



Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil

Miguel Angel Carbonero¹; Luis Jorge Martín-Antón²; Valle Flores³; Alvaci Freitas Resende⁴

Recibido: enero 2016 / Evaluado: febrero 2015 / Aceptado: febrero 2015

Resumen. El conocimiento de las características psicoinstruccionales de los estilos de enseñanza del profesorado universitario es fundamental para mejorar la calidad formativa que recibe su alumnado. Dada la globalización y el intercambio de estudiantes entre países, este análisis requiere una visión global que proporcione líneas en las que fundamentar programas de mejora de la eficacia docente en la educación superior. Con el objetivo de conocer las diferencias en las variables que definen los estilos de enseñanza y su incidencia en modelos instruccionales, se seleccionó a una muestra de profesorado universitario español ($n = 102$) y brasileño ($n = 103$) de áreas de conocimiento de ciencias sociales, teniendo en cuenta también el género. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Evaluación de las Variables de los estilos de enseñanza en la Educación Superior (CEVES), que mide: organización, comunicación, habilidades sociales, resolución de conflictos y la dirección en los procesos de enseñanza; y el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), que analiza los modelos instruccionales centrados en la enseñanza, el aprendizaje, y las habilidades docentes. Tras la aplicación de un análisis multivariado de la varianza, considerando como variables independientes el país y el género, los resultados muestran puntuaciones superiores del profesorado brasileño en las habilidades sociales, resolución de conflictos y dirección de los procesos de enseñanza, así como, en ambos colectivos, correlaciones positivas entre las variables instruccionales y un modelo centrado en el aprendizaje, pero negativas en su relación con un modelo centrado en la enseñanza por los docentes españoles. No hay diferencias en función del género. En consecuencia, sería necesario implementar programas institucionales de mejora en variables socioemocionales en el profesorado español, además de insistir en la importancia de la docencia, para garantizar la unificación de las competencias docentes del profesorado universitario.

Palabras clave: enseñanza superior; estilo de enseñanza; habilidades docentes; profesor; género.

¹ Universidad de Valladolid (España)
E-mail: carboner@psi.uva.es

² Universidad de Valladolid (España)
E-mail: luisjorge.martin@uva.es

³ Universidad de Valladolid (España)
E-mail: mariavalle.flores@uva.es

⁴ Universidade Tiradentes (UNIT) (Brasil)
E-mail: alvaci.resende@gmail.com

[en] Comparative Study of the teaching styles of Social Sciences University professors from Spain and Brazil

Abstract. Knowledge about the psychoinstructional characteristics of university professors' teaching styles is essential to improve the training quality received by their students. Given the current level of globalization and student exchange among countries, this analysis requires a global vision that provides lines of research on which to base programs to improve teaching efficacy in higher education. In order to determine possible differences in the variables that define teaching styles and their impact on instructional models, we selected a sample of Spanish ($n = 102$) and Brazilian ($n = 103$) university professors from the knowledge areas of social sciences, also taking gender into account. For this purpose, we applied the "Cuestionario de Evaluación de las Variables de los Estilos de Enseñanza en la Educación Superior" (CEVES [Assessment Questionnaire of Teaching Style Variables in Higher Education]), which measures: organization, communication, social skills, conflict resolution, and management of the teaching processes; and the "Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU [Questionnaire to assess University Teachers' Teaching and Evaluative Methods]), which analyzes instructional models focused on teaching, learning, and teacher skills. The results of a multivariate analysis of variance, considering country and gender as independent variables, showed that the Brazilian professors obtained higher scores in social skills, conflict resolution, and management of the teaching processes. In both groups, we found positive correlations between the instructional variables and a model focused on learning but in the Spanish professors, we observed negative correlations between the instructional variables and a model focused on teaching. There were no differences as a function of gender. Consequently, it is necessary to implement instructional programs to improve Spanish teachers' socioemotional variables, while underlining the importance of teaching, to guarantee the unification of the teaching competences of university professors.

Keywords: higher education; teaching style; teacher skills; professor; gender.

Sumario. 1. Introducción. 2. Los estilos de enseñanza del profesorado universitario. 3. Características del profesorado eficaz. 4. La evaluación de los estilos de enseñanza. 5. Objetivo. 6. Método. 7. Resultados. 8. Conclusiones. 9. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Carbonero, M.A.; Martín-Antón, L.J.; Flores, V. y Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 631-647.

1. Introducción

La globalización y el intercambio científico entre países están teniendo como consecuencia un trasvase de docentes e investigadores formados en sistemas educativos distintos, y en donde es conveniente aunar sistemas, en especial en la mejora de habilidades docentes para lograr una mayor eficacia en la formación de futuros profesionales. En este sentido, El Centro "Tordesillas" de Relaciones con Iberoamérica (CTRI) dependiente de la Universidad de Valladolid, y que incluye la Cátedra Brasil – Uva, se potencia dicho intercambio docente y científico.

