMPETENCIA PEDAGOGICA	1	14	2,617	,509	,136	2,323	2,911	1,57	3,30
	2	18	2,606	,439	,103	2,387	2,824	1,28	3,11
	3	40	2,399	,513	,081	2,235	2,563	1,52	3,70
	4	39	2,417	,538	,086	2,243	2,592	1,00	3,59
	5	73	2,294	,485	,057	2,181	2,407	1,31	4,00
	Postgrado	9	2,479	,442	,147	2,139	2,819	1,79	3,02

	Total	193	2,402	,504	,036	2,330	2,473	1,00	4,00
COMPETENCIA DIDÁCTICA ÁREA TEMÁTICA	1	10	2,837	,570	,180	2,429	3,245	2,13	4,00
	2	18	2,685	,406	,096	2,483	2,887	1,44	3,20
	3	35	2,699	,423	,072	2,554	2,845	1,59	3,69
	4	34	2,713	,553	,095	2,520	2,906	1,00	3,80
	5	71	2,612	,452	,054	2,505	2,719	1,47	4,00
	Postgrado	7	2,835	,425	,161	2,442	3,228	2,16	3,48
	Total	175	2,679	,468	,035	2,609	2,748	1,00	4,00

Tabla 135: Comparación de Medias Curso con Variables Compuestas

En todas las variables compuestas la percepción del alumnado de primero es notablemente más elevada que la percepción de sus compañeros de 2º, 3º, 4º y 5º y es la más alta de todo el alumnado a excepción de la competencia organizativa en la que el alumnado de postgrado puntúa de manera casi similar, ligeramente más alto, que el alumnado de primero.

#### *Análisis Cualitativo*

Para poder encontrar las razones de por qué, tanto profesado como alumnado, la percepción del alumnado respecto a su profesorado varía en función del curso, se preguntó directamente sobre esta cuestión en los grupos de discusión. A continuación se muestra el análisis realizado:

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1.-Curso		12		8,34%
Otros cursos		3	0,89%	10,7%
Profesorado	El profesorado de otros cursos se implica más que el de	2	0,70%	100%



	primero			
Profesorado	El profesorado de otros cursos no se implica más que el de primero	0	0,00%	0,00%
Alumnado	El profesorado de otros cursos se implica más que el de primero	1	0,19%	100%
Alumnado	El profesorado de otros cursos no se implica más que el de primero	0	0,00%	0,00%
Primero		9	7,45%	89,3%
Profesorado	Percibe que el profesorado de primero es mejor que el profesorado de los otros cursos	4	2,07%	81,50%
Profesorado	Percibe que el profesorado de primero no es mejor que el profesorado de los otros cursos	1	0,47%	18,50%
Alumnado	Percibe que el profesorado de primero es mejor que el profesorado de los otros cursos	0	0,00%	0,00%
Alumnado	Percibe que el profesorado de primero no es mejor que el profesorado de	4	4,91%	100%

	los otros cursos			
--	------------------	--	--	--

Cuando en el grupo de discusión se pregunta por esa diferencia de percepción del alumno en relación al curso la mayor parte del tiempo, el 89,3%, tanto profesorado como alumnado hablan del curso primero y cuando hablan de otros cursos, el 10,7% del tiempo, lo hacen para compararlos con primero. En cualquier caso en el 100% de los casos cuando hablan de otros cursos dicen que el profesorado de otros cursos se implica más en la docencia que el profesorado de primero. El alumnado lo explica aludiendo a la menor ratio existente en los demás cursos en comparación con primero.

Cuando en el grupos de discusión del alumnado se les pregunta por la diferencia en la percepción del alumnado de primero respecto al alumnado de otros cursos (el alumnado de primero valora mejor a su profesorado que el resto de los cursos), el alumnado parece no entenderlo puesto que ellos cuando hablan del profesorado de primero **no** lo perciben como mejor en el 100% de los casos. Una alumna aclara:

**A2.F.GD:** A mí me gustaría hacer lo mismo, pero ahora que me pidan el número de primero, de segundo y el de tercero, porque en primero no conoces todavía ni al de segundo ni al de tercero, igual te vuelves más exigente, pero tampoco tienes con quién comparar. Entonces luego ves: soy más exigente, pero el de primero todavía era peor, aunque me puso un 4 en su momento.

Incluso otra alumna asegura lo siguiente:

**A1.M.GD:** Es que yo en primero no me atrevía a poner un 2, era como... joe, le estamos suspendiendo, le pones un aprobado justo, pues sí, le das un 3 o un 4.

En el grupo de discusión del profesorado en un 81,50% del tiempo se trata de buscar la razón del porqué de esa puntuación más alta otorgada por el alumnado. El profesorado piensa que los docentes de primero son más paternalistas y que tienen unas habilidades especiales para la docencia en primero. En el 10,50% de lo hablado en el grupo de discusión del profesorado se apunta a que el profesorado de primero no es mejor que el resto sino que la percepción es lo que cambia. Este argumento coincide con lo argumentado por el alumnado:

**P1.M.GD:** O simplemente es la forma de percibir que cambia. O sea, la misma persona su forma de percibir en primero pues es novedad, que igual algunas cosas las ve de una manera, en segundo tiene otra

realidad propia. O sea, más que lo que se encuentra en cada curso también puede haber un elemento de evolución personal, digo, como hipótesis, no lo sé, más si pasa en muchos sitios. Porque sino digo: “mira, es que en este centro tiene unos profesores de primero fantásticos”. Yo desde luego, con respecto a lo de final, yo muchísimas veces he visto a muchos alumnos que con el tiempo hacen una valoración muy positiva del profesorado, de lo que han tenido, etcétera. Y seguramente en el momento que terminaron o en quinto no la hubieran hecho

#### ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	Inter-grupos	1,506	5	,301	1,661	,151
	Intra-grupos	18,309	101	,181		
	Total	19,815	106			
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Inter-grupos	2,500	5	,500	2,409	,038
	Intra-grupos	41,714	201	,208		
	Total	44,213	206			
COMPETENCIA PEDAGOGICA	Inter-grupos	2,306	5	,461	1,858	,104
	Intra-grupos	46,430	187	,248		
	Total	48,737	192			
COMPETENCIA DIDÁCTICA ÁREA TEMÁTICA	Inter-grupos	,793	5	,159	,719	,610
	Intra-grupos	37,289	169	,221		
	Total	38,082	174			

Tabla 136: Anova Curso Variables Compuestas

Tras el análisis de las variables compuestas de las competencias por curso la única variable compuesta que aparece con un alto grado de significatividad es la competencia Interpersonal, esto viene a confirmar el análisis de varianza de las diferentes

subcompetencias para dicha competencia en la que aparecía significatividad en 4 de las 9 subcompetencias analizadas.

La falta de significatividad de las otras tres competencias (organización, pedagógica y didáctica) van en la misma línea que en los análisis anteriores, siendo la menos significativa la competencia didáctica del área temática.

### **8.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**

Para realizar el análisis de la percepción del alumnado de la Facultad de Informática de sus docentes en función del idioma, se han realizado un análisis primero cuantitativo de las cuatro competencias estudiadas y después, hayamos una media de todas las subcompetencias que pertenecen a una misma competencia y obtenemos un dato único por idioma y competencia. Posteriormente analizamos de forma cualitativa estas variables compuestas, utilizando el análisis de los grupos de discusión, para dar una explicación de las razones que nos llevan a obtener estos resultados.

En un principio, por cada competencia se van a realizar dos tipos de análisis cuantitativos, se va a partir de los descriptivos generales para pasar a continuación a realizar un análisis de varianza mediante la prueba T de Student para la comparación de medias de muestras independientes.

En el análisis que se va a realizar la variable independiente “idioma” está definida en 2 categorías: euskera y castellano.

### A. Competencia Organizativa

#### Estadísticos de grupo

	Idioma de matricula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Castellano	74	2,694	,483	,056
	Euskara	52	2,798	,552	,076
Estructura del programa	Castellano	74	2,872	,556	,065
	Euskara	54	2,981	,720	,098
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Castellano	72	2,218	,832	,098
	Euskara	54	2,475	,723	,098
Implementación del Programa	Castellano	72	2,736	,568	,067
	Euskara	53	2,824	,639	,088
planificación e implementacion de las clases	Castellano	71	2,739	,511	,061
	Euskara	50	3,020	,546	,077
Utilización adecuada del tiempo	Castellano	69	2,946	,492	,059
	Euskara	50	3,110	,655	,093
Improvisación profesional	Castellano	73	2,308	,771	,090
	Euskara	50	2,670	,855	,121
Planificación de los espacios	Castellano	72	2,819	,728	,086
	Euskara	50	3,000	,863	,122
Adecuacion de los metodos de evaluación	Castellano	71	2,458	,696	,083
	Euskara	50	2,750	,758	,107
Accesibilidad del programa	Castellano	73	3,274	,768	,090
	Euskara	50	3,420	,731	,103
Planificación de los recursos	Castellano	73	3,404	,569	,067

	Euskara	50	3,480	,670	,095
Consideración de la diversidad	Castellano	69	2,775	,793	,095
	Euskara	50	2,690	,920	,130
En general, tienen una buena competencia organizativa	Castellano	73	2,905	,730	,085
	Euskara	50	3,165	,738	,104

Tabla 137: Idioma Competencia Organizativa

En todas las subcompetencias menos en la atención a la diversidad el alumnado de euskera puntúa más alto que el alumnado de castellano. Una hipótesis relacionada con este dato sería que el alumnado de otros programas de movilidad estudiantil (Sicue, Erasmus...) van siempre al grupo de castellano y, por tanto, el grupo de castellano es más diverso. Si esto fuera así, esta hipótesis podría explicar dichas puntuaciones y podría ser interesante rescatarla para posteriores investigaciones.

A continuación se va a analizar si las diferencias en las medias obtenidas en la anterior tabla son significativas o no, es decir, si el idioma es determinante en la percepción diferenciada del profesorado por parte del alumnado para la competencia organizativa.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Planificación e implementación de las clases	Varianzas iguales	-2,890	119	,005	-,281	,097	-,473	-,088
	No varianzas iguales	-2,857	101,208	,005	-,281	,098	-,475	-,086
Improvisación profesional	Varianzas iguales	-2,445	121	,016	-,362	,148	-,655	-,069
	No varianzas iguales	-2,398	98,105	,018	-,362	,151	-,661	-,062

Adecuación de los métodos de evaluación	Varianzas iguales	-2,193	119	,030	-,292	,133	-,556	-,028
	No varianzas iguales	-2,161	99,825	,033	-,292	,135	-,561	-,024

Tabla 138: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Organizativa

Después del análisis de muestras independientes para el idioma y la competencia organizativa solamente aparece significatividad en 3 de las subcompetencias: la planificación e implementación de las clases, la improvisación profesional y la adecuación de los métodos de evaluación. Esto parece decir que el alumnado del grupo de euskera percibe mejor a su profesorado que el alumnado de castellano.

### ***B. Competencia Interpersonal***

#### **Estadísticos de grupo**

Idioma de matricula		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Control del clima de clase	Castellano	138	2,4167	,60588	,05158
	Euskara	87	2,8908	,64890	,06957
Liderazgo	Castellano	138	2,4821	,78523	,06745
	Euskara	87	2,8523	,60154	,06406
Autoridad	Castellano	136	2,8021	,72845	,06200
	Euskara	85	3,0532	,63462	,06921
Actuacion ante conflictos	Castellano	138	2,5217	,62258	,05300
	Euskara	84	2,9246	,59076	,06446
Código ético	Castellano	137	3,0341	,64205	,05485
	Euskara	82	3,2805	,58671	,06479
Cercanía y accesibilidad	Castellano	138	2,5435	,69534	,05919
	Euskara	86	2,9302	,70778	,07632
Compromiso	Castellano	131	2,1832	,77262	,06750

	Euskara	82	2,5671	,64196	,07089
Actividades extracurriculares	Castellano	135	1,6778	,62732	,05399
	Euskara	84	1,9167	,72325	,07891
General	Competencia Castellano	138	2,6232	,69621	,05927
Interpersonal	Euskara	85	3,0824	,72722	,07888

Tabla 139: Idioma Competencia Interpersonal

Analizando la Competencia Interpersonal en relación al idioma en todas las subcompetencias aparece que el alumnado del grupo de euskera percibe al profesorado de forma más alta.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Control del clima de clase	Varianzas iguales	-5,561	223	,000	-,474	,085	-,642	-,306
	No varianzas iguales	-5,475	173,594	,000	-,474	,087	-,645	-,303
Liderazgo	Varianzas iguales	-3,779	223	,000	-,372	,099	-,566	-,178
	No varianzas iguales	-4,011	214,639	,000	-,372	,093	-,555	-,189
Autoridad	Varianzas iguales	-2,560	219	,011	-,246	,096	-,435	-,056
	No varianzas iguales	-2,642	196,463	,009	-,246	,093	-,429	-,062
Actuación ante conflictos	Varianzas iguales	-4,766	220	,000	-,403	,085	-,569	-,236
	No varianzas iguales	-4,828	182,596	,000	-,403	,083	-,568	-,238
Código ético	Varianzas iguales	-2,838	217	,005	-,246	,087	-,418	-,075



	No varianzas iguales	-2,903	182,799	,004	-,246	,085	-,414	-,079
Cercanía y accesibilidad	Varianzas iguales	-4,021	222	,000	-,387	,096	-,576	-,197
	No varianzas iguales	-4,004	178,038	,000	-,387	,097	-,577	-,196
Compromiso	Varianzas iguales	-3,759	211	,000	-,384	,102	-,585	-,183
	No varianzas iguales	-3,921	194,729	,000	-,384	,098	-,577	-,191
Actividades extracurriculares	Varianzas iguales	-2,582	217	,010	-,239	,093	-,421	-,057
	No varianzas iguales	-2,498	157,515	,014	-,239	,096	-,428	-,050
General Competencia Interpersonal	Varianzas iguales	-4,703	221	,000	-,459	,098	-,652	-,267
	No varianzas iguales	-4,654	172,002	,000	-,459	,099	-,654	-,264

Tabla 140: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Interpersonal

Todos los valores de las subcompetencias de la competencia interpersonal muestran una gran significatividad. Se puede concluir que la pertenencia al grupo de euskera es determinante para la mejor percepción de la competencia interpersonal.

### C. Competencia Pedagógica

Estadísticos de grupo					
	Idioma de matricula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Fomento de la responsabilidad	Castellano	131	3,1603	,60213	,05261
	Euskara	76	3,1447	,61544	,07060
Fomento de la autonomía e iniciativa	Castellano	132	2,4217	,63254	,05506
	Euskara	77	2,6667	,57226	,06522
Transmisión de una cultura del trabajo y	Castellano	132	2,5076	,84254	,07333

esfuerzo	Euskara	77	2,7922	,76670	,08737
Enseñar a planificar el trabajo	Castellano	132	2,1061	,84037	,07314
	Euskara	77	2,5195	,92637	,10557
Respeto a la ética profesional	Castellano	131	1,8092	,78559	,06864
	Euskara	76	1,8947	,77595	,08901
Coherencia con los valores a enseñar.	Castellano	130	2,4308	,75676	,06637
	Euskara	73	2,7123	,77243	,09041
Fomento del compromiso social	Castellano	125	1,9072	,58945	,05272
	Euskara	72	2,2528	,58814	,06931
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	Castellano	128	2,0117	,72759	,06431
	Euskara	74	2,2703	,78596	,09137
Adecuación a características psicológicas alumnos	Castellano	131	2,2748	,81386	,07111
	Euskara	77	2,6104	,90548	,10319
Acción a favor de la integración de diferentes culturas	Castellano	126	2,5079	,68988	,06146
	Euskara	73	2,7329	,64594	,07560
Motivación del alumnado	Castellano	132	2,2348	,80892	,07041
	Euskara	77	2,6234	,74408	,08480
Búsqueda del desarrollo integral	Castellano	131	2,2519	,77800	,06797
	Euskara	74	2,5405	,81407	,09463
Asesoría y tutoría	Castellano	132	2,6515	,76153	,06628
	Euskara	75	2,8133	,76571	,08842
General Competencia Pedagógica	Castellano	132	2,4848	,86919	,07565
	Euskara	76	2,8421	,76686	,08796

Tabla 141: Idioma Competencia Pedagógica

A excepción del fomento de la responsabilidad en la que los datos muestran el grupo de castellano ha puntuado un poco por encima a su profesorado, para el resto de las subcompetencias de la competencia pedagógica, el alumnado del grupo de euskera puntúa más alto que el de castellano. Las diferencias de las medias, aun siendo la subcompetencia peor puntuada, no son muy altas tampoco en la subcompetencia del respeto a la ética profesional.

A continuación se va a analizar si las diferencias en las medias obtenidas en la anterior tabla son significativas o no, es decir, si el idioma es determinante en la percepción diferenciada del profesorado por parte del alumnado para la competencia pedagógica

	Prueba T para la igualdad de medias							
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
						Inferior	Superior	
Fomento de la autonomía e iniciativa	Varianzas iguales	-2,795	207	,006	-,245	,088	-,418	-,072
	No varianzas iguales	-2,870	172,190	,005	-,245	,085	-,413	-,076
Transmisión de la cultura de trabajo y esfuerzo	Varianzas iguales	-2,434	207	,016	-,285	,117	-,515	-,054
	No varianzas iguales	-2,495	171,433	,014	-,285	,114	-,510	-,059
Enseñar a planificar	Varianzas iguales	-3,303	207	,001	-,413	,125	-,660	-,167
	No varianzas iguales	-3,219	146,849	,002	-,413	,128	-,667	-,160
Coherencia con los valores enseñados	Varianzas iguales	-2,525	201	,012	-,282	,112	-,501	-,062
	No varianzas iguales	-2,510	146,738	,013	-,282	,112	-,503	-,060
Fomento del compromiso social	Varianzas iguales	-3,966	195	,000	-,346	,087	-,517	-,174
	No varianzas iguales	-3,968	148,467	,000	-,346	,087	-,518	-,173
Impulso del desarrollo	Varianzas iguales	-2,362	200	,019	-,259	,109	-,474	-,043

sostenible	No varianzas iguales	-2,314	143,068	,022	-,259	,112	-,479	-,038
Adecuación a las características psicológicas del alumno	Varianzas iguales	-2,753	206	,006	-,336	,122	-,576	-,095
	No varianzas iguales	-2,678	146,060	,008	-,336	,125	-,583	-,088
Integración social cultural	Varianzas iguales	-2,268	197	,024	-,225	,099	-,420	-,029
	No varianzas iguales	-2,309	158,690	,022	-,225	,097	-,417	-,033
Motivación al alumnado	Varianzas iguales	-3,448	207	,001	-,389	,113	-,611	-,166
	No varianzas iguales	-3,525	170,030	,001	-,389	,110	-,606	-,171
Búsqueda del desarrollo integral	Varianzas iguales	-2,509	203	,013	-,289	,115	-,515	-,062
	No varianzas iguales	-2,477	145,943	,014	-,289	,117	-,519	-,058
General Pedagógica	Varianzas iguales	-2,977	206	,003	-,357	,120	-,594	-,121
	No varianzas iguales	-3,079	172,844	,002	-,357	,116	-,586	-,128

Tabla 142: Prueba de muestras independientes Idioma competencia Pedagógica.

A la hora de analizar la significatividad de los datos para las diferentes subcompetencias de la competencia pedagógica, se muestra que en 3 de las subcompetencias analizadas los resultados no son significativos. Estas tres subcompetencias son el fomento de la responsabilidad (que casualmente tenía valores más altos el grupo de castellano), el respeto a la ética profesional y en la asesoría-tutoría, es decir, el asesoramiento a los estudiantes cuando éstos tienen dificultades y el cumplimiento correcto de su función de tutorización.

Para todas las demás subcompetencias, como  $p < 0,05$  podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene alumnado de la Facultad de Informática respecto de sus docentes, siendo en todos los casos el alumnado de euskera el que mejor percibe a sus docentes.

#### ***D. Competencia Didáctica***

**Estadísticos de grupo**

	Idioma de matricula	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Concreción del plan docente	Castellano	129	2,7623	,64710	,05697
	Euskara	72	3,0324	,65997	,07778
Adecuación de las competencias a lograr	Castellano	128	2,9180	,68671	,06070
	Euskara	72	3,3056	,64762	,07632
Actualización de la temática	Castellano	129	2,4729	,75081	,06610
	Euskara	71	2,9930	,76295	,09055
Adecuación de las tareas	Castellano	130	2,6692	,55109	,04833
	Euskara	67	2,9433	,54362	,06641
Presentación del plan docente	Castellano	130	3,1128	,66609	,05842
	Euskara	72	3,2778	,63047	,07430
Conocimiento de la materia	Castellano	130	3,0769	,74309	,06517
	Euskara	72	3,3056	,66373	,07822
Adaptación de los contenidos	Castellano	129	2,3230	,67948	,05983
	Euskara	70	2,5857	,65062	,07776
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	Castellano	128	1,9180	,66634	,05890
	Euskara	71	2,1690	,81479	,09670
Corrección en la explicación y ejemplificación	Castellano	130	2,7269	,65032	,05704
	Euskara	72	2,9653	,61281	,07222
Fomento del trabajo cooperativo	Castellano	130	2,7077	,74132	,06502
	Euskara	72	2,7083	,77709	,09158
Búsqueda y reelaboración de la información	Castellano	129	2,5271	,76880	,06769
	Euskara	71	2,8873	,69794	,08283
Asesoramiento en técnicas de estudio	Castellano	129	1,7752	,80030	,07046
	Euskara	71	2,1197	,78588	,09327
Adecuada propuesta de evaluación	Castellano	128	2,3867	,71048	,06280
	Euskara	72	2,6528	,72013	,08487
Uso adecuado de recursos	Castellano	127	2,6457	,72344	,06419
	Euskara	67	2,8010	,68917	,08419

Diseño de materiales didácticos útiles	Castellano	127	2,7913	,74653	,06624
	Euskara	70	3,1714	,67505	,08068
General Competencia Didáctica	Castellano	128	2,8359	,78145	,06907
	Euskara	72	3,1667	,62799	,07401

Tabla 143: Idioma por Competencia Didáctica

En relación a la competencia didáctica se repiten los mismos resultados que se obtienen en el análisis de competencia Interpersonal en relación al idioma, es decir, en todas las subcompetencias aparece que el alumnado del grupo de euskera percibe al profesorado de forma más alta, aunque en relación a la subcompetencia del trabajo cooperativo las diferencias son mínimas.

	Prueba T para la igualdad de medias							
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
						Inferior	Superior	
Concreción del plan docente	Varianzas iguales	-2,818	199	,005	-,270	,096	-,459	-,081
	No varianzas iguales	-2,802	144,552	,006	-,270	,096	-,461	-,080
Adecuación de las competencias a lograr	Varianzas iguales	-3,910	198	,000	-,388	,099	-,583	-,192
	No varianzas iguales	-3,975	154,630	,000	-,388	,098	-,580	-,195
Actualización temática	Varianzas iguales	-4,661	198	,000	-,520	,112	-,740	-,300
	No varianzas iguales	-4,639	142,386	,000	-,520	,112	-,742	-,298
Adecuación de las tareas	Varianzas iguales	-3,322	195	,001	-,274	,083	-,437	-,111
	No varianzas iguales	-3,336	135,045	,001	-,274	,082	-,436	-,112
Conocimiento de la	Varianzas iguales	-2,174	200	,031	-,229	,105	-,436	-,021

materia	No varianzas iguales	-2,246	161,071	,026	-,229	,102	-,430	-,028
Adaptación de los contenidos	Varianzas iguales	-2,643	197	,009	-,263	,099	-,459	-,067
	No varianzas iguales	-2,678	147,074	,008	-,263	,098	-,457	-,069
Trabajo con conocimientos previos	Varianzas iguales	-2,348	197	,020	-,251	,107	-,462	-,040
	No varianzas iguales	-2,217	122,294	,028	-,251	,113	-,475	-,027
Concreción en la explicación y ejemplificación	Varianzas iguales	-2,546	200	,012	-,238	,094	-,423	-,054
	No varianzas iguales	-2,590	154,177	,011	-,238	,092	-,420	-,057
Búsqueda y reelaboración de la información	Varianzas iguales	-3,274	198	,001	-,360	,110	-,577	-,143
	No varianzas iguales	-3,367	156,535	,001	-,360	,107	-,571	-,149
Asesoramiento en técnicas de estudio	Varianzas iguales	-2,932	198	,004	-,345	,118	-,576	-,113
	No varianzas iguales	-2,947	146,595	,004	-,345	,117	-,576	-,114
Adecuación de la evaluación	Varianzas iguales	-2,530	198	,012	-,266	,105	-,473	-,059
	No varianzas iguales	-2,520	145,627	,013	-,266	,106	-,475	-,057
Diseño de materiales didácticos útiles	Varianzas iguales	-3,536	195	,001	-,380	,107	-,592	-,168
	No varianzas iguales	-3,641	154,846	,000	-,380	,104	-,586	-,174
General Didáctica	Competencia Varianzas iguales	-3,075	198	,002	-,331	,108	-,543	-,119
	No varianzas iguales	-3,267	174,527	,001	-,331	,101	-,531	-,131

Tabla 144: Prueba de muestras independientes Idioma Competencia Didáctica

La mayor parte de las subcompetencias de la Competencia Didáctica en relación al idioma son significativas en función del grupo de pertenencia: grupo de euskera o grupo de castellano. Las únicas subcompetencias en las que los resultados no son significativos son la presentación del plan docente, el fomento del trabajo cooperativo y el uso adecuado de recursos.

### **E. Idioma por Competencias Compuestas**

*Análisis cuantitativo*

**Estadísticos de grupo**

Idioma de matricula		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	Castellano	59	2,8097	,40713	,05300
	Euskara	48	2,9384	,45569	,06577
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Castellano	128	2,4325	,43329	,03830
	Euskara	80	2,7938	,43465	,04860
COMPETENCIA PEDAGOGICA	Castellano	122	2,3028	,46973	,04253
	Euskara	71	2,5682	,52163	,06191
COMPETENCIA DIDÁCTICA ÁREA TEMÁTICA	Castellano	116	2,5950	,43359	,04026
	Euskara	59	2,8449	,49167	,06401

Tabla 145: Idioma por Competencias Compuestas

En todas las competencias aparecen valores de percepción del alumnado más altos para el profesorado del grupo de euskera, pero las diferencias entre los dos grupos en la competencia organizativa son menores que en el resto de competencias.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	Varianzas iguales	-1,541	105	,126	-,129	,083	-,294	,037
	No varianzas iguales	-1,523	95,299	,131	-,129	,084	-,296	,039
COMPETENCIA	Varianzas iguales	-5,844	206	,000	-,361	,062	-,483	-,239



INTERPERSONAL	No varianzas iguales	-5,839	167,429	,000	-,361	,062	-,483	-,239
COMPETENCIA PEDAGOGICA	Varianzas iguales	-3,633	191	,000	-,265	,073	-,409	-,121
	No varianzas iguales	-3,534	134,350	,001	-,265	,075	-,414	-,117
COMPETENCIA DIDÁCTICA	Varianzas iguales	-3,444	173	,001	-,250	,073	-,393	-,107
ÁREA TEMÁTICA	No varianzas iguales	-3,305	104,697	,001	-,250	,076	-,400	-,100

Tabla 146: Prueba de muestras independientes Idioma Competencias Compuestas

Excepto para la competencia organizativa, para las otras 3 competencias los valores dan una alta significatividad.

#### *Análisis cualitativo*

A continuación analizamos los datos cualitativos extraídos de los grupos de discusión de las competencias estudiadas en función del idioma:

NUDOS	Definiciones	N de párrafos	% párrafos por nudo	% párrafos
1. Idioma		7		4,78%
Valoración del profesorado según idioma		7	4,78%	
Profesorado	Valora mejor al profesorado de euskera	2	2,07%	100%
Profesorado	No valora mejor al profesorado de euskera	0	0,00%	0,00%
Alumnado	Valora mejor al profesorado de euskera	5	2,71%	100%
Alumnado	No valora mejor al profesorado de euskera	0	0,00%	0,00%

Tabla 147: Datos cualitativos Idioma

Cuando preguntamos en los grupos de discusión por la valoración del profesorado en función del idioma, tanto el profesorado como el alumnado afirman que el profesorado de euskera es el mejor valorado en el 100% de los casos. Las razones que apunta el alumnado para la mejor valoración del profesorado de euskera es la juventud del mismo. Pero cuando preguntamos al profesorado afirman que las razones de esta percepción tienen que ver con la composición sociológica de los grupos o el rendimiento académico del alumnado de euskera:

**P1.M.GD.:** Bueno, hay sesgos claros también muchas veces en rendimiento académico y en la propia composición sociológica de los grupos. Habría que ver si es tanto por... habría que buscarlo, asociarlo a más variables de entorno, ¿no? Porque por ejemplo, imagínate, en algunas promociones, como es el caso de las últimas en grado, tenemos mejores resultados sistemáticamente en el grupo de euskera, entonces uno podría decir que los que valoran mejor al profesor es porque tienen mejor rendimiento académico, o al revés, que como los profesores son mejores tienen mejor rendimiento académico.

### **8.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, sus explicaciones y las del profesorado al respecto**

Para realizar el análisis de la percepción del alumnado de la Facultad de Informática de sus docentes en función del sexo, se han realizado un análisis primero cuantitativo de las cuatro competencias estudiadas y después, hayamos una media de todas las subcompetencias que pertenecen a una misma competencia y obtenemos un dato único por sexo y competencia. Posteriormente analizamos de forma cualitativa estas variables compuestas, utilizando el análisis de los grupos de discusión, para dar una explicación de las razones que nos llevan a obtener estos resultados.

En un principio, por cada competencia se van a realizar dos tipos de análisis cuantitativos, se va a partir de los descriptivos generales para pasar a continuación a realizar un análisis de varianza mediante la prueba T de Student para la comparación de medias de muestras independientes.

En el análisis que se va a realizar la variable independiente “sexo” está definida en 2 categorías: masculino y femenino.

### Competencia Organizativa

#### Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Masculino	94	2,7394	,51533	,05315
	Femenino	32	2,7396	,51664	,09133
Estructura del programa	Masculino	96	2,9010	,64734	,06607
	Femenino	32	3,0156	,56059	,09910
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Masculino	96	2,3368	,82575	,08428
	Femenino	30	2,3333	,70575	,12885
Implementación del Programa	Masculino	93	2,7563	,58388	,06055
	Femenino	32	2,8125	,64999	,11490
planificación e implementación de las clases	Masculino	90	2,8583	,54444	,05739
	Femenino	31	2,8871	,54329	,09758
Utilización adecuada del tiempo	Masculino	88	2,9716	,58897	,06278
	Femenino	31	3,1613	,49811	,08946
Improvisación profesional	Masculino	92	2,4457	,87221	,09093
	Femenino	31	2,5000	,65828	,11823
Planificación de los espacios	Masculino	91	2,8407	,81267	,08519
	Femenino	31	3,0645	,67997	,12213
Adecuación de los métodos de evaluación	Masculino	90	2,6111	,70622	,07444
	Femenino	31	2,4839	,81121	,14570
Accesibilidad del programa	Masculino	92	3,3261	,75751	,07898
	Femenino	31	3,4194	,71992	,12930

Planificación de los recursos	Masculino	92	3,3913	,64971	,06774
	Femenino	31	3,5968	,45496	,08171
Consideración de la diversidad	Masculino	88	2,7045	,86648	,09237
	Femenino	31	2,8548	,78733	,14141
En general, tienen una buena competencia organizativa	Masculino	92	2,97	,777	,081
	Femenino	31	3,13	,619	,111

Tabla 148: Sexo por Competencia Organizativa

La mayor parte de las subcompetencias del profesorado desde el punto de vista del alumnado son mejor valoradas por las alumnas que por los alumnos, a excepción de las siguientes: planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes (las diferencias entre alumnos y alumnas son mínimas) y la adecuación de los métodos de evaluación. Aunque las chicas perciban mejor al profesorado, hay que destacar que la diferencia no es muy grande e en algunas de las subcompetencias son casi similares. Este dato es importante resaltarlo porque el número de varones es mucho más alto que el número de mujeres.

