

Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista

Competence of university teachers: perception of the students, the experts and the own protagonists

Óscar Mas Torelló

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumen

Las universidades están viviendo una de las mayores transformaciones de su historia, provocada especialmente por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Las modificaciones del contexto donde el profesor universitario desarrolla su trabajo, provocan alteraciones en las funciones, roles y tareas que éste tiene asignadas, conllevando ello la necesidad de adquirir y/o desarrollar nuevas competencias para atender correctamente las nuevas funciones profesionales demandadas.

Para abordar satisfactoriamente estas nuevas necesidades formativas, para establecer referentes adecuados en los protocolos de acreditación, selección, promoción y formación del profesorado universitario, debe delimitarse el nuevo perfil competencial que debe atesorar el mencionado profesional para desarrollar convenientemente sus funciones docente, investigadora y gestora, considerando sus diferentes escenarios de actuación profesional.

Para delimitar este perfil competencial del profesor universitario se ha realizado una investigación fundamentalmente descriptiva que combina metodologías cuantitativas y cualitativas, triangulándose diferentes técnicas (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión) y fuentes de información (profesorado, expertos y alumnos).

Por las lógicas limitaciones de espacio en este artículo únicamente abordamos los datos obtenidos, desde los diferentes informantes (alumnos, profesores y expertos), de las 6 competencias docentes delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación), pero no ofreceremos los datos obtenidos de las 34 unidades competenciales en que se desglosan, ni de las competencias y unidades competenciales referentes a la función investigadora.

Los resultados obtenidos deben ayudar a establecer áreas prioritarias de formación para el profesorado y el nivel de desarrollo de cada unidad competencial considerando las etapas de desarrollo profesional.

Palabras clave: función docente, perfil competencial, formación docente, educación superior.

Abstract

Higher education institutions are experiencing one of the greatest moments of transformation in its history, especially caused by the implementation of the European Higher Education Area. The changes

caused in the context where the university professor develop their work, causing changes in their functions, roles and tasks, leading the need to develop new competencies to pay attention correctly their professional functions.

This new job scene, these new demands have generated new training requirements to the university teachers.

To address the satisfaction of these new training needs, to establish appropriate protocols concerning accreditation, selection, promotion and training the university teachers, the new competence profile must be defined to develop satisfactorily their teacher, researcher and manager function, considering different works scenarios.

To define the competence profile of the university professor has made descriptive research that combines quantitative and qualitative methodologies, different techniques (questionnaires, interviews, focus groups and Delphi technique) and information sources (teachers, experts and students).

In this article, we only going to work with the data obtained from different informants (students, teachers and experts) about the professors' competences (design, development, tutoring, assessment, quality improvement and participation), but we are not going to present the data of the 34 units of competence that make up this profile, and we are not going to present the data of the competences and units of competence of the professor's research function.

The results obtained help us to establish training priority areas and the needs to develop each competence unit according to the stages of professional development.

Key words: Teaching, competence profile, teacher training, higher education.

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 (a partir de Tejada, 2005 y 2007): cambio de paradigma educativo (pasando de centrar la atención en la enseñanza-profesor a centrarse ahora la atención en el aprendizaje-alumno), cambios estructurales (grados, postgrados, formato en ECTS, etc.) y otros cambios sustantivos (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, etc.).

Como en cualquier proceso de innovación, cambio y/o reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar 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 universitario 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 de los alumnos, etc.); 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 docencia de calidad y el propio profesor son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo, que tiene la calidad como máximo referente, son (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004): en primer lugar la competencia pedagógica del profesorado, ya que resulta un elemento imprescindible en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el logro de competencias profesionales; en segundo lugar, la innovación docente, al ser un elemento necesario para alcanzar la calidad y la mejora continua; y por último, podríamos destacar diversos elementos como el apoyo a los estudiantes, planes de acción tutorial, potenciación de la autonomía del aprendizaje, el razonamiento crítico, etc.; convirtiéndose la formación del profesorado en un elemento nuclear para alcanzar todos estos aspectos.

Según los argumentos presentados por el mismo informe del ICE de la Universidad de Zaragoza (2004), podemos afirmar que en este nuevo contexto universitario no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas competencias profesionales básicas más amplias. González Soto (2005), destaca en este contexto 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, tarea difícil al prevalecer en la concesión de méritos la función investigadora; y, como bien indican Tomàs, Castro y Feixas (2012), el doble trato que reciben ambas funciones y las disparidad en su evaluación genera críticas, tensiones en la universidad e interferencias entre ellas.

Pero, además, el docente universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión,... conduciéndole este compromiso a participar activamente en la institución en la que desarrolla su labor profesional, implicándose en la gestión y/o coordinación de su Departamento, Facultad o Universidad, titulación, etc.

Hacia un perfil docente universitario: funciones, escenarios de actuación y competencias.

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”, significando este replanteamiento de la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”.

Una segunda función es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

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, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) 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.

Si aceptamos que las competencias profesionales son mucho más que una simple acumulación de contenidos (*saber*), estando también constituidas por habilidades (*saber hacer*), actitudes y valores (*saber ser y estar*), experiencias, aspectos personales, etc., 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 laboral; 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 contexto general (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último, el microcontexto aula-seminario-laboratorio.

