

**PROGRAMA ESTUDIOS Y ANÁLISIS DESTINADO A LA MEJORA
DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y
DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**



**(Convocatoria: 20 de mayo de 2010, BOE del 28 de mayo de 2010)
(Resolución: 14 de octubre de 2010, BOE del 16 de octubre de 2010)**



**IDENTIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN
DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA APLICACIÓN
DE PLANES DE FORMACIÓN DIRIGIDOS A
PROFESORADO UNIVERSITARIO
(EA2010-0099)**

**Investigadora principal:
Imma Torra Bitlloch, Universitat Politècnica de Catalunya**



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO	7
1. INTRODUCCIÓN	7
2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	9
3. DESARROLLO DEL PROYECTO	10
3.1. Definición del perfil competencial del profesorado universitario	10
3.1.1. <i>Análisis y tratamiento de la muestra</i>	14
3.1.2. <i>Análisis cuantitativo de las distintas competencias</i>	16
3.1.3. <i>Priorización de las competencias</i>	20
3.1.4. <i>Aportaciones cualitativas al perfil competencial</i>	22
3.1.5. <i>Conclusiones sobre el perfil competencial del profesorado</i>	23
3.2. Marco de referencia común para el diseño de planes de formación del profesorado universitario	24
3.2.1. <i>Aportaciones de experto</i>	24
3.2.2. <i>Características de la formación actual</i>	25
3.2.3. <i>Conclusiones sobre el marco de referencia para la elaboración de los planes de formación</i>	27
4. PROYECTOS DE FUTURO	30
5. RETOS INSTITUCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	31
COMPOSICIÓN DEL EQUIPO INVESTIGADOR	33
INTRODUCCIÓN Y FINALIDAD DEL PROYECTO	34
6. RESUMEN	34
6.1. Motivación del proyecto	34
6.2. Objetivos y acciones	36
7. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO	37
7.1. Composición del grupo de trabajo	37
7.2. Organización interna del grupo	39
7.3. Proceso de seguimiento del estudio	39
7.4. Vías de comunicación	40
7.5. Consideraciones en cuanto a organización y desarrollo del trabajo	41

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	42
8. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO EEES	42
9. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA	45
10. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	53
10.1. Definición del perfil competencia del profesorado universitario	54
10.1.1. Competencias relacionadas con la función docente	54
10.1.2. Competencias relacionadas con la función investigadora	54
11. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES	55
METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	56
12. DISEÑO METODOLÓGICO	56
12.1. Línea 1: Las competencias docentes del profesorado universitario	60
12.1.1. Definición del perfil competencial del profesorado universitario desde el punto de vista de las unidades de formación	60
12.1.2. Redefinición del perfil competencial del profesorado universitario a través de Focus Group internos de cada universidad participante	69
12.1.3. Las competencias del profesorado universitario desde el punto de vista de la comunidad académica. Administración y resultados de la encuesta	71
12.2. Línea 2: Elaboración del marco de referencia común de formación docente del profesorado universitario	81
12.2.1. Organización de las mesas redondas	81
12.2.2. Desarrollo de las mesas redondas	82
12.2.3. Participación en las mesas redondas	83
12.2.4. Resultado-Informe de las mesas redondas	83
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	85
13. RESULTADOS LÍNEA 1	85
13.1. Focus Group	85
13.1.1. Análisis específico por universidad	87
13.1.2. Análisis global de Focus Group	96
13.2. Encuesta sobre las competencias docentes del profesorado universitario	99
13.2.1. Informe cuantitativo	99
13.2.2. Informe cualitativo	123
14. RESULTADOS LÍNEA 2	135
14.1. Mesas redondas	135
14.1.1. Conclusiones de las cuestiones planteadas	136
14.1.2. Conclusiones generales	143

14.1.3. Recomendaciones para la formación en competencias del profesorado universitario. Futuras actuaciones.....	144
14.2. Encuesta sobre los planes de formación de las universidades catalanas.	146
14.2.1. Diseño de la encuesta.	147
14.2.2. Resultados de la encuesta de formación.	147
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.	157
15. MARCO DE REFERENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN.	157
15.1. Características de la formación universitaria.	157
15.2. El papel de la institución.	158
15.3. Modelos de formación.	159
15.4. El perfil del formador.	160
16. RESULTADOS DEL ESTUDIO ORIENTADOS A LA CONCRECIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.	160
16.1. Definición e indicadores de las competencias.	161
16.1.1. Competencia Interpersonal.....	161
16.1.2. Competencia Metodológica.....	162
16.1.3. Competencia Comunicativa.....	163
16.1.4. Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia.....	164
16.1.5. Competencia de Trabajo en Equipo.....	165
16.1.6. Competencia de innovación.....	166
16.2. Priorización de competencias globales.	167
17. PROYECTOS DE FUTURO.....	168
DIFUSIÓN.....	170
18. PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS.....	170
18.1. VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (FECIES)	170
18.2. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (II CIDU 2011). "Retos y perspectivas de la docencia en la universidad".	171
18.3. XXX Cursos de Verano/ XXIII Cursos europeos. Las competencias del profesorado del siglo XXI.....	172
18.4. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)	173
19. ORGANIZACIÓN DEL SIMPOSIO "COMPETENCIAS DOCENTES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UN TRABAJO CONJUNTO EN EL SI DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA CATALANA".....	173
20. DIFUSIÓN EN LÍNEA.....	174

FUENTES DOCUMENTALES.....176

ANEXOS

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cursos las universidades españolas han dedicado grandes esfuerzos a la definición e implantación de los nuevos títulos de grado formulados de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El curso 2010/11 marca la generalización de la oferta universitaria según los nuevos criterios, puesto que a partir de este momento ya no es posible iniciar estudios que no cumplan con los requisitos europeos.

Este proceso ha abierto en la mayoría de universidades un periodo de reflexión que ha culminado en una redefinición de su modelo docente teniendo en cuenta principalmente: el perfil del titulado que se persigue, la adecuación de los estudios a la población a la que se dirige y a las necesidades de la sociedad de su entorno, la adaptación de la oferta para estudiantes que compartan sus estudios con una actividad laboral, la obligatoriedad o no de la realización de prácticas en empresas, los intercambios con otras universidades españolas o europeas,... La dimensión del cambio producido será mayor o menor según los casos, pero en todos ellos habrá sido necesario incorporar la definición del perfil del titulado que se espera con el desarrollo de los planes de estudio que se proponen.

De acuerdo con las directrices europeas el perfil del titulado debe definirse mediante las competencias que éste debe mostrar al finalizar sus estudios y ello representa una novedad respecto a la formulación de los anteriores planes de estudio que incidían fundamentalmente en los contenidos conceptuales que los estudiantes debían adquirir a lo largo de su formación.

Este paradigma representa cambios importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes puesto que ya no es suficiente que éstos adquieran los conocimientos propios del título que cursan a partir de las enseñanzas del profesor/a, sino que también deben desarrollar las habilidades y técnicas propias de su titulación y aprender a tomar decisiones individuales o en grupo sobre su aplicación en las situaciones que se le plantean, atendiendo a las consecuencias que su decisión pueda provocar. Estas consideraciones obligan a modificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes puesto que para adquirir determinadas habilidades y actitudes, los estudiantes deben encontrarse ante situaciones similares a las reales donde puedan aprender a actuar de la forma más correcta y a valorar las consecuencias de su acción. El proceso de aprendizaje del estudiante debe ser mucho más activo y su progreso debe demostrarse mediante su actuación en situaciones concretas.

Como consecuencia, el papel del profesorado en este proceso también sufre cambios importantes puesto que, además de transmitir a los estudiantes los conocimientos propios de su disciplina, debe plantear problemas y crear situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar habilidades como: buscar información complementaria a la suministrada en clase, comunicar ideas a sus compañeros o al profesor/a, seleccionar la mejor solución al problema que se plantea, valorar las consecuencias técnicas, sociales y ambientales de la decisión tomada,... Por todo ello, el profesor/a debe reorientar su propia actuación y complementarla con un papel de acompañante del progreso en el aprendizaje del estudiante.

Este es un proyecto conjunto de las unidades y/o centros responsables de la formación del profesorado de las ocho universidades públicas catalanas:

Cuadro 1: Universidad y centro/unidad de formación

UNIVERSIDAD	CENTRO/UNIDAD DE FORMACIÓN
Universitat de Barcelona	ICE-UB
Universitat Autònoma de Barcelona	Unitat IDES-UAB
Universitat Politècnica de Catalunya	ICE-UPC
Universitat Pompeu Fabra	CQUID-UPF
Universitat de Girona	ICE-UdG
Universitat de Lleida	ICE-CFC-UdL
Universitat Rovira i Virgili	ICE-URV
Universitat Oberta de Catalunya	eLC-UOC

Ante esta nueva situación los centros y/o unidades, anteriormente mencionados, nos planteamos cual era el perfil que se espera del profesor/a que debía desarrollar su actividad en esta nueva etapa de la docencia universitaria, con la finalidad de adecuar nuestras actividades de formación a las nuevas necesidades del profesorado.

Debemos comenzar diciendo que las universidades citadas anteriormente tienen una larga trayectoria de trabajo conjunto puesto que desde el año 2000 vienen organizando el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) que se realiza con una periodicidad bianual y con sede rotatoria entre todas las universidades organizadoras. Organiza además un Simposio en los años alternos al Congreso CIDUI, dirigido a un colectivo más reducido con capacidad de decisión en sus respectivas instituciones, en el que se abordan temas de interés para las universidades.

La inquietud planteada ante los nuevos retos de la formación del profesorado universitario nos llevó a la creación de un Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) con el fin de definir un perfil competencial y profesional del docente universitario y establecer un marco de referencia común que nos permita elaborar planes de formación inicial y continua que ayuden al profesorado universitario a abordar su tarea docente con mayores garantías de éxito. El grupo pretende además desarrollar proyectos de investigación, identificar recursos y buenas prácticas, dar difusión de nuestra actuación a la comunidad universitaria y convertirnos en un foro de debate sobre aspectos docentes universitarios.

Aunque los objetivos que nos proponemos son muchos y son también muy amplias las temáticas que pretendemos abordar, la primera acción que se planteó el grupo a principios del año 2010 fue determinar el perfil que debía tener el profesorado universitario a la hora de abordar su actividad docente, para poder definir un marco de referencia que nos permitiera ajustar los planes de formación a las nuevas necesidades del docente. Ante este reto debemos destacar que somos conscientes de que la actividad del profesorado universitario consta de tres aspectos: docencia, investigación y gestión y en este estudio nos hemos limitado a trabajar las competencias del profesor/a como docente dejando aparte su actividad investigadora y

de gestión. Esta situación no excluye que las distintas universidades formulen propuestas de formación dirigidas al profesorado por lo que se refiere a su actividad investigadora o de gestión, pero su definición y tratamiento queda fuera de este primer estudio. Además, las distintas universidades tienen una idiosincrasia propia y es casi seguro que van a concretar el desarrollo de sus planes de formación de forma distinta, pero la pretensión de este estudio es que las distintas propuestas respondan a un marco general común para todo el sistema universitario público catalán.

El trabajo así planteado fue la base del proyecto presentado a la convocatoria de Estudios y Análisis realizada por el Ministerio de Educación y que fue merecedor de una ayuda en la convocatoria del 2010 (EA2010-0099). En este proyecto se plantean con claridad dos líneas de trabajo: la primera consiste en la definición del perfil competencial del profesorado universitario para desarrollar su actividad docente en el nuevo contexto del EEES y la segunda pretende el establecimiento de un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de los planes de formación que deben dar respuesta al desarrollo de las competencias identificadas anteriormente.

La actividad del grupo de trabajo no finaliza con la realización de este proyecto puesto que pretendemos seguir trabajando de forma conjunta. Disponemos también de una ayuda concedida por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya dentro de su convocatoria de "*Millora de la Qualitat Docent*" (MQD) para desarrollar la propuesta en los cursos 2011/12 y 2012/13. El objetivo de este nuevo trabajo es doble: por una parte, analizar las diferencias entre la formación en competencias que presentan los resultados obtenidos hasta ahora para el profesorado de cada universidad y por otra, diseñar planes de formación en las distintas universidades que contribuyan a la adquisición de las competencias establecidas como básicas.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Tal como hemos comentado en el apartado anterior, el perfil profesional del profesorado universitario se define a partir de tres aspectos distintos: docencia, investigación y gestión, aunque es posible que a lo largo de su carrera profesional un/a profesor/a no ejerza nunca tareas de gestión.

En la actualidad resulta habitual que la contratación de un nuevo/a profesor/a la determinen los requerimientos de impartición de una determinada docencia pero, ya desde el proceso de selección de los candidatos, a menudo tiene más relevancia la formación investigadora que la docente. La realidad es que el candidato resulta seleccionado sin exigirle una formación docente previa y a lo largo de su carrera profesional raramente va a tener que demostrar sus capacidades para impartir una docencia universitaria de calidad.

Las universidades ofrecen planes de formación inicial y permanente para su profesorado con la finalidad de satisfacer las necesidades que dicho colectivo pueda tener, pero la continuidad o no, de esta formación depende de la voluntad del profesor/a ya que casi nunca se trata de una formación obligatoria. Así pues, en este estamento profesional se produce una situación que no se da en otros colectivos profesionales y es que los profesores que asisten a cursos de formación no suelen tener formación docente previa y se forman simultáneamente al ejercicio de la profesión. Esta característica que en un principio resulta un poco anómala, puede

traducirse en ventaja si se aprovecha para que el/la profesor/a pueda constatar su progreso en el aprendizaje llevando a la práctica sus avances de forma inmediata.

Ante los nuevos retos que plantea la implantación de los nuevos títulos de grado, el profesorado debe replantearse muchas de sus acciones en el ámbito de la docencia. Por una parte debe modificar su relación con los estudiantes en el aula y fuera de ella, ya que debe incorporar en su actividad aspectos que hasta este momento quizá no contemplaba (trabajo en equipo, elaboración y transmisión de información, discusión de resultados, valoración de las acciones realizadas,...). Por otra parte debe replantearse también su trabajo en el seno del colectivo de profesores ajustando su actuación en el conjunto de la formación de los estudiantes mediante la coordinación vertical y horizontal, el establecimiento de criterios de seguimiento y de calidad en su actuación,... Por todo ello, cabe pensar que si no se producen cambios en la actuación diaria del profesorado en el momento de desarrollar su docencia, los planteamientos propuestos en los nuevos planes de estudio pueden quedar en una simple modificación legal sin que se traduzca en cambios reales en la formación de los estudiantes.

Así pues, para que los nuevos títulos puedan desarrollarse con éxito cabe pensar en cuáles deben ser las competencias que se espera del profesorado para realizar su tarea docente en el nuevo escenario. De esta forma, el profesorado podrá detectar sus déficits y plantearse una formación que le ayude a abordar esta tarea con más garantías de éxito (aunque este proceso se produzca sólo de forma voluntaria).

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Tal como se ha indicado con anterioridad, en el desarrollo de este proyecto se han planteado dos líneas claras de actuación:

- Definición del perfil competencial del profesorado universitario para desarrollar su actividad docente ante el nuevo contexto del EEES
- Establecimiento de un marco de referencia común que sirva de base para el diseño de los planes de formación que den respuesta al desarrollo de las competencias identificadas anteriormente.

El estudio de las dos líneas debe hacerse de forma consecutiva puesto que las competencias que se determinen en la primera fase condicionaran el planteamiento de la formación que se desarrolle en la segunda fase. A continuación vamos a desarrollar cada una de estas líneas de actuación.

3.1. Definición del perfil competencial del profesorado universitario

En el momento de abordar este estudio, se consideró que el primer paso debía ser decidir cuáles son las competencias docentes mínimas que debe tener un/a profesora para poder abordar con éxito su labor docente. Para hacer esta selección se tuvo en cuenta el papel que el nuevo contexto europeo atribuye al profesorado como formador de futuros profesionales, así como su tarea como miembro de una institución que a su vez ha adquirido sus compromisos con la sociedad.

En todo momento, en este estudio se ha considerado que el profesorado es conocedor de los contenidos disciplinares que debe trabajar con sus alumnos. Así, la propuesta planteada para nuevas competencias se refiere solo a habilidades y valores que el

colectivo docente debe potenciar en los estudiantes para contribuir a configurar el perfil de titulado definido en los nuevos planes de estudio. De esta forma podemos decir que se considera que el profesorado es competente en aspectos disciplinares pero que es necesario que también lo sea en determinados aspectos del trabajo que va a desarrollar con sus alumnos y es a estos aspectos a los que nos referimos en este proyecto.

La selección de competencias se inició con un intercambio de información y opiniones entre los miembros del grupo y una posterior búsqueda bibliográfica para corroborar tanto su selección como la definición. Cada una de las competencias seleccionadas se describió mediante una ficha de trabajo que contenía aspectos como: el nombre de la competencia, su definición o explicación, elementos que la componen e interrelación con otras competencias. El trabajo se realizó en pequeños grupos para ser discutido y consensado por el gran grupo formado por representantes de todas las universidades participantes.

Después de distintas aproximaciones y ajustes se seleccionaron las siete competencias que se resumen a continuación junto con algunas características de su definición:

- Competencia contextual. Incorporar a la práctica docente los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.
- Competencia comunicativa. Desarrollar procesos de comunicación de forma eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada en la situación de enseñanza-aprendizaje
- Competencia en innovación. Aplicar de forma activa alternativas y procesos de cambio en el diseño, desarrollo y evaluación de la acción docente de acuerdo a cada contexto y orientados a la mejora de la calidad de la docencia y los aprendizajes del alumnado.
- Competencia interpersonal. Participar y colaborar de forma eficiente y constructiva en la vida social y profesional, resolviendo conflictos que son inherentes en la interacción con otros individuos o grupos en contextos personales y públicos, atendiendo a los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, respetando la integridad de las personas y la diversidad social y cultural y fomentando la comunicación intercultural e interpersonal, la igualdad y la no discriminación de ningún tipo.
- Competencia metodológica. Favorecer y potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias personales y profesionales, mediante la aplicación de estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.
- Competencia de gestión y coordinación docente. Participar en equipos interdisciplinarios de manera coordinada, a nivel vertical y horizontal, para dirigir y/o colaborar en actividades formativas y de evaluación, generar nuevas ideas y gestionar proyectos docentes, adaptándose a las nuevas situaciones y necesidades, en función de los objetivos y recursos disponibles.

- Competencia tecnológica. Utilizar de forma imaginativa, crítica y con criterio selectivo las Tecnologías de la Información y Comunicación como soporte y medio para el desarrollo y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez finalizado este trabajo, el grupo sometió esta propuesta al criterio de un colectivo de profesorado más amplio, para garantizar que tanto la selección como la definición de las competencias, gozaran de un consenso mayor que el de los miembros del Grupo Interuniversitario de Formación Docente responsable del estudio. Así, en cada universidad, la unidad responsable de la formación del profesorado, seleccionó un grupo de profesores/as a los que organizamos en *Focus Group*, formados cada uno de ellos por:

- Cinco profesores pertenecientes a distintos ámbitos de conocimiento propios de la universidad.
- Dos profesores conocedores de la actividad de la unidad o centro de formación participante en el estudio, y que, a su vez, estuvieran sensibilizados con una docencia de calidad y con la formación en competencias.
- Una persona con perfil técnico de gestión conocedora de las características de la formación en competencias.

Puesto que cada grupo estaba constituido por ocho miembros y el trabajo se realiza en ocho universidades, contamos con la colaboración de 64 personas distintas.

El conjunto de opiniones aportadas por estos profesionales fueron discutidas en el seno del grupo de trabajo y de aquí surgió una nueva propuesta con seis competencias, así como modificaciones en algunos de los descriptores que el grupo había planteado con anterioridad.

Las modificaciones más importantes que cabe destacar respecto a la propuesta inicial se pueden resumir en:

- La inclusión de la competencia tecnológica en la competencia metodológica puesto que se consideró que la aportación de las TIC se podía tratar como un aspecto más de la metodología usada por el profesorado en el aula.
- La supresión de la competencia contextual por considerar que todos sus ítems constituyen una descripción de la forma de abordar la función docente en cada universidad y área de conocimiento que podríamos considerar como su filosofía de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, debe impregnar todas las competencias que se propongan.
- La inclusión de un número importante de ítems de planificación docente en la descripción de la competencia de gestión y coordinación docente, con lo que ésta pasó a denominarse de planificación y gestión de la docencia.
- La incorporación de la competencia de trabajo en equipo, puesto que se consideró clave tanto en la misión que el docente debe desarrollar en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como en las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que debe trabajar con el estudiantado.

A partir de estas consideraciones, el grupo de trabajo elaboró una nueva propuesta en la que se habían modificado tanto el número de competencias seleccionadas como los ítems utilizados para su descripción¹. Las competencias seleccionadas fueron:

- Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia metodológica (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de trabajo en equipo (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- Competencia de innovación (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente paso del trabajo fue la elaboración de una encuesta para recabar información entre el colectivo docente y valorar la posibilidad de consensuar el modelo competencial con una parte importante de la comunidad universitaria. La elaboración de la encuesta corrió a cargo del grupo de trabajo pero también fue validada, tanto en el contenido final como en la forma, por los *Focus Group*.

La encuesta² se elaboró en formato electrónico y se procedió a distribuirla entre el profesorado de la ocho universidades catalanas. La distribución de la encuesta se realizó desde las unidades de formación o desde el vicerrectorado responsable de la política académica de la universidad correspondiente y, en general, se distribuyó entre todo el personal que ejerce la docencia, aunque en algunos casos se optó por establecer otros criterios para su distribución. En cualquier caso, el profesorado podía percibir que el estudio planteado contaba con el soporte de la institución.

¹ Las fichas que definen las competencias en la propuesta definitiva se encuentran en el apartado 12.1.1

² Ver Anexos.

La encuesta contenía los siguientes apartados:

- Los datos más relevantes que podían permitir trazar el perfil del profesorado que ha participado en el estudio respondiendo la encuesta.
- Un apartado donde el encuestado definía su grado de aceptación de cada una de las competencias en lo que se refiere a la definición de la competencia y a los ítems utilizados para describirla.
- Un apartado destinado a determinar la priorización de las competencias, y para ello se pedía al encuestado que, según su criterio, otorgara una valoración relativa de las seis competencias de mayor a menor importancia.
- El apartado final que recogía la información aportada a las preguntas abiertas que el profesorado respondía de forma más cualitativa.

A continuación se presenta un análisis de cada una de estas partes.

3.1.1. Análisis y tratamiento de la muestra.

A partir de los datos que constan en fuentes oficiales de las plantillas de profesorado de las distintas universidades que participan en el proyecto (15.209 profesionales según el portal universitario catalán *Uneix* para el último curso del que se dispone información, que es el curso 2008-2009), se estableció que 390 debía ser el número mínimo de respuestas para que los resultados fueran representativos, aceptando un error del 5%.

Una vez recibidas las respuestas fue necesario realizar algunas matizaciones importantes respecto al número de aportaciones a considerar. Por una parte se seleccionaron solo las encuestas totalmente cumplimentadas y por ello se descartaron las que contenían apartados en blanco que se consideraban obligatorios en el planteamiento de la encuesta (todos excepto las preguntas abiertas).

Después de esta corrección se obtuvo el número de respuestas aceptadas de 2340 tal y como se recoge en la Tabla 1. Sin embargo, cuando se analizó la muestra se observó que su composición no era concordante con la contribución que cada universidad aportaba al conjunto de profesorado del sistema universitario catalán y mostraba un alejamiento importante de la proporcionalidad de los ámbitos de conocimiento que componen el conjunto de profesorado de nuestras universidades. Para solventar esta disparidad, fue necesaria otra depuración que nos permitiera recuperar la proporcionalidad.

Con estas consideraciones, la muestra depurada y que sirvió de base para los análisis cuantitativos y cualitativos, contiene 2029 respuestas. Su distribución por universidades se representa en la tabla siguiente:

Tabla 1: Muestra total por universidades

Universidad	Colectivo PDI	Nº encuestas respondidas	Nº encuestas completas	Nº encuestas muestra final
Universitat de Barcelona	4.518	676	448	367
Universitat Autònoma de Barcelona	3.345	592	427	357
Universitat Politècnica de Catalunya	2.522	779	504	344
Universitat Pompeu Fabra	1.076	193	123	123
Universitat de Girona	1.157	425	286	286
Universitat de Lleida	848	283	202	202
Universitat Rovira i Virgili	1.503	405	265	265
Universitat Oberta de Catalunya	240	119	85	85
TOTAL	15.209	3.472	2.340	2.029

De los datos de la tabla se puede constatar que el número de respuestas consideradas válidas es lo suficientemente importante como para poder considerar que los resultados obtenidos son cuantitativamente significativos, y la muestra global tratada, y representa un error de muestra del 2%, aunque para algunas de las universidades participantes el error de la muestra sea más importante.

A partir de estos datos globales se procedió a realizar un análisis más detallado de las características del profesorado universitario, tal y como vamos a detallar a continuación:

- Un 54% de las respuestas corresponde a hombres y un 46% a mujeres. Si comparamos este dato con el que corresponde a la muestra global del profesorado universitario de las universidades públicas catalanas (63,6% de hombres y 36,4% de mujeres), vemos que proporcionalmente ha respondido un número más elevado de mujeres que de hombres, pero debe tenerse en cuenta que esta no era una pregunta de respuesta obligatoria.
- Un primer análisis de la categoría profesional del profesorado universitario que ha respondido la encuesta indica que un 11,1% no ha aportado este dato al dar la respuesta. Un 0,5% son profesores eméritos y un 1,2% son profesores visitantes, categorías profesionales que en la mayoría de los casos no tienen docencia reglada bajo su responsabilidad. Del resto de categorías posibles, se observa que la proporción de profesorado con contrato permanente en la universidad es superior al valor esperado y también superior al profesorado que tiene contrato temporal. Este dato nos indica que el profesorado que ha aportado su opinión sobre las competencias corresponde en gran parte a profesionales con estabilidad laboral en la institución.
- Otro dato que se recogía en la encuesta era el que se refería a los años de experiencia docente en la universidad. Cabe destacar que esta pregunta puede motivar distintas interpretaciones puesto que es posible que un/a profesor/a

lleve muchos años en la universidad aunque no siempre desempeñando tareas docentes, sino que haya iniciado su trayectoria profesional con algún contrato o beca de investigación. Teniendo en cuenta esta salvedad, debemos valorar de forma muy positiva que casi un 50% de las respuestas correspondan a profesores con más de 15 años de experiencia docente, y si a este porcentaje se suma el de los profesores que tienen entre 10 y 15 años de antigüedad, el porcentaje se eleva a más del 60%. Por lo tanto podemos afirmar que el colectivo de profesores que ha aportado su opinión en la encuesta es mayoritariamente profesorado con una larga trayectoria docente en la universidad.

- Finalmente, se pedía también el área de conocimiento al que pertenecía el/la profesor/a. Y en este caso se observa que este es bastante concordante con la muestra global del profesorado de las universidades públicas catalanas, en el colectivo docente perteneciente a los ámbitos de conocimiento de Arte y Humanidades, Ciencias, Salud y Jurídicas y Sociales. Mientras que las respuestas recogidas en el ámbito de Ingenierías y Arquitectura son algo dispares puesto que la muestra recogida es superior a la representativa de la muestra global.

3.1.2. Análisis cuantitativo de las distintas competencias

Ante las repuestas obtenidas queríamos valorar el grado de coincidencia que el colectivo docente universitario muestra sobre las competencias docentes que se formulan en el trabajo. Esta coincidencia se puede medir por la importancia que el profesorado otorga a cada competencia y por la aceptación de los ítems utilizados para describirla y así poder saber si las competencias presentadas se pueden considerar como definidoras del perfil docente del profesorado universitario.

El análisis de la importancia que los encuestados otorgan a las competencias propuestas se muestra en el gráfico siguiente:

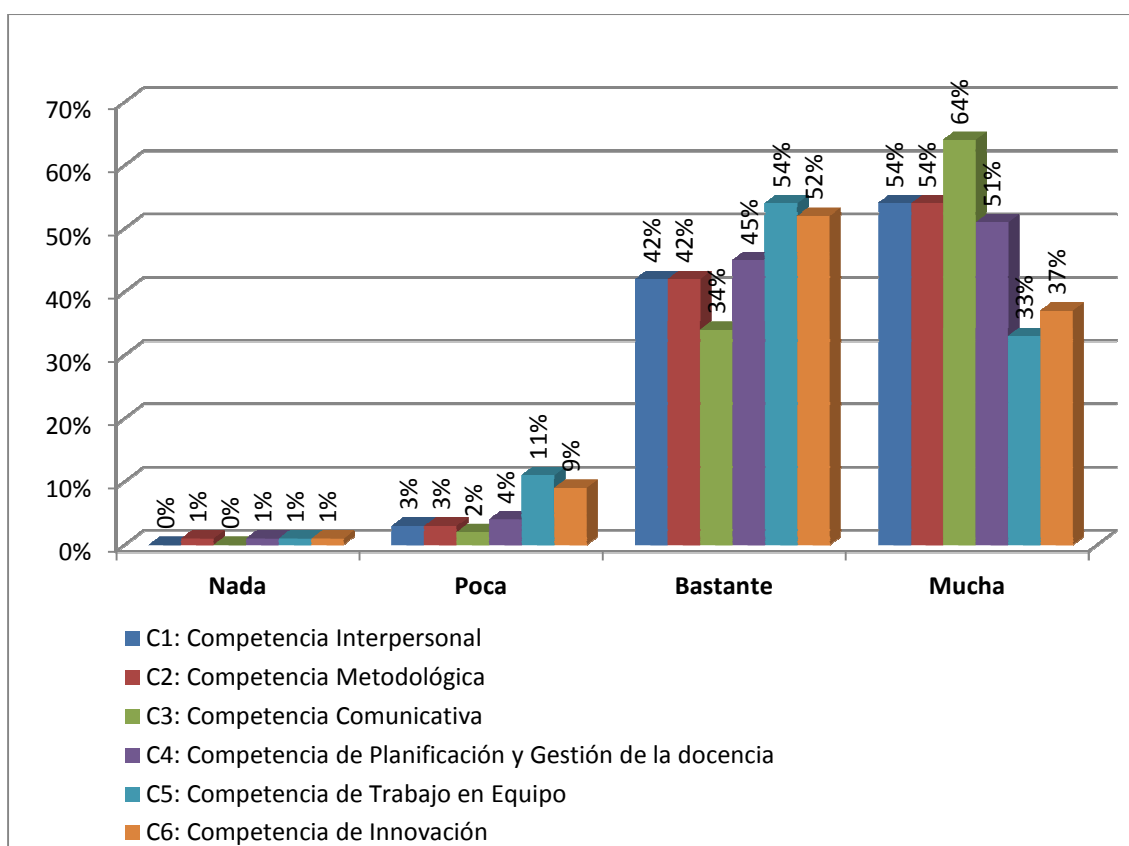


Gráfico 1: Nivel de importancia otorgado a las diferentes competencias

De los datos recogidos, podemos observar que todas las competencias que se han sometido a discusión son consideradas por el profesorado como muy importantes o bastante importantes en un elevado número de respuestas (entre un 87% y un 98%) aunque muestran diferencias entre la distribución que el colectivo docente realiza entre considerarlas muy importantes o bastante importantes. Esta gran coincidencia, nos sugiere que todas las competencias analizadas deben formar parte de cualquier plan de formación que las universidades puedan diseñar para contribuir a la formación docente del profesorado.

Una vez establecido un amplio acuerdo en la importancia de las competencias, analizamos si había acuerdo en los descriptores utilizados para definir cada competencia. Este análisis nos debe aportar información sobre la coincidencia o no en las acciones concretas que el profesorado considera que componen la competencia docente en cuestión. Puesto que cada competencia se describe con unos ítems que le son propios, el estudio debe realizarse de forma separada para cada una de ellas. Los resultados obtenidos se detallan a continuación.

De la valoración que el profesorado hace de los indicadores que define cada competencia se obtienen las siguientes ordenaciones, de mayor a menor importancia, que se muestra junto con la media de la valoración obtenida para cada concepto. Los valores entre paréntesis indican la media de valoración en una escala de 0 a 4.

Competencia interpersonal

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (3,75)
- Promover la motivación (3,60)
- Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (3,50)
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades (3,40)
- Crear un clima de empatía se presupone, yo no lo indicaría, sino se tendría que definir en todos los otros indicadores (3,40)
- Promover la confianza (3,36)
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad (3,24)
- Respetar la diversidad cultural (3,18)
- Identificar las necesidades individuales (3,16)

Competencia metodológica

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación (3,51)
- Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante. (3,44)
- Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales (3,40)
- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje i el de los compañero. (3,35)
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia i la situación formativa (3,22).
- Proporcionar retroacción continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante. (3,19)
- Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.(3,17)
- Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión. (3,15)
- Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa (3,08)
- Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (3,06).
- Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante (2,96).

Competencia comunicativa

- Explicar con claridad y entusiasmo (3,74)
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (3,56)
- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias (3,56)
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros (3,50)
- Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante (3,29)

- Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás (3,16)
- Generar espacios dónde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta (3,14)
- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación (3,13)
- Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal (3,07)

Competencia de planificación y gestión de la docencia

- Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión (3,53)
- Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias (3,41)
- Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente (3,40)
- Diseñar y gestionar los procesos de evaluación (3,32)
- Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos (3,31)
- Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen (3,23)

Competencia de trabajo en equipo

- Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo (3,31)
- Promover el beneficio del equipo (3,22)
- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos (3,16)
- Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes (3,15)
- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal (3,11)
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo (3,09)
- Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo (2,96)

Competencia de innovación

- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (3,33)
- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores (3,23)
- Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto (3,22)
- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos (3,21)

- Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente (3,12)
- Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo (3,11)
- Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente (3,00)

De la información aportada en este apartado podemos sacar algunas conclusiones: en primer lugar se observa que, del total de 49 ítems utilizados para definir las distintas competencias, solo dos obtienen una valoración de la mediana inferior a 3 en una escala de 0 a 4 y en ambos casos este valor es de 2.96 es decir, muy próximo a 3. Este dato nos muestra una gran concordancia en la definición de las distintas acciones que describen las competencias entre el colectivo de profesorado.

Alguna de las competencias muestra una gran coincidencia en la definición de todos los descriptores aportados para describirla, como es el caso de la competencia comunicativa, en la que todos los ítems reciben una valoración muy elevada. En otros casos observamos una mayor dispersión en la valoración de la coincidencia. Estos datos pueden comprobarse en los gráficos que para estas competencias se dan en el apartado 13.2.

3.1.3. Priorización de las competencias

Ante la propuesta de las seis competencias consideradas como más importantes para definir el perfil docente del profesorado universitario, queríamos conocer cual o cuales de ellas eran las más valoradas por el colectivo implicado y esta era una de las cuestiones que se planteaban de forma explícita en la encuesta. Un primer análisis de las respuestas a esta pregunta nos indica que no todos los encuestados han asignado un único valor de prioridad para cada competencia sino que en algunos casos se ha atribuido el mismo nivel de prioridad a más de una, por ello, para poder sacar unas conclusiones más coherentes, hemos procedido a seleccionar solo las respuestas que atribuyen un solo valor de prioridad a cada competencia lo que nos llevó a trabajar con una muestra de 1107 respuestas de entre las 2029 que se había seleccionado como blanco.

Los resultados de esta priorización se recogen en el siguiente gráfico (Gráfico 2) donde mostramos cual es el orden de prioridad que los encuestados han asignado a cada competencia y esto nos permite extraer las conclusiones que se exponen a continuación.

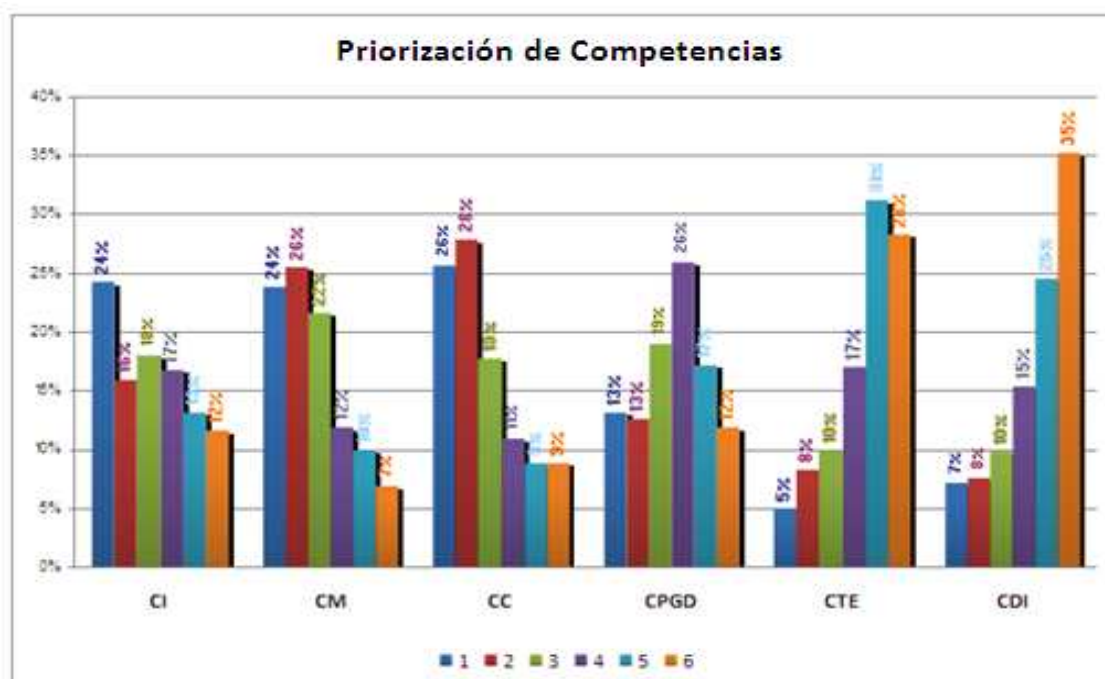


Gráfico 2: Porcentaje de respuestas que categorizan las competencias según su importancia.

Se observa que hay tres de las competencias que el profesorado valora como muy importantes con un porcentaje bastante parecido. Se trata de la competencia comunicativa que se sitúa en primera posición, con un 26% de respuestas seguida de las competencias interpersonal y metodológica que el profesorado considera como muy importante, con un 24% de las respuestas. Por detrás, y ya con valores mucho menores, encontramos la competencia de planificación y gestión de la docencia, con un 13%, la competencia de innovación, con un 7%, y finalmente la competencia de trabajo en equipo, con solo un 5% de las respuestas.

Si realizamos el análisis agrupando las respuestas que destacan la importancia de una competencia por las respuestas que la sitúan en primer o segundo lugar, se obtiene la misma ordenación y con una relación de porcentajes similares lo que nos permite asegurar que el orden de importancia que el profesorado otorga a las seis competencias analizadas, no ofrece muchas dudas.

El profesorado considera como más importantes la competencia comunicativa, la metodológica y la interpersonal mientras que a mucha distancia se encuentran competencias como la innovación y el trabajo en equipo. En un espacio intermedio se sitúa la competencia de planificación y gestión de la docencia. Este dato parece indicar que el profesorado otorga más importancia a las competencias que se relacionan directamente con las habilidades que el profesorado debe mostrar en el momento de abordar su actividad docente en el aula (comunicación, metodología o relaciones personales), mientras que quedan en un segundo plano las competencias que se atribuyen al profesorado cuando trabaja de forma individual ya sea planificando sus acciones o planteando innovaciones o cuando actúa como miembro de un equipo docente.

La interpretación de este resultado nos permite deducir que, en general, el profesorado no concibe la actuación docente como una labor de equipo ni como una tarea que debe contemplar la planificación y la introducción de innovaciones docentes como

parte de un proceso de mejora de la calidad. Este es un dato a considerar puesto que en el desarrollo de los nuevos títulos y de acuerdo con los compromisos adquiridos en su elaboración, la coordinación entre el profesorado adquiere una importancia especial, sobre todo para emprender acciones de seguimiento de la calidad y la incorporación de acciones de mejora.

3.1.4. Aportaciones cualitativas al perfil competencial

Los resultados obtenidos hasta ahora nos permiten afirmar que las competencias propuestas en este trabajo son valoradas por el profesorado como importantes en la definición del perfil competencial del docente universitario y gozan de un amplio consenso en lo que se refiere a la descripción que se realiza para cada una de ellas. Además, hemos constatado también un alto grado de coincidencia en las priorización de las seis competencias presentadas.

Queda todavía una pregunta por resolver: ¿hay alguna competencia que el profesorado considere importante y que no se haya tratado en este trabajo? La respuesta debe buscarse en las preguntas abiertas formuladas en la parte final de la encuesta.

En este apartado se podían hacer aportaciones distribuidas en dos grandes bloques: el primero con referencia a la definición de las competencias presentadas ya sea como modificación eliminación o añadido de algunos descriptores o como opiniones positivas o negativas respecto a las preguntas realizadas en la parte cuantitativa; el segundo donde se podían proponer nuevas competencias a considerar en la definición del perfil competencial del profesorado.

Cuando se analizan los resultados debe tenerse en cuenta que las encuestas que responden a las preguntas abiertas, en general, contienen aportaciones en diversos apartados y por lo tanto el número de sugerencias recibidas es mucho mayor que el de profesores que han participado en ellas. Teniendo en cuenta esta diferencia, debemos aclarar que a lo largo de este apartado se hablará en todo momento de aportaciones recibidas y no del número de personas que realizaron estas aportaciones, que es inferior.

Se han recibido un total de 492 aportaciones de las que 47 corresponden a la sugerencia de nuevas competencias a considerar lo que representa como máximo un 2,3% del total de las encuestas analizadas. Un estudio más detallado de las aportaciones recibidas nos indica que 21 se refieren a la competencia de saber disciplinar y 12 a la competencia científica.

Ante estos resultados, debemos insistir en el hecho de que este estudio se ha centrado en las competencias que el profesorado universitario debe tener para ejercer la docencia y que en todo momento se ha partido del supuesto de que el docente conoce a fondo su materia y las estrategias habituales de trabajo de su ámbito de conocimiento en general y de su disciplina en particular. Las unidades de formación del profesorado de las distintas universidades, en general, disponen de planes de formación pensados para facilitar al profesorado las herramientas necesarias para que éste pueda ejercer con comodidad una tarea docente de calidad (o incluso investigadora o de gestión), mientras que las necesidades de formación disciplinar si las hubiera, debería ser abordadas directamente por el docente o por el equipo de profesores de su departamento.

3.1.5. Conclusiones sobre el perfil competencial del profesorado

En este trabajo nos hemos centrado en la definición competencial del profesorado universitario en lo que se refiere a su actuación docente y no hemos incluido aspectos de investigación y de gestión que son también tareas que el profesorado debe desempeñar. Los cambios que en estos momentos se están produciendo en la enseñanza universitaria nos han aconsejado centrarnos solo en la tarea docente.