Si analizamos la significatividad de las diferencias halladas en las medias resulta que ninguna de las subcompetencias muestra diferencias significativas respecto al sexo.

### ***Competencia Interpersonal***

#### **Estadísticos de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Control del clima de clase	Masculino	157	2,5573	,69099	,05515
	Femenino	69	2,6884	,58850	,07085
Liderazgo	Masculino	157	2,5650	,771	,062

	Femenino	69	2,7750	,645	,078
Autoridad	Masculino	154	2,8449	,715	,058
	Femenino	68	3,0151	,658	,080
Actuacion ante conflictos	Masculino	155	2,6602	,65956	,05298
	Femenino	68	2,7059	,59162	,07174
Código etico	Masculino	152	3,1075	,67935	,05510
	Femenino	68	3,1765	,51016	,06187
Cercanía y accesibilidad	Masculino	156	2,6090	,69860	,05593
	Femenino	69	2,8696	,75075	,09038
Compromiso	Masculino	149	2,3221	,74678	,06118
	Femenino	65	2,3538	,74856	,09285
Actividades extracurriculares	Masculino	154	1,7532	,65491	,05277
	Femenino	66	1,8030	,71725	,08829
General	CompetenciaMasculino	156	2,7436	,74376	,05955
Interpersonal	Femenino	68	2,9265	,71896	,08719

Tabla 149: Sexo Competencia Interpersonal

En el análisis de la tabla anterior se muestra que en todas las subcompetencias de la competencia interpersonal las alumnas puntúan más alto que los alumnos al profesorado, aunque las diferencias entre las puntuaciones de las alumnas y los alumnos no son muy grandes en la mayoría de los casos. Las subcompetencias con diferencias mayores son el liderazgo, la autoridad, la cercanía y accesibilidad y la general de la competencia.

	Prueba T para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

		T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Control del clima de clase	Varianzas iguales	-1,372	224	,171	-,131	,096	-,319	,057
	No varianzas iguales	-1,460	151,173	,146	-,131	,090	-,308	,046
Liderazgo	Varianzas iguales	-1,956	224	,052	-,208	,106	-,417	,002
	No varianzas iguales	-2,096	153,739	,038	-,208	,099	-,403	-,012
Autoridad	Varianzas iguales	-1,678	220	,095	-,171	,102	-,371	,030
	No varianzas iguales	-1,733	138,669	,085	-,171	,098	-,365	,024
Actuación ante conflictos	Varianzas iguales	-,491	221	,624	-,046	,093	-,229	,138
	No varianzas iguales	-,512	141,661	,609	-,046	,089	-,222	,131
Código ético	Varianzas iguales	-,748	218	,455	-,069	,092	-,251	,113
	No varianzas iguales	-,833	168,434	,406	-,069	,083	-,233	,095
Cercanía y accesibilidad	Varianzas iguales	-2,521	223	,012	-,261	,103	-,464	-,057
	No varianzas iguales	-2,452	122,199	,016	-,261	,106	-,471	-,050
Compromiso	Varianzas iguales	-,285	212	,776	-,032	,111	-,251	,187
	No varianzas iguales	-,285	121,717	,776	-,032	,111	-,252	,188
Actividades extracurriculares	Varianzas iguales	-,502	218	,616	-,050	,099	-,245	,146
	No varianzas iguales	-,484	113,588	,629	-,050	,103	-,254	,154
General Competencia Interpersonal	Varianzas iguales	-1,709	222	,089	-,183	,107	-,394	,028
	No varianzas iguales	-1,732	131,702	,086	-,183	,106	-,392	,026

Tabla 150: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Interpersonal

Cuando analizamos la significatividad, teniendo en cuenta que consideramos diferencias significativas cuando el valor de la Sig. (bilateral) es igual o inferior a 0,05, solo podemos encontrar significatividad en la subcompetencia de liderazgo cuando no se asumen varianzas iguales y la subcompetencia de cercanía y accesibilidad, tanto cuando se asumen varianzas iguales como cuando no se asumen varianzas iguales.

Las alumnas de la Facultad de informática puntúan más alto las subcompetencias de autoridad y cercanía y accesibilidad del profesorado que los alumnos, es decir, perciben que más de sus docentes ejercen su autoridad y se muestran cercanos y accesibles.

### ***Competencia Pedagógica***

#### **Estadísticos de grupo**

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la
Fomento de la responsabilidad Masculino	148	3.0912	.63363	.05208
Femenino	60	3.3083	.49653	.06410
Fomento de la autonomía e iniciativa Masculino	150	2.4533	.65343	.05335
Femenino	60	2.6611	.50044	.06461
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo Masculino	150	2.5000	.85726	.07000
Femenino	60	2.8833	.66617	.08600
Enseñar a planificar el trabajo Masculino	150	2.2267	.86813	.07088
Femenino	60	2.3167	.96536	.12463
Respeto a la ética profesional Masculino	150	1.7933	.77975	.06367
Femenino	58	1.9483	.78186	.10266
Coherencia con los valores a enseñar. Masculino	147	2.4762	.76152	.06281
Femenino	57	2.6842	.78280	.10368
Fomento del compromiso social Masculino	142	1.9789	.59678	.05008
Femenino	56	2.1607	.63179	.08443
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo Masculino	145	1.9759	.72727	.06040
Femenino	58	2.4138	.75590	.09925

Adecuación a características psicológicas alumnos	Masculino	149	2,3087	,85345	,06992
	Femenino	60	2,6333	,84305	,10884
Acción a favor de la integración de diferentes culturas	Masculino	142	2,5035	,69572	,05838
	Femenino	58	2,8017	,59190	,07772
Motivación del alumnado	Masculino	150	2,2800	,78680	,06424
	Femenino	60	2,6333	,80183	,10352
Búsqueda del desarrollo integral	Masculino	147	2,2857	,78514	,06476
	Femenino	59	2,5424	,81626	,10627
Asesoría y tutoría	Masculino	149	2,6510	,78565	,06436
	Femenino	59	2,8475	,69638	,09066
General Pedagógica	Masculino	150	2,5200	,83320	,06803
	Femenino	59	2,8644	,83990	,10935

Tabla 151: Sexo Competencia Pedagógica

Los valores que sobre las diferentes subcompetencias de la competencia pedagógica del profesorado dan las alumnas son mayores que los que aportan sus compañeros en todos los casos. Aun siendo todos los valores dados por las alumnas mayores que los dados por los alumnos hay algunas diferencias especialmente altas como son los valores de la subcompetencia de impulso a favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible y la motivación del alumnado por parte del profesorado.

Las alumnas perciben que más de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, fomentan la responsabilidad, fomentan la autonomía e iniciativa, transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan, se adecúan a las características psicológicas del alumnado, impulsan la integración social y cultural, motivan al alumnado y buscan el desarrollo integral del alumnado.

Prueba T para la igualdad de medias					
t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de	Error típ. de	95% Intervalo de confianza para la



			al)	medias	la diferen cia	diferencia		
						Inferior	Superior	
Fomento de la responsabilidad	Varianzas iguales	-2,374	206	,019	-,217	,091	-,397	-,037
	No varianzas iguales	-2,629	138,407	,010	-,217	,083	-,380	-,054
Fomento de la autonomía e iniciativa	Varianzas iguales	-2,216	208	,028	-,208	,094	-,393	-,023
	No varianzas iguales	-2,480	140,952	,014	-,208	,084	-,373	-,042
Transmisión de la cultura de trabajo y esfuerzo	Varianzas iguales	-3,107	208	,002	-,383	,123	-,627	-,140
	No varianzas iguales	-3,457	138,914	,001	-,383	,111	-,603	-,164
Impulso del desarrollo sostenible	Varianzas iguales	-3,832	201	,000	-,438	,114	-,663	-,213
	No varianzas iguales	-3,769	101,517	,000	-,438	,116	-,668	-,207
Adecuación de características psicológicas del alumno	Varianzas iguales	-2,496	207	,013	-,325	,130	-,581	-,068
	No varianzas iguales	-2,509	110,258	,014	-,325	,129	-,581	-,068
Integración social y cultural	Varianzas iguales	-2,867	198	,005	-,298	,104	-,503	-,093
	No varianzas iguales	-3,068	123,574	,003	-,298	,097	-,491	-,106
Motivación al alumnado	Varianzas iguales	-2,924	208	,004	-,353	,121	-,592	-,115
	No varianzas iguales	-2,900	106,919	,005	-,353	,122	-,595	-,112
Búsqueda del desarrollo integral	Varianzas iguales	-2,097	204	,037	-,257	,122	-,498	-,015
	No varianzas iguales	-2,062	103,408	,042	-,257	,124	-,503	-,010
General Competencia Pedagógica	Varianzas iguales	-2,684	207	,008	-,344	,128	-,597	-,091
	No varianzas iguales	-2,674	105,442	,009	-,344	,129	-,600	-,089

Tabla 152: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Pedagógica

Cuando analizamos la significatividad de las subcompetencias de la competencia pedagógica en relación al sexo, podemos observar que 9 de las 14 subcompetencias analizadas muestran valores significativos.

Por otra parte, dentro de la competencia pedagógica se valora la relación que se tiene con el entorno, esto se puede apreciar en la subcompetencia de impulso a favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible y la acción a favor de la integración de diferentes culturas.

### ***Competencia Didáctica***

#### **Estadísticos de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Concreción del plan docente	Masculino	144	2,7986	,68531	,05711
	Femenino	58	3,0057	,57732	,07581
Adecuación de las competencias a lograr	Masculino	143	2,9860	,71686	,05995
	Femenino	58	3,2328	,60853	,07990
Actualización de la temática	Masculino	144	2,5486	,78071	,06506
	Femenino	57	2,9211	,76642	,10152
Adecuación de las tareas	Masculino	143	2,6839	,57674	,04823
	Femenino	55	2,9673	,46310	,06244
Presentación del plan docente	Masculino	145	3,0391	,68325	,05674
	Femenino	58	3,5000	,43372	,05695
Conocimiento de la materia	Masculino	145	3,1034	,76125	,06322
	Femenino	58	3,3103	,59845	,07858
Adaptación de los contenidos	Masculino	142	2,3239	,67248	,05643
	Femenino	58	2,6379	,64371	,08452
Consideración de conocimientos previos e intereses de los	Masculino	142	1,9542	,72421	,06077
	Femenino	58	2,1293	,73485	,09649
Corrección en la explicación y	Masculino	145	2,7103	,63920	,05308

ejemplificación	Femenino	58	3,0690	,58825	,07724
Fomento del trabajo cooperativo	Masculino	145	2,6276	,72596	,06029
	Femenino	58	2,9138	,77876	,10226
Búsqueda y reelaboración de la información	Masculino	143	2,5559	,77393	,06472
	Femenino	58	2,8966	,67381	,08848
Asesoramiento en técnicas de estudio	Masculino	143	1,8462	,79441	,06643
	Femenino	58	2,0259	,83468	,10960
Adecuada propuesta de evaluación	Masculino	145	2,4207	,72810	,06047
	Femenino	56	2,6518	,68702	,09181
Uso adecuado de recursos	Masculino	141	2,6123	,73530	,06192
	Femenino	54	2,9259	,59582	,08108
Diseño de materiales didácticos útiles	Masculino	141	2,8298	,76024	,06402
	Femenino	57	3,1491	,65441	,08668
General Competencia Didáctica	Masculino	144	2,8750	,77437	,06453
	Femenino	57	3,1579	,62076	,08222

Tabla 153: Sexo por Competencia Didáctica

Analizando los datos que aparecen en la tabla 153, se aprecia que para todas las subcompetencias los valores que dan las alumnas respecto a sus profesores son más altos en todos los casos que los valores que aportan sus compañeros.

Al analizar las medias de las subcompetencias llama especialmente la atención las grandes diferencias entre alumnas y alumnos que se muestran en las subcompetencias de actualización de la temática y presentación del plan docente.

Además, un dato a tener en cuenta tanto en la medias de las alumnas como en las medias de los alumnos es la baja puntuación que otorgan a las subcompetencias de trabajo en conocimientos previos y asesoramiento en técnicas de estudio.

	Prueba T para la igualdad de medias
--	-------------------------------------

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Concreción del plan docente	Varianzas iguales	-2,029	200	,044	-,207	,102	-,408	-,006
	No varianzas iguales	-2,182	124,124	,031	-,207	,095	-,395	-,019
Adecuación de las competencias a lograr	Varianzas iguales	-2,305	199	,022	-,247	,107	-,458	-,036
	No varianzas iguales	-2,470	123,516	,015	-,247	,100	-,444	-,049
Actualización de la temática	Varianzas iguales	-3,064	199	,002	-,372	,122	-,612	-,133
	No varianzas iguales	-3,089	104,542	,003	-,372	,121	-,612	-,133
Adecuación de las tareas	Varianzas iguales	-3,260	196	,001	-,283	,087	-,455	-,112
	No varianzas iguales	-3,591	121,235	,000	-,283	,079	-,440	-,127
Presentación del plan docente	Varianzas iguales	-4,764	201	,000	-,461	,097	-,652	-,270
	No varianzas iguales	-5,733	162,823	,000	-,461	,080	-,620	-,302
Conocimiento de la materia	Varianzas iguales	-1,853	201	,065	-,207	,112	-,427	,013
	No varianzas iguales	-2,051	132,665	,042	-,207	,101	-,406	-,007
Adaptación de los contenidos	Varianzas iguales	-3,033	198	,003	-,314	,104	-,518	-,110
	No varianzas iguales	-3,089	110,286	,003	-,314	,102	-,515	-,113
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	Varianzas iguales	-1,545	198	,124	-,175	,113	-,399	,048
	No varianzas iguales	-1,535	104,545	,128	-,175	,114	-,401	,051
Corrección en la explicación y ejemplificación	Varianzas iguales	-3,692	201	,000	-,359	,097	-,550	-,167
	No varianzas iguales	-3,826	113,531	,000	-,359	,094	-,544	-,173

Fomento del trabajo cooperativo	Varianzas iguales	-2,485	201	,014	-,286	,115	-,513	-,059
	No varianzas iguales	-2,411	98,788	,018	-,286	,119	-,522	-,051
Búsqueda y reelaboración de la información	Varianzas iguales	-2,930	199	,004	-,341	,116	-,570	-,111
	No varianzas iguales	-3,107	120,472	,002	-,341	,110	-,558	-,124
Asesoramiento en técnicas de estudio	Varianzas iguales	-1,432	199	,154	-,180	,125	-,427	,068
	No varianzas iguales	-1,402	101,101	,164	-,180	,128	-,434	,075
Adecuada propuesta de evaluación	Varianzas iguales	-2,049	199	,042	-,231	,113	-,454	-,009
	No varianzas iguales	-2,102	105,483	,038	-,231	,110	-,449	-,013
Uso adecuado de recursos	Varianzas iguales	-2,801	193	,006	-,314	,112	-,535	-,093
	No varianzas iguales	-3,074	117,701	,003	-,314	,102	-,516	-,112
Diseño de materiales didácticos útiles	Varianzas iguales	-2,781	196	,006	-,319	,115	-,546	-,093
	No varianzas iguales	-2,963	119,540	,004	-,319	,108	-,533	-,106
General Competencia Didáctica	Varianzas iguales	-2,462	199	,015	-,283	,115	-,510	-,056
	No varianzas iguales	-2,707	127,320	,008	-,283	,105	-,490	-,076

Tabla 154: Prueba de muestras independientes Sexo Competencia Didáctica

Tras el análisis de la significatividad de la competencia didáctica en relación al sexo podemos observar que excepto las subcompetencias de consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos y la de asesoramientos en técnicas de estudios, el resto de subcompetencias son significativas. Precisamente estas dos subcompetencias con baja significatividad son las que puntúan más bajo tanto alumnos como alumnas.

### *Sexo por Competencias Compuestas*

#### *Análisis cuantitativo*

**Estadísticos de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACIÓN	Masculino	78	2,8598	,44277	,05013
	Femenino	29	2,9138	,39597	,07353
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Masculino	145	2,5310	,47583	,03952
	Femenino	64	2,6624	,43322	,05415
COMPETENCIA PEDAGÓGICA	Masculino	138	2,3237	,49228	,04191
	Femenino	56	2,5861	,48623	,06498
COMPETENCIA DIDÁCTICA y ÁREA TEMÁTICA	Masculino	128	2,5959	,46546	,04114
	Femenino	48	2,9005	,39498	,05701

Tabla 155: Sexo por Competencias Compuestas

En relación al análisis de los estadísticos de grupo de las competencias compuestas, esto es las competencias resultado de la suma de las subcompetencias de cada una de las competencias estudiadas, las medias de todas ellas muestran valores más altos para el grupo femenino que para el masculino. La mayor diferencia que vemos en relación al sexo lo encontramos en la competencia didáctica y la menor diferencia en la competencia organizativa. Estos datos no nos resultan especialmente llamativos puesto que en el análisis previo así lo hemos comprobado.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACIÓN	Varianzas iguales	-,577	105	,565	-,054	,094	-,240	,132

ORGANIZACIÓN y PLANIFICACIÓN	No varianzas iguales	-,607	55,705	,546	-,054	,089	-,232	,124
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Varianzas iguales	-1,890	207	,060	-,131	,070	-,268	,006
	No varianzas iguales	-1,960	131,627	,052	-,131	,067	-,264	,001
COMPETENCIA PEDAGÓGICA	Varianzas iguales	-3,376	192	,001	-,262	,078	-,416	-,109
	No varianzas iguales	-3,394	103,110	,001	-,262	,077	-,416	-,109
COMPETENCIA DIDÁCTICA ÁREA TEMÁTICA	Varianzas iguales	-4,021	174	,000	-,305	,076	-,454	-,155
	No varianzas iguales	-4,332	98,784	,000	-,305	,070	-,444	-,165

Tabla 156: Prueba de muestras independientes Sexo Competencias Compuestas

Cuando analizamos la significatividad de las competencias compuestas los resultados son similares a cuando analizamos las competencias desglosadas. Lo que se ha modificado en este caso respecto al análisis desglosado es el grado de significatividad de todas las competencias que para los casos de las competencias didáctica, interpersonal y pedagógica es mayor y para el caso de la competencia organizativa es menor.

#### Análisis cualitativo

NUDOS	Definiciones	% párrafos por nudo	N de párrafos	% párrafos
1.-Sexo		9,14%	15	
Atención al alumnado en función del sexo	Hay una atención diferenciada por parte del profesorado en función del sexo	2,38%	4	
Profesorado	El profesorado atiende más a las alumnas que a los alumnos	0,00%	0	0,00%
Profesorado	El profesorado no atiende más a las alumnas que a los	1,1%	2	100%

	alumnos			
Alumnado	El profesorado atiende más a las alumnas que a los alumnos	1,28%	2	100%
Alumnado	El profesorado no atiende más a las alumnas que a los alumnos	0,00%	0	0,00%
Nivel académico del alumnado en función del sexo	Hay una diferencia en el nivel académico del alumnado en función del sexo	5,03%	9	
Profesorado	Las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos	3,56%	6	87,69%
Profesorado	Las alumnas no son mejores estudiantes que los alumnos	0,5%	1	12,31%
Alumnado	Las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos	0,97%	2	100%
Alumnado	Las alumnas no son mejores estudiantes que los alumnos	0,00%	0	0,00%
Valoración del profesorado		1,73%	2	
Profesorado	Las alumnas valoran mejor a sus docentes	1,73%	2	100%
Profesorado	Las alumnas no valoran mejor a sus docentes	0,00%	0	0,00%

Tabla 157: Analisis cualitativo Sexo

Al analizar la tabla 157 podemos observar que el 100% de las aportaciones del profesorado respecto a la atención diferenciada al alumnado en función del sexo afirma que no hay una atención diferenciada a favor de las alumnas.



**P1.M.GD.:** Pero en este caso se produciría una contradicción porque tratándoles fatal tienen una mejor opinión, con lo cual sería “doble ball “(...)

En cambio, cuando preguntamos al alumnado, el 100% de las aportaciones vienen a afirmar justamente lo contrario, que perciben un trato de favor hacia las alumnas.

**A2.F.GD:** Es que además yo he estado en clase de inglés pero escuchaba amigos que: “es que siempre está con ellas, es que las tiene una pelota que no sé qué”, yo creo que sí.

Cuando hablamos del rendimiento académico, 8 de las 9 intervenciones que se realizan entre los dos grupos de discusión hablan de que las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos. De hecho, el 100% de las aportaciones del alumnado y el 87,69% de las del profesorado así lo afirman. Un alumno afirma:

**A1.M.GD:** Las estadísticas dicen que sacan mejores notas.

Un profesor, siguiendo la misma línea asegura que:

**P2.M.GD:** Yo tengo la percepción de las que promocionan van sobradas

En relación a la valoración diferenciada que realizan las alumnas del profesorado, un docente afirma que las alumnas son más generosas a la hora de valorar, pero que si les preguntáramos para que se expresaran serían más críticas:

**P2.M.GD :** Quiero decir que creo que las mujeres al expresar su opinión a través de encuestas tenderán a ser más generosas, vamos a decirlo así. Pero que si haces un Focus Group y realmente les tiras, vamos a decir, de la lengua para que digan lo que piensan, o sea, para que se expresen, igual te saldrían opiniones tan críticas o más que en las mismas circunstancias las de los hombres, creo, ¿eh? Pero bueno, esto es una...

#### **8.4 Análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EHU**

Una vez elaborado el cuestionario, proceso que se ha definido en el capítulo anterior, en el apartado que nos ocupa, se van a analizar los resultados obtenidos mediante dicho cuestionario, en toda la UPV/EHU en comparación con los resultados obtenidos en la Facultad de Informática, para conocer cuál es la percepción del alumnado respecto a sus

docentes para las cuatro competencias analizadas en este estudio: interpersonal, pedagógica, didáctica y organizativa.

### *A Competencia Organizativa*

**Estadísticos de grupo**

	centro numérico	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	F. Informática	127	2,7388	,51159	,04540
	Otros centros	3750	2,5807	,53175	,00868
Estructura del programa	F. Informática	129	2,9225	,62951	,05543
	Otros centros	3801	2,8579	,61746	,01002
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	F. Informática	127	2,3333	,79349	,07041
	Otros centros	3772	2,1838	,73340	,01194
Implementación del Programa	F. Informática	126	2,7698	,59698	,05318
	Otros centros	3758	2,6319	,61879	,01009
planificación e implementación de las clases	F. Informática	122	2,8607	,54265	,04913
	Otros centros	3565	2,7057	,61500	,01030
Utilización adecuada del tiempo	F. Informática	120	3,0188	,56895	,05194
	Otros centros	3542	2,7739	,62696	,01053
Improvisación profesional	F. Informática	124	2,4556	,81901	,07355
	Otros centros	3567	2,3633	,74649	,01250
Planificación de los espacios	F. Informática	123	2,8902	,78546	,07082
	Otros centros	3560	2,5969	,79450	,01332
Adecuación de los métodos de evaluación	F. Informática	122	2,5738	,73201	,06627
	Otros centros	3572	2,4103	,71086	,01189
Accesibilidad del programa	F. Informática	124	3,3387	,75317	,06764
	Otros centros	3586	2,9216	,95841	,01600
Planificación de los recursos	F. Informática	124	3,4395	,61019	,05480

	Otros centros	3573	3,1728	,71841	,01202
Consideración de la diversidad	F. Informática	120	2,7417	,84262	,07692
	Otros centros	3404	2,4555	,85075	,01458
En general, tienen una buena competencia organizativa	F. Informática	124	3,0102	,73821	,06602
	Otros centros	3586	2,8223	,74612	,01200

**Tabla 158: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Organizativa**

Cuando analizamos las medias obtenidas de la comparación de la percepción del alumnado de informática de sus docentes con otros centros respecto a la competencia organizativa, vemos que todos los valores dados por el alumnado de informática son más elevados que el resto del alumnado de la UPV/EHU.

Podemos afirmar que la percepción que el alumnado de informática tiene de la competencia de su profesorado es mejor que la percepción que tiene el alumnado del resto de la UPV/EHU para la competencia organizativa.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	Varianzas iguales	3,301	3875	,001	,158	,048	,064	,252
	No varianzas iguales	3,422	135,383	,001	,158	,046	,067	,250
Estructura del programa	Varianzas iguales	1,167	3928	,243	,065	,055	-,044	,173
	No varianzas iguales	1,146	136,490	,254	,065	,056	-,047	,176
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	Varianzas iguales	2,254	3897	,024	,150	,066	,019	,280
	No varianzas iguales	2,094	133,349	,038	,150	,071	,008	,291

Implementación del Programa	Varianzas iguales	2,464	3882	,014	,138	,056	,028	,248
	No varianzas iguales	2,548	134,162	,012	,138	,054	,031	,245
planificación e implementación de las clases	Varianzas iguales	2,747	3685	,006	,155	,056	,044	,266
	No varianzas iguales	3,087	131,862	,002	,155	,050	,056	,254
Utilización adecuada del tiempo	Varianzas iguales	4,219	3660	,000	,245	,058	,131	,359
	No varianzas iguales	4,620	128,986	,000	,245	,053	,140	,350
Improvisación profesional	Varianzas iguales	1,349	3689	,177	,092	,068	-,042	,226
	No varianzas iguales	1,237	130,203	,218	,092	,075	-,055	,240
Planificación de los espacios	Varianzas iguales	4,027	3681	,000	,293	,073	,151	,436
	No varianzas iguales	4,070	130,772	,000	,293	,072	,151	,436
Adecuación de los métodos de evaluación	Varianzas iguales	2,496	3692	,013	,163	,066	,035	,292
	No varianzas iguales	2,428	128,916	,017	,163	,067	,030	,297
Accesibilidad del programa	Varianzas iguales	4,795	3708	,000	,417	,087	,247	,588
	No varianzas iguales	6,001	137,145	,000	,417	,070	,280	,555
Planificación de los recursos	Varianzas iguales	4,083	3695	,000	,267	,065	,139	,395
	No varianzas iguales	4,754	135,108	,000	,267	,056	,156	,378
Consideración de la diversidad	Varianzas iguales	3,623	3522	,000	,286	,079	,131	,441
	No varianzas iguales	3,655	127,701	,000	,286	,078	,131	,441
En general, tienen una buena competencia organizativa	Varianzas iguales	2,761	3708	,006	,188	,068	,055	,322
	No varianzas iguales	2,791	131,851	,006	,188	,067	,055	,322

**Tabla 159: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica**

Cuando realizamos la prueba T para muestras independientes aparecen valores significativos en todas las subcompetencias excepto en la subcompetencia de estructura del programa y en la de improvisación profesional. Con este dato podemos deducir que la percepción del alumnado del profesorado de informática es similar en estas dos

subcompetencias, pero en la mayoría, es decir, en todas las demás subcompetencias es estadísticamente significativo, luego existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del alumnado de informática y el resto de centros de la UPV/EHU. El alumnado de informática percibe una mayor competencia organizativa entre sus docentes que el resto de alumnado de la UPV/EHU.

Lo que podríamos destacar es la valoración positiva en general que hace el alumnado de la competencia de organización y planificación curricular definida como aptitudes para crear un ambiente basado en la disciplina de trabajo en las clases.

## **B. Competencia Interpersonal**

**Estadísticos de grupo**

centro	numérico	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Control del clima de clase	F. Informática	226	2,5973	,66285	,04409
	Otros centros	3718	2,6501	,67104	,01101
Liderazgo	F. Informática	226	2,6202	,73931	,04902
	Otros centros	3698	2,7321	,72052	,01206
Autoridad	F. Informática	222	2,9030	,70134	,04732
	Otros centros	3690	2,9230	,70442	,01224
Actuación ante conflictos	F. Informática	223	2,6741	,63863	,04277
	Otros centros	3589	2,5874	,67099	,01120
Código ético	F. Informática	220	3,1288	,63156	,04258
	Otros centros	3640	2,9840	,66705	,01106
Cercanía y accesibilidad	F. Informática	225	2,6889	,72340	,04823
	Otros centros	3664	2,6979	,74546	,01232
Compromiso	F. Informática	214	2,3318	,74570	,05098
	Otros centros	3590	2,3762	,75793	,01265
Actividades extracurriculares	F. Informática	220	1,7682	,67295	,04537
	Otros centros	3611	1,8916	,76312	,01270

General	Competencia	F. Informática	224	2,7991	,73953	,04941
Interpersonal		Otros centros	3664	2,7727	,73885	,01221

**Tabla 160: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Interpersonal**

A la hora de analizar las medias de las subcompetencias del alumnado de informática en relación a otros centros, en todos los casos excepto en la actuación en situaciones conflictivas y en el respeto al código ético en su relación con el alumno, el alumnado de informática puntúa por debajo de sus compañeros de otras facultades.

En el análisis de la Prueba T para la igualdad de medias nos puede aclarar si las diferencias entre las medias son significativas o no.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Liderazgo	Varianzas iguales	-2,100	3922	,036	-,104	,049	-,201	-,007
	No varianzas iguales	-2,052	251,780	,041	-,104	,051	-,203	-,004
Actuación en situaciones conflictivas	Varianzas iguales	1,879	3810	,060	,087	,046	-,004	,177
	No varianzas iguales	1,963	253,425	,051	,087	,044	,000	,174
Respeto al código ético en su relación con el alumno	Varianzas iguales	3,136	3858	,002	,145	,046	,054	,235
	No varianzas iguales	3,292	249,459	,001	,145	,044	,058	,231
Organización / participación en actividades extra-curriculares	Varianzas iguales	-2,344	3829	,019	-,123	,053	-,227	-,020
	No varianzas iguales	-2,619	254,565	,009	-,123	,047	-,216	-,031
General Competencia Interpersonal	Varianzas iguales	,520	3886	,603	,026	,051	-,073	,126
	No varianzas iguales	,520	250,990	,604	,026	,051	-,074	,127

**Tabla 161: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica**

Después del análisis de la significatividad de la competencia interpersonal del profesorado de informática respecto a otras facultades, se puede observar que únicamente hay tres subcompetencias con datos significativos porque  $p < 0,05$ :

Liderazgo, respeto al código ético en relación con el alumnado y organización/participación en actividades extracurriculares. Por tanto, podemos afirmar que el alumnado de informática perciben mayores competencias de su profesorado en respeto al código ético en su relación con él y menores competencias en liderazgo y participación en actividades extracurriculares.

