

LA IRRUPCIÓN DEL FACTOR COMUNITARIO EN EL PERFIL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Community factor inrush in higher education teacher's profile

ARTURO GALÁN, M^a ÁNGELES GONZÁLEZ GALÁN
Y MARCOS ROMÁN
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

INTRODUCCIÓN. La entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone algunos cambios en el perfil profesional del profesorado universitario. El incremento de la presión sobre el profesorado derivado de las exigencias de competitividad en un contexto global, unido a las numerosas evaluaciones externas y al empeoramiento de las condiciones laborales como resultado de la crisis económica, puede estar incidiendo en la motivación del profesorado. Este trabajo analiza la percepción del profesorado sobre los aspectos que le motivan en su trabajo y el ámbito (individual o comunitario) en el que lo realiza. **MÉTODO.** Se trata de un estudio básicamente descriptivo y correlacional. La información recogida se basa en 32 preguntas de un cuestionario agrupadas en dos bloques: motivación del profesorado y trabajo en equipo. Mediante el análisis factorial exploratorio se estudia la existencia de factores subyacentes explicativos de la matriz de correlaciones. Se realizó también análisis log-linear y análisis de varianza. **RESULTADOS.** Se han identificado cuatro perfiles distintos en la motivación del profesorado universitario: investigador puro, investigador pragmático, docente y comunitario. Los resultados obtenidos muestran algunas diferencias en las puntuaciones factoriales en función de las variables de clasificación. Concretamente el perfil comunitario destaca en las mujeres y en el profesorado más joven. **DISCUSIÓN.** Los resultados son coincidentes con la literatura de investigación en cuanto a la identificación de los tres primeros factores. La emergencia del factor comunitario podría responder a las nuevas exigencias del EEES, aunque parece necesario fortalecer esta dimensión. La universidad actual requiere profesorado capaz de relacionarse en el contexto internacional, pero también es necesario el trabajo colaborativo a nivel local para favorecer una verdadera comunidad de aprendizaje y, en consecuencia, una mayor satisfacción y motivación de profesores y estudiantes.

Palabras clave: *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Educación superior, Motivación del profesorado, Comunidad universitaria, Competencias del profesorado.*

Introducción

La Universidad española se encuentra actualmente en un momento controvertido y de cambio. Con la Declaración de Budapest-Viena (2010) dio

comienzo de manera oficial el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. Como señala el tercer gran objetivo de la Declaración de 2010, el EEES pretende convertirse en un espacio

competitivo y atractivo dentro del marco de los estudios superiores a nivel internacional. Aún más, en la Declaración de 2012 en Bucarest se insiste en el papel clave del aseguramiento de la calidad, que se pone en manos de la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Bajo sus directrices, las agencias de calidad nacionales y regionales, auspiciadas en el caso de España por las últimas reformas universitarias (LOU, 2001; LOMLOU, 2007) han propiciado la multiplicación de las evaluaciones que afectan al profesorado desde tres ámbitos: a) las debidas a los procesos relacionados con su selección, promoción e incentiación económica (evaluaciones de la producción investigadora, calidad docente, gestión, transferencia del conocimiento, etc.); b) las relacionadas con los controles sobre los nuevos títulos (acreditación, verificación); y c), las que responden a los incipientes contratos-programa a los que se somete la universidad, las facultades y los departamentos con el fin de recibir financiación. Todo ello ha desembocado en un polémico debate sobre la misión de la Universidad y sobre cómo esta debe responder a los nuevos tiempos, mostrando graves incongruencias entre agencias a la hora de definir y evaluar lo que se espera de un profesorado competente (Galán y Serrano, 2006). Los cambios de rumbo en las directrices de los políticos educativos, incapaces de alcanzar un pacto educativo que clarifique la política universitaria a corto y medio plazo, dificultan el trabajo de profesores e investigadores, cada vez más sumidos en tareas de gestión poco reconocidas y con mayor presión sobre su trabajo y, en especial, sobre su producción científica. A esta situación se suman los problemas derivados de la actual crisis económica: bajada de los salarios, recorte de plantillas, incapacidad para asumir los costes de la promoción del profesorado, aumento de la carga docente, propuesta de cierre de campus ineficientes... En definitiva, se impone una mayor exigencia y control de la calidad a la vez que se degradan las condiciones laborales. Todos estos condicionantes pueden repercutir en la motivación del profesorado universitario.

A este respecto, se han venido discutiendo algunas estrategias para mejorar la motivación del profesorado universitario en este contexto de recortes en los presupuestos y aumento de la carga docente. Por ejemplo, la libre disposición de fondos por parte de los departamentos, la redistribución del horario de clases del profesorado (de manera que estas se concentren en 3 o 4 días de la semana), el hincapié en las recompensas intrínsecas de su trabajo o el desarrollo profesional a través de planes sistemáticos de formación continua que permitan al profesorado universitario el desarrollo de las nuevas competencias docentes exigidas (Brown, 2005; Escudero, 2008).

La abundante literatura generada a partir de la construcción del EEES sobre la necesaria y progresiva adaptación de las instituciones universitarias a este modelo ofrece elementos de reflexión sobre las competencias que el profesorado universitario percibe como necesarias o deseables para desarrollar su función docente con los requerimientos de las nuevas metodologías que potencian un mayor protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje (González y Wagenaar, 2003; Álvarez Rojo y col., 2009, 2011). No obstante, es imprescindible respetar la libertad individual del profesor y alejarse de las tentaciones homologadoras sobre las conductas deseables en el profesorado (Glenn y Galán, 2011).