No cabe duda 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 escenario donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no sólo “actúa” en el microescenario, donde alcanza mayor relevancia la función docente y la investigación sobre su propia docencia y la gestión de los recursos; sino que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomados como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, como no, el contexto sociolaboral y cultural donde de nuevo se prioriza la investigación, relacionada ésta con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas y, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Es evidente que ninguno de estos escenarios, puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar. Dichas funciones, aunque se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos, siendo así 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.

Así mismo, 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 “ninguna actividad humana es “*context free*”. Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona (2012:22)”. Aunque en este artículo únicamente se hará 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. Téngase presente que nuestra propuesta de perfil competencial del profesor universitario está conformada por 10 competencias (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora) y se desglosa a su vez en 64 unidades competenciales (UC), 34 de ellas relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora; concibiendo, a partir de las aportaciones de diversos autores, una unidad de competencia 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.

Competencias relacionadas con la función docente

La función docente, muy reconocida en los discursos oficiales actuales, está poco considerada en los sistemas y procesos de promoción, acreditación y evaluación del profesorado universitario y, tampoco, posee 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 formativos no deja de ser un acto voluntario del propio colectivo docente.

Diferentes autores han intentado delimitar el perfil competencial del docente universitario (entre otros Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; ICE de la Universidad de Zaragoza, 2004; Rial, 2008; Tejada, 2002 y 2006; Valcárcel *et al.*, 2003; Zabalza, 2003). A continuación presentaremos las 6 competencias relacionadas con la función docente establecidas en nuestro perfil (Mas, 2009; Mas, 2011; Ruiz, Mas *et al.*, 2008), pero estas competencias deberían orientarse (como indican Mas y Olmos, 2011:171) hacia la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado actual, “que requiere del docente universitario competencia para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad”:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Una vez presentadas las 6 competencias docentes que integran nuestro perfil del profesor universitario, profundizaremos en el significado de cada una de ellas.

- ***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. Estos conocimientos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo, de las formas organizativas de éste, 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, tecnológicos, los avances científicos, las investigaciones realizadas en otros contextos,...

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación ya, que 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, las necesidades individuales de éstos y las necesidades sociales, tomando todos estos aspectos como punto de partida para establecer el perfil profesional y surgiendo de este análisis los objetivos y competencias a alcanzar con la formación impartida. El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación, tener una actitud crítica y revisionista,... para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y el desconocimiento de la realidad contextual, conllevará posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades de formación derivadas del perfil profesional.

Esta competencia de diseño, es posiblemente una de las más planteadas en la literatura como competencia central del docente, agrupando los saberes didácticos necesarios para gestionar el aprendizaje de adultos en el contexto universitario.

Para dicho docente universitario resulta condición indispensable, pero no suficiente, conocer las características del aprendizaje del adulto, sus intereses, motivaciones, etc. Este profesional 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, etc.

• *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 que debe desempeñar el docente universitario, éste 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, etc.

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

Otro aspecto importante a considerar es la imposibilidad, por parte del docente, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico. Este docente deberá tener unas competencias concretas para el uso, selección y adaptación de estos medios e, incluso, para la creación de materiales de este tipo.

Por último resaltar la ineludible necesidad, para aumentar la calidad de su acción mediadora, de la posesión por parte de dicho docente universitario de un abanico de competencias que le permitan continuar investigando respecto el uso y combinación de diferentes metodologías, tecnologías,... que puedan ser de aplicación en su contexto.

• *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 la función tutorial, pero si es imprescindible destacar la importancia de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el docente (Zabalza, 2003) y, del mismo modo, resaltar la importancia 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,...

• **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 docente debe atesorar diversos saberes referentes al proceso de evaluación, como por ejemplo, selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación, selección de las variables e indicadores que definan mejor los aspectos escogidos del objeto a evaluar, qué metodología y referentes utilizará, en que momentos y con que finalidad llevará a cabo dicha evaluación.

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa, no sólo 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 desarrolla el acto didáctico, etc. Sólo 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.

• **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. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, 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, este mismo 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 unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente que implicaciones conllevará adoptar estos cambios.

• **Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).**

El profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activamente en los diferentes grupos de trabajo, comisiones,... que tengan como finalidad coordinar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titulación,...; y, paralelamente, participar y promover el desarrollo de diferentes

jornadas, seminarios, mesas redondas,... que completen la propia formación y la de sus alumnos.

Una vez presentadas las competencias, veamos el desglose en unidades competenciales de cada una de ellas:

FUNCIÓN DOCENTE	
COMPETENCIAS	UNIDADES de COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje
	1.2. Diagnosticar las necesidades
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos
	2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
	2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.
	2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación
	2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno
	2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución
	2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje
	3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos
	3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos,... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales
	3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido
	4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos
	4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje
	4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente
	4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida
	4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación
	4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales
	5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
	5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje
	5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente
	5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	6.1. Participar en grupos de trabajo
	6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia
	6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento
	6.4. Participar en la programación de acciones, módulos,... formativos
	6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas,...
	6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores,... aportados por los organismos competentes

Tabla n. I. Perfil competencial del profesor universitario en su función docente.