En este sentido, tal y como analiza Brunner (2011), el sistema educativo brasileño ha experimentado un creciente interés en la mejora de la calidad en la formación de profesionales y profundización en investigación, con un aumento considerable del número de matriculados desde 1996, aunque con un leve descenso desde 2007. Sin embargo, todavía el 95% de las universidades latinoamericanas son exclusivamente docentes (Brunner, 2014), lo que puede determinar el estilo de

enseñanza, más centrado en el estudiante, además de no haber incorporado un sistema estandarizado de formación del docente universitario brasileño, existiendo múltiples diferencias en capacitación y dedicación. Todo lo contrario a lo que ocurre en España, en donde se enfatiza la capacidad científica frente a la docente, además de estar estandarizados los niveles de acceso a los cuerpos docentes por las agencias de calidad universitaria, ya sea de ámbito estatal o autonómico.

2. Los estilos de enseñanza del profesorado universitario

Actualmente existe la necesidad de adaptar las universidades a las necesidades de un mundo globalizado, incorporando los avances en las tecnologías y el acceso interrelacionado al conocimiento. De este modo, se ha incrementado los procesos y programas de evaluación para la mejora de la calidad docente que, aunque no es nuevo dadas las experiencias de evaluación institucional a través de sus estudiantes (Casassus, Arancibia y Froemel, 1996), sin embargo, la mayoría de los estudios e investigaciones desarrolladas al respecto versan sobre los aspectos de gestión, organización y administración de las funciones de docencia (Mancebo y Lopes, 2004; Sguissardi, 2002). De ello se deduce la necesidad de modificar el perfil competencial del docente en cuanto a sus atributos y características profesionales (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009; Tesauro, Corominas, Teixidó y Puiggali, 2014), haciendo hincapié, no solo en el cambio estructural, sino también en la incorporación de otro tipo de metodologías (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012).

Todo ello conlleva la necesidad de investigar sobre la formación inicial y continua del profesorado universitario (Monereo, 2013), así como su valoración y reconocimiento social y cultural, incluyendo aspectos como las condiciones de trabajo, dada su relación con el estrés docente o *síndrome de burnout* (Lousinha y Guarino, 2013), y en donde la autoeficacia ejerce un papel modulador (León-Rubio, Cantero y León-Pérez, 2011; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Los actuales desafíos y demandas que afectan a los centros educativos y al profesorado surgen de las nuevas expectativas y necesidades de los entornos formativos, los cuales generan un cambio constante en el modo de proceder dentro del aula (Harris, Gunraj, James, Clarke y Harris, 2006). Pese a las críticas que puedan hacerse al estudio sobre estilos de enseñanza, hoy en día es un tema preponderante en el campo educativo (Aguilera, 2012; Evans, Harkins y Young, 2008). En este sentido, la universidad no puede mantener un estilo de enseñanza basado en la transmisión del conocimiento, sino que exige metodologías más participativas, atractivas, dinámicas y eficaces (Knight, 2005). Concretamente, aunque dependiendo del área de conocimiento (Borgobello, Peralta y Roselli, 2010), debe enfatizar la autorregulación académica (García-Ros y Pérez-González, 2011), el uso de estrategias de aprendizaje eficaces (Marugán, Martín-Antón, Catalina y Román, 2013), sus habilidades en la comunicación, relaciones interpersonales y gestión de recursos (Hamer, 2015; Tabera, Álvarez, Hernando y Rubio, 2015), e incluso la adaptación e incorporación de metodologías didácticas de demostrada eficacia en otras etapas educativas, pero poco implementadas en la

educación superior, como la tutoría entre iguales (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Fernández Martín, Arco, López y Heilborn, 2011), el modelo de respuesta a la intervención (Jiménez et al., 2010) o el aprendizaje cooperativo (Bulut, 2010), que presenta beneficios en variables académicas, como en el establecimiento de metas académicas ajustadas, autonomía, uso de estrategias de aprendizaje; afectivas, aumentando la motivación y atribuciones; y sociales, mejorando las habilidades sociales, en especial, en la petición de apoyo social (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011), aunque para ello es necesario mayor formación de los docentes universitarios (Marcelo et al., 2014).

3. Características del profesorado eficaz

El análisis valorativo del rol docente universitario, así como de la definición operativa del profesor eficaz en la enseñanza superior y el procedimiento de evaluación ha sido abordado por varios autores (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; Day, Elliot y Kington, 2005; Gewerc y Montero, 2000). Así, Santos (1991) señala que el profesorado de enseñanza superior debería dominar, además de los saberes propios de su especialidad docente, otros de carácter psicopedagógico, centrándose en tratar de forma sistemática el análisis y la valoración sobre qué sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ellos el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención utilizar, siendo además especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. Torres, Ruiz y Álvarez (2007) concluyen que un buen profesor universitario debe dominar y estar actualizado en su materia, ser creativo, responsable y tener fluidez en la oratoria.

Otros, como Arbizu (1994), consideran adjetivos como especialista en diagnóstico, facilitador del aprendizaje, promotor de relaciones humanas, orientador, facilitador de recursos, entre otros. Sin embargo, la valoración de su calidad docente está generalmente enfocada desde la perspectiva de sus iguales, quienes tienden a asociarlo con que éste sea un buen investigador. Badía y Gómez (2014) identifican seis condiciones instruccionales: (a) contenido, materia, profesor y estudiantes; (b) innovación docente y recursos educativos, (c) diseño del discurso, (d) actitud de los estudiantes, (e) características de los estudiantes, y (f) relación profesor-materia. Veiga-Simão et al. (2015) establecen los principios generales que deben guiar la actuación docente: (a) democraticidad/interacción, relacionado con los valores de una ciudadanía democrática, (b) transparencia/intención, en cuanto a la claridad y comunicación del proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) reflexividad/auto-dirección, en la incorporación de la reflexión crítica en la enseñanza; y (d) coherencia de la docencia, el aprendizaje y la evaluación.