Los diferentes perfiles docentes identificados en el profesorado universitario son bastante coincidentes en los diversos autores. Con diferentes denominaciones, destacan claramente tres: clásico (docente-investigador), especialista en docencia y multifunción (docente, investigador y gestor). No obstante, se dibuja con menor nitidez alguno más que, en la mayoría de los casos, viene a ser subsumido por los anteriores pues solo destaca algún matiz que posteriormente no se sostiene como característica significativa diferencial de un nuevo perfil. No olvidemos que la Ley Orgánica de Universidades (2001) se decanta por este perfil multifunción en la medida en que permite complementos

retributivos individuales no consolidables por méritos de investigación, docencia y gestión (art. 52). En la reforma de 2007 (LOMLOU), las funciones a considerar se amplían: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos y gestión. También es importante considerar qué méritos se exigen por parte de la ANECA para formar parte de los cuerpos docentes: para alcanzar la máxima categoría (catedrático), las tres grandes dimensiones evaluadas son la actividad investigadora, la actividad docente o profesional y la experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica. Para profesor titular se evalúa, además, la formación académica. De esta forma se lanzan mensajes claros sobre el perfil de profesorado deseado por la Administración Educativa, aunque los sistemas de evaluación adolezcan frecuentemente de falta de objetividad y transparencia.

Muchos de los trabajos analizados tienen como finalidad la identificación de las necesidades de formación del profesorado universitario para la elaboración de planes de formación que desarrollen las competencias requeridas por el EEES. Un punto de partida interesante es el que utiliza el equipo de Álvarez Rojo (2009) que determina en qué medida los perfiles docentes iniciales (y las competencias en ellos contenidos) son válidos, necesarios y suficientes para la armonización de la enseñanza universitaria y, posteriormente, detectar las carencias de formación del profesorado percibidas en las nuevas competencias docentes. En este segundo análisis (Álvarez Rojo y col., 2011), el profesorado manifiesta menor necesidad de formación en aspectos que tradicionalmente han sido considerados como funciones propias de la docencia universitaria (dominio, selección y transmisión de contenidos; evaluación de la adquisición de estos por parte del alumnado) y demandan más formación en aquellos aspectos referidos al desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno

(desarrollo de competencias transversales, utilización de metodologías para el aprendizaje autónomo, tutoría, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje). No obstante, algunos estudios encuentran que si bien los profesores ven necesario e interesante que el profesorado se forme en las nuevas competencias requeridas en el EEES, esos mismos profesores consideran que, personalmente, no tienen una gran necesidad de dicha formación (Fernández, Carballo y Galán, 2010).

Es importante señalar que no todos los perfiles de profesorado universitario (docente, investigador y gestor) gozan del mismo reconocimiento ni generan la misma satisfacción laboral. Tanto las evaluaciones externas como internas reconocen la producción investigadora (en especial los *papers* publicados en el *Journal Citation Reports*) como el resultado susceptible de mayor reconocimiento (Galán y Zych, 2011). En este sentido, Vera y col. (2010) obtienen que aquellos profesores en cuyo patrón laboral predomina la investigación gozan de mayor bienestar laboral y satisfacción intrínseca que aquellos en cuyo patrón predomina la gestión, encontrándose diferencias significativas entre ambos grupos.

Nuestro estudio aporta una visión complementaria: se analiza un conjunto de cuestiones relacionadas con la percepción del profesorado sobre los aspectos que le motivan en su trabajo y el ámbito (individual o grupal) en el que lo realiza. El objetivo final es el de explorar la existencia de distintos perfiles en la motivación del profesorado universitario, y definir, si procede, las características de cada uno de ellos. En este sentido, se busca información sobre los aspectos que han llevado al profesor a elegir su carrera profesional, su grado de motivación respecto a sus tareas esenciales —docencia, investigación y gestión— y su satisfacción general con el trabajo que desarrolla. Además, se recogen datos sobre la valoración del trabajo en equipo y la multidisciplinariedad.

Método

Diseño

Se ha utilizado un diseño descriptivo y correlacional mediante metodología de encuesta.

Instrumentos

El instrumento de medida (Galán, 2007) ha sido un cuestionario de 150 preguntas agrupadas en seis grandes bloques temáticos que nos han permitido conocer cómo contemplan los profesores universitarios los temas relativos a las siguientes cuestiones: 1) fines de la universidad; 2) formación del profesorado; 3) motivación del profesorado; 4) calidad de la docencia; 5) trabajo en equipo; 6) situación actual y políticas de apoyo. La información utilizada en este trabajo se basa en 32 de esos ítems relativos a las dimensiones 3 y 5 recién mencionadas.

El cuestionario contiene un primer bloque de diez variables de clasificación (sexo, tipo de Universidad, categoría, edad, años de experiencia, etc.), seguido de una escala Likert de seis puntos (1-6) en función del grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones, en la que solo se han definido con texto los dos polos de

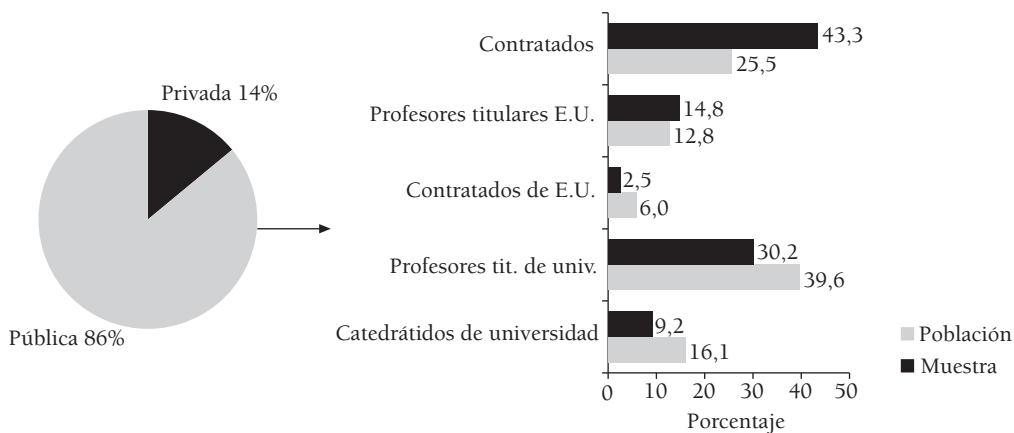
la escala. Además de este tipo de preguntas, se ofrecía opcionalmente responder a algunas preguntas abiertas.

Muestra, población y aplicación del instrumento

Para la aplicación del cuestionario se ha tomado como población al profesorado universitario español. La aplicación se planificó según un muestreo por conglomerados, polietápico y estratificado. No obstante, las circunstancias de la recogida de datos y sus dificultades logísticas han conllevado cierto desvío en las referencias numéricas poblacionales, aunque creemos que los resultados son suficientemente representativos y generalizables a la población de referencia, tomando las consabidas cautelas.

