

Facetas pedagógicas del docente y satisfacción del alumnado. Análisis del Sistema Universitario Español (SUE)

Teaching pedagogical aspects and student satisfaction. Analysis of the Spanish University System (SUE)

Carlos Ferro-Soto, Carmen Otero-Neira y Mercedes Vila Alonso

Departamento de Organización de Empresas y Marketing, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo, España

Resumen

La integración del Sistema Universitario Español (SUE) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido cambios en el paradigma educativo y ha puesto en primer plano la preocupación por la calidad en la enseñanza superior. En esta línea, este trabajo centra su atención en evaluar en qué medida las distintas facetas de la práctica docente del profesorado universitario satisfacen las expectativas del alumnado. A tal fin, se ha recurrido a la opinión del alumnado, identificándolo como el agente protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un cuestionario dirigido a estudiantes de las titulaciones de licenciatura y grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Vigo. La identificación de las diferentes facetas docentes se acometió mediante un análisis factorial. La contrastación empírica del conjunto de hipótesis relativas a las diferencias de valoración otorgada por el alumnado acerca de las facetas docentes se realizó mediante test t para muestras independientes. Finalmente, el análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con dichas facetas se efectuó mediante análisis de regresión lineal múltiple. De toda la investigación se concluye que la integración del SUE al EEES no se ha realizado en todo su recorrido. Se han alcanzado avances importantes en cuanto al acercamiento docente-alumnado, percibiendo los estudiantes que aquellos se preocupan más por sus necesidades educativas y les prestan más apoyo mediante planes de acción tutorial. Sin embargo, tales avances no se han percibido en cuanto a la metodología y recursos didácticos utilizados por los docentes.

Palabras clave: Sistema Universitario Español, Espacio Europeo de Educación Superior, Calidad de la educación, Método de enseñanza

Abstract

The integration of the Spanish University System (SUS) in the European Space for Higher Education (ESHE) has promoted changes in the educative paradigm and has highlighted the concerns about the quality of higher education. In this line, this work focuses its attention on evaluating to what extent the different facets from the educational practice of professors satisfy the expectations of the students. To do so, and using a questionnaire, we have asked the opinion of the students of the degree on Business Administration at the University of Vigo. The identification of the different educational facets has been made by means of a factorial analysis. The empirical contrasts of our hypothesis were carried out by means of T-test and regression analysis. Regarding these analysis, it can be concluded that the integration of the SUS into the ESHE has not been already finished. So far important advances have been approached in terms of a closer relationship between professors and students such as the former being more worried about the latter needs or given them stronger support by means of tutorial actions. Nevertheless, such advances have not been perceived in relation with the methodology and the resources used by the professors.

Keywords: Spanish University System, European Space for Higher Education, Education Quality, Teaching Methodology

cferro@uvigo.es, cachu@uvigo.es y mvila@uvigo.es

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 65/1 – 15/05/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



1. Introducción

No existe un modelo único de docencia universitaria (consúltese, por ejemplo: González y Fuentes, 1997; Apodaka y Grad, 2002). Sin embargo, diversas investigaciones (Larsson, 1983; Dall'Alba, 1991; Martin y Ramsden, 1992; Samuelowicz y Bain, 1992; Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Kember, 1997; Alonso y Méndez, 1999; Samuelowicz y Bain, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Biggs, 2005) conducen a dos grandes modelos: modelo 'centrado en el aprendizaje' y modelo 'centrado en la enseñanza'. No obstante, estos modelos podrían considerarse como extremos de un continuum de categorías intermedias (García, 1993; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010).

En esta línea, la integración del Sistema Universitario Español (SUE) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido cambios en el paradigma educativo, de modo que los nuevos métodos de enseñanza centran más la atención en el aprendizaje y el alumnado que en los contenidos disciplinares y en el docente (Trillo y Méndez, 1999; Mas y Ruíz, 2007). Esta integración ha supuesto, además, cambios estructurales que afectan al sistema de créditos y a la ordenación de los estudios, así como a otros cambios sustantivos¹ derivados de los anteriores (García, 2008).

Este nuevo escenario exige un replanteamiento de la función docente en virtud del cual el profesorado universitario abandona el papel de reproductor de conocimiento y pasa a desempeñar un rol mediador entre el conocimiento y el alumnado, orientando y facilitando el aprendizaje (Mas y Ruíz, 2007). Así, el aprendizaje de los estudiantes se encauza de modo que éstos deben saber buscar, procesar y aplicar los conocimientos (Tomás, 2001; ICE-Universidad de Zaragoza, 2004; De la Fuente, Sander, Justicia, Cano, Martínez. y Pichardo, 2004, Mas y Ruiz, 2007).

En este marco ha aterrizado con fuerza el interés por el estudio de la calidad en la educación universitaria (Yanhonng y Kaye, 1999; Martínez, García y Quintana, 2006). Para ello, se adoptó como referente el enfoque utilizado en el ámbito empresarial, con objeto de conocer el efecto de las expectativas sobre la satisfacción de los clientes -estudiantes en nuestro caso- (véase p.e.: Prakash; 1984; Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1990; Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1993). Los resultados evidencian que la consideración de las expectativas de los estudiantes coadyuvan a garantizar la calidad del servicio ofrecido: la enseñanza universitaria.

