

QUÉ PIENSAN LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE LAS COMPETENCIAS INTERPERSONALES DE SU PROFESORADO? UN ESTUDIO CUALITATIVO.

Montserrat Celdrán
Universitat Rovira i Virgili
montserrat.celdran@urv.cat

Jordi Escartín
Universitat de Barcelona
jordiescartin@ub.edu

Resumen

En los cambios que supone y supondrá la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en especial la evaluación por competencias del alumnado, escasa atención parecen estar recibiendo las competencias y nuevos aprendizajes que el profesorado va a tener que adquirir e incorporar para adaptarse a este nuevo sistema (Gros y Romaña, 2004).

Bajo este concepto de competencias del profesorado, esta comunicación se centra en aquellas principalmente interpersonales (Del Moral, 2004), con el objetivo de analizar la relación actual existente entre profesores y alumnos universitarios a partir de las percepciones de estos alumnos mediante la metodología de las frases incompletas.

Para ello se contó con la participación de 167 estudiantes de la universidad Rovira i Virgili de Tarragona, concretamente de los tres primeros cursos de la carrera de Psicología.

El instrumento administrado estuvo formado por dos frases incompletas, en las que sin ningún tipo de restricción de espacio, se pedía a los alumnos participantes que contestaran (a) cual había sido la mejor acción y; (b) cual la peor que habían recibido de sus profesores en la universidad hasta ese momento.

Los resultados indican que, si bien la mayoría de acciones tanto positivas como negativas que realiza el profesorado hacia el alumnado se centraron en el entorno clase (capacidad de resolver dudas y tener flexibilidad a la hora de impartir clase y evaluar, entre otras), un notable conjunto de acciones más personales (un trato personalizado o un trato inadecuado, entre otras) fueron también percibidas como influyentes en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales entre dichos estudiantes y sus profesores.

Así, tales acciones personales parecen traspasar lo que sería la mera capacidad docente desde la óptica de su rol profesional, dando pleno sentido a la formación permanente del profesorado y la formación novel. Tales resultados son valorados en consonancia con la mayor importancia que la tutoría (Arnaiz & Isús, 2001) y el trato individual van a comportar en la nueva formación de grado.

Introducción

La construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica entre otros aspectos, convertir al alumno en el protagonista de su proceso de aprendizaje (Prieto, 2007). Por ello, cada vez más, la docencia debe focalizarse en las competencias, tanto genéricas como específicas, que el alumno va a adquirir en su paso por la formación universitaria.

Sin embargo, poco se está hablando de las competencias, conocimientos y nuevas habilidades que el profesorado va a tener que poner en marcha para adaptarse a este nuevo sistema (Bauman, 2007), y de cómo ambos, profesor y alumno, deben trabajar de forma conjunta para la consecución de un aprendizaje reflexivo y de una independencia progresiva del alumnado en los aprendizajes a lo largo de sus estudios (Giné, 2007; Imbernón, 2002).

En este sentido, estudios en otras disciplinas y ámbitos de aplicación ofrecen válidos e interesantes *insights*, destacando una serie de competencias profesionales que serían extrapolables a las competencias de un profesor universitario (Bunk, 1994, cit en Saravia, 2004, p.78) tales como:

- Competencia técnica: experto en las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo.
- Competencia metodológica: experto en los conocimientos procedimentales adecuados a la tarea a desempeñar.
- Competencia social: saber comunicarse y comportarse de manera adecuada en su contexto laboral.
- Competencia participativa: ser capaz de organizarse y asumir responsabilidades.

Partiendo de la premisa de que es imposible no comunicar (Knapp, 1997), y siendo conscientes de la importancia que el “cómo” está cobrando en detrimento del “qué”, de las diferentes competencias que se atribuyen al profesorado universitario, un conjunto que guarda especial relación con la interrelación alumno-profesor es el de las habilidades interpersonales. En este sentido, Zabalza (2003) destaca de entre las diez competencias del profesorado universitario, la capacidad de “comunicarse-relacionarse con los alumnos”.