### **C. Competencia Pedagógica**

**Estadísticos de grupo**

centro numérico		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Fomento de la responsabilidad	F. Informática	208	3,1538	,60424	,04190
	Otros centros	3359	3,2081	,60424	,01043
Fomento de la autonomía e iniciativa	F. Informática	210	2,5127	,61963	,04276
	Otros centros	3331	2,6042	,62018	,01075
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo	F. Informática	210	2,6095	,82422	,05688
	Otros centros	3348	2,7327	,80996	,01400
Enseñar a planificar el trabajo	F. Informática	210	2,2524	,89556	,06180
	Otros centros	3356	2,1305	,91303	,01576
Respeto a la ética profesional	F. Informática	208	1,8365	,78156	,05419
	Otros centros	3353	1,9231	,85670	,01479
Coherencia con los valores a enseñar.	F. Informática	204	2,5343	,77128	,05400
	Otros centros	3328	2,4784	,82245	,01426
Fomento del compromiso social	F. Informática	198	2,0303	,61081	,04341
	Otros centros	3269	2,2152	,68752	,01202
Impulso en favor de una	F. Informática	203	2,1010	,76001	,05334

sociedad basada en el desarrollo sostenible	Otros centros	3302	2,3807	,78294	,01363
Adecuación a características psicológicas alumnos	F. Informática	209	2,4019	,86112	,05957
	Otros centros	3336	2,3636	,83656	,01448
Acción a favor de la integración de diferentes culturas	F. Informática	200	2,5900	,67949	,04805
	Otros centros	3244	2,6409	,73230	,01286
Motivación del alumnado	F. Informática	210	2,3810	,80526	,05557
	Otros centros	3347	2,4138	,84725	,01464
Búsqueda del desarrollo integral	F. Informática	206	2,3592	,80066	,05578
	Otros centros	3343	2,3793	,82905	,01434
Asesoría y tutoría	F. Informática	208	2,7067	,76490	,05304
	Otros centros	3327	2,6572	,76280	,01322
General Competencia Pedagógica	F. Informática	209	2,6172	,84745	,05862
	Otros centros	3343	2,6674	,81395	,01408

**Tabla 162: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Pedagógica**

El alumnado de informática para la competencia pedagógica puntúa más bajo que sus compañeros de otras facultades en todas las subcompetencias excepto para los indicadores de enseñar a planificar, coherencia con los valores enseñados, adecuación a las características del alumnado y asesoría y tutoría.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
Fomento de la	Varianzas iguales	-1,257	3565	,209	-,054	,043	-,139	,030



*Las competencias del docente universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado*

responsabilidad	No varianzas iguales	-1,257	233,375	,210	-,054	,043	-,139	,031
Fomento de la autonomía e iniciativa	Varianzas iguales	-2,074	3539	,038	-,092	,044	-,178	-,005
	No varianzas iguales	-2,076	236,174	,039	-,092	,044	-,178	-,005
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo	Varianzas iguales	-2,135	3556	,033	-,123	,058	-,236	-,010
	No varianzas iguales	-2,103	235,032	,037	-,123	,059	-,239	-,008
Enseñar a planificar el trabajo	Varianzas iguales	1,879	3564	,060	,122	,065	-,005	,249
	No varianzas iguales	1,911	237,008	,057	,122	,064	-,004	,248
Respeto a la ética profesional	Varianzas iguales	-1,420	3559	,156	-,087	,061	-,206	,033
	No varianzas iguales	-1,540	238,926	,125	-,087	,056	-,197	,024
Coherencia con los valores a enseñar.	Varianzas iguales	,946	3530	,344	,056	,059	-,060	,172
	No varianzas iguales	1,002	232,216	,318	,056	,056	-,054	,166
Fomento del compromiso social	Varianzas iguales	-3,697	3465	,000	-,185	,050	-,283	-,087
	No varianzas iguales	-4,106	228,314	,000	-,185	,045	-,274	-,096
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	Varianzas iguales	-4,948	3503	,000	-,280	,057	-,391	-,169
	No varianzas iguales	-5,080	229,158	,000	-,280	,055	-,388	-,171
Adecuación a características psicológicas alumnos	Varianzas iguales	,641	3543	,522	,038	,060	-,079	,155
	No varianzas iguales	,625	233,273	,533	,038	,061	-,082	,159
Acción a favor de la integración de diferentes culturas	Varianzas iguales	-,957	3442	,338	-,051	,053	-,155	,053
	No varianzas iguales	-1,023	228,449	,307	-,051	,050	-,149	,047
Motivación del alumnado	Varianzas iguales	-,547	3555	,585	-,033	,060	-,151	,085
	No varianzas iguales	-,572	238,970	,568	-,033	,057	-,146	,080

Búsqueda del desarrollo integral	Varianzas iguales	-,338	3547	,735	-,020	,059	-,137	,096
	No varianzas iguales	-,349	232,921	,728	-,020	,058	-,134	,093
Asesoría y tutoría	Varianzas iguales	,908	3533	,364	,050	,055	-,057	,156
	No varianzas iguales	,906	233,485	,366	,050	,055	-,058	,157
General Competencia Pedagógica	Varianzas iguales	-,862	3550	,389	-,050	,058	-,164	,064
	No varianzas iguales	-,832	232,636	,406	-,050	,060	-,169	,069

**Tabla 163: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Pedagógica**

Cuando estudiamos la significatividad de los datos analizados para la competencia Pedagógica del alumnado de informática respecto a otros centros encontramos cuatro subcompetencias con significatividad, es decir, con una  $p < 0,05$ . Estas son el fomento de la autonomía e iniciativa, transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo, el fomento del compromiso social y el impulso del desarrollo sostenible. Para estos cuatro indicadores existen diferencias estadísticamente significativas, es decir, el alumnado de informática percibe en sus docentes tienen menos competencias de este tipo que el resto del alumnado de la UPV/EHU.

#### ***D. Competencia Didáctica***

**Estadísticos de grupo**

centro numérico		N	Media	Desviación	Error típ. de
Concreción del plan docente	F. Informática	202	2,8581	,66142	,04654
	Otros centros	3200	2,8285	,65699	,01161
Adecuación de las competencias a lograr	F. Informática	201	3,0572	,69495	,04902
	Otros centros	3199	2,9503	,68910	,01218
Actualización de la temática	F. Informática	201	2,6542	,79284	,05592
	Otros centros	3195	2,8881	,76265	,01349
Adecuación de las tareas	F. Informática	198	2,7626	,56102	,03987
	Otros centros	3150	2,7311	,57175	,01019
Presentación del plan docente	F. Informática	203	3,1708	,65532	,04599

	Otros centros	3184	3,0825	,63746	,01130
Conocimiento de la materia	F. Informática	203	3,1626	,72315	,05076
	Otros centros	3210	3,1639	,74891	,01322
Adaptación de los contenidos	F. Informática	200	2,4150	,67788	,04793
	Otros centros	3169	2,3379	,70453	,01252
Consideración de conocimientos previos e	F. Informática	200	2,0050	,72982	,05161
	Otros centros	3195	2,0959	,78522	,01389
Corrección en la explicación y ejemplificación	F. Informática	203	2,8128	,64442	,04523
	Otros centros	3199	2,8128	,65256	,01154
Fomento del trabajo cooperativo	F. Informática	203	2,7094	,75075	,05269
	Otros centros	3203	2,6650	,82919	,01465
Búsqueda y reelaboración de la información	F. Informática	201	2,6542	,76065	,05365
	Otros centros	3187	2,5853	,77037	,01365
Asesoramiento en técnicas de estudio	F. Informática	201	1,8980	,80827	,05701
	Otros centros	3180	1,8907	,83005	,01472
Adecuada propuesta de evaluación	F. Informática	201	2,4851	,72269	,05097
	Otros centros	3194	2,5676	,71709	,01269
Uso adecuado de recursos	F. Informática	195	2,6991	,71201	,05099
	Otros centros	3002	2,5487	,72688	,01327
Diseño de materiales didácticos útiles	F. Informática	198	2,9217	,74397	,05287
	Otros centros	3193	2,8003	,74391	,01317
General Competencia Didáctica	F. Informática	201	2,9552	,74363	,05245
	Otros centros	3199	2,8956	,72891	,01289

**Tabla 164: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Didáctica**

Analizando las diferencias obtenidas entre las medias de los valores otorgados por el alumnado de la facultad de informática, en comparación al alumnado del resto de las facultades de la UPV, a sus docentes en lo relativo a la competencia didáctica, se observa que hay cuatro subcompetencias donde el alumnado de informática puntúa por debajo que sus compañeros de la UPV/EHU: actualización de la temática, conocimiento

de la materia, consideración de conocimientos previos y adecuación de la propuesta de evaluación.

Para comprobar si estas diferencias en las medias son significativas o no hemos realizado la prueba T de Studen para muestras independientes.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inf erior	Super ior
Concreción del plan docente	Varianzas iguales	,620	3400	,536	,030	,048	-,064	,123
	No varianzas iguales	,616	226,762	,539	,030	,048	-,065	,124
Adecuación de las competencias a lograr	Varianzas iguales	2,133	3398	,033	,107	,050	,009	,205
	No varianzas iguales	2,117	225,421	,035	,107	,051	,007	,206
Actualización de la temática	Varianzas iguales	-4,207	3394	,000	-,234	,056	-,343	-,125
	No varianzas iguales	-4,066	223,915	,000	-,234	,058	-,347	-,121
Adecuación de las tareas	Varianzas iguales	,753	3346	,451	,032	,042	-,051	,114
	No varianzas iguales	,766	223,503	,445	,032	,041	-,050	,113
Presentación del plan docente	Varianzas iguales	1,910	3385	,056	,088	,046	-,002	,179
	No varianzas iguales	1,864	227,056	,064	,088	,047	-,005	,182
Conocimiento de la materia	Varianzas iguales	-,024	3411	,981	-,001	,054	-,107	,105
	No varianzas iguales	-,025	230,264	,980	-,001	,052	-,105	,102
Adaptación de los contenidos	Varianzas iguales	1,505	3367	,132	,077	,051	-,023	,178
	No varianzas iguales	1,557	226,991	,121	,077	,050	-,020	,175
Consideración de conocimientos previos e intereses	Varianzas iguales	-1,595	3393	,111	-,091	,057	-,203	,021
	No varianzas iguales	-1,701	228,810	,090	-,091	,053	-,196	,014

de los alumnos								
Corrección en la explicación y ejemplificación	Varianzas iguales	,001	3400	,999	,000	,047	-,092	,093
	No varianzas iguales	,001	229,083	,999	,000	,047	-,092	,092
Fomento del trabajo cooperativo	Varianzas iguales	,743	3404	,457	,044	,060	-,073	,161
	No varianzas iguales	,811	234,354	,418	,044	,055	-,063	,152
Búsqueda y reelaboración de la información	Varianzas iguales	1,230	3386	,219	,069	,056	-,041	,179
	No varianzas iguales	1,244	226,653	,215	,069	,055	-,040	,178
Asesoramiento en técnicas de estudio	Varianzas iguales	,121	3379	,904	,007	,060	-,111	,125
	No varianzas iguales	,124	227,489	,902	,007	,059	-,109	,123
Adecuada propuesta de evaluación	Varianzas iguales	-1,582	3393	,114	-,083	,052	-,185	,020
	No varianzas iguales	-1,572	225,497	,117	-,083	,053	-,186	,021
Uso adecuado de recursos	Varianzas iguales	2,803	3195	,005	,150	,054	,045	,256
	No varianzas iguales	2,855	221,090	,005	,150	,053	,047	,254
Diseño de materiales didácticos útiles	Varianzas iguales	2,228	3389	,026	,121	,054	,015	,228
	No varianzas iguales	2,228	222,133	,027	,121	,054	,014	,229
General Competencia Didáctica	Varianzas iguales	1,124	3398	,261	,060	,053	-,044	,164
	No varianzas iguales	1,104	224,825	,271	,060	,054	-,047	,166

**Tabla 165: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica**

Analizando la tabla anterior, se puede afirmar que hay diferencias estadísticamente significativas, es decir, con un  $p < 0,05$ , en las siguientes subcompetencias: adecuación de las competencias a lograr, actualización de la temática, uso adecuado de los recursos y diseño de materiales didácticos útiles.

En resumen, el alumnado de la Facultad de Informática percibe que sus docentes tienen mayor adecuación de las competencias a lograr por el alumnado, mayor uso

adecuado de los recursos y mayor diseño de materiales didácticos útiles, pero menor actualización de la temática en comparación con el resto del alumnado de la UPV/EHU.

### E. Informática y otros Competencias compuestas

En este apartado vamos a comparar las medias de los resultados obtenidos del sumatorio de las subcompetencias correspondientes a cada competencia general. Así, obtenemos una serie de datos diferenciados entre la Facultad de Informática y el resto de las Facultades y Escuelas estudiadas.

Estadísticos de grupo

centro numerico		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
COMPETENCIA DE ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	F. Informática	108	2,8693	,43074	,04145
	Otros centros	3124	2,6481	,46908	,00839
COMPETENCIA INTERPERSONAL	F. Informática	209	2,5713	,46614	,03224
	Otros centros	3417	2,6015	,49630	,00849
COMPETENCIA PEDAGOGICA	F. Informática	194	2,3994	,50360	,03616
	Otros centros	3047	2,4681	,52157	,00945
COMPETENCIA DIDACTICA Y DEL AREA TEMATICA	F. Informática	176	2,6790	,46651	,03516
	Otros centros	2746	2,6610	,47883	,00914

Tabla 166: Facultad de Informática y Otros Centros por Competencia Compuestas

Cuando analizamos los resultados podemos apreciar que a simple vista no hay grandes diferencias de las medias obtenidas entre la facultad de Informática y los otros centros. La mayor diferencia se obtiene en la competencia de organización y planificación de la materia. Para averiguar si esa diferencia es considerada significativa o no se va a realizar la aplicación de la prueba T para la igualdad de medias.

	Prueba T para la igualdad de medias					
	T	gl	S	Difer	Error	95% Intervalo

				ig. (bilateral)	encia de medias	típ. de la diferencia	de confianza para la diferencia	
							Inf erior	Super ior
COMPETENCIA ORGANIZACIÓN y PLANIFICACION	Varianzas iguales	4,829	3230	,000	,221	,046	,131	,311
	No varianzas iguales	5,229	115,947	,000	,221	,042	,137	,305
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Varianzas iguales	-,858	3624	,391	-,030	,035	-,099	,039
	No varianzas iguales	-,907	237,775	,365	-,030	,033	-,096	,035
COMPETENCIA PEDAGOGICA	Varianzas iguales	-1,783	3239	,075	-,069	,039	-,144	,007
	No varianzas iguales	-1,839	220,196	,067	-,069	,037	-,142	,005
COMPETENCIA DIDACTICA y del ÁREA TEMÁTICA	Varianzas iguales	,482	2920	,629	,018	,037	-,055	,091
	No varianzas iguales	,494	199,372	,622	,018	,036	-,054	,090

**Tabla 167: Prueba de muestras independientes F. Informática y Otros Centros Competencia Didáctica**

Cuando analizamos los resultados para conocer el grado de significatividad de los resultados obtenidos se puede apreciar que la única competencia cuyos resultados son significativos es la competencia de organización y planificación de la materia. Por lo tanto, la competencia organizativa es la única en donde estadísticamente podemos afirmar que el alumnado de la Facultad de Informática percibe mejor a sus docentes que el resto del alumnado de la UPV/EHU.

## 8.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes

Cuando analizamos los descriptivos generales del cuestionario del profesorado hay que tener en cuenta que este cuestionario surgió del análisis de los resultados del cuestionario del alumnado. La finalidad del cuestionario del profesorado era saber hasta qué punto el profesorado daba importancia a las variables que el alumnado había valorado de manera muy alta o muy baja. A estas variables se añadieron algunas otras que resultaban interesantes a la investigación.

En el análisis no podemos realizar pruebas como la T de Student para comparar medias puesto que los cuestionarios no son los mismos, ya que en uno se pregunta por la cantidad de profesores y profesoras que hacen cada uno de los ítems correspondientes a las subcompetencias estudiadas, y , en el del profesorado, se pregunta cuánta importancia le dan a la realización de dichas acciones.

El profesorado valora de 1 a 4 cada ítem del cuestionario que se le presenta teniendo en cuenta que 1 significa “poca importancia” y 4 significa “mucho importancia”

### *A Competencia Organizativa*

En el siguiente cuadro aparecen los estadísticos descriptivos, extraídos del cuestionario del profesorado de la Facultad de Informática, al que se le ha añadido una última columna en donde aparece la media que el alumnado de informática ha dado a ese ítem.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Medias Alumnado
• Planificación de los recursos	39	3,00	4,00	3,79	,375	3,43
• En general tiene una buena competencia ORGANIZATIVA	39	3,00	4,00	3,72	,456	3,01
• Implementación del Programa	38	1,00	4,00	3,30	,576	2,76
• Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	39	2,00	4,00	3,29	,522	2,33



• Accesibilidad del programa	39	1,00	4,00	3,23	,931	3,33
• El profesor entiende el programa como un contrato entre estudiantes	38	2,00	4,00	3,20	,456	2,73
N válido (según lista)	37					

**Tabla 168: Comparación medias competencia Organizativa profesorado-alumnado**

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia organizativa, considera que el más importante es el de la planificación de los recursos, seguido muy de cerca por la importancia de tener una buena competencia organizativa.

En general, se puede decir, que la competencia organizativa es una de las competencias que el profesorado de informática considera más importante.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que la planificación de los recursos es lo que mejor han valorado los alumnos y es a lo que mayor importancia le ha dado el profesorado.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de planificar y escalonar adecuadamente los trabajos de los estudiantes. La mayoría del profesorado encuestado otorga a este ítem una valoración entre “bastante importancia” y mucha importancia y el alumnado percibe que no muchos de sus docentes lo realizan.

### ***B Competencia Interpersonal***

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Medias Alumnado
Respeto al código ético	41	3,00	4,00	3,79	,356	3,12
General Competencia Interpersonal	41	2,00	4,00	3,56	,550	2,79
Liderazgo	41	2,00	4,00	3,46	,636	2,62
Control del clima de clase	41	2,00	4,00	3,45	,545	,2,59

Autoridad	41	1,00	4,00	3,20	,715	2,90
Compromiso	41	2,00	4,00	3,17	,441	2,33
Organización/participación en actividades extracurriculares	41	1,00	3,00	2,51	,597	1,76
N válido (según lista)	41					

**Tabla 169 :Comparación medias competencia Interpersonal profesorado-alumnado**

Respecto a la competencia interpersonal, las medias donde más diferencias podemos observar entre al alumnado y el profesorado es en los indicadores de control de clima de clase, liderazgo y compromiso y el que menos diferencia tiene es el indicador de autoridad.

La subcompetencia de organización y participación en actividades curriculares es la que menos percibe el alumnado que realiza el profesorado y la que menor importancia le da el profesorado.

No podemos hallar la significatividad de las diferencias obtenidas en el cuadro anterior porque al ser diferentes los cuestionarios no sería pertinente realizar una T de Student.

### ***C. Competencia Pedagógica***

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Medias Alumnado
Asesoría y tutoría	40	3,00	4,00	3,67	,416	2,70
General Competencia Pedagógica	40	1,00	4,00	3,60	,632	2,61
Motivación al alumnado	39	3,00	4,00	3,59	,498	2,38
Fomento de la responsabilidad	40	2,00	4,00	3,48	,459	3,15
Coherencia con los valores enseñados	41	2,00	4,00	3,44	,634	2,53

Enseñar a planificar	41	1,00	4,00	2,88	,781	2,25
Enseñan ética profesional	40	1,00	4,00	2,63	,740	1,83
Fomento del compromiso social	39	1,40	4,00	2,58	,586	2,03
Impulso del desarrollo sostenible	39	1,00	4,00	2,58	,742	2,10
N válido (según lista)	37					

Tabla 170: Comparación medias competencia Pedagógica profesorado-alumnado

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia pedagógica, considera que el más importante es el de asesoría y tutoría.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que el fomento de la responsabilidad es lo que percibe el alumnado que mayor número de profesores lo realiza, pero no es a lo que mayor importancia le da el profesorado aunque los valores son muy altos.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de motivación al alumnado. La mayoría del profesorado encuestado otorga a este ítem una valoración entre “bastante importancia” y “mucho importancia” y el alumnado percibe que no muchos de sus docentes lo realizan.

### ***D Competencia Didáctica***

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Medias Alumnado
Conocimiento de la materia	48	3,00	4,00	3,81	,394	3,16

General Competencia Didáctica	48	3,00	4,00	3,67	,476	2,95
Presentación del plan docente	48	2,00	4,00	3,51	,495	3,17
Actualización temática	48	2,00	4,00	3,36	,502	2,65
Búsqueda reelaboración de la información	47	2,00	4,00	3,27	,578	2,65
Trabajo con conocimientos previos	47	2,00	4,00	3,09	,496	2,00
N válido (según lista)	46					

**Tabla 171: Comparación medias competencia Didáctica profesorado-alumnado**

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia didáctica, considera que el más importante es el del conocimiento de la materia.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que la presentación del plan docente es lo que mejor han valorado los alumnos, pero no es a lo que mayor importancia le ha dado el profesorado.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de trabajo con conocimientos previos. De todas formas, siendo el que más diferencias tiene, es a la subcompetencia que menos importancia le da el profesorado.

### ***E General de competencias***

Competencia	Alumnado	Profesorado
Competencia organizativa	3,01	3,72
Competencia interpersonal	2,79	3,56
Competencia Pedagógica	2,61	3,60

Competencia Didáctica	2,95	3,67
-----------------------	------	------

Cuando comparamos el ítem en donde el alumnado percibe que el profesorado tiene una buena competencia en general y el ítem donde el profesorado valora la importancia de esa competencia en general, se puede apreciar que el profesorado de informática da mucha importancia a todas las competencias en general, aunque la competencia organizativa es ligeramente mejor valorada que el resto y el alumnado coincide con el mismo.

La diferencia de esta comparación radica en el orden de importancia de las competencias según el profesorado y el orden de la percepción del alumnado de la puesta en marcha de la misma entre su profesorado, es decir, si ordenamos las competencias de mayor a menor importancia según el profesorado quedarían de la siguiente manera:

- 1- Competencia organizativa
- 2- Competencia didáctica
- 3- Competencia pedagógica
- 4- Competencia interpersonal

Si ordenamos las competencias en función de la percepción del alumnado sobre la realización de las mismas por parte del profesorado, el orden sería el siguiente:

- 1- Competencia organizativa
- 2- Competencia didáctica
- 3- Competencia interpersonal
- 4- Competencia pedagógica



## **9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

**9.1. La elaboración de una herramienta para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes**

**9.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes**

**9.2.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso**

**9.2.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma**

**9.2.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo**

**9.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado**

**9.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

**9.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

**9.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

**9.4. El análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EHU**

**9.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes**

**9.6. Otras conclusiones de la investigación**

Las conclusiones que a continuación se presentan, están basadas en datos recogidos, en general, del alumnado de la UPV/EHU y experiencias concretas, el caso de la facultad de Informática, que a su vez están condicionadas por contextos concretos. Aún así, muchas de las conclusiones pueden ser extrapoladas a otros contextos y realidades. Sin embargo, también hay que reconocer que cada una de las conclusiones obtenidas puede ser origen de numerosas discusiones.

En este apartado se tratará de hacer un acercamiento a las conclusiones generales obtenidas del estudio, para después analizarlas en mayor profundidad derivando en otras que se tratarán de analizar de forma más exhaustiva. Además, tratando de dar una mayor concreción y para completar esta perspectiva global se han retomado los objetivos, tanto generales como específicos, de la investigación.

### **9.1. La elaboración de una herramienta para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de los docentes**

La primera conclusión que se deriva de esta investigación es que se ha elaborado una herramienta para la recogida de la percepción del alumnado sobre las competencias de sus docentes válida y con una alta fiabilidad como se ha demostrado en el capítulo 7 cuando hemos hallado el Alpha de Cronbach para los cuestionarios realizados al alumnado sobre las cuatro competencias estudiadas en esta investigación: competencia organizativa, competencia interpersonal, competencia pedagógica y competencia didáctica (página 197).

Con la elaboración de esta herramienta basada en la clasificación de las competencias propuesta por los Países Bajos SBL se ha fundamentado un espacio en el campo de la evaluación de las competencias del docente universitario que no había sido cubierto hasta la fecha. Dicha herramienta puede ser válida para que el alumnado evalúe las competencias organizativa, interpersonal, pedagógica y didáctica de sus docentes, que son precisamente las competencias que se evalúan en el cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado.

Además, si recogemos el cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado de la UPV/EHU (ANEXO 7) y lo analizamos desde la óptica del SBL, en un primer momento, parecería estar equilibrado a la hora de recoger las diferentes competencias docentes, puesto que, de los 25 ítems recogidos en el mismo, 8 hablan de la competencia didáctica, 6 de la competencia interpersonal, 5 de la competencia pedagógica y 5 de la competencia organizativa y 1 es el general de la competencia del docente.



Cuestionario de opinión del alumnado UPV/EHU:

Competencias	Nº de ITEMS
Competencia Organizativa	5
Competencia Interpersonal	6
Competencia Pedagógica	5
Competencia Didáctica	8
General Competencia Docente	1

Ahora bien, si realizamos la lectura de las competencias y subcompetencias el resultado varía puesto se quedan muchas subcompetencias sin tratar.

En el caso de la competencia didáctica faltarían por tratar las siguientes subcompetencias:

- Actualización de la temática
- Presentación del plan docente
- Conocimiento de la materia
- Adaptación de los contenidos
- Consideración de los contenidos previos e intereses de los alumnos
- Corrección en la explicación y ejemplificación
- Búsqueda y reelaboración de la información
- Asesoramiento en técnicas de estudio
- Diseño de materiales didácticos útiles

En el caso de la competencia interpersonal faltarían de tratar las siguiente subcompetencias:

- Liderazgo

- Autoridad
- Actuación en situaciones conflictivas
- Organización/participación en actividades extracurriculares

En el caso de la competencia pedagógica faltarían de tratar las siguiente subcompetencias:

- Fomento de la responsabilidad
- Transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo
- Enseñar a planificar el trabajo
- Respeto de la ética profesional
- Coherencia con los valores a enseñar
- Fomento del compromiso social
- Impulso a favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible
- Adecuación a las características psicológicas del alumnado
- Acción a favor de la integración de diferentes culturas
- Búsqueda del desarrollo integral

En el caso de la competencia organizativa faltarían de tratar las siguiente subcompetencias:

- Implementación del programa docente teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura, la titulación, el módulo y el curso en donde se trabaja
- Utilización adecuada del tiempo disponible
- Improvisación de manera profesional
- Planificación de los espacios
- La planificación es pública y accesible
- Planifica los materiales a utilizar en clase
- Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede afirmar que el cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado elaborado en la UPV/EHU sería susceptible de ser mejorado si tuviéramos en cuenta todas las competencias y subcompetencias tratadas en esta investigación. Esta es una de las propuestas que se van a presentar en el siguiente capítulo.

## **9.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes.**

### ***Competencia Organizativa***

En general el alumnado de la UPV/EHU percibe que la mayoría de sus docentes desarrollan en el aula la competencia organizativa, pero el aspecto peor valorado es la planificación de la carga de trabajo que manda al alumnado. Es verdad que este cuestionario está recogido en los momentos iniciales en las que el nuevo EEES se pone en marcha y en donde cambia la interpretación de los créditos matriculados en cada asignatura y se instaura el nuevo crédito ECTS. Hasta el 2010, cada crédito matriculado por el alumno o alumna suponían 10 horas de clase presencial impartida por el profesorado. A partir de esta fecha cambia el punto de vista del crédito centrado hasta entonces en la carga del docente a la carga del alumnado, cada crédito matriculado por el alumnado supone 25 horas de trabajo del alumnado repartidas en trabajo presencial en el aula y trabajo no presencial. Esto hace que el profesorado deba planificar, no solo en trabajo en el aula, sino el trabajo fuera de ella.

Para poder planificar correctamente estas horas de trabajo presencial y no presencial, el profesorado debe hacer un cálculo estimado de las horas que suponen cada tarea. La adquisición de esta competencia requiere de algún tiempo de ajuste y probablemente este resultado puede variar si recogemos este dato dentro de unos años.

### ***Competencia interpersonal***

El alumnado de la UPV/EHU percibe que sus docentes en general tienen buena competencia interpersonal, sobre todo en lo que respecta a las subcompetencias de autoridad y respeto al código ético. La subcompetencia peor valorada, en este caso, es la de organización/participación en actividades extracurriculares. En ninguno de los documentos analizados en la parte teórica se alude a esta subcompetencia como parte de la competencia interpersonal, pero en esta investigación se concibió, cuando se adaptaron las competencias del SBL al mundo universitario, que era necesaria la comunicación de nuestros estudiantes con el entorno profesional en donde van a desempeñar su labor profesional, al igual que lo es en niveles inferiores para desarrollar

algunos temas. Es por ello que se considera una subcompetencia necesaria de la competencia interpersonal.

### ***Competencia Pedagógica***

Cuando preguntamos al alumnado de la UPV/EHU por la competencia pedagógica de sus docentes en el aula en general, éste percibe que la mayor parte de sus docentes tienen una buena competencia pedagógica.

Dentro de la competencia pedagógica la subcompetencia que el alumnado percibe la mayor parte de sus docentes poseen es la del fomento de la responsabilidad en el alumnado. Tenemos que ser conscientes de que ya no estamos en una etapa preuniversitaria en donde el alumno está muy dirigido y, además, el alumnado es mayor de edad. Por tanto, según esta investigación, el alumnado percibe que la mayor parte del profesorado tiene la subcompetencia de fomentar la responsabilidad en el alumnado.

La subcompetencia docente peor percibida por el alumnado es la de la enseñanza de la ética profesional.

### ***Competencia Didáctica***

El alumnado de la UPV/EHU percibe que sus docentes en general tienen buena competencia didáctica. Además, percibe que la mayoría de sus docentes conocen bien la materia la materia que imparten y que explican el programa a principio de curso.

La subcompetencia que el alumnado de la UPV/EHU percibe que menor número de sus docentes tiene, dentro de la competencia didáctica, es la de asesoramiento en técnicas de estudio.

Como se ha recogido en el capítulo 4, cuando un profesor se inicia en las labores de docencia, utiliza la mayor parte del tiempo en preparar los contenidos de su materia dejando otros aspectos de la docencia relegados a un segundo plano. Cuando un profesor o profesora es, ya, un profesor experimentado no se suele incorporar a planes de formación porque ya tiene rutinas incorporadas que se hacen difíciles de cambiar. Por lo tanto, la competencia didáctica del profesorado tiene un punto fuerte que es el conocimiento de su materia, y por ende, el programa de su asignatura, y otros aspectos que no se trabajan con tanta dedicación, como se recoge en esta investigación, el tema del asesoramiento en técnicas de estudio, seguido de cerca por el tema del trabajo con los conocimientos previos del alumnado.

### **9.2.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del curso**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en función del curso para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas y si tienen relación con la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del curso.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato	X	
Estructura del programa		X
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	X	
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.	X	
Planificación de las clases	X	
Utilización adecuada del tiempo disponible	X	
Improvisación de manera profesional	X	
Planificación de los espacios	X	
Adecuación de los métodos de evaluación	X	
La planificación es pública y accesible	X	
Planifica los materiales a utilizar en clase	X	
Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum	X	
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase	X	
Liderazgo	X	
Autoridad	X	

Actuación en situaciones conflictivas	X	
Respeto al código ético en su relación con	X	
Cercanía y accesibilidad.	X	
Compromiso con el alumno/grupo	X	
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	X	
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad	X	
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo	X	
Respeto a la ética profesional.	X	
Coherencia con los valores a enseñar.	X	
Fomento del compromiso social.	X	
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	X	
Motivación del alumnado.	X	
Búsqueda del desarrollo integral	X	
Asesoría y tutoría.	X	
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.	X	
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.	X	
Presentación del plan docente	X	
Conocimiento de la materia	X	
Adaptación de los contenidos.	X	
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	X	
Corrección en la explicación y ejemplificación.	X	
Fomento del trabajo cooperativo.	X	
Búsqueda y reelaboración de la información	X	
Asesoramiento en técnicas de estudio.	X	
Adecuada propuesta de evaluación.	X	
Uso adecuado de recursos	X	

Diseño de materiales didácticos útiles	X	
--	---	--

**Tabla 172: Significatividad alumnado de la UPV/EHU por curso**

Además de este análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

- En todas las subcompetencias es el alumnado de 1º y de postgrado el que percibe que mayor parte de sus docentes desarrolla dichas subcompetencias en el aula.
- Hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º en todas las subcompetencias cuyas diferencias entre cursos son significativas..
- Los resultados obtenidos en esta investigación respecto a la percepción del alumnado de la UPV/EHU de sus docentes para las competencias organizativa, interpersonal, pedagógica y didáctica en función del curso vienen a decir que: o la percepción del alumnado varía en función del curso, es decir, que el alumnado de 1º valora al docente con un criterio y que según van pasando los cursos se va modificando dicho criterio y por tanto la percepción, o, es el profesorado de 1º y de postgrado el que mejores competencias docentes demuestra en el aula.