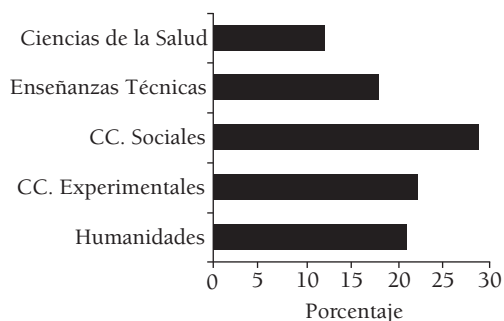
La encuesta se ha realizado mediante entrevista personal en un 76% de los casos, recogiendo el resto de los casos mediante respuesta por correo e Internet. Se utilizó el procedimiento de consentimiento informado por parte de los participantes y se garantizó el anonimato de sus respuestas. Los estratos tenidos en cuenta han sido: categoría (catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela, titulares de escuela, ayudantes y asociados de

GRÁFICO 1. Procedencia y categoría profesional de los profesores encuestados



universidad); campo de conocimiento (ciencias experimentales, técnicas, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, y humanidades) y tipo de Universidad (pública y privada). La muestra definitiva está conformada por 687 encuestas válidas. Algunas de las características de la muestra las vemos en los gráficos 1 y 2.

GRÁFICO 2. Distribución obtenida por área de conocimiento



Los profesores de la muestra proceden de todo tipo de facultades y grupos de edad, en su mayoría son doctores (78%) y en la mitad no ha habido ningún tipo de movilidad (se licenciaron en la misma universidad que se doctoraron y donde desempeñan su trabajo como profesores). Un 6% pertenecen a la enseñanza a distancia (UNED).

Plan de análisis

El análisis de datos ha sido fundamentalmente cuantitativo y se han aplicado técnicas descriptivas multivariantes. Se han realizado análisis factoriales exploratorios con el fin de identificar posibles factores explicativos de los patrones de respuesta del profesorado. Dentro del plan de análisis, se ha contemplado también el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVAs) entre las respuestas del profesorado en función de las principales variables de clasificación.

Entre los análisis preliminares realizados, se llevó a cabo un análisis log-lineal de frecuencias

con las variables área de conocimiento (humanidades, ciencias experimentales, ciencias sociales, enseñanzas técnicas y ciencias de la salud), sexo, edad (menos de 30 años, de 31 a 40, de 41 a 50, de 50 a 60 y más de 60) y categoría (1. catedráticos de universidad; 2. titulares de universidad y catedráticos de escuela universitaria; 3. titulares de escuela universitaria; y 4. contratados). El análisis log-lineal procede ajustando modelos para tratar de explicar las frecuencias observadas. Asimismo, el análisis log-lineal permite detectar interacciones entre los efectos de variables categóricas.

Resultados

Análisis log-lineal de frecuencias

El modelo log-lineal finalmente obtenido (que se ajusta de forma notable a las frecuencias observadas: $\chi^2 = 95.5$, g.l. = 140, $p = 0.998$) incluye todas las interacciones dobles menos «sexo x edad»; es decir, hay diferencias entre áreas de conocimiento en la distribución de frecuencias por sexos (asociación parcial: $\chi^2 = 11.4$, g.l. = 4, $p = 0.02$), edades (asociación parcial: $\chi^2 = 51.1$, g.l. = 16, $p < 0.001$) y categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 29.2$, g.l. = 12, $p = 0.003$); hay también diferencias entre sexos en la distribución de frecuencias por categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 11.7$, g.l. = 3, $p = 0.008$) y, como cabría esperar, hay fuertes diferencias entre clases de edad en la distribución de frecuencias según categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 175.9$, g.l. = 16, $p < 0.001$). Cabe destacar, por otra parte, que ninguna de las interacciones triples resulta significativa ni mejora el ajuste del modelo log-lineal a las frecuencias observadas. Las asociaciones detectadas deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados de los contrastes de medias que se lleven a cabo con los resultados de la encuesta ([M]ANOVAs), por los potenciales efectos de confusión entre variables (e.g. la variable «área de conocimiento» está parcialmente confundida con las variables «edad», «sexo» y «categoría») que debieran

solventarse mediante análisis de clasificación doble.

Perfiles del profesorado universitario

Para analizar y reducir la información correspondiente a los ítems relacionados con la motivación del profesorado, se realizó un análisis factorial de componentes principales. Se comprobaron los criterios necesarios para proceder a la factorización (Medida de Kaiser-Meyer-Olkin: 0,79. Prueba de esfericidad de Barlett: $p(\chi^2) < 0.000$). Se practicaron rotaciones varimax y promax, con el fin de ver si obteníamos factores claramente independientes o se ajustaba más una rotación oblicua con factores correlacionados.

Debemos apuntar que el número de variables utilizado en el análisis es elevado. Tras una primera depuración de datos, se contaba con 32 variables escalares. Se decidió prescindir de las dos que quedaban peor representadas en el análisis (ítems 59 y 75, con comunalidades inferiores a 0,3). Con 30 variables, y tras obtener 8 factores con autovalores superiores a 1 (61,49% de la varianza explicada), decidimos recurrir al gráfico de sedimentación para revisar el número de factores a seleccionar, siendo 4 los factores resultantes (se opta también por esta solución factorial debido a su mayor claridad conceptual), resultando un porcentaje de varianza explicada de 44,15%. Las soluciones varimax y promax ofrecen soluciones casi idénticas, reforzando así la fortaleza de la solución. En la rotación oblicua, las correlaciones entre factores no superan el valor de 0,25 entre los factores 1 y 4, lo que apoya su independencia. Mostramos en las tablas 1 y 2 esta última solución rotada (se ocultan las cargas factoriales inferiores a 0.3 para facilitar la lectura de los factores).