Diseño y metodología

Nuestra investigación se decanta hacia un estudio descriptivo, en la que combinamos metodologías cualitativas y cuantitativas, donde paralelamente hacemos acopio de información utilizando diferentes técnicas y “bebiendo” en diversas fuentes de información (doble triangulación de técnicas y agentes informantes -Jiménez y Tejada, 2007-), pudiendo de este modo triangular la información, contrastar los datos obtenidos, minimizar las limitaciones de cada uno de los instrumentos, etc.

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

La muestra se conforma en consideración con el principio de triangulación de informantes (expertos, profesores y alumnos) e instrumentos (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), de manera que la elaboración del perfil competencial, la construcción de los instrumentos y la obtención de la información se desarrolló del siguiente modo:

Iniciamos este proceso investigativo con la *revisión documental*, necesaria para resumir y sintetizar la información existente relacionada con el tema de investigación, para ayudarnos a definir y seleccionar el problema, para situar los resultados del estudio en una perspectiva histórica y contextualizada, para evitar replicaciones innecesarias de investigaciones ya realizadas, para conectar nuestros hallazgos con conocimientos previos existentes, en definitiva, para la construcción del marco teórico y para seleccionar los métodos y técnicas más adecuados para desarrollar el marco aplicado.

Una vez realizada una *revisión documental* suficiente para centrar el tema y desde la concepción del propio investigador de lo que debe ser un profesor universitario, se elabora un primer listado provisional de *competencias y unidades competenciales necesarias para la acción profesional* de dicho profesional (teniendo siempre como referente las funciones de docencia e investigación que desarrolla).

A continuación se solicitó la colaboración del grupo de investigación CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona (por la larga experiencia investigadora en temas próximos conceptualmente esta investigación, tanto a nivel grupal como individual de muchos de sus miembros), con la intención de organizar un *grupo de discusión de expertos* (técnica de trabajo en grupo). El objetivo de establecer dicho grupo de discusión era establecer un foro de discusión académico generador de un intercambio de ideas, opiniones, conocimientos,... para depurar y ajustar el listado provisional de competencias profesionales del profesor universitario realizado y, de este modo, avanzar hacia la delimitación del *perfil competencial* necesario para que el *profesor universitario* desarrolle correctamente las funciones que se le están solicitando en el nuevo contexto y modelo universitario hacia el que estamos avanzando en la actualidad.

Organizamos un *grupo de discusión* (con la incorporación de algunos elementos de la *técnica Delphi*) con los *expertos* anteriormente mencionados; se organizaron tres sesiones (con una duración comprendida entre 45 y 75 minutos) en las que el autor de este trabajo actuaba como moderador, facilitándose previamente a los expertos participantes el listado de competencias y unidades competenciales (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 ellos habían analizado (propuestas de modificación, de eliminación, de incorporación,...), sometiéndose a intensas discusiones en el seno del grupo de discusión y siendo estas valiosas aportaciones nuevamente sintetizadas e incorporadas al perfil profesional que estaba en construcción; obteniéndose, al finalizar este proceso cíclico (esta acción de entrega-devolución recibe el nombre de *circulación*), un segundo listado provisional (contrastado con expertos-profesores universitarios) de *competencias* y de *unidades*

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

Este último listado de competencias y de unidades competenciales 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; para posteriormente proceder al análisis cuantitativo del cuestionario con el Alpha de Cronbach.

A partir de la obtención de este perfil competencial, en lo referente a los expertos utilizamos una unidad muestral intencional no probabilística, conformada por personas relevantes en la temática que nos atañe, bien por su desempeño profesional (investigadores, directores o responsables de formación de ICE-IDES,...) o por su situación privilegiada como gestores académicos (vicedecanos y vicerrectores de investigación y docencia, directores de departamento, etc.), pudiendo aportar, mediante entrevistas en profundidad, una visión y datos difícilmente obtenibles mediante otros informantes.

En lo referente al profesorado, utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria); optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas. El profesorado participó en la investigación cumplimentando un cuestionario donde se consideraban variables personales, formativas y sociolaborales-contextuales y variables respecto al 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 [valoración máxima] según el grado de posesión y de necesidad de dominio)

Los alumnos implicados cursaban los últimos cursos de licenciaturas o estudios de postgrado del ámbito de Ciencias de la Educación, resultando sus aportaciones especialmente útiles respecto a las competencias que posee y/o debería poseer un profesor universitario, ya que poseen la percepción propia de un alumno enriquecida por los conocimientos y criterios psicopedagógicos que atesoran. Dichos alumnos cumplimentaron un cuestionario idéntico al del profesorado respecto al perfil, aunque contextualizado a su situación en el resto de apartados.

Finalmente la muestra de la investigación queda configurada del siguiente modo:

UNIVERSIDADES Participantes	Profesorado participante	Alumnos participantes	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
6	161	63	11	7

Tabla n.2. Muestra implicada

Como ya se mencionó anteriormente, por las lógicas limitaciones de espacio en este artículo, únicamente abordamos los datos obtenidos desde los diferentes informantes (alumnos, profesores y expertos), de las 6 competencias docentes delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación), pero no ofreceremos los datos obtenidos de las 34 unidades competenciales en que se desglosan, ni las competencias y unidades competenciales referentes a la función investigadora.

Resultados y conclusiones

Caracterización de la muestra

En la tabla que presentamos a continuación podemos observar una síntesis de la caracterización de la muestra de profesorado participante en la investigación.