Para desarrollar las anteriores conclusiones, en un primer lugar, retomamos una de las investigaciones llevadas a cabo entre la Universidad de Córdoba, la Universidad de Almería y la Universidad de Huelva recogida al final del capítulo 5, en la que aparece que respecto al curso hay diferencias significativas para el curso de 3º, que son los que puntúan más bajo y el 5º curso.

En dicha investigación únicamente las competencias de conocimiento de la materia (Competencia didáctica), liderazgo (competencia interpersonal), estrategias de enseñanza- aprendizaje en el aula (competencia organizativa) y uso de recursos tecnológicos (competencia didáctica) son las que se muestran estadísticamente significativas. Es verdad que en aquella investigación no se mostraban todas las subcompetencias que se analizan en esta investigación, pero nos puede servir como referencia.

Si comparamos los resultados obtenidos en este estudio con la investigación anteriormente mencionada, vemos que el tercer curso coincide en ser una de las

percepciones más bajas del alumnado respecto de sus docentes. De todas formas, en dicha investigación únicamente usan 18 items para la valoración y no se puede comparar, en ese sentido, con la presente tesis.

### ***Competencia Organizativa***

Los resultados de la percepción del alumnado de la UPV/EHU de sus docentes para la competencia organizativa en función del curso son estadísticamente significativos para todas las subcompetencias a excepción de la estructura del programa. Esto viene a decir que hay relación entre la competencia organizativa del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.

El alumnado de primero y el de postgrado es el que percibe que la mayoría de sus docentes desarrolla la competencia organizativa en el aula. El alumnado que peor percepción tiene de sus docentes respecto a esta competencia es el alumnado de 6º curso, pero hay que tener en cuenta que solo 2 titulaciones (medicina y la doble titulación empresariales-derecho) disponen de este curso y solo 43 estudiantes de los 3227 que han contestado, con lo que este resultado no es el más representativo de la muestra.

Además, a excepción de la planificación de los espacios, el alumnado de 1º percibe mayor número de docentes desarrollando en el aula las subcompetencias de la competencia organizativa analizadas que el alumnado de 2º y éste mayor número que el de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia organizativa del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.

### ***Competencia interpersonal***

Los resultados de la percepción del alumnado de la UPV/EHU de sus docentes para la competencia interpersonal en función del curso son estadísticamente significativos para todas las subcompetencias estudiadas. Esto viene a decir que hay relación entre la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.

El alumnado de primer curso es el que percibe que un mayor número de sus docentes desarrollan la competencia interpersonal en el aula en todas las subcompetencias analizadas.



El alumnado de 5º y 6º curso es el que menor número de docentes percibe que desarrolla la competencia interpersonal en el aula.

A excepción de la subcompetencia de autoridad, el alumnado de 1º percibe mayor número de docentes desarrollando en el aula las subcompetencias de la competencia interpersonal analizadas que el alumnado de 2º y éste mayor número que el de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.

### ***Competencia Pedagógica***

Los resultados de la percepción del alumnado de la UPV/EHU de sus docentes para la competencia pedagógica en función del curso son estadísticamente significativos para todas las subcompetencias estudiadas. Esto viene a decir que hay relación entre la competencia pedagógica del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.

De las 14 subcompetencias analizadas de la competencia pedagógica en 13 de las 14 ocasiones es el alumnado de 1º el que percibe que mayor número de docentes desarrollan esas subcompetencias en el aula.

El alumnado de 5º curso es el que percibe que menor número de docentes desarrollan estas subcompetencias en el aula, ya que es el que más bajo puntúa en 12 de las 14 ocasiones.

En todos los resultados el alumnado de 1º percibe mayor número de docentes desarrollando en el aula las subcompetencias de la competencia pedagógica analizadas que el alumnado de 2º y éste mayor número que el de 3º, es decir, hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.

Cuando intentamos agrupar al alumnado en función de su percepción por curso para esta competencia, encontramos 2 grupos diferenciados, por una parte, 1º,2º y postgrado y por otra 3º,4º,5º y 6º siendo el primer grupo el que tiene las percepciones más altas.

Si retomamos la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, que se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar, podríamos

decir que el alumnado de la UPV/EHU de 1º, 2º y postgrado se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que el alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º.

### ***Competencia Didáctica***

Los resultados de la percepción del alumnado de la UPV/EHU de sus docentes para la competencia didáctica en función del curso son estadísticamente significativos para todas las subcompetencias estudiadas. Esto viene a decir que hay relación entre la competencia didáctica del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.

El alumnado de 6º y de 5º es el que percibe que menor número de docentes desarrollan esta competencia en el aula. En una única subcompetencias de todas las analizadas, de las 4 competencias estudiadas en esta investigación, el alumnado de 3º percibe que menor número de docentes desarrolla una subcompetencia en el aula, esta es la subcompetencia de conocimiento de la materia, aunque hay que tener en cuenta que esta es la subcompetencia mejor valorada en la competencia didáctica.

### **9.2.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del idioma**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en función del idioma para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas que tienen relación con la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del idioma.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato	X	
Estructura del programa	X	

Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	X	
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.	X	
Planificación de las clases	X	
Utilización adecuada del tiempo disponible	X	
Improvisación de manera profesional	X	
Planificación de los espacios		X
Adecuación de los métodos de evaluación	X	
La planificación es pública y accesible	X	
Planifica los materiales a utilizar en clase	X	
Consideración de la diversidad	X	
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase	X	
Liderazgo	X	
Autoridad	X	
Actuación en situaciones conflictivas	X	
Respeto al código ético en su relación con	X	
Cercanía y accesibilidad.	X	
Compromiso con el alumno/grupo	X	
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	X	
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad	X	
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo	X	
Respeto a la ética profesional.	X	
Coherencia con los valores a enseñar.	X	
Fomento del compromiso social.	X	
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	X	
Motivación del alumnado.	X	
Búsqueda del desarrollo integral	X	

Asesoría y tutoría.		X
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.	X	
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.	X	
Presentación del plan docente	X	
Conocimiento de la materia		X
Adaptación de los contenidos.	X	
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	X	
Corrección en la explicación y ejemplificación.	X	
Fomento del trabajo cooperativo.	X	
Búsqueda y reelaboración de la información	X	
Asesoramiento en técnicas de estudio.	X	
Adecuada propuesta de evaluación.	X	
Uso adecuado de recursos	X	
Diseño de materiales didácticos útiles	X	



Alumnado de euskera con valores inferiores al de castellano

**Tabla 173: Significatividad alumnado de la UPV/EHU por idioma**

Además de este análisis se desprende la siguiente conclusión:

- En todas las subcompetencias anteriores el alumnado de euskera percibe que mayor parte de sus docentes desarrollan dichas competencias en el aula, en comparación con el alumnado de castellano, excepto para la subcompetencias de consideración de la diversidad y fomento de la responsabilidad que es el alumnado de castellano el que lo percibe de forma más alta.

### ***Competencia Organizativa***

Si atendemos a los resultados obtenidos de esta investigación, podemos observar que el alumnado de euskera percibe que mayor parte de sus docentes desarrolla en sus clases la competencia organizativa. Esto sucede para todas las subcompetencias excepto para la competencia de la consideración a la diversidad.

Teniendo en cuenta que las diferencias obtenidas en el alumnado de la UPV/EHU para esta competencia son estadísticamente significativas para todas las

subcompetencias excepto para la subcompetencia de planificación de espacios, podríamos decir que en general el idioma tiene relación con la percepción del alumnado de sus docentes en la competencia organizativa.

Los grupos de euskera en la UPV/EHU tienden a ser más homogéneos en su composición puesto que, a los mismos, no suelen acudir estudiantes de programas de intercambio ni nacionales ni internacionales, es por ello, que puede que la atención a la diversidad en dichos grupos sea una subcompetencia menos desarrollada.

Si retomamos la definición de competencia organizativa que aparecía en el tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de docentes que el alumnado de castellano crea un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.

### ***Competencia interpersonal***

En la competencia interpersonal se vuelve a repetir la tendencia de la competencia anterior, el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación con el grupo de castellano. Además, podemos afirmar que este dato es estadísticamente significativo para todas las subcompetencias de la competencia interpersonal.

Mayor número del profesorado de euskera, según la percepción del alumnado, ejerce un control del clima de la clase, un liderazgo, una autoridad, una mejor actuación frente a los conflictos, una mayor cercanía y accesibilidad, un mayor compromiso con el alumno y/o grupo y una organización/ participación en actividades extracurriculares mayor.

Con estos resultados se podría pensar que: o el alumnado del grupo de euskera tiende a percibir mejor a sus docentes en la competencia interpersonal, o que los docentes de los grupos de euskera tiene una mayor competencia interpersonal que los del grupo de castellano y por eso su alumnado les percibe de forma más alta .

### ***Competencia Pedagógica***

Siguiendo la línea de las dos competencias anteriores, en la competencia pedagógica se vuelve a repetir la tendencia de que el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación

con el grupo de castellano, a excepción de la competencia de fomento de la responsabilidad. Además, podemos afirmar que este dato es estadísticamente significativo para todas las subcompetencias de la competencia pedagógica excepto para la subcompetencia de asesoría y tutoría, con lo cual, el resto de las subcompetencias de la competencia pedagógica tienen relación con el idioma.

De los resultados se desprende que el alumnado de la UPV/EHU matriculado en euskera percibe mejor a su profesorado que el alumnado de castellano en general, esto es, para estos alumnas y alumnos, el profesor fomenta la autonomía e iniciativa en su alumnado, transmite una cultura del trabajo y esfuerzo y consigue motivar más al alumnado. El alumnado de castellano, en cambio, percibe que más de sus docentes, en comparación con sus compañeros de euskera, fomentan la responsabilidad en el alumnado.

Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, que se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar, podríamos decir que el alumnado de la UPV/EHU de euskera se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que el alumnado de castellano.

### ***Competencia Didáctica***

Como en las 3 competencias anteriores, en la competencia didáctica se vuelve a repetir la tendencia de que el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación con el grupo de castellano. Además, podemos afirmar que este dato es estadísticamente significativo para todas las subcompetencias de la competencia didáctica excepto para la subcompetencia conocimiento de la materia, con lo cual, el resto de las subcompetencias de la competencia pedagógica tienen relación con el idioma.

De los resultados obtenidos para esta competencia en relación al idioma, podemos decir que el alumnado de euskera percibe, en comparación al alumnado de castellano, que más de sus docentes concretan y presentan su plan docente, adecuan las competencias y las tareas a lograr, realizan una actualización de la temática, adaptan los contenidos a distintas situaciones y ritmos de aprendizaje, así como, a los contenidos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican los diferentes conceptos a

trabajar en la materia y evalúan en coherencia con los objetivos planteados para la asignatura.

Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5 como, las aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la vida diaria y en el trabajo, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado de castellano, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.

### **9.2.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU en función del sexo**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la UPV/EHU de las competencias de sus docentes en función del sexo para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas que tienen relación con la percepción del alumnado de la UPV/EHU en función del sexo.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato	X	
Estructura del programa	X	
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes		X
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.	X	
Planificación de las clases	X	
Utilización adecuada del tiempo disponible	X	
Improvisación de manera profesional	X	

Planificación de los espacios		X
Adecuación de los métodos de evaluación		X
La planificación es pública y accesible		X
Planifica los materiales a utilizar en clase	X	
Consideración de la diversidad	X	
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase	X	
Liderazgo	X	
Autoridad	X	
Actuación en situaciones conflictivas	X	
Respeto al código ético en su relación con el alumno.		X
Cercanía y accesibilidad.	X	
Compromiso con el alumno/grupo	X	
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	X	
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad	X	
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo	X	
Respeto a la ética profesional.	X	
Coherencia con los valores a enseñar.	X	
Fomento del compromiso social.	X	
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	X	
Motivación del alumnado.	X	
Búsqueda del desarrollo integral	X	
Asesoría y tutoría.	X	
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.	X	
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.	X	
Presentación del plan docente	X	
Conocimiento de la materia	X	
Adaptación de los contenidos.	X	



Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	X	
Corrección en la explicación y ejemplificación.	X	
Fomento del trabajo cooperativo.	X	
Búsqueda y reelaboración de la información	X	
Asesoramiento en técnicas de estudio.	X	
Adecuada propuesta de evaluación.	X	
Uso adecuado de recursos	X	
Diseño de materiales didácticos útiles	X	

**Tabla 174: Tabla 175Significatividad alumnado de la UPV/EHU por sexo**

Además de este análisis se desprende la siguiente conclusión:

- En todas las subcompetencias en las que los datos resultan significativos las alumnas perciben que mayor parte de su profesorado, en comparación con sus compañeros, desarrollan dichas subcompetencias en el aula.

Como en el caso del curso, retomamos la investigación llevada a cabo entre la Universidad de Córdoba, la Universidad de Almería y la Universidad de Huelva recogida al final del capítulo 5, en la que aparece que respecto al sexo no hay diferencias significativas en las subcompetencias que el alumnado percibía como más importantes.

En dicha investigación, aparecen como subcompetencias más importantes la de ser especialista en la materia, saber explicar con claridad, uso de métodos y herramientas pedagógicas posibles, conocimiento y uso de estrategias adecuadas de enseñanza y aprendizaje, motivación al alumnado y desarrollo del programa.

Si comparamos los resultados obtenidos en este estudio con la investigación anteriormente mencionada, vemos que en esta investigación estos resultados resultan significativos en todas las subcompetencias mencionadas anteriormente. De todas formas, en dicha investigación únicamente usan 18 items para la valoración y no se puede comparar, en ese sentido, con la presente tesis.

### *Competencia Organizativa*

Si atendemos a los resultados obtenidos de esta investigación, podemos observar que las alumnas perciben que mayor parte de sus docentes desarrolla en sus clases la competencia organizativa. Esto sucede para todas las subcompetencias excepto para la competencia de planificación adecuada de los trabajos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que las diferencias obtenidas en el alumnado de la UPV/EHU para esta competencia son estadísticamente significativas para todas las subcompetencias excepto para las subcompetencias de planificación adecuada de los trabajos de los estudiantes, de planificación de espacios, adecuación de métodos de evaluación y accesibilidad del programa, podríamos decir que para las otras 9 subcompetencias, el sexo tiene relación con la percepción del alumnado de sus docentes en la competencia organizativa.

En resumen, las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con los alumnos, entienden el programa como un contrato entre el profesorado y los estudiantes, presentan un programa con una estructura adecuada, implementan el programa que presentan, planifican e implementan las clases de forma adecuada, utilizan el tiempo de forma adecuada, planifican los recursos, improvisan y tienen en consideración la diversidad.

En realidad, las diferencias entre personas de diferentes sexos no podríamos explicarlas por la diferencia de profesorado, que en el caso del idioma podría ser, puesto que el alumnado tanto masculino como femenino comparten aula, con lo cual, la diferencia en la percepción no depende del profesorado sino única y exclusivamente del alumnado.

Si retomamos la definición de competencia organizativa que aparecía en el tema 5, podríamos afirmar que las chicas perciben que mayor número de docentes que los chicos crean un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.

### *Competencia interpersonal*

Basándonos en los resultados obtenidos de esta investigación, podemos observar que las alumnas perciben que mayor parte de sus docentes desarrolla en sus clases la competencia interpersonal. Esto sucede para todas las subcompetencias analizadas.

Teniendo en cuenta que, las diferencias obtenidas en el alumnado de la UPV/EHU para esta competencia son estadísticamente significativas para todas las subcompetencias excepto para las subcompetencia del respeto al código ético, podemos afirmar que el sexo tiene relación con la percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia interpersonal.

En resumen, las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, generan un ambiente adecuado en el aula, ejercen un liderazgo y autoridad adecuados, actúan para prevenir conflictos y cuando estos ocurren los gestionan de manera adecuada, se muestran cercanos y accesibles, ayudan a los estudiantes cuando tienen problemas tanto individuales como colectivos y organizan y/o participan en actividades extracurriculares.

Si retomamos la definición de competencia interpersonal definida en el tema 5, podríamos afirmar que las alumnas perciben mayor número de sus docentes tienen aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.

#### *Competencia Pedagógica*

Al igual que en la competencia anterior, atendiendo a los resultados podemos observar que las alumnas puntúan mejor a los docentes que sus compañeros varones en todas las subcompetencias de la competencia pedagógica analizadas.

Teniendo en cuenta que, las diferencias obtenidas en el alumnado de la UPV/EHU para esta competencia son estadísticamente significativas para todas las subcompetencias, podemos afirmar que el sexo tiene relación con la percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia pedagógica.

En resumen, las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, fomentan la responsabilidad, la autonomía e iniciativa, transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, enseñan a planificar el trabajo, respetan la ética profesional, son coherentes con los valores que enseñan, fomentan el

compromiso social, impulsan una sociedad basada en el desarrollo sostenible, se adecúan a las características psicológicas del alumnado y buscan su desarrollo integral, realizan acciones a favor de la integración de diferentes culturas, motivan al alumnado y asesoran y tutorizan correctamente a los estudiantes.

Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, podríamos decir que las alumnas de la UPV/EHU se sienten en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que sus compañeros varones.

### *Competencia Didáctica*

Nuevamente, atendiendo a los resultados podemos observar que las alumnas puntúan mejor a los docentes que sus compañeros varones en todas las subcompetencias de la competencia didáctica analizadas.

Teniendo en cuenta que, las diferencias obtenidas en el alumnado de la UPV/EHU para esta competencia son estadísticamente significativas para todas las subcompetencias, podemos afirmar que el sexo tiene relación con la percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia didáctica.

Haciendo una síntesis de de la competencia didáctica en relación al sexo, se puede afirmar que las alumnas de la UPV/EHU perciben que un número mayor de sus docentes, en comparación con sus compañeros, concretan y presentan su plan docente, adecuan las competencias y las tareas a lograr, tienen un buen dominio de la materia, realizan una actualización de la temática, adaptan los contenidos a distintas situaciones y ritmos de aprendizaje, así como, a los contenidos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican los diferentes conceptos a trabajar en la materia y evalúan en coherencia con los objetivos planteados para la asignatura.

Retomando la definición de competencia Didáctica del tema 5, podríamos afirmar que las alumnas perciben que mayor número de sus docentes, en comparación con los alumnos, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.

### **9.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en el aula y las razones de dicha percepción tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado.**

Las competencias más relacionadas con aspectos técnicos: organización y didáctica son las que el alumnado de la Facultad de Informática percibe que más de sus docentes ponen en marcha en el aula, y aquellas más relacionadas con aspectos relacionales o valores que se transmiten, las peor percibidas

#### *Competencia Organizativa*

En primer lugar, cuando al alumnado se le pregunta por la percepción general de la competencia de organización valora más alto dicha competencia que cuando hacemos la media de todos los indicadores, esto es, en general perciben que su profesorado tiene una buena competencia de organización y planificación de la materia, pero si les preguntamos indicador por indicador la percepción baja un poco.

Partiendo del análisis cuantitativo reflejado en la tabla 114, el alumnado de informática considera que la mayor parte de su profesorado utiliza de forma adecuada el tiempo en sus clases, que planifica adecuadamente los recursos utilizados en las mismas y que el programa tiene una buena accesibilidad para el alumnado. Por el contrario, percibe que menor número de docentes realizan la planificación y secuenciación de los trabajos de los estudiantes a lo largo del curso.

En el caso de la improvisación profesional, una baja puntuación indica que no mucho profesorado improvisa en sus clases. La puntuación baja para esta subcompetencia es un factor que puede considerarse positivo porque cuando un docente planifica detalladamente los recursos, los tiempos, los espacios, la programación y los métodos de enseñanza no lleva a cabo una improvisación profesional de forma frecuente. De hecho en el grupo de discusión cuando se pregunta sobre la planificación todo el profesorado responde que sí, además una docente aclara lo siguiente:

**PI.M.GD:** Al milímetro, porque tenemos una coordinadora que en nuestro caso en computación, que como te salgas un día, que hagas un ejercicio, si hay un control antes o después o tal, no puedes hacer lo demás, es al milímetro.

La planificación al milímetro de la que habla esta profesora da poco pie a la improvisación y de esto es consciente el alumnado, pero la planificación tan detallada no implica la implementación total de lo planificado, de hecho, es una de las quejas que manifiesta el alumnado en el grupo de discusión, que ellos como desconocen dicha planificación no saben si la misma se cumple o no a priori.

En resumen, según la tabla 114, los indicadores relacionados con el diseño de la planificación (espacios, recursos) tienen valores más altos que los aspectos formales del programa (accesibilidad, estructura). Sin embargo, el alumnado percibe que los docentes tienen mayores carencias a la hora de hacer una planificada secuenciación de los trabajos que envía a los estudiantes. La poca improvisación puede ser debida al alto nivel de planificación. La adecuación de los métodos de evaluación se sitúa, en la frontera de la correcta valoración por parte del alumno.

En lo que respecta a la planificación de la docencia, tanto en el caso del profesorado como en el del alumnado el 100% considera que sí existe una planificación de la docencia.

Cuando preguntamos en los grupos de discusión del alumnado y del profesorado sobre la distribución de la carga del alumnado, hay percepciones diferenciadas. En la tabla 115 se aprecia que el alumnado habla más sobre este tema un 91,98% frente a un 8,02 que lo hace el profesorado. Además, de ese 91,98% el 77,72% de lo que dicen se refieren a la inadecuación de la planificación de dicha carga del alumnado. Este es un tema que preocupa especialmente al alumnado y que genera malestar en el aula en numerosas ocasiones.

En lo que respecta a la coordinación, en la tabla 115 se aprecian diferencias significativas cuando se pregunta al profesorado sobre si éste se coordina y cuando se le pregunta al alumnado. En el caso del profesorado cuando habla de coordinación, en el 42,90% de los casos habla de la misma en sentido positivo aludiendo a la gran coordinación existente en el profesorado.

En cambio, cuando preguntamos al alumnado, en el 45,81% del discurso se alude a la falta de la misma. Además lo que más problemas genera al alumnado, en el sentido de la falta de la coordinación docente, es lo que respecta al tema de la evaluación.

Como se ha desarrollado en el tema 4, el docente debe hacer frente a su labor profesional en diferentes ámbitos (investigación, docencia y gestión) y en diferentes contextos (aula, centro, equipo docente...), esto le supone una mayor planificación de su materia al estar dentro de la planificación de un curso y, a su vez, del grado. El grado, además, está sometido por las agencias de evaluación externas a diferentes evaluaciones que, necesariamente, obligan a cada uno de los docentes a tener una planificación milimétrica de su docencia. Esta planificación aparece en toda la documentación necesaria que luego se hace pública tanto en la web de los centros y facultades como en las memorias de grado. Esta necesidad de planificación repercute en la percepción que el alumnado tiene de la misma, pero no, como afirma el alumnado, en su puesta en marcha.

En general, cuando preguntamos sobre la competencia de organización y planificación al alumnado comentan que se aprecia una coordinación y una planificación, pero que no corresponde con la carga real de trabajo que suponen las actividades planificadas.

En definitiva, el alumnado cree que sí hay un esfuerzo por parte del profesorado para coordinarse, pero que no se consigue, mientras el profesorado cree que la planificación se lleva a la práctica de forma adecuada.

#### *Competencia interpersonal*

Cuando preguntamos al alumnado por la competencia interpersonal de sus docentes, éste percibe que muchos de ellos desarrollan dicha competencia en el aula.

Cuando analizamos con detalle los datos de las subcompetencias de la competencia interpersonal de la tabla 116, se aprecia que el alumnado percibe que gran número de sus docentes les tratan de manera respetuosa, con respeto a sus derechos como estudiantes, esto es, el respetan el código ético en su relación con el alumnado, y les atienden de manera justa y diligente que el profesorado cuando realizan alguna petición.

Por otro lado, llama especialmente la atención la percepción del alumnado sobre la poca frecuencia de realización por parte de los docentes de actividades extracurriculares

y el poco compromiso con el alumno o/y el grupo cuando éstos tienen algún problema tanto personal como colectivo.

Retomando el capítulo 3 de esta investigación y los nuevos roles tanto del profesorado como el alumnado, se hace patente que el docente debe modificar los planteamientos de planificación de la docencia para implicarse en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje válidas tanto dentro como fuera del aula y la organización de actividades extracurriculares donde el alumnado pueda establecer puentes entre lo académico y lo profesional podría resultar para los estudiantes una experiencia muy significativa.

Pero, analizando tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos se puede apreciar que el planteamiento de actividades extracurriculares por parte del profesorado responde a un interés personal del profesorado y los contactos que éste puede tener a la hora de plantear ciertas actividades. Por otra parte, el alumnado muestra su interés por este tipo de actividades si se desarrollan en el aula en horario lectivo y si son evaluables, mientras que si son voluntarias y fuera del horario lectivo carecen de interés para el alumnado.

En lo que se refiere a la subcompetencia de cercanía y accesibilidad, teniendo en cuenta los datos cualitativos analizados el profesorado cree que es más cercano y accesible de lo que su alumnado lo percibe.

Respecto al compromiso con el alumnado cuando éstos tienen algún problema tanto personal como colectivo, en el análisis cuantitativo obtiene una de las puntuaciones más bajas, pero en realidad ni el alumnado ve la necesidad de pedir a un profesor que solucione sus problemas personales ni el profesor se siente capaz de hacerlo en muchos casos, puesto que para esos hay unos servicios específicos en la UPV/EHU (atención psicológica, atención a la diversidad, orientación universitaria...) a disposición del que los necesite. En cambio, cuando el problema es colectivo si hay voluntad por parte de ambos colectivos de establecer puentes de unión para la ayuda. En realidad, los problemas de tipo colectivo afectan al desarrollo normal de las clases y el docente se ve en la obligación de tratarlos para no perjudicar el contexto del aula y el buen desarrollo de la docencia en el mismo.



Nuevamente, como en la competencia anterior, cuando al alumnado se le pregunta por la percepción general de la competencia valora más alto que cuando hacemos la media de todos los indicadores, esto es, en general perciben que su profesorado tiene una aceptable competencia interpersonal, pero si les preguntamos indicador por indicador la percepción no es tan buena.

### *Competencia Pedagógica*

Atendiendo a los resultados de la tabla 119, mayoritariamente los docentes fomentan la responsabilidad y la iniciativa, pero el alumno percibe que no muchos de sus profesores les enseñan a planificar. Estos datos parecen indicar que su práctica exige que el alumno sea responsable y proactivo, pero no dedican tiempo a enseñar cómo se alcanzan esos objetivos. Estas subcompetencias, tienen relación directa con la enseñanza de la *techné* y con las ciencias de la educación descritas en el capítulo 2. Para que un docente universitario pueda desarrollar bien su labor como docente, debería conocer, además de su materia, la forma de enseñar todas las competencias que el alumnado debería aprender para su desarrollo profesional. Hoy en día, la competencia de aprender a aprender es una de las competencias transversales que se exige al alumnado desde las etapas de la escolarización obligatoria, pero que en la universidad no se trabaja porque al profesorado no se le exige más que el dominio de su materia para comenzar a dar clase.

Las subcompetencias peor valoradas para esta competencia, son las que tienen una implicación social mayor como el compromiso social, la enseñanza de la ética profesional y el impulso del desarrollo sostenible. Sin embargo, el alumnado valora bien el desarrollo personal centrado en valores individuales como la iniciativa, la autonomía y el esfuerzo. Siguiendo la argumentación del párrafo anterior, otra de las competencias transversales que se le exige al alumnado en el nuevo EEES es la competencia de trabajo en equipo y ésta es difícil aprenderla si lo que se fomenta desde la enseñanza son los valores individuales.

La subcompetencia de motivación al alumnado, no es una subcompetencia que el alumnado perciba que sus docentes la realicen ni con mucha ni con poca frecuencia, pero es un aspecto que en la parte teórica se menciona haciendo alusión a que el mejor

profesor en el contexto actual no es el que mejor explica sino el que más hace trabajar a sus alumnos, el que mejor los estimula y motiva y orienta sus actividades. Es por ello, que se preguntó en el grupo de discusión a la muestra de la Facultad de Informática tanto del profesorado como del alumnado.

La conclusión a la que llegamos respecto a la subcompetencia de motivación al alumnado es que cuando preguntamos sobre esta cuestión se habla más de desmotivación que de motivación. Además el alumnado afirma que la motivación/desmotivación depende del profesor, de la asignatura y de lo que le motive la asignatura al profesor. Este dato debería hacer reflexionar a los docentes sobre su papel en la percepción diferenciada del alumnado.

### *Competencia Didáctica*

En la tabla 121, se aprecia cómo el alumnado percibe que casi siempre el profesorado es realista respecto a los objetivos a conseguir y que éstos son coherentes con la materia a impartir, aunque en el caso de la propuesta de evaluación perciben que con poca frecuencia es pertinente con dichos objetivos. Además, perciben que presentan casi siempre el plan docente con claridad explicando qué es lo que quieren que el alumnado aprenda y que el profesorado tiene un buen dominio de la materia que imparte.

Por el contrario, los alumnos y alumnas perciben que con poca frecuencia los docentes se informan de los conocimientos previos e intereses del alumnado. Respecto al asesoramiento en técnicas de estudio, la mayor parte del alumnado opina que pocos o muy pocos profesores asesoran. De hecho, cuando se pregunta en los grupos de discusión, el alumnado cree que no se trabajan con los conocimientos previos. A este respecto en el grupo de discusión del profesorado hay discrepancia respecto a los conocimientos previos del alumnado, sobre todo, cuando el alumnado es de primer curso. Uno de los docentes afirma que parte de cero y otro comenta que son bastante sensibles y flexibles para adecuarse al nivel real con el que se encuentran.

Por otro lado, asesorar en las técnicas de estudio es la subcompetencia que percibe el alumnado que menos de sus docentes plantean en el aula, pero teniendo en cuenta el cambio de rol del profesorado que la nueva universidad demanda y, aunque el alumno valore positivamente la gran mayoría de los indicadores de la competencia, la

coherencia entre los objetivos y la valoración y la adaptación de los contenidos a los ritmos de aprendizaje de los alumnos son las subcompetencias peor percibidas. Estas subcompetencias, tienen relación con la episteme propia de las ciencias de la educación y con lo que algunos autores denominan el andamiaje curricular (Delmastro 2008), es decir, con la forma en la que se planifica y organiza la docencia siguiendo las teorías constructivistas de la educación.

Volviendo a la percepción de la competencia estudiada, nuevamente, como en las competencias analizadas anteriormente, cuando se realiza la media de los indicadores de la competencia el resultado es más bajo que cuando les preguntamos por la competencia didáctica en general.

### **9.3.1. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del curso, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en función del curso para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas y si tienen relación con la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en función del curso.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato		X
Estructura del programa		X
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	X	
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.		X
Planificación de las clases		X

Utilización adecuada del tiempo disponible		X
Improvisación de manera profesional		X
Planificación de los espacios		X
Adecuación de los métodos de evaluación		X
La planificación es pública y accesible		X
Planifica los materiales a utilizar en clase		X
Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum		X
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase	X	
Liderazgo	X	
Autoridad		X
Actuación en situaciones conflictivas	X	
Respeto al código ético en su relación con		X
Cercanía y accesibilidad.		X
Compromiso con el alumno/grupo		X
Organización/ participación en actividades extra-curriculares		X
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad		
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.		X
Enseñar a planificar el trabajo		X
Respeto a la ética profesional.		X
Coherencia con los valores a enseñar.		X
Fomento del compromiso social.		X
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible		X
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.		X
Motivación del alumnado.		X
Búsqueda del desarrollo integral		X
Asesoría y tutoría.		X
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.		X
Adecuación de las competencias a lograr.		X

Actualización de la temática.		X
Adecuación de las tareas.		X
Presentación del plan docente		X
Conocimiento de la materia		X
Adaptación de los contenidos.		X
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos		X
Corrección en la explicación y ejemplificación.		X
Fomento del trabajo cooperativo.		X
Búsqueda y reelaboración de la información		X
Asesoramiento en técnicas de estudio.		X
Adecuada propuesta de evaluación.		X
Uso adecuado de recursos		X
Diseño de materiales didácticos útiles		X

**Tabla 176: Significatividad del alumnado de Informática por curso**

Además de este análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

- El alumnado de 1º y de postgrado es el que percibe que mayor número de sus docentes desarrollan todas las competencias analizadas en el aula, aunque en la mayoría no hay significatividad estadística.
- En las subcompetencias con significatividad estadística es el alumnado de 1º y el de postgrado en, 5 de las 6 subcompetencias, es el que percibe que mayor parte de su profesorado desarrolla dichas subcompetencias en el aula.
- Respecto al control del clima de clase (competencia interpersonal) es el alumnado de 2º el que percibe que mayor parte de su profesorado desarrolla dichas subcompetencias en el aula.

