

EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica

ÓSCAR MAS-TORELLÓ / PATRICIA OLMOS-RUEDA

Resumen:

Los cambios que se están produciendo en la universidad han provocado alteraciones en las funciones del profesorado, por lo que es necesario delimitar un nuevo perfil y conocer el dominio “actual” y el “necesario” de cada una de las competencias pedagógicas establecidas. Para ello se realizó una investigación descriptiva que combina metodologías cuantitativas y cualitativas, triangulando diferentes técnicas y fuentes de información. En este artículo presentamos básicamente los resultados sobre la autopercepción del profesor acerca de sus competencias docentes y algunos apuntes de lo que perciben los alumnos sobre ellas. La autopercepción del dominio en todas las competencias está alrededor de la media teórica establecida y la necesidad de competencia expresada siempre la supera ampliamente, por lo que el profesorado es consciente de la necesidad de mejorar sus funciones. Los resultados son útiles para establecer el perfil competencial del docente universitario, para orientar adecuadamente los planes de formación y como referentes en los protocolos de acreditación, selección y promoción del profesorado.

Abstract:

The changes that are occurring in universities have caused alterations in faculty functions, making necessary the definition of new profiles and the determination of the “current” and “needed” mastery of each established pedagogical skill. For this purpose, we carried out a descriptive study that combined quantitative and qualitative methodologies, and triangulated various techniques and sources of information. The article presents the results of professors’ self-perceptions of their teaching skills, as well as comments on students’ perceptions of those skills. The self-perception of the mastery of all skills revolves around the established theoretical means. Since the expressed need for skills always far surpasses self-perception, professors are aware of the need to improve their functions. The study’s results are useful for establishing the skill profile of university professors, in order to orient training plans and establish referents in the protocols for professor accreditation, selection, and promotion.

Palabras clave: docencia universitaria, formación docente, competencias, mejoramiento docente, Unión Europea.

Keywords: university teaching, teacher training, skills, teacher improvement, European Union.

Óscar Mas-Torelló y Patricia Olmos-Rueda: profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada. Edificio G6 – Despacho 264, 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Barcelona, España. CE: oscar.mas@uab.cat / Patricia.Olmos@uab.cat

Introducción

Los cambios que se están produciendo en el contexto donde el profesorado universitario desarrolla su actividad profesional, en especial los propiciados por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la nueva articulación curricular que se proyecta, conllevan nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje tales como (Tejada, 2005): cambio de paradigma educativo (pasando de centrar la atención en la enseñanza-profesor al aprendizaje-alumno), cambios estructurales –formato según el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), grados, posgrados, etcétera– y otros de carácter sustantivo (revisión de las titulaciones y de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de las metodologías considerando el aprendizaje presencial, dirigido y autónomo, evaluación por competencias, importancia del dominio de herramientas de autoaprendizaje, nueva organización de las materias, nuevo protagonismo de los materiales didácticos, etcétera).

Como en cualquier proceso de innovación, cambio y/o reforma educativos, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no puede desarrollarse una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad, sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias.

De este modo, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar el perfil competencial necesario para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles asignados en este escenario emergente en configuración (de ser un transmisor de conocimientos pasa a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje, etcétera); a la par que se nos plantea como tarea ineludible revisar las implicaciones formativas (inicial y continua) que estos acontecimientos generan y su consideración en los protocolos de acreditación/certificación de competencias y en los procesos de selección/promoción de dicho personal.

La calidad de la docencia y el propio profesor son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco formativo, que tiene en la calidad su máximo referente, son (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004): la competencia pedagógica del profesorado (elemento imprescindible en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la

adquisición de competencias profesionales) y la innovación docente (elemento ineludible para alcanzar la calidad y la mejora continua). En este contexto, González Soto (2005) destaca la necesidad prioritaria de la formación del personal docente e investigador, pues sin ella no se producirá cambio alguno, debiendo la universidad centrarse en propiciar y potenciar la preparación de su profesorado para la docencia, aspecto complicado de desarrollar al prevalecer la función investigadora en la concesión de méritos y en la promoción profesional.

En este documento, en primer lugar encontraremos una conceptualización teórica general de las funciones y los nuevos escenarios donde debe manejarse el profesor universitario, incidiendo especialmente en la función docente y en las competencias pedagógicas asociadas a la misma. A continuación, como segundo gran bloque, se presenta el diseño y la metodología de la investigación marco (donde también se incorporan los objetivos, la selección de instrumentos/estrategias de recolección de información y de la población/muestra). De la aplicación del apartado anterior surge un tercer bloque, donde ubicamos los resultados obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado en referencia a la autopercepción de su dominio competencial (actual y necesario), unos apuntes sobre la percepción de los alumnos sobre estas mismas competencias y, para finalizar, se muestran las conclusiones obtenidas en referencia a los resultados y a las orientaciones a considerar en futuros planes de formación para este colectivo.

El profesor universitario: sus funciones y los escenarios de actuación como elementos configuradores de su perfil competencial

El profesor universitario puede desplegar básicamente tres funciones en el desarrollo de su profesión: docencia, investigación y gestión.

Tomàs (2001:7) afirma que “Volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión y, en definitiva, las necesidades de la sociedad a las que debe dar respuesta la universidad” y, haciendo referencia específica a la función docente, asegura que:

El replanteamiento del rol del profesorado significa dejar el papel de reproductor del conocimiento e ir hacia un orientador de los aprendizajes; el aprendizaje de los estudiantes debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar; la organización de las universidades, facultades y

centros debe dejar el modelo burocrático y tender hacia una organización más flexible que permita una constante adaptación del currículum a las necesidades cambiantes de cada momento.

En la segunda función también se van sucediendo los cambios: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares integrados, a su vez, por miembros de diferentes universidades, países, etcétera.

Como tercera función que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización. No obstante, debemos alertar que de la lectura de las leyes orgánicas de Reforma Universitaria y de Universidades –11/1983, de 25 de agosto, y 6/2001, de 21 de diciembre, respectivamente– se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora.

Aunque no es la intención de este texto profundizar el término competencia (esto puede hacerse en textos como Tejada, 1999a y 1999b), después de una exhaustiva revisión de la literatura, comprobamos que es un término polisémico (según el ámbito donde sea utilizado, el referente cultural, etc.) y complejo, en parte, por los componentes que la integran (las capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.). Nos alineamos con la concepción que defiende el profesor Tejada (2008:3) y compartimos que las competencias profesionales son mucho más que una simple acumulación de contenidos (*saber*), también están constituidas por habilidades (*saber hacer*), actitudes y valores (*saber ser y estar*), experiencias, aspectos personales, etcétera, demostrándose su posesión cuando el individuo es capaz de activar todos estos saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente situaciones y/o problemas propios de su rol, función o perfil profesional. Pero antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados pero íntimamente interconectados e interrelacionados escenarios de actuación profesional: el microcontexto aula y los contextos institucional y social.