La preocupación por la calidad de la enseñanza superior, en cuanto al adecuado desarrollo de sus fines y procesos, se relaciona con la tarea docente e investigadora. Esta inquietud deviene en un creciente interés de la literatura por conocer los componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2008) y la satisfacción de las expectativas de las partes implicadas (Tejedor, Marín, García-Valcarcel y Ausín, 1999). En particular, las investigaciones se pueden agrupar en dos: aquellas que estudian las expectativas del alumnado para conocer qué esperan de la universidad en general (Shank, Walker y Hayes, 1999), y aquellas que analizan las expectativas de los estudiantes sobre los componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Yanhonng y Kaye, 1999, Sander, Stevenson, King y Coates, 2000).

¹ Entre otros, revisión de objetivos de aprendizaje en términos de competencias por titulación, revisión de conocimientos de títulos, cambio de concepción docente y culturas profesionales arraigadas, revisión de metodologías y medios utilizados, modificación de modelos de evaluación.

Situándonos en esta segunda línea, resulta prioritario delimitar los modelos en los que se enmarca la enseñanza universitaria, a fin de conocer la influencia de los modos de enseñar en la satisfacción de sus estudiantes. No obstante, cabe tomar consciencia de que la calidad de la enseñanza trasciende a la actuación de los docentes, puesto que aquélla tiene lugar dentro de un escenario sobre el que el profesorado no tiene capacidad de actuación. Consecuentemente, la competencia profesional del docente se vincula a su capacidad para seleccionar e implementar las actuaciones que mejor se adapten a ese marco de condiciones (Zabalza, 2002; 2003; Martínez, 2003).

Este trabajo se centra en analizar al docente como componente específico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más concretamente, concentra su atención en evaluar en qué medida las distintas facetas de la práctica docente universitaria satisfacen las expectativas del alumnado. Entre los aspectos a valorar cuando se estudian las expectativas que los estudiantes tienen del profesorado se encuentra su labor docente y, para ello, en palabras de Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007) «una de las fuentes de información de más peso es el alumnado» (p. 3).

Por todo ello, el objetivo general en este trabajo es analizar qué percepción tienen los estudiantes universitarios de lo que es un buen profesor. Concretamente, lo que se persigue es, de un lado, determinar las distintas facetas de la función docente universitaria desde el atalaya de los estudiantes; de otro lado, conocer si las diferentes facetas identificadas se perciben de un modo diferente en función de los distintos rasgos del alumnado; y, finalmente, identificar cuáles de estas facetas de la docencia universitaria influyen sobre la satisfacción de las expectativas del alumnado.

2. Marco teórico

2.1 Facetas de la práctica docente del profesor universitario y perfil del alumnado

En la medida en que se haya obrado el cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje en el seno del SUE tras su integración en el EEES, cabe esperar que los estudiantes que cursen titulaciones de grado tengan una percepción diferente sobre las distintas facetas de la práctica docente universitaria frente a aquellos que se encuentren cursando titulaciones LOU. Esto es, si los docentes se han adaptado al modelo de educación propio del EEES y, por ende, han puesto en práctica acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a dicho modelo -centradas en el aprendizaje y la tutorización-, se puede pensar que dos estudiantes, uno de grado y otro de titulación LOU, preguntados por su valoración acerca de las facetas de la práctica docente universitaria propias del EEES, tendrían que manifestar evaluaciones diferentes. Así, el alumno de grado debería manifestar una valoración superior a la del estudiante de titulación LOU puesto que, para éste, esa práctica docente no debería ser la habitual al enfrentarse a un profesorado más centrado en la enseñanza y, por tanto, en la evaluación y la docencia.

De otro lado, desde la década de los setenta se viene planteando la cuestión de la interrelación entre educación y género con gran abundancia de resultados (Severiens y Ten Dam, 1994). Sin embargo, el tema de la influencia del género del alumnado en las estrategias y estilos de aprendizaje se ha iniciado más tarde y con menor profusión (Meyer, 1995). En este ámbito, la literatura revela la existencia de diferencias en función del sexo en aspectos como el desarrollo de expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a la carrera (Nash y Marre, 2003; Sebastián, Sánchez, Sutil, Boronat, Cadierno y Solano, 2005;

Blosch, 2005, Sánchez et ál., 2011); las estrategias de aprendizaje (Grimes, 1995; Núñez et ál., 1998, Cano, 2000) y, dentro de ellas, la conceptualización abstracta² (Severiens y Ten Dam, 1994) o la relación de las aptitudes cognitivas con el rendimiento académico (Echavarrí, Godoy y Fabián, 2007). Estas diferencias de género permiten presuponer que también se pueden encontrar en la percepción de los estudiantes sobre las facetas de la práctica docente de su profesorado.

Otro aspecto de interés en el estudio de las facetas de la práctica docente universitaria se refiere a los motivos de elección de la carrera. Tejedor y García (2007) encuentran que no cursar la carrera elegida como primera opción influye significativamente sobre el bajo rendimiento del alumnado. Por el contrario, Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt (2006), aun considerando desde el punto de vista lógico-deductivo la elección vocacional de la carrera como una variable importante para explicar la permanencia en la titulación, no encontraron relación entre la situación académica del alumnado y cursar estudios preferidos frente a aquellos que obtuvieron plaza tras ser rechazados en otras titulaciones preferentes. Guiados por esta línea argumental, consideramos que estudiar vocacionalmente una titulación puede tener efectos sobre las percepciones que el alumnado tenga de la misma y de sus profesores.