Esta competencia transversal incluiría aspectos tales como el estilo de liderazgo del profesor, el clima que se crea en el aula, el respeto y comprensión hacia el alumnado o la relación que mantiene con ellos, así como también, su apertura al diálogo con los alumnos, la empatía, el dar apoyo, o el tener tolerancia hacia la diferencia, entre otros (Feldman, 1976; Smith y Simpson, 1995).

Algunos estudios se han centrado en aspectos particulares de esta habilidad: por ejemplo, recientemente Behrens y Jablon (2008) han mostrado como la efectividad comunicativa (es decir, el conseguir que la información llegue al oyente de forma clara) y el estilo conversacional de los profesores se asocian con el ambiente de aprendizaje. Por su parte, otros estudios (Allen, Long, O'Mara y Judd, 2008) han relacionado tales competencias interpersonales con el proceso de aprendizaje de los alumnos cuando éstos perciben a sus profesores como comunicadores veraces, empáticos y asertivos, mostrándose en otras investigaciones el otro extremo de esta correspondencia, es decir, cuando tales estudiantes perciben una comunicación agresiva por parte de sus profesores (Myers, Edwards, Wahl y Martin, 2007).

Con ello, resulta lógico que autores como Kramer y Pier (1997) incluyan estas características dentro de la tipología de profesores universitarios eficaces o ineficaces (Bain, 2006). En el primer caso, encuentran un tipo de profesor, el profesor interpersonal, el cual responde a las preguntas de sus alumnos, se muestra sensible, conoce a sus alumnos por el nombre, entre otras características; y en el segundo caso, en su tipología de “profesor distante y difícil” definen principalmente esa no interacción o mala interacción entre éste y sus alumnos.

Otro concepto que ha abarcado esta vertiente más personal del profesorado universitario ha sido conceptualizada como "Teaching care" y incluiría aspectos como la empatía, la capacidad de comprensión de los demás en los procesos comunicativos y la capacidad de responder de forma adecuada a las demandas y necesidades de los alumnos de una manera sensible y orientada hacia los demás (Sherman, 2004; Teven, 2007).

De igual forma que la relación profesor-alumno afecta al clima de clase y el aprendizaje de los alumnos, estudios americanos han considerado dicha relación y su calidad como un factor explicativo de la continuidad del alumnado universitario (Miller, 2008). Estos estudios destacan cómo los alumnos dan valor a mantener relaciones significativas con sus profesores y el personal de administración y servicios, influyendo dicho vínculo en el clima y rendimiento académico, con gran parte de la varianza explicada centralizada en el apoyo y cuidado recibido por dicho profesorado en su proceso de aprendizaje (Johnson, 1997; Shelton, 2003).

De este modo, profundizando tanto en el significado de estas relaciones, así como en su etiología, la investigación muestra cómo un ambiente positivo se consigue en parte con unas buenas acciones de tutoría y asistencia directa para facilitar el aprendizaje de los alumnos (Díez et al., 2007). Tales acciones parecen estar basadas en la existencia de características personales del profesor, que, vertebrando las características docentes, técnicas y didácticas, facilitan la consecución y establecimiento de dicho clima (Shelton, 2003). Por ejemplo, en el estudio de Miller sobresalen características como el ser modelos de conducta (Bandura, 1984), tener flexibilidad a la hora de verse fuera del horario de clases, manifestar interés de escucha hacia el alumno, respetar, dar apoyo, entre otras. Otros autores destacan también capacidades como ser crítico y reflexivo, creativo, con empatía ante los problemas de los estudiantes y de la sociedad, analítico, responsable y respetuoso, psicológicamente equilibrado, abierto al cambio y practicante de valores éticos y morales (Villasmil, Bolivia, De Álvarez, León, Aguilera y Moreno, 1999).

De forma sistemática, el estudio de Martínez García, García Domingo y Quintanal (2006) analiza cómo es el perfil ideal del profesorado universitario según el alumnado mediante la metodología de preguntas incompletas. De esta investigación se distinguieron 47 adjetivos organizados, definitorios del cómo sería dicho profesor ideal (físicamente, personalmente y en el ámbito relacional) y del cómo debería hacer su trabajo (labor docente, relaciones con sus alumnos y otras actividades que debe desarrollar) (ver tabla 1).