No cabe duda de que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden, únicamente, si se relacionan con sus escenarios

de actuación profesional. Las tres funciones mencionadas cobran una posición relevante según el ámbito donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no solo “actúa” en el microescenario, donde alcanza mayor relevancia la función docente y la investigación sobre su propia profesión y la gestión de los recursos, sino que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomadas como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, cómo no, el contexto sociolaboral y cultural donde, de nuevo, se prioriza la investigación, esta última relacionada con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Es evidente que estos escenarios no pueden analizarse de manera aislada, ya que cada uno está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar. Estas últimas, aunque se repitan en los diferentes contextos, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos; así, es necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

Asimismo, la definición del perfil competencial del profesor universitario no puede separarse de las funciones profesionales que debe asumir (gestión y, especialmente, docencia e investigación), ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, institucional y aula); como bien dice Zabalza (2012:22), haciendo referencia a la práctica docente como *acción condicionada*:

Ninguna actividad humana es “*context free*”. Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona. Los mismos sujetos, en contextos diferentes, actuarían probablemente de forma distinta. En el caso de las prácticas educativas, éstas vienen condicionadas por el nivel educativo, la institución y su dinámica, el currículo, los estudiantes, etc.

En este artículo únicamente haremos referencia al perfil competencial *docente* del profesor universitario, debido a la extensión del tema y a las limitaciones de espacio a la que está sujeto este documento. Nuestra propuesta de perfil está conformada por 10 competencias (6 relacionadas con la función docente y 4 con la investigadora) y se desglosa, a su vez, en 64

unidades competenciales (UC), 34 de ellas relacionadas con la docencia y 30 con la función investigadora (Mas, 2009, 2011; Mas y Tejada, 2013; Ruiz *et al.*, 2008). Consideramos una unidad de competencia, a partir de las aportaciones de diversos autores, como la parte mínima en que se puede fragmentar una cualificación profesional, que sigue teniendo un valor y significado propio en el ámbito laboral, pudiéndose certificar y acreditar su obtención.

La función docente y las competencias asociadas

La función docente, muy presente y reconocida en los discursos oficiales actuales, está poco considerada en los sistemas y procesos de promoción, acreditación y evaluación del profesorado universitario y tampoco existe una formación inicial específica que facilite la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla. Ciertamente es que cada universidad (y algunas de modo coordinado) desarrolla acciones y/o programas formativos orientados a la adquisición de unas competencias psicopedagógicas por parte del profesorado; aunque generalmente la participación en estas acciones o programas no deja de ser un acto voluntario del propio colectivo docente.

Diferentes autores han intentado delimitar el perfil competencial del docente universitario. En este artículo no pretendemos ofrecer una larga e inacabable lista de los perfiles recopilados de otros trabajos, sino presentar una propuesta propia y que es resultado de la concepción de los autores, de la síntesis de la revisión documental efectuada (Aubrum y Orifiama, 1990 –citados por Zabalza, 2003–; Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá, y Blázquez, 2005; ICE-Universidad de Zaragoza, 2004; Rial, 2008; Tejada, 2002 y 2006; Torra, 2010; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003), del trabajo del grupo de discusión de expertos y, por último, de la validación realizada por jueces expertos (ver apartado “Diseño y metodología”).

A continuación presentaremos y analizaremos las seis competencias relacionadas con la función docente establecidas en nuestro perfil (Mas, 2009, 2011, 2012; Mas y Tejada, 2013; Ruiz *et al.*, 2008), pero considerando que:

En el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior se enfatiza la necesidad de dar respuesta a la diversidad y plantea al profesorado universitario el reto de un perfil competencial que requiere una manera de pensar, de hacer, de ser y de estar orientada a la atención a la diversidad del alumnado,

que requiere del docente universitario competencia para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad (Mas y Olmos, 2011:171).

Posteriormente, en el apartado de resultados, aprovecharemos para presentar en qué UC se desglosa cada una de estas competencias (Mas, 2009, 2011, 2012; Mas y Tejada, 2013; Ruiz *et al.*, 2008):

1) Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales

El docente que desarrolla su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante y multicultural como el actual, necesita dominar los conocimientos propios de esa realidad contextual. Éstos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo y sus formas organizativas, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de la incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, del desarrollo tecnológico y científico o las investigaciones realizadas en otros contextos.

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación, de lo contrario, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno, viéndose del mismo modo afectada negativamente, por este desconocimiento y falta de referentes, su capacidad de reflexión sobre la práctica profesional.

Como ha quedado patente en el párrafo anterior, el docente debe conocer y analizar el contexto sociocultural de los participantes y sus necesidades –tanto individuales como sociales– tomando estos aspectos como punto de partida para establecer el perfil profesional y surgiendo de este análisis los objetivos y las competencias a alcanzar con la formación impartida. El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación y tener una actitud crítica y revisionista para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y la comprensión de la realidad contextual conllevarán posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades derivadas del perfil profesional.

Esta competencia de diseño es posiblemente una de las más planteadas en la literatura como central para el docente, agrupando los saberes di-

dácticos necesarios para gestionar el aprendizaje de adultos en el contexto universitario.

Para el docente universitario resulta condición indispensable, pero no suficiente, conocer las características del aprendizaje del adulto, sus intereses, motivaciones, etc. Necesita dominar los procedimientos para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado, para diseñar objetivos acordes con las competencias recogidas en el perfil profesional, para seleccionar y secuenciar los contenidos de acuerdo con dicho perfil y contexto sociolaboral, para diseñar y organizar los programas de las distintas asignaturas de acuerdo con las prescripciones legales o descriptores, con los contenidos básicos de la asignatura (consensuados por la comunidad científica) y con su marco curricular, según los recursos disponibles; todo ello sin perder como referente la disciplina científica, especialmente en la selección de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, en el diseño y la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos más oportunos para el aprendizaje, etcétera.

2) Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal

El docente, en este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora, del citado proceso de aprendizaje. Como consecuencia de estos nuevos roles, debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para cada situación de aprendizaje, para seleccionar distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos), para combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo, etcétera.

De igual modo, considerando los aspectos anteriores, es imprescindible que los docentes universitarios posean habilidades comunicativas y estén capacitados para gestionar grupos, favorecer dinámicas participativas, motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, desarrollar y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus estudiantes, y para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto e implicación.

Otro aspecto importante es la imposibilidad, por parte del docente, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular y ámbito pedagógico. El profesor

universitario deberá tener competencias concretas para el uso, selección y adaptación de estos medios e, incluso, para crear materiales de este tipo.

Por último se debe resaltar la ineludible necesidad, para aumentar la calidad de su acción mediadora, de que dicho docente posea un abanico de competencias que le permita continuar investigando respecto del uso y combinación de diferentes metodologías y tecnologías que puedan ser de aplicación en su contexto.

3) Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía

Resaltar la importancia del trabajo autónomo por parte de los alumnos y la responsabilidad que tienen éstos en la construcción de su propio conocimiento y en la conducción de su aprendizaje nos lleva, incuestionablemente, a la necesidad de guiar, orientar, estimular dicho proceso, convirtiendo a la tutoría en una de las estrategias docentes más importantes. En la misma línea, Zabalza (2003:125) afirma que “la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario”.

No profundizaremos en el análisis de dicha función, pero es imprescindible destacar la importancia, por un lado, de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el docente (Zabalza, 2003) y, por el otro, de aspectos como la organización y planificación de la tutoría (centrándose especialmente en el ámbito académico, más que en el personal o administrativo), de la gestión del espacio y del tiempo destinado a ella.

4) Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente, etc. Qué duda cabe que para ello el profesor debe atesorar diversos saberes sobre estos procesos; por ejemplo, la selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación, la elección de las variables e indicadores que definan mejor los aspectos escogidos del objeto a evaluar, qué metodología y referentes utilizará o en qué momentos y con qué finalidad llevará a cabo dicha evaluación.

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa, no únicamente con los alumnos y sus logros, sino con los programas que se diseñan y desarrollan, con la propia organización y coordinación de la formación, con los propios docentes que la desarrollan, con

las instituciones en donde se lleva a cabo el acto didáctico, etc. Solamente con la implementación de una evaluación holística podremos conocer y mejorar la calidad de la docencia que desarrollamos, una calidad que dependerá, en gran medida, del *feedback* que se reciba de la evaluación realizada y de las medidas correctoras que estemos dispuestos a aplicar para seguir construyendo y mejorando dicha función docente.

5) Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia

El profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real; tendrá que desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, de crítica y evaluación constante para introducir las innovaciones pertinentes, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.

Por otra parte, dicho profesor debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente qué implicaciones conllevará adoptar estos cambios.

6) Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (universidad, facultad, departamento, unidad o área, titulaciones, etc.)

El profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activamente en los diversos grupos de trabajo, comisiones o reuniones que tengan como finalidad coordinar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titulación, etcétera y, paralelamente, participar y promover el desarrollo de jornadas, seminarios o mesas redondas que completen su propia formación y la de sus alumnos.

Diseño y metodología

La investigación marco tenía como objetivo “determinar el perfil competencial del profesor universitario en el contexto del EEES y detectar las necesidades formativas” contrastando el dominio actual y la necesidad de dominio de las diferentes competencias y unidades competenciales deli-

mitadas; aunque en este artículo solo presentamos el perfil de la función docente, los resultados más significativos (referentes a las competencias y UC) y algunas orientaciones formativas.

Para alcanzar el objetivo propuesto, nuestra investigación se decanta hacia un estudio descriptivo (siguiendo la clasificación ofrecida por Tejada, 1997:73-74) en el que combinamos metodologías cuantitativas y cualitativas, donde paralelamente hacemos acopio de información utilizando diferentes técnicas y “bebiendo” en diversas fuentes –doble triangulación de agentes informantes y técnicas (Jiménez y Tejada, 2007)– lo que permite triangular datos, contrastarlos y minimizar las limitaciones de cada uno de los instrumentos y la subjetividad de los informantes.

La población objeto de estudio queda definida por el conjunto de profesores de las universidades públicas catalanas, todos afectados por las nuevas exigencias sociales, laborales y académicas que conlleva la implantación del EEES.

La muestra de la investigación se conforma según el principio de triangulación de informantes (expertos, profesores y alumnos) y su configuración se puede observar en el cuadro 1.

CUADRO 1

Muestra implicada

| Universidades | Profesorado | Alumnos | Expertos | Expertos en grupos discusión |
|---------------|-------------|---------|----------|------------------------------|
| 6 | 161 | 63 | 11 | 7 |

El proceso para elaborar el perfil competencial, construir los instrumentos y obtener la información se desarrolló para alcanzar una doble triangulación de informantes y de instrumentos/técnicas de obtención de información (revisión documental, cuestionario, entrevista y grupo de discusión) (Jiménez y Tejada, 2007); dicho proceso quedó establecido del siguiente modo:

- Iniciamos este proceso investigador con una revisión documental para comparar y sintetizar la información e investigaciones existentes y, desde la concepción del propio investigador, elaborar un primer listado provisional de competencias y UC necesarias para la acción

profesional de dicho profesor universitario (teniendo siempre como referente las funciones docente e investigadora que desarrolla).

- A continuación se solicitó la colaboración del grupo de investigación CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona (por la larga experiencia en temas próximos conceptualmente a este estudio), para organizar un grupo de discusión de expertos (con elementos de la técnica Delphi). El objetivo fue establecer un foro académico para el intercambio de ideas, opiniones y conocimientos con el fin de depurar y ajustar el listado provisional realizado de competencias del profesor universitario y, de este modo, avanzar hacia la delimitación del perfil necesario para que este profesional desarrolle correctamente las funciones que se le están solicitando en el nuevo contexto y modelo universitarios.

El grupo de discusión (*focus group*) es una modalidad de entrevista grupal (Bisquerra, 2004 y Del Rincón *et al.*, 1995). A “Los grupos de discusión se les puede definir como una conversación de grupo con un propósito. [...] Tiene como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación (Albert, 2007:250)” o, como indica Bisquerra (2004:343), también “Puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés”; puede complementarse (como explicaremos a continuación) con la técnica Delphi, que Del Rincón *et al.* (1995) señalan como una modalidad de entrevista grupal en profundidad.

El grupo de discusión (con elementos de la técnica Delphi) se organizó en tres sesiones presenciales, moderadas por el responsable de esta investigación, facilitándose previamente a los expertos participantes el listado de competencias y UC realizado a partir de la revisión documental, su fundamentación teórica y, cuando procedió, las aportaciones realizadas en las sesiones anteriores. En cada sesión, estos expertos ofrecían un *feedback* del material que se les había facilitado anteriormente y que habían analizado (propuestas de modificación, de eliminación, de incorporación, etcétera), sometiéndose a contraste en el seno del grupo de discusión y siendo estas valiosas aportaciones nuevamente sintetizadas e incorporadas al perfil profesional que estaba en construcción. Al finalizar este proceso cíclico de entrega-devolución (circulación) se obtuvo un segundo listado provisional (contrastado con expertos-profesores universitarios) de competencias y de UC asociadas

a la acción profesional del profesor universitario, discriminándose las pertenecientes a la función investigadora y a la docente.

