

Elementos que influyen en el “uso de tutorías” de los Estudiantes del Grado en Trabajo Social.

Autores: Salvador, C.*, González, M.J., Macías, J. y Castañeda-Fábrega, J.M.

***Universidad de Almería**

e-mail:cmsalva@ual.es

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en conocer cuáles son las dimensiones de la calidad docente determinantes en el uso de tutorías de los estudiantes de Grado en Trabajo Social en la Universidad de Almería. En nuestro estudio participaron un total de 450 estudiantes. Los resultados indican que en el *uso de tutorías* impacta la dimensión de competencias docentes desarrolladas por el profesor y la planificación de la enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Calidad docente. Uso de tutorías.

Abstract.

The aim is to study the Teaching Quality Dimensions which they are very important in students of Social Worker Degree. In this study there were 450 students. Results show that use of tutorials impact teaching skills developed by Professor and planning teaching and learning.

Keywords. Teaching quality. Use of tutorials.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Universitario se interesa por la evaluación de la calidad institucional (Villa, 2008), la cual es un constructo multidimensional, es decir, engloba diferentes elementos, siendo especialmente importante, tal como señalan Muñoz, Ríos y Abalde (2002), el colectivo del profesorado (Feldman, 1997; Mateo, Escudero, De Miguel, Ginés Mora & Rodríguez, 1996; Muñoz, Ríos & Abalde, 2002). Por consiguiente, la evaluación de la calidad docente ha sido y sigue siendo un tema de relevancia para conseguir el éxito en el ámbito universitario (Feldman, 1997). Por ende, resulta comprensible que éste sea un aspecto sensible para las instituciones de Educación Superior. En este sentido, parece que la excelencia académica está estrechamente vinculada, entre otros aspectos, con la labor docente.

No obstante, cuando nos centramos en este término, descubrimos que existen diferentes perspectivas sobre qué es una buena enseñanza (Knight, 2005; Shulman, 2004; Tierno, Iranzo & Barrios, 2013; Villa, 2008). A grandes rasgos, parece que la tendencia se basa en el análisis de las dimensiones de la calidad docente, es decir, el debate gira en torno a qué elementos (número y naturaleza) son necesarios atender para asegurar la excelencia universitaria (Jackson, Force & Burdsal, 1999). Según señalan Jackson y cols. (1999), esta situación se puede explicar apelando a dos posibles razones. La primera se centra en la selección de los ítems, es decir, existen discrepancias en lo que respecta al contenido y al número de preguntas. La segunda se sustenta en aspectos procedimentales, esto es, la ausencia de consenso respecto al número de factores. Dentro de este argumento se pueden encontrar dos posturas, una basada en la teoría (básica) y otra sustentada en la investigación (aplicada/empírica).

A este respecto, podríamos decir que el énfasis en la práctica docente del profesorado conduce a una encrucijada, o sea, una situación en la que cada institución se preocupa por el estudio de las dimensiones evaluativas (Muñoz, Ríos & Abalde, 2002). Pese a todo, a nuestro entender, el eje central debería consistir también determinar las consecuencias percibidas de estas dimensiones, es decir, además de interesarse por las dimensiones necesarias (número y tipo), convendría conocer en qué medida las dimensiones propuestas son valoradas (positiva o negativamente) en el rendimiento académico. A este respecto, podríamos decir que son escasos los trabajos que analizan cómo dichas dimensiones de evaluación de la calidad docente inciden en diferentes elementos de suma relevancia educativa, por ejemplo, el uso de tutorías. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo consiste en *conocer qué dimensiones de la calidad docente son determinantes en el uso de tutorías de los estudiantes de Grado en Trabajo Social del Centro Adscrito a la Universidad de Almería.*

MÉTODO

Participantes

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Este trabajo es un estudio transversal que cuenta con una muestra aleatoria de 450 estudiantes de Grado, siendo 81% mujeres y el resto hombres (19%). Respecto a la edad de los participantes, obtenemos un 35% con menos de 18 años, seguido de un 27% cuya edad está comprendida entre los 20 y 21 años y un 19% tiene más de 25 años. Cuando preguntamos a los participantes por el uso de tutorías, apreciamos que un 46% la utilizan, frente a un 2% que siempre hacen uso de las mismas.