En otro orden, Fernández y Rodríguez (2005) indican que, especialmente en el caso del SUE, la posibilidad de alternar periodos de estudio y trabajo o de simultanearlos, aun se considera un hecho absolutamente excepcional. Lo que sí parece seguro es que la compaginación de estudios con trabajo remunerado influye sobre la manera de comportarse como universitarios, en las actitudes y expectativas desarrolladas hacia los estudios y en la valoración de la universidad (Masjuan, 2004). En esta vertiente, De Vicente et ál. (2006) encontraron asociación significativa entre simultanear estudios y trabajo con la opinión sobre los contenidos de la formación universitaria. Estas evidencias apoyan la idea de que existen diferencias en las percepciones del alumnado que simultanea estudios con trabajo y el que no en cuanto a las distintas facetas de la práctica docente universitaria.

2.2 Facetas de la práctica docente del profesor universitario y satisfacción del alumnado

Hasta hace poco se había ignorado por completo la satisfacción del alumnado en la universidad (Reboloso, Alemán, Iglesias, López y Rustarazo, 1995, Tejedor, Marfín, García-Valcárcel y Ausín, 1999). Es en la década de los 90 cuando la satisfacción de los estudiantes universitarios comenzó a ser objeto frecuente de trabajos académicos (véase Tejedor, 2003).

Una opción de evaluación de la calidad del servicio universitario se basa en la satisfacción de las expectativas de los usuarios, considerando que se alcanzarán mayores niveles de calidad cuanto más se satisfagan las expectativas de los estudiantes (Martínez, 2003). A este respecto, cabe considerar tres tipos de expectativas: las predictivas, referidas a lo que es más probable que ocurra; las normativas, basadas en lo que se espera, como consecuencia de experiencias previas y, finalmente, las ideales, referidas a aquello que se prefiere o desea (Sander, Stevenson, King y Coates 2000).

Son múltiples las investigaciones que muestran la posibilidad de obtener y valorar las expectativas y preferencias de los estudiantes. En particular, estudios realizados en universidades de Australia (Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew, 2003), Reino Unido (Booth, 1997; Harrop y Douglas, 1996; Hill,

² Sin embargo, tales diferencias no habían sido detectadas por Schmeck, Ribich y Ramanaiah en 1977.

1995; Keogh y Stevenson, 2001; Narasimhan, 1997; Sander et ál., 2000; Yanhong y Kaye, 1999), Estados Unidos (Shank, Walker y Hayes, 1993; 1995; Chonko, Tanner y Davis, 2002), o España (De la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Marfínez. y Pichardo, 2004; Marín y Teruel, 2004) aportan variables que pueden influir en las preferencias de los estudiantes sobre aspectos de la enseñanza universitaria, así como las características más importantes que esperan de su profesorado. Entre ellas se encuentran la metodología de evaluación o las características y el rol del profesorado. Estos precedentes nos empujan a afirmar que las facetas de la práctica docente universitaria pueden explicar la satisfacción del estudiante.

3. Metodología

3.1 Planteamiento de hipótesis

Esta investigación se centra en las valoraciones que los estudiantes otorgan a las distintas facetas de la práctica docente universitaria. Tal y como se ha desarrollado a lo largo del marco teórico anterior, puesto que el alumnado de grado se enfrenta a un profesorado más centrado en la enseñanza que el de titulación LOU, se tendrían que poner de manifiesto valoraciones diferentes de las facetas pedagógicas del docente entre ambos grupos. Asimismo, esta diferente percepción también se puede apreciar ante otras características del perfil del alumnado, como el género. Por su parte, la elección vocacional de la carrera y la compaginación de estudios con trabajo remunerado permiten explicar la permanencia, las actitudes y las expectativas desarrolladas hacia los estudios, así como la valoración que estos estudiantes tengan de la universidad en general y del profesorado en particular. Estas evidencias teóricas nos llevan a formular nuestras cuatro primeras hipótesis de investigación:

H1. Existen diferencias significativas en la percepción que el alumnado tiene de las distintas facetas de la práctica docente universitaria según el tipo de titulación (grado/LOU) que cursen.

H2: Existen diferencias significativas de género en la percepción que el alumnado tiene de las distintas facetas de la práctica docente universitaria.

H3. Existen diferencias significativas en la percepción que el alumnado tiene de las distintas facetas de la práctica docente universitaria entre los estudiantes que eligen la carrera como primera opción y aquellos que no.

H4. Existen diferencias significativas en la percepción que el alumnado tiene de las distintas facetas de la práctica docente universitaria entre los estudiantes que simultanean trabajo y estudios y aquellos que sólo estudian.

De otro lado, tal y como se desprende de la literatura en el ámbito de la calidad del servicio universitario, ésta se basa en la satisfacción de las expectativas de los usuarios. Como se ha visto, las facetas docentes tales como la metodología de evaluación o las características y el rol del profesorado, pueden explicar la satisfacción del estudiante universitario. En consecuencia, formulamos la última de nuestras hipótesis de investigación:

H5. Las facetas pedagógicas del docente están fuerte y positivamente relacionadas con la satisfacción del estudiante con la titulación elegida

Así las cosas, el objetivo de esta investigación es desarrollar y testar la validez de las hipótesis planteadas en relación con la percepción del alumnado sobre las facetas de la práctica docente del profesor universitario relativas a los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, así como cuáles de dichos métodos explican mejor su satisfacción. Para ello, las facetas consideradas en nuestra investigación se enmarcan dentro del modelo centrado en el aprendizaje, que sirve de base para el desarrollo de los planteamientos del EEES, en cuya realidad se encuadra este trabajo.