En todo momento se ha considerado que el profesorado conoce los contenidos y habilidades propias de su disciplina y su área de conocimiento y se ha hecho hincapié en las herramientas y estrategias metodológicas que pueden ayudar al profesorado en el proceso de acompañamiento del estudiantado en su proceso de aprendizaje. Ésta ha sido, en general, la misión de las unidades de formación de las universidades y este proyecto propone adaptar esta formación a los nuevos retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior.

De los resultados presentados hasta este momento podemos destacar que la selección de las seis competencias y su definición que se puso a discusión del colectivo docente, fue realizada por el grupo de trabajo con el soporte de un amplio colectivo de profesores motivados por la actividad y calidad docente en la universidad y por lo tanto, incluye un amplio abanico de sensibilidades y perfiles docentes.

Los resultados obtenidos de la encuesta se pueden considerar altamente representativos por el número de respuestas obtenidas. Además, el colectivo que ha aportado sus respuestas corresponde a profesorado con elevada antigüedad en la institución y, en un alto porcentaje, con una relación contractual permanente con la universidad.

Los profesores de las universidades públicas catalanas refrendan de forma contundente la selección de competencias presentadas tanto en su importancia como en su definición. Este dato debe tenerse muy en cuenta puesto nos permite afirmar que todas las competencias presentadas en este trabajo, deben formar parte del plan de formación que las universidades elaboren para formar a los profesores para su función docente.

La priorización de las competencias recibe también una respuesta unánime y su análisis nos sugiere que el profesorado debe aprender a considerar su función docente como un miembro más del equipo de profesores responsable de una titulación y que esta responsabilidad le afecta también en aspectos como la planificación y la gestión de la docencia o la innovación educativa además de su actuación en el aula.

Puesto que no se recibieron aportaciones significativas respecto a la introducción de nuevas competencias, podemos decir que las competencias descritas son las que constituyen el perfil docente del profesorado universitario a criterio de una parte importante del colectivo docente y por lo tanto van a condicionar los planes de formación que las universidades diseñen para conseguir que su profesorado desempeñe con éxito su tarea docente.

3.2. Marco de referencia común para el diseño de planes de formación del profesorado universitario

Una vez establecido un cierto acuerdo con el profesorado sobre cuáles son las competencias que se les presupone para ejercer su actividad docente, tanto en lo que se refiere a su selección como a su definición, el paso siguiente debe ser diseñar las acciones formativas que las universidades podemos proponer al profesorado con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad docente de nuestras instituciones.

Para abordar esta cuestión nos planteamos dos grandes acciones: la primera pretendía reflexionar sobre cómo debería ser la oferta formativa considerando los objetivos que se persiguen a partir de los resultados obtenidos de las encuestas explicados con anterioridad. La segunda consistía en recopilar información sobre los planes de formación que en este momento están desarrollando las universidades catalanas para poder analizar las coincidencias que se producen tanto en lo que se refiere a la forma de realizar la formación como a los programas y contenidos que proponen.

3.2.1. Aportaciones de expertos.

Para reflexionar sobre la mejor forma de proponer una formación docente de calidad, que esté de acuerdo con los resultados obtenidos en la definición del perfil competencial del profesorado y que además sea adecuada a los nuevos requerimientos de la educación superior, se planteó trabajar conjuntamente con especialistas de reconocido prestigio en el ámbito universitario pero contando también con especialistas en formación pertenecientes al ámbito no universitario.

La metodología escogida fue la realización de dos mesas redondas con especialistas seleccionados por los miembros del equipo que desarrolla el proyecto. Cada mesa redonda se formó con 5 o 6 especialistas uno de los cuales pertenecía a una empresa dedicada a la formación fuera del ámbito universitario y el resto eran miembros de la comunidad universitaria española³. En el desarrollo de cada mesa redonda se contaba también, con un moderador y un relator. La misión del moderador era presentar a los participantes, repartir los tiempos y las intervenciones de los miembros de la mesa y dar entrada a las cuestiones planteadas por el público asistente, mientras que la misión del relator era sintetizar las aportaciones realizadas tanto por miembros de la mesa como por el público asistente. Cabe destacar que el público asistente a estas mesas redondas estaba formado solo por miembros de las unidades o centros de formación de las universidades implicadas en el proyecto, puesto que el resultado que se perseguía era determinar cómo estas unidades deben plantear su actividad en un futuro próximo.

El grupo de trabajo resumió los temas de interés de este debate con la elaboración de seis preguntas que se formuló a los miembros de las mesas redondas. Las cuestiones fueron:

Pregunta 1: ¿Existen unas competencias específicas propias del docente universitario?

Pregunta 2: ¿Qué tipo de formación, y con qué características, permitiría al profesorado adquirir las competencias docentes?

³ En el apartado 12.2.1. de este trabajo se detallan los miembros de las dos mesas redondas junto con su currículum y perfil profesional.

Pregunta 3: ¿Cómo pueden ser evaluadas las competencias docentes del profesorado universitario a través de la formación?

Pregunta 4: ¿Qué tipo de incidencia tiene la formación en competencias para la calidad de la docencia?

Pregunta 5: ¿Podría identificar propuestas concretas de formación en competencias del profesorado universitario?

Pregunta 6: ¿Qué características definen la formación en competencias fuera de la universidad?

En el desarrollo de las mesas redondas, se planteó de antemano una pregunta distinta a cada uno de los miembros de las mesas redondas, que debía responder en su primera intervención en la mesa durante un tiempo aproximado de diez minutos. A continuación, el resto de miembros del grupo tenía la oportunidad de completar o cuestionar la intervención realizada y, si se consideraba oportuno, el moderador podía también dar entrada a alguna aportación del público. En la parte final se dio paso a las preguntas realizadas por el público que no habían sido incorporadas con anterioridad.

Los informes realizados por los relatores de las dos mesas redondas se trasladaron a todos los participantes de la mesa para que pudieran hacer aportaciones, matizaciones o correcciones que según su criterio contribuyesen a mejorar el informe final. Una vez integradas estas aportaciones obtuvimos un informe con las características que, según el criterio de los expertos consultados, debe tener una buena propuesta de formación en competencias del profesorado universitario en el momento actual.

3.2.2. Características de la formación actual

De forma paralela al estudio anterior, el grupo de trabajo se planteó analizar las acciones formativas que, en estos momentos, están proponiendo las unidades o centros de formación de las distintas universidades públicas catalanas. Para disponer de esta información se diseñó una encuesta donde se retrataban las características clave de la formación y en especial de la formación en competencias.

El análisis de los resultados nos muestra que todas las universidades disponen de programas de formación, ya sea de formación inicial o de formación continua, dirigidos, respectivamente, a profesores noveles o a profesorado que llevan ya un tiempo ejerciendo la docencia en la universidad. En su oferta las universidades también incorporan actividades de formación concebidas para atender la demanda planteada por el propio profesorado universitario lo que se considera oferta a medida de las necesidades.

Todas las universidades utilizan en mayor o menor grado las distintas modalidades de formación aunque en distintas proporciones según sean actividades dentro de programas de formación inicial o permanente o bien sean acciones realizadas a medida de las necesidades, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

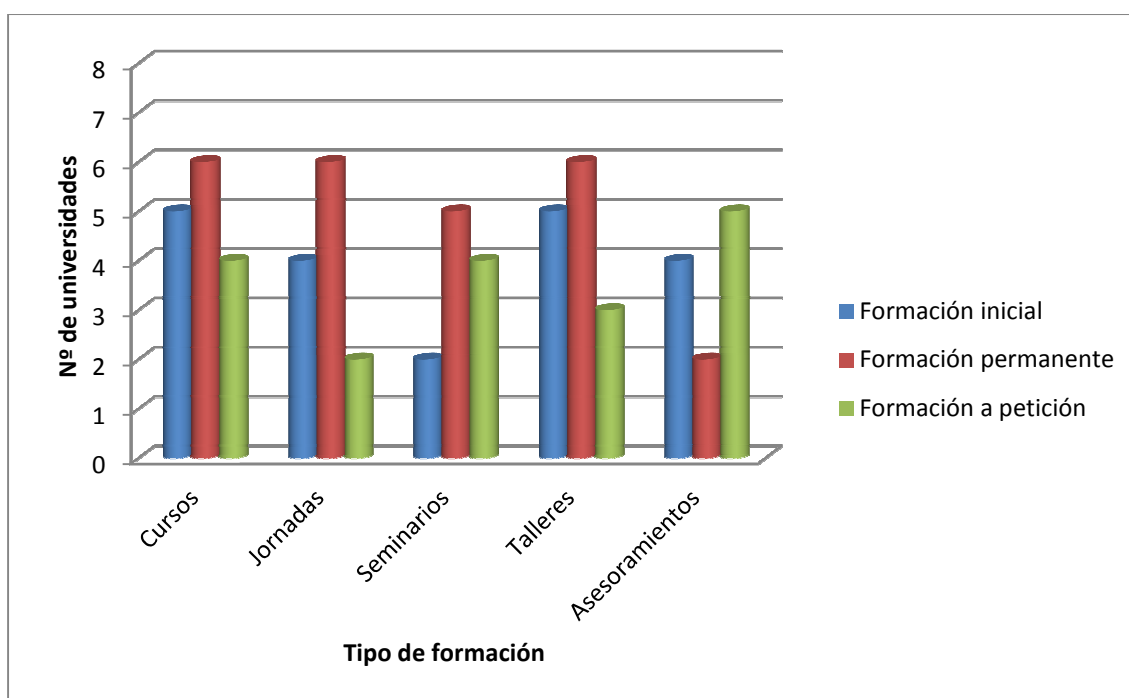


Gráfico 3: Tipo de formación de competencias docentes

Es probable que en futuros diseños de planes y actividades de formación, deba hacerse una especial incidencia en que la modalidad con la que se plantee la formación sea concordante con el trabajo por competencias que se propone en cada caso.

A partir de la encuesta nos interesaba también averiguar si la oferta de formación incluye la formación en las competencias docentes descritas en este trabajo, ya sea de forma explícita como una actividad de formación centrada en una de las competencias o bien si su trabajo se incluye de forma implícita dentro de un contexto de formación más amplio. El resultado se muestra en la cuadro siguiente:

Cuadro 2: Descripción de la manera de trabajar las competencias

	Competencias trabajadas			
	Implícitamente		Explícitamente	
	Formación Inicial	Formación Continua	Formación Inicial	Formación Continua
+	Metodológica Comunicativa De planificación		Metodológica Comunicativa Trabajo en equipo	Metodológica Comunicativa De planificación
-	Interpersonal Innovación		Interpersonal De planificación Innovación	Trabajo en equipo Innovación

Del análisis del cuadro podemos destacar que las competencias metodológica y comunicativa se tratan de forma importante en todos los programas de formación tanto de forma explícita como implícita, mientras que en todos ellos se trata con mucha menos relevancia la competencia de innovación. Las competencias de planificación y

gestión de la docencia, de trabajo en equipo y la interpersonal se trabajan de forma más desigual.

Así pues, los actuales programas y actividades de formación que tienen las universidades, incluyen en mayor o menor medida las competencias docentes que este trabajo considera que describen de forma razonable el perfil docente del profesorado aunque alguna de las competencias como el trabajo en equipo, tienen una presencia muy baja.

3.2.3. Conclusiones sobre el marco de referencia para la elaboración de los planes de formación

Como previa a las conclusiones que vamos a presentar a continuación, debemos recordar que a lo largo de este trabajo, nos estamos refiriendo a la formación del profesorado en cuanto a su perfil docente (no consideramos aquí las responsabilidades que el docente desempeña en investigación y gestión) y que se da por supuesto que éste tiene los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento para poder ejercer como profesorado.

Las conclusiones obtenidas se presentan a continuación agrupadas en cuatro apartados distintos.

Características de la formación universitaria

Cuando nos planteamos diseñar una actividad formativa en el colectivo docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin la exigencia de una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les va a encargar. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar.

Conscientes de esta situación, las unidades o centros de formación de las universidades ofrecen formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso pero esta formación es siempre voluntaria para el profesorado asistente. Aunque suelen ser pocos los profesores que asisten a esta formación, se constata que a menudo son los más interesados en participar en la formación continua a lo largo de su carrera profesional.

Cuando un/a profesor/a asiste a los cursos que le ofrece su universidad está recibiendo la formación de forma simultánea al ejercicio de la profesión, lo que puede ser aprovechado para que él mismo constate las mejoras que esta formación aporta en su práctica docente. La inmediatez en los resultados puede traducirse en un estímulo para seguir progresando en su formación.

La formación que se ofrece al profesorado dentro de la universidad se refiere casi exclusivamente a procedimientos y herramientas que le ayuden en el desarrollo de su tarea docente y, en menor medida, en su tarea investigadora o de gestión. Además se parte de la suposición que el/a profesor/a posee ya un buen conocimiento de los contenidos y las habilidades propias de la disciplina que debe desarrollar con los estudiantes y se puede decir que casi en ningún caso las unidades o centros de formación presentan oferta de formación disciplinar.

El papel de la institución

Todos los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para su profesorado.

La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento de su disciplina a disposición de los estudiantes con la finalidad que éstos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no solo es responsabilidad de cada profesor/a individual sino también de las acciones que el conjunto de profesores emprenda como equipo docente y éstas deben desarrollarse con criterios de calidad y mejora continua con el fin de conseguir unos resultados de los que la institución debe rendir cuenta.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados a partir de las competencias profesionales que se espera que adquieran, modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes como en el seno del equipo docente. Se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado, pero también adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad.

La formación del profesor debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente pero siempre debe ser concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. En ningún caso el profesorado debe percibir que la necesidad de formación es fruto de una deficiencia propia y una tarea que debe abordar en solitario, sino que se trata de un reto del conjunto de la institución motivado por el nuevo contexto educativo europeo.

Una de las primeras cuestiones que las universidades deben plantearse es cómo motivar al profesorado para que éste aborde el cambio cultural que representa la nueva situación y para ello es vital que la institución defina de forma muy clara qué es lo que espera del profesor/a tanto desde un punto de vista individual como cuando éste actúa como miembro de un equipo docente responsable de la formación de los titulados universitarios.

La motivación también puede conseguirse facilitando la formación en el seno de un grupo de profesores que persigan unos mismos objetivos. En algunos casos puede resultar útil que el grupo de trabajo sea disciplinar, es decir, formado por profesores pertenecientes a una misma disciplina, área de conocimiento, departamento,... para que la acción sea aplicable de forma inmediata a un grupo acotado de estudiantes. En otros casos, puede ser más aconsejable el trabajo interdisciplinar entre distintos departamentos, facultades o incluso universidades para poder mostrar una gran variedad de contextos donde se desarrolla la acción docente.

Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado en la institución y además, establecer algún sistema de evaluación y/o reconocimiento que no se reduzca solo a la antigüedad en la universidad.

La voluntariedad de la formación, sea inicial o permanente, así como el planteamiento de una formación intrínsecamente relacionada con la actividad del profesorado en la propia institución, son características que distinguen la formación universitaria de la que se realiza fuera de la universidad. La formación que se plantea fuera del ámbito universitario se dirige básicamente a formar en competencias propias de cargos directivos y en aspectos de inteligencia emocional ya que estos son los déficits constatados en la mayoría de titulados cuando, en su actividad profesional, desempeñan cargos intermedios.

Modelos de formación

Puesto que el perfil de los titulados se ha definido a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico pensar que el profesorado deba mostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Así, la institución espera que el profesorado sepa repensar su propia disciplina ya que además de poseer los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento debe mostrar habilidades y actitudes más genéricas que ayuden al estudiante a aprender mejor y a desarrollar el perfil profesional esperado. Se trata más de un cambio cultural que de un cambio de contenidos disciplinares por lo que debe hacerse más hincapié en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar.

Los expertos consultados coinciden en considerar que las competencias seleccionadas para trabajar con el profesorado deben ser pocas y presentarlas de forma graduada para facilitar un progreso continuo en la actividad docente. Las competencias docentes no son un fin en sí mismo sino una manera de llevar a la práctica los conocimientos que el/la profesor/a desarrolla en su disciplina. La formación en competencias no se puede plantear solo mediante un discurso teórico sino que la propia definición de competencia obliga a plantear una formación práctica contextualizada en la propia área de conocimiento que se desarrolla a partir de pequeños proyectos de mejora de la docencia. El profesorado, igual que el alumnado, progresará en el dominio de las competencias docentes cuando las ponga en práctica en su actividad cotidiana y perciba que le permitan abordar con éxito problemas inmediatos de su actividad docente.

La efectividad de una determinada estrategia de aprendizaje desarrollada por parte de un/a profesor/a individual o por el equipo docente, se pone de manifiesto cuando los estudiantes la perciben como una forma de aprender mejor. Por ello es muy importante que el profesorado establezca sistemas para recoger información sobre cómo el alumnado percibe su actuación para poder plantear propuestas de mejora.

La valoración que los estudiantes realizan sobre su propio proceso de aprendizaje, así como los resultados obtenidos por ellos en determinados momentos de su formación, pueden resultar útiles para evaluar el progreso del profesorado y ayudar a reorientar el proceso de formación si se considera oportuno.

De acuerdo con el modelo competencial definido, la formación del profesorado universitario debe presentar estrategias y actividades relacionadas con su actuación en el aula con los estudiantes y con su responsabilidad como miembro de un equipo docente. Así, algunas de las características que se espera de la formación se pueden resumir en:

- Ofrecer apoyo mutuo entre profesores, ya sea a través de la figura del/la profesor/a mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en un determinado título universitario.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula,...
- Plantear la formación en términos de investigación-acción provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Poner en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre distintas metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad,... ayudaran a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

El perfil del formador

Una última consideración respecto a la formación del profesorado universitario se refiere al perfil que debe tener el formador.

Hasta este momento, en la mayoría de universidades la formación del profesorado recae en gran parte en profesores de la propia institución. El hecho que un formador pueda ser compañero próximo del profesor/a que se está formando, puede facilitar el establecimiento de posteriores contactos entre ambos y la creación de nuevas redes de trabajo.

Este modelo largamente utilizado hasta ahora, facilita la transmisión de los valores de la universidad y de su modelo docente y requiere de la planificación de una formación de los formadores puesto que solo así, la universidad podrá asegurar que las acciones formativas se realizan con una unidad de criterio.

En algunos casos, puede resultar útil contemplar también la participación de personal externo a la universidad como formador del profesorado universitario y que puede ser incluso procedente del ámbito no universitario. En este caso se facilita el conocimiento de nuevos contextos y situaciones que pueden ayudar a ampliar el horizonte de la actividad docente de un profesional.

La unidad o centro de formación de cada universidad deberá valorar en cada caso las ventajas e inconvenientes de cada modelo puesto que sería bueno combinar ambas opciones según los contenidos a tratar en cada caso y los objetivos perseguidos.

4. PROYECTOS DE FUTURO

A lo largo de este capítulo hemos estado presentando de forma muy resumida los resultados obtenidos en el proyecto "Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario" que se ha desarrollado a lo largo del curso académico 2010-11. La presente memoria amplía considerablemente la información que se ha presentado aquí. Se han obtenido resultados bastante concluyentes sobre la relación de competencias que definen el perfil docente del profesorado universitario y se han establecido algunas consideraciones generales sobre un marco de referencia común para desarrollar los planes de formación en las universidades. Sin embargo queda mucho trabajo por hacer y el grupo de trabajo se plantea seguir avanzando en la

concreción de los procesos y herramientas necesarios para diseñar planes de formación concordantes con los resultados obtenidos, definir estos planes e iniciar su implantación y evaluación.

Los datos recogidos hasta ahora permiten ampliar las conclusiones extraídas mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada universidad. De esta forma cada universidad podrá conocer mejor el perfil docente de su profesorado y valorar cuales son los cambios que debe introducir en sus actuales planteamientos de la formación para acercarse al modelo deseado que se ha descrito en este trabajo.

Por otra parte, el grupo de trabajo considera que sería conveniente disponer de respuestas de la aplicación de la encuesta sobre las competencias docentes por parte de un número importante de profesorado perteneciente al resto de universidades del estado español. Los datos obtenidos podrían servir para contrastarlos con el perfil docente obtenido para el profesorado de las universidades catalanas y seguir avanzando en el conocimiento de las necesidades de formación de este colectivo.

El Grupo Interuniversitario de Formación Docente, se ha propuesto estas líneas de trabajo en nuevos proyectos presentados en convocatorias competitivas de ayudas tanto de la Generalitat de Catalunya como del Ministerio de Educación, alguna de las cuales ya ha sido concedida.

Además, el grupo quiere seguir trabajando en otros aspectos como la identificación de recursos didácticos y de buenas prácticas docentes, actuaciones dirigidas a garantizar la calidad docente o la realización de foros de discusión sobre temas de interés para la comunidad universitaria.

5. RETOS INSTITUCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Tal como se ha indicado en distintos momentos de este trabajo, la iniciativa del proyecto surgió de las unidades o centros que son responsables de la formación docente del profesorado dentro de las universidades y nuestra capacidad de decisión puede ser limitada para abordar algunos de los aspectos que se han propuesto aquí como posibles mejoras de la formación para que ésta pueda repercutir en la calidad docente de la institución. Por ello, en este apartado, querríamos dejar constancia de cuáles son, según nuestro criterio, los retos que cada institución debe abordar conscientes de que en algunos casos, la toma de decisiones puede incluso requerir el consenso del conjunto de las instituciones universitarias.

En primer lugar, debería abordarse la disfunción que representa el hecho de que el profesorado universitario pueda acceder a la función docente sin tener una formación previa. Esta característica que no se produce en la mayoría de profesiones que componen el sistema laboral del país, puede solventarse tomando decisiones que pueden incluir la exigencia de una formación previa al ingreso a la universidad, la planificación de una formación inicial que el profesorado deba adquirir cuando inicia su carrera profesional o cualquier otra solución que las instituciones consideren correctas para corregir esta disfunción.

Cada universidad debería definir y potenciar la formación de su profesorado integrándola como una característica propia de su razón de ser, imprescindible para conseguir la calidad docente a la que se compromete en su oferta académica. Si la

universidad asume el perfil docente que desea para su profesorado podrá transmitirlo con claridad a toda la comunidad docente para que ésta pueda conocer qué se espera de ella.

Las acciones formativas que la universidad desarrolla deben dirigirse tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado que ya lleva tiempo formando parte de la universidad ya que en este momento, todo el colectivo se enfrenta a retos importantes en su labor docente. La universidad puede transmitir sus objetivos docentes y sus planes de formación del profesorado a través de las unidades académicas (departamentos o centros) y a su vez aprovechar estas unidades para facilitar el contexto de formación del profesorado más adecuado en cada caso. De esta forma se pueden transmitir las necesidades de formación como equipo y se evita que la iniciativa en la formación se reduzca solamente a una responsabilidad individual de cada profesor/a.

Para conseguir motivar al profesorado deberían establecerse criterios de reconocimiento de una buena actividad docente para que su valoración no se limite a la antigüedad como ocurre ahora en muchos casos. La valoración de la docencia debería incrementarse hasta conseguir niveles comparables a las exigidas en investigación para explicitar que ambas tareas son importantes en el perfil profesional del profesorado universitario y evitar que las diferencias que se producen actualmente vayan a menudo en detrimento de la formación docente y, por lo tanto, de la calidad docente. Igualmente la calidad docente debería recibir el mismo reconocimiento que se otorga a los méritos de investigación.

Es posible que la responsabilidad en la toma de decisiones, en algunos de los aspectos citados, no se pueda atribuir a una única universidad de forma aislada y por lo tanto, se hace imprescindible una cooperación entre las distintas universidades mediante un trabajo en red, para conseguir cambios legislativos si éstos son necesarios.

COMPOSICIÓN DEL EQUIPO INVESTIGADOR

Immaculada Torra Bitlloch	Coordinadora del proyecto Universitat Politècnica de Catalunya
Ignacio de Corral Manuel de Villena	Universitat Politècnica de Catalunya
María José Pérez Cabrera	Universitat Politècnica de Catalunya
Xavier Triado Ivern	Universitat de Barcelona
Teresa Pagés Costas	Universitat de Barcelona
Elena Valderrama Vallés	Universitat Autònoma de Barcelona
María Dolores Márquez Cebrián	Universitat Autònoma de Barcelona
Sarai Sabaté Díaz	Universitat Autònoma de Barcelona
Núria Marzo Cabero	Universitat Autònoma de Barcelona
Dolors Quinquer Vilamitjana	Universitat Autònoma de Barcelona
Oriol Amat Salas	Universitat Pompeu Fabra
Pau Solà i Ysuar	Universitat Pompeu Fabra
Carme Hernández Escolano	Universitat Pompeu Fabra
Albert Sangrà Morer	Universitat Oberta de Catalunya
Lourdes Guàrdia Ortiz	Universitat Oberta de Catalunya
Montserrat Guitert Catasus	Universitat Oberta de Catalunya
María Pérez-Mateo Subirà	Universitat Oberta de Catalunya
Meritxell Estebanell Minguell	Universitat de Girona
Josefina Patiño Maso	Universitat de Girona
Ángel-Pío González Soto	Universitat Rovira i Virgili
Manuel Fandos Garrido	Universitat Rovira i Virgili
Núria Ruíz Morillas	Universitat Rovira i Virgili
Maria Concepció Vendrell Seres	Universitat de Lleida
María Carmen Iglesias Rodríguez	Universitat de Lleida
Anna Tena Tarruella	Universitat de Lleida
Maria Eulàlia Diviu-Pou	UB Colaboración de apoyo al proyecto
Gisela Rodríguez Hansen	UAB Colaboración de apoyo al proyecto
Adriana Pérez Fernández	UAB Colaboración de apoyo al proyecto

INTRODUCCIÓN Y FINALIDAD DEL PROYECTO

6. RESUMEN

El presente proyecto se orienta a la mejora de la calidad del sistema de educación superior y de la actividad del profesorado universitario, centrándose en la adquisición de competencias docentes, definidas por la comunidad académica, mediante planes de formación específicamente diseñados con esta finalidad.

Tomando como punto de partida la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, pretendemos analizar qué competencias son propias de la función docente y cómo pueden ser adquiridas, desarrolladas y evaluadas mediante la formación, identificando así modelos, estrategias, instrumentos y recursos que permitan la adaptación real de la docencia universitaria al modelo educativo europeo en materia de educación superior.

El desarrollo del proyecto se concreta en dos líneas de trabajo, la identificación de las competencias docentes y la identificación de un marco de referencia común para la formación en competencias. Con este fin realizaremos tanto una investigación bibliográfica, como una consulta a una muestra representativa del profesorado mediante encuesta y una validación cualitativa con expertos.

A partir de estos resultados y conjuntamente con la opinión de expertos en el ámbito de la planificación de la formación docente, realizaremos una propuesta sobre el marco de referencia para la formación del profesorado. Dicho marco formativo será implementado por las instituciones que forman parte de este proyecto y por aquellas otras universidades nacionales o internacionales que quieran adherirse. Durante su implementación, prestaremos especial interés a la recogida de evidencias que permitan analizar la transferencia de la formación, es decir, la adquisición de competencias docentes entre el profesorado universitario participante en la formación.

El objetivo fundamental del proyecto que aquí presentamos no es otro que el de contribuir a una formación de calidad del profesorado universitario, que permita la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias que, como docente, gran parte de la comunidad académica considera que debe poseer para el ejercicio de su labor profesional. Es por ello que la colaboración con otras universidades nacionales y europeas, así como la difusión, mediante publicaciones, asistencia a congresos y organización de eventos, serán dos de las grandes cuestiones a abordar de forma transversal y a lo largo de todo el proyecto.

6.1. Motivación del proyecto

En la actualidad la mayoría de universidades, mediante sus Unidades de Formación (ICE, IDES, CQUID, eLC) desarrollan actividades y planes de formación dirigidos a la mejora de la actuación docente. Sin embargo, dichos planes de formación docente no están planteados en términos de un desarrollo competencial, hecho que se contrapone a la actual generalización del modelo educativo por competencias de los estudios de grado y posgrado. Por lo tanto, y a pesar de las particularidades de cada universidad, sería conveniente establecer un marco de referencia común para definir los planes de formación docente basado en competencias, al tiempo que se adecue a los criterios de evaluación docente de las agencias de calidad y que comporte un reconocimiento académico unívoco para facilitar la movilidad entre el personal docente.

De esta manera, se hace necesario elaborar planes de formación, inicial y permanente, del profesorado universitario que respondan a este nuevo marco, transformen la práctica docente de nuestras universidades y faciliten la planificación, la gestión y la coordinación. Estos planes de formación deberán ser diseñados siguiendo el modelo de los actuales grados y posgrados, es decir sobre la base de una definición de las competencias profesionales y explicitando los resultados del aprendizaje, la metodología que se utilizará, los procedimientos de evaluación y la carga de trabajo que cada actividad comportará.

Así pues, el primer paso para desarrollar un programa de formación del profesorado universitario, riguroso y bien fundamentado, tiene que ir dirigido a definir y detallar previamente las competencias profesionales del profesorado universitario. Llevar a cabo el proceso de construcción de este perfil de competencias, requiere de un análisis de la nueva profesionalidad, no sólo a partir de la bibliografía existente, sino, sobre todo, de las opiniones de los expertos y de un conjunto de profesionales experimentados.

Mas (2009), aborda el perfil del profesorado universitario en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje. Según el autor, las diversas transformaciones del escenario universitario provocan, alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesorado que labora en este ámbito, generándole nuevas necesidades formativas, debiéndose desarrollar, por este motivo, planes formativos específicos para este colectivo. Resulta, por tanto, una tarea previa ineludible, delimitar el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesorado universitario para desarrollar sus nuevas funciones con excelencia, siempre considerando sus diferentes escenarios de actuación profesional.

Este proyecto, avanza en este propósito al establecer de forma consensuada un perfil competencial docente bien definido, con niveles de especificación, criterios de realización, evaluación y de reconocimiento comunes.

La idea surge en el ámbito de las unidades de formación de las universidades públicas catalanas que conforman la ACUP (Asociación Catalana de Universidades Públicas), como fruto de una larga trayectoria de trabajo conjunto en áreas relacionadas con la formación del profesorado, la investigación educativa y la innovación. No obstante, pensamos que los instrumentos validados en este proyecto y los resultados obtenidos pueden ser extrapolables al resto de universidades españolas por diferentes motivos. En primer lugar, porque todas las instituciones universitarias compartimos un marco normativo común y, en segundo lugar, porque las universidades implicadas en el proyecto tienen características diferentes en cuanto orientación, tamaño, antigüedad, etc. y por tanto permiten estudiar distintas realidades.

En una fase posterior prevemos validar nuestros resultados tanto a nivel estatal como europeo, para consensuar un marco de referencia común en los planes de formación docente del profesorado universitario.

6.2. Objetivos y acciones

Objetivo 1: Identificar las competencias docentes del profesorado universitario y confeccionar un “catálogo de competencias docentes” ajustado a las necesidades de aprendizaje dentro del EEES.

Objetivo 2: Proponer un modelo que recoja el diseño, el desarrollo y la evaluación de las competencias docentes en el sistema universitario, acorde con los criterios de evaluación de las agencias de evaluación universitarias.

Objetivo 3: Recoger evidencias que permitan evaluar la efectividad de la formación por competencias y proponer un protocolo de “buenas prácticas docentes” para la transferencia de aprendizaje de las competencias en educación superior.

Objetivo 4: Promover espacios de encuentro (físicos y virtuales) entre docentes universitarios con el objetivo de analizar, discutir y mejorar la formación, la aplicación y evaluación de competencias docentes del profesorado, en el marco del EEES.

El equipo interuniversitario ha realizado un conjunto de acciones para lograr estos cuatro objetivos, de las cuales cabe destacar:

Acción 1: Diseñar, aplicar y recoger la información a partir de una encuesta, realizada al profesorado universitario, relativa a la concepción que éste tiene sobre las competencias docentes, necesarias para dar respuesta a los requerimientos de aprendizaje del alumnado en el marco del EEES (Objetivo 1).

Acción 2: Organizar grupos de discusión, en cada una de las universidades participantes, formados por expertos en formación docente y profesores universitarios para la identificación de las competencias docentes (Objetivo 1 y Objetivo 4).

Acción 3: Consensuar, a través de grupos de discusión en cada universidad participante en el proyecto, el diseño y desarrollo de un modelo general de formación en competencias docentes (Objetivo 2).

Acción 4: Diseñar y aplicar un marco de referencia para la formación del profesorado universitario coherente con el EEES, identificando modelos, estrategias e instrumentos que permitan al profesorado la adquisición de competencias docentes (Objetivo 2).

Acción 5: Diseñar y ejecutar un modelo de evaluación de los programas de formación, de acorde con las agencias de evaluación universitarias (Objetivo 3).

Acción 6: Diseñar una ficha de registro de evidencias de “buenas prácticas” o acciones que evidencien resultados positivos para la transferencia de los contenidos desarrollados en los programas de formación (Objetivo 3).

Acción 7: Organizar eventos de intercambio de experiencias, de difusión de resultados y de encuentro de profesores e instituciones universitarias que permitan analizar y discutir un modelo general de formación a partir de los resultados extraídos de la encuesta y de los grupos de discusión (Objetivo 4).

7. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE TRABAJO

En el presente apartado hacemos mención a la organización y desarrollo de trabajo, coordinado y llevado a cabo por nuestro grupo, entendiendo que estos factores han fundamentado tanto el planteamiento como la proyección del mismo proyecto.

7.1. Composición del grupo de trabajo

Actualmente, este grupo está formado por unidades de formación de la: UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV y UOC.

El Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) empieza a gestarse en octubre del 2009, fruto de una propuesta de colaboración en el seno de la universidad pública catalana, orientada al trabajo conjunto para identificar las competencias docentes del profesorado universitario, atendido el nuevo contexto que el Espacio Europeo de Educación Superior nos planteaba y los retos que este constituía para la formación docente.

En noviembre del 2009 se empezó a dar forma a la razón de ser del grupo: inicialmente el objetivo se centraba en la identificación y definición de las competencias docentes del profesorado universitario, pero poco después surgía con fuerza el que hoy es el segundo gran objetivo del proyecto: el establecimiento de un marco de referencia formativo común.

Se comenzó, pues, por abordar el primero de los objetivos realizando una búsqueda bibliográfica que permitiera recoger aquellas competencias propias de la profesión docente. De esta búsqueda, y según los planteamientos de las unidades de formación, se elaboró una primera propuesta de identificación y definición de las competencias consideradas básicas para el ejercicio de la función docente.

El día 29 de abril de 2010 supuso la consolidación de este equipo de trabajo: en la primera reunión conjunta, de todas las unidades de formación de las universidades públicas catalanas, se acordaron definitivamente las líneas de actuación que formarían parte del proyecto conjunto, así como las acciones a emprender en el seno de cada una de ellas.

La primera acción del GIFD fue consensuar las competencias docentes que formaban parte del perfil del docente universitario. A partir de aquí, han sido muchas las acciones emprendidas por el grupo, siempre caracterizadas por su espíritu de colaboración y construcción conjunta.

El año 2010 el GIFD obtuvo el reconocimiento del MEC al proyecto emprendido a través de la concesión de financiación dentro del programa “Estudios y Análisis” (EA2010-0099). En la misma línea, participamos también en la convocatoria MQD del mismo año (AGAUR) obteniendo el reconocimiento de la importancia del proyecto presentado mediante la concesión de una importante ayuda económica con previsión de dos años. Asimismo se participó en la última convocatoria del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada, del Ministerio.

Todo ello confirma la voluntad de las universidades públicas catalanas de trabajar conjuntamente en la identificación y desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario a través de la formación, así como la pertinencia del proyecto

emprendido, el cual ha sido avalado por dos reconocidas convocatorias de financiación. Actualmente, continuamos trabajando en la definición y desarrollo de un modelo de formación orientado a la mejora e innovación de la práctica docente del profesorado universitario.

Los objetivos del grupo son los siguientes:

- Desarrollar proyectos de investigación vinculados con la formación y orientados al crecimiento profesional del docente universitario así como a la mejora de la docencia universitaria.
- Definir el perfil competencial y profesional del docente universitario, coherente con los requerimientos sociales e institucionales y que permita la creación de una identidad profesional del colectivo docente.
- Definir un Marco de referencia común, con el que las unidades de formación de las universidades públicas catalanas, que forman parte del GIFD, se sientan identificadas y sirva de base para desarrollar y mejorar sus propios contextos universitarios, respetando en todo momento las características propias de cada universidad y los ámbitos de conocimiento que las integran.
- Elaborar planes de formación inicial y permanente del profesorado universitario que respondan a este nuevo Marco de referencia y al perfil competencial y profesional identificado, con el objetivo de transformar la práctica docente universitaria.
- Garantizar la calidad de las acciones formativas llevadas a cabo dentro del Marco de referencia definido conjuntamente, según los estándares reconocidos en materia de educación superior, los criterios de calidad y otros resultados de programas de formación nacionales e internacionales.
- Evaluar las actuaciones llevadas a cabo.
- Desarrollar rigurosos procesos de evaluación que tengan en cuenta el contexto de implementación, el desarrollo, los resultados, la transferencia de aprendizaje al entorno real docente y su impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Abrir espacios para el debate y la colaboración entre docentes, unidades e instituciones interesadas por la formación del profesorado universitario.
- Consolidar el GIFD como un ente orientado a la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado universitario.
- Mantener vínculos de colaboración con profesorado y unidades con amplia y reconocida experiencia en formación docente universitaria.
- Identificar recursos didáctico-pedagógicos que, adaptados a cada contexto y ámbito de conocimiento, permitan al profesorado la mejora e innovación en su práctica docente.

- Organizar actividades de formación, de debate y de difusión según los objetivos definidos anteriormente, abiertos a toda la comunidad académica.

7.2. Organización interna del grupo

El interés por este ámbito de estudio y la voluntad de fomentar la vinculación, implicación y participación entre todos los componentes que configuran este equipo de trabajo, procedentes de las unidades de formación de las ocho universidades públicas catalanas, ha representado parte fundamental en la idiosincrasia de este grupo.

En relación a ello, cabría decir que, si bien la coordinación genérica se ha desarrollado desde la Universitat Politècnica de Catalunya, la organización interna y la elaboración íntegra del presente proyecto han estado corresponsabilizadas y realizadas por parte de todos y cada uno de los componentes del grupo, de modo continuado en todo el proceso de trabajo.

Es por este motivo que cabe mencionar, en relación a la planificación de tareas, que ha sido gracias a la creación de diferentes comisiones de trabajo, que se han responsabilizado de las diferentes actuaciones establecidas en cada fase o proceso determinado de elaboración del estudio, por lo que hemos conseguido alcanzar un nivel de complementariedad eficaz y eficiente entre todos los participantes.

Por otro lado, también debe entenderse que, para mayor organización del grupo, acordamos la celebración de reuniones, periódicamente realizadas durante todo el proceso, de las cuales se recogían las pertinentes actas, con el conjunto de cuestiones tratadas y acuerdos establecidos, para mantener una permanente actualización de los movimientos del grupo y de las tareas y actuaciones de cada comisión de trabajo.

En referencia a esto, cabe mencionar que los componentes que conformaban las comisiones de trabajo no solamente han participado en una única comisión durante todo el proceso de desarrollo si no que, en cada fase del proceso, la composición de las comisiones ha facilitado un margen de flexibilidad para que cada integrante pudiera colaborar en distintas comisiones y, así, motivar la cooperación entre todos los componentes y, a la par, fortalecer e impulsar las potencialidades del conjunto del grupo en cuanto a la organización y el desarrollo del proyecto.

7.3. Proceso de seguimiento del estudio

Una vez descrito el punto anterior, a continuación pueden vislumbrarse algunos de los rasgos que han definido y caracterizado el proceso de seguimiento del presente estudio, el cual ha pivotado, justamente, sobre el tipo de planteamiento establecido en la organización interna del grupo:

- Este hecho, que la coordinación y la elaboración íntegra del presente proyecto hayan estado desarrolladas por todos los componentes, ha facilitado una colaboración, entre los diversos colectivos, que ha atesorado una creación conjunta de conocimiento diverso y, a su vez, ha potenciado las vías de interrelación entre todo el conjunto.
- Por otro lado, la realización de reuniones periódicas y el mantenimiento de contacto permanente ha facilitado el enriquecimiento del estudio con diversas aportaciones y saberes de los colectivos del grupo -pertenecientes a diferentes

áreas de conocimiento-; cuestión que ha comportado la creación de importantes sinergias, el consenso de los acuerdos y un seguimiento meticuloso de las líneas de trabajo establecidas.

- Y por último, y no menos importante, cabe destacar que los aspectos mencionados han favorecido un seguimiento del estudio basado en el proceso de reflexión continuado, el cual nos ha permitido obtener una perspectiva - general y específica- del trabajo realizado, así como también una prospectiva del trabajo previsto, habida cuenta de la intencionalidad del grupo en seguir trabajando sobre esta línea de investigación.

7.4. Vías de comunicación

Durante todas las fases de desarrollo del proyecto, los diversos componentes del grupo han mantenido diferentes vías de comunicación para facilitar y garantizar el conocimiento de lo que acontecía en todo momento, tanto en correspondencia al estado general del proyecto como a nivel particular de cada acción llevada a término por las diferentes comisiones responsabilizadas, las cuales se han desempeñado de modo paralelo en diversas ocasiones.

Por otro lado, cabe subrayar que la dispersión territorial, dadas las diferentes procedencias institucionales de los diferentes componentes del grupo, no ha representado ningún obstáculo insalvable que impidiese o entorpeciera el trabajo en grupo, antes al contrario. Sin embargo, cabe igualmente resaltar que todo esto ha sido posible gracias a la buena predisposición de quienes han tenido que hacer desplazamientos de más largo recorrido, el que las reuniones se hayan podido celebrar con la periodicidad requerida. La coordinación y el desarrollo de las tareas se han producido de manera conjunta y al mismo nivel de implicación.

Así pues, un factor importante que ha permitido la configuración de este favorable contexto de trabajo ha sido el soporte de una comunicación fluida y constante. Por ello, a parte de las reuniones presenciales y de las formas tradicionales de transmisión, se han aprovechado igualmente las oportunidades que ofrece la tecnología y se ha recurrido a otras vías de comunicación que facilitasen el desarrollo de trabajo, de manera simultánea y casi inmediata. Ejemplo de ello, a continuación se citan algunos de los recursos empleados:

- Atenea: Espacio virtual, plataforma vinculada a la intranet de la Universitat Politècnica de Catalunya, en el cual se han podido realizar diferentes actuaciones: reserva de base de datos, guía de actas, forum, cuestionarios, noticias, revisión de la documentación obtenida y generada, etc. Información accesible para todos los miembros del grupo.
- Doodle: Herramienta que ha facilitado la visualización de la disponibilidad del conjunto de componentes, para acordar la agenda de reuniones presenciales.
- Dropbox: Utilidad que permite almacenar y sincronizar documentos on-line, y estar accesibles desde cualquier computadora.
- Google Calendar: Opción que ha posibilitado visualizar, en línea, el calendario de fechas de diferentes eventos concernientes al desarrollo de trabajo y/o de interés relacionados con el proyecto; celebración de congresos, reuniones, plazos, fechas de las diferentes actuaciones de las comisiones (*Focus Group*, mesas redondas, consultas a expertos...), etc.