Instrumento

Se diseñó una escala “ad hoc”, la cual incluye un total de 23 items, con formato de respuesta tipo Likert de 4 alternativas (1 “nunca” y 5 “siempre”). En concreto, este instrumento se distribuye en ocho dimensiones (planificación de la enseñanza y aprendizaje, cumplimiento de las obligaciones docentes, cumplimiento de la planificación, metodología docente, competencias docentes desarrolladas por el profesor, sistemas de evaluación, resultados de eficacia y, finalmente, resultados de satisfacción). Además, se incluye una pregunta que hace referencia a la frecuencia con que el alumnado hace uso de las tutorías. En lo que respecta a la puntuación alfa, obtenida en la escala global, apreciamos un valor de .87.

Procedimiento

El levantamiento de datos se llevó a cabo por un grupo de becarios durante el curso académico 2011/2012. Éstos recibieron un entrenamiento previo, con la finalidad de capacitarlos con la información necesaria para poder atender todas las dudas o los problemas existentes durante la implantación del cuestionario. La participación de los alumnos fue en todo momento voluntaria y, además, se aseguraba la confidencialidad de los datos. Posteriormente, los datos se codificaron en el paquete estadístico SPSS en su versión 17 para windows. En concreto, para obtener una visión detallada de la premisa central, se hicieron análisis previos, es decir, análisis descriptivos, prueba de normalidad (Kolmogorov), homocedasticidad (Bartlett), independencia (Rachas) y pruebas t-student para averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas. Posteriormente, con la finalidad de obtener información relacionada con nuestro objetivo de trabajo, se realizaron análisis de regresión lineal y Anova de un factor.

RESULTADOS

Este apartado se organiza en tres grandes bloques, así en el primero expondremos los análisis descriptivos, prueba de normalidad, homocedasticidad, independencia y la prueba t-student de las distintas dimensiones que conforman la escala. En el segundo bloque, mostraremos los resultados obtenidos en el análisis de regresión lineal. En el tercer bloque, plantearemos los datos obtenidos en el ANOVA de un factor.

Análisis descriptivos, prueba de normalidad, homocedasticidad, independencia y la prueba t-student

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Tal como se observa en la tabla 1, todas las dimensiones utilizadas en esta escala obtienen puntuaciones medias por encima del punto de corte (resultados superiores a 2.5 puntos, encontrándose el rango de respuesta comprendido entre 1 y 5 puntos).

Tabla 1

Análisis descriptivos de las dimensiones de la escala

	1. PLANID OC	2. DSDO.O BL	3. DSDO. PLA	4. DSDOM ETO	5. DSDOC OMP	6. DSDOEV AL	7. RESU EFIC	8. RESUSA TI
Media	3.8850	4.1865	4.0094	3.9346	3.5938	3.2179	3.8449	3.9551
Desv. típ.	1.01571	1.03071	1.00934	1.08765	.68085	.79418	1.0750 8	1.12278
Asimetría	-.617	2.742	2.446	.970	-.491	.698	-.457	-.884
Error típ. de asimetría	.062	.061	.061	.062	.061	.062	.062	.062
Curtosis	-.173	55.084	36.985	22.702	.698	1.371	-.105	.173
Error típ. de curtosis	.123	.123	.123	.123	.123	.123	.123	.123

Nota. 1. **PLANIDOC**=Planificación de la enseñanza y el aprendizaje; 2. **DESDO.OBL**=Cumplimiento de las obligaciones docentes; 3. **DSDO.PLA**=Desarrollo de la planificación docente; 4. **DSDOMETO**=Metodología docente; 5. **DSDOCOMP**=Competencias docentes desarrolladas por el profesor; 6. **DSDOEVAL**=Sistemas de evaluación; 7. **RESUEFIC**=Resultados de eficacia; 8. **RESUSATI**=Satisfacción.