4. La evaluación de los estilos de enseñanza

La evaluación suele basarse en la aplicación de cuestionarios de autopercepción docente (Evans, Harkins y Young, 2008; Gargallo-López, Suárez, García, Pérez y

Sahuquillo, 2012; Zhang, 2009), o en el autoanálisis de las habilidades que el profesorado considerado experimentado y competente cree que debe tener un docente eficaz (Monereo y Domínguez, 2014). Sin embargo, otros emplean la evaluación proporcionada por los estudiantes, centrándose en aspectos disciplinares, metodológicos y relacionales (Fernández y González, 2012; González-Peiteado y Pino-Yuste, 2014; San Martín, Santamaría, Hoyelos, Ibáñez y Jerónimo, 2014), aunque diversos estudios ponen en evidencia que, aunque útil, no es suficiente (Reyero, 2014). En la tabla 1 se muestran los instrumentos más destacados. La limitación principal de estos instrumentos es que no contemplan todas las variables, o al menos ponderarlas de manera diferente debido a la amplitud del constructo a evaluar. Estas discrepancias en la consideración de los estilos de enseñanza se han trasladado también a los criterios y procedimientos que cada país establece para la mejora de la calidad educativa.

| Instrumento | Autor | Variables evaluadas |
|--|--|--|
| Students' Evaluation of Education Quality (SEEQ) | Marsh (1982, 1984) | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • Entusiasmo • Organización • Interacción con los estudiantes • Actitud personal • Evaluación • Trabajos del curso • Carga de trabajo y dificultad • Otras opiniones sobre la materia y el curso |
| Teaching Styles Inventory (TSI) | Lueng, Lue y Lee (2003) | <ul style="list-style-type: none"> • Asertivo • Sugestivo • Colaborador • Facilitador |
| Teaching Styles Questionnaire (TSQ) | Evans (2004) | <p>Considera dos dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Holística o analítica • Verbal o visual |
| Approaches to Teaching Inventory (ATI) | Prosser y Trigwell (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de la información (centrado en el profesor) • Cambio conceptual (centrado en el estudiante) |
| The Teaching Inventory (TPI) | Collins y Pratt (2011) | <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión • Aprendizaje • Desarrollo • Acompañamiento • Reforma social |
| Dutch questionnaire for teachers' motivations for teaching in higher education | Visser-Wijnveen, Stes y Van Petegem (2012) | <ul style="list-style-type: none"> • Motivación por la enseñanza (autoeficacia –contextual y general-, interés y esfuerzo) • Eficacia docente • Resultados de eficacia |
| Cuestionario de | Molero y Ruíz (2003, | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción con el alumnado |

| | | |
|--|--|---|
| Evaluación de la Docencia Universitaria (CEDU) | 2005) | <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Obligaciones docentes y evaluación • Medios y recursos |
| Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) | Feixas (2006) | Estilo orientado al estudiante y su aprendizaje; o al profesor y su enseñanza |
| Competencias Docentes de los Profesores de Pregrado | Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008) | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación curricular • Metodología y organización de actividades • Competencia científico-tecnológica • Interacción adecuada con los estudiantes • Evaluación • Tutorías • Autorreflexión sobre la práctica docente |
| Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE) | González-Peiteado, López-Castedo y Pino-Yuste (2013) | Distingue entre estilo de enseñanza: reflexivo, cooperador, académico, individualizador, innovador o indagador |

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de la docencia universitaria

5. Objetivo

Este estudio surge de la necesidad de desarrollar evaluaciones continuas y procesuales de los estilos de enseñanza del profesorado de educación superior con el objetivo de profundizar en las diferencias en los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de contextos universitarios tan diferentes como el brasileño y el español, aunque con numerosos intercambios de profesorado y alumnado entre ambos países, como espacio de reflexión y valoración del perfil profesional de la docencia en dichos niveles, a través del análisis de un conjunto de variables psicoinstruccionales de carácter comunicativo-relacional, social y emocional del docente de enseñanza universitaria, como elementos moduladores y componentes diferenciales de los perfiles y atributos profesionales de naturaleza competencial.

6. Método

6.1. Participantes

Han participado un total de 205 docentes de Educación Superior del ámbito de humanidades y de las ciencias sociales, de los cuales 102 eran españoles procedentes de todas las comunidades autónomas; y 103 brasileños de tres estados de la región nordeste: Pernambuco, Alagoas y Sergipe. Las titulaciones académicas en las que imparten docencia son: psicología (48%), psicopedagogía (19%), pedagogía o educación (12%), educación física –deportes- (10%), y otras licenciaturas o grados, como derecho, etc. (11%). En cuanto a la distribución por

género hay prácticamente una equivalencia entre ambos países, con el mismo número de mujeres ($n = 46$), y con una escasa diferencia en el caso de los varones de España y Brasil ($n = 56$ y $n = 57$ respectivamente).