A continuación se describen las características de cada uno de los cuatro perfiles motivacionales encontrados. Aunque las puntuaciones factoriales son bipolares, para facilitar la comprensión conceptual de los factores, ofrecemos la interpretación de cada factor en el polo positivo de la escala:

Investigador puro. El factor que se configura más claramente es el que agrupa las variables más propias del investigador puro. El profesor se siente motivado para investigar y está en la Universidad por un interés hacia la investigación. Además le motiva contribuir al progreso de la ciencia, las publicaciones, el reconocimiento académico, la búsqueda de la verdad y aparecen saturaciones superiores a 0,3 en dos variables del cuarto factor relacionadas con su interés por los grupos y relaciones con investigadores. También dedica mucho tiempo a investigar, aunque considere que la docencia es igualmente importante.

Investigador pragmático. El segundo factor corresponde a un perfil de profesor investigador pragmático, interesado por los resultados de su investigación. Quiere sumar méritos para obtener sexenios, ingresos adicionales por contratos de investigación, reconocimiento y publicaciones; se encuentra motivado por la necesidad de tener que hacer una carrera académica. En ese pragmatismo, sus motivos para elegir la profesión están bastante vinculados a las condiciones materiales del trabajo: flexibilidad laboral, salario, estabilidad y prestigio social.

Docente. El tercer factor es el perfil del perfecto docente, con gran dedicación y motivación por la docencia. Ampliamente satisfecho por su elección profesional, se siente motivado para la docencia, dedica mucho tiempo a ella y casi todas las variables de motivación docente aparecen vinculadas a este perfil (especialmente la relación con los alumnos y el interés por enseñar buenos conocimientos). El interés por la docencia fue lo que le llevó a elegir esta profesión y se mantiene fiel a esa vocación.

Comunitario. Este cuarto factor aglutina todas las preguntas sobre trabajo en equipo. El profesor comunitario valora las relaciones en su ámbito de trabajo, tanto en la docencia como en la investigación: en la docencia valora el ambiente del departamento y la amistad con los

compañeros; en la investigación valora las relaciones con el grupo de investigación y otros investigadores. En definitiva, un trabajador en equipo, un compañero.

TABLA 1. Matriz de componentes principales de los perfiles motivacionales

Matriz de configuración ^a				
	Componente			
	1	2	3	4
pg74	,734			
pg47	,722			
pg76	,672			
pg68	,639			
pg64	,638			
pg67	,552			
pg66	,536	,416		
pg49		,682		
pg69		,681		
pg50		,648		
pg51		,646		
pg70		,636		
pg48		,604		
pg65		,501		
pg46			,686	
pg56			,657	
pg55			,637	
pg63			,626	
pg57			,567	
pg58			,554	
pg54			,550	
pg52			,515	
pg100b				,752
pg103b				,727
pg98				,619
pg99				,597
pg60		,330		,516
pg71	,361			,516
pg72	,352			,471
pg61		,321		,470

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Diferencias en función de las variables de clasificación

Una vez identificados y descritos los cuatro perfiles motivacionales del profesorado universitario, mediante contraste de medias (t y ANOVA), estudiaremos si las variables de clasificación pueden ayudar a explicar los diferentes perfiles. Para ello, hemos utilizado como variables dependientes las puntuaciones factoriales en cada factor. Con el fin de evitar pérdida excesiva de datos, se ha utilizado la opción «reemplazar por la media» para sustituir los valores perdidos.

En términos generales, el *grado de movilidad* (trabajar en una Universidad distinta a la que se cursó la licenciatura o el doctorado) no ofrece causa diferenciadora alguna en ningún perfil. La *región* tampoco ofrece diferencias claras, excepto para el perfil de investigador puro que es más propio de las regiones del Este (Barcelona, Aragón, Valencia). Veamos en detalle cómo afectan las variables de clasificación a los factores.

Investigador puro. Junto al factor regional mencionado, el elemento diferenciador más claro es el tipo de universidad. Las universidades públicas destacan más que las privadas en este perfil (dif. de 0.5; p=0.000). El ANOVA en función de la edad no ofrece una F significativa (p=0.084), aunque los jóvenes menores de 30 años son los más destacados dentro de este perfil frente a los que están entre los 50 y los 60 (dif. de 0.4). Por áreas no hay diferencias pero, por carreras, las facultades de ciencias en general y la de física e informática en particular son las más fuertes en este perfil. Las facultades con puntuaciones más bajas son las politécnicas (agrónomos y forestales en particular), aunque a este nivel la muestra es ya reducida (27 casos).

Investigador pragmático. Es el perfil en el que menos explicación aportan las variables de

clasificación. Esto significa que el caso del investigador pragmático, que se dirige a resultados inmediatos, existe en todas las áreas, regiones, edades, sexos, etc. Probablemente, la política de incentivación económica de la investigación y el interés por la promoción afectan a todos por igual durante toda la carrera profesional.

Docente. En este perfil, solo algunas variables de clasificación ofrecen una explicación sobre el mayor o menor predominio de este perfil en algún grupo de profesores. Como era esperable, en este perfil puntúa ligeramente más alto el profesorado de universidad privada que el de la pública (dif.= 0.37; p=0.001). Por edad, observamos que los menores de 30 años (y de forma parecida los mayores de 60) puntúan significativamente más alto que los situados en el tramo 31-50 (dif.= 0.34; p=0.015). También se encuentran diferencias

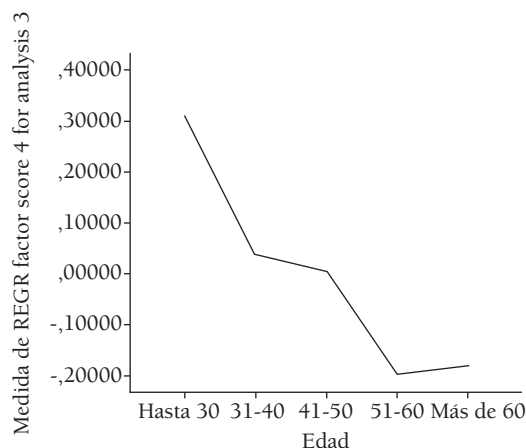
significativas de medias en función del área, de modo que en humanidades y las politécnicas destaca más este perfil que en las experimentales donde tiene una importancia claramente menor.