Tabla 1. Perfil ideal del profesorado universitario (En Martínez García, García Domingo y Quintanal, 2006, Pág. 194)

CÓMO ES...			COMPETENCIA PROFESIONAL	OTRAS
APARIENCIA FÍSICA	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	HAB. SOCIALES		
limpio arreglado saludable atractivo joven moderno natural	equilibrado inteligente humano estable educado seguro responsable flexible puntual humilde	amable cordial abierto simpático implicado respetuoso integrado	motivado formado cercano firme crítico coherente justo dinámico, motivador ameno disciplinado claro eficaz exigente, competente práctico directivo participativo	actualizado investigador facilitador orientador

Todos estos estudios resultan necesarios y relevantes para conocer en profundidad la naturaleza de las relaciones entre profesores y alumnos universitarios, ya que dicha relación se muestra crucial a la hora de entender los procesos de aprendizaje entre profesor y alumno e incluso para analizar situaciones aparentemente excepcionales en nuestro entorno, como es la violencia universitaria hacia el profesorado, pero que comienza a manifestarse en algunas carreras americanas (Thomas, 2003).

Objetivos

Esta comunicación tiene como objetivo analizar los distintos modos de interacción entre profesores y alumnos universitarios, profundizando en las conductas percibidas tanto positivas como negativas por parte de dichos alumnos, lo que sin duda ayudará a entender el impacto y la influencia del comportamiento del profesorado en su alumnado.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 167 alumnos de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España), con una edad media de 20,21 años (d.t.=3,11). Los estudiantes en el momento de su participación en esta investigación se distribuían entre los tres primeros cursos de la carrera de psicología. En cuanto al género, el porcentaje de mujeres fue de 76,65%, contando con la participación de 39 estudiantes varones, proporción esperable en este tipo de estudios universitarios con una clara preponderancia de alumnas.

Instrumento

El estudio que se presenta es parte de una investigación más amplia que tiene como objetivo observar la percepción de las diferentes relaciones que los alumnos universitarios establecen tanto con sus compañeros como con el profesorado universitario.

Para ello se utilizó un cuestionario auto-administrado compuesto por preguntas de respuesta múltiple y preguntas abiertas acerca de las diferentes relaciones sociales establecidas dentro del marco de referencia que constituye la universidad. Para los objetivos marcados en la presente comunicación nos basamos en dos frases incompletas dirigidas a los alumnos y de las que a continuación del texto, se les ofrecía un espacio en blanco para que pudieran completar dichas frases. Cabe destacar que no existía restricción en la extensión de la participación en cada una de las respuestas.

Las dos preguntas seleccionadas fueron las siguientes:

- “Desde que estoy en la universidad la mejor acción que he recibido de un profesor de esta universidad ha sido...” para las connotaciones positivas de la relación entre profesor y alumno,
- mientras que para aquellas negativas se utilizó la misma frase pero a la inversa: “Desde que estoy en la universidad la peor acción que he recibido de un profesor de esta universidad ha sido...”

Procedimiento

Los cuestionarios fueron repartidos en diferentes clases de la facultad de Psicología durante el primer semestre del curso académico 2007-2008. La participación en dicha investigación fue voluntaria y anónima.

Una vez obtenidos todos los cuestionarios se procedió al vaciado de las respuestas a cada una de las preguntas. Una vez se tuvo el listado de respuestas se procedió, de manera independiente por dos investigadores, a confeccionar una serie de categorías de forma inductiva a partir de las respuestas obtenidas, intentando conseguir que cada una de ellas tuviera exclusión mutua, exhaustividad, pertinencia, objetividad y homogeneidad.

Llegados a esta fase, ambos investigadores realizaron una puesta en común de las categorías confeccionadas y discutieron aquellos aspectos no coincidentes hasta llegar a un consenso. Finalmente, se volvió al listado de respuestas y se puntuó la ausencia o presencia de cada categoría en todas las respuestas dadas, pudiendo recibir una misma frase puntuaciones en más de una categoría, según las ideas que se obtuvieran en cada una de ellas. Este procedimiento de análisis de los datos se siguió para las dos frases incompletas.