A continuación se van a analizar todas las competencias estudiadas, pero únicamente tendremos en cuenta los resultados de las subcompetencias que aportan algún dato relevante para la investigación.

### *Competencia Organizativa*

En lo que se refiere a la consideración de la diversidad, el alumnado de postgrado es el alumnado que percibe más alto que los docentes adecúan sus programas a la diversidad o a algún alumno o alumna con discapacidad. En la percepción de la adecuación de la programación al alumnado con discapacidad puede que no todo el alumnado esté en disposición de contestarla porque no en todas las aulas de la facultad de Informática existe un alumno o alumna con estas características.

El aspecto que peor valora el alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º es el de la planificación y escalonamiento de los trabajos del alumnado. Aquí aparece una diferencia muy importante respecto al alumnado de postgrado que puede ser debida al carácter más específico de los estudios de postgrado frente al carácter más generalista de los estudios de grado o licenciatura.

En cualquier caso, tanto en los casos de indicadores percibidos como altos y en los indicadores percibidos como bajos el alumnado de 1º y de postgrado son los que, en la mayoría de los casos, puntúan más alto a los docentes.

Después de realizar el análisis de varianza de un factor para todos los indicadores de la competencia, la única subcompetencia en la que aparece una significatividad estadística, es decir, con un  $p < 0,05$  es la de planificar y escalonar adecuadamente los trabajos de los estudiantes. Esto viene a decir que se descarta la hipótesis nula para esta subcompetencia y que el alumnado de postgrado es el que percibe que mayor número de profesorado posee esta subcompetencia seguido del alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º.

En la tabla 136 se puede observar cómo para este indicador (planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes) aparecen dos agrupaciones, en la primera se encuentra el alumnado de 1º a 5º y en la segunda el alumnado de 1º, 2º, 3º y postgrado. Además los datos van decreciendo de 1º a 5º y crece para el alumnado de postgrado.

La conclusión que podemos extraer de los datos analizados es que el alumnado que percibe que menos de sus docentes planifican el trabajo de los estudiantes es el alumnado de 4º y 5º de la Facultad de Informática.

#### *Competencia interpersonal*

Respecto al control de clima de clase, hay diferencias de opinión significativas entre el alumnado de 1º y 2º curso y el alumnado de 4º y 5º. Esto puede ser el resultado de la atención especial del profesorado de primero y segundo curso para que el alumnado conviva en un ambiente adecuado de trabajo y la enseñanza de la superación de las primeras dificultades de afrontamiento de la nueva titulación.

El alumnado de 1º y 2º curso perciben que la mayor parte de sus docentes ejercen un control del clima de la clase. El alumnado de 4º y de 5º, en comparación a sus compañeros de 1º y 2º perciben que menor número de sus docentes ejercen dicho control en el aula.

Volviendo al capítulo 2 en donde se habla del cambio de los roles tanto del profesorado como del alumnado, se muestra que el docente ha pasado de ser un agente de transmisión de conocimiento a un acompañante en los procesos de aprendizaje del alumnado. Dicho esto, podemos pensar que el transvase de la responsabilidad del aprendizaje del docente al alumnado, se realiza de forma progresiva comenzando en primero. Por lo tanto, en primero, el profesorado ejerce de alguna manera más control sobre la clase y progresivamente va cediendo esta responsabilidad al alumnado. Esto podría explicar la diferencia en la percepción del alumnado sobre el control del clima en el aula.

En cuanto al liderazgo, hay diferencias significativas entre los alumnos de 1º que puntúan alto y el alumnado de 3º que es el que más bajo puntúa. Esto puede ser debido a que en el primer curso el profesorado tiene la responsabilidad de liderar a un grupo para generar la cohesión grupal y la organización adecuada. A partir de 3º el alumnado goza de mayor autonomía y por ello, quizá, se sienta un poco más perdido y con falta de liderazgo por parte del profesorado, pero después de este curso de incertidumbre, se vuelve a percibir una mejora del liderazgo del profesorado.

La puntuación alta del alumnado de 1º respecto a la autoridad puede responder a las mismas razones que en el indicador de liderazgo puesto que es responsabilidad del docente liderar a un grupo en construcción. Además al alumnado de primero proviene de otro nivel educativo donde la figura del docente se entiende ligada a un alto grado de control y autoridad.

En lo que se refiere a la cercanía y accesibilidad de los docentes, el alumnado de postgrado es el alumnado que percibe que más de sus docentes son más accesibles. Quizá, el tratamiento del profesorado con grupos reducidos de postgrado sea diferente, más cercano, que cuando se enfrentan a grandes grupos. El tamaño de los grupos es un factor a tener en cuenta en este indicador.

### *Competencia Pedagógica*

Las únicas subcompetencias de la competencia pedagógica en donde aparecen resultados significativos son la de fomento de la autonomía e iniciativa y la adecuación a las características psicológicas del alumno, esto viene a decir que hay una relación entre estas subcompetencias y el curso para el alumnado de la Facultad de Informática.

En el caso de la subcompetencia de fomento de la autonomía e iniciativa el alumnado de 1º es el que valora que mayor número de sus docentes desarrollan ésta en el aula. La percepción va disminuyendo progresivamente hasta 5º, recuperándose después en el alumnado de postgrado.

Al igual que en la competencia interpersonal, volviendo al capítulo 2 en donde se habla del cambio de los roles tanto del profesorado como del alumnado, se repite el argumento anterior donde se muestra que el docente ha pasado de ser un agente de transmisión de conocimiento a un acompañante en los procesos de aprendizaje del alumnado. Este transvase de la responsabilidad del aprendizaje del docente al alumnado, se realiza de forma progresiva comenzando en primer curso donde el profesorado asume el fomento de la autonomía e iniciativa personal y progresivamente va cediendo esta responsabilidad al alumnado. Esto podría explicar la diferencia en la percepción del alumnado sobre el fomento de la autonomía e iniciativa personal.

En lo que respecta a la subcompetencia de adecuación a las características psicológicas del alumnado, el alumnado de 1º y 2º perciben de igual manera al profesorado y son los que perciben que mayor número de sus docentes se adecúan a las características psicológicas del alumnado. En este caso no hay una disminución progresiva y es el alumnado de 3º el que peor percibe esta subcompetencia en sus docentes.



### *Competencia Didáctica*

Para esta competencia no hay ningún valor significativo que relacione el curso con la competencia didáctica, pero los valores siguen siendo, para la mayor parte de las subcompetencias (12 de las 16 analizadas) los valores más altos los de primer curso y postgrado.

En definitiva, el alumnado de primer curso y de postgrado valora mejor a sus docentes que el resto del alumnado de los demás cursos aunque las diferencias no son muy grandes y en muchos casos poco significativas.

Cuando se planteó esta cuestión en el grupo de discusión, el alumnado, en un primer momento, no entendía el porqué de la afirmación de que el alumnado de primero valorara mejor a sus docentes que sus compañeros de 2º,3º,4º y5º extraída de los datos cuantitativos y llegó a la conclusión de que era porque no tenían elementos de comparación para hacer la valoración con el resto del profesorado de la Facultad.

El profesorado, por su parte, llegó a la misma conclusión y alegó que lo que variaba no era la calidad del profesorado sino la evolución de la percepción del alumnado sobre sus docentes. Además, el profesorado comenta que el profesorado de primero es más paternalista.

### **9.3.2. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en función del idioma para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas que tienen relación con la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en función del idioma.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato		X
Estructura del programa		X
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes		X
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.		X
Planificación de las clases	X	
Utilización adecuada del tiempo disponible		X
Improvisación de manera profesional	X	
Planificación de los espacios		X
Adecuación de los métodos de evaluación	X	
La planificación es pública y accesible		X
Planifica los materiales a utilizar en clase		X
Consideración de la diversidad		X
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase	X	
Liderazgo	X	
Autoridad	X	
Actuación en situaciones conflictivas	X	
Respeto al código ético en su relación con	X	
Cercanía y accesibilidad.	X	
Compromiso con el alumno/grupo	X	
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	X	
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad		X
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo	X	
Respeto a la ética profesional.		X
Coherencia con los valores a enseñar.	X	
Fomento del compromiso social.	X	
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	

Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	X	
Motivación del alumnado.	X	
Búsqueda del desarrollo integral	X	
Asesoría y tutoría.		X
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.	X	
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.	X	
Presentación del plan docente		X
Conocimiento de la materia	X	
Adaptación de los contenidos.	X	
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos	X	
Corrección en la explicación y ejemplificación.	X	
Fomento del trabajo cooperativo.		X
Búsqueda y reelaboración de la información	X	
Asesoramiento en técnicas de estudio.	X	
Adecuada propuesta de evaluación.	X	
Uso adecuado de recursos		X
Diseño de materiales didácticos útiles	X	

**Tabla 177: Significatividad del alumnado de Informática por idioma**

Además de este análisis se desprende la siguiente conclusión:

- En todas las subcompetencias anteriores con significatividad el alumnado de euskera percibe que mayor parte de sus docentes desarrollan dichas competencias en el aula, en comparación con el alumnado de castellano.
- Cuando recogemos en los grupos de discusión las razones que nos llevan a esa percepción diferenciada, el alumnado de la muestra piensa que es la juventud de sus docentes del grupo de euskera la que permite que tengan mejor conexión con los mismos. Cuando planteamos la misma cuestión a los docentes, las razones que aluden tienen que ver con la composición sociológica de los grupos o el rendimiento académico del alumnado de euskera.

### *Competencia Organizativa*

En todas las subcompetencias de la competencia organizativa menos en la atención a la diversidad el alumnado de euskera puntúa más alto que el alumnado de castellano. Una hipótesis relacionada con este dato sería que el alumnado de otros programas de movilidad estudiantil (Sicue, Erasmus...) van siempre al grupo de castellano y, por tanto, el grupo de castellano es más diverso. Si esto fuera así, esta hipótesis podría explicar dichas puntuaciones y podría ser interesante rescatarla para posteriores investigaciones.

Después del análisis de muestras independientes para el idioma y la competencia organizativa solamente aparece significatividad en 3 de las 12 subcompetencias: la planificación e implementación de las clases, la improvisación profesional y la adecuación de los métodos de evaluación. Este dato refleja que el alumnado del grupo de euskera percibe mejor a su profesorado que el alumnado de castellano para esas tres subcompetencias.

Cuando al alumnado se le pregunta por esta competencia en relación al idioma en los grupos de discusión, la subcompetencia en la que más diferencias percibe el alumnado participante entre cursos es la de adecuación de los métodos de evaluación. El alumnado afirma que existen diferentes formas de evaluar entre los diferentes grupos de euskera y castellano, siendo del mismo curso y asignatura. Esta percepción del alumnado, si fuera cierta, debería hacer que los docentes que imparten una misma asignatura en grupos de diferente idioma se coordinaran y reflexionaran sobre la evaluación y los objetivos de aprendizaje correspondientes a dicha materia. En la UPV una misma asignatura, independientemente de que se imparta en dos idiomas, comparten la misma guía docente y, por tanto, debería tener la misma evaluación para ambos grupos.

Si retomamos la definición de competencia organizativa que aparecía en el tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de docentes que el alumnado de castellano crean un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.

### *Competencia interpersonal*

Analizando la Competencia Interpersonal en relación al idioma en todas las subcompetencias aparece que el alumnado del grupo de euskera percibe al profesorado de forma más alta.

Todos los valores de las subcompetencias de la competencia interpersonal muestran una gran significatividad. Se puede concluir que la pertenencia al grupo de euskera de la Facultad de Informática es determinante para la percepción de que mayor número de docentes desarrollan en el aula la competencia interpersonal.

Si retomamos la definición de competencia interpersonal definida en el tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de sus docentes tienen aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.

### *Competencia Pedagógica*

A la hora de analizar la significatividad de los datos para las diferentes subcompetencias de la competencia pedagógica, se muestra que en 3 de las subcompetencias analizadas los resultados no son significativos. Estas tres subcompetencias son el fomento de la responsabilidad (que casualmente tenía valores más altos el grupo de castellano), el respeto a la ética profesional y en la asesoría-tutoría, es decir, el asesoramiento a los estudiantes cuando éstos tienen dificultades y el cumplimiento correcto de su función de tutorización. Para estas tres subcompetencias no podemos afirmar que el idioma tenga importancia a la hora de valorarlas.

Para todas las demás subcompetencias, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene alumnado de la Facultad de Informática respecto de sus docentes, siendo en todos los casos el alumnado de euskera el que mejor percibe a sus docentes. Esto significa que el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes les enseñan a planificar, fomentan su autonomía e iniciativa, les transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, son coherentes con los valores

enseñados, fomentan el compromiso social, impulsan el desarrollo sostenible, se adecúan a las características psicológicas del alumnado, motivan al alumnado, buscan el desarrollo integral del mismo y realizan acciones a favor de la integración de diferentes culturas.

Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, que se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar, podríamos decir que el alumnado de la Facultad de Informática matriculados en el grupo de euskera se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que el alumnado de castellano.

### *Competencia Didáctica*

En todas las subcompetencias de la competencia didáctica el alumnado de euskera de la Facultad de Informática percibe que más de sus docentes, en comparación al grupo de castellano, desarrollan dichas subcompetencias en el aula.

Analizando la significatividad de los resultados para esta competencia en relación al idioma, las únicas subcompetencias que no son significativas son la presentación del plan docente, el fomento del trabajo cooperativo y el uso adecuado de recursos. Para todas las demás subcompetencias se puede afirmar que el idioma es una variable que influye en las mismas.

Podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe, en comparación al alumnado de castellano, que más de sus docentes adecúan las competencias a lograr, actualizan sus materiales, adecúan las tareas, conocen la materia a impartir, realizan adaptaciones de los contenidos, tienen en consideración los conocimientos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican correctamente, buscan y reelaboran la información, asesoran en técnicas de estudio, realizan una adecuada propuesta de evaluación y diseñan materiales didácticos útiles.

Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5 como, las aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la

vida diaria y en el trabajo, podríamos afirmar que el alumnado de euskera de la Facultad de Informática percibe que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado de castellano, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.

### **9.3.3. El análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática en función del sexo, así como, de sus explicaciones y las de profesorado al respecto**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en función del sexo para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas que tienen relación con la percepción del alumnado de la Facultad de informática en función del sexo.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato		X
Estructura del programa		X
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes		X
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.		X
Planificación de las clases		X
Utilización adecuada del tiempo disponible		X
Improvisación de manera profesional		X
Planificación de los espacios		X
Adecuación de los métodos de evaluación		X
La planificación es pública y accesible		X
Planifica los materiales a utilizar en clase		X
Consideración de la diversidad		X
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase		X

Liderazgo	X	
Autoridad		X
Actuación en situaciones conflictivas		X
Respeto al código ético en su relación con el alumno.		X
Cercanía y accesibilidad.	X	
Compromiso con el alumno/grupo		X
Organización/ participación en actividades extra-curriculares		X
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad	X	
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo		X
Respeto a la ética profesional.		X
Coherencia con los valores a enseñar.		X
Fomento del compromiso social.		X
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.	X	
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.	X	
Motivación del alumnado.	X	
Búsqueda del desarrollo integral	X	
Asesoría y tutoría.		X
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.	X	
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.	X	
Presentación del plan docente	X	
Conocimiento de la materia	X	
Adaptación de los contenidos.	X	
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos		X
Corrección en la explicación y ejemplificación.	X	
Fomento del trabajo cooperativo.	X	
Búsqueda y reelaboración de la información	X	
Asesoramiento en técnicas de estudio.		X



Adecuada propuesta de evaluación.	X	
Uso adecuado de recursos	X	
Diseño de materiales didácticos útiles	X	

**Tabla 178: Significatividad del alumnado de Informática por sexo**

Además de este análisis se desprende la siguiente conclusión:

- En todas las subcompetencias en las que los datos resultan significativos las alumnas perciben que mayor parte de su profesorado, en comparación con sus compañeros, desarrollan dichas subcompetencias en el aula.

#### *Competencia Organizativa*

La mayor parte de las subcompetencias del profesorado desde el punto de vista del alumnado son mejor valoradas por las alumnas que por los alumnos, a excepción de las siguientes: planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes (las diferencias entre alumnos y alumnas son mínimas) y la adecuación de los métodos de evaluación. Aunque las chicas perciban mejor al profesorado, hay que destacar que la diferencia no es muy grande e en algunas de las subcompetencias son casi similares. Este dato es importante resaltarlo porque el número de varones matriculados en la facultad de Informática es mucho más alto que el número de mujeres.

Si analizamos la significatividad de las diferencias halladas en las medias resulta que ninguna de las subcompetencias de la competencia organizativa muestra diferencias significativas respecto al sexo para el alumnado de la Facultad de Informática.

#### *Competencia interpersonal*

En el análisis de la tabla 112 se muestra que en todas las subcompetencias de la competencia interpersonal las alumnas puntúan más alto que los alumnos al profesorado, aunque las diferencias entre las puntuaciones de las alumnas y los alumnos no son muy grandes en la mayoría de los casos. Las subcompetencias con diferencias mayores son el liderazgo, la autoridad, la cercanía y accesibilidad y la general de la competencia.

Cuando analizamos la significatividad, teniendo en cuenta que consideramos diferencias significativas cuando el valor de la Sig. (bilateral) es igual o inferior a 0,05, solo podemos encontrar significatividad en la subcompetencia de liderazgo cuando no se asumen varianzas iguales y la subcompetencia de cercanía y accesibilidad, tanto cuando se asumen varianzas iguales como cuando no se asumen varianzas iguales.

Las alumnas de la Facultad de informática puntúan más alto las subcompetencias de autoridad y cercanía y accesibilidad del profesorado que los alumnos, es decir, perciben que más de sus docentes ejercen su autoridad y se muestran cercanos y accesibles.

### *Competencia Pedagógica*

Las alumnas, de manera estadísticamente significativa, perciben que más de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, fomentan la responsabilidad, fomentan la autonomía e iniciativa, transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan, se adecúan a las características psicológicas del alumnado, impulsan la integración social y cultural, motivan al alumnado y buscan el desarrollo integral del alumnado.

Las tres primeras subcompetencias (fomento de la responsabilidad, fomento de la autonomía e iniciativa y transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo) podríamos agruparlas en una subcompetencia compuesta que podríamos denominar fomento de la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo. Estos tres valores son fundamentales para trabajar la competencia transversal de aprender a aprender tan valorada en enseñanzas previas a la universidad. El dato significativo lo muestra la relación de estos valores con el sexo, puesto que son las alumnas las que más valoran a sus profesores en la enseñanza de estos tres aspectos. Puede ser debido a que el número de alumnas en ingeniería informática es inferior al de sus compañeros y para ellas es un reto continuo desenvolverse en un mundo mayoritariamente de hombres. Ellas perciben que más de sus docentes transmiten esos aspectos que ellas necesitan trabajar para conseguir el éxito profesional.

Por último, podríamos realizar otra agrupación con otras de las subcompetencias significativas restantes en otra compuesta que podríamos denominar “el alumno como

centro de la enseñanza” en la que estarían las subcompetencias de adecuación a las características psicológicas del alumnado, motivación del alumnado y búsqueda del desarrollo integral. Para esta nueva agrupación las alumnas también puntúan por encima de los alumnos, quizá porque, como ya he apuntado antes, están en minoría con respecto a sus compañeros y valoran el esfuerzo que hacen sus docentes por motivarlas buscando su desarrollo integral y adaptándose a sus características

Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, que se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar, podríamos decir que las alumnas de la Facultad de Informática se sienten en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que los alumnos.

### *Competencia Didáctica*

Al analizar las medias de las subcompetencias de la competencia didáctica en relación al sexo, llama especialmente la atención las grandes diferencias entre alumnas y alumnos que se muestran en las subcompetencias de actualización de la temática y presentación del plan docente puesto que son 2 de las competencias que a priori más interiorizadas tiene el profesorado, puesto que, estas subcompetencias son también preguntadas en las evaluaciones que del profesorado realiza el alumnado cuando finaliza cada asignatura.

Los resultados muestran que hay significatividad estadística para todas las subcompetencias de la competencia didáctica excepto para la consideración de los conocimientos previos y la de asesoramiento en técnicas de estudio.

Teniendo en cuenta que el profesorado es el mismo para alumnos que para alumnas, ¿Por qué puntúan más alto las alumnas que los alumnos en casi todas las subcompetencias de la competencia didáctica? ¿Por qué tiene una percepción diferente en aspectos que suponemos son más visibles en el profesorado como son la presentación del plan docente o en la corrección en la explicación y ejemplificación?, pero ¿puede tener algo que ver en esta conexión la actitud del propio alumnado?, ¿las alumnas intentan clarificar, preguntar, aclarar los conceptos aprendidos mejor que los alumnos?

o ¿el profesorado muestra una actitud diferente frente a las alumnas que frente a los alumnos? Estos interrogantes han sido planteados en el grupo de discusión y, mientras que el profesorado opina que no hay una atención diferenciada en función del sexo, aunque sí que las alumnas son más generosas en la valoración. El alumnado opina todo lo contrario y en el 100% de las intervenciones opina que el alumnado femenino recibe un trato de favor por parte del profesorado y esto puede influir en la percepción que ellas muestran al respecto.

En lo que coincide tanto profesorado como alumnado es en que las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos.

Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5 como, las aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la vida diaria y en el trabajo, podríamos afirmar que el las alumnas perciben que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado masculino, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.

#### **9.4. El análisis de las diferencias en la percepción que tiene el alumnado de la la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en comparación con el alumnado de la UPV/EHU**

A continuación se va a realizar un cuadro-síntesis con el análisis de la percepción que tiene el alumnado de la Facultad de Informática de las competencias de sus docentes en relación al resto del alumnado de la UPV/EHU para posteriormente desarrollarlo.

En este primer cuadro aparecen reflejadas todas las competencias y subcompetencia estudiadas y si tienen relación con la percepción del alumnado de la Facultad de Informática en relación al alumnado de la UPV/EHU.

<b>C. específicas</b>	<b>Significativas</b>	<b>No significativas</b>
<b>Competencia Organizativa</b>		
Entiende el programa como un contrato	X	
Estructura del programa		X

Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes	X	
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.	X	
Planificación de las clases	X	
Utilización adecuada del tiempo disponible	X	
Improvisación de manera profesional		X
Planificación de los espacios	X	
Adecuación de los métodos de evaluación	X	
La planificación es pública y accesible	X	
Planifica los materiales a utilizar en clase	X	
Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum	X	
<b>Competencia interpersonal</b>		
Control del clima de clase		X
Liderazgo	X	
Autoridad		X
Actuación en situaciones conflictivas		X
Respeto al código ético en su relación con	X	
Cercanía y accesibilidad.		X
Compromiso con el alumno/grupo		X
Organización/ participación en actividades extra-curriculares	X	
<b>Competencia Pedagógica</b>		
Fomento de la responsabilidad		X
Fomento de la autonomía e iniciativa	X	
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.	X	
Enseñar a planificar el trabajo		X
Respeto a la ética profesional.		X
Coherencia con los valores a enseñar.		X
Fomento del compromiso social.	X	
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible	X	
Adecuación a características psicológicas alumnos.		X
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.		X

Motivación del alumnado.		X
Búsqueda del desarrollo integral		X
Asesoría y tutoría.		X
<b>Competencia Didáctica</b>		
Concreción del plan docente.		X
Adecuación de las competencias a lograr.	X	
Actualización de la temática.	X	
Adecuación de las tareas.		X
Presentación del plan docente		X
Conocimiento de la materia		X
Adaptación de los contenidos.		X
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos		X
Corrección en la explicación y ejemplificación.		X
Fomento del trabajo cooperativo.		X
Búsqueda y reelaboración de la información		X
Asesoramiento en técnicas de estudio.		X
Adecuada propuesta de evaluación.		X
Uso adecuado de recursos	X	
Diseño de materiales didácticos útiles	X	



Facultad de Informática con valores inferiores que UPV/EHU

Además de este análisis se desprenden las siguientes conclusiones:

- En todas las subcompetencias de la competencia organizativa con significatividad estadística el alumnado de la Facultad de Informática percibe que mayor número de sus docentes desarrollan en el aula dichas subcompetencias en comparación con el resto de alumnado de la UPV/EHU.
- En todas las subcompetencias de la competencia pedagógica con significatividad estadística el alumnado de la UPV/EHU percibe que mayor número de sus docentes desarrollan en el aula dichas subcompetencias en comparación con el resto de alumnado de la Facultad de informática.

Cuando analizamos los resultados de las diferencias generales de la percepción del alumnado Facultad de Informática de todas las competencias estudiadas en comparación con el alumnado de la UPV/EHU, podemos apreciar que a simple vista no hay grandes

diferencias de las medias obtenidas. La mayor diferencia se obtiene en la competencia de organización y, es precisamente esta competencia, la única que muestra resultados estadísticamente significativos siendo superiores en el caso de la Facultad de Informática.

### *Competencia Organizativa*

Cuando analizamos las medias obtenidas de la comparación de la percepción del alumnado de informática de sus docentes con otros centros respecto a la competencia organizativa, vemos que todos los valores dados por el alumnado de informática son más elevados que el resto del alumnado de la UPV/EHU.

Cuando realizamos la prueba T para muestras independientes aparecen valores significativos en todas las subcompetencias excepto en la subcompetencia de estructura del programa y en la de improvisación profesional. Con este dato podemos en todas las demás subcompetencias es estadísticamente significativo, luego existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del alumnado de informática y el resto de centros de la UPV/EHU. El alumnado de informática percibe que más de sus docentes en comparación con el resto de la UPV/EHU desarrollan la competencia organizativa en el aula.

Lo que podríamos destacar es la valoración positiva en general que hace el alumnado de la Facultad de Informática de la competencia de organización y planificación curricular definida como aptitudes para crear un ambiente basado en la disciplina de trabajo en las clases.

Si retomamos la definición de competencia organizativa que aparecía en el tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de la Facultad de informática percibe que mayor número de docentes que los del resto de la UPV/EHU crean un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.

### *Competencia interpersonal*

A la hora de analizar las medias de las subcompetencias del alumnado de informática en relación a otros centros, en todos los casos excepto en la actuación en situaciones conflictivas y en el respeto al código ético en su relación con el alumno, el alumnado de informática puntúa por debajo de sus compañeros de otras facultades.

Después del análisis de la significatividad de la competencia interpersonal del profesorado de informática respecto a otras facultades, se puede observar que únicamente hay tres con valores significativos: Liderazgo, respeto al código ético en relación con el alumnado y organización/participación en actividades extracurriculares. Por tanto, podemos afirmar que el alumnado de informática percibe que mayor parte de sus docentes respetan el código ético en su relación con él y menor número de docentes, en comparación con la percepción del resto del alumnado de la UPV/EHU, ejercen el liderazgo y participan en actividades extracurriculares.

#### *Competencia Pedagógica*

Para la competencia pedagógica se vuelve a repetir la misma tendencia que en la competencia interpersonal, el alumnado percibe que menos de sus docentes desarrollan las subcompetencias de la misma que el resto del alumnado de la UPV/EHU. Las únicas subcompetencias donde el alumnado de informática puntúa más alto son la de enseñar a planificar, coherencia con los valores enseñados, adecuación a las características del alumnado y asesoría y tutoría, pero al hacer el análisis de la T de Student estas subcompetencias se muestran sin significatividad estadística.

Las únicas 4 subcompetencias que se muestran con significatividad estadística son: el fomento de la autonomía e iniciativa, transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo, el fomento del compromiso social y el impulso del desarrollo sostenible. En todas ellas el alumnado de la Facultad de Informática percibe que menor número de sus docentes, en comparación con la UPV/EHU, las desarrollan en el aula.

#### *Competencia Didáctica*



Analizando las diferencias obtenidas entre las medias de los valores otorgados por el alumnado de la facultad de informática, en comparación al alumnado del resto de las facultades de la UPV, a sus docentes en lo relativo a la competencia didáctica, se observa que hay cuatro subcompetencias donde el alumnado de informática puntúa por debajo que sus compañeros de la UPV/EHU: actualización de la temática, conocimiento de la materia, consideración de conocimientos previos y adecuación de la propuesta de evaluación. De estas 4 subcompetencias únicamente sales valores estadísticamente significativos para la competencia de actualización de la temática. Este dato hay que destacarlo precisamente en la facultad de Informática, ya que siendo probablemente los estudios en los que más avances se producen en cuanto a contenidos, el alumnado lo percibe como que pocos de sus docentes lo realizan.

Además de la actualización temática hay otros dos subcompetencias en las que los valores son significativos: uso adecuado de los recursos y diseño de materiales didácticos útiles. En esta dos subcompetencias el alumnado de la Facultad de Informática percibe que más de sus docentes las desarrollan en el aula en comparación con el alumnado de la UPV/EHU.

## **9.5. El análisis de la valoración que los docentes de la Facultad de Informática realizan de sus competencias docentes**

### *Competencia Organizativa*

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia organizativa, considera que el más importante es el de la planificación de los recursos, seguido muy de cerca por la importancia de tener una buena competencia organizativa.

En general, se puede decir, que la competencia organizativa es una de las competencias que el profesorado de informática considera más importante.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que la planificación de los recursos es lo que mejor han valorado los alumnos y es a lo que mayor importancia le ha dado el profesorado.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de planificar y escalonar adecuadamente los trabajos de los estudiantes. La mayoría del profesorado encuestado otorga a este ítem una valoración entre “bastante importancia” y mucha importancia y el alumnado percibe que no muchos de sus docentes lo realizan. Una y otra vez vuelve a aparecer el tema de la planificación de la carga del alumnado como tema conflictivo entre el profesorado y el alumnado.

### *Competencia interpersonal*

Los docentes de informática dan mucha importancia al liderazgo y al compromiso con el alumno y/o grupo pero el alumnado no percibe que casi todo el profesorado lo realice.

En realidad, cuando preguntamos al alumnado en la encuesta preguntamos cuántos de sus profesores o profesoras lideran el grupo de alumnado adecuadamente y cuántos ayudan al alumno/a o al grupo y cuando se pregunta al profesorado se pregunta por la importancia que le dan a estos aspectos. Cuando cruzamos el cuestionario del alumnado y el cuestionario del profesorado las subcategorías en las que más diferencias se aprecian entre la cantidad de profesorado y la importancia que éstos le otorgan a la subcategoría son la de “lideran adecuadamente el grupo en el que enseñan” y la de “compromiso con el alumno y/o grupo”.

A las anteriores subcategorías, el profesorado les otorga una gran importancia puntuándolas por encima de 3 en una escala de 1 a 4. En cambio, el alumnado piensa que no son unas acciones que las realizan casi todos siendo tan importantes.

La subcompetencia de organización y participación en actividades curriculares es la que menos percibe el alumnado que realiza el profesorado y la que menor importancia le da el profesorado, con lo cual, no es de extrañar que el alumnado la perciba de esta manera.