Edad	42,96 años
Género	Masculino: 53,20% femenino: 46,80%
Titulación	Doctorado: 77,50% Licenciado: 20,60% Diplomado: 1,90%
Experiencia docente no universitaria	39,2% con una experiencia media de 5,4 años
Experiencia docente universitaria	14 años de media (mínima 1,5 años – máxima 38 años)
Experiencia investigadora	Grupal: 7,8 años de media Individual: 4,7 años de media
Ámbitos de conocimiento	CC de la Educación: 32,7% CC Sociales y Humanas: 42,1% CC de la Salud, Experimentales e Ingeniería: 25,1%
Antigüedad	Profesorado novel (<5 años): 24,2% Profesorado experimentado (>5 años): 75,8%
Situación Contractual	Profesorado consolidado: 51,25% Profesorado temporal: 19,37% Profesorado asociado: 29,37%
Dedicación	Tiempo completo: 72,6% Tiempo parcial: 27,4%

Tabla n.3. Caracterización de la muestra

Resultados obtenidos en las competencias docentes según los informantes

Consideraremos *las competencias* como eje vertebrador y como elementos aglutinadores de las unidades competenciales en que se basó nuestra investigación, aunque en determinados apartados deberemos hacer referencia a estas últimas para desgranar diferentes significados y valoraciones.

Cabe destacar que las tablas donde se presentan los resultados de la *necesidad de dominio* según los cuestionarios cumplimentados por docentes y estudiantes, se añade a la priorización de las mismas según la importancia asignada por los expertos en las entrevistas realizadas.

En los resultados obtenidos de la comparación efectuada entre las valoraciones que realiza el propio profesor universitario y las que realizan sus estudiantes de las competencias docentes del profesor universitario, cabe destacar dos constantes que se mantienen a lo largo de todo el análisis: en las valoraciones de la *competencia actual* el alumno tiende a realizar una valoración sensiblemente inferior de la realizada por el propio profesor y, en la valoración de la *necesidad de dominio competencial*, el alumno tiende a ser más exigente que dicho profesor.

Dominio actual			
Competencias Docentes	Informante		
	Profesor	Alumno	Significatividad
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,...)	2,97	2,74	-

Tabla n.4. Dominio actual de las competencias docentes según informante

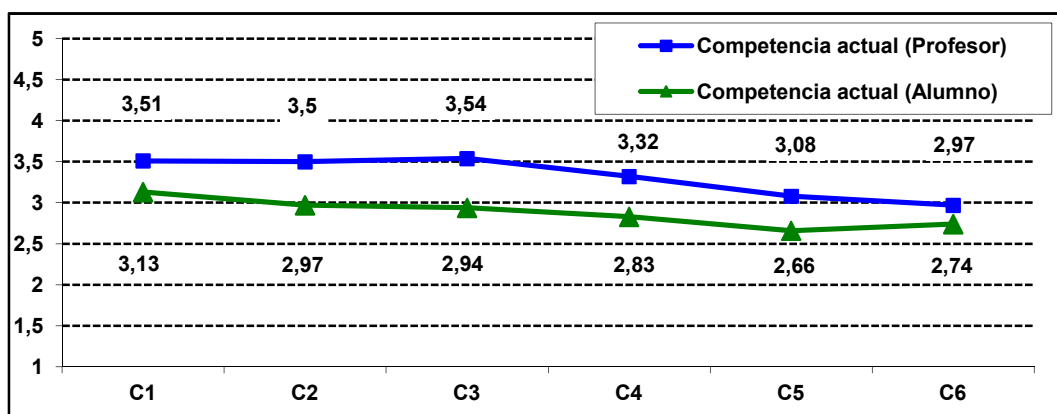


Gráfico n.1. Dominio actual de las competencias docentes según informante

Considerando los datos presentados en la tabla globalmente, la primera cuestión a considerar es que profesorado y alumnado al expresar sus valoraciones siguen un patrón muy similar en las respuestas; aunque el *dominio competencial actual* que expresa poseer el profesor universitario siempre está por encima del que le confiere el alumno. El profesor valora su competencia actual siempre por encima de la media teórica (3), exceptuando la C6, “participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”, y el alumnado, valora el dominio competencial del profesorado siempre por debajo dicha media, exceptuando la C1, “diseñar la guía docente”.

Estas diferencias que se advierten en las respuestas de ambos colectivos son en todos los casos significativas estadísticamente (<0,05), exceptuando la ya mencionada C6, donde tanto profesorado como alumnado valoran por debajo de la media la *competencia actual* y con el menor *dominio actual*.

Las competencias en las que el propio docente expresa mayor dominio, y el alumno corrobora, son la C1, "diseñar la guía docente", la C2 "desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje", la C3 "tutorizar el proceso de aprendizaje" y, a un poco más de distancia, la C4 "evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje", todas ellas referidas a aspectos directamente relacionados con la docencia y el aula y, tradicionalmente, considerados como los aspectos nucleares de la docencia, aunque cabría indagar sobre la interpretación que reciben algunas de estas competencias, como por ejemplo la tutorización. En cambio, la C5 "contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia" y, la C6 "participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución" son las menos valoradas en lo que al dominio actual se refiere y coinciden con los aspectos menos considerados tradicionalmente como intrínsecos a la docencia y más externos al aula.