3.2 Muestra

La muestra está formada por un total de 179 estudiantes universitarios. Y dados los objetivos del estudio, se han elegido dos titulaciones: Grado en Administración y Dirección de Empresas (3º GADE) y Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (4º y 5º LADE).

Para la selección de los participantes en el estudio se consideró únicamente alumnado de los últimos años de ambas titulaciones. Esta decisión se adopta bajo la consideración de que, precisamente, son estos estudiantes los que han conocido y tratado con un mayor abanico de realidades relativas a docentes y, por ende, cuentan con una visión más amplia y global acerca de dimensiones y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La distribución de la muestra se reparte entre 132 alumnos de GADE (74,5%) y 47 de LADE (25,5%). Los estudiantes que han respondido al cuestionario tienen una edad superior a 19 años, si bien el 83% se encuadran en un rango de entre 20 y 22 años. De ellos, los más jóvenes pertenecen a GADE, de los que un 77,4% tienen entre 20 y 21 años, mientras que en LADE el 58,4% tiene 22 o más años. Esto es así puesto que en GADE hemos encuestado a alumnos de tercer curso -el más alto implantado hasta el momento de la realización de este estudio-, mientras que en LADE el cuestionario se distribuyó entre estudiantes de cuarto y quinto curso -los únicos en vigor dentro del proceso de extinción de titulaciones previas a la implantación del EEES-. Por su parte, el 73,4% de nuestra muestra son mujeres y el 26,6% hombres, observándose, además, mayor predominio de mujeres en LADE (89,6%) que en GADE (67,9%). Asimismo, el 91,3% declara haber elegido la titulación por vocación o primera opción, de los cuales el 73,7% pertenecen al grado y el 26,3% a la licenciatura. Por el contrario, entre los que declaran haber entrado en la titulación al ser esa su única opción de cursar una carrera universitaria, el 81,3% son estudiantes de GADE frente al 18,8% que son de LADE. Finalmente, el 24,7% indican que simultanean estudios con trabajo remunerado. De éstos, el 71,7% pertenece a GADE y el 28,3% a LADE.

3.3 Recogida de datos

Puesto que la evaluación de la calidad ha de realizarse en términos de la satisfacción de las expectativas de los usuarios, entonces, en el caso del servicio universitario «se hace imprescindible considerar la percepción y las expectativas del protagonista [...] en este proceso: el estudiante» (Martínez, 2003, p. 185), dado que son éstos quienes están en condiciones de informar acerca de las características y facetas de sus docentes (Salvador 2005). Por ello, para lograr los objetivos propuestos, recogemos su opinión mediante un cuestionario dirigido a estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Vigo durante noviembre y diciembre de 2011.

La recogida de información se llevó a cabo mediante un cuestionario donde los estudiantes valoraban a sus profesores en relación con un conjunto de aspectos relativos a dimensiones de la dinámica docente. Los estudiantes puntuaron a los docentes por un lado y su satisfacción con sus estudios, por otro.

Los cuestionarios han sido distribuidos para su cumplimentación durante las clases prácticas de asignaturas de tercer (74,5%), cuarto (14,4%) y quinto curso (11,2%). La asistencia obligatoria a esas clases garantiza la participación de todos los estudiantes del curso, asegurando una alta tasa de respuesta e incrementando la variabilidad del alumnado. Finalmente, se contabilizaron 179 cuestionarios válidos.

3.4 Definición de variables y medidas

Para conocer la percepción de los estudiantes sobre las distintas facetas de la docencia universitaria se realizó un análisis factorial, partiendo de un conjunto de 20 ítems -adaptados del cuestionario elaborado por Feixas (2006) para el análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)-, relativos a la práctica docente universitaria. Los constructos se midieron mediante escalas tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significa "fuertemente en desacuerdo" y 5 "fuertemente de acuerdo". En concreto, y para el propósito de esta investigación, el cuestionario recoge información de cómo los estudiantes perciben las diferentes facetas pedagógicas de sus docentes así como de aspectos relativos a su grado de satisfacción con los métodos de enseñanza-aprendizaje de su profesorado, la titulación elegida, la calidad de la docencia o el grado de cumplimiento de sus expectativas. Además, en este estudio se han recogido características socio-demográficas tales como edad, sexo y motivos de elección de la titulación.

3.5 Facetas de la función docente

La identificación de las diferentes facetas de la función docente bajo la óptica del alumnado se acometió mediante un análisis factorial que nos permitió reducir los 20 ítems iniciales en cuatro factores que explican el 54.8% de la varianza (Cuadro 1).