Adicionalmente y para mejorar la validez interna de esta investigación, un tercer investigador ajeno al estudio puntuó todas las frases según las definiciones de las categorías que se habían formado, con el fin de obtener la fiabilidad de las mismas y que fue de un índice Kappa de 0,737 para la primera pregunta incompleta (“mejor acción”); y de 0,833 para la segunda pregunta incompleta (“peor acción”), lo que se consideró satisfactorio.

Una vez finalizado el proceso, se utilizó de nuevo el programa SPSS v.15 para elaborar las frecuencias de cada categoría (medidas de forma dicotómica) y realizar el análisis de regresión binaria con cuatro variables independientes dicotómicas (género del estudiante y tres variables para el curso académico: primero, segundo y tercero).

Resultados

Mejor acción recibida de un profesor

En cuanto a la mejor acción recibida por parte de un profesor universitario, 4 alumnos participantes del estudio no contestaron a esta frase incompleta. Con el resto de respuestas se confeccionaron las siguientes categorías con sus respectivas definiciones:

- **Acciones académicas:** incluye acciones de predisposición a resolver dudas o problemas con la asignatura, la flexibilidad a la hora de entregar los trabajos o en verse con el alumnado fuera del horario de clase, entre otros.
- **Acciones personales:** recoge aquellas acciones, que, aun realizándose en el entorno universitario, sobrepasan la mera relación alumno-profesor, ya sea por el trato personalizado recibido, como por las conversaciones que se producen entre ellos.
- **Otros:** aquellas acciones positivas que no se pueden englobar en ninguna de las categorías anteriores.
- **Ninguna:** aquellas respuestas en las que el estudiante participante cree no haber recibido ninguna buena acción por parte del profesorado universitario.

Los porcentajes y frecuencias de cada una de estas categorías pueden ser vistos en la Tabla 2.

Como se puede observar en dicha tabla, aquellas acciones más frecuentemente mencionadas se englobaron dentro de la categoría de acciones académicas, realizadas alrededor de los contenidos o procedimientos de una asignatura. De estas acciones destacaron aquellas que hacían referencia a la predisposición de los profesores a resolver sus dudas así como la flexibilidad en cuanto a entregar un trabajo o alguna práctica.

Ejemplos de ello serían: “*Explicarme las veces que hicieran falta alguna cosa porque no lo había entendido*” (mujer, 26 años); “*La ayuda que me proporciona un profesor cuando, acabada la clase, tengo una duda*” (mujer, 26 años); “*Que al explicarle algún problema a la hora de entregar algún trabajo me haya entendido y hayamos quedado para otro día*” (mujer, 20 años).

Tabla 2: Frecuencias y porcentajes de las categorías de mejor acción del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ACCIONES ACADÉMICAS	83	50,00
Dudas	53	63,86
Flexibilidad	17	20,48
Otros	13	15,66
ACCIONES PERSONALES	57	34,34
Trato	31	51,67
Comunicación	15	25,00
Otros	14	23,33
OTROS	7	4,22
NINGUNA	19	11,45
TOTAL	166	100

La segunda categoría mencionada hacía referencia a todas aquellas acciones personales que habían recibido del profesor y que englobaría acciones como el trato personal recibido, así como la comunicación con dicho profesorado, que a veces supera el mero contacto tradicional o esperado entre profesor y alumno.

Ejemplos de ello serían: “*Trato más o menos personal, atención, predisposición a intercambio de ideas*” (mujer, 18 años), “*Que sea como uno más de la clase*”. (mujer, 20 años), “*El hecho de que me haya tenido más en cuenta (saber el nombre, felicitarme por un trabajo) que el resto de profesorado*” (mujer, 19 años).