Así mismo, apreciamos que el cumplimiento de las obligaciones docentes desprende un valor ligeramente superior (puntuación media de 4.18 y desviación típica de 1.03), seguido de cumplimiento de la planificación (puntuación media de 4 y desviación típica de 1). Por otro lado, la puntuación más baja se obtiene en la dimensión correspondiente a sistemas de evaluación (puntuación media de 3.21 y desviación típica de .794).

Como paso previo a la comparación entre medias se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 2). Con esta prueba no paramétrica comprobamos la distribución normal de la muestra en las diferentes variables. Según los datos obtenidos en dicha prueba, las puntuaciones muestran una distribución normal en todas las variables (todos los casos mostraron un nivel de significatividad de .000).

Tabla 2

Distribución normal de todas las dimensiones de la escala y de la escala general

	1. PLANI DOC	2. DSDO. OBL	3. DSDO. PLA	4. DSDO METO	5. DSDO COMP	6. DSDO EVAL	7. RESU EFIC	8. RESUS ATI	9. ESCAL ATO
Media	3.8850	4.1865	4.0094	3.9346	3.5938	3.2179	3.8449	3.9551	3.8101
Desviación típica	1.0157	1.0307	1.0093	1.0876	.68085	.79418	1.0750	1.1227	.64233
Z de Kolmogorov-Smirnov	8.506	7.052	5.567	6.847	3.304	10.145	8.342	8.770	3.476
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Nota. 1. **PLANIDOC**=Planificación de la enseñanza y el aprendizaje; 2. **DESDO.OBL**=Cumplimiento de las obligaciones docentes; 3. **DSDO.PLA**=Desarrollo de la planificación docente; 4. **DSDOMETO**=Metodología docente; 5. **DSDOCOMP**=Competencias docentes desarrolladas por el profesor; 6. **DSDOEVAL**=Sistemas de evaluación;

7.**RESUEFIC**=Resultados de eficacia; 8.**RESUSATI**=Satisfacción; 9.**ESCALTO**=Puntuaciones medias correspondientes a todas las dimensiones (escala global).

De igual forma, a través de la prueba de Bartlett, se comprobó la homocedasticidad de los datos. En este caso, el resultado demuestra que los distintos tratamientos tienen la misma varianza (Prueba de esfericidad de Bartlett; Chi-cuadrado aproximado 5877.37; grados de libertad= 28; p-value=.000). Por último, comprobamos el supuesto de independencia con la prueba de Rachas (ver tabla 3). Tal como se refleja en la tabla 3, los residuos parece que son independientes.

Tabla 3

Comprobación del supuesto de independencia

	1. PLANI DOC	2. DSDO. OBL	3. DSDO. PLA	4. DSDO METO	5. DSDOC OMP	6. DSDOE VAL	7. RESUE FIC	8. RESUS ATI
Valor de prueba(a)	4.00	4.33	4.00	4.00	3.67	3.00	4.00	4.00
Casos < Valor de prueba	524	700	605	557	751	347	549	474
Casos >= Valor de prueba	1058	885	980	1026	834	1236	1031	1107
Casos en total	1582	1585	1585	1583	1585	1583	1580	1581
Número de rachas	572	607	618	555	586	499	594	514
Z	-7.373	-8.951	-6.981	-9.262	-10.346	-3.223	-6.853	-9.036
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000

Nota. 1.**PLANIDOC**=Planificación de la enseñanza y el aprendizaje; 2.**DESDO.OBL**=Cumplimiento de las obligaciones docentes; 3.**DSDO.PLA**=Desarrollo de la planificación docente; 4.**DSDOMETO**=Metodología docente; 5.**DSDOCOMP**=Competencias docentes desarrolladas por el profesor; 6.**DSDOEVAL**=Sistemas de evaluación; 7.**RESUEFIC**=Resultados de eficacia; 8.**RESUSATI**=Satisfacción.