6.2. Instrumentos

Se han administrado dos cuestionarios de evaluación de las habilidades docentes del profesorado Universitario:

- El *Cuestionario de Evaluación de las Variables de los estilos de enseñanza en la Educación Superior* (CEVES). Tras comprobar su validez de contenido mediante el método Delphi (Gil-Gómez y Pascual-Ezama, 2012), este cuestionario presenta una validez factorial estructurada en cinco variables psicoinstruccionales: (a) organización: formada por 28 ítems referidos a la autoeficacia, metacognición y planificación, con una fiabilidad $\alpha = .830$; (b) comunicación, con 15 ítems que integran aspectos como la comunicación, verbal, no verbal (signos paralingüísticos visuales y orales), autoeficacia, metacognición y planificación, con una fiabilidad $\alpha = .726$; (c) habilidades sociales, con 23 ítems sobre vinculación afectiva, asertividad, empatía, liderazgo, convivencia y las relaciones con el alumnado, con una fiabilidad $\alpha = .850$; (d) resolución de conflictos, con 17 ítems sobre toma de decisiones, en las tareas, en las conductas y en las relaciones interpersonales, con una fiabilidad $\alpha = .825$; y (e) dirección de los procesos de enseñanza, compuesta por 11 ítems que hacen referencia tanto en los métodos utilizados por el profesorado y en la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, como en las condiciones laborales del profesorado universitario, con una fiabilidad $\alpha = .750$.
- El *Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios* (CEMEDEPU, Gargallo-López, Fernández y Jiménez, 2007), elaborado para estudiar los modelos docentes de los docentes universitarios para corroborar si se ajustaban a los requerimientos del espacio europeo de educación superior, que preconiza un modelo centrado en el aprendizaje con dominio de competencias pedagógicas. Está formado por tres escalas, con un total de 51 ítems en formato Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*. Dos de esas escalas se basan en la estructura teórica subyacentes de los modelos y la tercera incorpora referencias a las habilidades docentes (Gargallo-López et al., 2007; Gargallo-López, Suárez, Garfella y Fernández, 2011): (a) *Modelo centrado en la enseñanza*, formada por 16 ítems. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una concepción tradicional. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .879$; (b) *Modelo centrado en el aprendizaje*, compuesta 17 ítems. Evalúa la concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una concepción constructiva. Presenta una fiabilidad de $\alpha = .382$; y (c)

Modelo centrado en evaluar las habilidades docentes del profesor eficaz, con 18 ítems. Evalúa la planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros, etc., con una fiabilidad de $\alpha = .839$.

6.3. Procedimiento

Tras la revisión teórica y consulta de instrumentos ya elaborados de evaluación de los estilos de enseñanza, se seleccionaron aquellas variables operativas definitorias específicas de la enseñanza en el ámbito universitario como base fundamental para la construcción y validación del CEVES. Una vez elaborado en los dos idiomas, se procedió a su análisis de validez de contenido a partir de la valoración realizada por veinte expertos en psicología de la instrucción de universidades españolas y brasileñas. Tras los análisis estadísticos para determinar su fiabilidad y validez, se realizó un análisis de la potencia estadística para determinar el tamaño muestral necesario con el software estadístico G*Power3 desarrollado por Frank Faul (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007). Para ello, y tomando como criterio una potencia de .95 ($\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$), y un tamaño del efecto moderado (Rosenthal y Rosnow, 1991) de $f = 0.25$, estimado con los ANOVAs para la prueba F univariada entre las tres categorías del rendimiento académico, tenemos que el número de casos óptimo es de 210.

Posteriormente, mediante el envío de carta y/o correo electrónico para solicitar la participación, se contactó de manera aleatoria, de forma presencial y/o virtual (mediante una aplicación habilitada a tal efecto en google drive), con 360 docentes (180 de cada país) de las áreas de ciencias sociales y humanidades con experiencia en la enseñanza universitaria al menos de tres años y estar vinculado a un centro de enseñanza universitaria como docente. La previsión de mortalidad esperada era de un 40%. De los contestados, fueron desechados todos aquellos envíos que atentaban a la fiabilidad (a los que les faltaba uno u otro cuestionario, ausencia significativa de ítems contestados, o falta de fiabilidad en la contestación). El número final que respondieron de manera completa fue de 102 docentes de España y 135 de Brasil. Para equilibrar la muestra respecto a los participantes de España, se seleccionaron al azar 103 docentes brasileños, respetando la proporcionalidad por género, titulación y procedencia, quedando una muestra definitiva de 205 sujetos, lo que, aun siendo ligeramente inferior a lo establecido anteriormente, era aceptable para los criterios establecidos.