Destacar, por último, cómo 19 alumnos no pudieron relatar ninguna acción positiva o remarcable del profesorado universitario. Ejemplos de ello serían: “*No recuerdo grandes acciones, es su trabajo*” (mujer, 19 años), “*No tengo relación con los profesores. Voy a clase, escucho, apunto y pregunto, pero no mantengo ninguna relación*” (hombre, 18 años).

Finalmente, realizando un análisis de regresión logística binaria en la que se introdujo cada categoría junto con la variable género y tres variables dicotómicas en cuanto al curso académico cursado (primero, segundo o tercero). Este primer análisis mostró diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de las categorías “acciones académicas” y “acciones personales” con el género de los estudiantes, si bien no se encontraron diferencias significativas en función del curso académico al que pertenecían los estudiantes participantes. Así, en cuanto a las acciones académicas, las mujeres las mencionaron más ($\text{Exp}(B)=0,414$; $p<0,05$); y al contrario, fueron los estudiantes varones quienes mencionaron las acciones personales en un mayor número de ocasiones ($\text{Exp}(B)=2,589$; $p>0,05$).

Peor acción recibida de un profesor

En cuanto a la peor acción recibida por parte del profesorado universitario, nueve alumnos de la muestra no contestaron a esta frase incompleta. Las categorías formadas con el resto de las respuestas fueron las siguientes:

- **Acciones académicas:** incluye acciones en cuanto a las notas recibidas por los alumnos en una asignatura, la falta de cumplimiento por parte del profesor de sus obligaciones de atención horaria o a los cambios en los criterios de procedimiento de una asignatura.
- **Acciones personales:** hace referencia a acciones en las que el alumno se ha sentido infravalorado o agredido verbalmente por parte del profesorado universitario.
- **Otros:** aquellas respuestas que no pueden ser englobadas en las categorías anteriores.
- **Ninguna:** aquellas respuestas en las que el participante cree no haber recibido ninguna mala acción por parte del profesorado universitario.

Los porcentajes y frecuencias de cada una de estas categorías pueden ser vistos en la Tabla 3.

Tabla 3: Frecuencias y Porcentajes de las categorías de peor acción del profesorado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ACCIONES ACADÉMICAS	60	37,27
Dudas	18	30,00
Horario	14	23,33
Suspensos	9	15,00
Clase-metodología	8	13,33
Otros	11	18,33
ACCIONES PERSONALES	49	30,43
OTROS	3	1,86
NINGUNA	49	30,43
TOTAL	161	100,00

En primer lugar, destacar como el 30,43% de la muestra respondió no haber recibido ninguna acción que considere negativa por parte del profesorado que les había impartido docencia.

Respecto a los que sí contestaron alguna acción negativa por parte del profesorado, un 53,57% de esta sub muestra mencionaron acciones concernientes a la esfera académica, referidas en general a no querer/poder contestar sus preguntas, a cambios de última hora en el procedimiento y horarios de las asignaturas, e incluso al fracaso atribuido en una asignatura, así como la poca habilidad de transmisión de conocimientos de algunos profesores.

Ejemplos de ello serían: *“La indiferencia al preguntar una duda en una asignatura de prácticas”* (mujer, 18 años), *“No atender alguna tutoría”* (mujer, 19 años), *“Que se haya olvidado que tenía clases con nosotros y se hubiera quedado en el bar”* (mujer, 20 años), *“Desinterés absoluto de querer mejorar en cuanto a la materia de estudio y métodos de aplicación”* (hombre, 18 años).

En cuanto a los aspectos personales de la relación profesor-alumno (43,75%), sobresalieron aquellas acciones en las que el alumno se había sentido infravalorado o no considerado por parte de su profesor.

Ejemplos de ello serían: *“Algún comentario que me infravaloró”* (mujer, 18 años), *“Que me tratara de inútil por no hacer una cosa que no había hecho porque le estaba explicando a una compañera cómo tenía que hacer un ejercicio”* (mujer, 19 años), *“La humillación delante de toda la clase, más de una vez, es decir, por costumbre, hasta el punto de tener que acudir a algún profesional”* (hombre, 19 años).