Cuadro 1
Análisis Factorial: Matriz de componentes rotados

ITEMS	COMPONENTE			
	1	2	3	4
Mantienen una relación próxima con los estudiantes	,694			
Tratan de conocer si los estudiantes han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados a través de la evaluación	,682			
Conversan en clase sobre aspectos de la materia estudiada, especialmente las dificultades que comporta	,662			
Utilizan una metodología que les da información acerca de cómo aprenden los estudiantes	,655			
Comprueban que los estudiantes van aprendiendo durante el semestre	,646			
Ceden parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas	,620			
Planifican las asignaturas sobre la base de su conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creen que conviene a los estudiantes	,612			
Les preocupa cómo cubrir las necesidades educativas de cada estudiante		,761		
Se preocupan por ayudar a aprender a los estudiantes		,748		
Procuran que los estudiantes acaben el curso con un buen material de estudio		,685		
Están interesados por saber qué y cómo aprenden los estudiantes		,647		
Les preocupa que los estudiantes adquieran los principales conceptos de la asignatura		,638		
Son pacientes y sensibles a las preocupaciones de los estudiantes		,539		
Utilizan recursos innovadores/nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje			,711	
Utilizan recursos didácticos adecuados para la docencia			,708	
Utilizan buenos libros de texto sobre los que basan el contenido de la asignatura			,674	

Utilizan adecuadamente las clases prácticas para entender los contenidos teóricos de la materia			,479	
Presentan claramente los objetivos específicos que deben lograr los estudiantes de las asignaturas de cara a la evaluación			,452	
Tutorizan muchos trabajos fuera de clase				,698
Animan a los estudiantes a acudir a tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura				,629
FACTOR	1	2	3	4
Nº de elementos	7	6	5	2
Alpha de Conbrach	,847	,825	,717	,420
Varianza explicada (%)	33.79%	8.2%	7,2%	5,65%

Alpha: 0,889; Rotación Varimax; Índice KMO: 0,876; Varianza explicada= 54.8%

El primer componente explica el 33.797% de la variabilidad total y lo conforman siete ítems relacionados con la actitud de los profesores universitarios ante la planificación de la docencia, la metodología seguida, la comprensión de la materia y la evaluación del aprendizaje. Por ello, a este factor lo hemos denominado *facetas pedagógicas referentes a metodología docente*.

El segundo componente agrupa seis ítems que explican el 8.2% de la varianza. Dado su contenido, que incluye aspectos tocantes a las preocupaciones e interés de los docentes en relación con las necesidades educativas de sus alumnos, se ha denominado *facetas pedagógicas referentes a necesidades educativas*.

El tercer componente del análisis factorial agrupa cinco ítems que explican el 7,2% de la varianza e incluye aspectos relacionados con los recursos didácticos innovadores y adecuados para la docencia y que hemos denominado *facetas pedagógicas referentes a recursos didácticos*.

Finalmente, el cuarto componente recoge dos ítems relacionados con el apoyo a los estudiantes mediante planes de acción tutorial, que explican el 5,65% de la varianza y que hemos denominado *facetas pedagógicas referentes a tutorías*.

4. Resultados

Identificadas las cuatro facetas pedagógicas de los docentes universitarios en el marco del EEES, y aceptada la fiabilidad de las escalas subyacentes, se procedió a la contrastación de las hipótesis planteadas. El análisis de los resultados se ejecutó en dos fases: primera, sometiendo a contrastación empírica el conjunto de hipótesis relativas a las diferencias de valoración del alumnado sobre las facetas de la función docente; segunda, analizando el grado de satisfacción de los estudiantes con las mismas.

4.1 Facetas pedagógicas y alumnado

Para contrastar la primera hipótesis y conocer si existen diferencias significativas en la valoración de los estudiantes sobre las diferentes facetas pedagógicas en función del tipo de titulación (grado o licenciatura), se realizó un test-t para muestras independientes. Los resultados (Cuadro 2) apoyan parcialmente esta hipótesis, puesto que los alumnos de grado muestran diferencias de valoración en relación con aquellas facetas pedagógicas referentes a tutorías. Más concretamente, los alumnos de grado consideran, por término medio, que la dinámica pedagógica de sus profesores se encuentra más dirigida a

primar las relaciones con los estudiantes e indican que los profesores hacen un mayor uso y dan más importancia a las tutorías en titulaciones de grado que en titulaciones LOU.

Cuadro 2
Test-T: Titulación y facetas pedagógicas

FACETAS PEDAGÓGICAS	TITULACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
					Varianzas iguales		
					Sig.	Diferencia de medias	Error
Metodología docente	LADE	47	-,2308286	,97639690	,065	-,31301754	,16870626
	GADE	132	,0821890	,99904515			
Necesidades educativas	LADE	47	,0331907	1,01227166	,792	,04500856	,17030536
	GADE	132	-,0118179	,99921293			
Recursos didácticos	LADE	47	-,2044596	,96785264	,103	-,27725965	,16905931
	GADE	132	,0728000	1,00474319			
Tutorías	LADE	47	-,3218192	,79937441	,010	-,43640628	,16715074
	GADE	132	,1145871	1,04115747			

Para contrastar la segunda hipótesis y dada la naturaleza dicotómica de la variable sexo, se efectuó un test-t para muestras independientes entre esta variable y las facetas pedagógicas de los docentes identificadas en el factorial. El análisis (Cuadro 3) no permite apoyar esta hipótesis dado que no se aprecian diferencias significativas de medias en cuanto a la percepción de hombres y mujeres. Es decir, a diferencia de lo que se podría esperar, el sexo no influye en la percepción de los alumnos sobre el estilo docente del profesorado.