En la siguiente tabla de necesidad de dominio de las diferentes competencias consideradas en la función docente, hemos añadido la priorización que han realizado los expertos según la importancia de dichas competencias para el perfil.

Necesidad de dominio				
Informante	Competencias Docentes	Informante		
Priorización de Expertos		Profesor	Alumno	Significatividad
2ª-3ª	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 I<2
1ª	C2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales	4,20	4,42	-
4ª	C3 : Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	4,16	4,42	-
2ª-3ª	C4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	4,18	4,41	-
5ª	C5 : Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	4,20	4,56	.004 I<2
6ª	C6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	4,04	4,23	-

Tabla n.5. Necesidad de dominio de las competencias docentes según informante

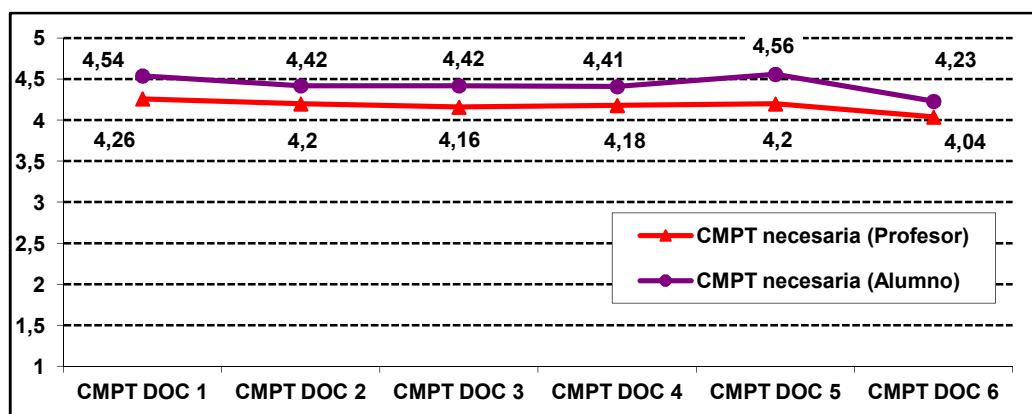


Gráfico n.2. Dominio necesario de las competencias docentes según informante

Si consideramos globalmente los datos presentados en esta tabla, la primera cuestión a considerar es que tanto el profesorado, como el alumnado, al expresar sus valoraciones siguen un patrón muy similar en las respuestas; aunque el alumno siempre es más exigente en la *necesidad de dominio competencial* que el propio profesor universitario. A pesar de este mayor nivel de exigencia del alumno universitario respecto al dominio competencial, únicamente los resultados de dos competencias presentan diferencias significativas estadísticamente ($<0,05$), la C1, “*diseñar la guía docente*”, y la C5, “*contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia*”.

La coincidencia en cuanto a la priorización de una triada de competencias según la *necesidad del dominio* coincide en los diferentes colectivos consultados, salvo una excepción, veamos:

- profesorado: diseño, desarrollo y mejora;
- estudiantes: mejora, diseño y desarrollo/tutorización;
- expertos: desarrollo, diseño y evaluación;

no deja de sorprender que ni los docentes, ni los alumnos, incluyan en estas tres primeras competencias priorizadas la evaluación (aunque está muy próxima por valoración), siendo uno de los aspectos tradicionalmente más dificultosos y, en la actualidad, causante de más controversia al estar los nuevos planes de estudio diseñados por competencias, debiéndose modificar los modelos de evaluación aplicados hasta nuestros días.

En cambio, los tres colectivos coinciden en valorar la C6, “*participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución*” (que, entre otras, incluye unidades competenciales como “*participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas y participar en comisiones de docencia*”) como la de *menor necesidad de dominio*, aspecto contradictorio especialmente en el colectivo de expertos que resaltaban, en las entrevistas, la necesidad de potenciar los equipos docentes.

A continuación realizaremos un análisis más pormenorizado de cada una de estas competencias desde la perspectiva del propio profesor, pero únicamente se comentarán aquellas UC que resulten significativas.

Curiosamente, en la C1 “*Diseñar la guía docente*”, se constata que donde el profesor universitario dice tener mayor dominio es en las unidades competenciales que incorporan el término “*contenido*” como aspecto nuclear (“*seleccionar contenidos*” y “*secuenciar contenidos*”) y a continuación es valorada la UC “*diseñar el plan de evaluación*”. Paralelamente, la UC más valorada como *necesidad de dominio* es la que hace referencia al “*diseñar el plan de evaluación*” y, con casi idéntica valoración, “*seleccionar contenidos*”.