Por último, se volvió a realizar un análisis de regresión binaria con las frecuencias de las categorías “Acciones académicas” y “Acciones personales”. En este caso, ni el género del estudiante ni el curso académico actual hicieron variar la frecuencia de estas dos categorías.

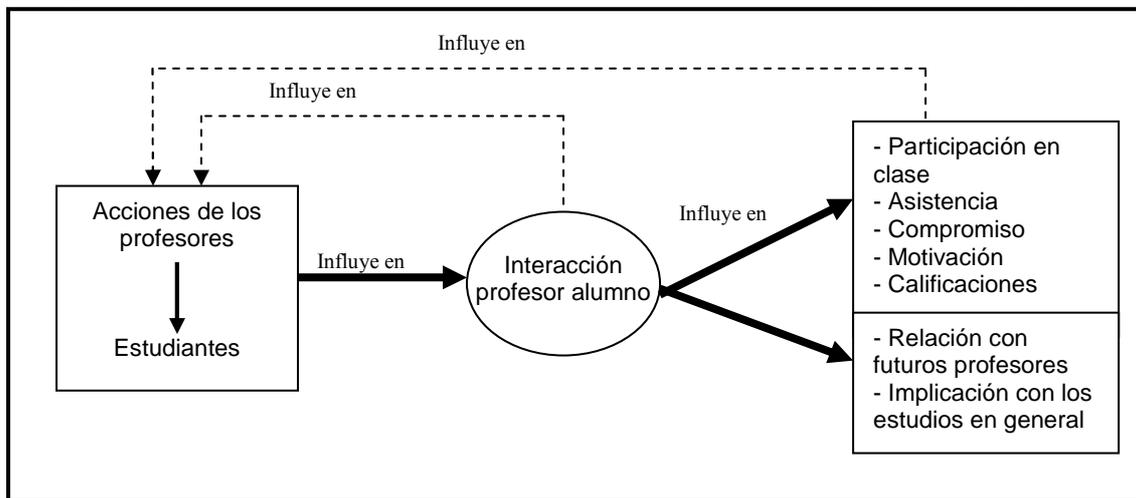
Discusión

Esta comunicación se había marcado como objetivo observar las conductas que los estudiantes universitarios perciben como positivas y negativas de su trato diario con su profesorado. Así, un primer resultado se centra en cómo el profesorado es destacado tanto de forma positiva como negativa en las acciones referentes al entorno clase y que tienen relación con su (no) capacidad para resolver sus dudas y la (no) flexibilidad a la hora de entregar trabajos o en la atención en las horas de tutoría. Esto refleja la importancia que los alumnos dan a una enseñanza personalizada que tenga en cuenta su propio proceso de aprendizaje y, que sobrepasa unas horas marcadas de tutoría a la semana. Estos resultados muestran la importancia que tienen las acciones de los profesores universitarios sobre las actitudes y acciones de sus estudiantes y que prosigue en la línea de los resultados de Shelton (2003) o Martínez García, García Domingo y Quintanal (2006).

Estas percepciones que los que los estudiantes tienen sobre una conducta positiva o negativa referenciada por parte de su profesor genera una serie de procesos e interacciones específicas a la situación del curso, lo cual a su vez genera toda una serie de consecuencias tanto directas (e.g., Participación, rendimiento académico, etc.) como indirectas (e.g., implicación con la carrera, relación futura con otros profesores, etc.) en

los estudiantes (Miller, 2008; Shelton, 2003), lo cual de manera circular y retroalimentada, parece influir a su vez en los comportamientos de dichos profesores (Ver figura 1).

Figura 1. Modelo Circular de influencia e interacción social entre profesores y alumnos



Un segundo resultado hace referencia al profesorado desde su dimensión personal, en su comportamiento no tanto como transmisor de información o facilitador del aprendizaje sino más bien en lo que a las manifestaciones diarias de interacción con sus alumnos se refiere. Así, estos alumnos destacan aspectos como la comunicación y el trato recibido por los profesores, al trato personalizado que los alumnos destacan en estos profesores, siendo ello coherente con el hecho que la mala consideración o un trato despectivo por parte de los profesores minan de alguna forma a los estudiantes. Este hecho iría en la línea de estudios clásicos de psicología social (por ejemplo, Kelley y Michela, 1980) que han mostrado la influencia y el “efecto halo” que determinadas variables tales como la calidez o frialdad por parte de un profesor, pueden tener en aspectos tan importantes como la motivación o participación del alumnado (Allen et al., 2008; Myers et al., 2007).