Cuadro 3
Test-T: Sexo y facetas pedagógicas

FACETAS PEDAGÓGICAS	SEXO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA.	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
					Varianzas iguales		
					Sig.	Diferencia de medias	Error
Metodología docente	Hombre	45	,2333097	1,02143794	,070	,31165992	,17118368
	Mujer	134	-,0783503	,98416463			
Necesidades educativas	Hombre	45	,1564948	1,03580211	,226	,20904901	,17206313
	Mujer	134	-,0525542	,98607156			
Recursos didácticos	Hombre	45	,0451908	,94824226	,727	,06036676	,17271952
	Mujer	134	-,0151760	1,01978197			
Tutorías	Hombre	45	,2205897	,97892513	,087	,29466833	,17135361
	Mujer	134	-,0740786	,99966164			

Para contrastar la tercera hipótesis se efectuó un nuevo test-t para muestras independientes. Los datos (Cuadro 4) muestran apoyo parcial para la misma, debido a que la valoración que hacen los estudiantes de las facetas pedagógicas referentes a metodología docente difiere significativamente si sus estudios han sido elegidos como primera opción/vocación o no. En concreto, existen diferencias significativas de medias en las facetas pedagógicas referentes a metodología docente y a recursos didácticos. En particular, los alumnos que han elegido titulación por vocación muestran valoraciones significativamente más altas que los no vocacionales que, en este caso, ofrecen valoraciones inferiores a la media.

Cuadro 4.
Test-T: Motivos de elección de la carrera y facetas pedagógicas

FACETAS PEDAGÓGICAS	MOTIVOS DE ELECCIÓN TÍTULO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
					Varianzas iguales		
					Sig.	Diferencia de medias	error
Metodología docente	Primera opción	160	,0183028	1,00914254	,027	,41426658	,17528951
	Única opción	15	-,3959638	,60450320			
Necesidades educativas	Primera opción	160	,0206947	1,03345183	,696	,10659798	,27238752
	Única opción	15	-,0859033	,66639982			
Recursos didácticos	Primera opción	160	,0656117	,99738632	,037	,56100507	,26759051
	Única opción	15	-,4953933	,91484925			
Tutorías	Primera opción	160	,0392133	1,00580431	,443	,20536852	,26693948
	Única opción	15	-,1661553	,76580702			

Para contrastar nuestra cuarta hipótesis se realizó nuevamente un test-t. Observando las medias (Cuadro 5) se comprueba que los estudiantes que simultanean trabajo y estudios muestran una valoración inferior a la media en las facetas pedagógicas referentes a necesidades educativas. En concreto, los alumnos que compaginan estudios y trabajo consideran que los docentes no se centran en sus necesidades educativas, mostrando poca preocupación e interés por ellos. Estos resultados nos llevan, pues, a apoyar parcialmente la hipótesis 4.

Cuadro 5
Test-T: Simultanea estudios y trabajo y facetas pedagógicas

FACETAS PEDAGÓGICAS	SIMULTANEA ESTUDIOS Y TRABAJO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA.	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		
					Varianzas iguales		
					Sig.	Diferencia de medias	Error
Metodología docente	Si	43	,1280364	,93424344	,295	,18271055	,17379803
	No	135	-,0546741	1,01008422			
Necesidades educativas	Si	43	-,3244797	,86748735	,011	-,43908444	,17179050
	No	135	,1146048	1,01402724			
Recursos didácticos	Si	43	-,0578483	1,03497548	,673	-,07451108	,17598352
	No	135	,0166628	,99540984			
Tutorías	Si	43	,0730940	,99831223	,600	,09247690	,17582531
	No	135	-,0193829	1,00589366			

4.2 Facetas pedagógicas y grado de satisfacción

La última hipótesis trata de conocer si las facetas docentes se relacionan con la satisfacción del alumnado. Para contrastarla se ha llevado a cabo un análisis de regresión lineal múltiple para comprobar la importancia de las facetas pedagógicas sobre la satisfacción. El análisis de regresión realizado (Cuadro 6) revela que la satisfacción de los estudiantes con su titulación viene explicada por la faceta referente a necesidades educativas. Así, una orientación del profesor centrada en las necesidades educativas de los estudiantes influye significativamente en la satisfacción de éstos, de modo que al aumentar la primera también lo hace la satisfacción de los estudiantes.

Cuadro 6
Modelo de regresión entre satisfacción con la titulación elegida y facetas pedagógicas

	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS		
	<i>B</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Constante	3,687	,065		56,307	,000
Facetas pedagógicas – necesidades educativas	,161	,066	,181	2,454	,015

Variable dependiente: satisfacción con titulación elegida; $R^2 = 0.033$; R^2 corregida: 0.027

5. Discusión

Si bien, en general, no existe un modelo único de docencia universitaria, podemos afirmar que la adaptación del SUE al EEES ha de conllevar la implantación de un modelo centrado en el aprendizaje, con un profesorado que orienta y facilita el aprendizaje de los estudiantes para que éstos alcancen la capacidad de buscar, procesar y aplicar los conocimientos, con el apoyo de planes de acción tutorial y poniendo énfasis en la autonomía y el aprendizaje crítico.