- Este último listado fue sometido a la validación de 11 jueces expertos en la temática, incorporando las propuestas más coincidentes y significativas, obteniendo finalmente el perfil competencial del profesor universitario en su función docente e investigadora.
- A partir de la obtención de dicho perfil, en lo referente a los expertos utilizamos una unidad muestral intencional no probabilística, que puede calificarse como intencional u opinática (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996:80-82; Bisquerra, 2004:142-149; Tejada 1997:85-94), ya que se conforma por personas relevantes en la temática, bien por su desempeño profesional –investigadores, directores o responsables de formación de los institutos de Ciencias de la Educación y de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior-Unidad de Formación de la Oficina de Calidad Docente¹– o por su situación privilegiada como gestores académicos –vicedecanos y vicerrectores de investigación y docencia, directores de departamento, etcétera–, pudiendo aportar, mediante entrevistas en profundidad, una visión y unos datos difícilmente obtenibles mediante otros informantes así como, según Del Rincón *et al.* (1995), una comprensión profunda de la temática tratada.
- En lo referente al profesorado, utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (universidad); optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas. Los docentes cumplieron un cuestionario que consideraba variables personales, formativas y sociolaborales-contextuales y variables respecto del perfil competencial del docente e investigador (solicitándose la valoración de las unidades competenciales que lo componen mediante una escala comprendida entre 1 (valoración mínima) y 5 (máxima) según el grado de posesión y de necesidad de dominio). Los ítems que constituyen el cuestionario son resultado de la revisión documental, del trabajo realizado por el grupo de discusión de expertos y de la validación realizada por los jueces expertos, procedimiento explicado anteriormente. Se consideró oportuno el uso de dicho instrumento por la tipología de ítem y escala escogida, para mantener el anonimato y al tener que realizar la difusión a un amplio y disperso colectivo, motivo por el cual se difundió mediante listas de distribución, intranets, etcétera, de las diferentes universidades y/o departamentos.

- Sobre los alumnos implicados en la valoración de las competencias docentes del profesor universitario, participaron los de últimos cursos de grado, posgrado y doctorado del ámbito de las Ciencias de la Educación que, a menudo, comparten espacios de reflexión y trabajo con el profesorado en las propias asignaturas de sus estudios, en la elaboración del trabajo final de maestría o tesis, como miembros o becarios de grupos de investigación, proyectos, etc. Con este colectivo también se empleó un cuestionario similar al comentado en el apartado anterior, aunque al poder disponer de los alumnos agrupados, lo cumplimentaron presencialmente en un aula.

Como mencionamos con anterioridad, únicamente abordamos los datos obtenidos desde las valoraciones del propio profesorado respecto del dominio actual y la necesidad de dominio de las seis competencias docentes delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación), y presentamos unos apuntes de las percepciones de los alumnos sobre estas competencias.

Resultados y conclusiones

Caracterización de la muestra

El cuadro 2 muestra una síntesis de la caracterización de la muestra de profesorado participante en la investigación.

CUADRO 2

Caracterización muestra de profesorado

| | | |
|-----------------------------|--|-------|
| Edad | 42.96 años (media) | |
| Género (%) | Masculino: | 53.20 |
| | Femenino: | 46.80 |
| Titulación (%) | Doctorado: | 77.50 |
| | Licenciado: | 20.60 |
| | Diplomado: | 01.90 |
| Experiencia docente | | |
| En etapas no universitarias | Con experiencia media de 5.4 años: 39.2% | |
| En la universidad | 14 años. Mínimo 1.5, máximo 38 años | |

| | | |
|-----------------------------|--|----------|
| Experiencia investigadora | Grupal: | 7.8 años |
| | Individual: | 4.7 años |
| Ámbitos de conocimiento (%) | Ciencias de la Educación: | 32.7 |
| | Ciencias Sociales y Humanas: | 42.1 |
| | CC. Salud, Experimentales e Ingenierías: | 25.1 |
| Situación contractual (%) | Personal consolidado: | 51.25 |
| | Personal temporal: | 19.37 |
| | Profesorado asociado: | 29.37 |
| Antigüedad (%) | Profesorado novel (<5 años): | 24.2 |
| | Profesorado con experiencia: | 75.8 |
| Dedicación (%) | Tiempo completo: | 72.6 |
| | Tiempo parcial: | 27.4 |

Resultados obtenidos en las competencias docentes, una visión desde la autopercepción del docente

En este subapartado abordamos las valoraciones obtenidas en las UC relacionadas con cada una de las seis competencias docentes; en todos los casos nos referimos tanto al dominio actual que el propio profesor dice poseer como el que –desde su criterio– necesitaría tener para desempeñar los nuevos requerimientos que su institución le demanda.

Competencia docente 1: Diseño de la guía docente

Como puede observarse en el cuadro 3, si se comparan los resultados obtenidos del dominio actual expresado en las UC de la competencia docente 1 con la necesidad de dominio, todos son estadísticamente significativos (<0.05).

Como puede observarse, el dominio que el profesor universitario dice poseer de las UC siempre es superior a la media (3); aunque explícita uno menor en “caracterizar el grupo de aprendizaje” y “diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto” y, en cambio, expresa mayor dominio en “seleccionar contenidos de la materia” y “secuenciar contenidos de la materia”.

A las UC que el profesor universitario otorga mayor necesidad de dominio son “seleccionar contenidos de la materia” y “diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y las técnicas e instrumentos necesarios” y en las

que explicita una necesidad menor de dominio para desarrollar su función docente con excelencia son: “elaborar unidades didácticas de contenido” y “caracterizar el grupo de aprendizaje”.

CUADRO 3

Valoración de las competencias relacionadas con el diseño de la guía docente

| Competencia 1 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|--|----------------|----------------------|--------------|
| UC1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje | 3.24 | 4.07 | .000 1<2 |
| UC1.2. Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional | 3.45 | 4.36 | .000 1<2 |
| UC1.3. Seleccionar contenidos de la materia | 3.98 | 4.40 | .001 1<2 |
| UC1.4. Secuenciar contenidos de la materia | 3.86 | 4.24 | .002 1<2 |
| UC1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto | 3.28 | 4.29 | .000 1<2 |
| UC1.6. Seleccionar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia didáctica | 3.46 | 4.35 | .000 1<2 |
| UC1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido | 3.40 | 4.01 | .000 1<2 |
| UC1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y las técnicas e instrumentos necesarios | 3.48 | 4.39 | .000 1<2 |

Competencia docente 2: desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Al igual que en el caso anterior, si se comparan los resultados del dominio actual con los obtenidos de la necesidad expresada respecto de la competencia 2, todos presentan significatividad estadística (cuadro 4).

Se puede observar que el dominio que el profesor universitario dice poseer de las UC siempre es superior a la media, explicitando uno menor en

“aplicar estrategias metodológicas multivariadas acordes con los objetivos establecidos” y “gestionar entornos virtuales de aprendizaje” y un mayor dominio en “establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación”.

CUADRO 4

Valoración de las competencias relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

| Competencia 2 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|--|----------------|----------------------|--------------|
| UC2.1.Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acordes con los objetivos establecidos | 3.31 | 4.28 | .000 1<2 |
| UC2.2.Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 3.55 | 4.26 | .000 1<2 |
| UC2.3.Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con el alumnado. | 3.61 | 4.35 | .000 1<2 |
| UC2.4.Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación | 3.85 | 4.37 | .000 1<2 |
| UC2.5.Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumnado | 3.45 | 4.12 | .000 1<2 |
| UC2.6.Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución | 3.54 | 4.05 | .000 1<2 |
| UC2.7.Gestionar entornos virtuales de aprendizaje | 3.27 | 4.02 | .000 1<2 |

A las UC que el profesor universitario otorga mayor necesidad de dominio son “establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación” y “gestionar la interacción didáctica y las relaciones con el alumnado” y expresa una necesidad menor en “gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución” y “gestionar entornos virtuales de aprendizaje”.