Como limitaciones a este estudio cabría resaltar por una parte el hecho de que la muestra provenga únicamente de la carrera de psicología dificulta su generalización a otras carreras y ciclo (por ejemplo, diplomaturas). Además, hubiera sido interesante conocer más en profundidad más características de los profesores sobre los cuales los alumnos se referían tanto positiva como negativamente, en qué curso se produjeron estas acciones y cómo el alumno reaccionó ante ellas. Sin embargo, consideramos importante este estudio al resaltar la importancia de los aspectos personales del profesor en su trato con el alumnado, tanto positiva como negativamente, con lo que se abren interesantes oportunidades a la hora de intervenir. Así por ejemplo, desde una perspectiva preventiva, cobra especial relevancia dentro del Marco Europeo de Educación Superior, la formación permanente del profesorado universitario, así como los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE's) existentes en las Universidades (Benedito, 2000; Benedito, Ferrer y Federes, 1995).

Del mismo modo, la rápida transformación sociodemográfica que esta viviendo la Universidad, con la entrada de nuevos y jóvenes profesores como recambio a las jubilaciones y prejubilaciones del profesorado más experto, está también requiriendo la formación de noveles como línea de actuación estratégica (Veeman, 1984; Wang & Odell, 2007), por lo que los Postgrados de Docencia Universitaria implantados ya desde hace

algunos años en las Universidades, parecen ser una vía muy eficaz que facilita de forma directa e indirecta, el énfasis de acciones positivas por parte del profesorado las cuales influirán sensiblemente en las interacciones profesor-alumno y en consecuencia, en la participación, compromiso y motivación de éstos. Sin embargo, no hay que olvidar que continuaremos hablando de una relación intergeneracional entre alumno y profesor y que se verá condicionada por aspectos históricos y sociales de ambas generaciones (vease, por ejemplo, Sacks, 1996 para una descripción de la denominada Generación X joven y los “Baby Boomers” profesores universitarios americanos).

Estos resultados nos acercan a su vez a la definición cada vez más omnicompreensiva del rol docente, pues si bien hasta hace poco las acciones orientadas hacia lo académico parecían ser suficientes, en la actualidad y derivado de los nuevos retos que el nuevo contexto educativo exige, hace falta optimizar las acciones mas personales con lo que los espacios de interacción entre profesor y alumno serán cada vez mas cercanos, entendiéndose por ello, por ejemplo, las tutorías. Al respecto, dichas tutorías, entendidas como espacios adecuados para resolver dudas sobre el curso o actividades a realizar durante el curso, para seguir las evoluciones de los estudiantes, recomendarles actividades o bibliografía, etc.(Arnaiz y Isús, 2001; Rowley, 1999) deberán ser también un espacio particularmente óptimo para formar en el alumnado universitario actitudes favorables hacia el conocimiento per se, y para fomentar su autonomía y responsabilidad en sus procesos de aprendizaje (Cubero, 2005; Imbernón, 2002).

En conclusión, la percepción de los alumnos sobre las competencias interpersonales de su profesorado indican la necesidad de potenciar el rol docente como un acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno, por lo que un liderazgo centrado en la tarea deberá dejar parcialmente paso a un liderazgo centrado especialmente en las relaciones establecidas entre el alumnado (Fiedler y Garcia, 1987), bien sea en el contexto clase, los espacios de tutorías u otros.

Referencias bibliográficas

Allen, J.L., Long, K.M., O'mara, J. & Judd, B.B. (2008). Students' predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*, 57(1), 20-40.

Arnaiz, P. & Isús, S. (2001). *La Tutoría, organización y tareas* (6ª ed). Barcelona: Graó.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Bandura, A. (1984). *Teorías del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Arcàdia.