- Google Docs: Recurso que proporciona la posibilidad de editar y almacenar diferentes archivos en línea.
- Skype: Herramienta que ha facilitado realizar algunas reuniones puntuales, a modo de videoconferencia, o también, en el caso de algunas reuniones presenciales, poder facilitar la asistencia on-line de algunos componentes que, por motivos de agenda, no podían desplazarse al lugar de encuentro.

7.5. Consideraciones en cuanto a organización y desarrollo del trabajo

El grupo ha crecido en conocimiento gracias a las aportaciones individuales de sus miembros y a la labor de investigación e intercambio que se ha producido durante todo el proceso. Esto ha significado un aliciente para la consecución del proyecto y para la cohesión del grupo. El intercambio entre compañeros de diferentes universidades y áreas de conocimiento ha ayudado a consolidarnos como grupo, ya que hemos llegado a un grado de interacción más que significativo durante todo el proceso.

La organización de las acciones de trabajo durante todo este tiempo ha requerido la búsqueda de acuerdos y la buena predisposición de todos sus miembros, teniendo en cuenta la diferente ubicación territorial que nos obligaba a buscar vías de comunicación alternativas en muchos momentos, como los recursos on-line, por ejemplo. Podemos decir que este aspecto ha sido un éxito a tener en cuenta.

Como conclusión podemos afirmar que el valor añadido que este proyecto obtiene son las sinergias y buenas relaciones alcanzadas entre las diferentes universidades y miembros del grupo.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

8. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DEL EEES

Uno de los principales objetivos perseguidos con la creación del EEES es “convertir el sistema europeo en una auténtica referencia a escala internacional” por lo que es necesario que las instituciones “dispongan de recursos suficientes que refuercen la excelencia de la investigación y de la enseñanza, y se consiga una mayor apertura de las universidades hacia el exterior”. (Unión Europea, 2003, p.7)

Según los planteamientos del proceso de Convergencia Europea, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria tienen que experimentar una profunda renovación, impulsando una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno, lo que comporta que, tanto la planificación, como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo según este hecho, contribuyendo al denominado “cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Para De Miguel (2005) este paradigma, que se establece como uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia Europea, tiene que ser analizado y explicado con más detalle, puesto que si los profesores no tienen la información y formación necesaria para asumir esta innovación, difícilmente constataremos procesos de renovación en la Enseñanza Superior. Así pues, el proceso de cambio conocido como Proceso de Bolonia, Convergencia Europea o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha cambiado las exigencias tanto a nivel discente como docente.

De este modo, se contempla que una “renovación metodológica” surge como una necesidad, pilar fundamental del proceso de convergencia, ya que de lo contrario, corremos el riesgo de reformular los planes, adecuando el lenguaje y los cómputos a las directrices y orientaciones técnicas impulsadas por el EEES, pero manteniendo la realidad de nuestras aulas vinculadas a los planteamientos metodológicos clásicos en la educación superior (De Miguel, 2005). Es decir, considerar la adaptación de los planes de estudio como un mero ejercicio de ajuste normativo. Por ello, para evitar este riesgo, sería conveniente promover estudios y modelos que tuvieran por objetivo generar una actitud favorable hacia este “cambio de paradigma en los procesos de enseñanza” entre el profesorado universitario.

El proceso de convergencia europea, en relación a los estudios superiores, ha comportado pues, la definición de competencias profesionales y de investigación que tienen que configurar cada grado y posgrado. En este contexto, que supone la adopción de un nuevo paradigma en la docencia y en el aprendizaje, la formación de profesorado se convierte en un elemento que facilita este cambio institucional e impulsa la mejora de la calidad docente.

Se están, pues, descubriendo otras exigencias, como resultado del proceso de convergencia a la EEES, que estimulan a las universidades en la implicación más directa respecto al proceso de formación del profesorado, tomado como una continuidad que favorezca, tanto la carrera profesional de los docentes, como del alumno. Es importante tener en cuenta que en el contexto del EEES, las competencias que tiene que adquirir el estudiante son el referente fundamental, pero, ¿realmente se puede plantear un aprendizaje basado en competencias, si el profesorado no tiene las competencias para este enfoque del sistema de enseñanza-aprendizaje?

Valcárcel (2003) abordaba el perfil del profesorado universitario en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo identificaba las competencias básicas y específicas del profesorado, y ponía de manifiesto la necesidad de impulsar la formación y la evaluación de éstas. De este modo, se apunta la necesidad de elaborar planes de formación inicial y permanente del profesorado universitario que respondan a este nuevo marco, que transformen la práctica docente universitaria y que faciliten la planificación, la gestión y la coordinación. Bajo esta premisa, los planes de formación tienen que estar diseñados siguiendo el modelo de los actuales grados y posgrados, es decir, en base a una definición de las competencias profesionales, y especificando los resultados del aprendizaje, la metodología que se utilizará, los procedimientos de evaluación y la carga de trabajo que cada actividad comportará.

En este sentido puede considerarse que el primer paso para desarrollar un programa de formación del profesorado universitario, riguroso y bien fundamentado, consiste en definir y detallar previamente las competencias profesionales del profesorado universitario. Llevar a cabo el proceso de construcción de este perfil de competencias, implica emprender un análisis de la nueva profesionalidad, no solamente a partir de la bibliografía existente, sino, sobre todo de las opiniones y experiencias de expertos, de profesionales experimentados y de la comunidad educativa en general.

Las universidades catalanas, españolas y europeas se encuentran inmersas en el cambio profundo a nivel formativo que afecta al conjunto de Europa. En este sentido, es imprescindible adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías docentes al marco del EEES, facilitando al personal académico estrategias de apoyo a su tarea docente e investigadora.

En la actualidad, la mayoría de universidades, mediante sus unidades y/centros de formación (ICE, IDES, CQUID, eLC) desarrollan actividades y planes de formación dirigidos a la mejora de la actuación docente. Aún así, algunos de estos planes de formación docente no están planteados para desarrollo competencial, hecho que se contrapone a la actual generalización del modelo de competencias de los estudios de grado y de posgrado. Por lo tanto, aún teniendo en cuenta las particularidades de cada universidad, se plantea el establecimiento de un marco común en los planes de formación docente basado en competencias que se adecue a los criterios de evaluación docente de las agencias de calidad y que comporte un reconocimiento académico homogéneo para facilitar la movilidad entre el personal docente.

Mas (2009) aborda el perfil del profesorado universitario en el nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje. Según el autor, las diversas transformaciones del escenario universitario han provocado alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesorado, generándole nuevas necesidades formativas que indican nuevamente la importancia de desarrollar planes formativos dirigidos al profesorado. Para este cometido, resulta una tarea previa ineludible delimitar el nuevo perfil competencial que tiene que atesorar el profesorado universitario para desarrollar sus nuevas funciones con excelencia, siempre considerando los diferentes escenarios de su actuación profesional.

Además, si nos planteamos qué competencias tienen que desarrollar los estudiantes universitarios, no puede ser menos necesario determinar también qué competencias necesita el profesorado (Morales, 2008). En este sentido, y en coherencia, el presente proyecto avanza con esta intención, al tener por objetivo establecer de forma consensuada, entre varias universidades, un perfil competencial docente muy definido,

con niveles de especificación, criterios de realización, evaluación y de reconocimiento comunes.

Han sido muchos y muy interesantes los estudios nacionales e internacionales realizados sobre el desarrollo y la evaluación de las competencias en el ámbito universitario, pero la inmensa mayoría de ellos se han centrado en como promover la adquisición de competencias entre el estudiantado. Hay que destacar en esta línea los trabajos de algunos investigadores nacionales tales como Area (2010), De Miguel (2006) y Rué (2008), entre otros.

Por otro lado, las competencias docentes que el profesorado tiene que poseer en el marco del EEES y ante los nuevos retos sociales que se plantean, han sido desarrollados, asimismo por autores de la relevancia de ANECA (2004), Cano (2007), Carreras & Perrenoud (2006), ElFEI, Galán (2007), ISTE (2008), Klein, Spector, Grabowski, y de la Teja (2004), Perrenoud (2001, 2004a, 2004b), UNESCO (2008), Zabalza (2003), y entre otros, de los cuales se han extraído aportaciones y recomendaciones que consideramos substanciales y que justifican la necesidad de llevar adelante este proyecto más allá de establecer un marco de referencia competencial.

Y es que creemos que la escasez de estudios desarrollados, desde el punto de vista de la formación en competencias del profesorado universitario, que nos orienten en la definición y elaboración de planes de formación y acciones que verdaderamente proporcionen recursos, instrumentos y estrategias para el desarrollo de las competencias docentes, demanda una orientación y aplicación práctica en contextos reales, los resultados de los cuales puedan ser evaluados y contrastados científicamente.

Hay que destacar, llegados a este punto, la diferencia del desarrollo de las competencias en el marco de la formación universitaria del estudiantado -donde se encuentra gran variedad de recursos, instrumentos, estrategias y posibilidades de organización y estructuración de las asignaturas- y del profesorado, existiendo un elemento esencial que distancia enormemente el planteamiento y la metodología a utilizar para el desarrollo de sus competencias: el profesorado en formación, a diferencia del estudiantado en formación, se forma paralelamente al desarrollo de su profesión docente.

Centrándonos, pues, en la figura del profesor/a universitario/a, entendemos que las competencias se refieren a un poder de acción que supone la movilización de recursos con criterio, para tomar buenas decisiones ante una tarea específica en tiempo real (Perrenoud, 2005), así como “un buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa & Poblete, 2007, p. 23). Bajo este concepto de competencia, nos encontramos ante las grandes posibilidades que nos brinda el hecho de que el docente actúa paralelamente en el contexto sobre el que se está formando: el que permite trabajar las competencias desde la formación y desde la profesión al mismo tiempo, estableciendo lazos de comunicación, mejora y reflexión entre los dos ámbitos, poniendo en práctica y experimentando aquello desarrollado en la formación y analizando la experiencia en un contexto formativo y colaborativo.

Dadas las condiciones actuales del acceso y perfil de la docencia universitaria, el profesorado tiene que cumplir unos requisitos básicos para su acreditación (Yániz, 2006), entre los que actualmente no tiene un valor significativo su formación

pedagógica y didáctica, pero que muchas universidades y estudios consideran importante para el pleno desarrollo del docente (Knight, 2005) entendiendo este tipo de formación como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Esta consideración de la formación, se entiende como un elemento desencadenante hacia la calidad de la formación de los futuros profesionales y, tal y como argumenta Galán (2007), hace que las unidades de formación de las universidades, como entidades expertas y preocupadas por la formación e innovación docente, asuman cada vez más un mayor protagonismo entre la comunidad académica en general. Ante el reto que plantea el camino hacia el contexto europeo, son las unidades de formación las que tienen que actuar para facilitar y acompañar al profesorado en particular y a la universidad en general, hacia la convergencia con el EEES.

9. EL CONCEPTO “COMPETENCIA”

Investigar sobre el perfil de un buen docente universitario, es plantearse cuáles serían aquellos rasgos característicos que lo definirían y, por ende, identificar qué competencias docentes debería tener. No obstante, no existe un consenso sólido entre los especialistas en cuanto a una definición estándar del término *competencias* (OCDE, 2001; Rope, 1994). Como señala Valcárcel (2009), este hecho viene dado, entre otros, por sistemas nacionales de institucionalización de las relaciones laborales que han generado conceptos no siempre coincidentes o bien por la dificultad de traducir a otros idiomas conceptos clave arraigados a la cultura laboral de cada país (calificación o competencia en Alemania, Francia o el Reino Unido tienen significados diferentes). También la confusión que genera el uso del concepto competencia por parte de organismos o cuando se usa para finalidades no científicas o académicas en el ámbito político y administrativo para programas, políticas o dispositivos de formación o de movilidad profesional. Aún así, en los últimos años se observa un proceso de convergencia conceptual a medida que aumenta la colaboración entre equipos internacionales en la elaboración de los dispositivos europeos relacionados con las competencias.

En este sentido, procedemos a mencionar algunas de las definiciones de *competencia* con el propósito de abarcar una visión general del término, desde la cual emerger la propia que adopte y comparta el presente proyecto, pero sin intención alguna de plasmar una recopilación exhaustiva de las mismas. Así, a título de aproximación, recogemos las siguientes:

Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común. (Lasnier, 2000, p.32)

La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos... Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)... Saber actuar de forma pertinente supone

ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables. (Le Boterf, 2001, p.54)

Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p.10)

Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente. (Fernández, 2005 citado en Cano, 2005, p.4)

Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular. (AQU, 2002, p.46)

Capacidad de poner en práctica conocimientos adquiridos y características de la personalidad que permiten resolver situaciones, incluye conocimientos, habilidades y actitudes, saber, saber hacer y saber ser o estar. (Generalitat de Catalunya, 2001, p. 127)

Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo. (RD 797/1995 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad, citado en Cano, 2005, p.4)

Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una variedad de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en una situación y cada una es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (de un modo más o menos consciente y rápido) y realizar (de un modo más o menos eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, entre una situación de trabajo y otra.

Algunas de las características que debería tener un buen docente son: la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje estimulantes y culturalmente relevantes; gestionar el progreso del aprendizaje de sus alumnos; elaborar y establecer dispositivos para atender a la diversidad; implicar a los alumnos en los aprendizajes; trabajar en equipos con otros compañeros, participar en la gestión del centro escolar o

la institución; utilizar las nuevas tecnologías de la información; afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión y gestionar la formación continua (Perrenoud, 2004).

Por otro lado, Escudero (2006) entiende por competencia:

Conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos (Escudero, 2006, p.34)

Imbernón (2006) ofrece un interesante análisis sobre la situación en la que se encuentra la profesión docente en la actualidad. Apunta que el contexto profesional en el que la docencia sigue siendo considerada una semiprofesión, se necesita ofrecer un modelo que enfatice las competencias que realmente le darán un carácter profesional y profesionalizador a los docentes, de cualquiera de los niveles de enseñanza en los que impartieran sus clases. Para ello, ofrece una serie de posibles alternativas para una “nueva y distinta profesión docente”:

La necesidad de colaboración con los otros profesionales; aumentar la comunicación entre los profesionales; recibir teoría para no caer en prácticas reproductoras; incrementar la conciencia de que enseñar y aprender es complejo y que la enseñanza está imbuida en mucha diversidad; formarse en introducir nuevas tecnologías en la enseñanza. (Imbernón, 2006, p.241)

Para analizar qué se entiende por competencia docente, sería preciso atender una de las primeras definiciones ofrecidas por Aylett & Gregory (1997), en su obra *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*, quienes identificaron criterios de competencia de la función docente y también criterios de excelencia. Los primeros criterios se referían a competencias de organización, presentación de la información, relaciones interpersonales, orientación y evaluación. En relación a los segundos, los docentes debían manifestar un alto nivel en las competencias citadas, así como ser reflexivo con respecto a su propia práctica, innovador, diseñador del currículum, investigador sobre aspectos docentes, organizador de cursos y líder de grupos docentes, para la obtención de los criterios de excelencia.

Por otro lado, necesariamente también debería atenderse la propuesta de catalogación de competencias profesionales recogidas en el proyecto TUNING, (Tuning Educational Structures in Europe) del año 2000, en el cual se identificaron dos agrupaciones principales:

- Las “competencias generales”, que se definen como transferibles y comunes a todo perfil profesional y las cuales, a su vez, se reorganizan en *competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas*. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general aunque, en función de la profesión en que se den, se requerirá de una mayor intensidad en unas que en otras.

Las definiciones de las tres grandes categorías que componen las “competencias generales” serían, como expone Villa & Poblete (2004), las siguientes:

- Las “competencias instrumentales” son aquellas que tienen un carácter de herramienta, en función instrumental. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüísticas y logros académicos.

Se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas:

- i. Capacidad de análisis y síntesis.
 - ii. Capacidad de organización y planificación.
 - iii. Comunicación oral y escrita.
 - iv. Conocimiento de una lengua extranjera.
 - v. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
 - vi. Capacidad de gestión de la información.
 - vii. Resolución de problemas.
 - viii. Toma de decisiones.
- Las “competencias interpersonales” suponen habilidades personales e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, haciendo posible la colaboración entre objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Se incluyen las capacidades individuales y las destrezas sociales:

- i. Trabajo en equipo.
 - ii. Trabajo en un equipo de carácter *interdisciplinar.
 - iii. Trabajo en un contexto internacional.
 - iv. Habilidades en las relaciones interpersonales.
 - v. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
 - vi. Razonamiento crítico.
 - vii. Compromiso ético.
- Las “competencias sistémicas” suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Son las destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos:

- i. Aprendizaje autónomo.
- ii. Adaptación a nuevas situaciones.
- iii. Creatividad.
- iv. Liderazgo.
- v. Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- vi. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- vii. Motivación por la calidad.
- viii. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- ix. Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica.
- x. Uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información.
- xi. Experiencia previa.
- xii. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
- xiii. Capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas.
- xiv. Ambición profesional.
- xv. Capacidad de autoevaluación.
- xvi. Conocimiento de una segunda lengua extranjera.
- xvii. Capacidad de negociación.

- Y las “competencias específicas”, que se definen como aquellas que son propias de un perfil profesional, dan identidad y consistencia a cualquier profesión.

Zarifian (1999) concibe la competencia en una primera dimensión como "la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta". De este modo el trabajo es concebido como una acción que tiene que originar un resultado esperado y no como un conjunto de normas a ejecutar. Estas situaciones no son previsibles totalmente a priori, y por lo tanto, a pesar de que se puedan definir las competencias necesarias para superar correctamente una determinada situación, nunca la competencia (capacidad global del individuo para asegurar un resultado determinado) puede reducirse a la suma de las competencias (cada una de las capacidades que se tienen que movilizar en una situación profesional determinada).

Siguiendo con la definición aportada por Zarifian (1999), en una segunda dimensión concibe la competencia como la "inteligencia práctica de las situaciones, que se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma, con mucha más fuerza a medida que aumenta la diversidad de las situaciones". Esta manera de concebir la adquisición de las competencias abrió un debate sobre la función del sistema de formación. De forma que el sistema de formación no sólo tiene que desarrollar la inteligencia de los estudiantes, sino también de su inteligencia práctica. Así, la tercera y última dimensión propuesta se refiere a "la facultad de movilizar redes de actores en torno a una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad".

Así pues, aparte de considerar qué se entiende por competencias, qué definiciones se han propuesto o en qué dimensiones y agrupaciones podrían contemplarse, también cabría atender en qué marco de actuación toman sentido. Para ello rescatamos de

Perrenoud (2004, p.189) el decálogo sobre competencias, en cuyas condicionantes serían que:

- Exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos.
- Dicho sistema tenga en cuenta las competencias como recursos y no como fines en sí mismos.
- Las competencias profesionales se sitúen más allá del dominio académico de los saberes que hay que señalar y tenga en cuenta su transposición didáctica en clase.
- Se traten, con aportaciones teóricas y períodos de prácticas, las dimensiones transversales del oficio.
- Las competencias partan de un análisis de la práctica, incorporando aspectos como el miedo, la seducción, el desorden, el poder...
- Las competencias de base vayan por delante del estado de la práctica, para no repetir viejos modelos.
- Dichas competencias puedan ser desarrolladas desde la formación inicial y a lo largo de la formación permanente.
- Se tomen como herramienta al servicio de los planes de formación (de su diseño, evaluación, etc.)
- Se incluya la dimensión reflexiva, renunciando a prescripciones cerradas y facilitando herramientas de análisis de las situaciones educativas complejas.
- Se incorporen la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética asociados a cada situación.

Cabría atender igualmente a qué características configuran las competencias y qué caracteres pueden adoptar, dependiendo de ese contexto de actuación. Por ello, recogiendo las aportaciones de Cano (2005), podrían señalarse los siguientes caracteres:

- Carácter teórico-práctico: las competencias tienen un carácter teórico-práctico en tanto que, por una parte, requieren saberes técnicos y académicos pero, por la otra, se entienden en relación con la acción en un determinado puesto de trabajo, en un determinado contexto. Como señala Perrenoud (2004b), es en su funcionamiento cuando toman sentido -en tanto que se relacionan con un grupo de problemas y tareas- y llevan a movilizar y clasificar los recursos cognitivos -conocimientos, técnicas, habilidades, etc.-. Ejercitar una competencia implica tanto el desarrollo de operaciones mentales como la realización de acciones.
- Carácter aplicativo: lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones de la práctica. Como señala Le Boterf (2000), para saber actuar es necesario movilizar los recursos necesarios (conocimientos, capacidades...), saber combinarlos y saber transferirlos, todo ello en situaciones complejas y con vistas a una finalidad. Para pasar del saber hacer al saber actuar este autor sugiere que se ha de saber: escoger, tomar iniciativas, arbitrar, correr riesgos, reaccionar ante algo imprevisto, contrastar, tomar responsabilidades e innovar. Para transferir el conocimiento, que es lo que caracteriza la competencia, se necesita:

- Reflexividad (distanciamiento, perspectiva)
 - Reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o las situaciones
 - Gran repertorio de soluciones para situaciones variadas
 - Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirlas en oportunidades de transferir
- Carácter contextualizado: la movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. Como indica Imbernón (1994), se trata de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencias se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.

La competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar... (Imbernón, 1994, p.28).

Es decir, la competencia se refiere a un saber hacer flexible que se lleva a cabo en contextos diversos, incluyendo situaciones distintas de aquéllas en las que se aprendieron.

- Carácter reconstructivo: las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente.
- Carácter combinatorio: los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.
- Carácter interactivo: la adquisición y el desarrollo de competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto. Es importante ser consciente de que defender el desarrollo de competencias no es una visión individualista del desarrollo profesional. Precisamente las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que aparecen día a día.

Por su parte, Fielden (2001) propone que el docente debe poseer competencias como:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

- Conocer las aplicaciones de las TIC en el campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

En referencia a estudios desarrollados en el contexto español, Zabalza (2007) realizó un análisis de las competencias de los docentes y propuso un esquema basado en diez competencias didácticas como proyecto de formación del docente universitario, a saber:

Competencia didáctica 1: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencia didáctica 2: Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Competencia didáctica 3: Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).

Competencia didáctica 4: Manejo de las nuevas tecnologías.

Competencia didáctica 5: Diseñar la metodología y organizar las actividades (competencia metodológica).

- Organización de los espacios.
- Selección del método.
- Selección y desarrollo de las tareas instructivas.

Competencia didáctica 6: Comunicarse-relacionarse con los alumnos.

Competencia didáctica 7: Tutorizar.

Competencia didáctica 8: Evaluar.

Competencia didáctica 9: Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Competencia didáctica 10: Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

A su vez, Rodríguez Espinar (2003) sostiene que el buen docente universitario ha de dar muestras de competencia, es decir:

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día (*up-to-date*) de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.

- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.
- Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

10. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Smith & Simpson (1995) proponen el perfil de competencias docentes que se recoge en el cuadro siguiente:

Cuadro 3: Perfil de competencias docentes (Smith & Simpson, 1995)

<i>Perfil</i>	<i>Características</i>
Scholastics Skills	Demuestra dominio del contenido de su materia. Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la misma.
Planning Skills	Promueve el compromiso personal con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del estudiante.
Management Skills	Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso. Consigue un ambiente de trabajo que favorezca un aprendizaje óptimo.
Presentation and Communication Skills	Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Evaluation and Feedback Skills	Ofrece de muy diferentes maneras un <i>feedback</i> adecuado a los estudiantes. Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Interpersonal Skills	Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender. Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

Actualmente no solamente es necesario dar buenas clases, sino ofrecer al alumno un entorno de formación donde éste acontezca el protagonista del propio aprendizaje, siendo el papel del profesorado más de modelado y ayuda a este proceso, y su acción pertinente y significativa para el individuo y su entorno.

Por otro lado, González Soto & Sánchez Delgado (2005) proponen una docencia universitaria basada en los siguientes principios:

- Aprendizajes basados en el principio de actividad y participación.
- Aprendizajes basados en los principios de motivación y autoestima.
- Aprendizajes basados en el principio de aprendizajes significativos.
- Aprendizajes basados en el principio de la globalización.
- Aprendizajes basados en el principio de personalización.
- Aprendizajes basados en el principio de interacción.

10.1. Definición del perfil competencial del profesorado universitario

La definición del perfil competencial del profesorado universitario no puede separarse de las dos grandes funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación), ni de los escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula).

10.1.1. Competencias relacionadas con la función docente:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, 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 calidad de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, Titulaciones...).

10.1.2. Competencias relacionadas con la función investigadora:

- Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos, etc. que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio, etc. del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.
- Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, etc. a nivel nacional e internacional.

11. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES

Valcárcel (2003) propone optar por implantar cuatro niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesorado universitario:

- Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.
- Formación inicial: ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.
- Formación continua: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar: orientada a aquel profesor/a universitario/a con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de las instituciones donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad: suponiendo este proceso una *formación de formadores*.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

12. DISEÑO METODOLÓGICO

Con el fin de poder llevar a cabo los objetivos anteriormente descritos es imprescindible combinar diferentes metodologías, para recoger la información necesaria y dar un significado global al conjunto de resultados. A continuación explicamos de manera general los métodos aplicados para la consecución de cada uno de los objetivos principales del proyecto.

Como ya hemos comentado, en primer lugar se procedió a identificar las competencias docentes del profesorado universitario y confeccionar un “catálogo de competencias docentes” ajustado a las necesidades de aprendizaje según las directrices marcadas por el EEES. En la primera línea de trabajo combinamos distintas técnicas, como por ejemplo: la recogida exhaustiva de información y la revisión bibliográfica, la generación de *Focus Group*, las consultas a expertos del ámbito docente y la elaboración y aplicación de una encuesta a los profesores universitarios. De ésta última, se extrajo la información sobre la concepción que tiene el profesorado universitario de las competencias docentes necesarias para dar respuesta a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes en el marco del EEES. (Cuadro 3)

Una vez definido este perfil competencial inicial del profesorado universitario, surgió la necesidad de proponer una formación docente de calidad que recogiese el diseño, el desarrollo y la evaluación de las competencias docentes. Esta segunda línea de trabajo, requirió de la aplicación de diferentes metodologías basadas en la revisión de experiencias y publicaciones de otras instituciones académicas en el extranjero, la consulta a los expertos en docencia universitaria y no universitaria, también a varios profesores universitarios y el conocimiento de las experiencias previas de las universidades participantes respecto a la formación del profesorado y a su evaluación. Llegados a este punto fue necesario, consensuar, a través de grupos de discusión convocados en cada universidad participante en el proyecto, el perfil competencial transversal del profesorado universitario, y plantear el diseño y desarrollo de un modelo general de formación basado en competencias docentes. (Cuadro 3)

Siguiendo con la cronología de las actuaciones, y una vez clarificada la formación por competencias, se consideró necesario detectar las evidencias que permitan evaluar la efectividad de la formación por competencias, y proponer un protocolo de “buenas prácticas docentes” que facilitara la transferencia del conocimiento en el contexto de la educación superior. De este modo, diseñamos una ficha de registro de evidencias de “buenas prácticas” o acciones, que evidencian resultados positivos para la transferencia de los contenidos desarrollados en los programas de formación, y que se nutrió de las consultas realizadas a los expertos a los grupos de discusión y de los consensos finales del grupo de trabajo. Contando también con la información aportada por expertos externa y la revisión de algunas experiencias actuales.

Tanto para la definición de la nueva formación, como para la correcta evaluación de los resultados de la misma, pensamos que es necesario, diseñar y ejecutar un marco de referencia para la formación del profesorado universitario coherente con las directrices marcadas por el EEES. Esto significa identificar modelos, estrategias e instrumentos que permitan al profesorado la adquisición de competencias docentes, y su posterior evaluación, teniendo en cuenta los principales modelos ya existentes, la

revisión bibliográfica de las experiencias previas y la opinión de los expertos participantes.

Con el propósito de garantizar la calidad de la formación, y por ende de la docencia, creemos que es necesario promover espacios de encuentro (físico y virtual) entre los docentes universitarios con el objetivo de analizar, discutir y mejorar la formación, la aplicación y la evaluación de las competencias. De este modo pensamos que es posible generar transferencia del conocimiento y favorecer que los programas de formación y las necesidades reales de los docentes y las instituciones no disten entre ellas de manera significativa. Consideramos de especial interés la organización de eventos de intercambio de experiencias, de difusión de resultados y de encuentro con los profesores e instituciones universitarias para analizar y discutir un modelo general de formación a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

Este proyecto se basa pues en un diseño plurimetodológico que responde a la necesidad de estudiar y dar explicación a un fenómeno en toda su magnitud. Al estudiar de forma rigurosa ciertos acontecimientos sin decantarse únicamente por un solo tipo de metodología de investigación (cuantitativa o cualitativa) permite capturar información de naturaleza amplia y variada que probablemente sea complementaria y enriquezca las hipótesis, las conclusiones y los productos que se derivarán del análisis global de la información.

Se considera pues necesaria la combinación de metodologías por dos razones:

- Por la naturaleza de ciertos objetivos del estudio, que solo pueden cubrirse de forma completa a través de la información cualitativa aportada por las experiencias y testimonios de los expertos y los profesores consultados, mientras que en otras circunstancias es necesario poseer una muestra importante de opiniones o valoraciones que responden a la naturaleza cuantitativa.
- Por la complementariedad de las metodologías que permite incrementar el rigor científico y captar el fenómeno estudiado en su totalidad.

Cuadro 4: Relación de las metodologías utilizadas en cada línea del Proyecto EyA

<i>Línea de Trabajo</i>	<i>Metodología</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Procedimiento</i>	<i>Participantes</i>
<i>Línea 1</i>	Elaboración de Fichas de competencias		Búsqueda bibliográfica y reuniones para consensuar el contenido de las fichas de cada competencia.	Integrantes del grupo de investigación. Reparto de la tarea en grupos interuniversitarios dentro del grupo de investigación.
	<i>Focus Group</i> (FG)	Elaboración de protocolos de desarrollo del FG y relación de las preguntas formuladas.	Se convoca a los participantes y se lleva a cabo cada FG en las universidades participantes. Se elabora un informe global de las aportaciones a las fichas de competencias.	Responsables de los FG del grupo GIFD. Cada universidad participante invita a 8 profesores expertos para participar.
	Encuesta	Encuesta derivada del análisis de la definición y los indicadores de cada competencia.	Se realiza una primera versión de la encuesta basada en la validación de los indicadores. Esta primera versión se somete a validación por jueces. La versión validada se envía al PDI de las universidades públicas catalanas.	Integrantes del GIFD que validan la primera versión. Jueces participantes: expertos de las mesas redondas y nuevos invitados que no participaron en los FG. 2029 sujetos de personal docente investigador.

<i>Línea de Trabajo</i>	<i>Metodología</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Procedimiento</i>	<i>Participantes</i>
<i>Línea 2</i>	Mesas Redondas	Protocolos de preguntas y desarrollo de las jornadas.	Contacto con expertos en la formación por competencias. Envío de las preguntas a desarrollar en la mesa redonda. Celebración de dos mesas redondas con diferentes expertos. Elaboración de un informe inicial con las conclusiones globales para cada pregunta.	Moderador y apuntador designado del GIFD. 11 expertos de la formación por competencias provenientes del sector académico y empresarial. Público asistente que formula preguntas.
	Consulta a expertos	Informe Final de las mesas redondas.	Envío de la primera versión del informe de las mesas redondas.	Expertos participantes en las mesas redondas.
	Encuesta para los centros de formación.	Encuesta desarrollada por una subcomisión del GIFD.	Desarrollo de la encuesta basada en el consenso de los miembros del GIFD. Envío a todas las unidades de formación de las universidades participantes.	Miembros de las 8 unidades de formación que responden la encuesta.

12.1. Línea 1: Las competencias docentes del profesorado universitario.

12.1.1. Definición del perfil competencial del profesorado universitario desde el punto de vista de las unidades de formación.

Durante el proceso de definición del perfil competencial del profesorado universitario, tuvimos en cuenta una serie de premisas fundamentales que lo justificaban, al mismo tiempo que lo orientaban y contextualizaban. Estos puntos de partida no fueron otros que la coherencia con el contexto europeo de educación superior, con las necesidades y exigencias sociales, con el modelo de universidad en el que se inscribiría y con los objetivos que, como docentes, asume el profesorado en la formación de los futuros profesionales.

Partiendo de estas bases, y con el objetivo claro de consensuar con la comunidad académica el perfil competencial del profesorado universitario, iniciamos el proceso a partir de una primera toma de contacto, indagación y búsqueda de estudios, investigaciones y teorías ampliamente desarrolladas por expertos en el ámbito de conocimiento de la formación del profesorado que pudiesen orientarnos, a la vez que dar consistencia y coherencia, a la toma de decisiones sobre cuáles eran las competencias básicas del docente universitario. Se hacía necesaria una primera identificación y definición por parte de los miembros de este proyecto para, posteriormente, ser corroborada, contrastada y validada, como se podrá observar en sucesivos apartados de este documento.

Desde un inicio la pretensión fue abarcar únicamente la función docente, siendo conscientes en todo momento de que la investigación y la gestión formaban parte inherente de la figura del profesorado universitario y que se establecían estrechos lazos de interrelación, complementándose y aportándose puntos de vista y perspectivas diferentes. No obstante, asumiendo nuestro rol como unidades y centros de formación en nuestras respectivas universidades, el foco de nuestra atención no podía ser otro que el de profundizar en qué significa ser docente hoy en día en la universidad y qué competencias lleva implícita esta función.

De esta forma, el proceso seguido en la identificación y definición de aquellas competencias que, como unidades y centros de formación, y desde el punto de vista institucional, creíamos necesarias dentro del desempeño docente, nos condujo a las siguientes acciones:

- Intercambio inicial de opiniones en relación a las competencias que debía asumir el profesorado universitario, fruto del cual generamos un primer listado de algunas competencias que desde nuestro posicionamiento considerábamos imprescindibles.
- Búsqueda bibliográfica que pudiese complementar esta clasificación inicial de competencias, lo que nos sugirió nuevas ideas, aproximaciones y priorizaciones que fueron debidamente integradas en un listado de seis competencias, consiguiéndose así un punto de partida para la definición del perfil competencial.
- Cada una de las competencias identificadas fueron repartidas entre los miembros del grupo, con la responsabilidad de indagar más en profundidad en cada una de ellas y concretarla en una "Ficha de competencia". Este documento se compuso de varios apartados:

- Nombre de la competencia
 - Definición o explicación de la misma
 - Elementos / aspectos que forman parte de la competencia
 - Interrelaciones con otras competencias
 - Referencias bibliográficas
- Una vez definidas y caracterizadas cada una de las competencias mediante su correspondiente ficha, llevamos a cabo un proceso de análisis de cada una de ellas, distribuyendo su revisión entre los miembros del grupo y consensuando un mismo formato para definir las competencias docentes.
 - De esta revisión y validación interna, surgió una nueva competencia no considerada hasta el momento, que una vez analizada por el grupo, quedó contextualizada en una ficha de competencia.

A continuación se muestran cada uno de los documentos que identificaron y explicitaron las competencias que formaron parte del perfil competencial del profesorado universitario desde el punto de vista de las unidades y centros de formación miembros de este proyecto:

Ficha 1: Competencia contextual

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA CONTEXTUAL

2. DEFINICIÓN:

Incorporar a la práctica docente los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permiten situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Concebir el aprendizaje no como algo que se recibe, sino que se construye a partir de los conocimientos previos y del diálogo entre iguales, con el profesorado y con otros agentes.
- Integrar a la propia docencia la idea de que los modelos mentales cambian lentamente, planificando el proceso de aprendizaje según esta visión.
- Aplicar el principio de que hacer y hacerse preguntas es esencial para el aprendizaje significativo.
- Incorporar a la propia docencia el respeto y la atención a las diferentes maneras o estilos de aprender.
- Fomentar el aprendizaje profundo entre el estudiantado, dando oportunidades para que lo aprendido pueda ser extrapolado y aplicado a contextos y situaciones similares.
- Considerar la evaluación como un instrumento de aprendizaje y de autorregulación en sí mismo.
- Contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una red de compromisos mutuos, unos parámetros de calidad, de sostenibilidad, de responsabilidad social y profesional que considere:
 - El entorno social, económico y cultural en que se produce el proceso de enseñanza - aprendizaje
 - La disciplina: su historia, su lenguaje y los debates epistemológicos clásicos y actuales.

- La titulación en la que se integra
- La institución (Universidad, Facultad, Departamento, etc.)
- El equipo de profesorado
- El grupo concreto de alumnos

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS:

Todas las competencias deberían partir de estos principios esenciales, constituyendo un marco conceptual de referencia donde fundamentar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis. UAB. Institut de Ciències de l'Educació.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Ficha 2: Competencia comunicativa

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA COMUNICATIVA

2. DEFINICIÓN:

Desarrollar procesos de comunicación de forma eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada en la situación de enseñanza – aprendizaje.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Estructurar y organizar el discurso según las características del contexto, del mensaje y los destinatarios.
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulación, ejemplos y repetición.
- Contextualizar el discurso al perfil de los oyentes.
- Generar espacios y momentos de diálogo con los estudiantes para la reflexión y el debate.
- Explicar con claridad y entusiasmo.
- Comunicar de manera sincera, asertiva y activa, respetando la sensibilidad de los interlocutores.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de otros.
- Crear unas condiciones aptas para la comunicación y el debate, generando un clima de confianza y respeto.
- Utilizar estrategias que fomenten el juicio y sentido crítico entre el alumnado, como realizando preguntas a las que deben dar solución o contextualizar, realizar un estado de la cuestión.
- Comunicar ideas, argumentarlas y elaborar conclusiones de forma

efectiva para diferentes situaciones y audiencias.

- Utilizar de forma adecuada el lenguaje del cuerpo y la mirada.
- Gestionar el uso de la voz, la entonación, el énfasis y la respiración para una buena fonación.
- Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el alumnado.
- Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando respuesta a sus demandas.
- Dominar la lengua inglesa así como la terminología específica de la disciplina, proponiendo y realizando actividades formativas en este idioma con el objetivo de potenciar su aprendizaje entre los estudiantes.

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS:

- Competencias contextuales
- Trabajo en equipo
- Liderazgo
- Competencias interpersonales
- Mejora sistemática de la propia actuación docente
- Competencias de gestión y coordinación docente

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M. et al. (2007). *Entendre('s) a 63lase*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Ficha 3: Competencia en innovación

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA EN INNOVACIÓN

2. DEFINICIÓN

Aplicar de forma activa alternativas y procesos de cambio en el diseño, desarrollo y evaluación de la acción docente de acuerdo a cada contexto y orientados a la mejora de la calidad de la docencia y los aprendizajes del alumnado.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje con capacidad crítica y desde la perspectiva de la práctica docente reflexiva, como herramientas para la mejora docente.
- Observar y analizar los indicadores de evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula, como estrategia de regulación de la acción docente y de toma de decisiones.
- Interpretar el contexto e identificar necesidades y procesos de mejora integrando iniciativas docentes y recursos innovadores significativos y valorando consecuencias y resultados.
- Identificar las propias necesidades formativas sobre innovación como vía de mejora de la calidad docente.
- Aprender de las prácticas docentes de otros atendiendo a las

especificidades del propio contexto.

- Transferir al propio contexto los aprendizajes de innovación de la formación inicial y / o continua y aplicar los recursos innovadores valorando los resultados.
- Identificar contextos de aprendizaje innovadores, reales, creativos y significativos que cuenten con recursos y estrategias docentes que favorezcan el desarrollo de competencias transversales y específicas entre los estudiantes.
- Diseñar y aplicar procesos y situaciones de aprendizaje innovadores orientados a lograr mejores resultados, a partir de la detección de las necesidades y oportunidades de mejora.
- Utilizar procesos de innovación en la actividad docente que contribuyan activamente a la mejora de la calidad de la asignatura y / o módulo, valorando los resultados de las experiencias y consolidando las buenas prácticas docentes.
- Aplicar la investigación-acción en el aula como mecanismo de mejora del aprendizaje y de la práctica docente.
- Impulsar el planteamiento de nuevas formas de motivación y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Experimentar procesos de innovación docente atendiendo al conjunto de fases (identificación, diseño, desarrollo y evaluación) y extraer indicadores de mejora para la propia práctica docente.
- Participar en proyectos y experiencias de innovación docente junto con otros docentes, así como en mecanismos institucionales para la mejora de la calidad docente.
- Evaluar desde una perspectiva global, los procesos y resultados alcanzados en la aplicación de las experiencias de innovación docente.

4. INTERRELACIÓN CON OTRAS COMPETENCIAS

- Competencias contextuales
- Competencias interpersonales
- Competencias metodológicas
- Competencias tecnológicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Benito, A. & Cruz, A. (2005) (Coords). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Monereo, C. I Pozo, I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 núm 2 ISSN 1138-414X
- Villar, L. & De la Rosa, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGrawHill
- Valcárcel, M. (2005) (Coord). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ed. Mensajero.

Ficha 4: Competencia interpersonal

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA INTERPERSONAL

2. DEFINICIÓN

Participar y colaborar de forma eficiente y constructiva en la vida social y profesional, resolviendo conflictos que son inherentes en la interacción con otros individuos o grupos en contextos personales y públicos, atendiendo a los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, respetando la integridad de las personas y la diversidad social y cultural y fomentando la comunicación intercultural e interpersonal, la igualdad y la no discriminación de ningún tipo.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Comunicarse de manera constructiva y asertiva en diferentes entornos, adaptando el discurso a las características personales y culturales de los interlocutores.
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
- Expresar y comprender puntos de vista diferentes a los propios.
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
- Resolver problemas y conflictos aportando soluciones que fomenten la comunicación intercultural e interpersonal, la igualdad y la no discriminación de ningún tipo.
- Mostrar empatía con las personas que forman parte del entorno personal y profesional.
- Mostrar confianza en la capacidad que los estudiantes tienen para reflexionar, criticar, aprender, innovar, crear y comprometerse, dando voz y espacios para su puesta en práctica.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico para cuestionar ideas propias o ajenas, de forma razonada y / o fundamentada en evidencias
- Favorecer el crecimiento profesional y personal de sus alumnos.
- Identificar, respetar y convivir en entornos culturales diferentes al propio.
- Asumir compromisos éticos con la formación, afrontando los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Adaptarse al cambio y a nuevas situaciones sociales y culturales (globalización, transformación demográfica de Europa y cambio tecnológico: incertidumbre, complejidad ...).
- Relacionarse con los demás a partir de un autoconcepto positivo y ajustado.