A continuación, en la tabla 4, exponemos los resultados correspondientes a la prueba t-students. Los datos indican que la mayoría de las dimensiones reflejan diferencias estadísticamente significativas, exceptuando el par 6, correspondiente a las dimensiones cumplimiento de las obligaciones docentes (desovevalplanidoc) y eficacia –resuefic- (puntuación media de .03 y significatividad de .135; $t=1.45$, Sig.=.135), y el par 22 asociado a las dimensiones cumplimiento de la metodología (dsdometo) y satisfacción –resusati- (puntuación media de -.01 y significatividad de .410; $t=-.824$, Sig.=.410).

Tabla 4

Prueba t-students para las dimensiones de la escala

PAR/DIMENSIONES	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig.
Par 1 PLANIDOC DSDO.OBL	- .3043	1.04577	-11.572	1581	.000
Par 2 PLANIDOC DSDO.PLA	- .1267	.94801	-5.315	1581	.000

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Par 3	PLANIDOC DSDOMETO	-	-.0535	1.00623	-2.113	1579	.035
Par 4	PLANIDOC DSDOCOMP	-	.2901	.83517	13.816	1581	.000
Par 5	PLANIDOC DSDOEVAL	-	.6671	1.21067	21.902	1579	.000
Par 6	PLANIDOC RESUEFIC	-	.0380	1.01064	1.495	1576	.135
Par 7	PLANIDOC RESUSATI	-	-.0678	.99643	-2.703	1577	.007
Par 8	DSDO.OBL DSDO.PLA	-	.1772	1.00478	7.020	1584	.000
Par 9	DSDO.OBL DSDOMETO	-	.2526	1.11872	8.983	1582	.000
Par 10	DSDO.OBL DSDOCOMP	-	.5928	.95879	24.614	1584	.000
Par 11	DSDO.OBL DSDOEVAL	-	.9693	1.23653	31.187	1582	.000
Par 12	DSDO.OBL RESUEFIC	-	.3415	1.14694	11.834	1579	.000
Par 13	DSDO.OBL RESUSATI	-	.2330	1.12734	8.217	1580	.000
Par 14	DSDO.PLA DSDOMETO	-	.0751	.99390	3.005	1582	.003
Par 15	DSDO.PLA DSDOCOMP	-	.4156	.84361	19.613	1584	.000
Par 16	DSDO.PLA DSDOEVAL	-	.7930	1.16179	27.157	1582	.000
Par 17	DSDO.PLA RESUEFIC	-	.1660	.96295	6.854	1579	.000
Par 18	DSDO.PLA RESUSATI	-	.0567	.96914	2.325	1580	.020
Par 19	DSDOMETO DSDOCOMP	-	.3414	.87164	15.585	1582	.000
Par 20	DSDOMETO DSDOEVAL	-	.7160	1.22861	23.172	1580	.000
Par 21	DSDOMETO RESUEFIC	-	.0887	1.01700	3.465	1577	.001
Par 22	DSDOMETO RESUSATI	-	-.0199	.96228	-.824	1579	.410
Par 23	DSDOCOMP DSDOEVAL	-	.3766	.85905	17.441	1582	.000
Par 24	DSDOCOMP RESUEFIC	-	-.2510	.87067	-11.461	1579	.000
Par 25	DSDOCOMP RESUSATI	-	-.3609	.80547	-17.814	1580	.000
Par 26	DSDOEVAL RESUEFIC	-	-.6271	1.13507	-21.945	1577	.000
Par 27	DSDOEVAL RESUSATI	-	-.7359	1.21888	-23.991	1578	.000
Par 28	RESUEFIC RESUSATI	-	-.1079	.85511	-5.008	1575	.000