Comunitario. El perfil del trabajo en equipo ofrece también algunas particularidades en grupos de profesores. Por sexo, las mujeres se decantan más por este perfil (diferencia de medias de 0.36 en las puntuaciones factoriales, p (t) = 0.000). Por edad, los más jóvenes son los que trabajan más en equipo y valoran más sus ámbitos de trabajo comunitario, valoración que baja progresivamente según aumenta el grupo de edad, lo que puede indicar un cambio de tendencia de las nuevas generaciones de profesorado a este respecto (dif. máxima de .51 entre el grupo menor de 30 años y el grupo entre 51 y 60 años; p = 0.001) (ver gráfico 3).

TABLA 2. Ítems que saturan en los perfiles del profesorado universitario

1 Investigador puro	2 Investigador pragmático	3 Docente	4 Comunitario
74. ¿Se siente Vd. motivado para investigar?	69. Sumar méritos para obtener sexenios	46. Interés por la docencia	100. Trabaja en grupo docente en el Dpto.
47. Interés por la investigación	65. La necesidad de hacer carrera académica	56. Interés por enseñar buenos conocimientos	103. Trabaja en grupo investigador en el Dpto.
76. Dedicar tiempo a la investigación	70. Posibilidad de ingresos adicionales (art. 11 LRU)	55. Le motiva la relación con los alumnos	98. Importancia trabajar en equipo investigador
68. Le motiva contribuir al progreso de la Ciencia		63. ¿Se siente Vd. motivado para la docencia?	99. Importancia trabajar en equipo docente
64. Le motiva conseguir publicaciones relevantes	50. Estabilidad laboral	57. Le motiva el interés por educar a los alumnos	60. Le motiva el ambiente del Dpto.
67. Le motiva la búsqueda de la verdad en el estudio	49. Salario	58. Interés por formar buenos profesionales	71. Le motiva su grupo de investigación
66. Obtener reconocimiento dentro y fuera de la univ.	51. Prestigio social	54. ¿Está satisfecho con su elección profesional?	72. Le motiva la relación con otros profesores
	48. Flexibilidad laboral	52. Vocación universitaria	61. Le motiva la amistad con otros profesores

GRÁFICO 3. Puntuación en el factor comunitario por tramos de edad



Encontramos también puntuaciones significativamente más altas en experimentales y politécnicas que en humanidades. También es más destacado entre los profesores titulares de escuela universitaria y ayudantes que entre los catedráticos y titulares de Universidad y los asociados.

Discusión

Al realizar la propuesta de análisis factorial que hemos presentado, forzada a 4 factores, la varianza explicada resultante desciende notablemente (49,38%), si bien creemos que la naturaleza de los factores es bastante clara. De hecho, si optamos por incluir un quinto factor, ganamos solo un 5,23% más de varianza explicada, situándose en este factor los ítems del 48 al 51 relacionados con el «estilo laboral» (estabilidad, salario, prestigio y flexibilidad), factor que queda relacionado con el denominado «investigador pragmático». Por ello hemos optado por la solución más parsimoniosa.

Los 3 primeros perfiles motivacionales que encontramos (investigador puro, investigador pragmático y docente) difieren mínimamente de los perfiles laborales identificados en la literatura

consultada (González y Wagenaar, 2003; Álvarez Rojo y col., 2009, 2011). Es de resaltar la aparición de un cuarto perfil, que hemos denominado *comunitario*, que se caracteriza por una fuerte motivación por el trabajo en equipo (bien sea con otros profesores de su propio departamento, en equipos de investigación, en equipos interdepartamentales o interdisciplinares). El profesor *comunitario* es una figura que no aparece explícitamente entre los perfiles laborales que han venido siendo identificados hasta el momento, ya que esta dimensión estaba integrada tanto en profesores predominantemente docentes como en profesores predominantemente investigadores. En este sentido podría también incluirse en este emergente perfil *comunitario* el gusto por la colaboración internacional para la docencia o para la investigación (Smeby y Trondal, 2005) el cual está experimentando un incremento progresivo en toda Europa.

En los últimos años, ya se viene advirtiendo la creciente importancia de este nuevo perfil *comunitario*. Lacy y Sheehan (1997), en su estudio internacional en 8 países (Australia, Alemania, Israel, Hong Kong, México, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos), informan de que el sentido de comunidad y las relaciones con los colegas se encuentran entre los mejores predictores de la motivación-satisfacción laboral del profesorado universitario.

Por otro lado, parece que la emergencia de este nuevo perfil *comunitario* va asociada a la irrupción de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los entornos formativos, que ha permitido a numerosas instituciones de educación superior implementar estudios y programas de «e-learning» o «b-learning» soportados por estas tecnologías (Simonson y col., 2000). La evolución de las tecnologías del aprendizaje está requiriendo al profesorado universitario nuevos roles y competencias a desarrollar en su trabajo (Thach, 1994; Piskurich y Sanders, 1998). En esta línea cabe destacar el estudio de Williams (2003) en donde, a través de un panel de expertos (técnica Delphi), se identifican un

total de 30 competencias genéricas necesarias para un profesor universitario que desarrolle su actividad en entornos de educación superior que incluyan el uso de Internet y TIC's asociadas. Precisamente, cuando los expertos jerarquizan por importancia dichas competencias aparece en el primer puesto la denominada *Collaboration/Teamwork skills* (habilidades colaborativas y de trabajo en equipo) y en tercer lugar *Interpersonal communication skills* (habilidades de comunicación interpersonal). Parece que en los próximos años, «los administradores deberían subrayar la importancia de las habilidades colaborativas y de trabajo en equipo en sus políticas de reclutamiento y desarrollo del profesorado, enfatizando la importancia del trabajo en equipo [...] en la implantación de las nuevas tecnologías» (Williams, 2003: 55).

En el estudio de Álvarez Rojo y col. (2009b), los ítems que expresan estas competencias de relación interpersonal en el trabajo del profesorado universitario (establecer relaciones con otras universidades, relacionarse con otros equipos de investigación, trabajar en equipo en grupos multidisciplinarios, trabajar en equipos docentes en el mismo departamento, y trabajar en equipo con personas externas a la universidad) han sido incluidas dentro del grupo de las competencias de gestión. Si bien este grupo ha sido globalmente menos valorado por el profesorado universitario que los grupos de competencias de planificación, de desarrollo de la docencia, y para la evaluación, no es menos cierto que, dentro del grupo de las competencias de gestión, las de relación interpersonal son las que obtienen valoraciones medias más altas (situándose entre 9,25 y 9,97 en una escala de 0-12).