6.4. Análisis estadísticos

Con los datos recogidos, previamente analizados los supuestos de normalidad, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales, aplicando, en primera instancia, un diseño factorial multivariado (MANOVA) de dos factores, tomando como variables dependientes las cinco dimensiones relacionadas con las habilidades docentes medidas por el CEVES, y los tres modelos referidos a la metodología docente evaluadas por el cuestionario CEMEDEPU; y como independientes el país de pertenencia (España o Brasil) y el género (varón o mujer) con la finalidad de

detectar efectos en la interacción entre ambas, calculando además el tamaño del efecto mediante f , tomando como puntos de corte (Rosenthal y Rosnow, 1991): (a) $f = .10$ tamaño del efecto pequeño, (b) $f = .25$ tamaño del efecto moderado, y (c) $f = .40$ tamaño del efecto alto. Para profundizar en las diferencias en los efectos principales, una vez comprobados los supuestos paramétricos, se aplicó la prueba paramétrica de t de dos grupos independientes, incluyendo, además, el tamaño del efecto mediante el cálculo de la d de Cohen, estableciendo como puntos de corte (Cohen, 1988, 1992): (a) $d = .20$ tamaño del efecto bajo, (b) $d = .50$ tamaño del efecto medio, y (c) $d = .80$ tamaño del efecto alto. Por último, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson entre todas las dimensiones de manera independiente en función de los resultados de cada país.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 22, además del mencionado anteriormente G*Power3 para el cálculo de la potencia estadística.

7. Resultados

7.1. Análisis multivariado preliminar

Mediante este análisis, se estudian los efectos de la interacción del país del docente (España, Brasil) con la variable género (varón, mujer), en las variables dependientes objeto de estudio, es decir, un análisis factorial multivariado 2x2. En consecuencia, los resultados del MANOVA (tabla 2) muestran que no se encuentran diferencias significativas ni en los efectos principales en función del género, ni en la interacción entre las variables independientes. Sin embargo, sí se producen diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales en la variable independiente país del docente, $\Lambda = .575$, $F(8, 194.0) = 9.82$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto $f = .64$.

| Fuente de variación | Λ | F | p |
|---------------------|-----------|--------------------|-------|
| País (A) | .712 | $F(8, 194) = 9.82$ | <.001 |
| Género (B) | .968 | $F(8, 194) = 0.80$ | .603 |
| A x B | .937 | $F(8, 194) = 1.64$ | .115 |

Tabla 2. MANOVA ($2^A \times 2^B$) sobre las dimensiones del CEVES y CEMEDEPU

7.2. Análisis de los efectos principales

Dado que se producen diferencias estadísticamente significativas en función del país al que pertenece el docente, pasamos a identificar en qué dimensiones se producen (tabla 3). Podemos comprobar que se producen diferencias en todas las variables y modelos de enseñanza, siempre con puntuaciones superiores por parte del profesorado brasileño. Concretamente, destaca con un tamaño del efecto alto la mayor percepción que tiene este profesorado en el uso de un modelo centrado en el aprendizaje. Aunque con un tamaño de efecto menor, también cabe señalar su

mayor preocupación en la resolución de conflictos, las habilidades sociales y la organización de la enseñanza y aula.

| Fuente de variación | España | Brasil | t(203) | p | d |
|---|---------------|---------------|--------|-------|------|
| Organización | 85.54 (6.37) | 89.41 (6.85) | -4.18 | <.001 | -.59 |
| Comunicación | 61.75 (5.83) | 63.33 (5.16) | -2.06 | <.05 | -.29 |
| Habilidades sociales | 94.51 (7.92) | 99.84 (8.70) | -4.57 | <.001 | -.64 |
| Resolución de conflictos | 65.82 (7.40) | 70.77 (6.62) | -5.04 | <.001 | -.70 |
| Procesos de enseñanza | 42.82 (3.36) | 45.20 (4.50) | -4.28 | <.001 | -.60 |
| Modelo centrado en la Enseñanza | 39.90 (12.15) | 44.22 (10.32) | -2.33 | <.05 | -.38 |
| Modelo centrado en el Aprendizaje | 68.20 (8.08) | 74.71 (6.39) | -6.08 | <.001 | -.89 |
| Habilidades docentes del profesor eficaz | 77.68 (7.00) | 80.90 (5.94) | -3.67 | <.001 | -.49 |

Tabla 3. Medias, (Desviaciones típicas), Valor t, Nivel de Significación y Tamaño del efecto entre los países en las variables de los estilos de enseñanza

Si profundizamos en cada una de las dimensiones del CEVES (tabla 4), el profesorado universitario brasileño muestra significativamente una más alta percepción en todas ellas excepto en comunicación verbal, comunicación no verbal (signos paralingüísticos orales), asertividad, resolución de conflictos conductuales y la percepción de las condiciones laborales. Por el contrario, destacan por el alto tamaño del efecto la resolución de conflictos en las relaciones interpersonales, la evaluación y los métodos utilizados por el profesorado.