Nota. PLANIDOC=Planificación de la enseñanza y el aprendizaje; DESDO.OBL=Cumplimiento de las obligaciones docentes; DSDO.PLA=Desarrollo de la planificación docente; DSDOMETO=Metodología docente; DSDOCOMP=Competencias docentes desarrolladas por el profesor; DSDOEVAL=Sistemas de evaluación; RESUEFIC=Resultados de eficacia; RESUSATI=Satisfacción.

En síntesis, según reflejan los datos expuestos en las tablas previas, las ocho dimensiones utilizadas en la escala parece que presentan unos resultados aceptables de normalidad, homocedasticidad e independencia. Además, hallamos que las dimensiones más valoradas por los estudiantes son cumplimiento de las obligaciones docentes y cumplimiento de la planificación.

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Análisis de regresión lineal

Con la finalidad de conocer en qué medida las dimensiones de la calidad docente utilizadas son importantes en el *uso de tutorías*, exponemos la tabla 5. En este sentido, tal como muestran los datos generales, los resultados son estadísticamente significativos (Media cuadrática de 2.84; $R^2=.04$; $F=4.468$; $p<.000$). La bondad de ajuste del modelo indica que el comportamiento de la variable dependiente viene explicado un 4 por ciento por las variables utilizadas, además el modelo es globalmente significativo.

Tabla 5

Análisis de regresión de las dimensiones de la escala y el uso de tutorías

Dimensiones	B	Error típ.	Beta	t
Planificación docente	.082	.043	.105*	1.892
Desarrollo de obligaciones docentes	-.109	.052	-.108*	-2.087
Desarrollo de la planificación docente	.061	.060	.067	1.028
Metodología docente	-.041	.045	-.054	-.906
Competencias docentes desarrolladas por el profesor	.170	.067	.170**	2.543
Sistemas de evaluación	.064	.038	.070	1.668
Resultados de eficacia	-.003	.041	-.004	-.074
Satisfacción	.011	.047	.015	.243

Nota. Variable dependiente: Uso de las tutorías

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.000$

Así, pues, el uso de tutorías, tal como se refleja en el análisis de la significación individual de los parámetros, se encuentra determinado, en primer lugar, por las competencias docentes desarrolladas por el profesor ($Beta=.170$; $p<.011$) y, en segundo lugar, por la planificación de la enseñanza y el aprendizaje ($Beta=.105$; $p<.050$).

Anova de un factor

Tal como ha quedado mostrado previamente, parece que las competencias docentes desarrolladas por el profesor resultan fundamentales en lo que respecta al uso de tutorías. Por tanto, adquiere sentido conocer qué elementos o items de las competencias docentes son más valoradas

en la variable dependiente estudiada (hago uso de las tutorías), utilizando para ello la prueba Anova de un factor con contrastes polinómicos.

En este sentido, cuando nos detenemos en las relaciones intergrupales entre las tendencias *competencias docentes y uso de tutorías* (ver tabla 6), apreciamos que, excepto en tres casos (*ítem 2* “Se interesa por el grado de comprensión de las explicaciones”, *ítem 3* “Expone ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura” e *ítem 5* “Resuelve las dudas que se plantean”), la mayoría de los niveles críticos son menores de .05.