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS

- Trabajo en equipo
- Liderazgo
- Competencias comunicativas
- Emprendeduría e innovación
- Autoaprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida
- Mejora sistemática de la propia actuación docente
- Asesoramiento, acompañamiento y ayuda a otros profesores ya los estudiantes en el proceso formativo

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.
- Parellada, M (dir) (2009). *Informe CYD 2008*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
- Ríos, D. (dir.) (2008). *Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los titulados universitarios*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. EA 2007-0073.
- Tuning project. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe*. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Ficha 5: Competencia metodológica

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA METODOLÓGICA

2. DEFINICIÓN

Favorecer y potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias personales y profesionales, mediante la aplicación de estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Crear entornos críticos y sugestivos de aprendizaje.
- Dominar y utilizar adecuadamente la lección magistral y estrategias de comunicación e información con grupos numerosos y pequeños.
- Dirigir seminarios y equipos de trabajo que permitan la consecución de los objetivos formativos.
- Dominar y utilizar adecuadamente diversas metodologías activas e interactivas (método del caso, aprendizaje basado en problemas, etc.) que fomenten el aprendizaje autónomo y grupal.
- Planificar y organizar las actividades prácticas (problemas, lecturas y estudio de textos, laboratorios, salidas, trabajos de campo, prácticas y prácticums en entornos profesionales, etc.) de forma que permita al alumnado ser cada vez más autónomo, fomentando el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.
- Aplicar los conocimientos teóricos a situaciones concretas (profesionales, experimentales, virtuales).
- Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación y la corresponsabilización de los estudiantes en su aprendizaje y el de sus compañeros
- Gestionar y realizar correctamente la tutorización de los alumnos, orientándolos profesionalmente de forma individual y / o en grupo.
- Identificar, adaptar y utilizar estrategias y procedimientos de evaluación inicial y continua, formativos y formadores, justos y equitativos que proporcionen un *feedback* rápido y que favorezcan el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación.
- Utilizar la evaluación de manera que ésta esté plenamente integrada en los procesos de enseñanza - aprendizaje, constituyéndose en un instrumento y recurso formativo en sí misma.
- Evaluar periódicamente la propia docencia, los contenidos y la metodología de la asignatura, con el objetivo de mejorar, manteniendo así un espíritu de autocrítica y de mejora continua.
- Identificar y analizar diferentes contextos y modelos educativos que impliquen el uso de estrategias metodológicas diferentes.
- Utilizar las nuevas tecnologías de forma que permita aportar mejoras al proceso y los resultados de aprendizaje.
- Adecuar las estrategias metodológicas a las características de los alumnos, de la materia y de la situación formativa.

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS

- Competencias comunicativas
- Competencias interpersonales
- Competencias de gestión y coordinación docente
- Competencias tecnológicas

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Gross Davis, B. (2009). Tools for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Piados.
- Jorba, J.; Casellas, E.; Prat, A.; Quinquer, D. (2000). Avaluar per a millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació.
- Perrenoud, Ph . (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Ramsden, P. (2003). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.
- Reigeluth, CH. (2004). Diseño de la instrucción, teorías y modelos. Madrid: Santillana
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas clave . Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Ficha 6: Competencia de gestión y coordinación docente

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA DE GESTIÓN Y COORDINACIÓN DOCENTE

2. DEFINICIÓN

Participar en equipos interdisciplinarios de manera coordinada, a nivel vertical y horizontal, para dirigir y / o colaborar en actividades formativas y de evaluación, generar nuevas ideas y gestionar proyectos docentes, adaptándose a las nuevas situaciones y necesidades, en función de los objetivos y recursos disponibles.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

- Descomponer un proyecto en objetivos y actividades, el logro de los cuales pueda y sea medido, haciendo un seguimiento del proceso y los

resultados obtenidos.

- Trabajar en equipos interdisciplinarios adoptando diferentes roles en función de las situaciones y requerimientos contextuales: colaborador, coordinador, etc ..
- Gestionar y coordinar equipos docentes a nivel vertical y horizontal.
- Delegar y distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.
- Gestionar y coordinar actividades formativas y de evaluación, reconociendo momentos claves en la planificación y ejecución de la actividad y estimando tiempo, medios y recursos.
- Promover, generar e impulsar nuevas ideas hacia la mejora y la innovación docente.
- Diseñar y gestionar proyectos docentes, adaptándose a las nuevas situaciones y necesidades del entorno.
- Realizar un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos necesarios para la consecución de los objetivos.
- Detectar y analizar las desviaciones sobre el programa inicial, proponiendo medidas correctoras y evaluando el proceso y resultados obtenidos.

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS

- Competencias contextuales
- Competencias interpersonales.
- Competencias comunicativas.
- Competencias tecnológicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Checchia, B. & Fernández, M. (2005). Las competencias profesionales como nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad en la educación superior. *Revista del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, Circunstancia, 8.
- Guzman, I., Gonzales, A.M. & Marín, R. (2009). *Evaluación de competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes*. Trabajo presentado en X Congreso nacional de investigación educativa, Septiembre, Veracruz.
- Mas, O. & Ruiz, C. (2007). *El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado, Septiembre, Barcelona.

Ficha 7: Competencia tecnológica

1. NOMBRE DE LA COMPETENCIA: COMPETENCIA TECNOLÓGICA

2. DEFINICIÓN

Utilizar de forma imaginativa, crítica y con criterio selectivo las Tecnologías de la Información y Comunicación como soporte y medio para el desarrollo y mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje.

3. ELEMENTOS/ASPECTOS QUE FORMAN PARTE DE LA COMPETENCIA:

El uso de las TICs para la docencia debe entenderse como un recurso para la

enseñanza, como medio para el aprendizaje, la comunicación y la expresión y como objeto de aprendizaje y reflexión.

- Localizar, seleccionar, analizar, aprender y utilizar herramientas TICs del propio ámbito de conocimiento / disciplina / materia / profesión. Como por ejemplo bases de datos, correo electrónico, blogs, trabajo con imagen, creación de redes, gestión de archivos, plantillas de documentos electrónicos, herramientas audiovisuales, navegadores, etc.
- Utilizar las tecnologías de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que impliquen en el alumno una reacción de exploración, curiosidad, simulación, investigación, debate y construcción de estrategias sobre el propio proceso de aprendizaje: utilización de campus virtuales, foros, wikis, presentaciones digitales, portafolios digitales, glosarios, etc., que mejoren la comunicación e interacción entre profesor y alumno y entre alumnos.
- Crear entornos de aprendizaje ligados a las TICs complejos y diversificados, dentro y fuera del aula, donde los estudiantes puedan adquirir competencias vinculadas a un objeto formativo concreto relacionado con su futuro profesional y experimentar un aprendizaje profundo.

4. INTERRELACIONES CON OTRAS COMPETENCIAS:

- Competencias contextuales
- Competencias comunicativas
- Trabajo en equipo
- Autoaprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida
- Competencias metodológicas
- Competencias de gestión y coordinación

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Blanco, A. (coord) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación y Calidad.
- Blanco, A. (coord) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (red de bibliotecas universitarias).
- Mukerji S. & P. Tripathi (Eds.) (2010). *Cases on interactive technology environments and transnational collaboration: Concerns and perspectives*. Hershey (Pennsylvania): PA Information Science Reference.

Todas estas fichas fueron contrastadas con profesorado universitario mediante el desarrollo de *Focus Group* en cada una de las universidades participantes, como queda recogido en apartados posteriores.

12.1.2. Redefinición del perfil competencial del profesorado universitario a través de Focus Group internos de cada universidad participante.

Un *Focus Group* es un tipo de entrevista de grupo compuesto por personas de las que interesa recoger su opinión sobre un tema determinado. Su función es obtener información sobre sus opiniones, actitudes y experiencias o incluso explicitar sus

expectativas con respecto a el tema planteado. Se trata pues de un método de encuesta cualitativa rápida. Los *Focus Group* son conducidos por un moderador que domina las temáticas y los objetivos de la evaluación, así como las técnicas de animación de grupo, y que hable el idioma de los participantes.

Hay una serie de aspectos a considerar cuando se realiza un *Focus Group*:

- El rol del moderador: Es importante estimular la participación de todos los miembros del grupo. El moderador media, facilita y estimula la participación de los individuos, pero en ningún caso debe dominar el grupo de discusión. Aunque, es necesario que intervenga en los “nudos” del discurso buscando resumir la información, complementarla o destacar la idea central.
- El guión: Se trata de un índice sobre el tiempo y los temas a tratarse, se decide previamente a la realización de los *Focus Group* y debe aplicarse el mismo en todos los grupos. Es necesario formular las preguntas idóneas, de manera clara y concisa sin dar a lugar ambigüedades o interpretaciones erróneas. Las preguntas abiertas deben realizarse al principio para generar dinámica y debate, las preguntas cerradas deben efectuarse al final para de esta manera acotar respuesta y dar la sensación de ir recogiendo conclusiones.
- La medida del grupo: Esta variable está condicionada por dos factores, ha de ser tan pequeño como para que todos tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad entre las personas y las opiniones. Es aconsejable entonces un número de entre 6 y 9 personas.
- El tiempo: Depende de la temática a tratar y de la dinámica de cada grupo. De todas maneras se recomienda que la duración sea entre unas 2 horas.

Para este proyecto, se realizaron 8 *Focus Group* (uno por universidad participante) con 8 participantes en cada uno de ellos: 1 participante por área de conocimiento, 2 colaboradores y un miembro de gestión. Lo cual implicó a un total de 64 participantes.

Antes de realizar los *Focus Group*, los miembros del equipo acordamos una serie de puntos elementales para su desarrollo y posterior análisis de los *Focus Group*:

- El objetivo fundamental de los *Focus Group* era validar las fichas de competencias e integrar las aportaciones del profesorado que consideráramos oportunas en las competencias identificadas.
- Una persona del grupo de trabajo asistiría a todos los *Focus Group* para tener una visión global del proceso. Esta persona co-dinamizará el *Focus Group* junto con el responsable de la universidad donde se realizaría la actividad. Para ello, previamente al *Focus Group* deberían reunirse y acabar de definir conjuntamente la dinámica.
- La persona responsable del *Focus Group* sería miembro de la universidad donde se desarrollaría y se recomendaba que junto con esta persona, también estuviese presente otra persona de la misma universidad que tomara notas sobre su transcurso.
- 15 días antes de realizar el *Focus Group* se enviaría a los participantes un correo con la información sobre el proyecto, las temáticas de debate así como las fichas a validar.

- La sesión sería grabada (video y / o voz según los recursos de cada universidad), por este motivo los participantes deberían firmar un documento dando su conformidad.
- Todas las universidades compartirían el mismo guión, los mismos correos informativos, rellenando el informe de acuerdo a un formato previamente establecido.
- Una vez realizados todos los *Focus Group*, se estableció que los participantes recibirían un documento extra con las preguntas correspondientes para acabar de concretar los temas tratados, dando también la posibilidad de ampliar o plantear nuevas valoraciones sobre la temática tratada en el *Focus Group*.
- Cada universidad se haría cargo de la certificación correspondiente a su profesorado, indicando un texto y horas previamente consensuadas con el grupo de trabajo.
- Finalizada la dinámica, y antes de finalizar el mes de octubre, el responsable de cada universidad elaboraría un informe sobre su desarrollo. Este lo haría llegar al miembro del grupo de trabajo presente en todos los *Focus Group* para que pueda añadir o complementar la información.
- Una vez finalizado el informe se colgaría en Atenea para que todos los miembros del grupo tengan acceso.
- El grupo de trabajo elaborará un informe final con los resultados de todos los *Focus Group*, que serán proporcionados a todas las personas que hayan participado.

Las preguntas que se plantearon a los asistentes fueron básicamente las siguientes:

- Adecuación de las definiciones de las competencias.
- Adecuación/ pertinencia de los indicadores de las competencias.
- Que relaciones identifican entre las diferentes competencias.

Una vez que realizados todos los *Focus Group* se realizó un vaciado de todas las opiniones que constan en los diferentes informes y se creó un documento global que recoge las ideas más significativas, repetidas y/o innovadoras. Para la redacción del informe y el análisis de los datos extraídos de cada *Focus Group*, se tuvo en cuenta que:

- El tipo de análisis se decidiría teniendo en cuenta los objetivos y las circunstancias de cada investigación.
- Había que organizar la información de manera que tenga sentido.
- Seleccionar los datos pertinentes e integrándolos en esquemas teóricos y conceptuales.
- El proceso de análisis debería comenzar por una lectura de los discursos completos para tener una impresión adecuada del conjunto.
- Tanto las primeras impresiones que el contenido de los discursos suscita en el analista, como las ideas que parecen repetirse con más insistencia podrían ser anotadas para su utilización en fases posteriores del análisis.
- La reducción de datos se concreta en los procesos que denominamos segmentación y categorización, que podrían realizarse simultáneamente. En los casos en los que la discusión responde a un guión de temas propuesto por el moderador, éste puede servir como esquema inicial de categorías.
- Realizada la reducción de datos, desarrollaríamos técnicas de disposición de datos que nos permitan llegar a conclusiones sobre los mismos. Se trata de ordenar la información recogida y presentarla en alguna forma más accesible.

- Para la obtención de conclusiones debemos contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo. Una fase final del análisis consistirá en verificar los resultados del mismo, es decir, aportar argumentos o realizar comprobaciones que permitan defender que los resultados obtenidos son ciertos y representativos.

Todos los informe tenían que incluir necesariamente los siguientes aspecto; introducción, finalidad, objetivos, metodología, resultados (era necesario que en este capítulo, además de la redacción por sí mismo, se incluyeran testimonios textuales de los participantes que expliquen, avalen y ejemplifiquen lo dicho) y conclusiones. En este sentido, y para facilitar la redacción del informe final se determinó que era conveniente que los informes elaborados por cada universidad mantuvieran una estructura similar. Los apartados de introducción, finalidad, objetivos, metodología serían comunes para todas las universidades y se redactarían directamente para el informe final. En este sentido, se estipuló que cada universidad debía hacer un breve análisis de los resultados extraídos del *Focus Group*, que mostraremos en el apartado de resultados.

12.1.3. Las competencias del profesorado universitario desde el punto de vista de la comunidad académica. Administración y resultados de la encuesta.

Marco teórico-metodológico de la estrategia

La encuesta, dirigida al profesorado de todas las universidades públicas catalanas como ya se ha comentado, se diseñó y difundió a través los Institutos de Ciencias de la Educación –o las unidades equivalentes en las universidades que no han erigido este instituto–. El formato elegido fue de “encuesta electrónica”, pensando tanto en la accesibilidad para todo el profesorado como en la facilidad de la recolección de datos. Conscientes de las limitaciones de este canal para conseguir respuestas, confiamos en la complicitad de los profesores con su respectivo ICE o servicio equivalente, y el interés del tema para obtener un amplio número de respuestas. La difusión se realizó mediante una carta-correo electrónico informativo del proyecto, justificando su finalidad y destacando la importancia de sus aportaciones.

Para validar las competencias, que ya han sido presentadas, procedimos a su debate en el seno de grupos de discusión, como se explicaba en el apartado anterior, en combinación con técnicas diversas como la recogida de información y revisión bibliográfica exhaustivas, así como encuestas y consultas a expertos del ámbito. En este punto nos centraremos en el diseño de la encuesta, su gestión y los resultados obtenidos.

Los ítems que conforman la encuesta son el resultado del trabajo de grupos de discusión creados de manera interna en el grupo de trabajo, basándose fundamentalmente en la definición de las fichas anteriormente descritas para cada competencia y en sus respectivos indicadores. Identificadas y definidas las competencias que el grupo consensuó que los docentes debían poseer, procedimos a la confirmación y matización –o supresión– conforme a las evidencias de expertos en todas las disciplinas y con diversos niveles de experiencia docente y antigüedad. Para poder llevar a cabo los objetivos anteriormente descritos se puso de manifiesto la necesidad de combinar diferentes metodologías con el fin de recoger la información necesaria y dar un significado global a todo el proyecto.

En una primera parte se recogen todos los datos socio-demográficos de interés para los posteriores análisis estadísticos. Estas preguntas son en su mayoría obligatorias, definiendo variables tales como:

- Universidad de procedencia
- Facultad o Escuela a la que pertenece
- Rama de conocimiento
- Departamento al que pertenece
- Categoría profesional: Profesora titular, profesor asociado, etc.
- Años de experiencia como docente universitario
- Si ocupa algún cargo de gestión
- Género
- Edad

En una segunda parte se realiza la presentación de las competencias docentes propuestas, producto de las fichas iniciales y las modificaciones derivadas de los “Focus Group”. Respecto a la Competencia contextual, no se requiere opinión ya que se comunica a quien responde que ya se considera una competencia básica y que conforma el propio marco contextual del resto de las competencias. El resto de las competencias se presentan a continuación, con su definición y sus indicadores. Se optó por sistema de respuesta en escala de Likert de 1 al 4 (nada, poca, bastante, mucha) para representar el grado de importancia que cree que posee aquella definición o aquel indicador. En el caso que desee hacer alguna aportación o comentario al respecto, había espacio en blanco al final de cada competencia para ello.

Una vez valoradas todas las competencias se le pidió a cada participante que las ordenase del 1 al 6, de mayor a menor importancia. Disponía, también, de un espacio en blanco para proponer una/s nueva/s competencias.

A partir de las competencias, completadas y discutidas cada una de ellas, el grupo elaboró una propuesta definitiva y una encuesta completa. La intención de la encuesta era validar, con el colectivo de docentes de todas las universidades, las competencias y definiciones propuestas.

Validación de la encuesta (método de los jueces)

Una vez diseñada la encuesta, y en una etapa previa a su difusión, se llevó a cabo su validación por el método de los jueces. Este método consiste en la selección de jueces o expertos que han de realizar un análisis del instrumento desarrollado y así expresar un juicio de calidad basado en tres indicadores. El papel de juez lo realizaron las mismas personas participantes en los *Focus Group* de cada universidad, quienes estaban familiarizados con el proyecto, son conocedores del tema a tratar y podían aplicar un juicio significativo. Por otra parte también se requirió la colaboración de 8 personas más, que no hubieran participado en los grupos de discusión y que estuvieran poco familiarizados con el proyecto. Esta última acción ha intentado cubrir la necesidad de fundamentar si realmente los ítems son generalizables a la población de profesores y el contenido es claro y comprensible.

Se les pidió a los jueces que valoraran cada ítem (definición e indicadores de cada competencia) los siguientes constructos: Importancia, Pertinencia y Univocidad.

- La univocidad se refiere a la posibilidad de que un ítem incluya más de una pregunta en su redacción. Se responde con SI o NO. Si la respuesta mayoritaria de los jueces es negativa se puede replantear una nueva redacción.
- La pertinencia se refiere al vínculo evidente entre los objetivos de la encuesta y la pregunta realizada. Se responde con SI o NO. Ej.: En una encuesta para la evaluación de la actividad docente de un profesor, el siguiente ítem NO sería pertinente: "Los recursos informáticos disponibles son adecuados para seguir la asignatura con facilidad".
- Para valorar la importancia hay que tener presente el conjunto de la encuesta. Se valora de 1 a 5. Se recomienda hacer una lectura rápida completa antes de valorar este indicador, para tener una visión general de los ítems disponibles y percibir cuales son los más importantes y cuales pueden tener una calificación realmente baja, lo que podría implicar su eliminación.

El límite que se impuso es que, al menos, 2/3 de los jueces dieran su aprobación para que un ítem sea aceptado, en cuanto a univocidad y pertinencia. En caso contrario el ítem debería someterse a modificación o supresión.

Una vez que se obtuvieron las respuestas y valoraciones de los jueces, se procedió a realizar un análisis de estas opiniones para poder diseñar la versión final de la encuesta antes de su difusión. Se analizó ítem por ítem y de manera grupal para obtener un consenso que diera como producto la versión final de la encuesta.

Informe sobre la validación de la encuesta

A partir de los datos obtenidos de la validación por jueces así como de algunos comentarios recibidos sobre la encuesta podemos plantear las siguientes consideraciones:

Se obtuvo una revisión completa de la encuesta por parte de 54 personas sobre las 90 propuestas inicialmente, confirmando su validez. Con respecto a la Univocidad: 3 ítems que fueron corregidos y su propuesta de mejora fue pactada en el GIFD. En cuanto al constructo de Pertinencia todos los ítems eran adecuados.

Para valorar la importancia de cada ítem, se acordó considerar susceptibles de rechazo aquellos ítems con una media inferior a 3.5 puntos sobre los 5 posibles. Se estableció también un límite a la dispersión de las respuesta, acordándose un valor de 1,3 puntos en la desviación estándar. No alcanzaron el valor mínimo en la media 5 ítems en total, que procedió a eliminarse y 18 ítems cuestionables por el criterio de dispersión que también fueron eliminados.

Una vez validadas las preguntas de acuerdo con las aportaciones de los jueces y completadas y discutidas cada una de las competencias, el grupo elaboró una propuesta definitiva y una encuesta completo. La intención de la encuesta era validar, con el colectivo de docentes de todas las universidades, las competencias y definiciones propuestas.

La encuesta final consta de 3 partes bien diferenciadas como se indicaba anteriormente. Las dos primeras que hacían referencia en primer lugar a los datos socio-demográficos de quien responde, y en segundo lugar a las valoraciones de las

competencias propuestas y modificadas. En tercer lugar encontramos un apartado en el cual el sujeto debe colocar por orden de importancia las competencias propuestas y si lo desea proponer nuevas competencias que deberían formar parte del perfil competencial del profesorado universitario y que no ha visto reflejado anteriormente.

Plataforma y lanzamiento de la encuesta

La encuesta se realizó en formato electrónico mediante la plataforma www.encuestafacil.com, que permitía reproducir fidedignamente la estructura de preguntas y respuestas que teníamos en mente a la hora de diseñarla. Asimismo permitía obtener copias de seguridad de manera regular, e informes de participación detallados para el posterior análisis estadístico.

En el momento de llevar a cabo la difusión, desde cada unidad de formación se envió un correo electrónico informativo respecto al proyecto que llevábamos a cabo y el enlace donde podían encontrar la encuesta para poder llevar a cabo la validación de las competencias propuestas para el perfil docente del profesorado.

Objetivo principal y objetivos específicos

El objetivo principal del trabajo era definir y divulgar las actuaciones conjuntas de las universidades públicas de Cataluña sobre el perfil competencial del profesorado universitario. Este objetivo principal se ha desglosado en cuatro objetivos específicos:

- a) Identificar las competencias docentes del profesorado universitario y los indicadores correspondientes a cada competencia.
- b) Diseñar una encuesta para la recogida y posterior análisis de estos indicadores.
- c) Establecer un marco de referencia competencial común aplicable a los planes de formación del profesorado universitario.
- d) Proponer un modelo que recoja el diseño, desarrollo y evaluación de las competencias docentes en el sistema universitario.

En el caso concreto de la encuesta el objetivo principal perseguido era recabar la máxima información posible del profesorado universitario, para llevar a cabo la validación del perfil competencial propuesto por el grupo de trabajo. De esta manera, al tener un volumen de opiniones y valoraciones importante, podremos aseverar qué competencias son las más y menos valoradas en su actuación docente y por ende proyectar de manera acertada acciones tales como la formación del profesorado universitario.

Destinatarios de la encuesta

Para la distribución de la encuesta se trabajó con una muestra inicial constituida por 3.825 miembros de la comunidad académica, pertenecientes a todas las universidades públicas catalanas, como ya se ha anticipado en capítulos anteriores de este documento. Es decir, los profesores que durante el curso 2009-2010 formaban parte del colectivo de PDI de las distintas universidades participantes (disponible en el portal interuniversitario catalán "Uneix").

Resultados de la muestra y filtración de sujetos

Tabla 2: Características de la muestra de profesorado participante en la encuesta según la universidad.

Universidad	Colectivo PDI 2006-09	Muestra estadística Requerida	Docentes que responden a la encuesta	% Participación	Encuestas Completadas	Error Muestral (*)	Nº Encuestas Ponderadas
UB	4.518	367	676	15%	448	4,50%	367
UAB	3.345	357	592	17,7%	427	4,50%	357
UPC	2.522	344	779	30.9%	504	4,00%	344
UPF	1.076	292	193	17,9%	123	8,50%	123
UdG	1.157	297	425	36,7%	286	5,10%	286
UdL	848	270	283	33,4%	202	6,10%	202
URV	1.503	316	405	26,9%	265	5,60%	265
UOC	240	150	119	49,6%	85	8,70%	85
TOTAL	15.209	2.393	3.472	25,10%	2.340	1,80%	2.029



Figura 1: Tratamiento de datos

El tamaño de muestra requerida para que los resultados fuesen estadísticamente significativos y, por tanto, extrapolables a todos los individuos de la población con un error muestral del 5% se muestran en la tabla adjunta. Los datos poblacionales requeridos para calcular la muestra fueron los correspondientes al curso 2008-2009 (disponibles en el portal universitario catalán *Uneix*).

Una vez cerrada la participación en la encuesta, se procedió a establecer los criterios que ayudarían a decidir qué sujetos se consideran “aptos” para el análisis estadístico posterior. Éste criterio hace referencia a la condición de haber respondido toda la encuesta y no tener ninguna ID duplicada/repetida. En el caso que se dé la segunda situación se considera la respuesta válida aquella que respeta el criterio de finalización. El criterio utilizado para determinar si una encuesta está completa fue el de encuesta completa. Se consideró una encuesta completa si el encuestado había respondido, por lo menos, a todos los apartados que se consideraban obligatorios.

❖ Descripción de la muestra Inicial depurada por criterio 1 (N= 2561)

De las 3.825 encuestas realizadas, sólo 2.340 están contestadas en su totalidad cada una de las competencias evaluadas, es decir el 61.17% de las encuestas lo hacen de manera correcta hasta el final. El resto se consideran incompletas y por tanto se decidió prescindir de estos datos para el análisis estadístico posterior. La muestra inicial depurada por el criterio de corrección en la respuesta, y su distribución por universidades, se muestra en la tabla.

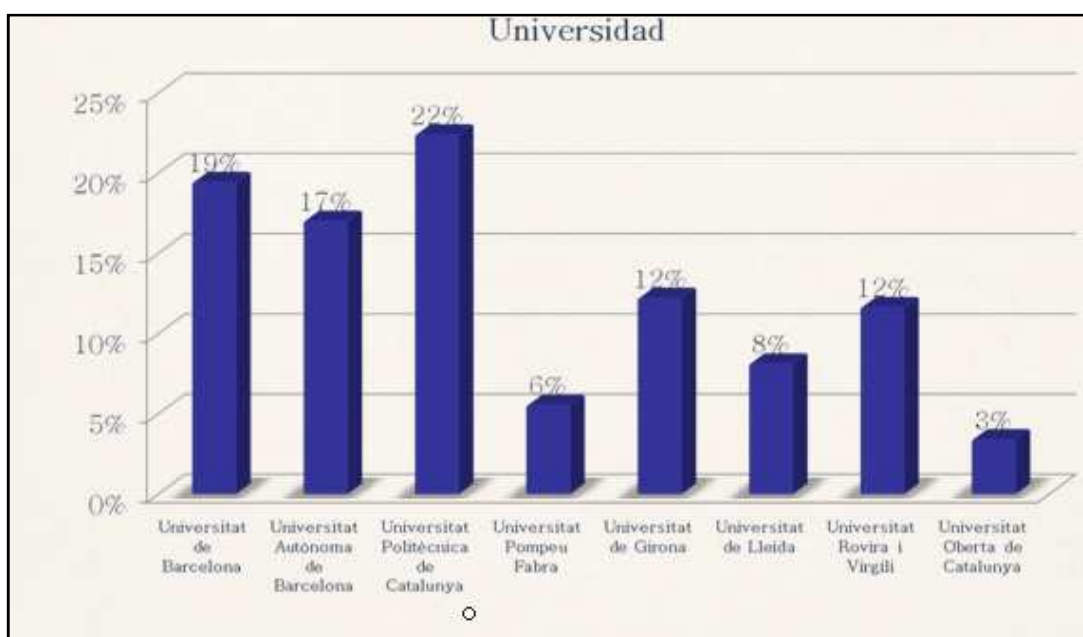


Gráfico 4: Porcentaje de Respuesta por Universidad (muestra inicial depurada por criterio 1)

Con el propósito de corregir el sesgo muestral que se observa en los resultados de algunas de las universidades (UPC, UB, UAB), procedimos a hacer un muestreo aleatorio de los grupos de referencia de cada universidad, para garantizar la representatividad real de la población origen. Como resultado obtuvimos una muestra ponderada que queda reflejada en la tabla. Esta ponderación se ha realizado escogiendo una muestra aleatoria de acuerdo con el porcentaje de PDI que represente cada universidad en la población total y se trabaja sólo con las respuestas que cumplen criterios de finalización de la encuesta.

❖ Descripción de la muestra final depurada por criterio 2 (N= 2029)

Se procedió a aleatorizar las respuestas obtenidas, obteniendo la muestra final, la cual ya está conformada por un porcentaje de aportaciones provenientes de las diferentes universidades que se corresponden con la población normativa. Sólo ha sido necesario remuestrear en el caso de la UB, la UAB i la UPC ya que estas universidades obtendrían una representatividad mayor que la que le corresponde a la muestra.

Por último observamos que gracias a la selección aleatoria de sujetos, respetando el porcentaje de representatividad en relación a la universidad de procedencia, se mantenían las tendencias esperadas y se puede proceder a los siguientes niveles de análisis estadístico. Esta muestra final depura el criterio 1 (encuesta completa) y el criterio 2 (muestreo), está configurada de manera detallada por los siguientes porcentajes (Tabla 3):

- 18,1% Universitat de Barcelona
- 17,6% Universitat Autònoma de Barcelona
- 17% Universitat Politècnica de Catalunya
- 13,1% Universitat Rovira i Virgili
- 14,1% Universitat de Girona
- 10% Universitat de Lleida

- 6% Universitat Pompeu Fabra
- 4,2% Universitat Oberta de Catalunya

**Tabla 3: Representatividad de las Universidades en la muestra final (%)
filtrada por los criterios 1 y 2.**

Universitat	Mostra final ponderada	%
Universitat de Barcelona	367	18,1%
Universitat Autònoma de Barcelona	357	17,6%
Universitat Politècnica de Catalunya	344	17,0%
Universitat Pompeu Fabra	123	6,1%
Universitat de Girona	286	14,1%
Universitat de Lleida	202	10,0%
Universitat Rovira i Virgili	265	13,1%
Universitat Oberta de Catalunya	85	4,2%
Total	2.029	100%

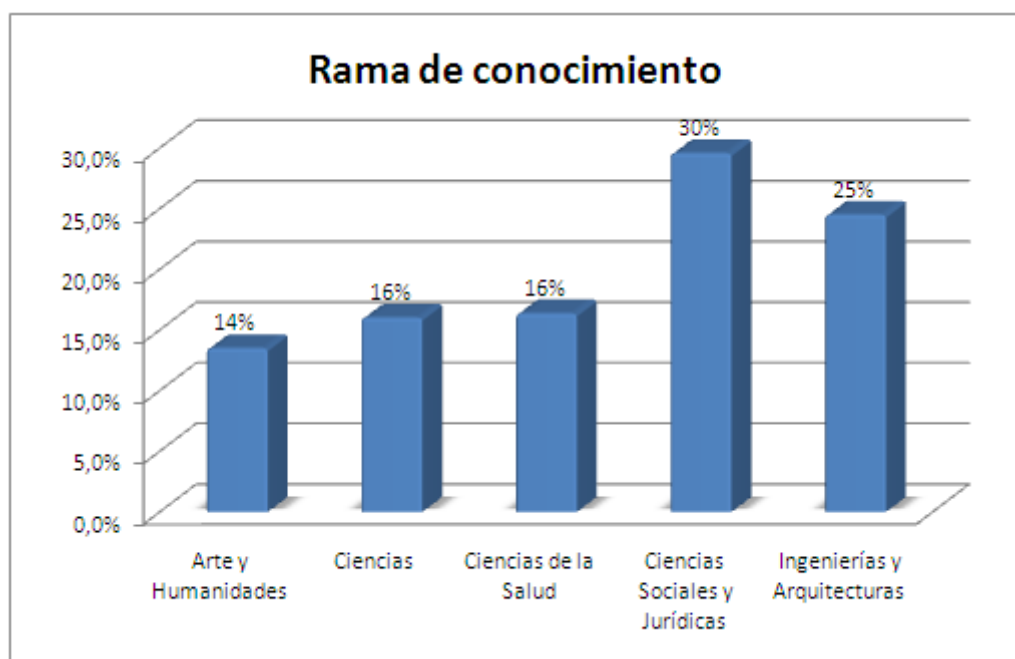


Gráfico 5: Porcentaje de representatividad a la muestra final por ramas de conocimiento.

El Gráfico 5 muestra que las ramas de conocimiento predominantes en la muestra resultan ser las Ciencias Sociales y Jurídicas (30%) y las Ingenierías y Arquitecturas (25%), seguidas de las Ciencias de la Salud (16%), Ciencias /16%) y Artes y Humanidades (14%).

En referencia a las categorías profesionales, un 35% de las respuestas corresponden a profesores titulares, el 26% profesores asociados, 10% de respuestas de personas

que no han identificado su categoría, 9% catedráticos, 8% profesores agregados, y el resto de profesores lectores 6%, colaboradores 4%, visitantes 1% y eméritos 1%. (Gráfico 6).

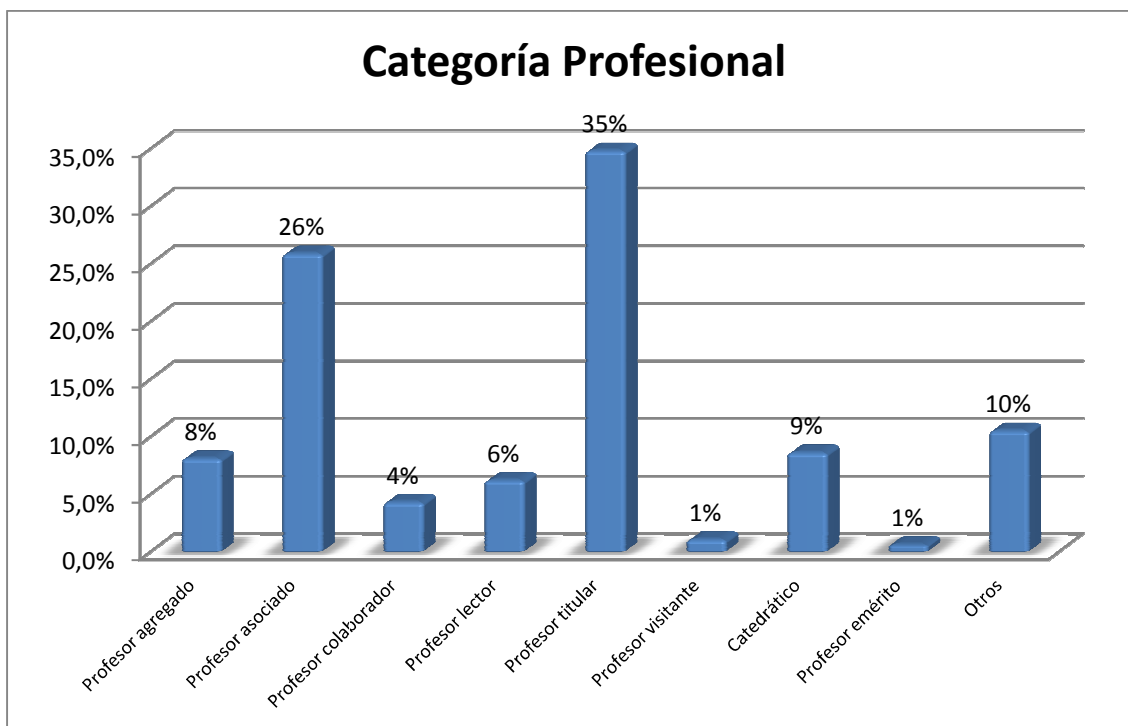


Gráfico 6: Porcentaje de representatividad en la muestra final por categoría profesional.

Los rangos de edades que conforman la muestra están entre 35 y 59 años. La minoría se ubica entre edades inferiores a 25 a 34, y superiores a 60 años. (Gráfico 7).

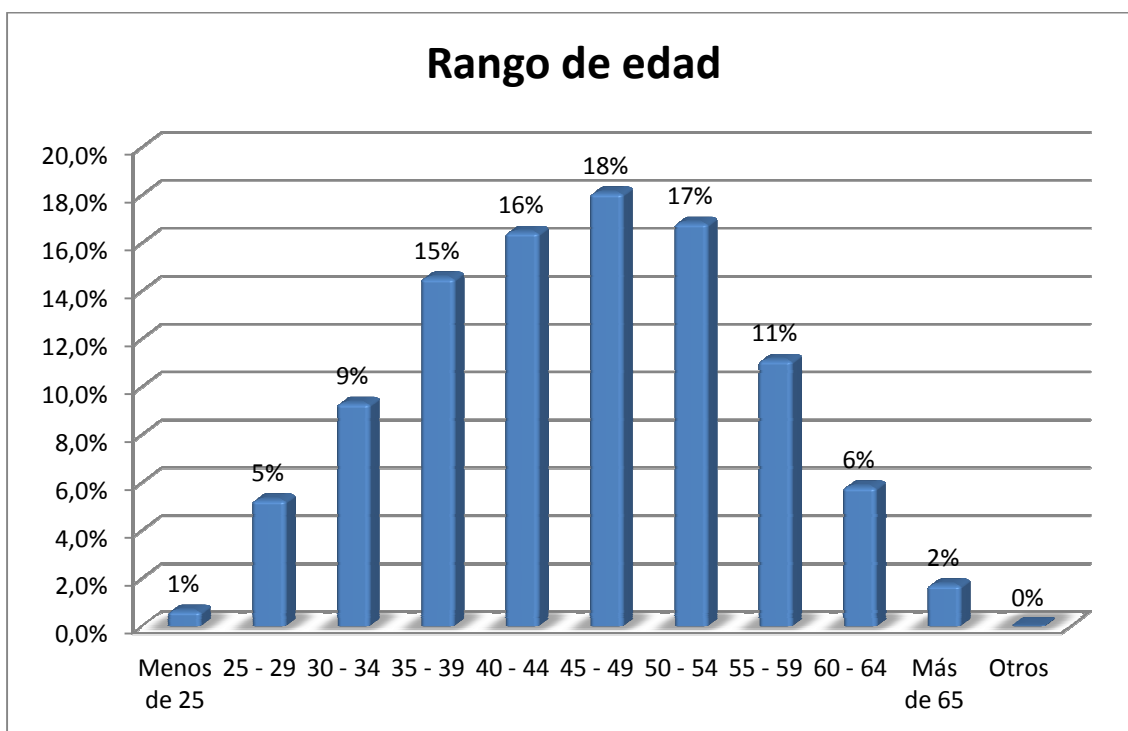


Gráfico 7: Porcentaje de representatividad a la muestra final por rangos de edad.

Se puede comprobar que la distribución de la frecuencia de las variables rama de conocimiento, categoría profesional y edad en la muestra es cercana a la distribución de la población de referencia.

12.2. Línea 2: Elaboración del marco de referencia común de formación docente del profesorado universitario.

Dentro de la línea 2 del proyecto, se realizaron dos mesas redondas constituidas por grupos de expertos en competencias y formación docente, procedentes tanto del ámbito académico universitario como del ámbito profesional. El objetivo principal era analizar y debatir con ellos aspectos que se consideran de especial interés para la definición de una formación docente de calidad y ajustada a los requerimientos actuales de la educación superior.

De acuerdo con Villasante y Muntanyenc (2000), la metodología utilizada para el desarrollo de las mesas redondas, se basó principalmente en reunir en un mismo espacio y tiempo a varios expertos sobre el tema objeto de estudio. Se consensuó que el número de panelistas debía ser como mínimo de 4 a 8 participantes, ya que un número inferior podría implicar poca diversidad en las opiniones o excesiva divergencia en las argumentaciones, y un número superior impedir un registro correcto de la dinámica y dificultar el poder moderar de manera eficaz la sesión. En la selección de los participantes de las mesas redondas, se tuvo en cuenta el hecho de que estos tuvieran lecturas diferentes de los hechos, para que de esta manera se generara debate y en consecuencia nuevos conocimientos y acuerdos en el caso de que los hubiera.

12.2.1. Organización de las mesas redondas.

En primer lugar el GIFD se reunió con el objetivo de identificar a las personas, experimentadas y de reconocido prestigio en el tema a tratar, que pudieran participar en las mesas redondas. En su elección se tuvo en cuenta su trayectoria, sus publicaciones y su acreditación profesional. Se seleccionaron personas de reconocido prestigio profesional tanto del mundo Académico-Universitario, como del mundo Empresarial. En este último caso se tuvieron en cuenta diferentes consultorías que se encargan de la formación en distintos campos. Una vez se seleccionaron 14 expertos (7 para cada una de las mesas previstas) se designaron 12 de ellos para actuar como participantes de las mesas redondas, 6 diferentes en cada una de ellas. Por otra parte se designaron 4 expertos más como suplentes, en caso de producirse algún tipo de incidencia con los anteriormente seleccionados.

Fue necesario también seleccionar 2 moderadores dentro del GIFD, uno para cada mesa redonda y un suplente para cada uno de ellos. Cada mesa contó además con la figura de un relator que, actuando como ayudante del moderador, se encargó de controlar los tiempos y regular las preguntas que se plantearon a la mesa desde el público. También se dispuso de la figura de un redactor que se ocupó de realizar un informe escrito, con las conclusiones principales de las mesas. Previamente al desarrollo de las mesas se elaboraron desde el GIFD unas preguntas, que fueron formuladas a los expertos y que iban dirigidas especialmente a canalizar y fomentar el debate y las conclusiones.

Identificados los expertos, procedimos a contactar con ellos por primera vez, mediante el correo electrónico, haciendo un breve resumen del proyecto y explicándoles que se

les invitaba a una mesa redonda donde se tratarían cuestiones relacionadas con las competencias docentes y la formación del profesorado universitario. También se les comunicó que las sesiones se registrarían en video, para hacer el vaciado posterior de conclusiones, y para uso interno del grupo de investigación, así como que participarían en las mesas redondas con otras personas pertenecientes al personal PDI y externo. Les informamos de la fecha, hora y lugar de realización y pedimos su confirmación de participación.

En un segundo contacto por e-mail, a los interesados y con disponibilidad para participar, se les explicó cuál sería la organización que seguiría la mesa redonda. Asimismo se les facilitó una relación de preguntas que servirían de hilo conductor y se les indicó a cada uno cual era la pregunta concreta que deberían responder en 10 minutos aproximadamente. Por último se les informó sobre quiénes eran los otros expertos participantes en la mesa redonda.

Finalmente en el día y hora acordados se llevaron a cabo las mesas redondas.

12.2.2. Desarrollo de las mesas redondas.

En las dos mesas redondas se mantuvo la misma estructura organizativa:

- Presentación de la mesa redonda a cargo del moderador. Explicación de la finalidad del proyecto, contribución de la mesa redonda a la metodología del proyecto y presentación de los expertos.
- Desarrollo de preguntas por cada experto con un límite máximo para cada uno de 10 minutos.
- Intercambio de ideas entre los expertos participantes referente a las preguntas planteadas por el grupo de investigación. Turno de preguntas por parte del auditorio.
- Realización de un resumen por parte del relator de las principales conclusiones y exposición de las mismas.
- Cierre de la sesión por parte del moderador agradeciendo la participación de los expertos y a todos los presentes.