Competencia docente 3: tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno

Nuevamente si se comparan los resultados obtenidos del dominio expresado en las UC de la competencia 3 con la necesidad que existe de dominio, todos arrojan significatividad estadística (cuadro 5).

CUADRO 5

Valoración de la competencia relacionada con la tutorización del proceso de aprendizaje

| Competencia 3 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|--|-----------------------|-----------------------------|------------------------|
| UC3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos | 3.28 | 4.17 | .000 1<2 |
| UC3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado | 3.99 | 4.29 | .006 1<2 |
| UC3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de aprendizaje del alumno proveyéndole de pautas, información, recursos, etcétera. | 3.69 | 4.31 | .000 1<2 |
| UC3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual | 3.20 | 3.88 | .000 1<2 |

El dominio que el profesor universitario dice poseer de las UC siempre es superior a la media, aunque expresa uno menor en “planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos” y en “utilizar técnicas de tutorización virtual”; simultáneamente, explicita mayor dominio en “crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado”.

A las UC que el profesor universitario otorga mayor necesidad de dominio son “orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de aprendizaje del alumno proveyéndole de pautas, información, recursos...” y “crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado” (ordenadas de mayor a menor puntuación obtenida) y, del mismo modo, explicita una necesidad menor de dominio para desarrollar su función docente de “utilizar técnicas de tutorización virtual”.

Competencia docente 4: evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como puede observarse en el cuadro 6, si se comparan los resultados obtenidos del dominio expresado en las UC de la competencia 4 con la necesidad de tenerlo, todos son estadísticamente significativos.

CUADRO 6

Valoración de la competencia en relación con la evaluación del proceso E-A

| Competencia 4 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|---|----------------|----------------------|--------------|
| UC4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido | 3.75 | 4.33 | .000 1<2 |
| UC4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos | 3.45 | 4.39 | .000 1<2 |
| UC4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje | 3.21 | 4.25 | .001 1<2 |
| UC4.4. Utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente | 2.89 | 4.05 | .002 1<2 |
| UC4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida | 3.55 | 4.23 | .000 1<2 |
| UC4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación | 2.94 | 3.99 | .000 1<2 |
| UC4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación | 3.43 | 4.07 | .000 1<2 |

Cabe destacar que el profesor universitario considera poseer un dominio menor, inferior a la media, en las UC “utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente” e “implicarse en los procesos de coevaluación”; mientras que en la que expresa mayor dominio es “aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido”.

A las UC que la muestra otorga mayor necesidad de dominio son “verificar el logro de aprendizajes de los alumnos” y “aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido” (ordenadas de mayor

a menor puntuación obtenida) y, paralelamente, explicitan una necesidad menor de dominio (inferior a 4) para desarrollar su función docente de la unidad competencial “implicarse en los procesos de coevaluación”.

Competencia docente 5: contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia

Si se comparan los resultados obtenidos del dominio expresado en las UC de esta competencia con la necesidad que existe de tenerlo, todos arrojan significatividad estadística (cuadro 7).

CUADRO 7

Valoración de la competencia en relación con la contribución a la mejora de la calidad docente

| Competencia 5 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|--|----------------|----------------------|--------------|
| UC5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos | 3.09 | 4.27 | .000 1<2 |
| UC5.2. Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente | 3.20 | 4.25 | .000 1<2 |
| UC5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje | 3.19 | 4.21 | .000 1<2 |
| UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente | 2.89 | 4.12 | .000 1<2 |
| UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia | 3.08 | 4.19 | .000 1<2 |

El dominio que el profesor universitario dice poseer de las UC siempre es superior a la media, excepto en “aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente”, que es en la que explicita uno menor y por debajo de 3.

Las UC en las que el docente expresa mayor dominio son “mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica

para su actualización y perfeccionamiento docente” y “participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje”.

A las UC que el profesor otorga mayor necesidad de dominio son “participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos” y “mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente”; y les otorga una menor a “aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente”, “autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia” y “participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje”.

Competencia docente 6: participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución

Como lo muestra el cuadro 8, si se comparan los resultados obtenidos del dominio expresado en las UC de la competencia 6 con la necesidad que existe de dominio en el contexto y circunstancias planteadas, todos ellos presentan significatividad estadística.

CUADRO 8

Valoración de la competencia en relación con la participación en la dinámica académico-organizativa

| Competencia 6 | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|---|----------------|----------------------|--------------|
| UC6.1. Participar en grupos de trabajo respecto de las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento | 3.00 | 4.23 | .000 1<2 |
| UC6.2. Participar en las comisiones de docencia | 2.89 | 3.98 | .000 1<2 |
| UC6.3. Promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc. | 3.04 | 3.93 | .000 1<2 |

La UC donde el profesor universitario explicita un dominio menor es en “participar en las comisiones de docencia”, que es el único caso en que el resultado es inferior a la media; aunque cabe resaltar que las UC “participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento” y “promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.”, donde el profesor universitario expresa mayor dominio alcanzan la media teórica o la superan por un margen muy escaso.

A la UC que el profesor universitario otorga mayor necesidad de dominio para desarrollar su función es “participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento” y, al mismo tiempo, en la que explicita una necesidad de dominio menor es “promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.”.

Para finalizar con el análisis del perfil competencial relacionado con esta función docente examinada, y a modo de síntesis, se comparan los resultados obtenidos del dominio actual expresado en las seis competencias con la necesidad que existe de dominio, arrojando lógicamente todos ellos significatividad estadística.

Como se observa en el cuadro 9 y en la gráfica 1, el dominio que el profesor dice poseer de las competencias siempre es superior a la media, exceptuando la referente a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución (2.97). Las competencias en la que expresa mayor dominio actual son las referentes a la tutorización, al diseño de la guía docente y al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