| Fuente de variación | España | Brasil | t(203) | p | d |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------|-------|------|
| Organización | | | | | |
| Autoeficacia | 29.98 (2.99) | 30.85 (2.51) | -2.26 | <.05 | -.32 |
| Metacognición | 16.62 (1.94) | 17.68 (1.85) | -3.99 | <.001 | -.56 |
| Planificación | 38.94 (3.11) | 40.87 (3.94) | -3.88 | <.001 | -.54 |
| Comunicación | | | | | |
| Comunicación verbal | 21.69 (2.16) | 22.15 (1.94) | -1.59 | .112 | -.22 |
| Signos paralingüísticos visuales | 27.64 (3.88) | 28.82 (2.79) | -2.54 | <.05 | -.35 |
| Signos paralingüísticos orales | 12.41 (1.55) | 12.35 (1.88) | -0.21 | .828 | .04 |
| Habilidades sociales | | | | | |
| Vinculación Afectiva | 16.42 (2.04) | 17.42 (2.08) | -3.48 | <.01 | -.49 |
| Asertividad | 13.08 (1.43) | 13.41 (1.52) | -1.59 | .113 | -.22 |
| Empatía | 17.01 (2.19) | 18.06 (1.99) | -3.57 | <.001 | -.50 |
| Liderazgo | 16.68 (1.92) | 17.72 (1.84) | -3.95 | <.001 | -.55 |
| Convivencia | 21.62 (2.55) | 22.95 (2.27) | -3.92 | <.001 | -.55 |
| Relaciones con el alumnado | 9.67 (2.05) | 10.25 (2.02) | -2.01 | <.05 | -.29 |
| Resolución de conflictos | | | | | |
| Toma de decisiones | 18.45 (2.18) | 19.88 (2.17) | -4.69 | <.001 | -.66 |
| Tarea | 20.25 (2.20) | 21.44 (2.26) | -3.81 | <.001 | -.53 |
| Conducta | 12.06 (2.02) | 12.39 (1.83) | -1.21 | .224 | -.17 |
| Relaciones interpersonales | 14.97 (2.56) | 17.04 (2.12) | -6.29 | <.001 | -.88 |
| Procesos de enseñanza | | | | | |
| Métodos del profesorado | 15.98 (1.50) | 17.17 (1.83) | -5.09 | <.001 | -.71 |
| Evaluación | 12.32 (1.89) | 13.61 (1.47) | -5.42 | <.001 | -.76 |
| Condiciones laborales | 14.51 (2.39) | 14.41 (2.80) | 0.28 | .780 | .04 |

Tabla 4. Medias, (Desviaciones típicas), Valor t, Nivel de Significación y Tamaño del efecto entre los países en las dimensiones de los estilos de enseñanza

7.3. Correlaciones

Como vemos en la tabla 5, destacan las correlaciones positivas significativas, en ambos países, de prácticamente todas las dimensiones (excepto en las relaciones con el alumnado y las condiciones laborales) con el modelo centrado en el aprendizaje y, en definitiva, con el profesorado eficaz. Sin embargo, respecto al modelo centrado en la enseñanza, se dan correlaciones negativas, en el profesorado español, en todas las dimensiones excepto en signos paralingüísticos orales, relaciones con el alumnado, métodos del profesorado y relaciones laborales. Sin embargo, prácticamente no se producen correlaciones significativas con el profesorado brasileño, excepto en convivencia, y con un coeficiente muy bajo.

| | Modelo centrado en la enseñanza | | Modelo centrado en el aprendizaje | | Habilidades docentes | |
|--|---------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|----------------------|--------|
| | España | Brasil | España | Brasil | España | Brasil |
| Organización | -.43*** | .01 | .66*** | .67*** | .63*** | .61*** |
| Autoeficacia | -.38*** | -.04 | .60*** | .47*** | .53*** | .46*** |
| Metacognición | -.39*** | -.09 | .58*** | .67** | .48*** | .60*** |
| Planificación | -.27** | .07 | .40** | .54** | .47*** | .48*** |
| Comunicación | -.29** | .04 | .57*** | .55*** | .50*** | .55*** |
| Com. Verbal | -.27** | .05 | .53*** | .50*** | .48*** | .54*** |
| Signos paralingüísticos visuales | -.24* | .02 | .45*** | .49*** | .40*** | .47*** |
| Signos paralingüísticos orales | -.09 | .02 | .26** | .28** | .19 | .24* |
| Habilidades sociales | -.53*** | -.08 | .66*** | .73*** | .56*** | .64*** |
| Vinculación afectiva | -.45*** | -.03 | .52*** | .56*** | .50*** | .54*** |
| Asertividad | -.32** | -.17 | .45*** | .60*** | .34*** | .63*** |
| Empatía | -.51*** | -.11 | .49*** | .67*** | .46*** | .65*** |
| Liderazgo | -.25* | .00 | .42** | .62*** | .34*** | .57*** |
| Convivencia | -.50*** | -.22* | .61*** | .60*** | .52*** | .52*** |
| Relaciones con el alumnado | .04 | .17 | .03 | .20* | .00 | -.04 |
| Resolución de conflictos | -.54*** | -.12 | .73*** | .73*** | .62*** | .65*** |
| Toma de decisiones | -.30** | -.11 | .59*** | .51*** | .44*** | .31** |
| Res. Conflictos en la tarea | -.38*** | -.08 | .69*** | .56*** | .60*** | .60*** |
| Res. Conflictos en las conductas | -.53*** | -.03 | .52*** | .59*** | .44*** | .56*** |
| Res. Conflictos en relaciones interpersonales | -.53*** | -.14 | .67*** | .64*** | .59*** | .56*** |
| Dirección en los procesos de enseñanza | -.08 | .02 | .36** | .47*** | .62** | .44*** |
| Métodos del profesorado | -.06 | -.14 | .27** | .50*** | .23* | .39*** |
| Evaluación | -.22* | -.07 | .50*** | .46*** | .47*** | .52*** |
| Condiciones laborales | .10 | .14 | -.10 | .20* | -.08 | .17 |