Las cuestiones que se plantearon a los expertos estaban orientadas a definir el marco referencial de la formación en competencias docentes del profesorado universitario y fueron las siguientes:

- Pregunta 1: ¿Existen unas competencias específicas y propias del docente universitario?
- Pregunta 2: ¿Qué tipo de formación, y con qué características, permitiría al profesorado adquirir las competencias docentes?
- Pregunta 3: ¿Cómo pueden ser evaluadas las competencias docentes del profesorado universitario a través de la formación?
- Pregunta 4: ¿Qué tipo de incidencia tiene la formación en competencias para la calidad de la docencia?
- Pregunta 5: ¿Podría identificar propuestas concretas de formación en competencias del profesorado universitario?
- Pregunta 6: ¿Qué características definen la formación en competencias fuera de la universidad?

12.2.3. Participación en la mesa redonda.

Los expertos que asistieron a las dos jornadas celebradas de mesas redondas y las preguntas que desarrollaron cada uno de ellos pueden observarse en el Cuadro 5:

Cuadro 5: Relación de cuestiones planteadas a cada experto invitado en cada mesa redonda.

Cuestiones	Expertos invitados en la Mesa 1 (19 de Mayo de 2011)	Expertos invitados en la Mesa2 (20 de Mayo de 2011)
1	Dr. Luís Alberto Branda (UdG)	Dr. F. Mario de Miguel (UNIOV)
2	Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza (USC)	Dra. Fuensanta Hernández Pina (UM)
3	Dra. Maite Martínez González (UAB)	Dr. Joan Mateo Andrés (UB)
4	Dr. Sebastián Rodríguez Espinar (UB)	Dr. José Tejada Fernández (UAB)
5	Dr. Miguel Valero García (UPC)	Sr. Óscar Peón Rojo (Optimtraining)
6	Sr. Robert Ivor Karro (MRCTraining)	Extensiva a todos los expertos

12.2.4. Resultado-Informe de las mesas redondas.

Basándonos en la exposición de cada experto, en respuesta a la pregunta que se le había formulado, las aportaciones del debate y los nuevos interrogantes y contestaciones que surgieron, a raíz de la dinámica establecida y de la metodología utilizada, procedimos a realizar una categorización de todas las aportaciones y de este modo se configuró la primera versión del informe de las mesas redondas.

La primera propuesta de informe fue remitida a los diferentes expertos participantes de las mesas redondas, de esta manera ellos podrían hacer comentarios y matizaciones a las conclusiones redactadas, con el objetivo de validar de manera fiable el producto que serviría para formular el marco de referencia de la línea 2. A cada uno de ellos se le envió un link que conducía hasta un formulario virtual donde podían introducir sus aportaciones a cada pregunta del resumen realizado.

Una vez cerrado el periodo de participación, procedimos a hacer un análisis detallado de las aportaciones hechas por los expertos e integrarlas en el resumen final de las mesas. Se realizó también una lectura en profundidad de este informe final, y se detectó que existían ciertas preguntas que no acababan de ser respondidas en su totalidad, o que por lo contrario planteaban nuevos interrogantes. A continuación se listaron estas preguntas que nacen del análisis de la versión final del informe y que serían formuladas a los expertos participantes en la mesa redonda del simposio celebrado en septiembre en el marco del congreso de la UB.

Cuadro detalle: Preguntas surgidas de las mesas redondas (19 y 20/05/2011) que posteriormente fueron planteadas durante el Simposio (06/09/2011).

CONTEXTO DE FORMACIÓN

- ¿Qué tipo de contextos o marcos de aprendizaje potencian la formación en competencias?
- ¿Cuáles son los elementos organizativos, conceptuales y metodológicos que aseguran la adquisición de las competencias docentes?
- ¿De qué manera puede enfocarse la formación por competencias a nivel individual, grupal (departamentos, facultades) y/o colectivo (equipos de profesores)?
- ¿Es necesario definir el perfil profesional docente, teniendo en cuenta todos los roles que puede desempeñar en la institución, para proponer una formación adecuada a las competencias atribuidas a dicho perfil?

FORMACIÓN INICIAL VS FORMACIÓN CONTINUA

- ¿En qué sentido es necesario diferenciar la formación inicial de la continua?
- ¿Qué características son propias o definen la formación inicial?
- ¿Qué características son propias o definen la formación continua?
- ¿Cómo pueden integrarse la formación inicial y la continua para repercutir positivamente en la calidad del perfil docente o en su desarrollo profesional?
- ¿Qué cambios conceptuales, funcionales y estructurales puede suponer para la formación inicial y continua la integración de las competencias docentes?
- ¿Cómo puede impulsarse la formación por competencias?
- ¿Es necesario establecer diferentes niveles de adquisición competencial?
- ¿Qué rol deberían adoptar las unidades de formación respecto a la formación en competencias del profesorado?

LA FIGURA DEL FORMADOR/A:

- ¿Quién puede llevar a cabo la formación en competencias del profesorado universitario? ¿Formadores internos, externos, otros?
- ¿Qué perfil, funciones y características deberían asumir las personas encargadas de impartir la formación al profesorado universitario?

EVALUACIÓN:

- ¿Cómo se concibe la evaluación de los aprendizajes y competencias docentes del profesorado en el marco de la formación?
- ¿Qué estrategias, instrumentos, agentes y momentos deben considerarse para la adquisición de competencias docentes?
- ¿Cuáles son los niveles de acreditación que podrían facilitar la formación docente en competencias?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

13.RESULTADOS LÍNEA 1

13.1. Focus Group

13.1.1. Análisis específico por universidad

Los resultados extraídos hacen referencia a la valoración de las competencias. Ante todo buscábamos la aportación de los expertos para mejorar la definición del perfil competencial, pero pensando siempre que está destinado a contribuir a la formación de los docentes universitarios. Se detalla a continuación los resultados obtenidos por universidad y finalizamos el apartado con un resumen global de las aportaciones de los expertos.

Universitat Politècnica de Catalunya

En general se valora que el conjunto de competencias y su denominación son correctos aunque son demasiado extensas. Creen que es necesario contextualizarlas más y sintetizarlas para que sea más sencillo comprenderlas. Se valora positivamente el hecho de que sus indicadores estén definidos con verbos en infinitivo, este aspecto denota que son más objetivos, pero encuentran que los indicadores de cada competencia son excesivos, que se repiten. Por eso consideran que se podría introducir un modelo por niveles (rúbricas), agrupando los ítems y ver cuáles son aquellos comunes a todas las competencias y sobre todo reducir un poco su contenido para que sea más clarificador. Hay docentes que piensan que el redactado del texto es demasiado complejo y se aleja de la realidad, que no es una descripción competencial de lo que debe ser un buen docente sino que parece una cuadrícula donde el docente debe marcar lo que hace y no hace.

En general aprecian que las competencias establecidas sí hacen referencia a aquellas que debe tener un buen docente, pero se preguntan si un docente las tiene todas o debe poder tener todas. Es por ello que valoran el que hubiera un sistema de autoevaluación para que cada docente conozca en qué perfil competencial se encuentra. Es por ello que se pone énfasis en lo que se espera del profesorado y la pregunta que se genera es saber cómo se pueden adquirir estas competencias y si se quieren adquirir.

Para poder utilizar estas fichas, recogidas en el apartado 12.1.1. de este documento, como modelo en el cual los docentes valoran e insisten mucho en que éstas deberían ser más directas y clarificadoras, que a primera vista ya se pueda entender a qué se refieren. Así, uno de los participantes propone el siguiente modelo para enmarcar las competencias:

- Un buen docente:
 - Debería ser competente (dominio de la materia) y no competitivo.
 - Debería poder transmitir ideas complejas.
 - Debería poder renovar el conocimiento.
 - Debería tener empatía.

Para poder saber qué se espera de una persona en cada competencias hace falta un apartado que ayude a descifrar las características básicas de estas competencias, y es por eso que piden que sean concretas, directas, sencillas, etc. Hay que tener en cuenta que se deben revisar los ítems ya que algunos docentes consideran que dentro de estos se encuentran otras competencias y eso crea dudas y dificultades de comprensión de lo que se espera de ellos dentro de cada competencia.

En el debate se intenta valorar cada competencia y su documento, a modo de resumen se podría decir que la valoración o propuesta de mejora para cada competencia es la siguiente:

- Competencia en innovación: en esta competencia es importante incluir elementos de investigación, de investigación. Se valora como necesario que el docente sea capaz de presentar innovaciones en congresos y que se mantenga alerta en los cambios e innovaciones de su disciplina.
- Competencias interpersonales: según el grupo de discusión esta competencia y los ítems que la sustentan es fundamental pero difícil de llevar a cabo.
- Competencias comunicativas: los participantes en el grupo de discusión encuentran que dentro de esta competencia hay otros, como por ejemplo el dominio de una tercera lengua. Se valora que dentro de esta competencia es importante el dominio de las TIC.
- Competencia contextual: esta es la competencia que encontramos que resulta más difícil de interpretar y les ha generado muchas dudas.
- Competencias de gestión y coordinación docente: se encuentra que esta competencia es muy importante pero les resulta difícil visualizar un mecanismo de evaluación
- Competencias metodológicas: dentro de estas competencias los docentes encuentran de mucha utilidad incluir en sus modelos metodológicos a los alumnos. Se valora como necesario e importante que el profesorado debe ser capaz de definir los resultados de aprendizaje y decidir qué es lo más importante que es necesario que el alumno aprenda dentro de su área de conocimiento.
- Competencias tecnológicas

El grupo valora como interesante e importante introducir como una competencia básica el autoaprendizaje, el aprendizaje inicial y el aprendizaje a lo largo de la vida. Durante toda la sesión se pone de manifiesto la necesidad de introducir unos apartados para que los docentes se pueda autoevaluarse.

A modo de conclusión los participantes del *Focus Group* proponen los siguientes cambios y/o mejoras, para que el documento sea útil:

- El redactado tanto de la definición de la competencia como los elementos que la componen debe ser más directo y simple, más esquematizado (rúbricas).
- Evitar dobles competencias, una dentro de otra.
- Incluir los aspectos importantes (ya destacados anteriormente) dentro de cada competencia.
- Se incluirá un perfil (como ejemplo) de lo que es ser un buen docente.
- Clarificar que es muy importante el dominio de la materia.
- Redactar cómo se han de "realizar" estas competencias, cómo se han de obtener o introducir a los docentes.
- Introducir un apartado donde se tenga en cuenta la evaluación de las competencias.

Universitat de Girona

En esta sesión los participantes argumentaron que sería conveniente clasificar el listado de competencias teniendo en cuenta el cargo que ocupan y hacer diferentes escalas de lo que debe hacer o puede hacer un docente. Como en el mundo universitario hay diferentes cargos, entonces en este sentido se necesitan diferentes competencias. Aunque no hay que olvidar que se habla de funciones del profesorado como docente, se cree que se podrían clasificar estas competencias ya que a un profesor/a a tiempo parcial no se le pedirá lo mismo que a un profesor/a a tiempo completo. Del mismo modo se valora el hecho de definir este profesor/a 10, ya que en el entorno donde estamos, creen que esta definición y / o clasificación no se debe hacer desde el docente sino desde el alumno, para éste ahora tiene unas necesidades y demandas diferentes.

La responsable saca el tema de la evaluación de las competencias, tema que ya ha salido en otros *Focus Group* y se quiere saber qué opina al respecto éste grupo de docentes. En este sentido el grupo dice que si el objetivo del proyecto es formativo se debe tener en cuenta que la competencia es el horizonte de la formación y es por ello que el instrumento debe incluir resultados de aprendizaje, de manera que las competencias deben ser observables para poder evaluarlos.

Para poder continuar con el debate nos volvemos a centrar con lo que sería el profesor/a ideal y en general el grupo opina más o menos igual. El profesor/a ideal:

- Debe investigar y actualizar su conocimiento, dado que si no es bueno en su campo es muy difícil transmitir conocimiento.
- Debe ser próximo y tener una buena relación con los estudiantes.
- Saber trabajar en equipo.
- Orientarse hacia la mejora continua

En cuanto a las competencias encuentran que sus redactados son muy complicados y dispersos, son demasiado abstractos. En general lo que se comenta de las competencias es lo siguiente:

- Competencia contextual: encuentran que no se entiende como competencia, lo que explica es que este redactado debería entenderse como un marco general de actuación de la función docente del profesorado universitario y como punto de partida para empezar a hablar de competencias.
- Competencia tecnológica: comentan que sería mejor exponer estas competencias de forma transversal, pero sin eliminarla como competencia ya que en otro caso parece que no tenemos en cuenta las nuevas tecnologías a la hora de hacer la formación. Encontramos que se les puede dar más sentido si se consideran como una herramienta, no como una metodología en sí misma. Esta competencia debería ser competencia digital y estar relacionada con las competencias comunicativas. Se ha discutido mucho la redacción de esta competencia ya que la definición y los indicadores parecen estar redactados por personas diferentes.
- Competencia comunicativa: en cuanto esta competencia encontramos que es muy reiterativa y que hay demasiados ejemplos de lo que es la comunicación. En el documento debería aparecer de una forma más clarificadora y no tan extensa. Atendiendo al contenido encontramos que los docentes necesitan una preparación extra que muchos no tienen.

- Competencia de innovación: se encuentra que esta competencia también es muy repetitiva y que insiste demasiado en el valor de la innovación. Sí es cierto que un docente universitario debe hacer innovación pero esta competencia se debería redactar de una forma mucho más clarificadora e incluso relacionarla con las competencias de gestión. Encuentran que no se ve dónde está la frontera pero a veces cuando se habla de innovación hablamos también de metodología.
- Competencias interpersonales: no se entienden ciertos aspectos de esta competencia, sobre todo en su definición. Que sería mejor reducirla más y utilizarla en un sentido más amplio (empatía, trabajo en equipo, gestionar el cambio, etc.)

De todos los comentarios de los participantes en la sesión se puede llegar a concluir que la idea del buen docente es la siguiente:

- Un buen docente es aquel que puede adaptar las metodologías a la realidad de su aula (atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, etc.).
- Ser un buen comunicador y ser capaz de explicar la importancia de su disciplina y de lo que está contando (dominio de la materia, empatía con los alumnos, etc.).
- Saber trabajar en equipo (tener buenas relaciones interpersonales, etc.)
- Ser consciente de la necesidad de actualizarse y estar siempre en proceso de aprendizaje.
- Ser capaces de fomentar entre los alumnos el crecimiento personal, el espíritu crítico, motivarlo hacia la investigación.

Como propuestas de mejora para el documento para que éste sea más útil y más cercano a las personas a las que se dirige el grupo de debate proponen:

- Hacer una estructura de mínimos para poder difundirlo y con un léxico más cercano.
- Definir las competencias con máximos (donde se quiere llegar) y mínimos (lo básico que se necesita).
- Importante a la hora de difundir, saber cuál es el objetivo, para que de esta manera la lectura será diferente.
- Este documento hace referencia a las competencias de los docentes, no de investigadores ni de gestores, pero hay que tener en cuenta que el docente debe mantener actualizada la materia y dominarla y que debe organizar su asignatura.
- Incluir el trabajo en equipo como una competencia básica.
- Ser más clarificadores y directos (no abstractos) a la hora de definir las competencias.
- Incluir el perfil del docente medio.

Universitat Autònoma de Barcelona

Teniendo en cuenta que éste fue el tercer *Focus Group* la presentación y la estructura del debate se hizo teniendo en cuenta a las aportaciones y ejemplos de los otros *Focus Group*. Así pues antes que nada se hizo una presentación del documento y de las fichas de competencias argumentando que estas fichas no tienen una estructura cerrada y rígida, que la función de estos *Focus Group* es poder mejorar el documento en la medida de lo posible y través de las aportaciones de los grupos de expertos.

Teniendo en cuenta este listado de propuestas los participantes del *Focus Group* hacen una reflexión más detallada del listado de competencias. El grupo cree que es muy difícil relacionar este documento con la formación docente que se quiere hacer, pero que si simplificamos mucho nos quedaremos con una pequeña lista, lo que debería hacer es priorizar y esquematizar el documento, puede ser con palabras.

Hay un sector del grupo que encuentran muy importantes las competencias interpersonales, ya dentro de ésta se puede valorar la relación con el aula y valorar la satisfacción de la misma. El tema de la regulación emocional, es muy importante tenerla en cuenta porque a veces las situaciones personales afectan a cómo nos relacionamos en el aula. Reiteran que es muy importante el tema de la motivación, que sean capaces de suscitar ganas de aprender, que sus alumnos cuando dejen de estudiar continúen aprendiendo.

Dentro del debate que se ha realizado ha habido mucha demanda de delimitar conceptualmente en este documento, qué es innovar. Los participantes han hecho argumentos diferentes sobre este aspecto. Se ha dicho que es importante innovar porque estamos en procesos de cambio constante, pero que para un docente novel no es un elemento substancial "saber innovar". Otros comentarios sobre la competencia innovadora es que hay que tener en cuenta que no se ha "de innovar por innovar" sino que la innovación debe ir dirigida a la mejora de los resultados, Es por ello que, en este sentido, se podría relacionar la idea de innovación con la idea de gestionar los cambios constantes.

Dentro de este debate ha sido importante delimitar que la formación no sólo está dirigida al profesorado novel, sino que, teniendo en cuenta el marco europeo que nos rodea, ahora todos los docentes son nuevos dentro de esta nueva metodología y es por eso que se ha hecho necesario hacer esta formación del perfil competencial dentro del espacio europeo. Así pues el grupo valora como importante que el docente debe conocer las diferentes metodologías para enseñar, debe tener un conocimiento de las TIC como apoyo a saber gestionar el cambio y los posibles conflictos, etc.

El grupo comenta que si se buscan las competencias de un profesor/a estándar, éste debe saber cómo relacionar los problemas con posibles soluciones. También es necesario poder hacer una selección de cuáles son las competencias transversales y cómo se relacionan unas con otras, porque hay competencias que tienen incluidas otras. Una primera aportación es la siguiente:

- Competencias didácticas de saber enseñar
- Competencias metodológicas de conocer nuevas formas de enseñar y saberlas adaptar a tu manera para que sea una mejora.
- Competencia contextual de conocer el sistema educativo en el que se mueve el docente, conocer el entorno, los sistemas burocráticos, etc.

Una jerarquización de competencias que se podría tomar como resumen de todas las aportaciones es la siguiente:

- Competencia interpersonal, como competencia transversal relacionada directamente con competencias comunicativas.
- Competencias metodológicas y tecnológicas (las TIC como apoyo, como metodologías).
- Competencias de gestión y coordinación docente (ya que aunque sea un profesorado novel tienen espacios de gestión).

- Competencias de innovación como resultado de la metodología, para mejorarla.

En cuanto a la competencia contextual es difícil enmarcarla en una competencia concreta. La propuesta es enmarcarla como competencia epistemológica, que es la que hace referencia a la identidad de los profesionales, pero se podría considerar esta competencia como una competencia transversal.

A modo de conclusión las propuestas de mejora que se hacen desde el *Focus Group* de la Universitat Autònoma de Barcelona son las siguientes:

- Hacer un redactado más esquemático.
- Definir mejor los conceptos para que no haya errores conceptuales y todo el mundo entienda lo mismo.
- Definir el perfil de profesor/a estándar.
- Incluir resultados de aprendizaje para poder evaluar.
- Incluir temas de motivación dentro de las competencias y competencias socio-emocionales.
- Redactar las competencias en bloques.
- Partir de la idea de las problemáticas para poder describir competencias necesarias para resolverlos.
- Concretar más qué significa cada competencia (ejemplo, la competencia contextual).

Universitat de Barcelona

Las propuestas de mejora surgen a partir del propio debate que se ha producido en la sesión de *Focus Group*. Para poder ser más clarificadores se hará un listado de las propuestas que ha elaborado el grupo:

- Encuentran que debe incluirse una competencia de ética, porque los docentes deben ser capaces de ser conscientes de que están formando a futuros profesionales que saldrán al mercado laboral.
- Está bien el hecho de añadir y dominar una tercera lengua que esté relacionada con el ámbito de la enseñanza. No es necesario que ésta sea siempre el inglés.
- Deberían incluirse nuevas competencias en caso de que habláramos de docentes que se dedicaran también a la investigación.

Se pide al grupo realizar una clasificación de competencias en dos grandes bloques. En un primer bloque de mayor importancia se incluirían:

- Competencia de comunicación (potenciar y facilitar la comunicación, en vez de dominar el discurso, capacidad de motivar a los alumnos, etc).
- Competencia metodológica (incluir competencia tecnológica)
- Competencia personal (incluir la competencia científica y ética, pero excluyendo de esta competencia la orientación profesional).
- Competencia contextual (cambiando la palabra materia por enseñanza).

En el segundo bloque, de menor importancia se incluiría:

- Competencia de innovación
- Competencia de gestión y coordinación docente (dando más importancia a la coordinación. Además, se establecerán niveles para que todos los docentes participen en procesos de gestión sin tener la necesidad de liderarlos).

Universitat de Lleida

La primera idea que se comenta es que para llegar a ser un buen docente se necesita tiempo. No se puede pedir desde un principio que el profesorado novel lo controle todo y sepa hacer todo, con el tiempo su formación mejorará, se irá haciendo un buen docente. Así que no se puede buscar desde un principio un buen docente novel, sin pedir unos mínimos pero no todo lo que se explicita en el documento. Por eso se pregunta si se podrían dividir las competencias por niveles entre el profesorado novel y no novel.

Las propuestas de mejora surgen a partir del propio debate que se ha producido en la sesión de *Focus Group*. Se enumera a continuación el listado de las propuestas que ha elaborado el grupo:

- Encuentran necesario incluir la competencia científica (en sentido de ser capaces de desarrollar investigaciones de carácter científico para luego poder hacer transferencia de conocimiento).
- Del mismo modo debería incluirse una competencia ética, relacionada con qué es lo que está haciendo el docente en el aula.
- Es importante crear espacios y momentos de diálogo para hablar sobre la función docente y compartir experiencias en un ambiente de trabajo formal.
- Crear materiales de autoaprendizaje por los docentes.
- No quedarnos sólo con el inglés como tercera lengua, aunque la mayoría de investigaciones se publiquen en este idioma. Potenciar también otras.

Se pregunta al grupo si haría algún tipo de priorización de las competencias quedando ésta así:

- Competencia de comunicación (elementos digitales, capacidad de motivar a los alumnos, potenciar el espíritu crítico, transferencia de conocimiento científico, etc.)
- Competencia metodológica (incluir competencia tecnológica)
- Competencia personal (incluir competencia científica y ética)
- Competencia de innovación
- Competencia de gestión (como último nivel, ya que no es necesario que todos los docente lideren los procesos de gestión pero que sí participen, se establecerán niveles)

Universitat Pompeu Fabra

Para poder concretar todas las competencias y sus indicadores el grupo de expertos valora que se podría reducir a tres ámbitos diferentes:

- Competencias comunicativas y de interrelación: haciendo referencia a cómo el docente transmite el mensaje.

- Competencias metodológicas, de gestión y coordinación docente: haciendo referencia qué elementos / instrumentos se utilizan para transmitir el mensaje.
- Competencias de innovación y tecnológicas: se refiere a la actualización del docente y su compromiso con la materia.

En cuanto al listado de competencias el grupo se pregunta por qué han escogido éstas y no otras, es pues que se comenta que se ha considerado que éstas eran las que encontrábamos más generales haciendo referencia a la labor docente. La propuesta del grupo es que quizá se debería relacionar este listado con los listados competenciales que se propone desde los sistemas de evaluación y acreditación docente, ya que es un recurso que el docente siempre tendrá en cuenta y de esta manera se pueden autoevaluar sin desvincularse de las agencias de evaluación. .

El grupo de expertos reunidos en el *Focus Group* considera que falta un instrumento para evaluar estas competencias, faltan los resultados de aprendizaje. Se preguntan cómo se puede saber en qué nivel competencial se encuentran. En este sentido encuentran también que estas competencias tienen que poder adaptarse a su contexto más “micro”, o sea en el aula y en las condiciones con las que se encuentran algunos docentes, porque hay docentes que tienen más de 100 alumnos en el aula y otros que tienen grupos más reducidos, los recursos que tienen también son diferentes, etc.

A modo de conclusión las aportaciones que se hacen desde la Universitat Pompeu Fabra para mejorar estas fichas de competencias son las siguientes:

- Reducir la redacción del listado de indicadores de las competencias.
- Concretar las competencias en bloques (antes mencionados)
- Incluir elementos de evaluación.
- Relacionar las competencias con las demandas de los sistemas de evaluación y acreditación.

Universitat Rovira i Virgili

En este debate se expondrá qué es lo que ha dicho de cada competencia, cómo la entienden y, en caso de que se tenga que mejorar, como consideran que se debe hacer:

- Competencia contextual: esta competencia sorprende mucho ya que no se entiende el significado que tiene a nivel competencial, entienden que hace referencia a la adecuación al contexto y a establecer vínculos en el territorio donde se está trabajando y saber contextualizar la materia y la investigación. Del mismo modo, a saber contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencias tecnológicas: se entienden estas competencias como la capacidad de buscar información y poder contrastarla. Creen oportuno incluir competencias de investigación dentro de la misma.
- Competencias interpersonales: dentro de estas competencias el grupo encuentra que son muy lógicas, que podrían ir más allá de la tarea docente pero son competencias que condicionan e influyen en el profesorado. Es muy interesante la competencia de colaborar en la vida social, ¿porque tiene mucho sentido en el momento en que recomiendas un libro, una película, etc.? Además hay que tener en cuenta la capacidad de empatía para llegar a los alumnos y sobre todo en relación con las tutorías con los alumnos.
- Competencias de gestión y coordinación: en estas competencias deberían incluirse los procesos burocráticos que se deben tener en cuenta a la hora de

hacer la gestión docente, los profesores y profesoras deben saber moverse en este sentido. En esta competencia se debería poner más énfasis en el trabajo en equipo, aunque no todos los docentes tengan tareas de coordinación, todos trabajan en equipo.

- Competencias comunicativas: el grupo considera esta competencia como prioritaria, pero dentro de ésta se deben tener en cuenta muchos aspectos. Se debería tener en cuenta esta competencia algo transversal y hacer incidencia en todas las otras competencias.
- Competencias metodológicas: ésta es una de las competencias que el grupo considera importante, ya que saber escoger la estrategia adecuada para el aula es muy importante, al igual que dominar el lenguaje audiovisual. Hay que tener en cuenta que deben adecuarse las actividades metodológicas con otras como la evaluación, el diseño y la planificación del programa.

Para poder redactar este apartado no se ha seguido el proceso cronológico de la sesión. En torno al debate iban saliendo propuestas que se ha decidido concretar en este apartado para que sea más funcional.

Como punto de partida el grupo considera, aunque algunos ya dicen que es obvio y que queda implícito, que se debería destacar que el profesorado debe tener la capacidad de flexibilidad y de adaptación, sobre todo haciendo referencia a los nuevos planes. Se pasa a realizar un listado de prioridades de qué sería lo más importante que debe atesorar un docente y entonces en qué se ha de formar. Pero antes de hacer este listado se hace una revisión técnica del documento para que sea más útil y sencillo:

- Se debe revisar la lista para no ser repetitivos, si hay competencias que se repiten hacer otro donde aparezcan como transversales.
- Redactar el documento con niveles, porque puede haber competencias mejor asumidas que otras y es en esas otras donde el docente deberá incidir durante su formación.

En cuanto a las competencias propias de los docentes los participantes del *Focus Group* crean la siguiente lista:

- Base del documento: el docente debe reflexionar sobre su tarea, su persona y su papel en el aula. Hacer autocrítica sobre qué crees que te falta para ser un buen docente.
- Ser capaz de reflexionar sobre lo que ha hecho y lo que está haciendo. Estar en disposición de mejorar.
- Dominio y capacidad de adecuación de la materia.
- Saber contextualizar la materia y la investigación.
- Concepto de identidad profesional.
- Ser capaz de crear escenarios de aprendizaje para que el estudiante pueda construir. Mejorar la autonomía del estudiante, favorecer los procesos de participación.
- Ser organizado y tener una estructura de lo que se está haciendo y a dónde se quiere llegar.
- Optimizar y adecuar los recursos TIC y otros en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Saber cómo aprovechar las tareas de investigación y gestión para la docencia.

Universitat Oberta de Catalunya

La reunión de *Focus Group* en la Universitat Oberta de Catalunya es la última de una serie de sesiones para conciliar un modelo de competencias para la función docente. A pesar de ser la última hay que decir que es de gran utilidad hacer este proceso en este tipo de universidad no presencial ya que se pone de manifiesto otras visiones sobre la función docente y las competencias que el profesional debe tener para desarrollar su tarea.

- Competencia contextual: todos los participantes están de acuerdo con que no se entiende casi el mensaje que quiere dar esta competencia ya que consideran que está mal explicada. Aunque pueden llegar a entenderla les falta algo para acabar de redondear el significado. Está contada por un profesorado con mucha experiencia y mucho conocimiento científico y pedagógico. El grupo entiende que se refiere a aspecto de la ética profesional, pero consideran que no hay "tanta historia" para decir que los docentes deben adaptarse al contexto. Sí que es importante en esta competencia saber qué significa enseñar y aprender, lo que significa la profesión docente (puede ser el nombre debería cambiar porque cuesta ubicar, quizá se podría llamar competencia pedagógica).
- Competencia metodológica: hay una gran ausencia dentro de esta competencia ya que sólo hace referencia a planificar, dominar, en lugar de diseñar y planificar los objetivos, aprendizaje y sistemas de evaluación. Consideran que deben existir aspectos previos a tener en cuenta en esta competencia. También como ya se ha dicho deberían priorizar elementos, en este caso consideran que es muy importante el diseño y la planificación ya que es lo que se hace ante todo, deberían estar junto con las metodológicas, ya que si no haces esto previamente no puedes continuar.
- Competencia de innovación: comentan que, por ejemplo, las líneas que inician el texto hablan de gestión, no de innovación. Consideran que la innovación es ir más allá y para hacer seguimiento son los indicadores los que nos tienen que decir si se ha de innovar o no. En esta competencia hay mucho detalle que no es innovar, parece que no se entienda qué quiere decir innovar. Consideran que esta competencia debe ir ligada al trabajo en equipo para innovar entre todos y mejorar la calidad a través de la innovación. Ven extraño que la mejora de la calidad docente no salga reflejada en esta competencia, pero sí que salgan aspectos metodológicos (aplicar aspectos en el aula que provoquen la mejora).
- Competencia tecnológica: esta competencia podría ser más clarificadora si sabemos el papel que juegan todas las competencias (priorización de competencias). El elemento tecnológico, más allá de las máquinas, se tendrá en cuenta como medio / contexto, es un compendio de diferentes disciplinas. Consideran que la tecnología modifica el contexto que las disciplinas deben tener en cuenta. Las tecnologías debe estar aplicadas a la docencia y el aprendizaje y tener la virtud de ser transparentes. Todos los participantes consideran mejor definir esta competencia como competencia digital y se destacó que el docente debe saber moverse en entornos digitales, con todo lo que conlleva. Insisten mucho en que la tecnología cambia la manera de hacer docencia, sobre todo en dos niveles, uno haciendo uso de la tecnología para facilitar procesos, y el otro un uso estratégico que impacte en la forma de hacer docencia.
- Competencia comunicativa: sorprende que dentro de esta competencia no esté incluido también el lenguaje escrito, creen importante incluirlo. También les ha

sorprendido que algunos aspectos formularan la figura del alumno como oyentes y no receptores, ya que de esta manera sería más genérico, encuentran que está planteado de una forma muy tradicional sin tener en cuenta los otros modelos. Consideran que el tema del dominio del inglés no debería estar en comunicativas sino en metodológicas. Hacen la aportación de que podría aparecer de forma transversal el dominio online, teniendo en cuenta el nivel de uso que se tendrá del mismo.

- Competencia interpersonal: ésta es la competencia que consideran que está mejor comprendida, aunque sea la más larga pues descompone todos los elementos que contenía la definición. Las definiciones deben contener los elementos esenciales que luego se ha de identificar para tener el qué y el cómo.

Finalmente el grupo de expertos (ya que todos han participado en proyectos sobre competencias) nos comentan que para definir una competencia hay que tener en cuenta las siguientes características:

- Debe exponer una sola habilidad (no tantas "y") según el tipo de habilidad te marca el nivel para evaluarla.
- Incluir los conocimientos que tienen relación con la habilidad (se puede hacer un listado).
- Debe estar enmarcado en un contexto.

13. 1.2. Análisis global de Focus Group

Cuadro 6: Resumen de las sesiones de Focus Group

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS	
<i>Cuestiones previas antes de escribir</i>	• Definir el perfil estándar del buen docente • Es necesario que todos los docentes tengan todas las competencias? • Tener en cuenta las necesidades de los alumnos para definir el buen docente.
<i>Cómo hacer la redacción del documento</i>	• Jerarquización de las competencias (de más importante a menos). • Claridad en el redactado: vocabulario más cercano, definiciones más directos y esquemáticas, elementos no tanto repetitivos, que los elementos no se repitan, reducir el contenido de las fichas, que los elementos no sean tan ambiguos, las definiciones son demasiado abstractas, concretar más qué significa cada competencia, tener en cuenta el nombre que se le pone a cada competencia. • Redactar las competencias en diferentes grados y / o bloques. • Homogeneizar los criterios de relación entre las competencias.
<i>Condiciones a tener en cuenta a la hora de hacer el escrito</i>	• Tener en cuenta todos los perfiles y cargos del profesorado. • Tener muy en cuenta al profesorado de nueva incorporación. • Concretar a quién va dirigido (especificarlo) y hacer más relaciones con el mundo universitario por qué parece que sean competencias de cualquier docente, y queremos hacer referencia el docente universitario.
<i>Indicadores de logro en relación a la evaluación</i>	• Sistema para conocer en qué nivel competencial se encuentran los docentes. • Marcar dentro de las competencias resultados de aprendizaje, para poder evaluar • Diseñar un instrumento de evaluación competencial para la futura formación. • Redactar de manera que se pueda saber cómo se han de alcanzar estas competencias (se habla mucho del que pero no del cómo). • Incluir criterios de los sistemas de acreditación a la hora de hablar de competencias.
<i>Aspectos importantes</i>	• Dominio de la materia (como requisito importante en el docente) • Revisar el listado para que algunas competencias parecen metodologías, algunas definiciones distan mucho de sus elementos (ej: competencia tecnológica). • No hablar en términos ideales, nos podríamos arriesgar a que la formación esté muy separada de lo que

	es la práctica y la realidad de los docentes. • Potenciar los idiomas, en general, no sólo el inglés. • Faltan aspectos relacionados con el dominio de la materia, relacionar investigación y docencia, como se hace la transferencia, como prestar atención a la diversidad de las aulas, etc.
<i>En relación a las competencias del documento (Lo dicho)</i>	• <u>Competencia de gestión</u>: debe relacionarse con la tarea de coordinación docente, resulta difícil ver cómo se evaluarán. Tener en cuenta las tareas de gestión y coordinación de su programa de asignatura y su aula, no como cargo sino como competencia a tener. • <u>Competencias interpersonales</u>: va más allá de la tarea docente pero son importantes para que las emociones son importantes. Un docente debe tener capacidad de liderazgo en el aula, ser mediador del proceso E-A, saber gestionar la información y despertar la motivación y el espíritu crítico del alumno. Revisar la definición por qué no se entiende y hablar en términos más amplios, se debería incluir términos de empatía, saber gestionar el cambio, etc. No se ve claro cómo se evaluarán. • <u>Competencias comunicativas</u>: hay vacíos y solapamientos con las interpersonales, debería incluirse en éstas el dominio de las TIC como lenguaje y el dominio de una tercera lengua (no sólo el inglés). Tener cuidado para que las subcompetencias se repiten mucho y hacen referencia a la definición de comunicación. Incluir el hecho de saber cómo hacer la transferencia del conocimiento científico. • <u>Competencia contextual</u>: no se entiende como competencia sino como marco de actuación que el docente debe conocer y tener en cuenta. Propuesta de enmarcarla como competencia epistemológica haciendo referencia a la identidad de los docentes. • <u>Competencia de innovación</u>: incluir los elementos que hacen referencia a la investigación, la investigación y que sea capaz de presentarlas y hacer transferencia. Tener en cuenta que es demasiado repetitiva, se podría relacionar o poner en el mismo nivel que la competencia de gestión. No debe entenderse que se ha de innovar por innovar sino que la revisión de la práctica docente haga que se quiera mejorar. • <u>Competencias metodológicas</u>: incluir aspectos de atención a la diversidad, que el docente sea capaz de redactar los resultados de aprendizaje para su materia. • Competencia tecnológica: propuesta de que sea transversal, debe relacionarse mucho con la competencia comunicativa y la metodológica, por qué a veces se puede entender esta competencia como una metodología.

<i>Propuesta de organización de las competencias</i>	• Trabajo en equipo como competencia básica. • Ética docente como competencia básica. • Evaluación como competencia básica Según la jerarquización que se hizo en las diferentes sesiones la aproximación a todas las opiniones serían las siguientes: 1. <u>Competencias comunicativas e interpersonales</u>: motivar, empatía, despertar el espíritu crítico, hacer transferencia de conocimiento, ser capaz de explicar la importancia de su disciplina, motivar a los alumnos hacia la investigación y la mejora, potenciar y facilitar la comunicación, etc . 2. <u>Competencias metodológicas y tecnológicas</u>: haciendo referencia a los elementos e instrumentos que se utilizan para transmitir los mensajes, saber adaptar las nuevas metodologías y las nuevas tecnologías a la realidad del aula. 3. <u>Competencias de innovación, gestión y coordinación</u>: se establecerán niveles, sobre todo en términos de coordinación por qué no es necesario que todos sean líderes fuera del aula pero dentro sí que deben ser guías. Todos los profesores y profesoras tienen espacios de gestión. La innovación se refiere a su actualización, pero ésta también debe coordinarse para que sea útil y para mejorar. 4. <u>Competencia contextual</u>: como marco común, como paraguas que todos los docentes deben tener y saber, pero no como competencia sino como marco general de actuación.
--	---

13.2. Encuestas sobre competencias docentes del profesor universitario.

13.1.1. Informe cuantitativo

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas, una vez depurados, han sido analizados utilizando técnicas descriptivas univariantes y multivariantes para obtener la máxima información sobre cada una de las competencias y los indicadores que las definen.

Resultados de las valoraciones de cada competencia

Una vez analizadas las características socio profesionales de la muestra de estudio, se pasa a analizar, en primer lugar, las valoraciones globales de cada competencia, tanto en lo que se refiere a su definición así como indicadores.

❖ Competencia Interpersonal (C1)

Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.

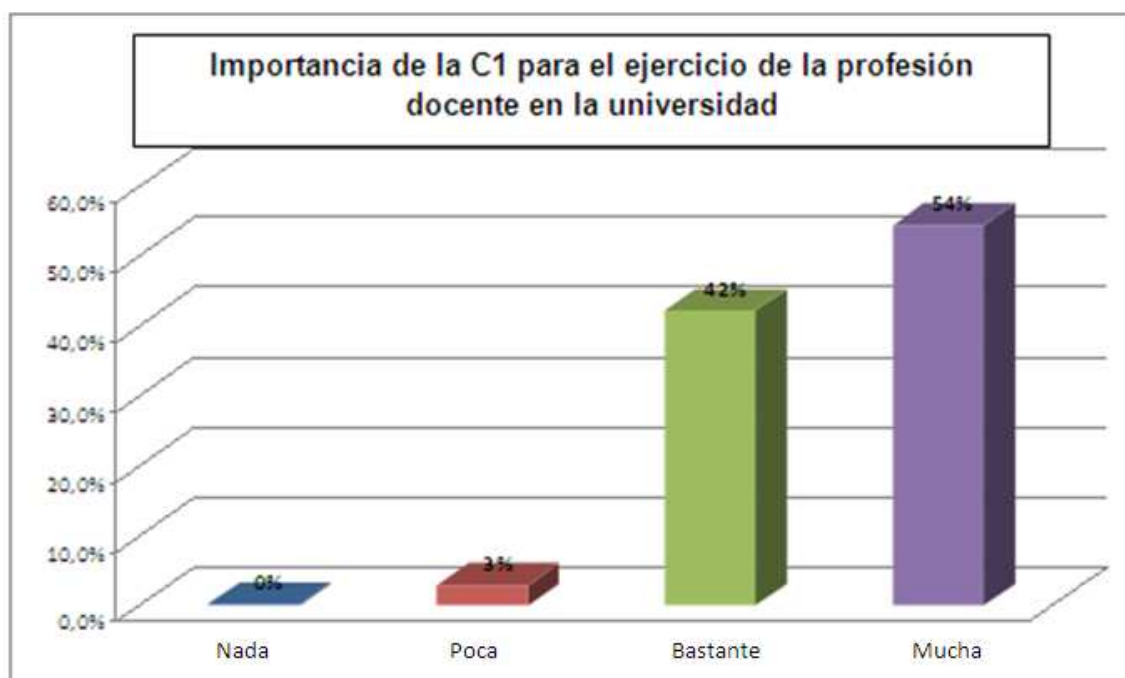


Gráfico 8: Porcentaje de valoración global de la competencia Interpersonal.

El 54% de la muestra ha valorado la C1 como *muy* importante para el ejercicio profesional. Seguido de un 42% que la titulan de *bastante* importante, 3% poco importante, pero nadie cataloga esta competencia con *nada* importante, por lo cual todos los encuestados están de acuerdo que esta competencia forma parte con mayor o menor importancia del perfil transversal competencial del profesorado.

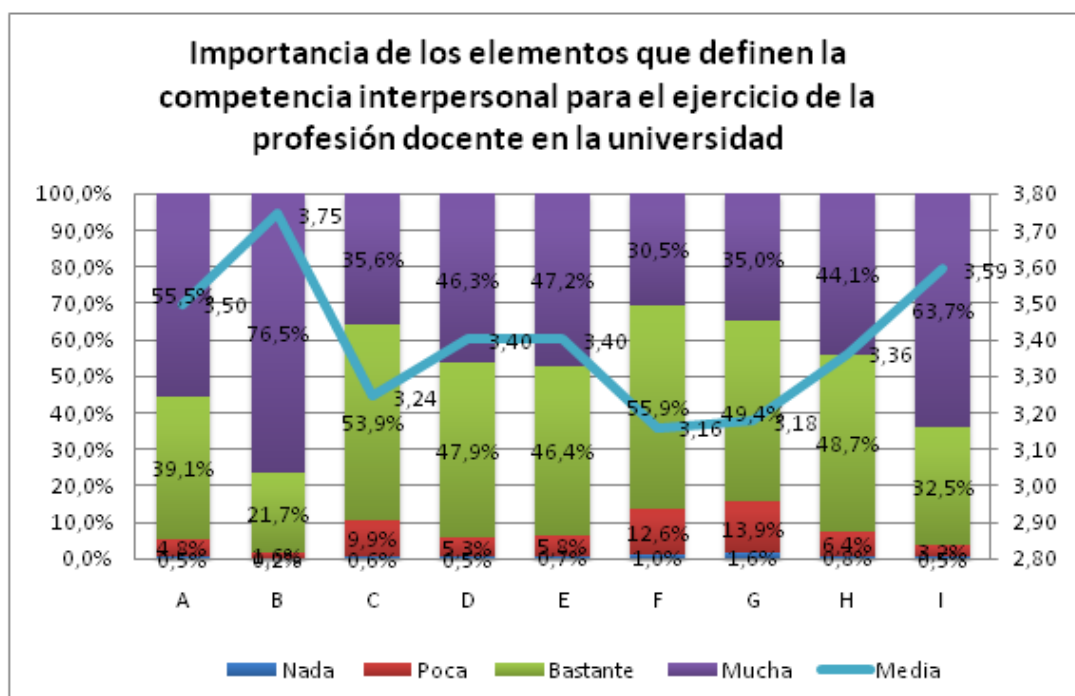


Gráfico 9: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la competencia Interpersonal

En referencia a los indicadores de competencia, los encuestados valoran como “muy importantes” los referentes a “B. *Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico*” (76,5%) y “I. *Promover la motivación*” (63,7%).