Tabla 6

Anova de los componentes de las competencias docentes y uso de las tutorías

Ítems		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F
1. No explica con claridad y resalta los contenidos importantes	Inter-grupos	39.086	4	9.772	4.205***
	Intra-grupos	1675.619	721	2.324	
	Total	1714.705	725		
2. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	Inter-grupos	7.554	4	1.889	.846
	Intra-grupos	1602.175	718	2.231	
	Total	1609.729	722		
3. Expone ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura	Inter-grupos	9.964	4	2.491	2.102*
	Intra-grupos	845.980	714	1.185	
	Total	855.944	718		
4. No explica los contenidos con seguridad	Inter-grupos	49.917	4	12.479	5.587***
	Intra-grupos	1585.907	710	2.234	
	Total	1635.824	714		
5. Resuelve las dudas que se plantean	Inter-grupos	7.236	4	1.809	1.635
	Intra-grupos	793.281	717	1.106	
	Total	800.517	721		
6. Fomenta un clima de trabajo y participación	Inter-grupos	11.742	4	2.935	2.827*
	Intra-grupos	749.799	722	1.039	
	Total	761.541	726		
7. Propicia la comunicación fluida y espontánea	Inter-grupos	20.431	4	5.108	4.491***
	Intra-grupos	814.238	716	1.137	
	Total	834.669	720		
8. Motiva a los estudiantes para que se interesen por la asignatura	Inter-grupos	23.363	4	5.841	4.810***
	Intra-grupos	879.142	724	1.214	
	Total	902.505	728		
9. Es respetuoso en el trato con los alumnos	Inter-grupos	10.992	4	2.748	3.134**
	Intra-grupos	633.140	722	.877	
	Total	644.132	726		

*p<.05, **p<.01, ***p<.000

En este sentido, y según los datos obtenidos, podemos decir que existen diferencias estadísticamente significativas, siendo ligeramente superior el resultado asociado a la seguridad en las explicaciones docentes (*ítem 4*; $F=5.58, p<.000$), seguido de motivar a los estudiantes para que se interesen por la materia (*ítem 8*; $F=4.81, p<.001$), y, finalmente, propiciar la comunicación fluida y espontánea (*ítem 7*; $F=4.49, p<.001$). En otro ángulo, datos antagónicos se obtienen en el nivel crítico correspondiente a tres tendencias relacionadas con los *ítems 2* “Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones”, *3* “Expone ejemplos en los que se pone en práctica los contenidos de la asignatura” y *5* “Resuelve las dudas que se plantean”, cuyos valores son mayores de .05, luego entre las tendencias estudiadas no existen diferencias estadísticamente significativas.

En síntesis, los datos indican que la mayoría de los ítems pertenecientes a la dimensión competencias docentes del profesor son fundamentales para que los alumnos hagan uso de las tutorías. Por otro lado, apreciamos que en el uso de las tutorías se valora bastante, además de la seguridad en las explicaciones, la necesidad de que el profesor “ motive a sus alumnos para que se interesen por la materia”.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado ofrecer una panorámica sobre la evaluación docente y la repercusión que las dimensiones evaluadas tienen sobre una parcela académica (uso de tutorías). Los datos parecen indicar que para que los alumnos hagan uso de las tutorías, resulta básico que el profesor muestre competencias docentes y, también, que el profesor tenga una buena planificación de la enseñanza y el aprendizaje. De manera más detallada, en lo que respecta al uso de tutorías, hallamos la importancia concedida a la seguridad en las explicaciones docentes, la capacidad del docente de motivar a los alumnos para que se interesen por la materia y el valor otorgado a la comunicación fluida y espontánea.

Nuestros resultados se encuentran en línea con los argumentos ofrecidos por Nieto (1996), quien señala que la evaluación docente permitirá la mejora de la práctica de la enseñanza, contribuirá a la reducción del fracaso académico y al uso de metodológicas didácticas poco productivas. Del mismo modo, nuestros hallazgos vienen a reforzar los postulados ofrecidos por Salas (2000), según el cual resulta necesario que se hagan esfuerzos para evitar que se imponga la “calidad” como un expediente retórico. Siguiendo en esta línea, todo parece apuntar a la necesidad de establecer una fundamentación realista de calidad, tomando en consideración la labor docente. Por ende, parece que la universidad del siglo XXI, según señala Salas (2000), tendría que estar orientada, entre otros aspectos, a la creación de nuevos paradigmas pedagógicos, donde la motivación y la comunicación desempeñen un papel esencial. Esta situación nos conduce, por tanto, a plantear la relevancia de la “superación profesional” como estrategia de excelencia académica (Villa, 2008). Por consiguiente, convendría que los docentes recibieran cursos Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