Esta adaptación ha tenido la calidad como referente. La calidad en este ámbito se debate entre los componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción del alumnado. A este respecto, en este trabajo hemos identificado cuatro componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que representan las diferentes facetas pedagógicas de la praxis docente en la implementación de EEES. De un lado, las facetas pedagógicas referentes a necesidades educativas incluyen aspectos sobre las preocupaciones e interés de los docentes con las necesidades educativas de sus alumnos. De otro, las facetas referentes a metodología docente están relacionadas con la planificación de la docencia, la metodología, la comprensión de la materia y la evaluación del aprendizaje. Por otra parte, las facetas pedagógicas referentes a recursos didácticos incluyen aspectos como el uso de recursos didácticos innovadores adecuados. Finalmente, las facetas referentes a tutorías recogen técnicas relacionadas con el apoyo a los estudiantes. Cabe precisar que la percepción que el alumnado tiene sobre el estilo docente en cualquiera de estas facetas no varía en cuanto al sexo.

En relación las facetas identificadas, hemos observado que, en el marco del EEES, la dinámica pedagógica de los profesores se encuentra de facto más dirigida a primar las relaciones con los estudiantes y otorga una mayor importancia a las tutorías, generalizándose su uso mediante planes de acción tutorial. No obstante, la preocupación e interés mostrado hacia el estudiantado se dirige al perfil más numeroso, esto es, a aquellos que sólo son estudiantes, dejando de lado al grupo minoritario de alumnos que compaginan estudios y trabajo, quienes demandan unas necesidades educativas más peculiares y que, al parecer, no son atendidas.

Pese a ello no se han obrado cambios sustanciales relativos a la metodología y los recursos didácticos utilizados con la entrada en el EEES. Estas deficiencias son detectadas fundamentalmente por alumnos vocacionales o que han elegido la titulación como primera opción. Ahora bien, a la hora de realizar esta valoración cabe precisar que, en ocasiones, el alumnado descarta de antemano titulaciones a las que no tiene posibilidades de acceso por escasas capacidades, bajas notas para el acceso, falta de recursos económicos, entre otras.

En lo que respecta a la satisfacción del alumnado con la titulación elegida se relaciona positiva y exclusivamente con la orientación del profesor centrada en las necesidades educativas de sus estudiantes.

Estos resultados nos lleva a pensar que de forma general el docente universitario mantiene su concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la reproducción de lo establecido en las disciplinas e interpretando la evaluación como una simple valoración de resultados. Prácticas estas, que se hallan muy lejos del modelo centrado en el aprendizaje, seña de identidad del EEES.

Resulta extraño, no obstante, este resultado, al tener constancia de los grandes esfuerzos que en materia de formación docente están realizando las universidades del SUE, sobre todo en materia de metodología y recursos didácticos. Esto nos lleva a suponer que existen fallos en la implementación del modelo del EEES en el SUE. También es cierto que un cambio en la metodología y los recursos didácticos muchas veces viene condicionado por las infraestructuras en las que se alberga la actividad docente. En la última década, las infraestructuras de los nuevos centros universitarios respondían a un modelo de docencia basado en la enseñanza, mucho menos personalizado. Finalmente, este proceso de adaptación al EEES ha coincidido en el tiempo con momentos de crisis económica que han limitado, o más bien reducido, el aporte de recursos presupuestarios necesarios para la correcta implantación del nuevo modelo de educación universitaria.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, F. y MÉNDEZ, R.M. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: Un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *Adaxe*, vol. 14, nº 15, pp. 131-147.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R., CABRERA PÉREZ, L., GONZÁLEZ AFONSO, M.C. y BETHENCOURT BENÍTEZ, J.T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, vol. 27, nº 1, pp. 349-363.
- APODAKA, P. y GRAD, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, nº 2, pp. 385-409.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BLOSCH, D. P. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: a new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, vol. 53, nº 3, pp. 194-207.
- BOOTH, A. (1997). Listening to students: experiences and expectations in the transition to a history degree. *Studies in Higher Education*, vol. 22, pp. 205-219.
- CANO GARCÍA, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, vol. 12, nº 3, pp. 360-367.
- CHONKO, L. B., TANNER, J. F. y DAVIS, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, vol. 77, nº 5, pp. 271-281.
- DALL'ALBA, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.), *Research and Development in Higher Education* (pp. 293-297). Sydney: Herdsa.
- DARLSTON-JONES, D., PIKE, L., COHEN, L., YOUNG, A., HAUNOLD, S. y DREW, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, vol. 13, nº 1, pp. 31-52. Recuperado de: <http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/darlaston-jones.html>
- DE LA FUENTE, J., SANDER, P., JUSTICIA, F., CANO, F., MARTÍNEZ, J. M. y PICHARDO, M. C. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España, Marzo.