Los más categorizados como “bastante importantes” son “F. Identificar las necesidades individuales” (55,9%) y “C. Negociar con otras personas sabiendo inspirarles confianza y seguridad” (53,9%). Categorizados más frecuentemente como “poco importantes” encontramos “F. Identificar las necesidades individuales”, “G. Respetar la diversidad cultural” y “C. Negociar con otras personas sabiendo inspirarles confianza y seguridad”, aunque ningún porcentaje supera el 13% y esta categoría se encuentra bastante repartida entre todos los indicadores. Como “nada importante”, un 1,6% cataloga el indicador “G. Respetar la diversidad cultural”.

Si nos fijamos en las medias finales, teniendo en cuenta los valores globales, para cada indicador vemos que de menor a mayor importancia siguen este orden:

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (3,75) (B)
- Promover la motivación (3,60) (I)
- Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (3,50). (A)
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades (3,40). (D)
- Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.) (3,40). (E)
- Promover la confianza (3,36). (H)
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad (3,24). (C)
- Respetar la diversidad cultural (3,18). (G)
- Identificar las necesidades individuales (3,16). (F)

❖ Competencia Metodológica (C2)

Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades del estudiante, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

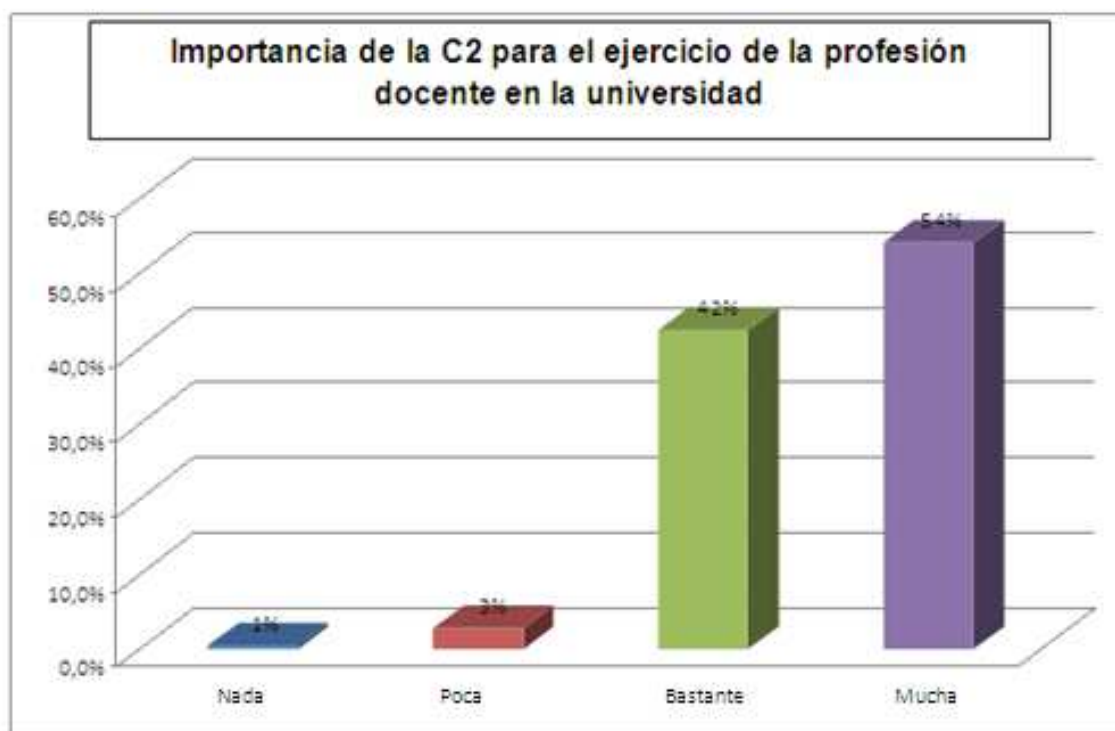


Gráfico 10: Porcentaje de valoración global de la Competencia Metodológica

En lo que se refiere a la competencia metodológica, el 54% de la muestra ha valorado que tiene *mucha* importancia, y un 42% considera que es *bastante* importante. Encontramos un 1% que cree que no tiene *ninguna* relevancia y un 3% que tiene *poca*. Por tanto, vemos que una gran mayoría del profesorado encuestado –el 96%– considera la competencia metodológica como un elemento importante dentro de los recursos de un profesor/a.

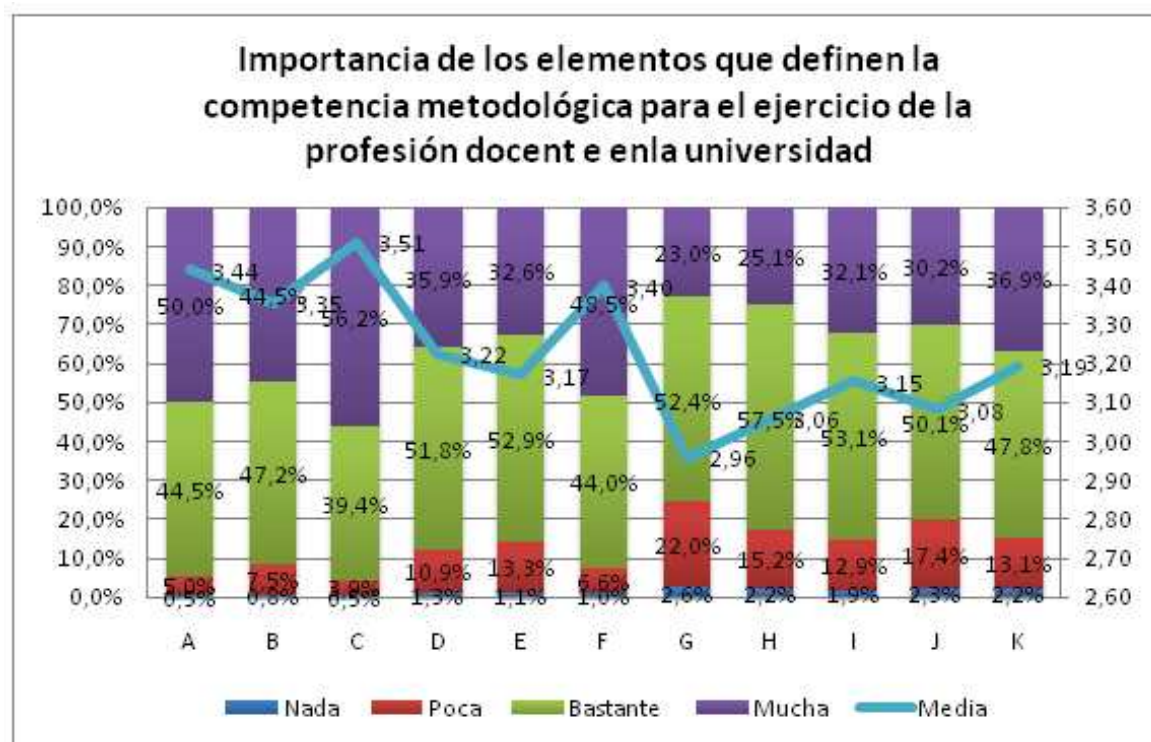


Gráfico 11: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la Competencia Metodológica.

Cuando analizamos qué factores se valoran más para definir la competencia metodológica, hallamos poca consistencia. Los factores que han obtenido mayoría de opiniones como Muy importante son: “C. Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza – aprendizaje y procesos de evaluación”, con un 56,2% y también “A. Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante” con un 50%.

En cuanto a los elementos considerados por la mayoría como “Bastante importante”, tenemos 6 factores destacados. En orden de menor a mayor porcentaje tenemos: “H. Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (57,5%), “I. Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión” (53,1%), “E. Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante” (53%), “G. Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y ambientes de aprendizaje que potencien la autonomía de los estudiantes” (52,4%), “D. Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa” (51,8%) y “J. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa” (50,1%). De entre los ítems han obtenido un mayor porcentaje de “Poco Importante” para la competencia metodológica de los profesores y profesoras universitarios destacan dos, que curiosamente ya hemos mencionado: “G. Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y ambientes de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante”, con un 22% y “J. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa” con un 17,4%.

De estos datos resalta la gran importancia que se da al uso de las TIC y a la variedad de recursos didácticos de evaluación.

Si nos fijamos en las medias del peso final de cada factor, podemos ordenar cada elemento según la importancia que obtenga cada uno de ellos.

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación. (3,51) (C)
- Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante. (3,44) (A)
- Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el auto aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales. (3,40) (F)
- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje i el de los compañeros. (3,35) (E)
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia i la situación formativa. (3,22). (D)
- Proporcionar retroacción continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante. (3,19) (K)
- Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante. (3,17) (E)
- Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión. (3,15) (I)
- Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa. (3,08) (J)
- Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (3,06). (H)
- Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante. (2,96) (G)

❖ Competencia Comunicativa (C3)

Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

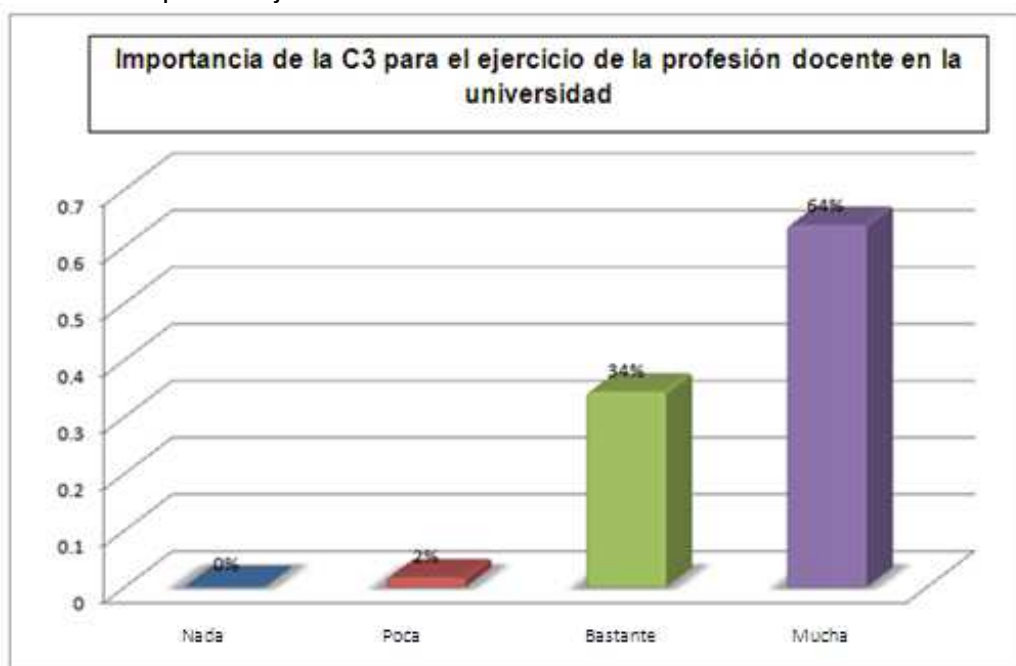


Gráfico 12: Porcentaje de la valoración global de la Competencia Comunicativa

Cuando se evalúa la competencia comunicativa, encontramos que es el factor que ha obtenido el porcentaje más alto de importancia por parte de la muestra: un 64% considera que tiene *mucha*. Después un 34% declara que cree que tiene *bastante* importancia, con lo que encontramos que un 97% de los encuestados da una importancia considerable a la competencia comunicativa dentro del perfil de un profesor/a universitario. También hace falta destacar que no hay ninguna persona que piense que no es *nada* importante.

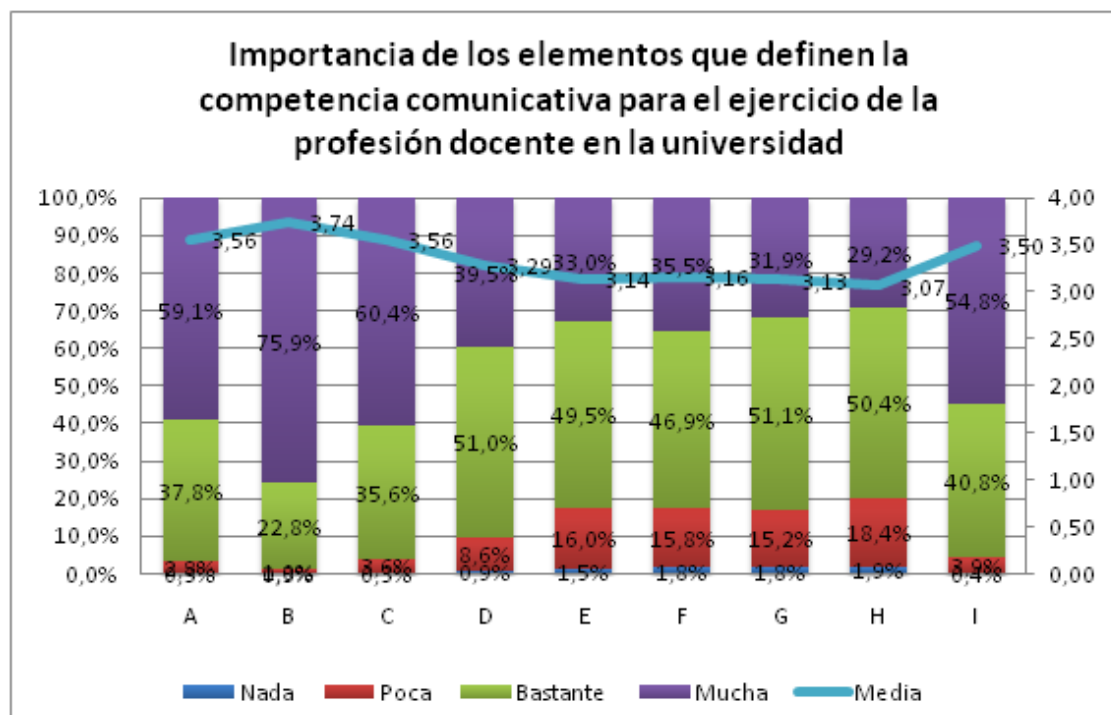


Gráfico 13: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la Competencia Comunicativa

En éste gráfico podemos observar qué elementos que forman la competencia comunicativa valora más el profesorado encuestado. De entre los indicadores que son considerados por una mayoría como muy importantes para esta competencia encontramos: “B. Explicar con claridad y entusiasmo” (75,9%), “C. Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones” (60,4%), “A. Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias” (59,1%) y “I. Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros” (54,8%). Otros indicadores son considerados por la mayoría como bastante importantes: “G. Gestionar el uso de la voz, la entonación, el énfasis y la respiración para una buena fonación” (51,1%), “D. Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante” (51%) y “H. Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal” (50,4%).

Si consultamos la media de valoraciones globales, podemos ordenar los diferentes elementos según su grado de importancia:

- Explicar con claridad el entusiasmo. (3,74) (B)
 - Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones. (3,56) (C)
 - Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias. (3,56) (A)
 - Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros. (3,50) (I)
 - Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante. (3,29) (D)
 - Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás. (3,16) (F)
 - Generar espacios dónde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta. (3,14) (E)
 - Gestionar el uso de la voz, la entonación, el énfasis y la respiración para una buena fonación. (3,13) (G)
 - Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal. (3,07) (H)
- ❖ Competencia de Planificación y Gestión de la docencia (C4)

Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

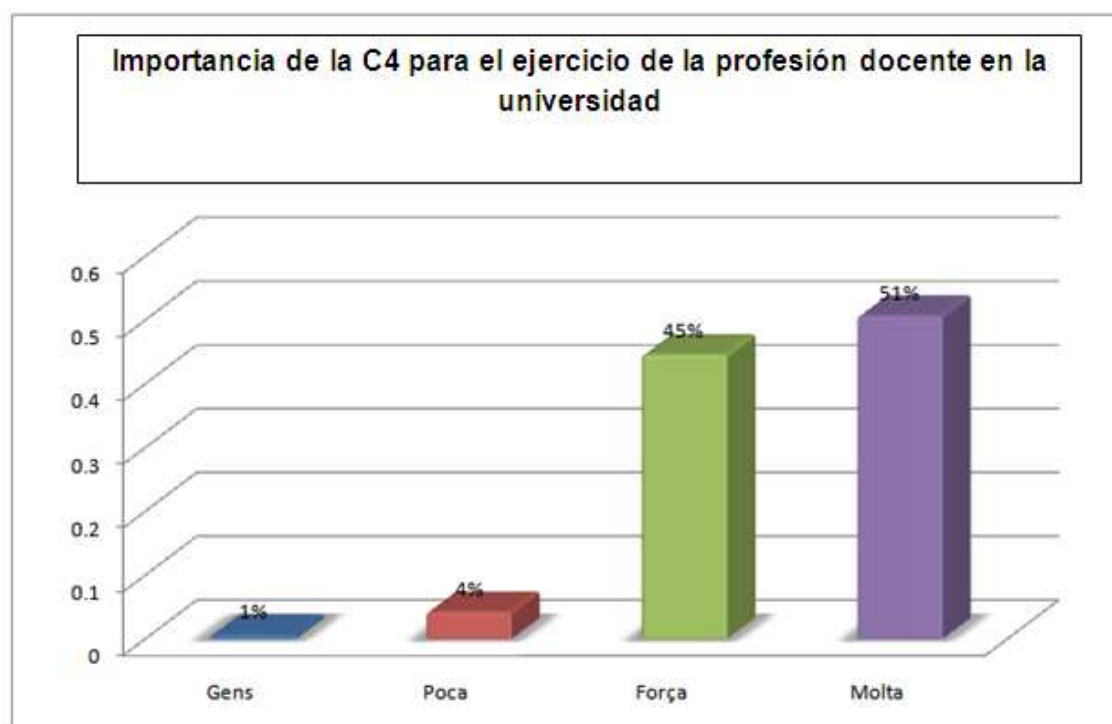


Gráfico 14: Porcentaje de la valoración global de la Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia

Sobre la competencia de planificación y gestión de la docencia, el 51% de la muestra la ha valorado como *muy importante*, y el 45% como *bastante importante*. Sólo un 5% la ha valorado como *poco* o *nada importante*, lo cual destaca que para el 96% de la muestra es un factor a valorar dentro de las habilidades de un profesor/a universitario.

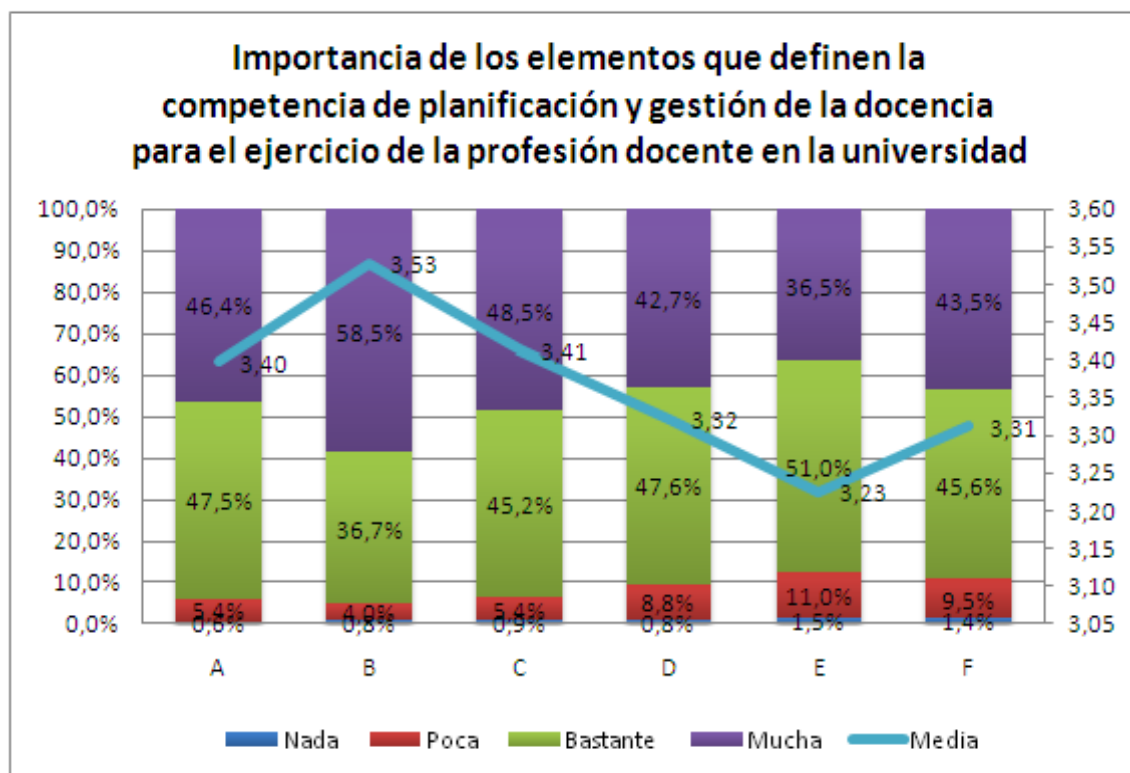


Gráfico 15: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la Competencia Planificación y Gestión

Cuando analizamos la importancia de cada elemento que forma la competencia, observamos que sólo hay uno que la mayoría de los encuestados consideren que tiene Mucha importancia: el factor B (“Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión”) con un 58,5% de acuerdo. Después encontramos otro indicador con un mínimo nivel de acuerdo, con un 51% que la considera como bastante importante: “E. Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen”. Pero se debe tener en cuenta que este ítem es el que ha obtenido un mayor porcentaje tanto de Poco importancia (11%) como de ninguna importancia (1,5%). Esto nos muestra que es un ítem con un bajo nivel de acuerdo dentro de la muestra. Hay dos indicadores más que destacan por el porcentaje relativamente alto de valoraciones como poco importante: “F. Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectando los puntos débiles e introduciendo las mejoras que permitan el logro de los objetivos” (9,5%) y “D. Diseñar y gestionar los procesos de evaluación” (8,8%).

En esta competencia se puede ver que hay mucha diversidad de valoraciones en prácticamente todos los ítems: sólo en dos ocasiones los porcentajes han superado la mayoría. Por lo tanto, podríamos suponer que, o bien los ítems no plasman los aspectos más importantes de la competencia, o bien que entre el profesorado realmente hay divergencias de funcionamiento sobre esta área.

Si observamos la media de peso de cada indicador observamos, de más a menos valoración por parte de los profesores y profesoras, los siguientes ítems:

- Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión. (3,53) (B)
- Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias. (3,41) (C)
- Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente. (3,40) (C)
- Diseñar y gestionar los procesos de evaluación. (3,32) (D)
- Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos. (3,31) (F)
- Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen. (3,23) (E)

❖ Competencia de Trabajo en Equipo (C5)

Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

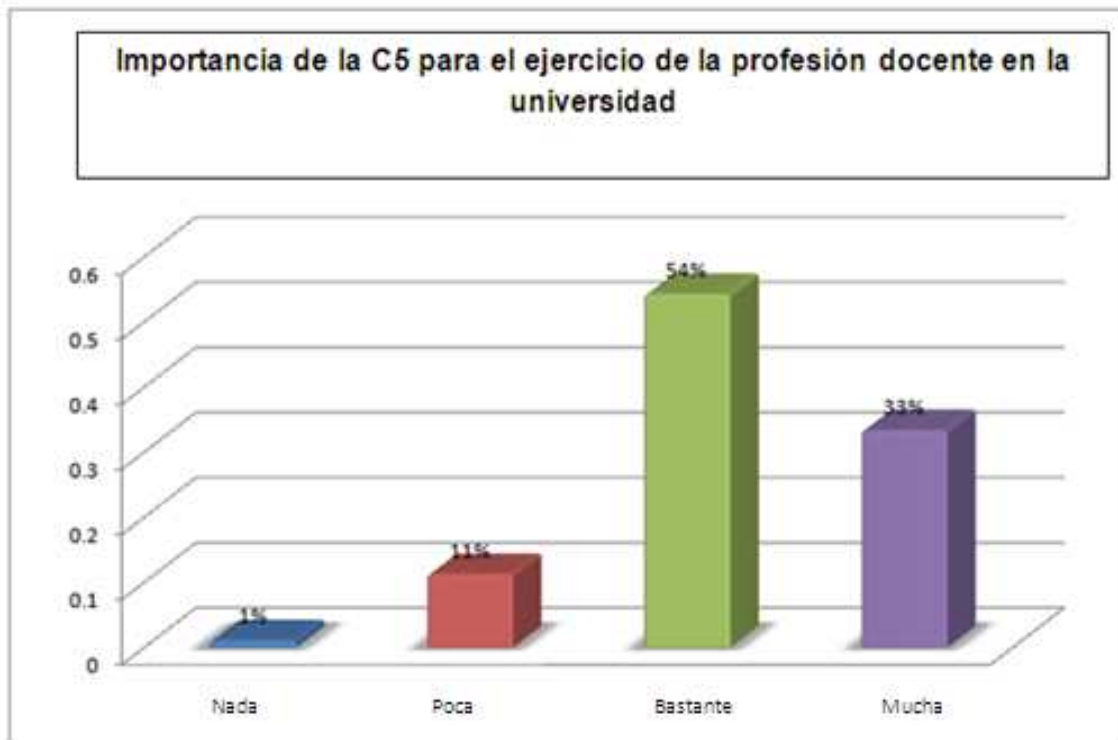


Gráfico 16: Porcentaje de valoración global de la Competencia de Trabajo en Equipo

Sobre la competencia de trabajo en equipo, como parte del perfil transversal del profesorado universitario, sólo el 33% la valora como *muy* Importante, y la mayoría (54%) la ve como un elemento *bastante* importante. Esto significa que el 87%

considera que es un elemento a tener en cuenta y que, a pesar de ser un porcentaje bastante elevado, cabe destacar que es el más bajo de entre las seis competencias que se evalúan. También se observa el mayor porcentaje de profesorado que valora esta competencia como *poco* importante, un 11%. Por lo tanto, con los datos de que disponemos, podríamos decir que sobre la importancia de tener capacidades de trabajo en equipo hay bastante divergencia de opinión en la muestra.

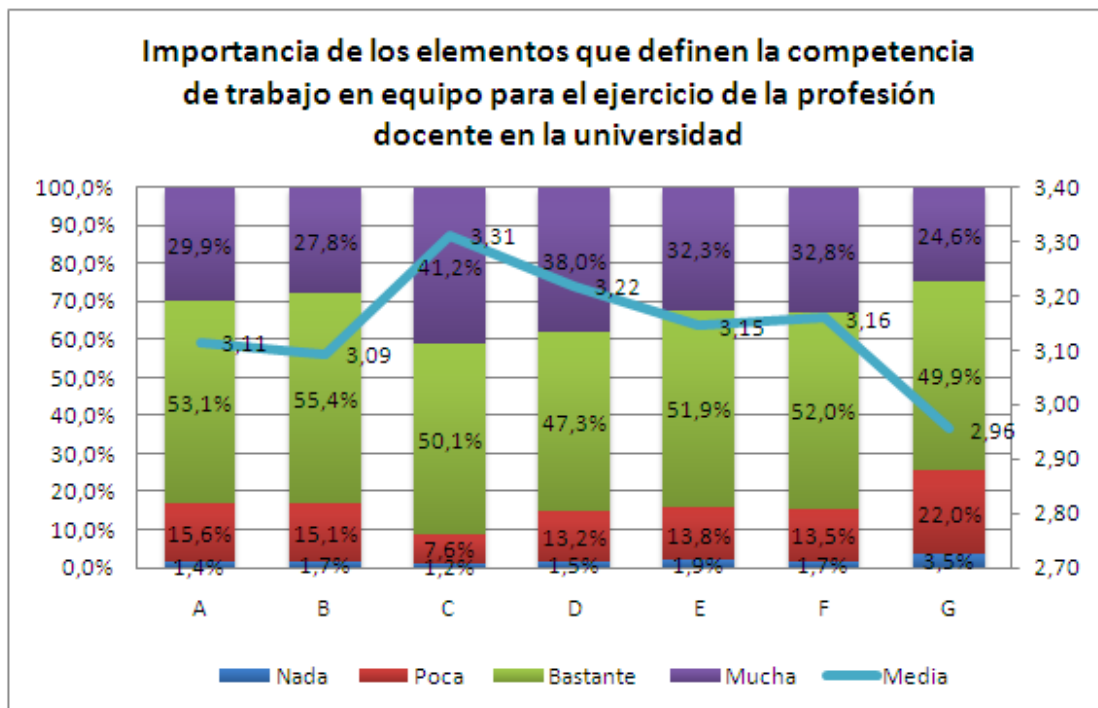


Gráfico 17: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la Competencia de Trabajo en Equipo

Cuando analizamos cómo valora el profesorado los diferentes indicadores que forman esta competencia, nos sorprende observar que no hay ninguno que la mayoría haya valorado como muy importante.

El factor que ha obtenido un porcentaje de muy importante más alto, del 41,2%, ha sido el ítem “C. llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo”. En cambio, seis de los siete indicadores han sido valorados como bastante importante por la mayoría: los porcentajes van del 49,9% al 55,4%. También hay una considerable proporción de encuestados que han valorado como poco importante bastantes indicadores: seis han obtenido más del 10% en esta valoración. Cabe destacar el indicador “G. Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo” que ha sido el que ha obtenido un porcentaje mayor, tanto de poco importante (22%) como de nada importante (3,5%).

Cuando observamos las medias sobre la valoración de la importancia de cada ítem, encontramos que, en orden de mayor a menor peso, están:

- Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo. (3,31) (C)
- Promover el beneficio del equipo. (3,22) (D)

- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos. (3,16) (F)
 - Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes. (3,15) (E)
 - Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal. (3,11) (A)
 - Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo. (3,09) (B)
 - Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo. (2,96) (G)
- ❖ Competencia de Innovación (C6)

Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectiva, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

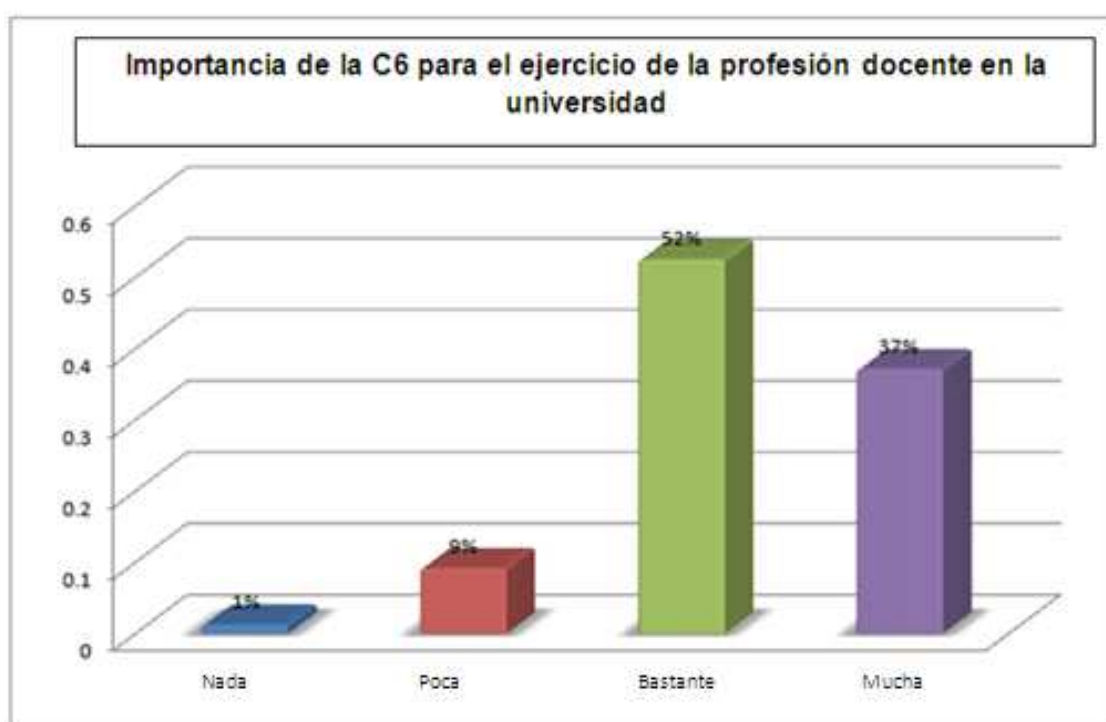


Gráfico 18: Porcentajes de la valoración global de la Competencia de Innovación

En referencia a la competencia de innovación, la mayoría de los encuestados (52%) han opinado que tiene *bastante importancia*. Un 37% la ha valorado como *muy importante*, y un 9% como *poco importante*. El 90% considera que es *importante* o *bastante importante*, y sólo el 10% la considera prescindible en el perfil competencial del profesorado universitario.

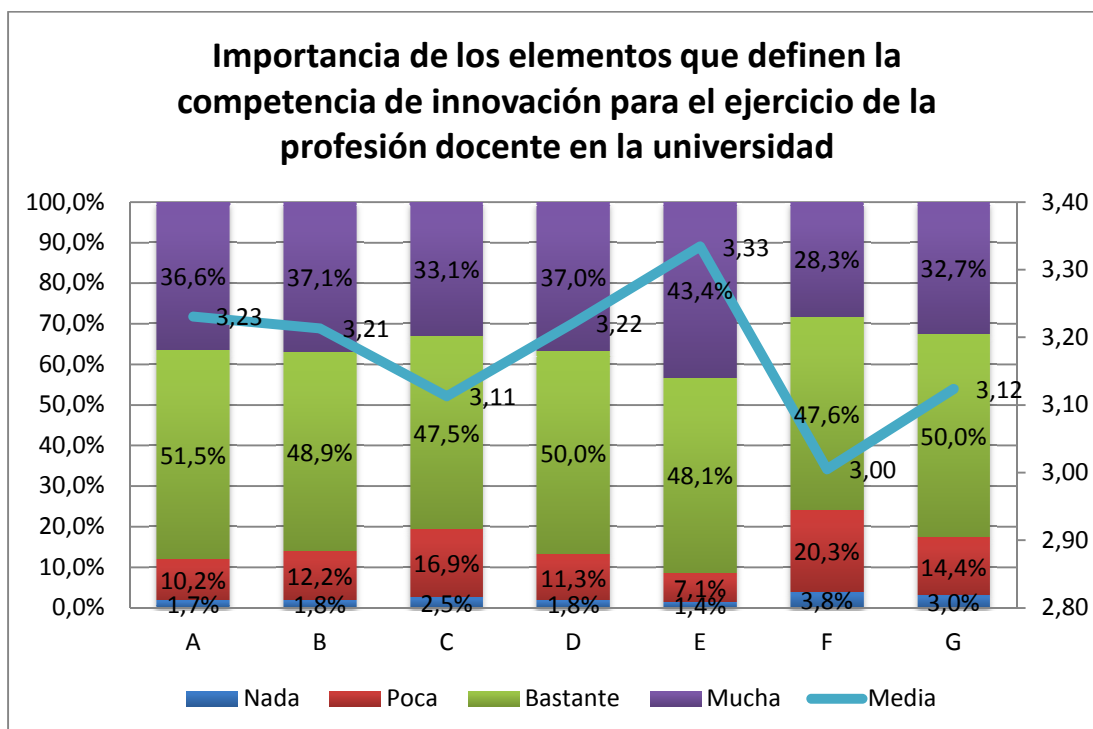


Gráfico 19: Porcentaje de valoración global de los indicadores de la Competencia de Innovación

Si nos fijamos en la valoración de los diversos indicadores que integran esta competencia encontramos, primero, que no hay ninguno que la mayoría haya considerado como muy importante. El ítem que ha obtenido un mayor porcentaje de “muchas” importancia ha sido “E. Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de “enseñanza – aprendizaje” con un 43,4%. Los porcentajes de valoración de los indicadores como bastante importante se sitúan alrededor del 50%, siendo el más alto “A. Analizar el contexto de enseñanza - aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores” con un 51,5%. También hay una proporción significativa de encuestados que han considerado algunos ítems como poco importantes, ya que seis de los siete indicadores tiene más de un 10%, y todos tienen más de un 1% de valoración como nada importante.

Según la valoración global de los indicadores, los podemos ordenar según su peso:

- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje. (3,33) (E)
- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores. (3,23) (A)
- Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto. (3,22) (D)
- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos. (3,21) (B)
- Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje, orientados a la mejora de la calidad docente. (3,12) (G)
- Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo. (3,11) (C)

- Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente. (3,00) (F)

Análisis de Componentes Principales para los indicadores de cada competencia

Con el objetivo de reducir la dimensionalidad de los indicadores que definen cada una de las competencias, se ha aplicado técnicas estadísticas de reducción de datos (Análisis de Componentes Principales ACP). Su resultado ha sido la construcción de tres indicadores-resumen o componentes principales. Esta técnica estadística permite sintetizar la información recogida por los indicadores, en un número mucho menor de componentes, en este caso tres. Estas componentes son ortogonales, independientes entre sí, y para los datos analizados van a recoger para cada competencia aproximadamente un 70% de la información. La reducción del número de indicadores a sólo 3 indicadores-resumen por competencia (un total de 18), va a permitir una mayor simplicidad y claridad en la definición que justifica la pérdida de información producida en el proceso de síntesis.

Para estudiar la magnitud de la relación lineal entre las variables, y por tanto la viabilidad del análisis, se utiliza el índice KMO y el contraste de esfericidad de Bartlett. El índice KMO toma valores entre 0 y 1, y se considera aceptable si es superior a 0,5. La prueba de esfericidad de Bartlett, contrasta la hipótesis de que la matriz de correlaciones entre las variables es la identidad (no hay relación entre las variables).

Cuando el estadístico da valores chi-cuadrados altos y significaciones casi nulas podemos rechazar que la matriz de correlaciones sea la identidad, por tanto hay correlación entre las variables. Con el fin de mejorar la interpretación de los resultados se ha realizado una rotación varimax de los componentes inicialmente obtenidos.

❖ ACP- Competencia Interpersonal

El valor de los estadísticos KMO y de Bartlett (Tabla 4), asegura que el ACP es pertinente y proporciona resultados fiables. Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 50%, 10% y 9% de la información total.

**Tabla 4: Competencia Interpersonal. Medidas de viabilidad d
ACP**

Kaiser-Meyer-Olkin Adequacy.	Measure of Sampling	,903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	7415,032
	Df	36
	Sig.	,000

Tabla 5: Competencia Interpersonal. Matriz de componentes rotados. Rotación Varimax

	Componentes		
	1	2	3
Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión	,353	,112	,693
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico	,097	,232	,836
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad	,696	,240	,192
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades	,761	,032	,346
Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, entender su perspectiva, etc.)	,697	,345	,114
Identificar las necesidades individuales	,680	,411	,049
Respetar la diversidad cultural	,765	,133	,217
Promover la confianza	,517	,678	,145
Promover la motivación	,157	,867	,269

La tabla 5 recoge las correlaciones de las variables con cada uno de los factores, podemos observar que el primer componente recoge aquellos indicadores relacionados con la actitud del profesorado hacia el estudiante:

- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades
- Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, entender su perspectiva, etc.)
- Identificar las necesidades individuales
- Respetar la diversidad cultural

El segundo está claramente relacionado con la capacidad del profesorado de promover una respuesta en el estudiante (promover la motivación y la confianza). Por último el tercer componente recoge acciones que inciden sobre el propio sujeto, desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (en el estudiante) y asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (el profesorado).

❖ ACP-Competencia Metodológica

El valor de los estadísticos KMO y de Barlett (Tabla 6) proporciona resultados fiables. Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 51%, 10% y 6% de la información total.

Tabla 6: Competencia Metodológica. Medidas de viabilidad del ACP

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,927
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	10161,362
Sphericity df	55
Sig.	,000

Tabla 7: Competencia Interpersonal. Matriz de componentes rotados. Rotación Varimax

	Componentes		
	1	2	3
Utilizar las estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado	,385	,185	,729
Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros	,254	,216	,833
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación	,551	,163	,387
Diseñar y Desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa	,713	,196	,266
Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante	,746	,273	,163
Planificar actividades prácticas de manera que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales	,539	,287	,394
Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante	,295	,789	,203
Utilizar con criterio selectivo las TIC como medio de apoyo para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	,241	,838	,192
Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión	,232	,824	,140
Utilizar las estrategias de evaluación formativa	,731	,265	,193
Proporcionar retroalimentación continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado	,720	,225	,266

En la tabla 7 se muestran las correlaciones de las variables con cada uno de las componentes, podemos observar que el primer componente, y por tanto el que más importancia han dado los encuestados (el porcentaje de información recogida sólo por este factor es del 51%), recoge aquellos indicadores relacionados con las estrategias metodológicas más clásicas incidiendo en la evaluación y la retroacción:

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación.

- Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.
- Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.
- Planificar actividades prácticas de manera que fomenten el autoaprendizaje y desarrollo de competencias profesionales y personales.
- Utilizar las estrategias de evaluación formativa.
- Proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.

El segundo está claramente relacionado con las TICs:

- Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.
- Utilizar con criterio selectivo las TIC para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión.

El tercer componente recoge acciones metodológicas que inciden en la responsabilidad del estudiante:

- Utilizar las estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado
- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros.

❖ ACP- Competencia Comunicativa

La viabilidad del ACP está asegurada por los valores de los estadísticos KMO y de Barlett (Tabla 8). Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 49%, 12% y 9% de la información total, es decir, un 70% del total de la información.

Tabla 8: Competencia Comunicativa. Medidas de viabilidad del ACP

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,884
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	6685,321
Sphericity Df	36
Sig.	,000

Tabla 9: Competencia Comunicativa. Matriz de componentes rotados. Rotación Varimax

	Componentes		
	1	2	3
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias	,400	,642	,097
Explicar con claridad y entusiasmo	,041	,833	,206
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	,235	,767	,155
Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante	,644	,386	,256
Generar los espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta	,853	,092	,148
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás	,665	,144	,389
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación	,234	,229	,865
Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal	,345	,174	,829
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros	,612	,308	,270

La tabla 9 recoge las correlaciones de las variables con cada uno de los factores, podemos observar que el primer componente recoge aquellos indicadores relacionados con las acciones más interpersonales que incrementan un clima óptimo para la participación de los estudiantes y su identificación con el profesorado:

- Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación el estudiante.
- Generar los espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta.
- Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los demás.