### *Competencia Pedagógica*

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia pedagógica, considera que el más importante es el de asesoría y tutoría.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que el fomento de la responsabilidad es lo que percibe el alumnado que mayor número de profesores lo realiza, pero no es a lo que mayor importancia le da el profesorado aunque los valores son muy altos.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de motivación al alumnado. La mayoría del profesorado encuestado otorga a este ítem una valoración entre “bastante importancia” y “mucho importancia” y el alumnado percibe que no muchos de sus docentes lo realizan.

### *Competencia Didáctica*

El profesorado de informática, de los indicadores preguntados de la competencia didáctica, considera que el más importante es el del conocimiento de la materia.

Si comparamos las respuestas del profesorado con las que han dado los alumnos, vemos que la presentación del plan docente es lo que mejor han valorado los alumnos, pero no es a lo que mayor importancia le ha dado el profesorado.

Si comparamos las medias, entre lo que percibe el alumnado sobre el profesorado y la importancia que éste le da a esa subcompetencia, la mayor diferencia se encuentra, entre los resultados que da el profesorado y el alumnado de la Facultad de Informática, en la subcompetencia de trabajo con conocimientos previos. De todas formas, siendo el que más diferencias tiene, es a la subcompetencia que menos importancia le da el profesorado.

Si ordenamos las competencias de menor a mayor en función de la percepción del alumnado de sus docentes de informática en el aula, la clasificación sería la siguiente:

- 1- Competencia Organizativa
- 2- Competencia Didáctica

3- Competencia Interpersonal

4- Competencia Pedagógica

Si ordenamos las competencias de menor a mayor en función de la importancia que le da a las mismas el profesorado de informática, la clasificación sería la siguiente:

1- Competencia Organizativa

2- Competencia Didáctica

3- Competencia Pedagógica

4- Competencia Interpersonal

En este caso el profesorado es coherente puesto que lo que percibiendo la competencia más importante la organizativa, es capaz de hacérselo llegar a su alumnado y que éste lo perciba como una competencia que se desarrolla en el aula.

La única diferencia destacable es que el alumnado percibe que más de sus profesores desarrollan la competencia interpersonal que la pedagógica en el aula y éstos a la interpersonal no le dan tanta importancia, de hecho es a la que menos importancia le dan.

## **9.6. Otras conclusiones de la investigación**

### **9.6.1. La mayoría de los docentes consultados no ven necesaria una formación para la docencia universitaria**

Cuando en los grupos de discusión se plantea al profesorado por la necesidad de una formación pedagógica para los profesores y profesoras noveles, hay una parte del profesorado que dice que no ve necesaria la formación para el profesorado cuando accede a la docencia en la universidad, pero una docente comenta que sí ve necesaria un mínimo de formación pedagógica para poder ejercer como docente en cualquier universidad. En cualquier caso, ninguno de los docentes que participan en el grupo de discusión pertenecen al grupo de profesorado novel y para ellos la formación se puede tornar innecesaria cuando con su experiencia creen poder avalar su competencia docente.

En nuestra universidad no hay obligación de una habilitación pedagógica para impartir docencia en la universidad. Desde el Servicio de Asesoramiento Educativo

(SAE) de la UPV/EHU se ofertan diversas formaciones tanto para profesorado novel como para el profesorado experimentado, pero dicha formación tiene carácter voluntario, y en algunas ocasiones, para poderse inscribir a una formación específica es necesario cumplir una serie de requisitos como son la estabilidad laboral o años de docencia impartidos.

Cabría señalar que los estudiantes sí parece que echan en falta esta capacitación didáctica previa, de hecho, cuando preguntamos al alumnado por la formación del profesorado, un alumno apunta que muchos no saben expresar lo que saben, *algunos profesores no saben enseñar, o sea, no saben expresar a los alumnos lo que ellos saben y al final eso es necesario para enseñar a nuestros alumnos*. No tenemos constancia de que esta afirmación aluda a profesorado novel o veterano,

#### **9.6.2. La percepción de la competencia general es más alta que la media de los indicadores que la componen para todas las competencias.**

Al ser la valoración general más alta que la suma de las parciales, podemos considerar que hay aspectos no medidos que sumarían positivamente en la valoración general de esa competencia. Además, una competencia no es la suma aritmética de los indicadores observables de la misma, el todo es más que la suma de las partes.

Que haya diferencias entre las competencias compuestas y las desglosadas es normal puesto que como ya hemos apuntado anteriormente una competencia no es el resultado de la suma aritmética de las subcompetencias que la componen.

Lo mismo suele ocurrir cuando el alumnado, en el cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado, valora de forma diferente los ítems del cuestionario, (relacionados con la programación, los recursos, la evaluación, etc.) y el último ítem que responde la pregunta de “En general, pienso que es un buen profesor o profesora”. Evaluando los cuestionarios que mi alumnado ha respondido sobre mí siempre valoran mejor el último ítem que el resto. Esto puede ser debido a que cuando preguntamos en general, la valoración se realiza en base a una imagen general de lo que ha sido el paso del profesor por la asignatura y, cuando se pregunta en particular por algunos aspectos no se tienen en cuenta otros muchos que quizá no se preguntan y que hacen que un docente sea bueno o no. En cualquier caso, en el cuestionario de

evaluación hay aspectos que se preguntan que el alumnado en ese momento no está capacitado para responder, la evaluación es uno de esos aspectos.

En cualquier caso, las competencias más relacionadas con aspectos técnicos, organización y didáctica, están mejores valoradas cuando se pregunta por la general de la competencia, que aquella relacionada con aspectos relacionales o valores que se transmiten, interpersonal y pedagógica.

La competencia que más varía entre la media de los indicadores y la competencia en general es la competencia didáctica.

### **9.6.3. La mayoría de las definiciones de competencia del docente universitario aluden a la competencia didáctica del profesorado**

Cuando volvemos a las definiciones de competencias estudiadas en el tema 2 es la competencia didáctica la que más se refleja en todas las definiciones presentadas (tabla pag 122 y 123).

Además, en el cuestionario del alumnado que se realiza en la UPV/EHU al finalizar cada asignatura, es la que más reflejada se ve en el mismo. El preguntar por estos aspectos tan a menudo al alumnado puede hacer que éste se fije mucho más a la hora de valorarlos y quizá esto también pueda influir en la respuesta dada en esta investigación.

#### **Resumiendo**

A continuación se van a sintetizar las conclusiones por competencia comparando las conclusiones obtenidas en función del curso, idioma y sexo para el alumnado de la UPV/EHU y el alumnado de la Facultad de Informática.

<b>Competencia Organizativa</b>	<b>Alumnado UPV/EHU</b>	<b>Alumnado Facultad de Informática</b>
<b>Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de primero y el de postgrado es el que percibe que la mayoría de sus docentes desarrolla la competencia organizativa en el aula.</li> <li>- El alumnado que peor percepción tiene de sus docentes respecto a esta competencia es el alumnado de 6º curso.</li> <li>- A excepción de la planificación de los espacios, hay una disminución progresiva de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de 1º y de postgrado son los que, en la mayoría de los casos, puntúan más alto a los docentes</li> <li>- El alumnado de postgrado es el que percibe que mayor número de profesorado posee esta subcompetencia seguido del alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º.</li> </ul>

	<p>la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia organizativa del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aspecto que peor valora el alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º es el de la planificación y escalonamiento de los trabajos del alumnado.</li> <li>- El alumnado que percibe que menos de sus docentes planifican el trabajo de los estudiantes es el alumnado de 4º y 5º de la Facultad de Informática.</li> </ul>
<b>Idioma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En todas las subcompetencias de la competencia organizativa menos en la consideración a la diversidad el alumnado de euskera puntúa más alto que el alumnado de castellano.</li> <li>- En general el idioma tiene relación con la percepción del alumnado de sus docentes en la competencia organizativa.</li> <li>- El alumnado de euskera percibe que mayor número de docentes que el alumnado de castellano crea un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En todas las subcompetencias de la competencia organizativa menos en la consideración a la diversidad el alumnado de euskera puntúa más alto que el alumnado de castellano.</li> <li>- El alumnado del grupo de euskera percibe mejor a su profesorado que el alumnado de castellano para las competencias con significatividad estadística</li> <li>- El alumnado afirma que existen diferentes formas de evaluar entre los diferentes grupos de euskera y castellano, siendo del mismo curso y asignatura.</li> </ul>
<b>Sexo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alumnas perciben que mayor parte de sus docentes desarrolla en sus clases la competencia organizativa. Esto sucede para todas las subcompetencias excepto para la competencia de planificación adecuada de los trabajos de los estudiantes.</li> <li>- Para 9 subcompetencias de la competencia organizativa, el sexo tiene relación con la percepción del alumnado de sus docentes en la competencia organizativa.</li> <li>- Las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con los alumnos, entienden el programa como un contrato entre el profesorado y los estudiantes, presentan un programa con una estructura adecuada, implementan el programa que presentan, planifican e implementan las clases de forma adecuada, utilizan el tiempo de forma adecuada, planifican los recursos, improvisan y tienen en consideración la diversidad.</li> <li>- Las alumnas perciben que mayor número de docentes que los chicos crean un ambiente de trabajo basado en la disciplina creando todos los componentes para una buena gestión de su clase incluyendo el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayor parte de las subcompetencias del profesorado desde el punto de vista del alumnado son mejor valoradas por las alumnas que por los alumnos, a excepción de las siguientes: planifica y escala adecuadamente los trabajos de los estudiantes (las diferencias entre alumnos y alumnas son mínimas) y la adecuación de los métodos de evaluación.</li> <li>- Si analizamos la significatividad de las diferencias halladas en las medias resulta que ninguna de las subcompetencias de la competencia organizativa muestra diferencias significativas respecto al sexo para el alumnado de la Facultad de Informática.</li> </ul>

	trabajo claro, ordenado y orientado a las tareas.	
<b>Competencia Interpersonal</b>	<b>Alumnado UPV/EHU</b>	<b>Alumnado Facultad de Informática</b>
<b>Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay relación entre la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.</li> <li>- El alumnado de primer curso es el que percibe que un mayor número de sus docentes desarrollan la competencia interpersonal en el aula en todas las subcompetencias analizadas.</li> <li>- El alumnado de 5º y 6º curso es el que menor número de docentes percibe que desarrolla la competencia interpersonal en el aula.</li> <li>- A excepción de la subcompetencia de autoridad, hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay relación entre las subcompetencias de control de clima de clase, liderazgo y autoridad de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.</li> <li>- El alumnado de 1º y 2º curso perciben que la mayor parte de sus docentes ejercen un control del clima de la clase.</li> <li>- El alumnado de 4º y de 5º, en comparación a sus compañeros de 1º y 2º perciben que menor número de sus docentes ejercen dicho control en el aula.</li> <li>- En primero, el profesorado ejerce de alguna manera más control sobre la clase y progresivamente va cediendo esta responsabilidad al alumnado.</li> </ul>
<b>Idioma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación con el grupo de castellano.</li> <li>- Mayor número del profesorado de euskera, según la percepción del alumnado, ejerce un control del clima de la clase, un liderazgo, una autoridad, una mejor actuación frente a los conflictos, una mayor cercanía y accesibilidad, un mayor compromiso con el alumno y/o grupo y una organización/ participación en actividades extracurriculares mayor.</li> <li>- O el alumnado del grupo de euskera tiende a percibir mejor a sus docentes en la competencia interpersonal, o que los docentes de los grupos de euskera tiene una mayor competencia interpersonal que los del grupo de castellano y por eso su alumnado les perciben de forma más alta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En todas las subcompetencias aparece que el alumnado del grupo de euskera percibe al profesorado de forma más alta.</li> <li>- la pertenencia al grupo de euskera de la Facultad de Informática es determinante para la percepción de que mayor número de docentes desarrollan en el aula la competencia interpersonal.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia interpersonal definida en el tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de sus docentes tienen aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.</li> </ul>
<b>Sexo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alumnas perciben que mayor parte de sus docentes desarrolla en sus clases la competencia interpersonal. Esto sucede para todas las subcompetencias analizadas.</li> <li>- El sexo tiene relación con la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las alumnas puntúan más alto que los alumnos al profesorado, aunque las diferencias entre las puntuaciones de las alumnas y los alumnos no son muy grandes en la mayoría de los casos.</li> </ul>



	<p>percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia interpersonal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, generan un ambiente adecuado en el aula, ejercen un liderazgo y autoridad adecuados, actúan para prevenir conflictos y cuando estos ocurren los gestionan de manera adecuada, se muestran cercanos y accesibles, ayudan a los estudiantes cuando tienen problemas tanto individuales como colectivos y organizan y/o participan en actividades extracurriculares.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia interpersonal definida en el tema 5, podríamos afirmar que las alumnas perciben mayor número de sus docentes tienen aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las subcompetencias con diferencias mayores son el liderazgo, la autoridad, la cercanía y accesibilidad y la general de la competencia.</li> <li>- Las alumnas perciben que más de sus docentes ejercen su autoridad y se muestran cercanos y accesibles.</li> </ul>
<b>Competencia Pedagógica</b>	<b>Alumnado UPV/EHU</b>	<b>Alumnado Facultad de Informática</b>
<b>Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay relación entre la competencia pedagógica del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.</li> <li>- De las 14 subcompetencias analizadas de la competencia pedagógica en 13 de las 14 ocasiones es el alumnado de 1º el que percibe que mayor número de docentes desarrollan esas subcompetencias en el aula.</li> <li>- El alumnado de 5º curso es el que percibe que menor número de docentes desarrollan estas subcompetencias en el aula, ya que es el que más bajo puntúa en 12 de las 14 ocasiones.</li> <li>- En todos los resultados hay una disminución progresiva de la percepción de las subcompetencias docentes de la competencia interpersonal del alumnado de la UPV/EHU de 1º a 3º.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, que se define como las aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar, podríamos decir que el alumnado de la UPV/EHU de 1º, 2º y postgrado se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las únicas subcompetencias de la competencia pedagógica en donde aparecen resultados significativos son la de “fomento de la autonomía e iniciativa” y la “adecuación a las características psicológicas del alumno”, esto viene a decir que hay una relación entre estas subcompetencias y el curso para el alumnado de la Facultad de Informática.</li> <li>- En lo que respecta a la subcompetencia de adecuación a las características psicológicas del alumnado, el alumnado de 1º y 2º perciben de igual manera al profesorado y son los que perciben que mayor número de sus docentes se adecúan a las características psicológicas del alumnado. En este caso no hay una disminución progresiva y es el alumnado de 3º el que peor percibe esta subcompetencia en sus docentes.</li> </ul>

	que el alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º.	
<b>Idioma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación con el grupo de castellano, a excepción de la competencia de fomento de la responsabilidad.</li> <li>- el alumnado de la UPV/EHU matriculado en euskera percibe mejor a su profesorado que el alumnado de castellano en general, esto es, para estas alumnas y alumnos, el profesor fomenta la autonomía e iniciativa en su alumnado, transmite una cultura del trabajo y esfuerzo y consigue motivar más al alumnado. El alumnado de castellano, en cambio, percibe que más de sus docentes, en comparación con sus compañeros de euskera, fomentan la responsabilidad en el alumnado.</li> <li>- Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, podríamos decir que el alumnado de la UPV/EHU de euskera se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que el alumnado de castellano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de euskera percibe que más de sus docentes les enseñan a planificar, fomentan su autonomía e iniciativa, les transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, son coherentes con los valores enseñados, fomentan el compromiso social, impulsan el desarrollo sostenible, se adecúan a las características psicológicas del alumnado, motivan al alumnado, buscan el desarrollo integral del mismo y realizan acciones a favor de la integración de diferentes culturas.</li> <li>- Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, el alumnado de la Facultad de Informática matriculado en el grupo de euskera se siente en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que el alumnado de castellano.</li> </ul>
<b>Sexo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alumnas puntúan mejor a los docentes que sus compañeros varones en todas las subcompetencias de la competencia pedagógica analizadas.</li> <li>- El sexo tiene relación con la percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia pedagógica.</li> <li>- Las alumnas perciben que un número superior de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, fomentan la responsabilidad, la autonomía e iniciativa, transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, enseñan a planificar el trabajo, respetan la ética profesional, son coherentes con los valores que enseñan, fomentan el compromiso social, impulsan una sociedad basada en el desarrollo sostenible, se adecúan a las características psicológicas del alumnado y buscan su desarrollo integral, realizan acciones a favor de la integración de diferentes culturas, motivan al alumnado y asesoran y tutorizan correctamente a los estudiantes.</li> <li>- Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, podríamos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alumnas, de manera estadísticamente significativa, perciben que más de sus docentes, en comparación con sus compañeros varones, fomentan la responsabilidad, fomentan la autonomía e iniciativa, transmiten una cultura de trabajo y esfuerzo, tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan, se adecúan a las características psicológicas del alumnado, impulsan la integración social y cultural, motivan al alumnado y buscan el desarrollo integral del alumnado.</li> <li>- Volviendo a retomar la definición de competencia pedagógica del SBL desarrollada en el capítulo 5, las alumnas de la Facultad de Informática se sienten en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que los alumnos.</li> </ul>

	decir que las alumnas de la UPV/EHU se sienten en un entorno de aprendizaje psicológicamente más seguro que sus compañeros varones.	
<b>Competencia Didáctica</b>	<b>Alumnado UPV/EHU</b>	<b>Alumnado Facultad de Informática</b>
<b>Curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay relación entre la competencia didáctica del alumnado de la UPV/EHU y el curso en el que están matriculados.</li> <li>- El alumnado de 6º y de 5º es el que percibe que menor número de docentes desarrollan esta competencia en el aula. En una única subcompetencia de todas las analizadas, de las 4 competencias estudiadas en esta investigación, el alumnado de 3º percibe que menor número de docentes desarrolla una subcompetencia en el aula, esta es la subcompetencia de conocimiento de la materia, aunque hay que tener en cuenta que esta es la subcompetencia mejor valorada en la competencia didáctica.</li> <li>- O la percepción del alumnado varía según el curso, es decir, que el alumnado de 1º valora al docente con un criterio y que según van pasando los cursos se va modificando dicho criterio y por tanto la percepción, o, es el profesorado de 1º y de postgrado el que mejores competencias docentes demuestra en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de primero, según el alumnado del grupo de discusión, valora mejor a sus docentes que sus compañeros de 2º,3º,4º y 5º porque no tiene elementos de comparación para hacer la valoración con el resto del profesorado de la Facultad.</li> <li>- El profesorado, del grupo de discusión afirma que lo que varía no es la calidad del profesorado de primero sino la evolución de la percepción del alumnado sobre sus docentes. Además, el profesorado alude al paternalismo del grupo de profesores y profesoras de primer curso.</li> </ul>
<b>Idioma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el alumnado de euskera percibe que más de sus docentes desarrollan todas las subcompetencias de esta competencia en comparación con el grupo de castellano.</li> <li>- El alumnado de euskera percibe, en comparación al alumnado de castellano, que más de sus docentes concretan y presentan su plan docente, adecuan las competencias y las tareas a lograr, realizan una actualización de la temática, adaptan los contenidos a distintas situaciones y ritmos de aprendizaje, así como, a los contenidos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican los diferentes conceptos a trabajar en la materia y evalúan en coherencia con los objetivos planteados para la asignatura.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5, podríamos afirmar que el alumnado de euskera percibe que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado de castellano, guían al alumnado en la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado de euskera de la Facultad de Informática percibe que más de sus docentes, en comparación al grupo de castellano, desarrollan dichas subcompetencias en el aula.</li> <li>- El alumnado de euskera percibe, en comparación al alumnado de castellano, que más de sus docentes adecúan las competencias a lograr, actualizan sus materiales, adecúan las tareas, conocen la materia a impartir, realizan adaptaciones de los contenidos, tienen en consideración los conocimientos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican correctamente, buscan y reelaboran la información, asesoran en técnicas de estudio, realizan una adecuada propuesta de evaluación y diseñan materiales didácticos útiles.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5 como, podríamos afirmar que el</li> </ul>

	<p>adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.</p>	<p>alumnado de euskera de la Facultad de Informática percibe que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado de castellano, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.</p>
<b>Sexo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las alumnas puntúan mejor a los docentes que sus compañeros varones en todas las subcompetencias de la competencia didáctica analizadas.</li> <li>- El sexo tiene relación con la percepción que tiene el alumnado de sus docentes en la competencia didáctica.</li> <li>- Haciendo una síntesis de de la competencia didáctica en relación al sexo, se puede afirmar que las alumnas de la UPV/EHU perciben que un número mayor de sus docentes, en comparación con sus compañeros, concretan y presentan su plan docente, adecuan las competencias y las tareas a lograr, tienen un buen dominio de la materia, realizan una actualización de la temática, adaptan los contenidos a distintas situaciones y ritmos de aprendizaje, así como, a los contenidos previos e intereses del alumnado, explican y ejemplifican los diferentes conceptos a trabajar en la materia y evalúan en coherencia con los objetivos planteados para la asignatura.</li> <li>- Retomando la definición de competencia Didáctica del tema 5, podríamos afirmar que las alumnas perciben que mayor número de sus docentes, en comparación con los alumnos, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado opina en el 100% de las intervenciones que el alumnado femenino recibe un trato de favor por parte del profesorado y esto puede influir en la percepción que ellas muestran al respecto.</li> <li>- En lo que coincide tanto profesorado como alumnado es en que las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos.</li> <li>- Si retomamos la definición de competencia Didáctica del tema 5 como, podríamos afirmar que el las alumnas perciben que mayor número de sus docentes, en comparación con el alumnado masculino, guían al alumnado en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas y les asesoran en cómo pueden utilizar estos contenidos tanto en la vida diaria como en el trabajo.</li> </ul>

**Tabla 179: Resumen conclusiones de competencias por curso, idioma y sexo**

## **10. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS**

### **10. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

#### **10.1. Sugerencias para investigaciones posteriores**

#### **10.2. Propuestas**

##### **10.2.1. Propuesta de modificación del cuestionario del alumnado**

##### **10.2.2. Master en Docencia Universitaria**

En este capítulo, se exponen las distintas implicaciones que a la vista de los datos, resultados y las conclusiones del estudio empírico y de la evolución de la investigación, se consideran que han de tenerse en cuenta, no solamente a la hora de mejorar la percepción de las competencias del docente universitario, sino a la hora de mejorar las propias competencias del docente universitario.

Posteriormente, se aportan unas sugerencias de cara a futuras investigaciones que guarden relación con este estudio y que se consideran de interés seguir investigando para seguir construyendo una mejor universidad con una gran calidad en la docencia.

Finalmente, se presenta una propuesta de intervención donde, por una parte, se plantea la modificación del cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado teniendo en cuenta las competencias estudiadas en esta investigación y, por otra parte, se plantea una propuesta formativa en forma de Master en educación universitaria para el profesorado que va a formar parte de la plantilla docente, sea cual sea su tipo de contrato, con una manera de acompañamiento, que es la mentoría, fundamental para poder conocer tanto la parte formal como no formal del trabajo del docente en la universidad.

#### **10.1. Sugerencias para investigaciones posteriores**

Durante el recorrido realizado en el proceso de recogida, análisis y elaboración de este estudio, además de intentar responder a las preguntas iniciales y lograr los objetivos propuestos, se han ido planteando nuevas cuestiones que podrán ser contestadas en futuras investigaciones.

Una primera línea de investigación que es interesante comentar, tiene que ver con el tipo de muestra que se ha utilizado y el carácter más o menos intensivo en esta investigación. Es decir, en dicha tarea, se ha puesto el acento en estudiar y analizar un

centro concreto de la UPV/EHU y a pesar de contar con datos de otros centros, los resultados no pueden generalizarse a toda la universidad. En este sentido, una investigación con una muestra mayor de centros y que pueda ser lo suficientemente numerosa como para poder generalizar los resultados, nos ayudaría a concretar más algunas de las conclusiones que aquí se han mostrado y pudieran hacerse extensivas a nivel de universidad.

Otra segunda línea de investigación podría consistir en controlar las variables que inciden en la percepción del alumnado, como pueden ser la motivación, el número de alumnos/as por aula o la dificultad de la asignatura. Si consiguiéramos controlar y trabajar las variables que inciden en la percepción del alumnado podríamos mejorar los valores que el profesorado obtiene en las evaluaciones de la docencia. O mejor aún, si el profesorado pudiera trabajar las subcompetencias estudiadas en esta investigación en las que han obtenido peores puntuaciones con un grupo experimental, los resultados de las evaluaciones docentes se podrían comparar con un grupo control y ver así si, mejorando las competencias docentes, se pueden mejorar la percepción del alumnado de las mismas.

En cuanto a líneas de investigación futuras también, habría que diferenciar la competencia docente universitaria y la percepción de la competencia por parte del alumnado, que, aunque esta es un indicador entre otros de aquella, no es la única y, por lo tanto, convendría estudiar la competencia docente usando otros enfoques como, por ejemplo, análisis de documentos, análisis de prácticas docentes, etc.....

## **10.2. Propuestas de intervención**

### **10.2.1. Propuesta de modificación del cuestionario del alumnado teniendo en cuenta todas las competencias docentes que pueden ser percibidas desde el punto de vista del alumnado**

A lo largo de esta investigación, en numerosas ocasiones, ha aparecido la herramienta de evaluación de los docentes por parte del alumnado como una herramienta válida y útil a la hora de evaluar la docencia del profesorado.

En la UPV/EHU existe una herramienta, que ya ha sido analizada en esta investigación, y que por tanto vamos a recogerla para realizar la propuesta de modificación de la misma (ANEXO 7).

Partiendo de este cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado, añadiríamos algunos ítems más referentes a las subcompetencias no analizadas en el mismo y que están recogidas en el punto 9.1. :

En el caso de la competencia didáctica:

- Actualización de la temática
- Presentación del plan docente
- Conocimiento de la materia
- Adaptación de los contenidos
- Consideración de los contenidos previos e intereses de los alumnos
- Corrección en la explicación y ejemplificación
- Búsqueda y reelaboración de la información
- Asesoramiento en técnicas de estudio
- Diseño de materiales didácticos útiles

En el caso de la competencia interpersonal:

- Liderazgo
- Autoridad
- Actuación en situaciones conflictivas
- Organización/participación en actividades extracurriculares

En el caso de la competencia pedagógica:

- Fomento de la responsabilidad
- Transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo
- Enseñar a planificar el trabajo
- Respeto de la ética profesional
- Coherencia con los valores a enseñar
- Fomento del compromiso social
- Impulso a favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible
- Adecuación a las características psicológicas del alumnado
- Acción a favor de la integración de diferentes culturas
- Búsqueda del desarrollo integral

En el caso de la competencia organizativa:

- Implementación del programa docente teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura, la titulación, el módulo y el curso en donde se trabaja
- Utilización adecuada del tiempo disponible
- Improvisación de manera profesional
- Planificación de los espacios
- La planificación es pública y accesible
- Planifica los materiales a utilizar en clase
- Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum

Hay algunas de las anteriores subcompetencias que, aunque directamente no están reflejadas en el cuestionario, se entiende que indirectamente se recogen como puede ser “la presentación del plan docente” cuando se le pregunta al alumnado si el docente “ha desarrollado la asignatura ajustándose a los establecido al principio del curso”. Aquí se sobreentiende que el docente ha presentado el plan docente al principio de curso. Ocurre lo mismo con las subcompetencias de: conocimiento de la materia y corrección en la explicación y ejemplificación que estarían necesariamente incluida en el ítem de “desarrolla su docencia de forma clara y ordenada”, puesto que, si un docente no conoce la materia difícilmente la explicaría bien; enseñar a planificar el trabajo podría entenderse dentro del ítem de “orientar el trabajo personal del alumnado tanto en el aula como fuera de ella”; la planificación de los materiales a utilizar en clase” estaría dentro de “Los recursos utilizados por el profesor o profesora (bibliografía, materiales, nuevas tecnologías, etc.) ayudan a nuestro proceso de aprendizaje; implementación del programa docente teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura, la titulación, el módulo y el curso en donde se trabaja” porque en el cuestionario aparece reflejado en varios ítems como en la estructura del programa y en las conexiones con otras asignaturas; y ,por último, la adecuación a las características psicológicas del alumnado y la consideración de los conocimientos previos del alumnado, están reflejadas en las modalidades de enseñanza-aprendizaje ajustadas a las características del grupo de estudiantes.

Teniendo en cuenta que añadiendo ítems por cada subcompetencia resultaría un cuestionario demasiado extenso, se han seleccionado las subcompetencias que no



aparecen ni de forma directa ni indirecta en el cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado de la UPV/EHU.

En este caso quedarían las siguientes subcompetencias que irían acompañadas de los ítems utilizados para los cuestionarios de esta investigación:

En el caso de la competencia didáctica:

- Actualización de la temática
- Adaptación de los contenidos
- Búsqueda y reelaboración de la información
- Asesoramiento en técnicas de estudio
- Diseño de materiales didácticos útiles

En el caso de la competencia interpersonal:

- Liderazgo
- Autoridad
- Actuación en situaciones conflictivas
- Organización/participación en actividades extracurriculares

En el caso de la competencia pedagógica:

- Fomento de la responsabilidad
- Transmisión de una cultura de trabajo y esfuerzo
- Respeto de la ética profesional
- Coherencia con los valores a enseñar
- Fomento del compromiso social
- Impulso a favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible
- Acción a favor de la integración de diferentes culturas
- Búsqueda del desarrollo integral

En el caso de la competencia organizativa:

- Utilización adecuada del tiempo disponible
- Improvisación de manera profesional
- Planificación de los espacios

- La planificación es pública y accesible
- Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum

### **10.2.2. Master en Docencia Universitaria**

Una vez analizada la teoría y vistos los resultados, se puede pensar que mejorando las competencias del docente universitario se podría mejorar la percepción que el alumnado tiene de las mismas. Es por ello, que la propuesta de intervención no está destinada al alumnado sino al profesorado y a la mejora de sus competencias docentes.

Teniendo en cuenta que para ser profesorado de educación infantil y primaria se necesita una formación en una escuela de magisterio que dura 4 años y que para ser docente en educación secundaria se necesita, además del conocimiento de la propia materia y la titulación universitaria correspondiente, la realización de un master en educación secundaria, ¿por qué en la universidad cualquier titulado universitario puede llegar a ser docente sin una formación específica para dicha labor?

La UPV/EHU mediante su oferta formativa a través del SAE (Servicio de Asesoramiento Educativo) intenta cubrir algunas necesidades y/o carencias tanto sentidas como impuestas. Para ello, a través de la plataforma del personal de la UPV/EHU, oferta diferentes formaciones como cursos FOPU (Formación del Profesorado Universitario), que suelen ofertarse en enero y en julio coincidiendo con el parón del curso académico ya sea por exámenes o por su finalización; o cursos sobre metodologías activas ERAGIN. Además para el profesorado novel se oferta una jornada de recepción de un día donde se le cuenta a grandes rasgos el funcionamiento de la [cupv7ehu](http://cupv7ehu) y el papel del profesorado.

El programa **ehundu** para el desarrollo curricular de los nuevos grados de la UPV/EHU también ha servido para que cada escuela universitaria y facultad pueda plantear sus necesidades propias de formación de su profesorado, además de proponer los cursos para la formación de coordinadores tanto de grado como de curso y módulo.

Otros programas formativos como BEHATU (Programa para la movilidad del profesorado para el aprendizaje en metodologías activas), y PIE (Proyectos de Innovación Educativa) ayudan a las personas y a los centros a mejorar el aprendizaje y

el desarrollo curricular de los grados. Finalmente, el programa DOCENTIAZ (Programa de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UPV/EHU), que aunque está diseñado para la evaluación docente tiene la finalidad de ser formativo.