Behrens, S. & Jablon, A. (2008). Speaker perceptions of communicative effectiveness: Conversational analysis of student-teacher talk. *Journal of College Science Teaching*, 37(3), 40-44.

Benedito, V. (2000). Formación institucional del profesorado universitario. Experiencias de la Universidad de Barcelona. En M. Lorenzo & Colaboradores

(Eds). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (vol.1, p. 587-609). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cubero, R., (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Crítica y Fundamentos.

Del Moral, M. E. (2004). Redes como soporte a la docencia. En R. Rodríguez, J. Hernández & S. Hernández (coords), *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (p. 193-212). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Díez, M.C., Díez de Ulzurrun, A., Escardíbul, S., Notó, F., Puig, J.M., Arguís, R. et al. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.

Feldman, K.A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.

Fiedler, F.E. & Garcia, J.E. (1987). *New approaches to leadership, cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley and Sons.

Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.

Gros, B. & Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La educación en el Siglo XXI. Los restos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Johnson, J.L. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal*, 31(3), 323-332.

Kelley, H. & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 57-101.

Knapp, M. (1997). *La comunicación no-verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.

Kramer, M.W. & Pier, P.M. (1997). A holistic examination of students' perceptions of effective and ineffective communication by college teachers. Comunicación presentada en el 83 Annual Meeting of the National Communication Association (Chicago, 19-23 noviembre).

Martínez García, M., García Domingo, B. & Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.

Miller, A.S. (2008). *Students that persist: caring relationships that make a difference in higher education*. Informe on-line de investigación. Consulta en Febrero 2008 en <http://www.eric.ed.gov/> (ED ED497500)

Myers, S.A., Edwards, C., Wahl, S.T. & Martin, M.M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.

Prieto, L. (Coord.) (2007). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Rowley, J. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.

Sacks, P. (1996). *Generation X goes to college. An eye-opening account of teaching in postmodern America*. Chicago: Open Court Publishing Company

Saravia, M.A. (2004). Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis doctoral universidad de Barcelona. Consulta en 10 de abril de 2008 en http://www.tesisenred.net/TDX-1001104-085258/index_cs.html.

Shelton, E.N. (2003). Faculty support and student retention. *Journal of Nursing Education*, 42(2), 68-76.

Sherman, S. (2004). Responsiveness in teaching: Responsibility in its most particular sense. *The Educational Forum*, 68(2), 115-124.

Smith, K. & Simpson, R. (1995). Validating teaching competences for faculty members in higher education: A national study using the Delphy method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223-234.

Teven, J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400.

Thomas, S.P. (2003). Handling anger in the teacher-student relationship. *Nursing Education Perspectives*, 24(1), 17-24.

Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Villasmil, Y., Bolivia, A., De Alvarez, A., Leon, Y., Aguilera, Z. & Moreno, G. (1999). Trabajo visión, misión y perfil integral del profesor universitario. Comunicación presentada en el Primer encuentro universitario Perfeccionamiento integral del profesor universitario. Universidad Central de Venezuela. Consulta realizada el 10 de abril de 2008 en [http://www.uib.es/depart/qte/edutec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20\(cd\)/yvillasmil.htm](http://www.uib.es/depart/qte/edutec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20(cd)/yvillasmil.htm).

Wang, J., & Odell, J. (2007). An alternative conception of mentor/novice relationships: Learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching & Teacher Education*, 23 (4), 473-489.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Con el espíritu de promover el debate, numerosas cuestiones pueden ser consideradas, tales como:

(1) ¿En qué medida el alumnado puede y debe verse involucrado en la configuración del profesor universitario en el nuevo Marco Europeo de Educación Superior?

(2) ¿En que medida el trabajo en equipos docentes puede potenciar las habilidades interpersonales del profesorado en relación a su alumnado?

(3) ¿Qué tipo de valor añadido puede aportar a las Instituciones Universitarias, la creación de equipos multidisciplinares de estudiantes orientados a la tarea de definir sus necesidades educativas y relacionales respecto al profesorado universitario?