El segundo está relacionado con las características del mensaje a transmitir:

- Explicar con claridad y entusiasmo.
- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
- Facilitar la comprensión de los contenidos, el discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.

El tercer componente recoge aquellos indicadores que hacen que la transmisión por parte del profesorado se realice de una forma óptima:

- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
- Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal.

❖ ACP- Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia

El valor de los estadísticos KMO y de Barlett (Tabla 10) proporciona resultados fiables. Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 64%, 11% y 7% de la información total, consiguiéndose recoger más del 80% de la información.

Tabla 10: Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia. Medidas de viabilidad del ACP

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,895
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	5808,447
Df	15
Sig.	,000

Tabla 11: Competencia Planificación y Gestión de la Docencia. Matriz de componentes rotados. Rotación Varimax

	Componentes		
	1	2	3
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.	,350	,893	,204
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión	,230	,200	,942
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias	,566	,488	,378
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación	,748	,299	,267
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen	,862	,236	,167
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de objetivos	,815	,280	,165

El primer componente, con una importancia superior al 64% comprende ítems que hace referencia a una planificación y gestión dirigida principalmente a los contenidos de la asignatura en concreto:

- Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.
- Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.
- Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.
- Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de objetivos.

El segundo componente podría definirse como la gestión y planificación a nivel más general, donde ya la propia planificación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante por sí mismo como instrumento para conseguir el desarrollo competencial del titulado a partir de una correcta selección y secuenciación de contenidos y actividades formativas: Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.

El tercer componente corresponde a una nueva dimensión en la gestión y planificación. Se entiende esta competencia como la capacidad para seleccionar los contenidos y actividades de cada asignatura de acuerdo con el perfil profesional de la titulación en la que se integran: Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.

❖ ACP- Competencia de Trabajo en Equipo

El valor de los estadísticos KMO y de Barlett (Tabla 12) aseguran la viabilidad del ACP y la fiabilidad de los resultados. Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 66%, 8% y 7% de la información total.

Tabla 12: Competencia Trabajo en Equipo. Medidas de viabilidad del ACP

Kaiser-Meyer-Olkin Adequacy.	Measure of Sampling	,922
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8006,029
	df	21
	Sig.	,000

**Tabla 13: Competencia Trabajo en Equipo. Matriz de componentes rotados.
Rotación Varimax**

	Componentes		
	1	2	3
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal	,254	,832	,293
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo	,377	,795	,212
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo	,753	,443	,135
Promover el beneficio del equipo	,817	,204	,351
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes	,667	,383	,390
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para alcanzar los objetivos	,456	,503	,533
Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo	,285	,262	,885

Los componentes se distribuyen en relación al rol que adopta el profesorado en tanto a componente de un equipo.

El primer componente comprende ítems de “El trabajo en equipo de manera colaborativa como un miembro más”:

- Llevar a cabo las tareas encargadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
- Promover el beneficio del equipo.
- Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.

El segundo componente hace referencia a “El trabajo en equipo desde la posición de coordinación- jefe”:

- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal.
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.

El tercer componente se refiere a “Evaluación del trabajo i/o productos del equipo”:

- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir cambios necesarios para alcanzar los objetivos.
- Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.

❖ ACP- Competencia de Innovación

El valor de los estadísticos KMO y de Barlett (Tabla 14) proporciona resultados fiables. Los tres primeros componentes resumen respectivamente un 67%, 8% y 7% de la información total.

Tabla 14: Competencia de Innovación. Medidas de viabilidad del ACP

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,919
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	8125,841
Sphericity df	21
Sig.	,000

Tabla 15: Competencia de Innovación. Matriz de componentes rotados. Rotación Varimax

	Componentes		
	1	2	3
Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y / o recursos innovadores	,351	,799	,266
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	,290	,785	,353
Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a termino	,768	,324	,311
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto	,835	,293	,256
Introducir innovaciones que tengan como un objetivo una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	,537	,518	,364
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	,240	,332	,846
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de calidad docente	,379	,286	,794

El primer componente recoge un 67% de la información y se puede denominar “Definir los objetivos y los campos de la Innovación”:

- Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo.
- Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.
- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejor del proceso enseñanza-aprendizaje.

El segundo componente hace referencia a “Analizar el contexto educativo y el papel de la Innovación y su impacto”:

- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.
- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.

El tercer componente se refiere a “Poner en marcha y evaluar las innovaciones”:

- Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.
- Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientado a la mejora de la calidad docente.

Resumen de resultados de los ACP's realizados

En la siguiente tabla (Tabla 16) se sintetiza para cada competencia las dimensiones que la definen. El procedimiento de construcción de los componentes principales asegura que el primer componente es el que recoge más información, y para todas las competencias analizadas se observa que el porcentaje de información recogida supera (menos en para la competencia comunicativa) el 50 %. Se observa también, que las componentes que quedan mejor explicadas a partir de los tres primeros factores son la competencia de Planificación y Gestión, la de Trabajo en Equipo y la de Innovación (más de un 80%).

Finalmente se puede concluir que el primer componente de cada una de las competencias está muy correlacionado con los indicadores que definen mejor el perfil del profesorado tradicional, que ejerce fundamentalmente el papel de transmisor de conocimientos. En cambio, el segundo y el tercer componente recogen las características más propias del profesorado como facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los porcentajes de información recogida por cada componente ponen de manifiesto que en estos momentos los indicadores más valorados son aquellos que tienen más peso en el primer componente. Sin embargo, la importancia del segundo y tercer componente característicos del nuevo rol del profesorado en el contexto del EEES, es mucho menor (sólo en la competencia comunicativa se supera el 20%). Este resultado pone de manifiesto la necesidad de programas formativos que permitan al profesorado desarrollar todos los aspectos de las competencias definidas, incidiendo en los que caracterizan el segundo y tercer factor.

Tabla 16: Características más relevantes para cada una de las componentes.

	<i>Componente 1</i>	<i>Componente 2</i>	<i>Componente 3</i>	<i>% infor</i>
Competencia Interpersonal	Establecer relación con el estudiante (50%)	Promover respuesta del estudiante (10%)	Actitud reflexiva (9%)	69%
Competencia Metodológica	Estrategias: planificar, evaluar, retroacción (51%)	Utilización de las TIC como herramienta (10%)	Responsabilidad y participación del estudiante (6%)	67%
Competencia Comunicativa	Canal y contexto (49%)	Mensaje (12%)	Facilitadores transmisión (9%)	70%
Competencia Planificación y Gestión de la Docencia	Contenidos de la asignatura (64%)	Selección y secuenciación de actividades (11%)	Selección contenidos y actividades de acuerdo con perfil competencial de la titulación (7%)	82%
Competencia Trabajo en Equipo	Miembro (66%)	Coordinador (8%)	Evaluador (7%)	82%
Competencia de Innovación	Introduce innovaciones (67%)	Analiza el contexto (8%)	Crea innovaciones y las evalúa (7%)	83%

*Entre paréntesis se recoge el % de información recogido por cada componente.

Resultados de priorización de Competencias Globales

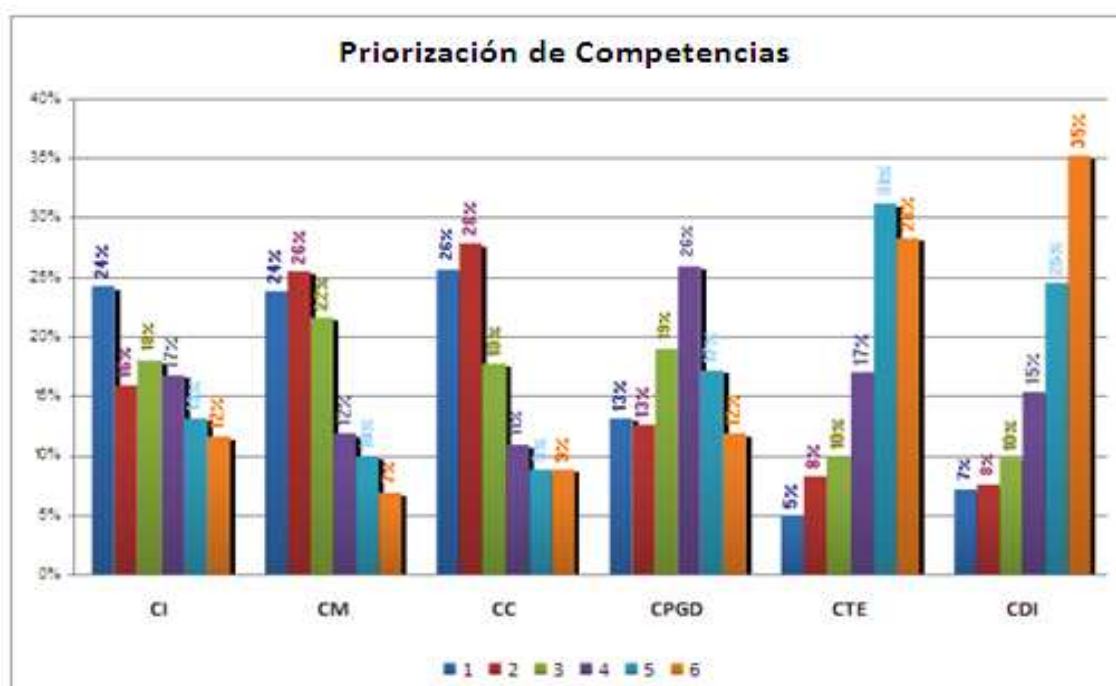


Gráfico 20: Porcentaje de respuestas que categorizan las competencias según su importancia.

La encuesta también pedía a los docentes que realizaran una priorización de las competencias propuestas y que las colocarán de manera ascendente de acuerdo al orden de importancia. No todas las respuestas dadas en este apartado de priorización de competencias eran correctas, ya que algunas personas le han dado el mismo nivel de prioridad a más de una o todas las competencias. Por eso, para el análisis de este apartado, únicamente se ha tenido en cuenta aquellas encuestas por las cuales se haya asignado un solo valor de prioridad a cada una de las competencias, el que corresponde al nivel global a 2125 de 3.825 encuestas, 1191 de las 2151 encuestas ponderadas y 1107 de las 2029 encuestas ponderadas que tienen completamente completas el apartado Evaluación de Competencias. En definitiva, se ha tenido en cuenta 1.107 respuestas por tal de mantener la representatividad de respuestas en todas las competencias valoradas.

Si analizamos el gráfico en relación a las diferentes posiciones en las que los encuestados pueden haber situado cada competencia, de acuerdo con el criterio individual de importancia, observamos lo siguiente:

- Referente a la primera posición, es decir, a la competencia más importante, un 26% consideran que es la “Competencia Comunicativa” (CC), seguido de un 24% que se considera que es la “Competencia Interpersonal” (CI) y otro 24% que es la “Competencia Metodológica” (CM), seguido de la “Competencia de Planificación y Gestión de la docencia” (CPGD), con un 13%, la “Competencia de Innovación” (CDI) con un 7% y el “Trabajo en Equipo” (CTE) con un 5%.
- El 28% de la muestra cataloga en segunda posición a la CC, el 26% a la CM, seguido por la CI con un 16%, la CPGD con un 13%, y la CTI con un 8%.
- En tercer lugar la muestra cataloga a CM (22%), CPGD (19%), CI y CC (18% cada una), y CTE y CDI (10% cada una).
- En cuarto lugar el 26% de la muestra ubica a la CPGD, el 17% a la CI y también la CTE, el 15% a la CDI, el 12% a la CM y el 11% a la CC.
- En quinto lugar el 31% consideran que es por la CTE, el 25% que es la CI, el 17% la CPGD, el 13% la CI, el 10% la CM, y el 4% la CC.
- En último y sexto lugar, el 35% considera que es la CDI, el 28% que es la CTE y el 12% CI y CPGD. En referencia a la CC i CM sólo una minoría considera que tienen que ir en último lugar.

Así observamos que sistemáticamente las competencias CTE y CDI son valoradas con porcentajes más bajos en lo que se refiere a las primeras posiciones (primera, segunda y tercera) y estas mismas pasan a ser valoradas por más encuestados cuando se trata de posiciones más últimas (quinta y sexta).

Por otro lado las competencias CI, CM y CC obtienen mayor porcentaje de importancia en las primeras posiciones (primera y segunda) que a medida que las posiciones disminuyen en importancia.

Por otro lado también podemos analizar el gráfico, pero ahora según cada competencia particular, de este modo podemos observar los porcentajes de valoración de la posición en importancia de cada competencia, ordenados de mayor a menor relación prelación:

- La competencia interpersonal (CI) se valora por un 24% de los encuestados en primera posición, 18% en tercera, 17% en cuarta, en segunda por un 16%, 13% en quinta i 12% en sexta.

- La competencia metodológica (CM) es valorada por un 26% de los encuestados en segunda posición, en primera posición por un 24%, 22% en tercera, 12% en cuarta, 10% en quinta i 7% en sexta.
- La competencia comunicativa (CC) es valorada por un 28% de los encuestados en segunda posición, en primera posición por un 26%, 18% en tercera, 11% cuarta, 9% quinta y 9% sexta.
- La competencia de Planificación y Gestión de la docencia (CPGD) es valorada por un 26% de los encuestados en cuarta posición, 19% tercera, 17% quinta, en primera posición un 13%, 13% también en segunda, y 12% en sexta.
- La competencia de trabajo en equipo (CTE) es valorada en quinta posición por un 31% encuestado, 28% en sexta, 17% en cuarta, 10% en tercera, 8% en segunda y en primera posición por un 5%.
- La competencia de innovación (CDI) es valorada en sexta posición por un 35% de los encuestados, 25% en quinta, 15% en cuarta, 10% en tercera, 8% en segunda y en primera posición un 7%.

De esta manera observamos de nuevo que las competencias CI, CM y CC son valoradas por un porcentaje más alto de encuestados en las primera posiciones. En cambio, las competencias CTE y CDI especialmente, pero también CPDG en menor medida son valoradas más ampliamente en últimas posiciones.

13.2.2. Informe cualitativo

Objetivo

Nos proponemos recopilar aportaciones y opiniones escritas entre el profesorado participante en la encuesta respecto a las competencias docentes, tanto para las que se definen previamente en la encuesta como otros aspectos al respecto que no recogen las formulaciones dadas.

Ficha técnica

Se trata de un análisis cualitativo de las respuestas recogidas a través de las preguntas abiertas de la encuesta en línea accesible a todo el profesorado del sistema universitario público de Catalunya.

El objeto de estudio son las aportaciones del profesorado en torno a las cuestiones abiertas planteadas sobre las competencias docentes y sus indicadores:

- Preguntas abiertas del primer bloque: definición e indicadores de competencias
- Preguntas abiertas del segundo bloque: aportación de nuevas competencias

Muestra

Hemos configurado la muestra en sendas fases consecutivas, hasta ajustar la procedencia de los datos a los criterios seguidos en el análisis cuantitativo:

Fase I. Conjunto de las aportaciones cualitativas que aparecen en el total de las encuestas, tanto las procedentes de encuestas finalizadas como aquellas sin cumplimentar por completo.

Fase II. Selección de las aportaciones de participantes que han completado la encuesta. A fin de adecuar el análisis a la muestra real de trabajo, una vez filtradas aquellas que no están relacionadas con la encuesta.

En total, hemos contado con el total de las aportaciones para cada uno de los dos bloques en que se detecta exposición escrita de aportaciones de los participantes:

Bloque I: 375 aportaciones (una vez filtradas las aportaciones fuera del ámbito del estudio) entre las que se identifican 469 referencias (130 relacionadas con la definición de competencias y 339 con indicadores de las competencias).

Bloque II: 117 aportaciones (una vez filtradas las aportaciones fuera del ámbito de estudio), de las que se han obtenido 201 indicadores. Entre las que se clasifican:

- Nuevas competencias: 47 aportaciones (23,38%) y 2 propuestas para su modificación
- Opiniones: 13 (6,46%)
- Otros: 42 (20,90%)
- Indicadores: 97 (48,26%)

Metodología

La metodología seguida se ha basado en el análisis documental, a partir de la producción escrita de los participantes, que de manera voluntaria han cumplimentado la encuesta en línea y han querido incluir información sobre estos apartados. Posteriormente se ha procedido a la categorización cualitativa de las respuestas, por ámbitos de competencia y procedencia de la información, para pasar a un tratamiento cuantitativo de la misma (a fin de obtener indicadores para la toma de decisiones) y su posterior síntesis cualitativa.

La distribución de las respuestas se ha realizado desde una perspectiva global por ámbitos de procedencia, y específica, según procedencia de la aportación; lo que en una segunda fase nos permitirá extraer conclusiones específicas relativas a cada universidad participante en el proyecto.

El sistema de categorización de los textos escritos se ha realizado a partir de tres ámbitos de clasificación: aportaciones, opiniones y otros aspectos, para cada uno de los dos bloques en que se ha estructurado la encuesta:

Bloque I: Definición e indicadores sobre competencias docentes

Bloque II: Aportaciones relacionadas con nuevas competencias

Según las aportaciones (A) añaden y completan nuevos elementos a la propuesta dada (AA), modifican su enfoque (AM) o sugieren la eliminación de la misma (AE); opiniones diferenciadas entre opiniones positivas (OP) o negativas (ON) u otros aspectos que los participantes hayan expresado pero no estén fuera del ámbito del estudio y por tanto se hayan desestimado.

Las aportaciones referidas a las definiciones expresadas en la encuestas o los indicadores de las competencias docentes, (A) nuevas aportaciones que pueden orientarse a añadir nuevos aspectos al respecto (AA), plantear modificaciones (AM) o incluso, si fuera el caso, su eliminación (AE); (O) cuando la participación consiste en

una opinión sobre la misma sea ésta positiva o negativa, y finalmente (AI) cuando son consideraciones que no están estrictamente relacionadas el objeto de estudio y se emplea como criterio para su desestimación en el análisis. El mismo sistema se ha empleado para el análisis de nuevas competencias.

El análisis cualitativo posterior se ha abordado atendiendo a esta categorización adaptada a las especificidades de cada uno de los bloques:

Bloque I: Aportaciones relacionadas con la definición y los indicadores de cada competencias docente. Dada la consistencia de estas aportaciones así como la diversidad de procedencia de las mismas (formuladas por diferentes universidades y/o ámbitos de conocimiento) se han decidido desgarnar y categorizar.

Bloque II: En este apartado el objeto de análisis se centra en las nuevas competencias docentes aportadas por los participantes. Así mismo, el posterior análisis ha permitido identificar referencias más relacionadas con indicadores que con una competencia en sí misma.

Criterios de confiabilidad y validez

El análisis cualitativo del estudio se fundamenta en un criterio de significatividad social más que de representatividad, puesto que la muestra que hemos empleado no ha sido seleccionada por muestreo probabilístico intencional. El diseño del estudio ha primado la oportunidad de aportación voluntaria y la significatividad cualitativa de las mismas, se pierde en precisión, aunque sin embargo se gana en relevancia de la aportación. Entre la bibliografía consultada y en relación a los criterios de validez se han mantenido los siguientes:

- Confiabilidad de los propios investigadores
- Unificación de los criterios de categorización
- Constancia de los propios juicios

Al tiempo que hemos tenido en cuenta la premisa de que en metodología cualitativa la validez se considera como la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas, tanto respecto al texto como al objetivo de la investigación, en su coherencia interna del modelo, como en la exigencia y exhaustividad del proceso de análisis.

Dado que es posible una deducción cualitativa o cuantitativa; en este sentido, hemos considerado que los documentos, la producción objeto de análisis, pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

A fin de reducir al máximo la incidencia “subjetiva” que pudieran aportar varios sujetos en el análisis, hemos eliminado este factor al máximo, concentrando en una persona el proceso de categorización, a fin de mantener la máxima uniformidad posible de los datos. La validez se muestra ante todo en la coherencia interna del modelo de trabajo y de los elementos del corpus; sobre todo la pertinencia de las categorías y las unidades escogidas en relación tanto al documento como a los objetivos de la investigación; ningún esquema de análisis tiene validez en sí mismo, el principal criterio para evaluar la validez de un modelo de análisis es el de la «coherencia interna

del modelo obtenida bajo el entendido que todos los elementos del corpus deben encontrar un lugar en el esquema» (Landry,1998:347).

Se siguen los criterios de:

- Exhaustividad. Categorización exhaustiva de la información recopilada a través de la encuesta en línea, a través de la que se ha clasificado el material en su conjunto.
- Representatividad. Se dirige al conjunto del profesorado del sistema universitario de Cataluña; se ha analizado en su totalidad la información aportada por todos aquellos participantes que voluntariamente han respondido a los apartados cualitativos de la encuesta. Siempre teniendo en cuenta que el diseño se ha basado en la voluntad de aportar datos cualitativos y de hacerlo en el conjunto de los apartados o sólo en aquellos que se considere pertinentes.
- Homogeneidad. La información se ha recopilado y analizado a partir de un documento homogéneo, la misma encuesta para todos los participantes, las mismas preguntas, el mismo espacio, tanto en su administración como en su análisis. En ningún caso se da un criterio de singularidad en relación a los criterios en su administración y posterior análisis y tratamiento de la información.
- Pertinencia. A partir del conjunto de los textos y tras un primer análisis, han pasado a una segunda fase aquellos que corresponden a al objeto de análisis y se han desestimado, aquellos que aparecen categorizados como Otros, aportaciones que se refieren a otra temática o ámbito diferente al objeto del estudio.
- Univocación. Cada categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores, criterio que se ha mantenido, tanto en la definición de la categoría, en la fase de diseño del estudio, como posteriormente en su aplicación a cada una de las aportaciones, asegurando la univocidad manteniendo una única persona que ha procedido a la clasificación a fi de asegurar que la categoría tiene el mismo sentido en el conjunto de la investigación.

En síntesis, en la investigación cualitativa el desarrollo sistemático del método es una de las formas por las cuales se garantiza la calidad de los resultados que se generan. Es como la metodología cuantitativa, una estrategia para aproximarse y estudiar un fenómeno social y, por tanto, se aplican también criterio de cualidad y rigor que les son específicos (Sanz, 2011, p.69).

La calidad de la investigación cualitativa que hemos llevado a cabo se garantiza no sólo en el ámbito de los resultados, sino también en el diseño de la misma (muestra, preguntas planteadas, las técnicas de recogida de información aplicadas, así las estrategias de análisis de datos, etc.).

Conclusiones análisis cualitativo

El análisis global de las aportaciones cualitativas expresadas por los participantes que voluntariamente han querido incluir en la encuesta aportaciones sobre las competencias, y que tal y como se ha planteado en la ficha técnica, se dirige al 100% del profesorado del sistema universitario público de Catalunya, es una encuesta que se completa de manera voluntaria.

La explotación cuantitativa de las aportaciones nos ha permitido extraer los siguientes datos, para cada uno de los bloques:

❖ Bloque I. Definición e indicadores de competencias

Tras el análisis cuantitativo de los datos obtenidos se desprende que en relación a las definiciones propuestas en el estudio, y en relación a los indicadores de cada competencia, es donde hemos observado el menor número de aportaciones entre el conjunto de los participantes.

Respecto a la relación de las aportaciones, según éstas estén clasificadas por tratarse de aportaciones relacionadas con la definición de la competencia, los datos nos han facilitado observar la presencia de un escaso número de aportaciones para completar, modificar o eliminar las definiciones.

Ninguna de las observaciones se refiere a la completa eliminación de las competencias propuestas, sólo a su completado o la modificación de su redacción. En síntesis, a la luz de los datos, las definiciones iniciales planteadas en el proyecto podrían mantener su inicial enfoque.

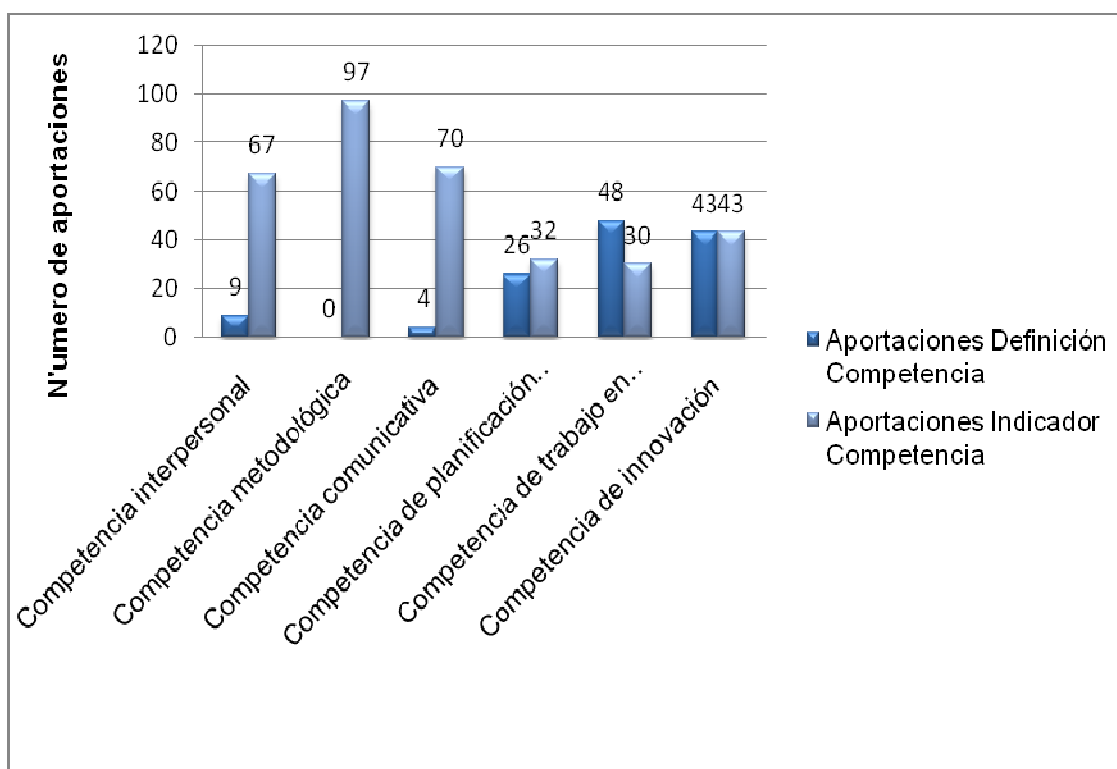


Gráfico 21: Relación de aportaciones totales según definición e indicador de competencia docente.

La definición que numéricamente obtiene una mayor conformidad en su formulación es la competencia metodológica (0 aportaciones), seguida de las competencias comunicativas (4) e interpersonales (9). En cambio entre las definiciones que reciben mayor número de consideraciones en torno a su definición destaca la relacionada con la definición de la competencia de trabajo en equipo (48) y respecto a la competencia de innovación (43), seguida de la competencia de planificación y gestión docentes (26).

Aunque si bien es cierto que la cuestión se dirigía a recopilar información específica sobre los indicadores propuestos, el análisis documental y su posterior categorización nos ha permitido identificar un elevado número de referencias relacionadas con la propia definición que de la competencia ofrecía el documento.

En cambio, en relación a los indicadores expresados reciben el mayor número de aportaciones aquéllos donde la definición se mantiene consistente en su formulación inicial. En definitiva, muestran una proporcionalidad inversa en los valores numéricos identificados entre definición e indicadores.

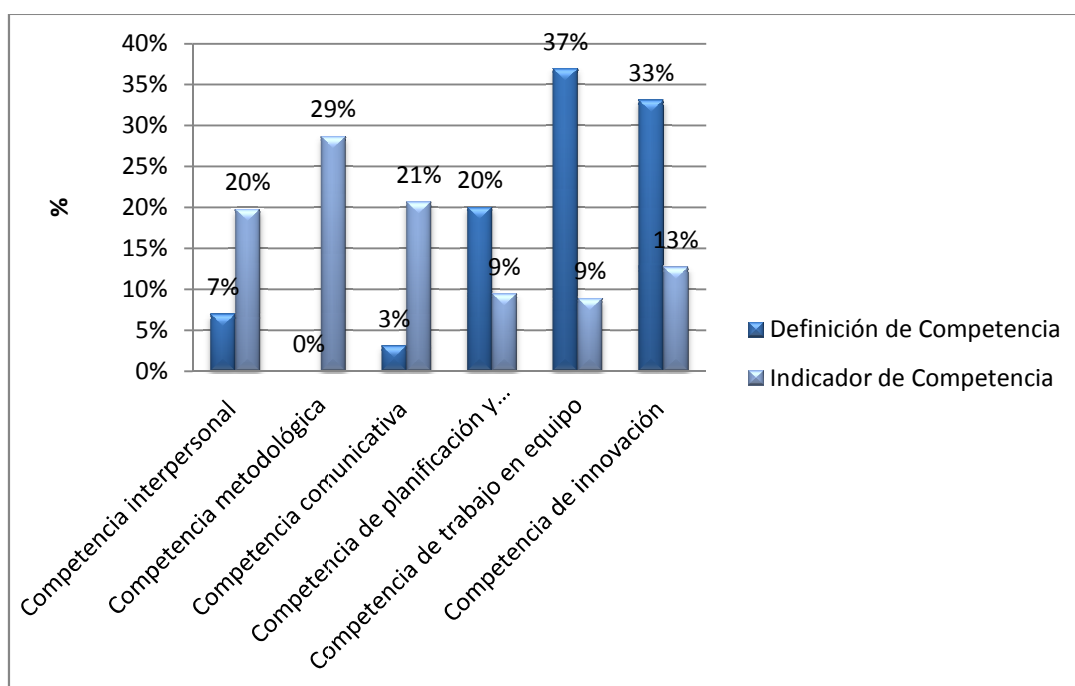


Gráfico 22: Porcentajes totales de aportaciones relacionadas con la definición e indicadores de las seis competencias docentes propuestas.

El análisis específico por universidades participantes nos permite identificar la procedencia de las aportaciones, por tanto si existe un eje común en las aportaciones o pudiera tratarse de un ámbito específico; aunque éste no es objeto de este proyecto, facilitará la identificación de diferencias por ámbitos de procedencia.

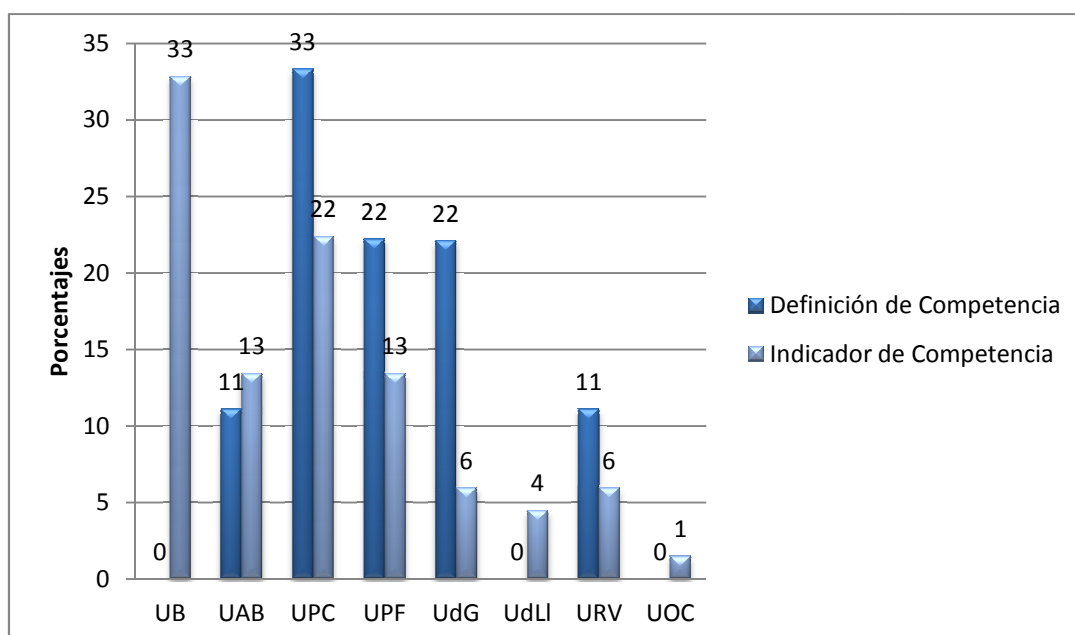


Gráfico 23: Porcentajes totales de aportaciones relacionadas con la definición e indicadores de competencias docentes del proyecto por universidades.

La categorización nos ha llevado a identificar que sólo un 4% total de las aportaciones se orientan a aportar consideraciones añadidas a la definición dada de antemano. Así, desde un punto de vista cuantitativo éste sería un % de baja relevancia; pero dado el modelo cualitativo, cabe considerar si éstas aportaciones, más allá de su valor numérico son aportaciones relevantes y de obligada consideración.

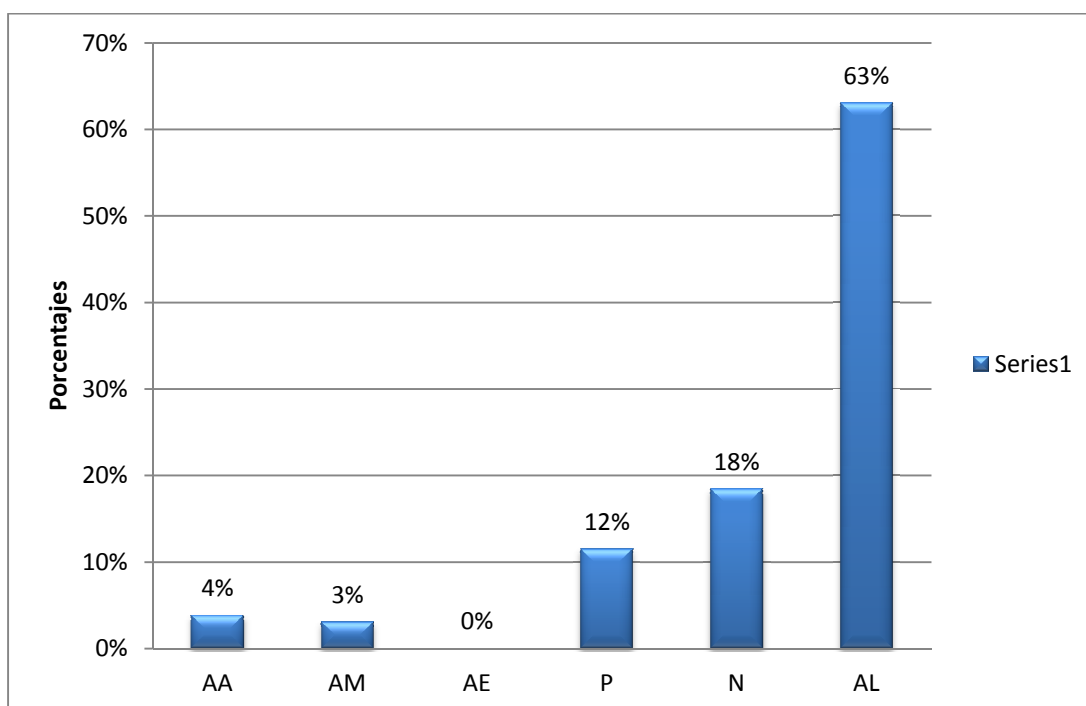


Gráfico 24: Relación de las seis categorías de análisis sobre aportaciones a la definición de las competencias docentes.

En otro orden de temas, y ahora por lo que respecta a los indicadores de competencia, desde un punto de vista estadístico cuantitativo sería necesaria la consideración de las aportaciones incluidas, una vez identificado el ámbito de procedencia y una mínima coincidencia, a fin de darle un tratamiento global.

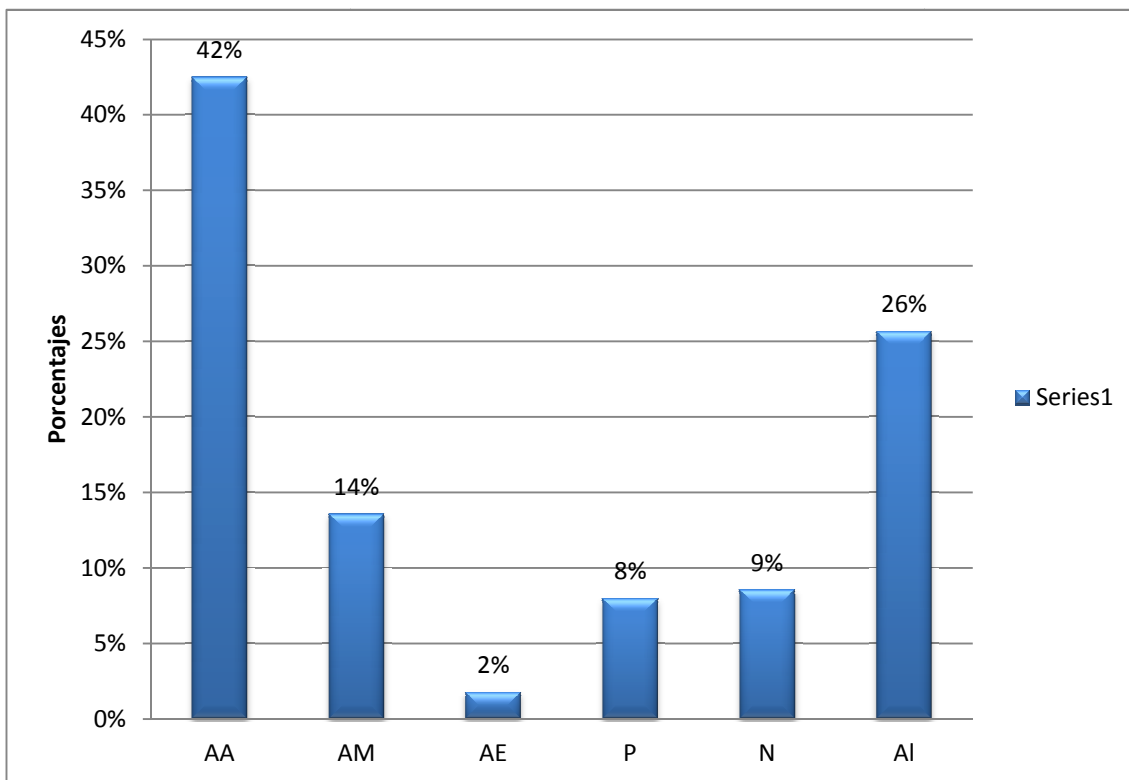


Gráfico 25: Relación de las seis categorías de análisis sobre aportaciones relativas a indicador de competencia.

Entre los indicadores susceptibles para ser considerados entre las seis competencias:

- Competencia interpersonal (20% aportaciones). Algunos indicadores a considerar:
 - Aplicada en el trabajo en equipo, la capacidad para hablar en público y capacidad de crear un clima de confianza.
 - Conjunto de actitudes reflexivas y de razonamiento crítico y autocrítico.
 - Capacidad de transmitir las necesidades de aprendizaje al estudiante.
 - Aceptación de la incertidumbre en el aprendizaje, humildad y gestión del error para autoreflexión.
 - Aplicación de otras lenguas e idiomas en la comunicación interpersonal.
 - Respeto en la interacción.
 - Interés por el objeto de la interacción.
 - Capacidad de adaptación a los cambios del entorno.
 - Valorar el esfuerzo y la exigencia personal en el proceso de aprendizaje, compromiso y responsabilidad del trabajo personal.
 - Automotivación y resistencia y adaptación al entorno.
 - Coherencia interna y externa.
 - Pensamiento creativo.
 - Favorecer la fluidez comunicativa entre docente y alumnado.
 - Equipos formativos de docencia con otro profesorado.

- Apertura: capacidad de escucha.
- Motivación del grupo y aproximación a la persona.
- Ejemplaridad docente.
- Competencia metodológica (29% de las aportaciones). Algunos indicadores a considerar:
 - Uso adecuado y activo e interactivo de las TIC: aplicación en la autoformación, como un elemento específico de la metodología docente.
 - Gestión autónoma del aprendizaje y del trabajo en equipo.
 - Utilización de recursos bibliográficos.
 - Desarrollo de procesos creadores: creatividad en la planificación recursiva.
 - Gestionar adecuadamente el propio tiempo docente.
 - Programar actividades que exijan a los estudiantes la gestión de su tiempo y bajo su propia responsabilidad.
 - Planificar evaluaciones que garanticen la adquisición de un nivel de conocimientos.
 - Interés y sugerencia de las clases.
 - Interrelación entre ámbitos docentes y de aprendizaje entre las distintas disciplinas.
 - Capacidad para estar al día en la materia.
 - Inclusión de procesos de meta-cognición, meta-afección y meta-evaluación.
 - Evaluación y seguimiento de la metodología docente empleada, de los criterios empleados. Uso de metodologías que faciliten el trabajo cooperativo, el trabajo y superación personal. Activar la curiosidad hacia el objeto de aprendizaje.
 - Capacidad de adaptación de la metodología al tamaño del grupo y los resultados de aprendizaje previstos.
- Competencia comunicativa (21%) Algunos indicadores a considerar:
 - Expresarse oralmente y por escrito con corrección formal.
 - Interaccionar teniendo en cuenta el lenguaje y la comprensión verbal y no verbal.
 - Estructurar el discurso a la finalidad e intencionalidad de la acción educativa y el discurso educativo.
 - Capacidad de comunicar contenidos e ideas complejas y contrapuestas, con equilibrio entre la complejidad y la comprensión.
 - Combinar diversas estructuras de discurso para acomodarse a la diversidad de destinatarios.
 - Aplicar la creatividad a la comunicación, a través de diversos recursos comunicativos y lenguajes múltiples y uso de otras lenguas para la docencia y el aprendizaje.
 - Proporcionar entornos diversificados y modelos de comunicación adecuados a cada situación. Utilizar diferentes registros también de la enseñanza no presencial, virtual.
 - Sentido del humor.
 - Competencia comunicativa en lenguas diversas.

- Competencia de planificación y gestión docentes (20%) Algunos indicadores a considerar:
 - Definición de los contenidos de acuerdo a su relevancia en la profesión.
 - Disponer de los tiempos adecuados para que el estudiante asimile los conocimientos y adquiera la destreza suficiente sobre la materia.
 - Apertura a la improvisación y la adaptación al entorno.
 - Seleccionar y definir las asignaturas de acuerdo a su relevancia en el marco de la titulación y la concordancia con la dedicación asignada.
 - Habilidades y actitudes para autoevaluar la propia planificación docente: planificación interdisciplinar y coordinada.
 - Capacidad para planificar aprendizajes complejos.
 - Participación del profesorado en la planificación docente.
 - Diseño de herramientas para que los estudiantes participen activamente en su evaluación.
 - Coordinación entre asignaturas y de metodologías docentes empleadas.
- Competencia de trabajo en equipo (37%). Algunos indicadores a considerar:
 - Equilibrio entre trabajo en equipo y trabajo personal.
 - Participación colaborativa en la gestión conjunta de conocimiento docente, comunidad docente como comunidad que aprende.
 - Promover estrategias para mejorar la comunicación en equipo.
 - Actitud abierta para compartir las propias experiencias y aprender de las de los demás.
 - Normas de funcionamiento del equipo: aceptación del equipo y las decisiones adoptadas. Potenciar la ayuda mutua entre docentes.
 - Gestión en equipo de cada asignatura.
 - Equilibrio entre heterogeneidad como aportación de perspectivas diversas.
 - Capacidad para implicar al conjunto de los miembros del equipo docente.
- Competencia de innovación (33%). Algunos indicadores a considerar:
 - Valoración crítica de los criterios definidos como mejora y/o calidad docente.
 - Reflexión y evaluación sobre las innovaciones docentes y los resultados de su práctica. Diagnóstico de situaciones adecuadas para la innovación.
 - Etnografía del propio contexto de enseñanza.
 - Identificación y mantenimiento de las buenas prácticas existentes.
 - Análisis de cómo y qué se innova: investigar en la propia docencia.
 - Actualización de los conocimientos de la asignatura y de su metodología docente, análisis de otras experiencias internas y externas.
 - Orientación hacia una enseñanza participativa e integrada con la investigación de carácter profesional.
 - Adaptación al entorno y las necesidades sociales.
 - Sostenibilidad y adecuación de la innovación aplicada.