Por lo que respecta a los perfiles de *investigador puro* e *investigador pragmático*, en la reciente literatura (Deemer y col., 2012) se han identificado 3 factores independientes que explican los motivos que llevan al profesorado de educación superior a desarrollar su actividad investigadora. En concreto: *intrinsic reward* o «recompensa intrínseca»; *extrinsic reward* o

«recompensa extrínseca»; y *failure avoidance* o «evitación del fracaso». Del análisis del contenido de estos factores encontramos similitudes entre el factor «recompensa intrínseca» y nuestro perfil de «investigador puro», y entre los factores «recompensa extrínseca» y «evitación del fracaso» con nuestro perfil de «investigador pragmático». Pues bien, Deemer y col. (2012) no encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguno de los 3 factores que identificaron; sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas entre los profesores «permanentes» (titulares de un puesto) y «no permanentes»; en concreto, se observó que los profesores permanentes puntuaron significativamente más alto en «recompensa intrínseca» y significativamente más bajo en «evitación del fracaso» que los profesores no permanentes. No se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de profesores en «recompensa extrínseca», si bien al analizar la composición interna de este factor se comprueba una mayor puntuación de los profesores no permanentes en los ítems relativos a ganarse el respeto de los colegas investigadores. Una interpretación de estos resultados es que «dada su estabilidad laboral, los profesores permanentes están en posición de disfrutar del proceso de investigación en lugar de preocuparse de sí mismos produciendo una ingente cantidad de producción científica. Es igualmente de sentido común que los profesores permanentes puntúen menos en “evitación del fracaso” en la medida que la seguridad laboral ya no constituye un elemento amenazador» (Deemer y col., 2012: 190). Ello podría sugerir una posible e interesante perspectiva diacrónica de los dos perfiles investigadores propuestos con una trayectoria probable que se inicia en el «investigador pragmático», mientras el profesor no ha alcanzado la permanencia, hacia el «investigador puro», una vez dicha permanencia se ha conquistado. Sin embargo, como hemos visto, los datos obtenidos no soportan esta hipótesis en el ámbito español, posiblemente debido a la incentivación de los méritos individuales por investigación

que contempla la LOU y sus efectos para acceder a los distintos escalafones de la carrera profesional. Eso sí, una vez obtenida la categoría más alta (catedrático de universidad), estos puntúan casi medio punto más en el perfil de «investigador puro» (0.42) que en el «pragmático» (-0.02).

En especial relación con los dos últimos perfiles, «docente» y «comunitario», queremos citar la aportación de Kiziltepe (2008), que estudia tanto los factores de motivación como los factores de desmotivación del profesorado universitario, realizando un análisis de contenido sobre las respuestas a las preguntas abiertas: «¿Qué te motiva como profesor universitario?» y «¿Qué te desmotiva como profesor universitario?». Parcialmente en línea con nuestros resultados, encuentra como factores de motivación los siguientes: estudiantes, carrera, estatus social e ideales. Por el contrario, los factores de desmotivación serían: estudiantes, economía, condiciones estructurales y físicas, investigación y condiciones laborales. Sus resultados arrojan diferencias significativas entre hombres y mujeres; estas indicaron en mayor proporción que los hombres el factor «students» (estudiantes) como el principal elemento, tanto motivante como desmotivante, en su ejercicio profesional. Otros estudios remarcan que las mujeres muestran mayor inclinación para dedicarse y comprometerse en la relación con los estudiantes que los hombres y son vistas como «figuras cuidadoras» (*nurturing figures*) en el marco de la institución educativa (Walker y col., 2006). Se ha argumentado también que las profesoras universitarias están más apegadas a los valores comunitarios y relacionales, y al desarrollo social e intelectual de sus estudiantes, invierten más tiempo y energía en la docencia que sus iguales masculinos y obtienen mayor satisfacción de la misma (Olsen y cols., 1995). Nuestros resultados confirman parcialmente estas afirmaciones, al haber encontrado diferencias a favor de las mujeres en el perfil «comunitario», no así en el perfil «docencia». Sin embargo, si descendemos a determinados ítems

del factor directamente relacionados con la motivación para la docencia, el interés por enseñar buenos conocimientos y por formar buenos profesionales, estos sí son mejor valorados por las mujeres que por los hombres. Por ejemplo, en el ítem *formar buenos profesionales como elemento que motiva en la docencia*, las mujeres obtienen una media de 5,3 frente a un 4,9 de los hombres. En cualquier caso, parece claro que el EEES impone ciertas novedades en las competencias docentes del profesor, a las que tendrá que dar respuesta mediante nuevas evaluaciones externas. Entre ellas está el trabajo en grupo y la colaboración interdepartamental e interdisciplinar (Galán y col., 2012).

Conclusiones y prospectiva de investigación

En el marco actual de una educación superior fuertemente competitiva, la figura del profesor motivado cobra una especial importancia. Recientemente se ha observado una correlación positiva entre la motivación para el trabajo del profesorado universitario y su nivel de compromiso con la institución educativa en la que desarrolla su labor (George y Sabapathy, 2011). Dicho compromiso institucional se entiende como la fuerza relativa con la que un individuo se identifica y se implica en una organización particular (Mowday y col., 1979) para contribuir a sus objetivos y a la mejora de su calidad.

Pese a distinguirse diferentes perfiles en investigación y docencia, el profesorado considera igualmente vitales y motivadoras, en términos absolutos, ambas funciones. La motivación para la docencia se basa en la formación, la enseñanza y la relación con los alumnos. La motivación para la investigación tiene sus raíces en una mezcla de motivos altruistas (búsqueda de la verdad, contribución la ciencia) y objetivos pragmáticos (publicaciones y méritos).