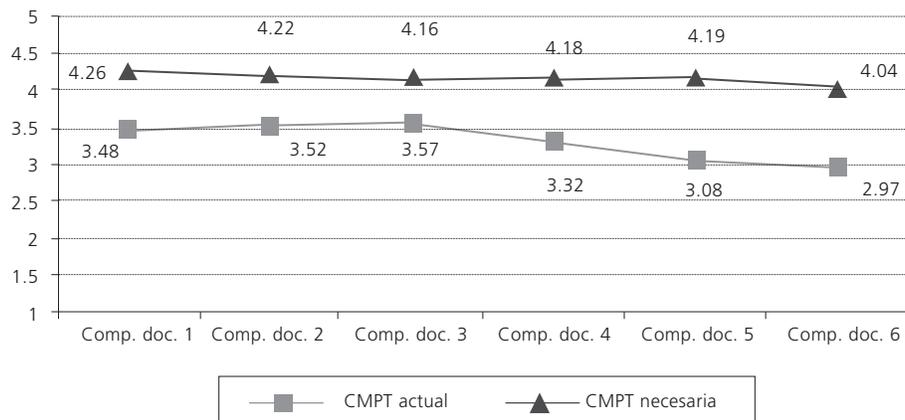
A las competencias que el profesor otorga mayor necesidad de dominio para desarrollar su función adecuadamente son las referentes al diseño de la guía docente, al desarrollo del proceso de E-A (enseñanza-aprendizaje) y a la contribución a la mejora de la calidad de la docencia; paralelamente, expresa una necesidad de dominio menor en cuanto a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Las competencias donde se obtiene mayor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado necesario para el correcto desarrollo de la función docente son las referentes a la contribución a la mejora de la docencia y a la participación activa en la dinámica académico-organizativa de la institución; y, simultáneamente, la competencia que muestra menor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado necesario es la tutorización.

CUADRO 9
Resumen en relación con las competencias docentes

| Competencias docentes | Dominio actual | Necesidad de dominio | Sig. (<0.05) |
|--|----------------|----------------------|--------------|
| C1: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales | 3.51 | 4.26 | .000 1<2 |
| C2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales | 3.50 | 4.20 | .000 1<2 |
| C3: Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía | 3.54 | 4.16 | .000 1<2 |
| C4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje | 3.32 | 4.18 | .000 1<2 |
| C5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia | 3.08 | 4.20 | .000 1<2 |
| C6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...) | 2.97 | 4.04 | .000 1<2 |

GRÁFICA 1
Resumen del perfil competencial de la función docente



Encontramos aspectos coincidentes en algunos trabajos realizados (González y Raposo, 2008; Arànega, 2013); aunque el planteamiento, el sistema de análisis y la categorización de las variables son diferentes en cada estudio, coincide la percepción del docente sobre algunos ámbitos en que debe centrarse su formación pedagógica:

- Relacionado con el concepto “diseño” de nuestra investigación, González y Raposo (2008) destacan aspectos como adaptarse al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, objetivos en términos de competencias, temporalización y secuenciación de contenidos, y conocer metodologías. Arànega (2013) resalta planificación, conocimiento de las características de los estudiantes, selección de metodologías y elaboración de estrategias, materiales, recursos y tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- En cuanto al concepto “desarrollo” de nuestra investigación, González y Raposo (2008) sobresalen aspectos como la relación entre metodología docente y actividad del alumnado y la incorporación de recursos didácticos. Arànega (2013) subraya relaciones entre el profesorado y los estudiantes, las habilidades comunicativas y el uso de estrategias, materiales, recursos y TIC.
- Respecto del concepto “evaluación” de nuestra investigación, González y Raposo (2008) se centran en aspectos como características, enfoques y recursos para la evaluación e instrumentos de evaluación. Arànega (2013) destaca la verificación de logros y diseño de instrumentos adecuados.
- Finalmente, sobre el concepto “tutorización” de nuestra investigación, González y Raposo (2008) enfatizan aspectos como planes de acción tutorial, tipos de tutorías, planificación y recursos.

Resultados obtenidos de las competencias docentes, apuntes desde la perspectiva discente

A partir de una síntesis de los resultados presentados en el apartado anterior, a modo de contraste con los presentados hasta ahora y siguiendo la misma lógica, a continuación se añaden sintéticamente (ya que la finalidad principal de este artículo es mostrar la autorpercepción del profesorado de sus competencias docentes y por cuestiones lógicas de espacio) los resultados aportados por los alumnos sobre las competencias docentes (no de las unidades competenciales como se ha realizado en el apartado anterior).

Una breve caracterización de la muestra nos señala que está compuesta por alumnos de grado en un 60.32 % y de posgrado (maestría-doctorado) en un 39.68 %, que alcanza una media de edad de 30.6 años (se comprende por el alto porcentaje de alumnos de posgrado), y el género de este colectivo está distribuido de manera poco equilibrada, puesto que hay una alta feminización (81%) del colectivo estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la que son originarios los alumnos.

A continuación se presentan los resultados del *dominio actual* (cuadro 10) y de *necesidad de dominio* (cuadro 11) competencial, según los cuestionarios cumplimentados por docentes y estudiantes (Mas, 2012).

CUADRO 10

Dominio actual de las competencias docentes según informante (Mas, 2012:310)

| Competencias docentes | Dominio actual | | Sig. (<0.05) |
|--|----------------|----------------------|-----------------|
| | Profesor | Informante Alumno | |
| C1: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales | 3.51 | 3.13 | .002 1>2 |
| C2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales | 3.50 | 2.97 | .00 1>2 |
| C3: Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía | 3.54 | 2.94 | .00 1>2 |
| C4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje | 3.32 | 2.83 | .00 1>2 |
| C5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia | 3.08 | 2.66 | .002 1>2 |
| C6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones, etc.) | 2.97 | 2.74 | — |

Si analizamos de manera global los resultados presentados en el cuadro 10 (Mas, 2012), observamos que alumnos y profesores al realizar sus valoraciones siguen un patrón de respuesta muy parecido; aunque el dominio competencial actual que se confiere el propio profesor siempre es superior al otorgado por los estudiantes; ellos valoran el dominio competencial del profesorado siempre por debajo de la media teórica (3), exceptuando la competencia 1, diseñar la guía docente, y el colectivo docente valora su competencia actual siempre por encima de dicha media, exceptuando la 6, participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución. Estas diferencias en las respuestas de ambos colectivos son estadísticamente significativas (<0.05) en todos los casos, exceptuando la 6, que es valorada en la competencia actual, tanto por alumnos como docentes, por debajo de la media (3).

CUADRO 11

Necesidad de dominio de las competencias docentes según informante (Mas, 2012:311)

| Competencias docentes | Necesidad de dominio | | Sig. (<0.05) |
|--|----------------------|--------|---------------------|
| | Profesor | Alumno | |
| C1: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales | 4.26 | 4.54 | .013 1<2 |
| C2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales | 4.20 | 4.42 | – |
| C3: Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía | 4.16 | 4.42 | – |
| C4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje | 4.18 | 4.41 | – |
| C5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia | 4.20 | 4.56 | .004 1<2 |
| C6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones, etc.) | 4.04 | 4.23 | – |

Las competencias en las que el mismo profesorado expresa mayor dominio, y donde coincide con el alumnado, son la 1, diseñar la guía docente; la 2, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la 3, tutorizar el proceso de aprendizaje; y con un dominio un poco inferior, la 4, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si analizamos los resultados presentados en el cuadro 11 (Mas, 2012), tanto estudiantes como profesores siguen un patrón de respuestas muy parecido; aunque el alumnado siempre es más exigente en la necesidad de dominio competencial que el propio colectivo de profesores. A pesar de ello, únicamente son significativas estadísticamente (<0.05) las diferencias presentadas en las competencias 1 y 5: diseñar la guía docente y contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia, respectivamente.