Detrás de esta autopercepción del profesor universitario, puede permanecer la concepción de que este profesional es, en primer lugar, un experto en la materia y un evaluador del conocimiento adquirido por el alumno, siendo el resto de cuestiones secundarias en la función docente que desarrolla. El docente sigue considerando que él es el único responsable de la evaluación (como control, como poder,...) y el alumno es el único responsable de su aprendizaje, ya que en su valoración de *necesidad de dominio* no se contemplan como prioritarias unidades competenciales que hacen referencia a “*caracterizar el grupo de aprendizaje*” (imprescindible, por ejemplo, para adecuar las estrategias, adaptar el discurso, etc.), “*elaborar unidades didácticas de contenido*” (por ejemplo indispensable para que exista una coherencia entre competencias, objetivos, contenidos, estrategias, etc.), “*seleccionar medios y recursos didácticos*” y, curiosamente tampoco, “*secuenciar contenidos*”. Aunque sí se prioriza la selección, pudiendo indicar estos resultados que el orden de los contenidos no es considerado importante para el aprendizaje del estudiante, y asociando este aspecto con la poca importancia conferida a la caracterización del grupo de aprendizaje, también podemos pensar que se va a realizar una secuenciación desde un criterio puramente logocéntrico.

En la C2 “Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, la UC en que el docente universitario explicita menor dominio actual es “aplicar estrategias metodológicas multivariadas acordes con los objetivos establecidos”, coincidiendo prácticamente con la valoración de la UC “diseñar estrategias metodológicas” de la C1 analizada anteriormente. Esta baja valoración del dominio actual en el diseño y desarrollo de estrategias metodológicas considerando los objetivos, la diversidad del alumnado, el contexto, etc. es importante, ya que puede ser indicador de la ausencia de criterio con que el docente universitario elige las estrategias metodológicas que utiliza, y del desconocimiento de las limitaciones y virtudes que tiene cada una de ellas, reproduciendo modelos vividos como alumno o aprendidos de sus iguales. Este aspecto es de difícil solución si consideramos que el docente, de forma mayoritaria, no realiza una autoevaluación de su docencia. Con la implantación del promulgado cambio de paradigma en la universidad, podemos estar asistiendo al nacimiento de un gigante con pies de barro, ya que se corre el riesgo de seguir centrando la actividad docente en el binomio tradicional profesor-enseñanza, más que en el anunciado y recomendable discente-aprendizaje, por lo que resulta como mínimo cuestionable el hecho de si se están utilizando las estrategias correctas para el desarrollo y evaluación de competencias, aspecto nuclear en el nuevo modelo curricular.

En la C2, las UC con menor dominio actual, si no consideramos la comentada en el párrafo anterior, son las que hacen referencia a las nuevas tecnologías, “utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumnado” y “gestionar entornos virtuales de aprendizaje” y, paralelamente, son de las que obtienen menor puntuación cuando se interroga sobre su necesidad de dominio. Esta baja valoración puede significar que el profesor universitario no considera importante el dominio, como usuario, de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que la institución pone a su alcance; del mismo modo puede no considerar importante el uso de las TIC en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, porque no se tiene el dominio competencial suficiente, porque no se conoce sus ventajas, siendo este un indicador más de la resistencia al cambio e innovación. Cabe destacar que los expertos entrevistados expresaban su convencimiento de que las TIC son una herramienta muy potente, siempre como apoyo a determinadas metodologías y bajo un planteamiento didáctico, aunque también eran conscientes de que a menudo son rechazadas por algunos docentes docente como distractores en algún caso y en otros casos, aunque no se rechacen, se utilizan sin ningún criterio didáctico, del mismo modo que se utilizaba una transparencia o un libro, pero en formato digital.

En esta misma C2 es resaltable que la UC con una puntuación media más alta, tanto en el dominio actual como en la necesidad de dominio, es “establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación”. En el momento que se incluye esta unidad competencial en el listado, es evidente, que se considera importante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sorprende que resulte la más valorada en dominio actual y, mayor es el asombro, cuando es la más valorada en necesidad de dominio que otros aspectos como las estrategias metodológicas, el uso de los medios didácticos, la interacción didáctica, las TIC, los entornos virtuales, etc.

En la C3, que hace referencia a “tutorizar el proceso de aprendizaje” surge, de nuevo, como la segunda UC con mayor necesidad de dominio para la docencia y la más dominada en la actualidad, “crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado”, paralelamente, las que obtienen como resultado una media menor (tanto en el dominio actual, como en la necesidad de dominio) son “planificar acciones de tutorización” y “utilizar técnicas de tutorización virtual”.

Estos resultados referentes a la C3 nos muestran la concepción aun existente entre algunos colectivos de profesorado universitario de la tutoría como elemento secundario, complementario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento nuclear, intrínseco a ella misma y un momento de vital importancia en el aprendizaje del alumno. Determinado profesorado sigue pensando en una tutoría con un escaso horario de atención,

donde el alumno, en el mejor de los casos, únicamente acude unos días antes del examen, a consultar dudas surgidas en la época de estudio y el día de la revisión de examen. Esta concepción docente de la tutoría debe cambiar, más aun cuando el modelo que se está implantando en el Espacio Europeo de Educación Superior con los ECTS, considera y contabiliza como integrantes del curriculum momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo.