- DE LA FUENTE, J., JUSTICIA, F., SANDER P., CANO, F., MARTÍNEZ, J. M. y PICHARDO, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España, 01 - 04 abril.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (Dir.). (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 711-744.
- ECHAVARRI, M., GODOY, J.C. y FABIÁN, O. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *University Psychology*, vol. 6, n° 2, pp- 319-329
- FEIXAS, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, n° 1, pp. 97-118.
- GARCÍA BERBEN, A.B. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- GARCÍA VALCÁRCCEL, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 194, pp. 27-53.
- GARGALLO LÓPEZ, B., SÁNCHEZ PERIS, F., ROS ROS, C. y FERRERAS REMESAL, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 51, n° 4, pp.1-16.
- GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E. J. (1997). El profesorado universitario: reflexiones en tomo a su formación y a su desarrollo profesional. *Adaxe*, vol. 13, pp. 85-101.
- GOW, L. y KEMBER, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, pp. 20-33.
- GRIMES, S.K. (1995). Targeting academic programs to student diversity utilizing learning styles and learning-study strategies. *Journal of College Student Development*, vol. 36, n° 5, pp. 422-430
- HARROP, A. y DOUGLAS, A. (1996). Do staff and students see eye to eye?. *New Academic*, vol. 5, pp. 8-9.
- HILL, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, vol. 3, n° 3, pp. 10-21.
- ICE-UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica*. Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- KEMBER, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, vol.7, n° 3, pp. 255-75.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, vol. 65, n° 1, pp. 58-74.
- Keogh, K. M. y Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Congreso ICDE, Dusseldorf, 1-5 abril.
- LARSSON, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, vol. 12, pp. 355-365.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE 307, 24 de diciembre de 2001.
- MARÍN, M. y TERUEL, P. (2004). *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España, Marzo.
- MARTIN, E. y RAMSDEN, P. (1992). An expanding awareness: how lectures change their understanding of teaching. En B. Rodd (Ed.), *Research and Development in Higher Education*. (pp. 148-155). Sydney: Herdsa.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M. (2003). La mirada del educando. En Quintanal, J. (coord), *Los retos de la educación en el siglo XXI*. (pp. 121-142). Madrid: CES Don Bosco - Edebé.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M.M., GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANA DÍAZ, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *UNED Educación XXI*. Vol. 9, pp. 183-198.
- MASJUAN, J.M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, vol. 33, pp. 59-76.

- MAS TORELLÓ, O. y RUIZ BUENO, C. (2007). *El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, 5-7 septiembre.
- MEYER, J.H.F. (1995). Gender differences in the learning behaviour of entering first-year university students. *Higher Education*, vol. 29, pp. 201-215.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- NARASIMHAN, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, vol.5, nº 3, pp. 121-125.
- NASH, M. y MARRE, D. (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; GARCÍA, M.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C., ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, vol. 10, nº 1, pp. 97-109
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1993). More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, vol. 69, nº 1, pp. 140-147.
- PICHARDO MARTÍNEZ, M.C., GARCÍA BERBÉN, A.B., DE LA FUENTE ARIAS, J. y JUSTICIA JUSTICIA, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, nº1, pp. 1-16.
- PRAKASH, V. (1984). Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm. *Journal of the Academic of Marketing Science*, vol. 12, pp.63-76.
- REBOLLOSO, E., ALEMÁN OCHOTORENA, P., IGLESIAS, R., LÓPEZ, L. y RUSTARAZO, A. (1995). *Una aproximación a la definición de "profesor ideal". Dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumno universitario*. Actas del V Congreso Nacional de Psicología Social, vol. 5, pp. 127-141
- SALVADOR, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, vol. 26, nº 90, pp. 1-9.
- SAMUELOWICZ, K. y BAIN, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, vol. 22, pp. 229-249.
- SAMUELOWICZ, K. y BAIN, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, vol. 41, pp. 299-325.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M., SUÁREZ ORTEGA, M., MANZANO SOTO, N., OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L., LOZANO SANTIAGO, S., FERNÁNDEZ D' ANDREA, B. y MALIK LIÉVANO, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, vol. 355, nº 2, pp. 331-354.
- SANDER, P., STEVENSON, K., KING, M. y COATES, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, vol. 25, nº 3, pp. 309-323.
- SCHMECK, R.R., RIBICH, F.D. y RAMANAIAH, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, vol. 1, pp. 413-431
- SEVERIENS, S. E. y TEN DAM, G. T. M. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, vol. 27, pp. 487-501.
- SEBASTIÁN, A., SÁNCHEZ, M. F., SUTIL, M. I., BORONAT, J., CADIerno, D. y SOLANO, L.O. (2005). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional* (Estudio descriptivo). Madrid: Dyckinson.
- SHANK, M., WALKER, M. y HAYES, T. J. (1993). University service expectations: a marketing orientation applied to higher education. En E. Adler y T. Hayes (Eds.), *The Symposium for the Marketing of Higher Education*, vol. 4 (pp. 100-111). Chicago: AMA.
- SHANK, M., WALKER, M. y HAYES, T. J. (1995). Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education?. *Journal of Professional Services Marketing*, vol. 13, pp. 71-89.
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº 1, pp. 157-182.

- TEJEDOR TEJEDOR, F.J. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (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*, vol. 342, nº 1, pp. 443-473.
- TEJEDOR TEJEDOR, F.J., MARTÍN IZARD, J.F., GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y AUSÍN ZORRILLA, T. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 2, pp. 407-412.
- TOMÁS, M. (2001). Presentación. *Educar*, vol. 28, pp. 6-9.
- TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE*, vol. 14-15, pp. 131-147.
- YANHONG, R. y KAYE, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, vol. 36, nº2, pp. 145-154.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEITHAML, A., PARASURAMAN, A. y BERRY, L. L., (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. The Free Press, New York, NY.