Cabe destacar la coincidencia, de alumnado y profesorado, en las tres primeras competencias priorizadas (aunque en orden diferente) de acuerdo con la necesidad del dominio: diseño (1), desarrollo (2) y mejora (5), aunque los estudiantes también incluyen con la misma valoración la tutorización (3). Es sorprendente que ninguno de los dos colectivos –pero especialmente los docentes– no incluyan entre estas tres primeras competencias priorizadas la evaluación (aunque está muy próxima por valoración), dado que habitualmente es un tema complejo y, en la actualidad polémico, al estar los nuevos planes de estudio diseñados por competencias, debiéndose modificar los modelos de evaluación aplicados hasta la actualidad.

Conclusiones y orientaciones

Durante el análisis de los resultados comprobamos que el profesor universitario se confiere un dominio de las unidades competenciales en que hemos desglosado su perfil, levemente superior a la media, aunque en algunas es ligeramente inferior. Dicho profesor se considera *especialmente competente* en los aspectos asignados tradicionalmente a la docencia, los considerados nucleares como:

- *Diseño*, especialmente en todas aquellas competencias donde aparece el término contenido (conocimiento disciplinar), como seleccionar y secuenciar contenidos y elaborar unidades didácticas de contenido; este dominio disminuye en las unidades asociadas específicamente a lo didáctico;
- *desarrollo*, obteniéndose una menor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado necesario en aspectos como establecer

las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación, así como en gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución; paralelamente, destaca una mayor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado necesario en aplicar estrategias metodológicas multivariadas acordes con los objetivos establecidos, aunque el resto de unidades competenciales no distan mucho del valor obtenido por ésta;

- y *tutorización*, donde se muestra una menor diferencia de medias entre el dominio actual y el considerado necesario en la unidad competencial que hace referencia a crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado y, a su vez, se obtiene una mayor diferencia de medias en la planificación de acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos.

Dicho profesional disminuye su percepción de dominio en lo referente a:

- *evaluación de aprendizajes*, posiblemente por la nueva necesidad de considerar la adquisición de competencias y por la inclusión de nuevos aspectos en la tradicional evaluación de aprendizajes; las UC donde se expresa una mayor necesidad formativa son las que se refieren al uso de técnicas e instrumentos de autoevaluación discente y las que proponen implicarse en los procesos de coevaluación y en la evaluación los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este déficit de dominio competencial se acentúa en aspectos como:

- la *mejora de la calidad docente*, destacando mayor necesidad formativa, dentro de la similitud de resultados, la UC relativa a la aplicación de técnicas e instrumentos de autoevaluación docente, posiblemente por la poca tradición existente;
- y en la *participación en la dinámica académica de la institución*, destacando una mayor necesidad formativa en lo referente a la participación en grupos de trabajo para desarrollar las programaciones de las asignaturas; posiblemente por la poca cultura institucional existente y la escasa valoración que recibían estos aspectos hasta nuestros días.

Al contrastar estos datos de la autopercepción de las competencias docentes con los obtenidos de las valoraciones realizadas por los alumnos, se reproducen dos constantes durante todo el análisis (Mas, 2012):

- el discente siempre es más exigente en la *necesidad de dominio competencial* que el propio colectivo de profesorado;
- en lo referente al *dominio competencial actual*, la valoración realizada por el profesorado, en todos los casos, es sensiblemente mayor que la hecha por los alumnos. Del mismo modo, la valoración del dominio competencial efectuada por el profesorado siempre se sitúa por encima de la media teórica (exceptuando la C6: *participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución*, que por muy poco no la alcanza) y, en cambio, la valoración del colectivo discente nunca supera dicha media teórica (exceptuando la C1: *diseñar la guía docente*, donde esta valoración es algo superior).

De todos estos datos cabe una lectura positiva, la conciencia del propio profesor universitario sobre su necesidad de un dominio mayor de las unidades competenciales presentadas, haciéndose explícito de este modo las necesidades formativas percibidas por este colectivo debido a las transformaciones de su contexto laboral universitario. Del mismo modo, González y Raposo (2008:289) afirman que “Por otra parte las puntuaciones medias alcanzadas son bastante altas lo que pone de manifiesto que el profesorado ha tomado conciencia de sus necesidades formativas y está dispuesto a superarlas”.

Aunque del mismo modo, todos estos datos presentados tienen una lectura negativa, los déficits de dominio competencial existentes (diferencias entre el dominio competencial actual y el considerado necesario) podrían ser considerados como aceptables para formadores ocasionales, pero en un colectivo profesional en que una de sus funciones principales es la docencia en programas de máximo nivel académico parece un dominio competencial insuficiente, que no puede permitirse, ni alargarse en el tiempo.

Fernández, en 2008, ya comentaba que se estaba trabajando en el terreno de la identificación de competencias de referencia para el diseño de los programas formativos, tanto referidas a la dimensión pedagógica, como a la institucional y socioprofesional; actualmente se sigue trabajando en ello (Torra, 2010). De este modo, el modelo competencial del perfil docente

presentado intenta contribuir a la identificación de las competencias necesarias para el desarrollo de esta función y, a continuación, apuntar las necesidades formativas concretas (comparando el dominio competencial actual y el requerido para un desarrollo óptimo de la función docente en la universidad). Esto nos resulta útil, entre otros aspectos, para:

- el ya comentado diseño de planes formativos específicos;
- y, no menos importante en la actualidad, establecer el dominio que de cada una de estas competencias y/o UC debe atesorar el profesor universitario, al iniciar y al concluir, cada una de las etapas de desarrollo profesional establecidas, pudiendo incorporar estos aspectos a los modelos y protocolos ya existentes de acreditación, selección y promoción del profesorado universitario; aunque para ello se tornaría imprescindible establecer un correcto proceso de evaluación de los aprendizajes adquiridos y/o de las competencias desarrolladas por el profesorado en cada una de las acciones formativas realizadas y en el desarrollo de sus funciones profesionales.

Como bien dice Tejada (2013:176), “Debemos partir del hecho de que, en nuestro entorno, el estado de la formación del profesorado universitario no goza de buena salud” y Vaillant y Manso (2012:25-26), en el mismo sentido, afirman que “Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de esos maestros y profesores les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional” ya que “Los docentes importan e influyen mucho en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de la calidad de la educación”.