Otro aspecto importante a resaltar de estos resultados es, nuevamente, la poca importancia o la resistencia a emplear las TIC como herramienta de trabajo. Como se ha comentado anteriormente, la UC *“utilizar técnicas de tutorización virtual”* es en la que el profesor universitario expresa un menor dominio en la actualidad y a la que le otorga menor necesidad de dominio. No se trata de utilizar como único canal de comunicación docente-discente la tutorización virtual, pero sí de aprovechar su potencialidad y flexibilidad en los aspectos referentes al binomio *“espacio-tiempo”*. No debería negarse la necesidad de dominar las técnicas de tutorización virtual para facilitar y mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, para ofrecer un mejor y más rápido *feedback* de sus dudas en el estudio, trabajos realizados, etc. La tutoría presencial, complementada en su justa medida por la virtual, es uno de los elementos clave en la nueva estructuración metodológica de nuestros planes de estudio. Sin un replanteamiento institucional y personal de que se entiende por el término tutoría en la universidad (especialmente con el modelo ECTS), sin unificar criterios sobre que se puede y pretende conseguir con ella y sin un aumento de la conciencia y competencia tutorial del profesorado, corremos el riesgo de caer en un mero maquillaje de las metodologías desarrolladas hasta hoy y los nuevos planteamientos metodológicos pueden nacer con un elevado índice de posibilidades de fracaso.

En la C4 *“evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, obtienen una puntuación por debajo de la media teórica en el dominio actual las UC *“utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente”* e *“implicarse en los procesos de coevaluación”* y, simultáneamente, son las valoradas con *menor necesidad de dominio* para el desarrollo de la docencia. Estos resultados son resaltables, nos pueden dar a entender que el profesor universitario no domina estos ámbitos, pero tampoco los considera necesarios, ya que ambas unidades competenciales implican una pérdida de soberanía evaluativa en su función docente, al incorporar a nuevos protagonistas en el proceso de evaluación; pudiendo ser, del mismo modo, una resistencia a los cambios que implica aceptar los aspectos anteriormente mencionados como la coevaluación, la autoevaluación discente,... y delatar, a su vez, un modelo de docencia centrado en el profesor.

Para alguna tipología de profesorado tener el control de la evaluación es tener el poder (compartir la evaluación es ceder, compartir parte de ese poder) y en los resultados obtenidos se puede vislumbrar que el docente es consciente de que debe *“aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido”*, *“verificar el logro de aprendizajes de los alumnos”*, *“evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (según la muestra, son las tres unidades competenciales con mayor necesidad de dominio), en definitiva, quiere hacer un buen uso de la evaluación, pero le cuesta compartirla, que se la regulen, etc.

La C5 *“contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia”*, es una de los ejes principales para entender las bases en que se asienta la profesionalidad del docente universitario y facilitarnos respuestas en lo referente a: *¿quién es profesionalmente?, ¿cómo entiende la docencia?, ¿cuáles considera que son sus tareas?, ¿está motivado para la mejora e innovación en la docencia?, etc.* En esta C5, las UC con menor dominio actual (estando la primera de ellas por debajo de la media teórica), coinciden con las que se consideran menos necesarias desarrollar adecuadamente la docencia, *“aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente”* y *“autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia”*. Ante estos resultados podemos intuir que el docente universitario no tiene las competencias necesarias para evaluar su calidad docente y autodiagnosticar sus déficits, pero el mayor problema es que tampoco está entre sus intereses y sus prioridades el cambiar esta

situación (autoevaluar su docencia y sus necesidades formativas, son las UC consideradas como menos necesarias de dominio para la mejora de la docencia).

Otro aspecto importante a destacar de los resultados obtenidos en el desglose de esta C5 es la alta *necesidad de dominio* que se le otorga a las UC “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” aunque, paralelamente, también se verifica el poco dominio actual de las mismas (ambas superan por poco la media teórica). De estos resultados se puede deducir que el docente universitario es consciente y acepta la importancia de estas dos unidades competenciales (en la misma línea de las aportaciones efectuadas por los expertos, que valoraban como muy importante el trabajo en equipo docente), pero en la actualidad no las desarrolla; pudiendo estar este hecho motivado por la comodidad y poca presión institucional (como también confirmaban los expertos entrevistados), por la poca cultura institucional,... y, de nuevo, por su cultura profesional individual, que hace que el docente considere como propias todas las variables que se desarrollan en el aula, pero no considera como propio todo lo que se produce en su exterior.

Todas las UC que integran la C6 “participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución” obtienen una puntuación media del dominio actual alrededor a la media teórica; aunque la necesidad de dominio en todas ellas es aceptablemente alta, es considerada con menor necesidad de dominio para el desarrollo de la función docente “promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas,...” y “participar en las comisiones de docencia”, pudiendo ello estar relacionado con la autopercepción que tiene el profesor universitario de su función docente, especialmente qué considera como integrante de dicha función y qué debe asumir desde su responsabilidad docente. De nuevo puede parecer que únicamente es docencia aquello que se desarrolla dentro del aula y que no se produce aprendizaje fuera del aula, por lo que no se considera importante organizar y fomentar la participación de los alumnos en actos académicos externos al aula, foros, debates,... no considerándose tampoco importante la coordinación con los equipos docentes, contrariamente a lo promulgado por los expertos.

A modo de conclusión

Ya se han ido incluyendo numerosas conclusiones durante la presentación de los datos obtenidos en la investigación, pero para finalizar este documento señalaremos algunos aspectos a modo de síntesis.

Un aspecto a remarcar y constante a lo largo de todo el análisis es que las valoraciones de la *competencia actual* el alumno tiende a realizar una valoración sensiblemente inferior de la realizada por el propio profesor y, en la valoración de la *necesidad de dominio competencial*, el alumno tiende a ser más exigente que el mencionado profesor.