Tabla 5. Correlación entre las variables y dimensiones del CEVES y escalas del CEMEDEPU

8. Conclusiones

Los resultados obtenidos manifiestan la existencia de diferencias en la autopercepción de los estilos psicoinstruccionales por parte de los docentes de educación superior de ambos países, en general con puntuaciones superiores por parte del profesorado brasileño. Concretamente, se podría afirmar que el profesorado universitario brasileño enfatiza en mayor grado el contacto visual

cuando se comunica con su alumnado, expresando una competencia psicoinstruccional más alta manifiesta en el desarrollo de habilidades en la comunicación visual, con expresiones corporales más amplias en relación con la autopercepción del profesorado de España. Las diferencias más significativas, sin embargo, se encuentran en la metacognición y planificación, en el que el profesorado brasileño dice utilizar más habilidades de autorregulación y de asunción de esquemas cognitivos del propio aprendizaje de su alumnado. Sin embargo, se equipara la autopercepción de la dimensión de autoeficacia. Algo similar ocurre con las dimensiones de las habilidades sociales y resolución de conflictos, en donde destaca el que el profesorado brasileño autopercebe de manera más positiva su competencia de gestión de estrategias de resolución de conflictos, especialmente en los procesos de toma de decisiones y en las relaciones interpersonales. Sin embargo, en ambas muestras se aprecia una autopercepción psicoinstruccional semejante en cuanto al uso de estrategias de resolución de conflictos aplicadas a las situaciones de problemática conductual del alumnado. Por último, en cuanto a la dirección de los procesos de enseñanza, también se producen diferencias en los procesos estratégicos de aplicabilidad y evaluación de la enseñanza, siendo en estos aspectos donde más diferencias significativas se encuentran entre ambos colectivos. Sin embargo, la autopercepción de las condiciones laborales es semejante.

Por otra parte, se constata claramente una relación entre la autopercepción de competencia relacionada con las habilidades docentes y el modelo educativo. Aquellos con alta autopercepción de competencia docente se relaciona positivamente con un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado; mientras que los docentes con una baja autopercepción de su competencia se relaciona también positivamente con un modelo centrado en la enseñanza.

Como análisis consecuente de los resultados, podríamos afirmar que para el desarrollo integral de un estilo de enseñanza universitaria eficaz, se precisaría la inclusión y asunción de formación en variables de naturaleza psicosocial, contextual-interactiva y de proceso, partiendo de la consideración de que el estilo de enseñar es la construcción dinámica y multidimensional de la personalidad y del pensamiento del agente docente en situaciones diferenciales de aplicabilidad de los procesos de enseñanza a individuos o grupos discentes. En este sentido, muchas universidades de América Latina están intentando conjugar el fomento de la investigación, mediante el aumento del número de doctores en sus plantillas, con programas integrales de mejora de la eficacia docente (Ellerani, Gil y Fiorese, 2012), que permita ir más allá de los conocimientos propios de la disciplina académica. Por el contrario, el sistema de acreditación español prioriza la investigación frente a la docencia, especialmente en la obtención de tramos de investigación reconocidos. En consecuencia, si las políticas de enseñanza universitaria determinan la necesidad de una convergencia, se debería actualizar y unificar los modelos de competencias docentes en función de los nuevos roles que le exigen los procesos educativos, centrándose en el proceso de aprendizaje del estudiante (Castro et al., 2012). Por otro lado, habría que asumir y desarrollar un amplio conjunto de competencias genéricas en la formación de los futuros profesionales, especialmente en el sector de la enseñanza (González y Wagenaar, 2003), haciendo inevitable una profunda renovación del cómo abordar la docencia

universitaria y el rol que el docente debe asumir ante los nuevos desafíos (Bettoi y Simão, 2002; Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín, 2010; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015), convirtiendo a las instituciones de Educación Superior en centros de desarrollo profesional y social más ajustados y adaptados a las exigencias y demandas de su entorno.

Por último, somos conscientes de la limitación que supone la representatividad de la muestra en relación a las diferentes titulaciones dentro del área de conocimiento y la ubicación geográfica. Aunque se ha procurado que exista diversidad en ambos casos, los resultados pueden considerarse un acercamiento exploratorio que debería contrastarse mediante estudios con muestras más amplias y representativas. Por otra parte, la medida mediante la autopercepción de las variables relacionadas con el estilo de enseñanza puede diferir del desempeño real del docente, por lo que sería necesario complementarlo con heteroinformes, ya sea de colegas o de los estudiantes. Por último, dada la diversidad de concepciones existentes sobre los estilos de enseñanza del profesorado universitario, sería recomendable avanzar en su convergencia mediante modelos que profundicen en el valor explicativo y predictivo de cada una de las variables y factores relacionados con los estilos de enseñanza, y que como paso más inmediato implicaría la realización de análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos utilizados.