Así, volviendo a los datos obtenidos, éstos nos permiten afirmar que en la actualidad se torna necesario diseñar un plan de formación inicial contextualizado y específico, obligatorio para cualquier candidato que quiera desarrollar su carrera profesional en la universidad, con la finalidad de que el profesorado universitario novel pueda iniciar su práctica profesional con garantías.² Resaltando de nuevo el aspecto de la *contextualización*, en este caso de la formación (ya destacado anteriormente desde otra perspectiva al analizar los *escenarios de actuación* profesional), ya que “también es necesario tener en cuenta que la aproximación a la formación pedagógica de los profesores de universidad no puede realizarse al margen de las condiciones en las que se produce su tarea, es decir, los elementos contextuales

y, en particular, la cultura pedagógica de la institución en la que se vaya a desarrollar dicha formación (Fernández, 2008:285)” y “la formación debe vincularse a la propia práctica y ofrecer respuestas a los problemas y situaciones dilemáticas a las que se enfrentan los docentes (González y Raposo, 2008: 304)”, ya que si no dicha formación será inútil y fracasará, especialmente en lo que a la transferencia al puesto de trabajo se refiere, ya que como bien afirma Feixas (2013:156) en su estudio, a partir de la opinión de un experto, “la cercanía con tu realidad es fundamental en todo proceso de transferencia. Cuando aquello que comprendes más cercano está de tu propia cotidianidad, más fácil lo transfieres. Cuanto más lejano está, más dificultoso es y más necesitas de ayuda”.

Esta formación podría estructurarse en formato de posgrado o maestría³ modular, común a todas las universidades, para desarrollar las competencias psicopedagógicas necesarias para ejercer la docencia, incluyendo imprescindiblemente un módulo de contextualización institucional y al Espacio Europeo de Educación Superior, y otro de investigación sobre la propia docencia.

Del mismo modo, aparece como necesario el diseño de un plan de formación continua igualmente contextualizado y específico, para que el profesorado universitario pueda mejorar su práctica profesional. Esta formación continua debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de toda la tipología de profesorado presente en nuestra institución, pudiendo adoptar diversas tipologías según su finalidad y colectivo destinatarios (cursos, seminarios, jornadas, tertulias, etcétera).

Notas

¹ El instituto de Ciencias de la Educación de cada universidad catalana (Unidad de Innovación Docente en Educación Superior-Unidad de Formación de la Oficina de Calidad Docente en la Universidad Autónoma de Barcelona) es el encargado de organizar y desarrollar la formación docente del profesorado de su institución de educación superior.

² Podemos afirmar que en el ámbito universitario actualmente no existe un plan de formación (de alcance autonómico o estatal) consensuado y obligatorio para el docente (sea de nueva incorporación o ya consolidado); aprendiendo este a serlo, en la mayoría de los casos, por mimetismo con lo recibido cuando era alumno, por ensayo/

error, por intuición, de manera autodidacta, etc. De todos modos somos conscientes de que se está trabajando en ello y de la existencia de universidades que preocupadas por la calidad de la docencia están desarrollando (de modo individual o en asociación con otras) diferentes programas de formación psicopedagógica inicial y/o continua (más o menos ajustados a las necesidades reales del grupo destinatario) para el colectivo mencionado.

³ Similar a la maestría de Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas que se realiza en el Estado español y que resulta necesario para impartir docencia en educación secundaria.

Referencias

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*, Madrid: McGrawHill.
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*, Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*, Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2004) (coord). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). “El rol del profesor en Teleformación”, en J. Cabero (coord.), *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*, Sevilla: Universidad de Sevilla (CD-rom).
- Cifuentes, P.; Alcalá, M. J. y Blázquez, M. R. (2005). “Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *REIFOP*, vol. 8, número 5, pp. 7-16.
- Consell Interuniversitari de Catalunya (2005). *Educació, competitivitat i ocupació a Europa*, Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIC-Oficina de l’Espai Europeu del Coneixement.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dykinson.
- Echeverría, B. (2002). “Gestión de la competencia de acción profesional”, *Revista de Investigación Educativa* (España), vol. 20, núm. 1, pp. 7-43.
- Feixas, M. et al. (2013). *Transferencia de la formación docente: el cuestionario de factores de transferencia de la formación docente. Informe de investigación*. Bellaterra: EDO-UAB/TTT.
- Fernández, A. (2008). “La gestión de la formación del profesorado en la universidad”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (España), núm. 20, pp. 275-312.
- Fernández, A. et al. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*, Barcelona: Octaedro.
- González, M. y Raposo, M. (2008). “Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea”, *Revista de Investigación Educativa* (España), vol. 26, núm. 2, pp. 285-306.
- González Soto, A. P. (2005). “Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en Cabero, J. (coord.), *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*, Sevilla: Universidad de Sevilla (CD-rom).
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona: Ediciones Octaedro/ICE-UB.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). “Procesos y métodos de investigación”, en J. Tejada y V. Giménez (coords.), *Formación de formadores. Escenario institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: GR92.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*, tesis doctoral, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (inérita).
- Mas, O. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (España), vol. 15, núm. 3, pp. 1-17.
- Mas, O. (2012). "Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista", *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (España), vol. 10, núm. 2, pp. 299-318.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). "Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista de Educación Inclusiva* (España), vol. 5, núm. 1, pp. 159-174.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Rial, A. (2008). "Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior", *Innovación Educativa* (España), núm. 18, pp. 169-187.
- Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J., y Navío, A. (2008). "Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias", *Revista de la Educación Superior* (México), núm. 146, pp. 115-132.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*, Barcelona: Fundació La Caixa.
- Tejada, J. (1999a). "Acerca de las competencias profesionales (I)", *Revista Herramientas*, núm. 56, pp. 20-30.
- Tejada, J. (1999b). "Acerca de las competencias profesionales (II)", *Revista Herramientas*, núm. 57, pp. 8-14.
- Tejada, J. (2002). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente", *Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, pp. 30-42.
- Tejada, J. (2005). "La formación profesional superior y el EEES", en J. Tejada *et al.* (coords.), *Actas IV Congreso de formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*, Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tejada, J. (2006). "Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior", *Revista de Educación* (España), núm. 340, pp. 1085-1117.
- Tejada, J. (2008). "Competencias docentes", *Conferencia Primer Congreso Internacional Competencias en la Educación del S XXI*, Ciudad de México, 10-12 de julio de 2008 (material policopiado).
- Tejada, J. (2013). "Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación", *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, vol. 10, núm. 1, pp. 170-184.
- Tomàs, M. (2001). "Presentación", *Educar* (España), núm. 28, pp. 6-9.
- Torra, I. (2010). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*, Barcelona: GIFD. Disponible en: <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretad.pdf> (consultado: 15 de enero de 2014).

- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). "Tendencias en la formación inicial docente", *Cuadernos de Investigación Educativa* (Uruguay), vol. 3, núm. 18, pp. 11-30.
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*, Córdoba, España: Proyecto MEC EA2003-0040. Disponible en: http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf (consultado: 13 de febrero de 2014).
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). "El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria", REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-42. Disponible en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/66/showToc> (consultado: 20 de enero de 2014).

Artículo recibido: 13 de noviembre de 2014

Dictaminado: 10 de marzo de 2015

Segunda versión: 9 de abril de 2015

Comentarios: 25 de mayo de 2015

Tercera versión: 24 de junio de 2015

Comentarios: 10 de agosto de 2015

Aceptado: 17 de agosto de 2015