Por otra parte, la UPV/EHU se encuentra a las puertas del primer gran relevo generacional dando paso a nuevos profesores y profesoras. Se plantea, por tanto, un fenómeno nuevo como es el de la incorporación laboral de varios cientos de docentes en un corto periodo de tiempo. Este fenómeno afecta tanto a las personas que ingresan como docentes en la universidad como a los propios centros que deben renovar su plantilla garantizando al mismo tiempo la calidad de los grados. En este contexto, con la entrada en funcionamiento de los nuevos grados, se hizo patente la necesidad de un programa de formación de los profesores y profesoras noveles. Este programa se materializó en 2011 en un curso de 2 años denominado Hasberriak. Esta oferta formativa estaba destinada a 25 profesores de toda la UPV/EHU con unas características determinadas:

- Llevar, preferentemente, más de 1 y menos de 5 años de experiencia como docente en la universidad.
- Tener un contrato en una plaza a tiempo completo de profesor adjunto (profesores permanentes doctores)
- Profesorado con docencia asignada para el curso 2012/2013 en los nuevos grados.

Con estos requisitos de acceso al programa Hasberriak la mayor parte del profesorado novel se quedó sin posibilidades de poder presentarse a dicha convocatoria.

En este curso, además, se planteaba un sistema de mentoría para ayudar y acompañar al profesorado novel y un respaldo institucional desde los centros y departamentos. Como estrategia formativa para este curso, al igual que lo planteaban en la Universidad de Barcelona (Bozu, 2009), se utilizaba el portafolio docente.

Este curso se propuso en 2011 por la existencia de una partida presupuestaria que facilitó la puesta en marcha del mismo y finalizó en 2013, en la UPV/EHU no se ha vuelto a realizar una propuesta similar aunque se sigue formando al personal a través de cursos de formación de profesorado.

En cualquier caso, todas estas convocatorias propuestas por la UPV/EHU han tenido y tienen un carácter totalmente voluntario y, aunque para buscar una estabilidad laboral dentro de la universidad haga falta una serie de acreditaciones donde se evalúan principalmente la investigación y en menor medida la docencia y la gestión, para poder impartir clases el único requisito solicitado es ser licenciado y apuntarse a la convocatoria de las bolsas docentes correspondientes.

Es verdad que la Universidad no puede invertir cantidades ingentes de dinero en formar a un profesorado que no tiene estabilidad laboral y que, por tanto, puede verse fuera de la misma en cualquier momento, pero unos mínimos de formación en competencia didáctica, organizativa, interpersonal y pedagógica deberían tener, aunque el profesorado que no pertenece al ámbito de la pedagogía pudiera considerarlos innecesarios.

La propuesta de intervención que se va a proponer en esta tesis tiene que ver fundamentalmente con la formación del docente universitario novel. La la propuesta de intervención desde esta investigación es realización de un master en educación universitaria con la propuesta de asentamiento en los departamentos de procesos de mentoría con respaldo de los centros.

### **Propuesta de Master en Docencia Universitaria**

Para la realización de esta propuesta de este master universitario profesionalizador, se han buscado referencias en otras universidades y la única propuesta que hemos encontrado, en forma de curso especializado para la docencia universitaria en universidades españolas, ha sido una propuesta de postgrado que se inició en la Universidad de Barcelona (UB) en el año 1999 denominado “Innovación en la docencia universitaria”. Posteriormente ese postgrado se diversificó en 2 propuestas: Iniciación a la docencia y Especialización en docencia universitaria, este último con contenidos más específicos de diversas áreas disciplinares. A partir del año 2003, debido a dificultades estructurales de gestionar el postgrado en dos cursos, se volvió a la estructura previa de una única formación de dos cursos académicos conformando lo que actualmente es el Master en Docencia Universitaria para profesorado novel.

Este Master, al igual que Hasberriak está destinado a profesorado novel con una experiencia mínima de un curso académico y máxima de cinco cursos, la diferencia entre ambos programas radica en los destinatarios del curso, ya que, en la UB los destinatarios son becarios predoctorales y postdoctorales, profesorado contratado fijo o temporal y personal investigador contratado, que tenga asignada docencia y en la UPV/EHU se exige que los destinatarios tengan una plaza a tiempo completo de profesor adjunto (profesores permanentes doctores). Desde esta investigación se considera que esta diferencia es fundamental, ya que un profesor o profesora en la Universidad puede estar con contratos no estables durante 10 años y entonces ya no podrían matricularse en el curso por excederse en la antigüedad.

Este Master se compone de 9 módulos que están dirigidos principalmente a la docencia de un profesor o profesora en el aula con la referencia de un profesor mentor. Pero si analizamos los contenidos de la propuesta en comparación con las competencias docentes estudiadas en esta tesis, podemos observar que hay competencias que están más desarrolladas que otras:

	Competencias del SBL						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Master en Docencia Universitaria para profesorado Novel de la Universidad de Barcelona (60 créditos)</b>							
1- Política universitaria (1 crédito)						X	
2- Enseñanza y aprendizaje universitario (16 créditos)		X	X				X
3- Recursos docentes para la enseñanza y el aprendizaje (4 créditos)			X	X			
4- Plan docente y programa docente de una asignatura (6 créditos)			X				

5- Desarrollo profesional, primer bloque (Liderazgo)(3 créditos)	X						X
6- Desarrollo profesional, segundo bloque (4 créditos)							X
7- Práctica docente (8 créditos)		X	X		X		
8- Observación de la práctica docente (3 créditos)					X		X
9- La tutoría de carrera (6 créditos)		X	X				
10- Complementos de formación y proyecto final de máster (9 créditos)							X
<b>Programa Hasberriak Universidad del País Vasco (29 créditos)</b>							
1.- Acogida Institucional (1crédito)						X	
2.- Construcción de la identidad profesional como docente de la UPV/EHU: Proyecto de Aprendizaje Profesional (2 créditos)							X
3.- Talleres temáticos (10 créditos) (FOPU, Behatu...)		X	X	X			X
4.- Incorporación a la dinámica de Eragin (metodologías activas)			X				
1ª fase: Talleres de iniciación en metodologías activas de enseñanza (2 créditos)			X				X
2ª fase: Diseño de la asignatura integrando la metodología activa (4 créditos)			X				X

3ª fase: Implementación de la propuesta en el aula y validación externa de la propuesta metodológica (7 créditos)			X				X
4ª fase: Preparación de la propuesta definitiva y publicación para difusión en IKD Baliabideak (2 créditos)							
5.- El portfolio y entrevista grupal (1 crédito)							X

- 1- *competencia interpersonal*
- 2- *competencia pedagógica*
- 3- *competencia del área y competencia didáctica*
- 4- *competencia organizativa*
- 5- *competencia en la cooperación con los colegas*
- 6- *competencia en el trabajo con el medio ambiente*
- 7- *competencia en la reflexión y el desarrollo*

Como puede observarse en el análisis anterior, tanto en la propuesta de la UPV/EHU en la propuesta de la Universidad de Barcelona la competencia con menos formación es la competencia interpersonal y la competencia de cooperación con los colegas, 2 ejes claves para garantizar el éxito de la docencia.

La propuesta que se plantea desde esta tesis es la siguiente:

1.- Partir de una contextualización institucional, como aparece en ambas propuestas, es una de las formas más adecuadas para poder entender el contexto en donde se mueve el docente universitario. Es necesario conocer la normativa de los estudios tanto de grado como de postgrado, así como la estructura de la institución para poder entender el sentido de la profesión del docente en la misma.

2.- Dotar al docente novel de competencia Organizativa y de Planificación de la Docencia para poder elaborar el programa y la planificación de la asignatura de forma coherente tanto con las demás asignaturas del curso como con las demás asignaturas de la titulación. Además planificar la carga del alumnado tanto fuera como dentro del aula teniendo en cuenta siempre la diversidad.

3.- Dotar al docente de Competencia Interpersonal para poder gestionar de forma adecuada los grupos de alumnado. Es una competencia a la que aparentemente no se le da tanta importancia, pero que si la mejoramos podemos hacer variar la percepción del alumnado notablemente. Es muy importante generar un clima adecuado en el aula, saber liderar el grupo y mediar ante los conflictos si surgen. Muchas veces esta competencia se deja a voluntad del docente y si el docente no tiene habilidades en la gestión de los grupos y en la resolución de conflictos no actúa en consecuencia y esto puede llevar a generar un clima inadecuado para el aprendizaje. Ejercer de líder en el aula no es tarea fácil, de hecho en la propuesta de la UB está incluido el trabajo con este aspecto. Además, el planteamiento de actividades extracurriculares en donde se facilitan los puentes entre lo académico y lo profesional es un plus para la docencia.

4.- Dotar al docente de competencia didáctica y pedagógica. Estas competencias son las que más se tienen en cuenta en los planteamientos de la formación del profesorado. Es importante conocer detalladamente el andamiaje curricular de las asignaturas que un docente imparte. La propuesta de la UPV/EHU con Hasberriak se sustenta en el trabajo de estas dos competencias principalmente unidas a la reflexión profesional del docente.

5.- Dotar al docente de competencia de colaboración con los colegas. En la UPV/EHU hay, o mejor dicho, había una propuesta específica para la formación en coordinación de equipos docentes. Hasta que llegaron los nuevos planes de estudio la cultura del docente universitario era bastante más individualista. Ahora la coordinación con los colegas es una de las bases en las que se sustenta la buena implementación de los grados garantizando la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias tanto transversales o específicas.

6.- Para finalizar, deberíamos de enseñar al profesorado, tanto novel como experimentado, a reflexionar sobre su propia práctica y buscar así procesos de mejora e innovación continua de las asignaturas que imparte.

Para el planteamiento del master en docencia universitaria, se tendrían que tener en cuenta los aspectos específicos de las áreas de conocimiento del profesorado participante y se tomaría en cuenta como eje de la formación una de las asignaturas que impartiera el docente en formación.



En este master los bloques formativos serían principalmente prácticos y estarían continuamente supervisados por un mentor que acompañe al docente novel, no solo en los procesos formativos sino en la resolución de cualquier tipo de duda que tenga que ver con la institución y con su forma de promoción en ella.

Este proceso de mentoría debería estar asentada en los departamentos y sería el departamento quien se encargara de asignar al mentor y de garantizar que el docente novel fuera adquiriendo las competencias necesarias para el desempeño de su labor profesional.

El centro donde trabaja el profesor o profesora novel debería de facilitar al docente la asistencia a todos los procesos formativos ajustando los horarios y permisos.



## **11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abadía, A.R., Bueno, C., Ubieto-Artur, M.I., Márquez, M.D., Sabaté, S., Jorba, H. y Pagés, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Revista de Docencia universitaria*, 13 (2), 363-390
- Abrami, P.C.; d'Apollonia, S. & Cohen, P. (1990). Validity of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Abrami, P.C.; d'Apollonia, S. & Rosenfield. (1997). The Dimensionality Of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We do Not. En R.P. PRRY & J.C. SMART (Eds.) *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, .321-367.
- Acevedo, R. (2003). *Factores que inciden en la competencia docente universitaria* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
- Acevedo, R., y Rodríguez, N. M. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: Un modelo jerárquico lineal. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14, 1-22.
- Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3-16.
- Acevedo, R. y Rodríguez, N. M. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: Un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (34). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa>.
- Aquino, T. D. (2001). Comentario a la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. *Pamplona, España*.
- Aleamori, L.M. (1999). Student Rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), pp. 153-166.

- Alvarez, M. Y López, J. (1999). *La Evaluación del Profesorado y de los Equipos Docentes*. Madrid: Síntesis.
- Alvarez V., García, E. y Flores, J. (1999). Características de la Docencia Mejor Evaluada por los Alumnos en Las Diferentes Áreas de Enseñanza Universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-464.
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente: pensar y vivir la educación*. Madrid: La muralla.
- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Aristóteles. (2002). *Ética a nicômaco*. Madrid: Alianza.
- Argos, J. y Ezquerro, P. (coord.) (2013). *Identidad profesional del docente universitario*. Logroño: Unirioja
- Arubayi, E. (1987). Improvement of instructional and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid? *Higher Education*, 16, 267-278.
- Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (1999). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Association for the Professional Quality of Teachers, SBL. (2003). Good quality teachers for good quality education. Recuperado de [http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/brochure\\_SBL.pdf](http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/brochure_SBL.pdf)
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial

- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *A.E. de Investigación Sociológica*, 24.
- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la Universidad del XXI. Discurso Investidura Honoris Causa*. Rumanía: Universidad de Bucarest.
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Benito, A y Cruz, A. (coord.)(2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*.Madrid: Narcea
- Berritzegune Nagusia. (2012). <http://nagusia.berritzeguneak.net/es/enlaces.php>
- Best, J (1972). *Research in Education* . New York Engle Word, N J. Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). Educación emocional para el desarrollo de conjeturas emocionales. *Revista de Orientación Educativa*, 33 y 34, 31-37.
- Blanco, A. (Coord). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de docencia universitaria*, Número monográfico 2. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/70/52>
- 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
- Brew, A. And Boud, D. (1997) Preparing for new academic roles: a holistic approach to development. for new academic roles: a holistic approach to development. *International Journal for Academic Development*, 2,1.

- Buendía, L. et al. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., y Colás, P. H. F.(1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Gill
- Burden, P. R. (1990). Teacher developmen. En *W.R. Houston: Handbook of research on teacher education*. New Cork: Macmillan.
- Cáceres, V.L., Morales, M., Felbol, M.F. y Silva, S. (2005): Aportes a la calidad desde las representaciones sociales de los alumnos acerca de la docencia universitaria": 1er estado de avance. *Pharos*, 12(1), 25-58.
- Calvo, A., y Susinos, T. (2010).Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. Universidad de Cantabria. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 6-14
- Calvo-Martínez, T. (2007). *Aristóteles, Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Cano, E. (2006a). Competencias docentes. *Aula de Innovación Educativa*, 152, 67-71. Barcelona: Ed. Grao.
- Cano, E. (2006b). *Como mejorar las competencias en los docentes. Guía para la evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cano, E (2007). Las competencias de los docentes. Incluido en el libro “El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado”. Madrid: Ministerio de educación y ciencia
- Cano, E. (2008). Evaluación por competencias. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12,3 Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 15-31.

- Castells, Manuel. (2004). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Méjico: Siglo XXI.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: UNAM
- Cohen, L., Manion, I. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education. 6th edition*. London : RoutledgeFalmer.
- Cohen, P.A. (1980): “Using student ratings feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings”. *Research in Higher Education*, 13, pp. 321-341.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón* 46(4) 407 – 421
- Cox, M. (1995). The preparation of new and junior faculty. En W.A. Wright (Ed.) *Teaching improvement practices*. Anker.
- Cruz, E., Goñi, J.M., Lareki, A., Lopez-Goñi, I. y Martínez de Morentin, J.I. (2012). La competencia docente del profesorado Universitario en la Universidad del País Vasco UPV/EHU y la Universidad Pública de Navarra UPNa. *Congreso de Docencia Universitaria*. Barcelona Julio 2012. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/418/412>
- Darder, P. (1988). Formación permanente del profesorado. En *La calidad docente de los centros educativos, IX Congreso nacional de Pedagogía, Alicante* (pp. 569-590).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio–histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1–12.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesorado universitario. *Revista complutense de educación*, 1(1),11-29.
- De Landsheere, V. (1987). Competencias mínimas para la enseñanza secundaria. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (1), 41-50.

- DeSeCo – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”* en [http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf).
- De Vicente, R. (dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Delgado, A.M.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R. y Salomón, L. (2005): *Competencias y Diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Dirección general de universidades
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Dendaluze, I. (2008). Metodologías de la investigación en Ciencias Sociales: Diez Palabras Clave. En F.Etxeberria, Sarasola,L., Lukas,J.F. Etxeberria,J. & Martxueta,A. (Coor.). *Convivencia, equidad, calidad*.San Sebastián: Erein.
- Dillon-Peterson, B. (1981). *Staff Development/Organization Development*. Alexandria: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.
- Eckman, B. (1996). *Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Profesorship*. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Finland: Vasa.



- Elboj, C. y Gómez, A. (2004). El Giro Dialógico de las Ciencias Sociales. teorías sociológicas para organizaciones dialógicas. En Esther Puyal Español, Carlos A. Gómez Bahillo, María Victoria Sanagustín Fons (Coord). *Sociología de las organizaciones: una mirada crítica desde la Universidad* , 51-68
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). Las competencias en la programación de aula (Infantil y Primaria (3-12 años). Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J.M. Escudero (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 209-236.
- Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2003). La tercera revolución educativa. *La educación en la sociedad del conocimiento*, 262.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340. pp. 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-29.
- Esteve, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona: *Anthropos*.

- Europea, C. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. *Un marco de referencia europeo. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B: Competencias clave).*
- Eurydice (2005). *La profesión docente en Europa. Perfil tendencias y problemáticas.* Madrid, Secretaría general técnica-CIDE.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación.* 359. Septiembre-diciembre 2012 pp 45-65
- Feiman-Nemser, S., y Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41, 32-43.
- Feldman, K.A. (1977). Consistency and Variability among College Students in Rating Their Teachers and Courses. *Research in Higher Education*, 6 (2), pp. 223-274.
- Feldman, K.A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What we know and what we don't know. *Research in Higher Education*, 9 (2), pp. 199-242.
- Fernández, C.M. (2006). *Desarrollo profesional docente.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización docente.* Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1998). *Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados*, en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Actas, Madrid, 99-128.
- Fernández, M.A. y González S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de docencia universitaria*, 10 (2), 237-249.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado.* 34, 329-335.

- Fink, L.D. (1985). "First year on the Faculty: the quality of their teaching". *Journal of Geography in Higher Education*, 9 (2).
- Freire, P. (1970) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Freire, P (1972). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI
- Fresán, M. y Vera, Y. (2000). *Evaluación de la actividad docente. Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.
- Fuentes Guerra, M.; García, M.M.; Llorent, V.J.; Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp.395-409. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Fuglem, M. (1996). *Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology*. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Finland: Vasa.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. (1971). Personalized education for teachers: An introduction for teacher education. (ERIC Document Reproduction Service N°. ED048 105) [Online].
- Fuller, F. y Brown, O. (1975). Becoming a teacher. En Ryan, K. (ed.) *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galindo, D. y Zwaiman, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En: J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior*. México: Ed. Porrúa.

- García Hoz, V., y Perez, R.. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Editorial Escuela Española.
- García Morente, M. (1996a). *El ideal universitario. Obras Completas II (1937-1942)*. Vol. 2. Anthropos y Fundación Caja Madrid, Barcelona.
- García Morente, M. (1996b). *La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid. Obras Completas I (1906-1936)*, 2. Anthropos y Fundación Caja Madrid, Barcelona.
- García Ramos, J. M. y Gálvez Hernández, M. (1996). Un modelo tutorial universitario. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 275-303.
- García Ramos, J.M. (1997a). Valoración de la competencia docente del profesorado universitario: Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.
- García Ramos, J.M, (1997b). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario, *Bordón*, 49 (4), 361-389.
- García Ramos, J.M. (1998). El Análisis de Estructuras de Covarianza en El Estudio De La Competencia Docente Del Profesor Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 155-184.
- García, B., Martínez, M. y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- García, A. J., Marín, M., y Troyano, Y. (2006). ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77-83.
- Gauthier, Clermont (2006). Cátedra de investigación del Canadá en Formación de docentes. Universidad de Laval. *Revista de Educación*, 340, pp 15-185.
- Goldschmid, M.L. (1991) Academic training and professional success of university graduates: an empirical study. *CPD, EPFL*, nº 244

- Gómez, G. (1998). *La universidad a través del tiempo*. Méjico: Universidad Iberoamericana.
- Gómez J. y Elboj, C. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94
- Gómez, A. Racionero, S. y Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43
- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*, 10 (3), 103-118
- Gómez, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1 (1), 36-57.
- González, J., & Hernández, Z. (2003). Paradigmas Emergentes y Métodos de Investigación en el Campo de la Orientación. *Recuperado de* [http://uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- González Such, J. (1998): *Evaluación de la Docencia Universitaria*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Goñi, J.M. (2005). “*El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*”. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Good, H. M. y Wilburn, M. (1989). Educación superior: desarrollo del profesorado universitario. En T. Husen y T.N. Posthethnaile (Eds.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives.
- Gray, L. y Hoy, CH. H. (1989): University Development: The Balance between research and Teaching, *Higher Education Review*, 22 (1), pp.35-46.

- Griffin, G. (1987). Clinical Teacher Education. Monograph Exerpt. *Journal of Curriculum and Supervicion*, 2 (3), 248-272.
- Gros, B. y Romaña, T. (1999). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcena: Edicions Universitat Barcelona.
- Herradón, R., Blanco, J., Pérez Yuste, A., y Sánchez Fernández, J. A. (2009). Experiencias y metodologías en asignaturas b-learning para la formación y evaluación en competencias genéricas en Ingeniería. *La cuestión universitaria*, (5), 33-45.
- Huberman, M. (1989). The Professional Lifecycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91.
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-96.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In *International handbook of teachers and teaching*. Netherlands: Springer
- Hué, C. (2006). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. Recuperado de [http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_II/CAP\\_II\\_8.pdf](http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_8.pdf)
- Hurtado, I., & Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme.
- Imbernon, F. (2002). *Un nuevo desarrollo profesional para una nueva educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Imbernon, F. (2007). (7ª edición). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jarvis, P (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2011). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Montreal. Universidad de Quebec
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177–228.
- Knight P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kolitch, E. y Dean, A.V. (1999). Student Ratings of Instruction en the U.S.A.: Hidden Assumptions and Missing Conceptions About "Good" Teaching. *Studies in Higher Education*, 24 (1), 27-42.
- Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. En Popper, K. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid.
- Laffitte, R. (1991): *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional*. Ponencia presentada a las III Jornadas de Didáctica Universitaria. ICE. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Leiva, J.J. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: Reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 170-176.
- Le Boterf, G. (1996). Enfoque de gestión por competencias. *Conferencia dictada para ejecutivos de recursos humanos, Sala de Eventos Telefónica, Santiago, Chile*.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa
- Le Boterf, G. (2002). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Editorial Gestión.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Ariel. Madrid.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de*

*Investigación Educativa, Especial.* Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>

- Marín, M.; Troyano, Y. y Rivero, M. (2002): El profesor universitario. Necesidad de investigar su formación y percepción social. *Revista de enseñanza universitaria*, 20, 7-22.
- Marín, M.; Troyano, Y. y Rivero, M. (2006): ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: Hacia un nuevo perfil docente. *Revista de enseñanza universitaria*, 28, 77-83
- Marsh, H. W. y Roche, L.A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: popular myth, bias, validity or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 202-228.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En J.C. SMART (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 8, 143-233.
- Marsh, H.W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on Students' Evaluations of teaching. *American Educational Research*, 38 (1), 183-212.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299–318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Martínez, B. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*. Madrid: Anaya.
- Martínez Miguelez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- McNeill, L.M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York: Methuen/Routledge & Kegan Paul.



- MEC. (1992). *La formación del profesorado Universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC. (2003). Documento Marco sobre *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, J.L. (2006). (1ª edición). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Del Río de la Plata.
- Medina, R. A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10-13 noviembre, 697-790.
- Meneses, E. (1971). La organización departamental en las universidades. *Revista del CEE*, 3.
- Mingorance, P., Mayor, C., y Marcelo, C. (1993). Aprender a enseñar en la Universidad. *Sevilla: GID*.
- Neumann, R. And Lindsay, A. (1996) *Developing an integrated course in university teaching, management and administration*. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Finland:Vasa
- Mitra, Dana. (2007). Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 727-744. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3367-2\\_29](http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29).
- Montero, L. (1991): *El perfil del profesor universitario y su formación inicial. III Jornadas Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: ICE. Universidad de Las Palmas.
- Mudler, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de formación Profesional*, 40, 5-24. Recuperado de

[http://www.oei.es/etp/competencia\\_esencia\\_utilizacion\\_concepto\\_formacion\\_inicial\\_permanente.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf)

- Ocaña, A. y Reyes, M<sup>a</sup>L. (2011). La voz del alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada: una evaluación cualitativa a través del grupo de discusión. *REIFOP*, 14 (4). Recuperado de <http://www.redalyc.com>.
- Oñate, T. (2001). *Para leer la metafísica de Aristóteles en el siglo XXI: Análisis crítico hermenéutico de los 14 lógoi de Filosofía Primera*. Madrid: Ed Dykinson
- Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-328.
- Oviedo Coronel, A. (2010). Especialización en gestión y liderazgo universitario. *Organización Universitaria Interamericana*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/andreaoviedo/anlisis-comparativo-modelos-universitarios>
- Padúa, J. (1979). El proceso de investigación. Jorge Padúa y otros, *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud P, (2001). *Former des enseignants professionnels*. Bruselas: De Boeck.
- Parra, G. (2006). *Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento*. Caracas: UCVIESALC/ UNESCO-ORUS-UNESR, Colección Debates sobre La Reforma, Editorial Metropolis, 209
- Peña, J.V. (1998a). *XVII seminario interuniversitario de teoría de la educación: nuevos retos educativos y tecnológicos*. Málaga: Universidad de Málaga
- Peña, J.V. (1998b). ¿Enseñar valores a través de Ciencias sociales? *Aula historia social*, 2, 81-88

- Peña, J.V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías Virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. EOI. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Pérez Gómez, A. (1990). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En Gimeno, J y Pérez Gómez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal Universitaria. Madrid.
- Perrenoud, P. (1997). Programme des cours 1996-1997, Genève, enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996. *L'Éducateur*, 10, 24-28
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Girona: Actas del 3er Congrès Internacional: Docència Universitària i Innovació.
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prats, J. (Dir.) Cristòfol A. Trepal (coord.), José Vicente Peña, Rafael Valls y Ferran Urgell. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 1, 26–36.

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: Narcea.
- Prins, F. J., Nadolski, R. J., Berlanga, A. J., Drachsler, H., Hummel, H. G. K., & Koper R. (2008). Competence Description for Personal Recommendations: The importance of identifying the complexity of learning and performance situations. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 141-152.
- Qualified Teacher Status. (2002). <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>
- Proyecto, T. (2003). Tunning Educational Structure in Europe. In *Informe final: Fase I. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen*. Editado por Julia Gonzalez y Robert Wagennar. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Reboloso, E. y otros (1995). Una aproximación a la definición de “profesor ideal”. Dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumno universitario. En Vega, M.T. y Taberero, M.C. (Eds). *Psicología Social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Salamanca: Eudema.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Redalyc*, 6, 139-153
- Rodríguez Gómez., G, y García Jiménez, E. (1999). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., & Racionero Plaza, S. (2012). *Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados: Reframing Compensatory Education through Scientific Evidence. Inclusive Actions for Equality of Results*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rodríguez Lamas, R. V. (1996). *Reflexiones metodológicas para la enseñanza de la computación en la educación superior* (Doctoral dissertation, Tesis de Grado). La Habana: Instituto Politécnico Superior" José Antonio Hecheverría.

- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Universitaria de Formación del profesorado*, 38, 78-99.
- Rodríguez Romero, M.M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de educación*, 339, 59-76.
- Rodríguez Romero, M.M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 1-15.
- Roegiers, X. (2001): *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección EIDER.
- Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experience teachers. En M. F. Wideen e I. Andrews (Eds.) *Staff Development for School Improvement. A focus en the Teacher*. New York: The Falmer Press, 129-141.
- Rudduck, Jean, y Julia Flutter. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rué, J (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Rué, J y Lodeiro, L. (2012). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I., Aristegui, I. & Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto

SBL: [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)

Salinas, J. (2002). *Modelos flexibles como respuestas de las universidades a la sociedad de la información*. *Acción pedagógica*, 8, 4-13.

Sánchez Gómez, M<sup>a</sup>.C. y García – Valcárcel Muñoz – Repiso, A. (2001). La función docente del profesorado Universitario. *Bordón*, 53, 4, pp. 581 – 595.

Sánchez Núñez, J.A. (2001). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: [http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo Profesional.htm](http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/Desarrollo%20Profesional.htm)

Santos, M.L., Martínez, L.F. y López, V.M. (Coords) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Schuttenberg, E. M. (1983). Preparing the Educated Teacher for the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 14-17.

Sparks, G.M. (1985): Research on Teacher Effectiveness: What It Means for Excellence in Teaching. *Teacher Education Quarterly*, 12 (2).

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. *Handbook of research on teacher education*, 234-250.

Seoane, M. J. A. (2012). Competencias de una materia de Recursos Humanos: operativización y medidas. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 5(4), 191-208.

Sin autor. (2005) *Studiemap zij-instroom 2003-2004: De zeven competenties*  
Recuperado de [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.opleideninschool.nl%2Fdoc\\_producten%2FMidden%2FOOG%2FB4%2520BO3%2520competentieprofiel%2520studenten.doc&ei=hYnsVKn2NILzUO6KgugC&usg=AFQjCNF9RBZSOEwV\\_EIFsZUiRiXC2dejrjw&sig2=SUMCxY3H7IZDjt\\_M5kQTWQ](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.opleideninschool.nl%2Fdoc_producten%2FMidden%2FOOG%2FB4%2520BO3%2520competentieprofiel%2520studenten.doc&ei=hYnsVKn2NILzUO6KgugC&usg=AFQjCNF9RBZSOEwV_EIFsZUiRiXC2dejrjw&sig2=SUMCxY3H7IZDjt_M5kQTWQ) el 24 de febrero 2015

- Sordé, T. y Ojalá, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista signos*, 43, 377-391.
- Sudman, S., & Bradburn, N. M. (1982). Asking questions: A practical guide to questionnaire design.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012 pp 24-44
- Tejedor, F. J. (1990a). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*, 337-362.
- Tejedor, F. J. T. (1990b). Ponencia I: Perspectiva metodológica del diagnóstica y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa, RIE*, 8(16), 15-38.
- Tejedor, F. J., & Montero, M. L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista española de Pedagogía*, 259-279.
- Tejedor, F. J. T., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 419-442.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and democratic participation in mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 111.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837.
- Tunning, P. (2003). *Tunning educational structure in Europe*. Informe Final. Fase I. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Editado por Julia González y Robert Wagennar. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Vallejo, M. y Molina, J. (2011) Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36 (14-1), 207-217.
- Van Dalen, D., & MEYER, W. (1981). *Manual de Técnicas de Investigación Social*. Barcelona: Paidós
- Villa, A. y Morales, P. (1993): *La Evaluación Del Profesor: Una Visión De Los Principales Problemas Y Enfoques De Diversos Contextos*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Gobierno Vasco.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villar, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Universidad de las Palmas de Grand Canaria (Ed.). III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Evaluación y Desarrollo Profesional*, 137-173.
- Villar, L.M. y Alegre, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill
- VVAA (1998): Declaración de la Sorbona. Recuperado de [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf)
- VVAA (1988): Magna Charta Universitatum. Universidad de Bolonia. Recuperado de [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf)
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.
- White, J., Carey, L. and Dailey, K. (2001). Web-Based Instrumentation in Educational Survey Research. *WebNet Journal: Internet Technologies, Applications & Issues*, 3 (1), 46-50.
- Wood, F. Thomson, S. y Rusell, S. (1981). *Designing effective staff development programs. Staff development/organization development*. Alejandría, ASCD.



- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/wright.html>
- Yaniz, C. (2007). Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía. *DIDAC*, 49, 4-9.
- Yaniz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Cuadernos del ICE 12. Bilbao: Universidad de Deusto
- Yinger, R.J. (1986). Examining Thought In Action: A Theoretical And Methodological Critique Of Research On Interactive Teaching. *Teaching And Teacher Education*, 2 (3), 263-282.
- Zabalza, M.A. (1990). La formación práctica de los profesores. In *Actas sobre el II Simposio de Prácticas Escolares*.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004a): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco de la EEES*. Documento de trabajo. USC.
- Zabalza, M.A. (2004b): *La Enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, D.L.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-71.
- Zabalza, M.A. (2012). La universidad de las competencias. En *Revista Docencia Universitaria*. Volumen 10 (2), Mayo-Agosto
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En W.R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.