Si nos centramos en el *dominio competencial actual*, el dominio expresado por el profesor universitario siempre está por encima del que le confiere el alumno. El profesor valora su competencia actual siempre por encima de la media teórica (exceptuando la C6 “participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución” que es levemente inferior), y el alumnado valora el dominio competencial del profesorado siempre por debajo dicha media (exceptuando la C1 “diseñar la guía docente” que es levemente superior).

En este mismo caso las competencias más valoradas son aquellas relacionadas directamente con el aula (diseño, desarrollo, tutoría y evaluación), presentándose como las menos valoradas aquellas que coinciden con los aspectos considerados tradicionalmente como menos intrínsecos a la docencia y más externos al aula (mejora de la calidad y participación en la institución).

De los diferentes datos analizados podemos vislumbrar que en el profesor universitario puede permanecer la concepción de **que** es un profesional experto en la materia y evaluador del conocimiento adquirido por el alumno, siendo el resto de cuestiones secundarias en la función docente que desarrolla; puede parecer que únicamente es docencia aquello que se desarrolla dentro del aula y que no se consideran como propios aspectos que se producen en su exterior, pudiendo afectar a la tutoría esta concepción. El profesor no es sólo docente en el aula sino también fuera de ella, no es solo el responsable de la enseñanza sino también del aprendizaje de sus alumnos, gestionándolo dentro del aula y, en gran parte, fuera de ella; ahí yace la importancia de la tutoría.

Otro aspecto interesante es que la UC “establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación” (en C2) y la UC “crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con el alumnado” (en C3) están entre las que obtienen puntuaciones más altas en el dominio actual y en la necesidad de dominio, tanto en las valoraciones realizadas por profesores como por alumnos. En el momento que se incluye esta unidad competencial en el perfil, es evidente, que se considera importante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sorprende su alta valoración y que resulten más valoradas que otros aspectos como las estrategias metodológicas, el uso de los medios didácticos, la interacción didáctica, planificar tutorías, el uso de las TIC y entornos virtuales, etc. Cabe la posibilidad que inconscientemente se asocie este tema a la evaluación docente que se realiza en nuestras universidades, ya que a menudo el único instrumento utilizado es la *encuesta de satisfacción* que contesta el alumno; pudiendo el profesor (especialmente no consolidado), aunque inconscientemente, ver condicionada su actuación por intentar no ser valorado negativamente en esta evaluación; ya que como explica Galán (2007) en los resultados de su investigación, algunas universidades utilizan la evaluación de sus estudiantes como elemento a considerar para la renovación anual de los contratos del profesorado. El mismo autor nos explicita, la injusticia del sistema en que vivimos, en un extremo del modelo tenemos al profesor contratado que no cobrará más por desarrollar bien su docencia, por enseñar mejor, pero si puede perder su trabajo si a los alumnos no les gusta su estilo docente y le evalúan negativamente, en cambio en el otro extremo podemos encontrar algún profesor consolidado, que realice bien o mal su función docente, seguirá incrementando sus tramos docentes y su retribución económica, teniendo como casi único criterio el temporal.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). El rol del profesor en Teleformación. En J.Cabero, (coords.), *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla [soporte CD].
- Cifuentes, P., Alcalá, M.J. y Blázquez, M.R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia, 17-19 de Febrero 2005.
- Galan, A. (Ed) (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos del futuro*. Madrid: Encuentro.
- 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: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla [soporte CD].
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE - Vicerrectorado Ordenación Académica - Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.

- Jiménez 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.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (2003). Marco general de investigación en la universidad. En C. Mayor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral inédita*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17. Extraído el 1 de enero de 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- 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*, vol. 5(1), 159-174. Extraído el 15 de enero de 2012 de <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 169-187.
- Ruiz, C.; Mas, O. et al (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(2) (146), 115-132. Extraído el 1 de enero de 2012 de http://publicaciones.anui.es/pdfs/revista/Revista146_S4A2ES.pdf
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.
- Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. En J. TEJADA et al, *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*, 340, 1085-1117.
- Tejada, J. (2007). *Programación en clave ECTS*. Conferencia en las Jornadas Adaptación de las Universidades al EEES de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Granada, 2 febrero 2007 (manuscrito no publicado).
- Tomàs, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.
- Tomas, M; Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de docencia universitaria. REDU*, 10 (1), 343-367. Extraído el 2 de abril, 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/319>
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Proyecto MEC EA2003-0040. Córdoba (manuscrito policopiado).
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1), 17-42. Extraído el 2 de abril, 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>

Cita del Artículo:

Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299–318. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Información acerca del autor:



Óscar Mas Torelló

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: oscar.mas@uab.cat

Doctor en “Calidad y procesos de innovación educativa” (tesis “*Las competencias del profesorado universitario en el nuevo EEES*”), Máster en Formación de Formadores y Licenciado en Pedagogía.

Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, miembro de los grupos de investigación CIFO y OIS y del grupo de innovación docente IDES-UAB “Evaluación de aprendizajes”.

Líneas de investigación, proyectos y publicaciones relacionadas con la formación para el trabajo, la formación de formadores, la FP reglada, las competencias profesionales, las competencias del profesor universitario y su formación, la didáctica universitaria, la educación secundaria, etc.