El trabajo en equipo o factor comunitario emerge como un nuevo factor a tener en cuenta. Los datos

muestran que la presencia de este factor aún es débil, especialmente en docencia, aunque la gran mayoría lo considera muy importante en las dos facetas de la vida universitaria. En el EEES y en el actual marco global donde priman cada vez más las colaboraciones internacionales, parece necesario fortalecer el perfil comunitario tanto en el ámbito docente como en el investigador. Ortega (2003: 203-204) señala que la realidad universitaria española no promueve un verdadero trabajo en equipo, sino más bien una individualidad que se convierte en individualismo y en competir con los compañeros. Y añade que trabajar en equipo no significa «juntar» individualidades, sino pensar juntos, tomar decisiones juntos, valorar al otro, renunciar a aspectos propios... A este respecto, Rubalcaba (2003: 153) afirma que el elemento comunitario como factor constructivo de la universidad es fundamental para que se produzca una adaptación inteligente y crítica a lo que demanda la sociedad.

El profesorado español responde a distintos perfiles profesionales, definidos según su interés y vocación docente o investigadora y según la posición pragmática o de trabajo en equipo que tienen. En este sentido, tendría que valorarse seriamente si la figura de profesor universitario en España podría responder únicamente a uno de esos dos perfiles, aunque solo fuera por un periodo determinado de tiempo. Así, por ejemplo,

durante un trienio podría desarrollar a tiempo completo una investigación, liberado de docencia (y, por qué no, de gestión y burocracia) para, en un trienio posterior, volcarse en la docencia y en la transmisión de los resultados de la investigación.

Como en todas las profesiones, no todo sujeto está inclinado ni tiene las mismas habilidades para todas las funciones a desempeñar. La constatación de este hecho debe llevarnos a reflexionar sobre la posibilidad de establecer políticas más flexibles en las tareas a desarrollar por el profesorado universitario. Sería interesante realizar un análisis comparado internacional sobre las funciones del profesor a lo largo de su carrera y evaluar el impacto en su motivación y desempeño profesional.

Hemos visto que en los distintos perfiles es posible identificar algunas variables que ayudan a entender mejor la diversidad de la Universidad española. En nuevas investigaciones, sería recomendable completar el estudio desde una vertiente más cualitativa o etnográfica e incluir otro tipo de variables de clasificación, algunas de las cuales podrían no ser cuantificables, al hacer referencia a factores como la posición humana del profesor, difícilmente mensurable, pero con enorme trascendencia e impacto en la gran tarea de educar.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, N. J., y MEYER, J. P. (1990). The measurement and antecedents of Affective, Continuance and Normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y col. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 270-283.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y col. (2009b). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, 15 (1), 1-18.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y col. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de educación Superior (EEES), *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, 17 (1), 1-22.

- BROWN, B. (2005). Strategies for Improving Faculty Morale in Times of Tight Budgets, *Academic Leader*, 21 (11), 5-8.
- DEEMER, E. D., MAHONEY, K. T. y HERBERT BALL, J. (2012). Research Motives of Faculty in Academic STEM: Measurement Invariance of the Research Motivation Scale, *Journal of Career Assessment*, 20 (2), 182-195.
- ESCUADERO, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2). Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/69>
- FERNÁNDEZ, M. J., CARBALLO, R. y GALÁN, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges, *Higher Education*, 60 (1), 101-118.
- GALÁN, A. (ed.). (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ed. Encuentro.
- GALÁN, A. y SERRANO, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP, *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124), 127-171.
- GALÁN, A. y ZYCH, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación, *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (2), 117-139.
- GALÁN, A., AMILBURU, M. G. y MUÑOZ, I. (2012). The effects of implementing the ESHE on the assessment of teaching competency in Spain. Número monográfico «Canvi de model a la Universitat?». *Revista catalana de dret públic*. Núm.: 44 Juny 2012, pp. 349-370. Versión electrónica disponible en http://www10.gencat.net/eapc_revistadret/revistes/revista.2011-04-15.8170269681/The_effects_of_implementing_the_ESHE_on_the_assessment_of_teaching_competency_in_spain/en?set_language=en&cl=en <http://www10.gencat.net/eapc_revistadret/revistes/revista.2011-04-15.8170269681/The_effects_of_implementing_the_ESHE_on_the_assessment_of_teaching_competency_in_spain/en?set_language=en&cl=en>
- GEORGE, L. y SABAPATHY, T. (2011). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Commitment, *Canadian Social Science*, 7 (1), 90-99.
- GLENN, C. y GALÁN, A. (2011). Educational Freedom and Accountability for School Quality in Spain, *International Journal for Education Law and Policy (IJELP)*, 7 (1-2).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report - Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- KIZILTEPE, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (5-6), 515-530.
- LACY, F. J., y SHEEHAN B. A. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective, *Higher Education*, 34 (3), 305-322.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001) (LOU).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13/04/2007) (LOMLOU).
- MOWDAY, R. T., STEERS, R. M. y PORTER, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- OLSEN, D., MAPLE, S. y STAGE, F. K. (1995). Women and minority faculty job satisfaction: Professional role interests, professional satisfactions, and institutional fit, *Journal of Higher Education*, 66 (3), 267-294.
- ORTEGA, J. (2003). La investigación como actitud universitaria. En J. M. SAZ y J. M. PULIDO, *Universidad... ¿Para qué?* Universidad de Alcalá: Madrid.

- PISKURICH, G., y SANDERS, E. (1998). *ASTD models for learning technologies: Roles, competencies, and outputs*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- RUBALCABA, L. (2003). Universidad y construcción social: algunas claves desde el contexto socioeconómico. En J. M. SAZ y J. M. PULIDO, *Universidad... ¿Para qué?* Universidad de Alcalá: Madrid.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., y ZVACEK, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- SMEBY, J-CH. y TRONDAL, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff, *Higher Education*, 49, 449-466.
- THACH, E. (1994). *Perceptions of distance education experts regarding the roles, outputs, and competencies needed in the field of distance education*. Ph.D. diss., Texas A & M University, College Station.
- VERA, M., SALANOVA, M. y MARTÍN, B. (2010). Profesorado universitario y su bienestar laboral: la importancia del triple perfil laboral, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 581-602.
- WALKER, C., GLEAVES, A. y GREY, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university teachers' work, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 347-363.
- WILLIAMS, P. E. (2003). Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions, *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 45-57.