## ANEXOS

### ANEXO 1

#### Indicadores SBL para la competencia interpersonal

<b>Indicadores SBL</b>
Se pone en contacto con los niños y garantiza que puedan tomar contacto con él y sentirse a gusto.
Él guía a los niños y además permite que asuman su responsabilidad y den su propia aportación.
Él crea un buen ambiente para la cooperación con los niños y los propios niños.
Él es muy consciente de la comunicación y la educación en el mundo de los niños.
Él conoce a nivel práctico las teorías de la comunicación, dinámicas de grupo y la comunicación intercultural y en especial las consecuencias de su propio programa y su quehacer.

#### Indicadores SBL para la competencia pedagógica

<b>Indicadores SBL</b>
Se fomenta una buena imagen y un buen clima grupal que además contribuye al bienestar individual de los niños y las afirmaciones que se hacen lo son en términos de independencia y responsabilidad.
En base a un plan o enfoque se guía a los niños para promover un ambiente seguro y armonioso de su trabajo y su desarrollo social y emocional y moral

Argumenta que el plan o el enfoque que adopta en la clase
Evalúa el plan o programa y establece ,si es necesario, planteamientos para todo el grupo o individuales
Él detecta los problemas y obstáculos en el desarrollo socio-emocional y moral de los estudiantes y, en caso necesario, junto con sus colegas, establece un plan o estrategia adecuada para superarlos.
Está familiarizado con el mundo de los niños de la escuela primaria, sus necesidades básicas, sus expectativas, con la definición cultural de la misma, y sabe cómo lo puede tratar.
Está familiarizado con el desarrollo integral del desarrollo social y emocional de los niños de primaria, con los problemas que pueden surgir, y sabe cómo, pueden tratarlos
Está familiarizado con las teorías del desarrollo y del comportamiento de los niños pequeños y mayores, y está familiarizado con diferentes prácticas de crianza y la determinación cultural de las mismas; todo esto valorando las consecuencias que tiene para la educación y para sus trabajo como un maestro
Él tiene conocimiento de los procesos de identidad, significado y valor en el desarrollo de los niños pequeños y mayores y la definición cultural del mismo y, por sus acciones, sabe qué consecuencias debe extraer de él

#### Indicadores SBL para la competencia didáctica

<b>Indicadores SBL:</b>
El docente tiene una buena percepción de la forma de aprender de los niños y la forma en que se acercan a su trabajo

<b>Indicadores SBL:</b>
Él diseña una base de actividades de aprendizaje que son factibles para los niños y les anima a la auto-motivación
Él lleva a cabo estas actividades con los niños
Él evalúa estas actividades y sus efectos, y propone, si es necesario, adaptaciones tanto para el grupo como para algunos niños individualmente
Él identifica las dificultades de aprendizaje y los obstáculos y, en caso necesario, junto con sus colegas, elabora un plan o estrategia adecuada.
Domina el contenido de aprendizaje de los ámbitos profesionales y educativos, conociendo cómo se describen los objetivos de rendimiento para la educación primaria
Él conoce la importancia de los contenidos de aprendizaje para la vida diaria de los escolares y sabe cómo usar ese contenido de aprendizaje
Está familiarizado con la estructura de los contenidos de aprendizaje en el aprendizaje y la relación entre ellos
Tiene conocimientos de diseño (basado en la investigación) de la educación, la enseñanza y los materiales educativos, incluidas las TIC
Está familiarizado con diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza y mecanismos de enseñanza para los niños jóvenes y mayores y sabe lo que puede poner en práctica
Él está familiarizado con la forma en que aprenden los niños, cuáles son sus necesidades de aprendizaje , cómo es su desarrollo, los problemas que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje y sabe cómo lidiar con ellos.

**Indicadores SBL:**

Él tiene el conocimiento del impacto de las competencias lingüísticas y del aprender a aprender, y él sabe cómo tenerlas en cuenta en la práctica,

Él tiene un conocimiento práctico de aprendizaje común y barreras educativas

Él tiene conocimiento de los procesos de identidad, significado y valores de desarrollo en los niños pequeños y mayores y la definición cultural del mismo y sabe qué consecuencias debe extraer de estos procesos

Indicadores SBL para la competencia organizativa

**Indicadores SBL**

Él maneja de una manera práctica y funcional los procedimientos y acuerdos llevados con los niños

Él organiza la instrucción y el aprendizaje que apoyan los objetivos de aprendizaje y actividades de aprendizaje

Él mantiene un horario establecido con los niños, y se ocupa de manera adecuada del tiempo

Él está familiarizado con los aspectos de la gestión de la clase que sean relevantes para su educación.

## ANEXO 2

### **Cuestionario 2008: Estudio sobre las competencias docentes del profesorado de la UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO: Competencias interpersonal, pedagógica y didáctica**

1. Centro
2. Titulación
3. Curso (las titulaciones de segundo grado se consideran como 4 y 5).
4. Idioma en el que está matriculado
5. Sexo
6. Edad

#### **Competencia docente de carácter interpersonal**

La competencia interpersonal hace referencia al conjunto de relaciones que en un contexto de enseñanza aprendizaje surgen entre los diferentes agentes (profesor-alumno) que forman parte de él. No sólo se refiere a la destreza que tenga el profesorado de “conectar” con sus alumnos, sino también a la habilidad de éste para fomentar actitudes que favorezcan la interrelación entre los alumnos consiguiendo un clima propicio para la labor de enseñar y aprender. Un profesor con competencia interpersonal tiene la capacidad de “hacer” y liderar a un grupo.

7. Valora de 1 a 4 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones

1. Muy 2. 3. 4. Casi



	<b>pocos</b>	<b>Pocos</b>	<b>Bastantes</b>	<b>todos</b>
<b>Se esfuerzan por crear un ambiente adecuado en las clases.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Fomentan un clima de compañerismo que permite superar las dificultades que van surgiendo durante el curso.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Lideran adecuadamente el grupo en el que enseñan.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ejercen diligentemente su autoridad para asegurar un buen desarrollo de las clases.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Actúan para evitar problemas antes de que estos surjan.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En situaciones de conflicto toman parte activa y positiva en su resolución.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Si existe algún conflicto saben actuar adecuadamente.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tratan al estudiante de manera respetuosa.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Respetan los derechos de los estudiantes.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atienden las reclamaciones de manera justa y diligente.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mantienen un trato de cercanía para con el alumno</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Dan facilidades para mantener una buena comunicación profesor-alumno.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún problema colectivo.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ayudan a los estudiantes cuando estos tienen algún</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

problema personal.

Organizan actividades externas que requieren la participación de distintas personas.

Participan en actividades colectivas externas al desarrollo de sus clases.

En general, tienen un buen nivel de competencia interpersonal.

### Competencia docente de carácter pedagógico

La competencia pedagógica hace referencia al conjunto de valores educativos que el docente ha de transmitir en la medida en que su labor se enmarca dentro de la faceta de educador. Un profesor con competencia pedagógica no sólo sabrá transmitir los contenidos epistemológicos que son propios de su materia y sino que fomentará que su alumnado asuma valores positivos necesarios para su desarrollo, personal, social y profesional.

8. Valora de 1 a 4 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

1- Muy pocos    2- Pocos    3- Bastantes    4- Casi todos

Piden a los estudiantes que asuman sus responsabilidades.

No ceden con facilidad frente a excusas no justificadas.

Fomentan la autonomía proponiendo tareas adecuadas a realizar fuera de las clases.

- |  |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Facilitan que los alumnos puedan proponer y llevar a cabo sus iniciativas.</b>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Piden a sus estudiantes que tomen parte activa en sus estudios preparando tareas adecuadas para ello.</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Fomentan la cultura del trabajo y del esfuerzo para la consecución de metas.</b>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Ayudan a los estudiantes a planificar su trabajo por medio de esquemas, calendarios, etc.</b>             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Hablan de la ética profesional en las clases y/o proponen tareas para trabajarla.</b>                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Practican los valores que promueven.</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Tratan de promover actitudes de solidaridad.</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Tratan en clase cuestiones sociales y exponen su punto de vista.</b>                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Se manifiestan socialmente comprometidos.</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Respetan puntos de vista diferentes al suyo.</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Promueven que los estudiantes opinen sobre cuestiones sociales</b>  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Tratan de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizan.</b>         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Promueven actitudes de respeto para con el medio.</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Se esfuerzan por comprender y adecuarse a las características de los estudiantes.</b>                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Se muestran abiertos a favorecer la integración de las diferentes culturas

Actúan teniendo presente las características sociales del alumnado.

Muestran una actitud que anima a los estudiantes al estudio.

Potencian el desarrollo integral (personal y académico) de sus alumnos

Asesoran a los estudiantes cuando estos tienen dificultades.

Cumplen correctamente con su función de tutorización

En general, tienen un buen nivel de competencia pedagógica

### **Competencia didáctica del área temática**

La competencia sobre la didáctica del área temática hace referencia tanto al dominio que el docente tiene de la materia como a su capacidad para enseñar ésta a los alumnos. Un docente con una adecuada competencia en la didáctica del área temática es aquel que diseña las actividades más adecuadas para que los estudiantes adquieran el bagaje cultural necesario que le permita integrarse en un ámbito profesional con garantías de éxito.

9. Valora de 1 a 4 tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones

**1- Muy pocos    2- Pocos    3- Bastantes    4- Casi todos**

- Recogen claramente en su plan docente los aprendizajes que deben lograr los estudiantes.**
- Indican en el plan docente qué trabajo hay que realizar tanto dentro como fuera de las clases**
- Indican en el plan docente el número de horas que hay que dedicar a los trabajos a realizar.**
- Los objetivos que proponen conseguir son realistas.**
- Los objetivos que se proponen son coherentes con la materia a impartir.**
- El temario está actualizado.**
- Incorporan a las clases temas de actualidad.**
- Las tareas que proponen son adecuadas para lograr los objetivos propuestos.**
- Las tareas que proponen se ajustan a las posibilidades de los estudiantes.**
- Las tareas que proponen son interesantes y motivadoras.**
- La estimación que hacen de los trabajos que hay que realizar son adecuadas.**
- Secuencian las actividades de forma coherente.**
- Presentan a los alumnos el programa de la materia al inicio del curso.**
- Dedican tiempo suficiente a la presentación del plan**

de trabajo.

Explican con claridad qué es lo que quiere que los estudiantes aprendan.

Tienen un buen dominio de la materia.

Adaptan el contenido a distintas situaciones que pueden alterar el ritmo de las clases.

Adaptan los contenidos a la diversidad de ritmos de los estudiantes.

Adaptan el contenido de la asignatura a las posibilidades de los estudiantes.

Se informan de los conocimientos que ya tienen sus alumnos.

Preguntan por los temas que pueden suscitar interés en el alumnado.

Ponen ejemplos adecuados que facilitan la comprensión de conceptos.

Explican de forma comprensible los diferentes conceptos.

Proponen tareas que hay que realizar de forma cooperativa

Asesoran a los estudiantes sobre dónde y cómo buscar la información.

Dan pautas para ampliar, reelaborar y contrastar la información.

Aconsejan sobre las técnicas de estudio.

- Se ocupan de ayudar indicando las formas de estudiar más adecuadas.**
- El tipo de evaluación que proponen es pertinente con los objetivos de la asignatura.**
- Proponen un modo de evaluación variado compuesto de varias pruebas.**
- Utilizan adecuadamente los diversos espacios de los que dispone el centro.**
- Aprovechan los recursos de la universidad (biblioteca, audiovisuales, cañón, ....) en sus clases**
- Estimulan para que se utilicen las TIC a la hora de llevar a cabo las tareas.**
- Crean materiales propios para las clases.**
- Los materiales creados son útiles para favorecer los aprendizajes.**
- En general, tiene una buena competencia didáctica del área temática.**

## **ANEXO 3**

### **Cuestionario 2011: Estudio sobre las competencias docentes del profesorado de la UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO: Competencia Organizativa**

1. Centro

2. Titulación

3. Curso (las titulaciones de segundo grado se consideran como 4 y 5).

4. Idioma en el que está matriculado

5. Sexo

6. Edad

#### **Competencia de organización y planificación de la docencia I**

La competencia de organización y planificación hace referencia a la capacidad que tiene el/la docente para preparar e impartir adecuadamente las clases teniendo en cuenta la diversidad de variables (tiempo, recursos, características de los alumnos...) que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



7. Valora de 1 a 4 tu grado de conformidad con las siguientes afirmaciones.

El/la profesor/a:

	<b>1. Muy pocos</b>	<b>2. Pocos</b>	<b>3. Bastantes</b>	<b>4. Casi todos</b>
Entrega y explica el programa al inicio del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establece un procedimiento para recoger las opiniones de los estudiantes sobre el programa al inicio del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialoga con los estudiantes el contenido del programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acepta las consecuencias de lo acordado en el programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza en el aula el mismo programa que aparece en la guía docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informa y/o negocia con los estudiantes los cambios en el programa que ocurran a lo largo del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los programas presentados en las diferentes asignaturas tienen una estructura similar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información desarrollada en cada apartado se ajusta a cada epígrafe del programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establece un calendario para la entrega de los trabajos consensuado con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordina con otros docentes las tareas a desarrollar por los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordina con otros docentes eventos (jornadas, seminarios, entrega de trabajos...) de interés para el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El programa de la asignatura se adecúa a los objetivos del título y curso/módulo.

Incorpora las competencias transversales a su programación.

Usa estrategias para contextualizar el plan docente: ajusta las expectativas, trabaja los conocimientos científicos previos, etc.

**Competencia de organización y planificación de la docencia II**

8. Valora de 1 a 4 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

El/la profesor/a:

**1- Muy pocos    2- Pocos    3- Bastantes    4- Casi todos**

Incluye en el programa una planificación de las tareas de clase que las relaciona con temas y/o competencias.

El profesor planifica diversas estrategias docentes a realizar en clase (prácticas de aula, clases magistrales,...).

Ordena las actividades utilizando criterios lógicos (grado de dificultad, prerrequisitos de contenidos, equilibrio teoría-práctica...).

Planifica adecuadamente el trabajo individual y el cooperativo.

Es puntual en el comienzo y final de las clases.

El programa incluye una planificación temporal acorde a la asignatura.

- Destina el tiempo acordado a cada parte del programa.**
- La duración de las tareas es acorde al tiempo disponible (presencial, no presencial).**
- Adecúa la programación a cuestiones de actualidad.**
- Introduce cambios debido a la respuesta que dan los estudiantes.**
- Adecúa los espacios del aula al tipo de tarea a realizar.**
- Utiliza los espacios disponibles planificando su uso con suficiente antelación.**
- Existe una conexión explícita entre los objetivos de la asignatura y los instrumentos y criterios de evaluación.**
- Establece un procedimiento para recoger las reclamaciones o desacuerdos.**
- El programa es accesible por Internet.**
- Facilita a los estudiantes los materiales necesarios o el lugar donde encontrarlos.**
- Asiste a las sesiones presenciales con los recursos necesarios (ppt, artículos...).**
- Adecua el programa a la diversidad de alumnos que hay en el aula.**
- Adecua el programa a los alumnos que tengan alguna discapacidad.**
- En general, tienen una buena competencia organizativa**

## ANEXO 4

Título: Las Competencias del docente universitario en la Facultad de Informática 2013

Página 1: Tu opinión cuenta

Esta encuesta está diseñada a partir del resultado de otra encuesta que realizamos al alumnado sobre las competencias del docente universitario. Por favor, dedica unos minutos a completar este pequeño cuestionario.

\*1.

Hombre  Mujer

\*2. Número de años de docencia en la Universidad

1  2  3  4  5  6  7  8  9  10 o más

\*3. ¿En qué año obtuviste el título de Licenciado o Licenciada?

4. Valora el grado de **IMPORTANCIA** que tienen para ti los siguientes aspectos de la competencia didáctica del área temática.

**1- Mucha importancia    2- Bastante importancia    3- Poca importancia    4- Ninguna importancia**

**Presentar a los alumnos el programa de la**

**materia al inicio del curso**

**Dedicar tiempo suficiente a la presentación del plan de trabajo**

**Explicar con claridad qué es lo que quiero que los estudiantes aprendan**

**Que el temario esté actualizado**

**Incorporar a las clases temas de actualidad**

**Tener un buen dominio de la materia**

**Informarme de los conocimientos que ya tienen mis alumnos**

**Preguntar por los temas que pueden suscitar interés en el alumnado**

**Asesorar a los estudiantes sobre dónde y cómo buscar la información**

**Dar pautas para ampliar, reelaborar y contrastar la información.**

**En general, tener una buena competencia didáctica del área temática**

5. De los siguientes aspectos de la competencia interpersonal valora de 1 a 4 el grado de

IMPORTANCIA que tienen para ti cada uno de ellos

	<b>1- Mucha importancia</b>	<b>2- Bastante importancia</b>	<b>3- Poca importancia</b>	<b>4- Ninguna importancia</b>
<b>Esforzarme por crear un ambiente adecuado en las clases</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Fomentar un clima de compañerismo que permita superar las dificultades que van surgiendo durante el curso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Liderar adecuadamente el grupo en el que enseño</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ejercer diligentemente mi autoridad para asegurar un buen desarrollo de las clases</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tratar al estudiante de manera respetuosa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Respetar los derechos de los estudiantes</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atender las reclamaciones de manera justa y diligente</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ayudar a los estudiantes cuando estos tienen algún problema colectivo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ayudar a los estudiantes cuando estos tienen algún problema personal</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Organizar actividades externas que requieren la participación de distintas personas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En general, tener un buen nivel de competencia interpersonal</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. De los siguientes aspectos de la competencia pedagógica valora de 1 a 4 el grado de **IMPORTANCIA** que tienen para ti cada uno de ellos

	<b>1- Mucha importancia</b>	<b>2- Bastante importancia</b>	<b>3- Poca importancia</b>	<b>4- Ninguna importancia</b>
<b>Pedir a los estudiantes que asuman sus responsabilidades</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>No ceder con facilidad frente a excusas no justificadas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ayudar a los estudiantes a planificar su trabajo por medio de esquemas, calendarios, etc.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Hablar de la ética profesional en las clases y/o proponer tareas para trabajarla</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Practicar los valores que promuevo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tratar de promover actitudes de solidaridad</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tratar en clase cuestiones sociales y exponer su punto de vista</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Manifiestarme socialmente comprometido</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Respetar puntos de vista diferentes al mio</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Promover que los estudiantes opinen sobre cuestiones sociales</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Tratar de extender la cultura de la sostenibilidad en las propuestas de trabajo que realizo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Promover actitudes de respeto para con el medio</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mostrar una actitud que anima a los estudiantes al estudio</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Asesorar a los estudiantes cuando estos tienen dificultades</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Cumplir correctamente con mi función de tutorización</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En general, tener un buen nivel de competencia pedagógica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. De los siguientes aspectos de la competencia de organización y planificación de la docencia valora el grado de **IMPORTANCIA** que tienen para ti cada uno de ellos

	<b>1- Mucha importancia</b>	<b>2- Bastante importancia</b>	<b>3- Poca importancia</b>	<b>4-Ninguna importancia</b>
<b>Entregar y explicar el programa al inicio de curso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Establecer un procedimiento para recoger las opiniones de los estudiantes sobre el programa al inicio de curso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Dialogar con los estudiantes el contenido del programa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utilizar en el aula el mismo programa que aparece en la guía docente</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<b>Informar y/o negociar con los estudiantes los cambios en el programa que ocurran a lo largo del curso</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Coordinar con otros docentes las tareas a desarrollar por los estudiantes</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Coordinar con otros docentes eventos (jornadas, seminarios, entrega de trabajos,...) de interés para el alumnado</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Que el programa de la asignatura se adecúe a los objetivos del título y curso/módulo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Incorporar las competencias transversales a su programación</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Usar estrategias para contextualizar el plan docente: ajustar las expectativas, trabajar los conocimientos científicos previos, etc.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Que el programa sea accesible por internet</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Facilitar a los estudiantes los materiales necesarios o el lugar donde encontrarlos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Asistir a las sesiones presenciales con los recursos necesarios (ppt, artículos, etc.)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>En general, tener una buena competencia organizativa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La encuesta ha concluido. Muchas gracias por tu colaboración.

## ANEXO 5

### Preguntas para el grupo de discusión del profesorado

- 1.- ¿Planificáis la secuenciación de trabajos que mandáis al alumnado?
- 2.- ¿Os coordináis todos los docentes de un mismo grupo de alumnos para planificar dichos trabajos?
- 3.- ¿Las actividades extracurriculares forman parte de vuestra docencia? ¿Por qué creéis que se la da de tan poca importancia?
- 4.- ¿Realizáis acciones para motivar al alumnado?
- 5.- ¿Planificáis las clases en base a los conocimientos previos del alumnado?
- 6.- ¿Asesoráis al alumnado en técnicas de estudio?
- 7.- ¿Lideras el grupo en el que enseñas? ¿Qué tendrías que hacer para ser un buen líder?
- 8.- ¿Ayudas a los estudiantes cuando éstos tienen algún problema individual? ¿Y cuando el problema es colectivo?
- 9.- El alumnado de primero y de postgrado valora mejor a sus docentes, de hecho, según transcurren los cursos la percepción va disminuyendo, ¿por qué creéis que se produce este hecho?
- 10.- Enseñar a planificar, el fomento del compromiso social y coherencia con los valores enseñados donde el alumnado de postgrado es el que peor valora a sus docentes, ¿por qué puede ser?
- 11.- ¿Por qué creéis que se dan diferencias entre la percepción del alumno de euskera y de castellano?
- 12.- Las alumnas puntúan más alto que los alumnos el indicador de autoridad del profesorado ¿Por qué creéis que puede ser?

13.- ¿Hay diferencias en la actitud de las alumnas y alumnos a la hora de dar clase?  
¿Las alumnas intentan clarificar, preguntar, aclarar los conceptos aprendidos mejor que los alumnos?

14.- ¿Crees que es necesaria una habilitación pedagógica para ser profesor? ¿Habría que hacer un master para ser profesor?

#### Preguntas para el alumnado

1.- ¿Planifican los profesores la secuenciación de trabajos que os mandan?

2.- ¿Se coordinan todos los docentes para planificar dichos trabajos?

3.- ¿Realizáis actividades extracurriculares?

4.- ¿Os motiva el profesorado?

5.- ¿Planifican las clases en base a vuestros conocimientos previos ?

6.- ¿Os asesoran en técnicas de estudio?

7.- ¿Vuestros profesores son buenos líderes? ¿Qué tendría que tener un profesor para ser un buen líder?

8.- ¿Os ayudan cuando éstos tenéis algún problema individual? ¿Y cuando el problema es colectivo?

9.- El alumnado de primero y de postgrado valora mejor a sus docentes, de hecho, según transcurren los cursos la percepción va disminuyendo, ¿por qué creéis que se produce este hecho?

10.- Enseñar a planifica, el fomento del compromiso social y coherencia con los valores enseñados donde el alumnado de postgrado es el que peor valora a sus docentes, ¿por qué puede ser? (si hay alumnos de postgrado)

11.-¿Por qué creéis que se dan diferencias entre la percepción del alumno de euskera y de castellano?

12.- Las alumnas puntúan más alto que los alumnos el indicador de autoridad del profesorado ¿Por qué creéis que puede ser?

13.- ¿Hay diferencias en la actitud de las alumnas y alumnos a la hora de recibir clase?  
¿Las alumnas intentan clarificar, preguntar, aclarar los conceptos aprendidos mejor que los alumnos?

14.- ¿Crees que es necesaria una habilitación pedagógica para ser profesor? ¿habría que hacer un master para ser profesor?

## ANEXO 6

### Introducción

En el siguiente documento se han recogido, por un lado, las definiciones de las competencias estudiadas en la “Investigación sobre las competencias docentes del profesorado de informática” y, por otro, se han adjuntado algunos datos extraídos del análisis de los dos cuestionarios realizados hasta la fecha, uno del alumnado y otro del profesorado.

### 1.- DEFINICIONES DE LA TERMINOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Para facilitar la interpretación de los datos de esta investigación se ha recogido la definición de competencias del SBL de los Países Bajos (La fundación para la competencia en la enseñanza profesional (Roelofs y Sanders 2007)

En la definición de competencias del SBL aparecen 7 competencias para el profesorado, pero en la investigación que nos ocupa solamente hemos estudiado aquellas que pueden ser observadas por el alumnado.

Para cada una de las competencias del profesorado, además, se han definido una serie de subcompetencias o competencias específicas que, posteriormente, han dado lugar a un listado de ítems que han formado parte del cuestionario tanto del profesorado como del alumnado.

1.1.- Competencia Interpersonal: aptitudes para crear un ambiente amistoso y de cooperación y una comunicación abierta.

<b>C. específicas</b>
Control del clima de clase
Liderazgo
Autoridad
Actuación en situaciones conflictivas
Respeto al código ético en su relación con el alumno.
Cercanía y accesibilidad.
Compromiso con el alumno/grupo
Organización/ participación en actividades extra-curriculares

Tabla 1: Competencia Interpersonal

1.2.- Competencia Pedagógica: aptitudes para crear un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro para los alumnos, contribuyendo a su bienestar.

<b>C. específicas</b>
Fomento de la responsabilidad
Fomento de la autonomía e iniciativa
Transmisión de una cultura del trabajo y esfuerzo.
Enseñar a planificar el trabajo
Respeto a la ética profesional.
Coherencia con los valores a enseñar.
Fomento del compromiso social.
Impulso en favor de una sociedad basada en el desarrollo sostenible
Adecuación a características psicológicas alumnos.
Acción a favor de la integración de diferentes culturas.
Motivación del alumnado.
Búsqueda del desarrollo integral
Asesoría y tutoría.

Tabla 2: Competencia Pedagógica

1.3.- Competencia Didáctica y conocimiento de la asignatura: aptitudes para guiar a los alumnos en la adquisición de unos principios básicos de las asignaturas impartidas en la escuela y el modo en que se pueden utilizar esos conocimientos en la vida diaria y en el trabajo

<b>C. específicas</b>
Concreción del plan docente.
Adecuación de las competencias a lograr.
Actualización de la temática.
Adecuación de las tareas.
Presentación del plan docente
Conocimiento de la materia
Adaptación de los contenidos.
Consideración de conocimientos previos e intereses de los alumnos
Corrección en la explicación y ejemplificación.
Fomento del trabajo cooperativo.
Búsqueda y reelaboración de la información
Asesoramiento en técnicas de estudio.
Adecuada propuesta de evaluación.
Uso adecuado de recursos
Diseño de materiales didácticos útiles


1.4.- Competencia organizativa (Planificación Curricular): aptitudes para crear un ambiente basado en la disciplina de trabajo en las clases.

<b>C. específicas</b>
Entiende el programa como un contrato con los estudiantes
Estructura del programa
Planifica y escalona adecuadamente los trabajos de los estudiantes
Implementación del programa docente al objetivo de la asignatura, a la titulación, módulo y curso en el que trabaja.
Planificación de las clases
Utilización adecuada del tiempo disponible
Improvisación de manera profesional
Planificación de los espacios
Adecuación de los métodos de evaluación a la adquisición de conocimientos y
La planificación es pública y accesible
Planifica los materiales a utilizar en clase
Tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de planificar el currículum

# ANEXO 7

## CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA DOCENCIA DE SU PROFESORADO

Revisado en septiembre de 2007



Universidad Euskal Herriko  
del País Vasco Unibertsitatea

VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE  
KALITATE ETA KASIKETA BERRIKUNTZAKO ERREKTORERODETZA  
Servicio de Evaluación Docente  
Irakaslan Ebaluatzeko Zerbitzua  
<http://www.ihu.es/eed-az>

**INSTRUCCIONES**

- Para señalar rellena el rectángulo completamente
- Si no asistes regularmente a clase no contestes el cuestionario
- Expresa tu valoración según la siguiente escala:
  - 1= Nada de acuerdo                      4= Bastante de acuerdo
  - 2= Poco de acuerdo                      5= Totalmente de acuerdo
  - 3= Medianamente de acuerdo        NS/NC= No sabe/No contesta

Campana

Situación Docente

-

**DATOS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS**

Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Edad: 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 23-25 <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36 o más <input type="checkbox"/>
Nº habitual de alumnos y alumnas que asisten a clase: 0-9 <input type="checkbox"/> 10-19 <input type="checkbox"/> 20-39 <input type="checkbox"/> 40-59 <input type="checkbox"/> 60-79 <input type="checkbox"/> 80-99 <input type="checkbox"/> 100 o más <input type="checkbox"/>	
Convocatoria en esta asignatura: 1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>	
Tu asistencia a esta asignatura con este profesor o profesora es del: 0-25% <input type="checkbox"/> 26-50% <input type="checkbox"/> 51-75% <input type="checkbox"/> 76-100% <input type="checkbox"/>	
Nº de horas no presenciales que dedicas a la semana al aprendizaje de esta asignatura: 0-1 <input type="checkbox"/> 2-3 <input type="checkbox"/> 4-5 <input type="checkbox"/> 6-7 <input type="checkbox"/> 8 o más <input type="checkbox"/>	
Nº de veces que has asistido a tutorías: 0 <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11 o más <input type="checkbox"/>	
Nivel de dificultad de esta asignatura: muy difícil <input type="checkbox"/> difícil <input type="checkbox"/> normal <input type="checkbox"/> fácil <input type="checkbox"/> muy fácil <input type="checkbox"/>	
Tu interés inicial por esta asignatura era: muy bajo <input type="checkbox"/> bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> muy alto <input type="checkbox"/>	
Tras haber cursado esta asignatura con este profesor o profesora, tu interés por la misma es: muy bajo <input type="checkbox"/> bajo <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> alto <input type="checkbox"/> muy alto <input type="checkbox"/>	

**AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO**

	1	2	3	4	5	NS/NC
1. He dedicado tiempo suficiente al estudio de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. He contribuido al buen clima de clase .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. He participado activamente en las actividades de esta asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**OPINIÓN SOBRE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO**

	1	2	3	4	5	NS/NC
1. La programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias <sup>1</sup> para nuestra futura profesión .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El programa de la asignatura contiene la información necesaria para el seguimiento de la misma (objetivos, competencias, recursos, modalidades de enseñanza-aprendizaje, temporalización, criterios de evaluación, bibliografía) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Las modalidades de enseñanza-aprendizaje (tutorías, clases magistrales, seminarios, talleres, lecturas, trabajos de equipo, etc.) se ajustan a: <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.- las características del grupo de estudiantes .....</li> <li>3.2.- la naturaleza de la asignatura .....</li> <li>3.3.- nuestras necesidades de aprendizaje .....</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Los recursos utilizados por el profesor o profesora (bibliografía, materiales, nuevas tecnologías, etc.) ayudan a nuestro proceso de aprendizaje .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Las actividades prácticas propuestas por este profesor o profesora facilitan el aprendizaje de los contenidos teóricos y viceversa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>El profesor o profesora:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NS/NC</b>
6. Ha desarrollado la asignatura ajustándose a lo establecido al inicio del curso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Desarrolla su docencia de manera clara y ordenada .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Favorece el trabajo en equipo (si las condiciones del aula y del grupo lo permiten) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Establece conexiones entre esta asignatura y otras asignaturas afines de la titulación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Orienta el trabajo personal del alumnado tanto en el aula como fuera de ella (tutorías, e-mail) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Motiva al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Favorece la actitud reflexiva .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Estimula la participación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Contribuye al desarrollo de un buen clima de grupo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Muestra disponibilidad ante las demandas del alumnado (en clase, en tutorías, por e-mail) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Favorece la comunicación .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Está abierto al diálogo en lo que se refiere a la mejora de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Atiende adecuadamente las consultas que se le plantean .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me ha orientado en la búsqueda de soluciones cuando he tenido problemas de aprendizaje .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Los criterios y procedimientos de evaluación se adecúan al planteamiento metodológico de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer los procedimientos para evaluar los aprendizajes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El sistema de evaluación me permite conocer si voy alcanzando progresivamente las competencias.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. La evaluación se ha ajustado a lo trabajado durante el curso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En general, pienso que es un buen profesor o profesora .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

<sup>1</sup> Competencias: combinación de conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes y valores que posibilitan desarrollar adecuadamente una función, tarea o actividad.

29944