9. Referencias bibliográficas

- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-10. Recuperado de <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>
- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/index>
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Badia, A. y Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XXI*, 17(2), 169-192. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11484
- Bettoi, W. y Simão, L. M. (2002). Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 613-624. doi: 10.1590/S0102-79722002000300015
- Borgobello, A., Peralta, N. y ROSELLI, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7-16. Recuperado de <http://revistaliberabit.com/es/>
- Brunner, J. J. (ed.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: RIL Editores.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477

- Bulut, S. (2010). A cross-cultural study on the usage of cooperative learning techniques in graduate level education in five different countries. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42(1), 111-118. doi: 10.14349/rlp.v42i1.401
- Cabalín, S. D., Navarro, H. N., Zamora, S. J. y San Martín, G. S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290. doi: 10.4067/S0717-95022010000100042
- Camargo-Escobar, I. M. y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/index>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. Recuperado de <http://www.ejep.es/index.php/journal/index>
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-244. doi: 10.1387/RevPsicodidact.726
- Casassus, J. Arancibia, V. y Froemel, J. E. (1996). Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 231-261. Recuperado de <http://www.rieoei.org/index.php>
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2012). Las escuelas doctorales en España. Sugerencias para su implantación a partir de la opinión de profesores funcionarios. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 199-217. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1558
- Collins, J. B. y Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents. Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358-375. doi: 10.1177/0741713610392763
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges, of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.001
- Díaz, J. B. y Martins, A. P. (2008). *Estratégias de ensino aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Ellerani, P. G., Gil, M. J. y Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de instituciones de educación superior de América Latina. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 121-147. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509-530. doi: 10.1080/0144341042000228870
- Evans, C., Harkins, M. J. y Young, J. D. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/index>
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S. y Heilborn, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71. doi: 10.14349/rlp.v43i1.628

- 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), 237-243. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/index>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1002.
- Gargallo-López, B., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index>
- Gargallo-López, B., Suárez, J. M., García, E., Pérez, C. y Sahuquillo, P. M. (2012). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Española de Pedagogía*, 70(52), 185-200.
- Gargallo-López, B., Suárez, J. M., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion>
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). Víctor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>
- Gil-Gómez, B. y Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología*, 28(3), 1011-1020. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/index>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Peiteado, M., López-Castedo, A. y Pino-Yuste, M. (2013). Análisis psicométrico de una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 181-198. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/index
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 83-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. y Harris, B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line*. London: Continuum Press.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C. y Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: an example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4), 935-942. Recuperado de <http://www.psicothema.com/>
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>

- León-Rubio, J. M., Cantero, J. y León-Pérez, J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones laborales. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/index>
- Lousinha, A. y Guarino, L. (2013). Diferencias individuales como moderadoras de la relación estrés-salud en docentes universitarios. *Summa Psicológica*, 10(1), 73-84. doi: 10.18774/summa-vol10.num1-38
- Lueng, K. K., Lue, B. H. y Lee, M. B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem based learning. *Medical Education*, 37, 410-416. doi: 0.1046/j.1365-2923.2003.01493.x
- Mancebo, D. y Lopes, M. C. R. (2004). Trabalho docente: Compressão temporal, flexibilidade e prazer? *Revista de Educação Pública*, 13(24), 138-152.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo., Rodríguez, J. M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students' evaluation of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77-95. doi: 10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754. doi: 10.1037/0022-0663.76.5.707
- Marugán, M., Martín-Antón, L. J., Catalina, J., y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos universitarios. *Psicología Educativa*, 19, 13-20. doi: 10.5093/ed2013a3
- Molero, D. y Ruiz, J. (2003). Validación del cuestionario de evaluación de la docencia universitaria (CEDU). En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez (Coors.), *Investigación y sociedad* (pp. 1021-1027). Granada: GEU.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria: Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/index>
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 281-291. doi: 10.1174/021037013807533052
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Prosser, M. y Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419. doi: 10.1348/000709905X43571
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://www.escritosdepsicologia.es/>
- Rodríguez Espinar, S. (2013a). La evaluación de la calidad en la educación superior. Madrid: Síntesis.

- Rodríguez Espinar, S. (2013b). Panorama internacional de la evaluación de la calidad de la educación superior. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43745
- Santos, M. A. (1991). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 25-47. Recuperado de <http://www.publius.us.es/reu>
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/as. *Educación XXI*, 17(2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486
- Sguissardi, V. (2002). Educação superior no limiar do novo século: Traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 121-144.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. doi: 10.6018/rie.32.1.172771
- Tabera, M. V., Álvarez, M. J., Hernando, A., y Rubio, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028
- Torres A., Ruiz, J. y Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-9. Recuperado de [Recuperado de http://www.rieoei.org/index.php](http://www.rieoei.org/index.php)
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Barros, A., Fernandes, S. y Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal / Percepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y la calidad de la pedagogía de la educación superior: un estudio realizado en Portugal. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 102-143. doi: 10.1080/02103702.2014.996408
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A. y Van Petegem, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64, 421-436. doi: 10.1007/s10734-011-9502-3
- Zhang, L. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: implications for higher education. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 113-118. doi: 10.1016/j.lindif.2008.01.004