Fuentes electrónicas

- ANECA (2007). Plan de Actuación 2007 Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/ACADEMIA> [May, 4, 2011].
- ANECA (2012). Programa ACADEMIA. Programa de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Se regula por el RD 1312/2007 de 5 de octubre. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/ACADEMIA>
- BUDAPEST-VIENNA DECLARATION ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA March 12,2010. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf [May, 4, 2011].
- THE BOLOGNA DECLARATION OF 19 JUNE (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Joint declaration of the European Ministers of Education. Disponible en: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [May, 4, 2011].
- BUCHAREST MINISTERIAL COMMUNIQUÉ (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Disponible en: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf) [May, 4, 2011].

Abstract

Community factor inrush in higher education teacher's profile

INTRODUCTION. The entry into the European Higher Education Area involves several changes in the faculty teacher's profile. Pressure over teacher's increase, due to competitiveness demands in a global context, linked to many external evaluations and the worsening of working conditions related with the economic crisis, can be affecting on teacher's motivation. This paper analyzes higher education teacher's perception over which aspects motivate them at work and the context (individual or community) where is developed. METHOD. This is basically a descriptive and

correlational research. The collected information is based on 32 items from a questionnaire gathered in two groups: teacher's motivation and teamwork. Through exploratory factor analysis is studied the existence of underlying and explanatory factors from the correlation's matrix. Log-linear and variance tests were also made. RESULTS. Four different profiles on faculty's motivation have been identified: pure researcher, pragmatic researcher, teacher and community. Some differences are found across the factorial scores depending on the classification variables. Specifically, community profile is outstanding in women and youngest teaching staff. DISCUSSION. The results are coincident with research literature referring to the three first profiles. The community factor inrush may respond to the new EHEA requirements, although it seems necessary to make this dimension stronger. Present university demands faculties able to be related in an international context, but it is also important teamwork at local level in order to favor a truly learning community and, in consequence, higher satisfaction and motivation for teachers and students.

Key words: *European Higher Education Area (EHEA), Higher Education, Teacher Motivation, College Community Relationship, Teacher Competencies.*

Résumé

L'irruption du facteur communautaire dans le profil des enseignants universitaires

INTRODUCTION. L'entrée dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) implique quelques changements dans le profil professionnel des enseignants universitaires. L'augmentation de la pression sur les enseignants comme conséquence des exigences de compétitivité dans un contexte global, plus les nombreuses évaluations externes et la dégradation des conditions de travail en raison de la crise économique, peuvent avoir une incidence sur la motivation des enseignants. Cet article analyse la perception des enseignants sur les questions qui leurs motivent dans son travail et le domaine (individuel ou communautaire) dans lequel ils travaillent. MÉTHODE. Il s'agit essentiellement d'une étude descriptive et corrélationnelle. L'information recueillie est basée sur un questionnaire de 32 questions regroupées en deux blocs: la motivation des enseignants et le travail d'équipe. Moyennant une analyse factorielle exploratoire nous étudions l'existence de facteurs sous-jacents qui expliquent la matrice des corrélations. Nous avons effectué aussi une analyse log-linéaire et une analyse de la variance. RÉSULTATS. Nous avons identifiés quatre profils différents sur la motivation des enseignants: le chercheur pure, le chercheur pragmatique, l'enseignant et le communautaire. Les résultats obtenus montrent quelques différences dans les scores des facteurs selon les variables de classification. Le profil communautaire est plus présent entre les femmes et les jeunes enseignants. DISCUSSION. Les résultats sont cohérents avec la littérature concernant l'identification des trois premiers facteurs. L'émergence du facteur communautaire pourrait répondre aux nouvelles exigences de l'EEES, bien que cette dimension doit être renforcée. L'université actuelle demande des enseignants capables d'interagir dans un contexte international, mais il est aussi nécessaire de travailler en collaboration au niveau local pour favoriser une véritable communauté d'apprentissage et, par conséquent, une plus grande satisfaction et motivation des enseignants et des étudiants.

Mots clés: *Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES), enseignement supérieur, motivation des enseignants, communauté universitaire, compétences des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Arturo Galán González

Profesor titular en el Departamento MIDE I de la UNED. Premio extraordinario de doctorado. Ha sido vicedecano de Investigación entre 2006 y 2011 y coordinador del Máster en Innovación e Investigación en Educación. Es vicepresidente de la Asociación para la Investigación y la Docencia Universitas. Research Scholar en Boston University y en el MIT y fellow del Colegio Complutense en Harvard. Durante dos años investigó en la Agencia de Calidad de las Universidades de Madrid (ACAP) como Jefe de la Unidad de Evaluación para la Contratación del Profesorado. Dirige el Grupo de investigación ESPYD (Educación Superior Presencial y a Distancia), contando con numerosas publicaciones en este ámbito.

Correo electrónico de contacto: agalan@edu.uned.es

M^a Ángeles González Galán

Profesora titular en el Departamento MIDE I de la UNED. Premio extraordinario de doctorado. Vicedecana de Pedagogía y Estudiantes de la Facultad de Educación (UNED) 2007-2011, coordinadora del Grado en Pedagogía a partir de 2011. Docencia en asignaturas del ámbito de la metodología de investigación, la pedagogía diferencial y la atención a la diversidad. Líneas de investigación: Calidad y evaluación de la docencia y la investigación universitaria, rendimiento universitario. Forma parte del Grupo de Investigación ESPYD.

Correo electrónico de contacto: mgonzalez@edu.uned.es

Marcos Román González

Profesor ayudante en el Departamento MIDE I de la UNED. Colaborador del IUED-UNED en distintos proyectos vinculados con las nuevas competencias del EEES: Coordinador de la Comunidad Virtual de Nuevos Estudiantes de Educación y del Proyecto CAR (Compañeros de Apoyo en Red), Tutor en Red del Curso ECEAD (Entrenamiento en Competencias para el Estudio Autorregulado a Distancia).

Correo electrónico de contacto: mroman@edu.uned.es