educativos/formativos que contribuyan a la adquisición y al perfeccionamiento en el desempeño de sus funciones, especialmente motivadoras y comunicativas. De igual forma, estos resultados coinciden con los establecidos por Jackson y cols. (1999), quienes señalan que el docente debería mostrar empatía en clase para generar una atmósfera positiva que facilite el aprendizaje. Así, pues, el docente tendría que mostrar un “rol de instructor” (Jackson & cols., 1999) que facilite la expresión libre y respetuosa entre/con los estudiantes, establezca una conversación individualizada con los estudiantes, enseñe contenidos teóricos y, al mismo tiempo, muestre entusiasmo por la tarea.

A pesar de las aportaciones mostradas, el presente estudio presenta una serie de limitaciones que citaremos a continuación. En este sentido, por un lado, es necesario ampliar el tamaño muestral; por otro lado, el perfil de los estudiantes (edad, género y titulación) y, también, el número de instituciones participantes. A nuestro entender, si se atendieran estas limitaciones se conseguiría una mayor riqueza de datos que permitiría la generalización de las interpretaciones. En otro extremo, destacamos la necesidad de impulsar estudios longitudinales que pongan de manifiesto la estabilidad de las dimensiones utilizadas. De igual forma, convendría tener en cuenta el momento de aplicación del instrumento, el cual podría ser un elemento básico para explicar las tendencias de respuestas de los estudiantes.

Como implicación práctica, quisiéramos destacar que con este trabajo dejamos para debate los aspectos relevantes en las competencias docentes (motivadoras y comunicativas). Así, pues, el tema estriba en determinar si es preciso ofrecer programas de formación dirigidos a los docentes que aporten, además de los contenidos teóricos, estrategias relacionales (Tierno, Iranzo & Barrios, 2013) que resulten de suma utilidad para conseguir motivar a los estudiantes. En este sentido, estamos con Villa (2008) cuando plantea que la calidad y la excelencia docente de las Universidades deberían disponer de un sistema comprensivo de evaluación, formación, promoción, reconocimiento y desarrollo docente.

Como perspectiva de futuro, animamos a los investigadores a continuar trabajando en esta línea con objeto de conocer las claves de la calidad docente en la Educación Superior, atendiendo, en la medida de lo posible, las citadas limitaciones. Además, convendría profundizar en el análisis de los elementos básicos en la motivación y la comunicación docente. De igual forma, sería recomendable analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos aspectos motivacionales de los estudiantes, es decir, por género, edad, curso y titulación. Se trata, en definitiva, de atender la dimensión interpersonal en el contexto universitario, capacitando a los docentes para responder a las necesidades de los alumnos y, también, atender a las exigencias del contexto.

Referencias

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Feldman, K.A. (1976). The superior collage teacher form the students' view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.

Feldman, K.A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence form student ratings. In R.P. Perry & C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*. NY: Agathon, Bronx.

Knighth, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Nancea.

Goñi, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE. Universidad de Barcelona.

Jackson, D., Force, R. & Burdsal, Ch. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Mearurement*, 59(4), 580-596.

Mateo, J., Escudero, T. & al. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 73-94.

Shulman, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tierno, J., Iranzo, P. & Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 223-251.

Muñoz, J.M., Ríos, M.P. & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134.

National Research Council (1996): *National Science Education Standards*. Washington: National Academy Press.

Nieto, J.M. (1996). *La Auto-evaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.

Salas, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: Avances y desafíos. *Educación Médica Superior*, 14(2), 136-147.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.