❖ Bloque II. Aportaciones de nuevas competencias

Respecto a las aportaciones recogidas en este segundo bloque de las 117 aportaciones (una vez filtramos las aportaciones fuera del ámbito de estudio), de las que obtuvimos 201 indicadores; categorizadas 47 nuevas aportaciones, entre el conjunto de aportaciones discriminadas como nuevas aportaciones, propuestas de modificación a las planteadas, opiniones (positivas o negativas sobre la temática), otros aspectos no relacionados con el ámbito del estudio y un número de aportaciones clasificados como indicadores de competencias docentes

- Nuevas competencias: 47 aportaciones (23,38%) y 2 propuestas para su modificación
- Opiniones: 13 (6,46%)
- Otros: 42 (20,90%)
- Indicadores: 97 (48,26%)

La distribución global por universidades de procedencias de las aportaciones se desglosa según se detalla en el gráfico.

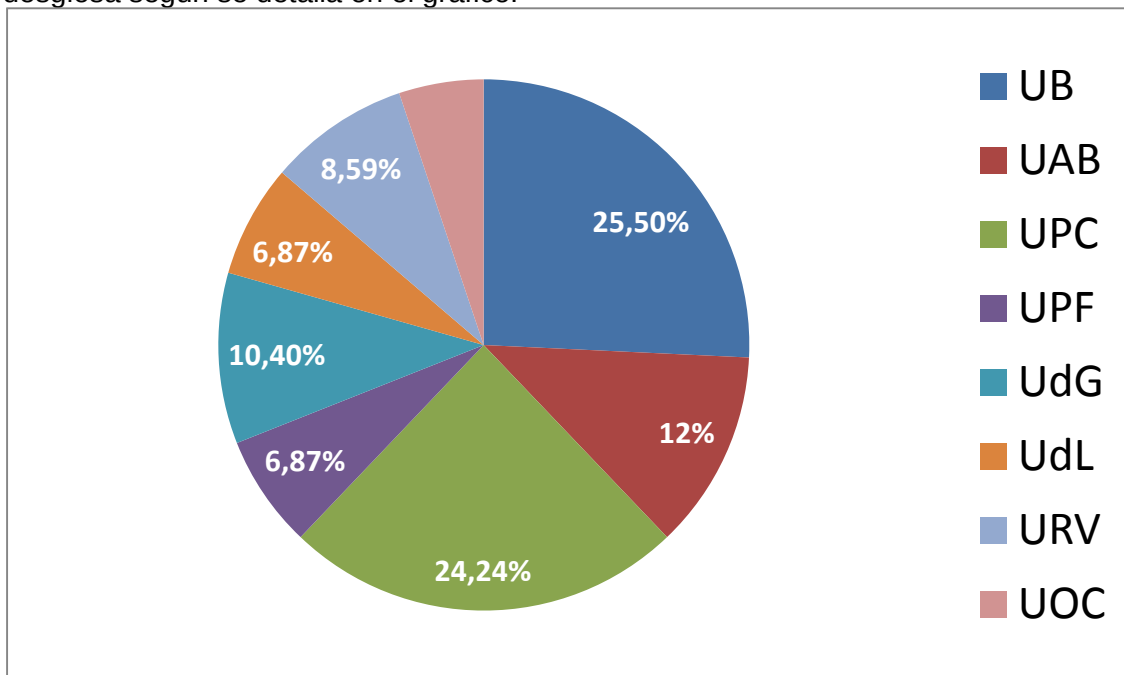


Gráfico 26: Total de aportaciones de nuevas competencias

En concreto, respecto el análisis de las aportaciones relacionadas con nuevas competencias (23,38% del total) se identifican las siguientes:

- Saber disciplinar/Competencias en conocimiento científico
- Competencia científica
- Competencia informacional
- Competencia personal
- Competencia profesional
- Competencia digital
- Competencia motivacional
- Metaformación
- Competencia en calidad

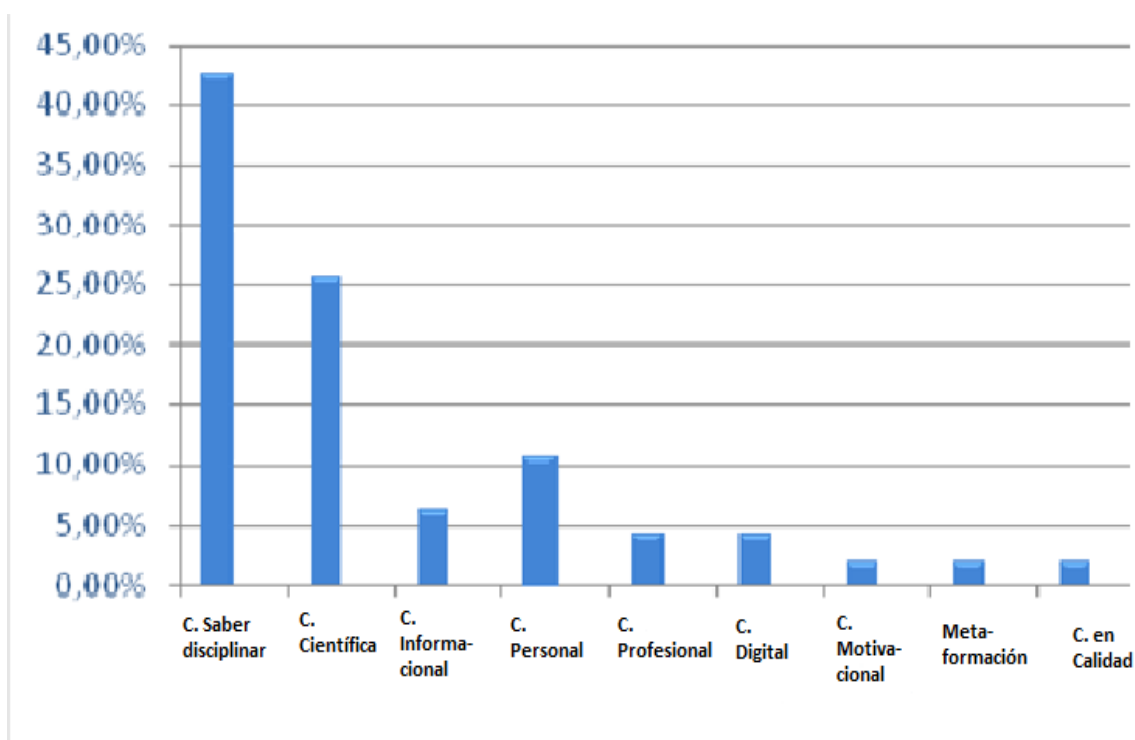


Gráfico 27: Nuevas competencias aportadas

Los datos obtenidos nos han permitido identificar que la competencia 0, la que en el contexto del proyecto denominamos así, es la que aparece en un mayor porcentaje (42,55%) lo que sugiere que se explicita como una competencia docente; lo mismo ocurre, en un porcentaje menor (25,53%), con la competencia científica.

- Saber disciplinar/Competencia en conocimiento científico 42,55%
- Competencia científica 25,53%
- Competencia informacional 6,38%
- Competencia personal 10,64%
- Competencia profesional 4,25%
- Competencia digital 4,25%
- Competencia motivacional 2,13%
- Metaformación 2,13%
- Competencia en calidad 2,13%

En cuanto a la coincidencia entre las aportaciones de las distintas universidades, la máxima coincidencia de nuevas competencias son también las que obtienen un porcentaje más elevado (Competencia disciplinar y Competencia científica).

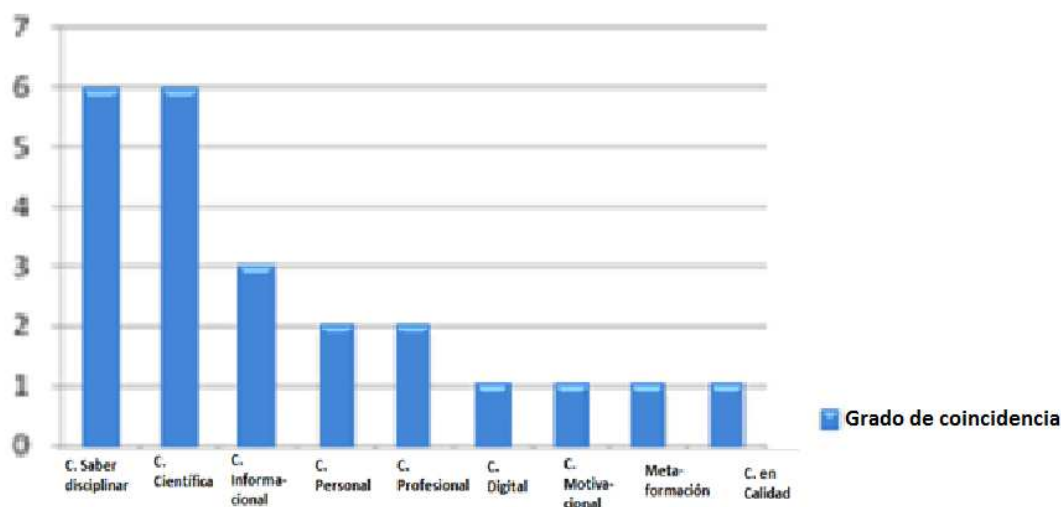


Gráfico 28: Grado de coincidencia entre universidades entre las nuevas competencias propuestas

En resumen, entre las nuevas competencias aportadas, al margen de las dos que obtienen un mayor porcentaje, hemos concluido el resto de las aportaciones pueden considerarse como elementos e indicadores a tener en cuenta de las competencias definidas.

14. RESULTADOS LINIA 2

14.1. Mesas redondas

Se exponen, en un primer apartado, las conclusiones de cada una de las cuestiones planteadas y tratadas en las dos mesas redondas con expertos en docencia universitaria, celebradas los días 19 y 20 de Mayo. En un segundo apartado, se presentan las conclusiones generales en relación a las principales aportaciones de las mismas. Y, en el tercer y último apartado, se recogen las recomendaciones finales que fueron expuestas en referencia a la formación en competencias del profesorado universitario.

La relación de las cuestiones planteadas en las dos mesas redondas, es la siguiente:

Pregunta 1: ¿Existen unas competencias específicas propias del docente universitario?

Pregunta 2: ¿Qué tipo de formación, y con qué características, permitiría al profesorado adquirir las competencias docentes?

Pregunta 3: ¿Cómo pueden ser evaluadas las competencias docentes del profesorado universitario a través de la formación?

Pregunta 4: ¿Qué tipo de incidencia tiene la formación en competencias para la calidad de la docencia?

Pregunta 5: ¿Podría identificar propuestas concretas de formación en competencias del profesorado universitario?

Pregunta 6: ¿Qué características definen la formación en competencias fuera de la universidad?

14.1.1. Conclusiones de las cuestiones planteadas

Pregunta 1: ¿Existen unas competencias específicas propias del docente universitario?

Podemos afirmar que el profesorado universitario posee unas competencias que le son propias para el ejercicio de la docencia, pero que a la vez son diferentes en función de su especialidad.

Es importante señalar que cuando hablamos de competencias hacemos referencia al “docente” y no al “profesor/a universitario”: hablamos sólo de docente pensando en uno de los varios roles que el profesorado universitario puede asumir, no considerando directamente la vertiente de investigación o gestión.

Los aspectos que pueden condicionar la identificación de las competencias docentes son:

- La propia concepción o definición de competencia,
- el contexto donde éstas se desarrollaran,
- sus componentes y su modelización,
- el nivel de dominio esperado según el ámbito donde se desarrollen, la evaluación llevada a cabo y sus resultados.

Es importante que las competencias queden ampliamente definidas, partiendo de un marco teórico que las sustente y perfile qué elementos las integran.

El profesor/a universitario ha de ser capaz de facilitar el aprendizaje auto dirigido y la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Entre las competencias básicas del docente se destacan: la competencia interpersonal, la metodológica, la comunicativa y la de planificación y gestión, siendo necesario integrar de forma transversal, y no como competencia en sí misma: el diagnóstico, el asesoramiento personal y la atención individualizada de los estudiantes.

Así mismo, se incorporan las competencias propias del ámbito disciplinario en las que se contempla la forma como se enseña, cómo se relaciona dicho conocimiento con la investigación, cómo se integra en el programa o plan de estudios y dónde es necesario situarlo dentro del marco general de la titulación, evitando tratarlo de forma aislada.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de formación, y con qué características, permitiría al profesorado adquirir las competencias docentes?

La formación en competencias ha de ser un elemento estratégico de la universidad, dado que es indiscutiblemente necesaria.

La cuestión no se centra, en primer lugar, en qué “tipo de formación es necesaria” sino en la “necesidad de la formación”. No son pocos los profesores y profesoras que niegan dicha necesidad y señalan que el conocimiento de la materia es la mejor garantía de la capacidad para enseñarla. Para este colectivo no es precisa la formación, en su opinión, basta con tener algo de experiencia.

No obstante, se entiende que, cuando se ha superado esa fase y se reconoce que la complejidad de la docencia universitaria es tal que precisa de formación (como

cualquier otra profesión), es cuando comienza la disquisición sobre qué tipo de formación resulta más efectiva. En relación, se mencionan 5 grandes modelos como recursos formativos eficaces y que han demostrado su eficacia:

Modelo 1: basado en el apoyo mutuo (*senior teachers*, tutorías, integración graduada en la carrera).

Modelo 2: basado en la participación en programas de investigación-acción:

- Elaboración materiales o guías para el aprendizaje
- Estudio sistemático de variables didácticas
- Proyectos de investigación pedagógica
- Incorporación “estudiada” de nuevas tecnologías.

Modelo 3: basado en el enriquecimiento doctrinal

- Cursos y talleres convencionales.
- Manejo de bibliografías especializadas.

Modelo 4: Basado en la reflexión

- Observación de las propias clases.

Modelo 5: basado en la acreditación para la docencia universitaria:

- La acreditación como plusvalía personal e institucional.
- Condiciones de la acreditación: legales, académicas, económicas.
- La acreditación a distancia como dispositivo cómodo, económico y asumible por los profesores/as de Educación Superior.
- La compactación de los itinerarios para acreditarse: la flexibilidad, la continuidad, la opcionalidad.

Así mismo, no solamente el tipo de modalidad formativa interesa, sino también el sentido o motivo que se le atribuye a esta:

- Cursos planteados como requisito para la acreditación tienden a convertirse en un puro compromiso estratégico para la consecución del fin que se pretende.
- Curso a los que van inscribiéndose los profesores y profesoras según su particular motivación y disponibilidad ejercen escasa efectividad, sobre todo porque se hace difícil su seguimiento.
- Cursos ofrecidos como respuesta a una necesidad o a un plan estratégico de la institución pueden ser más eficaces pues en ese caso, la rentabilidad del proceso queda claramente identificada en las consecuencias, mejoras o resolución de problemas que fue el motivo del curso.
- Se mencionan los estudios de Hira Hativa, quien ha demostrado en Israel cómo los cursos ofrecidos a profesorado con problemas (por las bajas calificaciones de sus estudiantes, por sus malos resultados en las encuestas, etc.) pueden mejorar su situación mediante apoyos específicos en formato de curso o de asesoría.
- Los cursos para noveles han resultado positivos, no tanto por la transformación efectiva de las prácticas didácticas cuanto por su capacidad para abrir el mundo de la formación al nuevo profesorado. Posteriormente son los que más formación demandan.

Algunas características básicas que debe contemplar la formación universitaria son:

- Constituir un requisito para ser funcionario de carrera docente,
- Favorecer la realización de un sistema de cursos básicos que permita llegar a un segundo nivel de formación más efectivo,
- Basarse en las necesidades de la institución,
- Estar relacionada con los programas de docencia y formar al profesorado de nueva incorporación a la universidad.
- Estar contextualizada, realizarse en grupos y que resulte experiencial.

La formación debe diseñarse teniendo en cuenta qué tipo de formación necesita el profesorado universitario, adecuando los modelos formativos de acuerdo a sus necesidades y considerando las características de su aprendizaje. No existe una sola forma de desarrollar las competencias pero sí debería basarse en estrategias de participación activa, por parte del profesorado aprendiz, para facilitar su adquisición.

Así mismo, existen una serie de cuestiones previas que deben plantearse antes de realizar una formación dirigida al profesorado. Estas cuestiones son:

- La identidad profesional del profesor/a, la cual debe ir más allá de ser experto en la disciplina y verse a sí mismo como docente esa disciplina, de profesor/a de la disciplina o ambas. Esta identidad determinará los modelos de formación: la formación como profesor/a de una especialidad o la formación como docente (competencias psicopedagógicas).
- Los objetivos y las finalidades que tienen los docentes al formarse.
- El rol de aprendiz adquiere el docente durante la formación.
- Lo que se entiende por competencias.
- Cuáles han de ser las competencias que hay que enseñar en el siglo XXI.
- La sociedad de la información en la que vivimos, el objetivo de la cual es el aprendizaje para el futuro.
- El cambio en la concepción pedagógica de enseñanza en contraste a la de aprendizaje.
- En el marco del EEES, el aprendizaje es el reto más importante; la formación primera sobre la información, promover el estudio personal y autorregulado, la formación continua y permanente, incentivar la capacidades y habilidades que potencien el trabajo en equipo, la iniciativa y la capacidad de gestión, la actitud ilusionante y la competitividad sana.
- Hacer que el profesional que ya terminó su carrera vea la necesidad de una formación específica para ejercer la docencia.
- Cuando debe darse esta formación.

El rol que adquiere el profesorado hace de puente entre el conocimiento de su disciplina y aquello que deben aprender sus estudiantes. Para ello cabría incidir en cuál es y cómo se construye y desarrolla su identidad profesional, puesto que esta percepción influirá en el diseño y desarrollo de los modelos de formación.

En relación, sus competencias deberán ser las asociadas a una disciplina y las relacionadas a la función docente:

- Conocimientos avanzados.
- Competencias para resolver problemas.
- Crear soluciones nuevas en un mundo globalizado.

- Aprender a lo largo y ancho de la vida.
- Pensar globalmente, actuar localmente y desarrollarse individualmente.

Como profesional docente precisará de competencias de carácter psicopedagógico. Y, contextualizándolo en la Sociedad de la Información, será importante tener en cuenta conceptos como: aprender a aprender, aprender a lo largo y ancho de la vida, formar en base a competencias para saber convivir en una sociedad diversa, en base a una construcción moral y ética, con un adecuado uso de las TICS.

Pregunta 3: ¿Cómo pueden ser evaluadas las competencias docentes del profesorado universitario a través de la formación?

Las competencias del profesorado universitario pueden y deben ser evaluadas a través de la formación.

La evaluación de las competencias debe llevarse a cabo a partir de aquellas que se trabajan en los programas de formación, así pues hay que relacionar la formación con su evaluación.

Hay que diseñar los programas de formación pensando qué competencias se pondrán en juego y cómo serán evaluadas. La formación ha de dejar claro cómo se pondrán en evidencia aquellas competencias que se pretende que adquiera el profesor/a. Y, para su evaluación, se debe partir de la puesta en escena, es decir, de poner en práctica los aprendizajes.

Las actividades formativas deben guardar estrecha relación con la evaluación. Los programas de formación deberían ajustarse en la medida de aquello que se quiera que adquiera el profesorado universitario. Pues no se trata de lograr una serie de competencias, sino de una estrategia para desarrollarlas.

En el diseño y en el proceso de evaluación es necesario tener en cuenta y poner en sintonía el tipo de formación, sus objetivos y resultados esperados, (entre los que se destaca la adquisición de estrategias para el desarrollo de competencias). El marco teórico de dichas competencias y el contexto de actuación en el que se dan, generando así actividades donde se puedan desarrollar las competencias pertinentes para poder evaluar-las, considerando que las competencias pueden adquirirse a través de diversas actividades.

Igualmente, resulta imprescindible realizar un análisis del escenario y los ámbitos de actuación, en el que se desarrolla el docente pues, en dicho escenario se genera la disección de la competencia (qué actitudes, conocimientos y valores son los que se ponen en juego).

La evaluación tiene un papel fundamental para desarrollar la autonomía necesaria en la adquisición de competencias y para introducir elementos de reflexión que conduzcan a un análisis crítico y a un meta-aprendizaje. Así pues, se concibe la evaluación como parte de la propia estrategia de aprendizaje y se aboga por el uso de la práctica durante la formación con el fin de aprender haciendo y de evaluar dicha acción. Un elemento clave es la evaluación del desempeño profesional. Eso es relevante para poder valorar si estamos hablando de calidad.

Se menciona que Aylett,R. & Gregory,K. (1997) habían señalado dos niveles de competencia en los docentes universitarios:

Nivel 1: Competencias básicas para todo docente:

- Organización
- Presentación
- Relaciones Interpersonales
- Orientación
- Evaluación

Nivel 2: Criterios de excelencia

- Alto nivel en las competencias citadas
- Reflexivo con respecto a la práctica
- Innovador
- Diseñador de currículum
- Organizador de cursos
- Investigador sobre aspectos docentes
- Líder de grupo docente

La evaluación permite realizar metacognición sobre el desarrollo de la propia competencia, entendiendo que las competencias no son un objetivo en sí mismo, sino una consecuencia del propio aprendizaje. La evaluación facilitará pautas, tanto al profesor/a como al formador/a, para pensar en la formación.

En el proceso de evaluación, deben tenerse en cuenta algunos aspectos importantes:

- El profesorado desarrolla las competencias en relación a como ellos creen que ha de ser la enseñanza y el aprendizaje
- Las competencias se van perfeccionando a lo largo de la vida
- Quién, cuándo y cómo se realiza la evaluación.
- Evaluar no es sólo una técnica para recoger información, puesto que en el momento en que se valora el grado de adquisición de una competencia, se están atribuyendo valor a unos aspectos u otros. Es importante, pues, reflexionar sobre qué valor asignamos a cada aspecto de la competencia, que a su vez estará íntimamente relacionado con el modelo de docente que perseguimos.

Por otro lado, en relación al sistema de evaluación, se entiende que éste podría ser tan simple como la mera acreditación, si esta se hiciera bien. Acreditarse como docente debería significar estar en disposición de demostrar un nivel de dominio (el que en cada caso se establezca) en las competencias señaladas.

Los dispositivos de formación, si estuvieran bien consolidados en cada universidad, podrían ejercer esta acreditación. Igual que hacen los docentes con sus estudiantes, podrían hacer las instituciones universitarias con su profesorado (al menos con el novel: ofrecerles oportunidades de formación, evaluar esa formación en base a las competencias que se exigen y acreditarlos en el nivel en que el dominio de la competencia permita).

Pregunta 4: ¿Qué tipo de incidencia tiene la formación en competencias para la calidad de la docencia?

Una de las primeras cuestiones a considerar es si deberíamos hablar sólo de “perfil del profesorado” o también de “perfil del equipo de profesores y profesoras”. En el caso de hablar de perfil del profesorado, se plantea como necesario determinar cuál es la

función del profesorado: ¿Preparar estudiantes para que puedan ser autónomos en su propio proceso de aprendizaje? ¿O preparar estudiantes para que sean capaces de repetir los conocimientos adquiridos en las Facultades?

Mayoritariamente, se incide más en las competencias profesionales que en los perfiles profesionales. El perfil profesional debería plantearse como una oportunidad, entendiendo que otorgará mayor racionalidad y sentido a la formación en competencias, ya que recoge las competencias en un contexto profesional.

No hay un requerimiento previo para ejercer la docencia en el ámbito de la educación superior y esto abre un debate sobre cómo se accede a la docencia y en qué condiciones para afrontar el reto de una carrera académica. Todo lo que haga referencia a la formación docente en este ámbito adquiere tintes muy voluntarios y en este sentido la docencia no es suficientemente valorada.

Es tan necesario tener un nivel experto en la materia, como un nivel de dominio de las competencias pedagógicas para ser un buen docente, una cosa no debería desligarse de la otra para asegurar que una buena calidad docente permite conseguir un grado de calidad importante.

La formación debería basarse en las necesidades de la Institución y no en la individualización de cada profesor/a. La calidad de la formación en competencias del profesorado tendrá un impacto significativo en la calidad de la docencia, y en definitiva en la calidad de la formación superior.

Existen una serie de elementos a tener en cuenta para poder conseguir que la formación del profesorado incida en la calidad de su docencia:

- Conocer qué tipo de condicionantes influyen en la propia disciplina.
- Proponer la modalidad de formación más adecuada, según el modelo de profesorado universitario que se plantee.
- Descifrar cómo se genera el conocimiento de cada disciplina y entender cómo se adquieren los contenidos de una materia para, así, conocer cómo desarrollarlos mejor.
- Ser conscientes del contexto y de la cultura donde se desarrolla la docencia. Saber qué influencias tiene la propia disciplina en el ámbito de la enseñanza superior.
- Conocer la satisfacción del estudiante en relación a la calidad de la formación que está recibiendo.

También será necesario conocer cuál es el nivel adecuado de intensidad formativa (considerado como uno de los factores determinantes en los modelos de formación), cuál es el mejor uso de la evaluación en la docencia y cuál es el mejor momento para llevarla a cabo.

En relación a la pregunta sobre quien imparte o debe impartir la formación, es necesario tener claro quién será este agente: outsiders (grupos expertos, formadores externos al contexto del profesorado) o próximos (formadores del mismo contexto, formación entre iguales que podría generarse del mismo trabajo de equipo), por lo que cabe valorar las ventajas e inconvenientes de cada opción según el propósito de la formación.

Sería idóneo crear oportunidades de redes, grupos de trabajo colaborativos, con el fin que profesorado novel pudiese vincularse a equipos o grupos de profesores y profesoras, ya consolidados, y así atender a la necesidad de crear y mantener una buena calidad del contexto donde se produce el aprendizaje.

Una modalidad de formación que puede considerarse como complementaria a la gestionada desde las propias unidades de formación es la formación gestionada conjuntamente dentro de los propios departamentos.

Por otro lado, existen estudios que demuestran que el profesorado, que ha pasado por cursos de formación para la docencia, ha mejorado las valoraciones que reciben de sus estudiantes. Así mismo, convendría dar especial apoyo si se ha podido comprobar que profesores y profesoras que han recibido una formación docente y han realizado memorias finales de los cursos, con iniciativas de innovación muy interesantes y que supondrían cambio significativos con respecto a lo que venían haciendo.

Pregunta 5: ¿Podría identificar propuestas concretas de formación en competencias del profesorado universitario?

Teniendo en cuenta que deberían planificarse las actividades de formación según objetivos planteados en la institución y en función de las características del profesorado, se identifican tres propuestas concretas en cuanto a la formación en competencias:

- Competencias Metodológica: Formar al profesorado en diferentes metodologías (aprendizaje basado en problemas, cooperativo, por proyectos, etc.)
- Competencias Interpersonal: Espíritu crítico e innovador: se destaca que, cuando el profesorado universitario hace investigación, ya se cuestiona y se ejerce un espíritu crítico espontáneamente, pero muchas veces esto no es así cuando se ejerce la docencia. Por ello, es necesario que el profesorado cuestione su docencia y que asuma riesgos.
- Competencias de trabajo en equipo: se remarca la importancia de la capacidad de coordinar por parte del profesorado pero también se insiste en la necesidad de que la propia institución emplace al profesorado en situaciones que le propicien coordinarse con otros, si no la necesidad del trabajo en equipo no puede ser percibida.

Por otro lado, las actividades formativas han perdido aquel cariz teorizante de los cursos (las temáticas ya no se corresponden tampoco mucho con ello) y se han convertido en talleres. Se entiende que lo importante no es ir al curso (que también) sino lograr el producto que se viene a elaborar: repensar la propia disciplina desde la posición del alumno para poderle ayudar a que la aprenda mejor.

Pregunta 6: ¿Qué características definen la formación en competencias fuera de la universidad?

La situación de la empresa es más privilegiada en el sentido que facilita la formación a lo largo de la vida en mayor medida. En cambio, en el contexto universitario, se desarrolla preferentemente la formación inicial y, por ende, se evidencia que debería integrarse y contextualizarse, igualmente, una formación continua que facilitase el desarrollo de competencias.

En el ámbito de la empresa principalmente se trabaja en la formación en competencias destinada básicamente a cargos directivos. Existe una gran diferencia entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que las personas adquieren en la universidad y las competencias que realmente se precisan en el ámbito profesional, especialmente si se ocupan mandos intermedios.

Los líderes tienen que ser personas admiradas y no temidas, puesto que el miedo puede bloquear a la persona sin dejarla ser realmente lo que es, sin dejarla llegar allá donde puede llegar. Es por ello que la formación universitaria puede proporcionar las herramientas necesarias para fortalecer las capacidades de los estudiantes que, posteriormente, les permitirán manejar situaciones de conflicto en el ámbito profesional.

Para ello, se proponen modalidades de formación, tales como: la autoformación, las comunidades de aprendizaje, la formación entre iguales, estimular la reflexión, la mentorización o *coaching*, la observación de pares, análisis de buenas prácticas o la investigación-acción.

Se trata de una formación vinculada a la resolución de problemas prácticos. Problemas cuyo nivel de complejidad dependerá de las personas con las que estemos trabajando. Y se trata de ser capaces de afrontar esos problemas en el marco de un contexto complejo y variable.

14.1.2. Conclusiones generales

Se evidencia la existencia de un amplio abanico de competencias que un profesor/a o docente universitario debería dominar para una adecuada ejecución de su tarea docente en el seno de su ámbito institucional. Por ese motivo, resulta de vital importancia determinar cuáles son esas competencias, definir las en detalle en marcos conceptuales y saber cómo aplicarlas a la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado universitario.

Partiendo de ese supuesto, se hace necesaria la búsqueda de modelos de formación que estén en funcionamiento y cuyos resultados sean suficientemente positivos para su adopción y aplicación en la actualidad, respondiendo a las exigencias de calidad del EEES. Pero, para ello, es totalmente necesario definir, previamente, un perfil profesional a partir de los propios protagonistas, en el cual se incluyan las características y los sistemas de creencias del mismo profesorado.

Todo el esfuerzo dedicado a esa planificación inicial debería partir de una buena definición en cuanto al momento en el que nos encontramos para así ajustar la formación a la situación actual: "saber dónde estamos para saber dónde queremos ir". Por ello se hace necesario desde la propia institución tener claro qué modelo formativo se pretende implementar y concienciarse de que el cambio supone un giro no sólo en la arquitectura del sistema sino también en la cultura, teniendo claros cuales son los objetivos que se quieren alcanzar y el contexto en el que se realizan dichas actividades.

La aplicación de estas propuestas también ha de suponer un cambio en la concepción de los profesores y profesoras que se encuentran actualmente en la universidad. No sólo es necesaria la concienciación de cambio en el profesorado novel sino que se requiere de una intervención directa sobre las actitudes de los profesores y profesoras

ya consolidados en el tejido universitario. Convendría establecer un cambio generacional graduado sin dejar de lado a las personas que actualmente trabajan en la institución: apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza.

Entendiendo que no se considera adecuado impartir docencia sin abastecerse de ningún tipo de formación docente previa, deberían disponerse unas competencias básicas antes de iniciar la docencia universitaria. Los profesores y profesoras deberían concienciarse, ser responsables de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su propia formación permanente.

En educación, el éxito no es sólo fruto de que el docente domine la materia y el estudiante tenga un rendimiento alto. Cuando se contemplan situaciones distintas a ésta, es cuando se abren las posibilidades de cambio. Es necesario poner en cuestión los paradigmas en los que se basa la educación actual. Esto quebrantaría la visión actual de la calidad docente: su evaluación no dependería solamente de su edad o experiencia, sino de su dominio en competencias docentes, de su capacidad de adecuación frente a las demandas y las condiciones de cada contexto formativo.

Formar en competencias no puede hacerse sólo desde el discurso teórico. La formación vinculada a la evaluación auténtica ofrece la oportunidad al docente de reflexionar sobre su propia práctica, no es una alternativa percibir las competencias como algo desagregado, individualizado o desconectado del contexto profesional, sino todo lo contrario.

Dos de los aspectos que se consideran trascendentes en la aplicación de la formación en competencias, no por su directa relación con ellas, sino por su papel como fundamento en la construcción de cualquier plan para la mejora y la innovación docente son:

- Tener en cuenta los objetivos de la institución en la planificación de las posibles intervenciones a realizar.
- Promover una continuidad en la formación en competencias.

14.1.3. Recomendaciones para la formación en competencias del profesorado universitario. Futuras actuaciones.

Es necesario establecer un perfil profesional y definir qué proyectos de calidad docente se pretende alcanzar pues, sin estas cuestiones definidas, no es posible dibujar el perfil competencial del profesorado. Y, en primer lugar, hay que diferenciar las competencias específicas de las genéricas, porque en el segundo caso hay más condicionantes.

Por otro lado, establecer el nivel de dominio de cada competencia también es relevante para diseñar la formación (0 -nivel principiante-, 1, 2, 3 i 4 -nivel experto-), atendiendo que el nivel de experto ofrecería la posibilidad de poder formar a otros profesores y profesoras.

El profesorado debería poder crear marcos de aprendizaje. La universidad es un ecosistema de aprendizaje y tiene una responsabilidad institucional en ese sentido y, cuando hablamos de qué formación debería ofrecer a su profesorado, debería clarificarse primero qué proyecto de calidad docente institucional se desea implementar.

Se propone determinar un mínimo de competencias básicas (4 o 5) como punto de partida para todo el profesorado universitario y un máximo para aquellos que desarrollen una tarea docente excelente. Esto comporta organizar la formación en competencias como una formación continuada que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia. A modo de ejemplo, se mencionan como mínimos: saber elaborar una guía docente, conocer y saber aplicar metodologías básicas docentes y saber realizar una tutoría... Con ello, la formación facilitaría la adquisición y el perfeccionamiento progresivo de otras competencias en el desarrollo del ejercicio profesional.

Es fundamental saber interpretar lo que los alumnos perciben de la docencia para poder revisar las estrategias didácticas. Es necesario buscar la coherencia de lo que hacen los profesores y profesoras respecto de lo que hacen los estudiantes, en caso contrario no podemos esperar según qué resultados.

El modelo a seguir en la formación del docente universitario puede adoptar diferentes enfoques en función de aquello que se quiera conseguir. Esta formación puede ser impartida desde el grupo disciplinar (misma área de conocimiento, facultad, departamento, que fortalece a la vez al grupo, consolida, agrupa sinergias) o bien desde el grupo interdisciplinar (diferentes profesores y profesoras, diferentes facultades, universidades, potenciando la riqueza de los diferentes contextos y miradas sobre un tema en concreto).

Es necesario distinguir entre recursos y competencias. Hay que valorar el peso específico de cada una de las competencias en cada situación o contexto. La incumbencia está en el escenario, ya que la dimensión puede ser distinta en función de este.

Es muy importante el papel de los ICEs, pero es necesaria la implicación de toda la universidad (responsabilidad institucional), ya que la formación empieza en la selección del grupo de trabajo en el que se integre al/los profesor/es que acceden a la universidad.

La formación tiene que estar diseñada a partir de un modelo de formación con un objetivo claro y ajustado al contexto. El diseño de la formación debe guardar estrecha relación con el perfil del profesorado que se pretende y éste debe poder disponer del programa formativo desde el inicio. Los destinatarios serían aquellos candidatos que han accedido y se incorporan en la organización. En este sentido se apunta a la formación en docencia universitaria dentro de la formación de doctorandos, asociados, colaboradores, etc.

Podemos identificar tres elementos fundamentales que deberían respetarse en la formación del profesorado universitario:

- La autonomía del propio individuo como profesor/a.
- El perfil de la formación a la universidad.
- El contexto universitario.

En relación a la formación en competencias, se plantea que un modelo puede ser el denominado *Modelo 3P de enseñanza (Biggs, 1989) Presagio, Proceso, Producto*.

Este modelo se basa en los siguientes aspectos:

- Presagio: Características del profesorado (en base a la concepción de la enseñanza y a los métodos de enseñanza) y contexto institucional (objetivos/competencias, sistema social/clima, institucional, currículum, evaluación).
- Proceso: Enfoques de enseñanza (incluyendo no sólo el tipo de actividades sino también la práctica).
- Producto: Enfoque, resultados y calidad del aprendizaje.

En la formación en competencias hay que tener en cuenta tanto el conocimiento como la adquisición de habilidades y, por igual, la actitud. Se entiende que la formación tiene que producir satisfacción al profesorado y que ésta debe serle de ayuda para la resolución de problemas en su práctica diaria. Por ello, en ningún caso debería plantearse la formación como normativa o amenaza que, por contrario, pudiese generar reacciones defensivas.

En la formación del profesorado universitario habrá que utilizar metodologías que ayuden y faciliten aprender a través de la acción, la reflexión de la propia praxis, la autocrítica formativa y, a la vez, promuevan el interés continuo de los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes.

Es especialmente importante un *feedback* posterior de los resultados, una vez los profesores y profesoras se han formado, para así poder analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado.

Hay que pensar también en otras posibilidades de formación como por ejemplo la formación ad-hoc, o formación en el mismo contexto docente. Por ello se plantea la opción de que, sin prescindir de la formación que se realice en los propios ICES o unidades de formación, se plantee otro tipo de formación in-situ, en las propias Facultades y Departamentos, que contemple la posibilidad de establecer una formación colectiva/colaborativa interuniversitaria. Se plantea el interrogante de ¿cómo se puede ayudar al profesorado con incompetencia inconsciente a convertirla en competencia consciente? Antes esta cuestión, se considera que se deberán diseñar revulsivos para desequilibrar la incompetencia inconsciente y así hacerla consciente. Pues un aspecto importante es el hecho de poder detectar los propios déficits y tener activado un sistema de alertas para poder subsanarlos a través de una formación apropiada.

Finalmente, y aunque no menos importante, se considera fundamental que el profesorado tenga la habilidad para transmitir mensajes positivos a los estudiantes.

14.2. Encuesta sobre los planes de formación de las universidades catalanas

Con el objetivo de poder recoger el estado actual de las diferentes unidades de formación del profesorado de las universidades públicas catalanas respecto a las acciones que se están realizando, se diseñó y validó una encuesta on-line. En primer lugar queremos destacar que todas las universidades han facilitado la información solicitada, a través de sus unidades de formación del profesorado.

Así pues, los datos que presentamos a continuación se refieren a las ocho universidades catalanas consultadas y reflejarían la situación actual de las unidades de formación del profesorado universitario en Cataluña.

Para el análisis de los datos de la encuesta anteriormente descrita se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, (IBM SPSS Statistics 19). Estos se describen a continuación.

Veamos, ahora los resultados obtenidos en relación a las características que toma esta formación en docencia ofrecida en nuestras universidades.

14.2.1. Diseño de la encuesta

En el primer bloque (preguntas 1 a 3 de la encuesta) se recogen los datos de la universidad y de la unidad encargada de la formación del profesorado universitario. El segundo bloque de la encuesta (a partir de la pregunta 4) hace referencia a la información sobre la oferta formativa actual. Por último se dejó un espacio en el cual se pudieran reflejar comentarios generales o sugerencias.

A continuación se muestran los resultados obtenidos y su análisis a partir de las preguntas planteadas.

14.2.2. Resultados y análisis de la encuesta de formación

La oferta de formación en docencia dentro de los programas de formación del profesorado universitario

Este apartado responde a la pregunta 3 del cuestionario:

Pregunta 3: ¿La oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido y organizado? (SI-NO)

En el caso de que la respuesta sea afirmativa, se indaga en qué niveles se incluye la oferta formativa: formación inicial, formación permanente, formación a demanda.

Todas las Unidades de Formación aseguran que la formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido que engloba tanto la formación inicial como la permanente, aunque en diferentes niveles.

Queda aparte la formación a demanda solicitada desde los centros, que se adapta más a las exigencias y necesidades propias del colectivo de profesores y profesoras de cada centro y en cada momento, que a una programación organizada y con una finalidad concreta.

En la siguiente tabla se observa que donde existe menor grado de organización es en la formación inicial (menos de un 25%) en cambio en la formación a demanda (otros) es donde se aprecia un mayor porcentaje de programas (entre el 51% y el 75%).

En la siguiente tabla se observa que donde existe menor grado de organización es en la formación inicial (menos de un 25%) en cambio en la formación a demanda (otros) es donde se aprecia un mayor porcentaje de programas (entre el 51% y el 75%).

Tabla 17: Oferta formativa dentro de un programa establecido y organizado en los distintos niveles de formación.

Niveles	% de respuestas afirmativas			
Formación inicial	< 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %
Formación permanente	< 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %
Otros	< 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %

El lugar de las distintas competencias docentes en los programas de formación del profesorado universitario

Pregunta 4: ¿En los cursos de formación se trabaja alguna de las siguientes competencias de forma no específica?

La formación docente ofrecida por las distintas universidades incorpora en mayor i menor grado la formación en competencias. En nuestra encuesta queríamos distinguir entre formación docente no centrada en competencias (pero en la que, de alguna manera, se pudiera estar incidiendo en su adquisición) y formación docente específicamente centrada en el desarrollo de las distintas competencias docentes.

Así, en primer lugar, se preguntaba sobre qué competencias docentes se trabajan en los cursos de formación, de manera no específica y sobre el porcentaje que esta formación representaría en relación al total de cursos en cada nivel ofrecidos desde las distintas unidades de formación (preguntas 4 y 5)

En segundo lugar, se preguntaba si se ofrecían cursos específicos orientados al desarrollo de las competencias docentes. En caso afirmativo debía señalarse cuáles son las competencias que se trabajan.

Respecto a la formación inicial la mayoría de unidades trabajan la competencia Metodológica, Comunicativa y de Planificación. Las que se encuentran más divididas son la Interpersonal y la de Innovación.

En la formación continua también se trabajan más las competencias Metodológica, Comunicativa y de Planificación incorporándose la Interpersonal. Respecto a la formación a demanda la que se hace más presente es la Metodológica y la que menos la Comunicativa.

Tabla 18: Trabajo de las competencias de forma específica y para diferentes niveles de formación.

Competencia	Formación Inicial		Formación Continua		Formación a Demanda	
C. Metodológica	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%
C. Interpersonal	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 7 Si 1	No 87,5% Si 12,5%
C. Comunicativa	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%
C. Planificación	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%
C. Trabajo en Equipo	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%
C. Innovación	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%

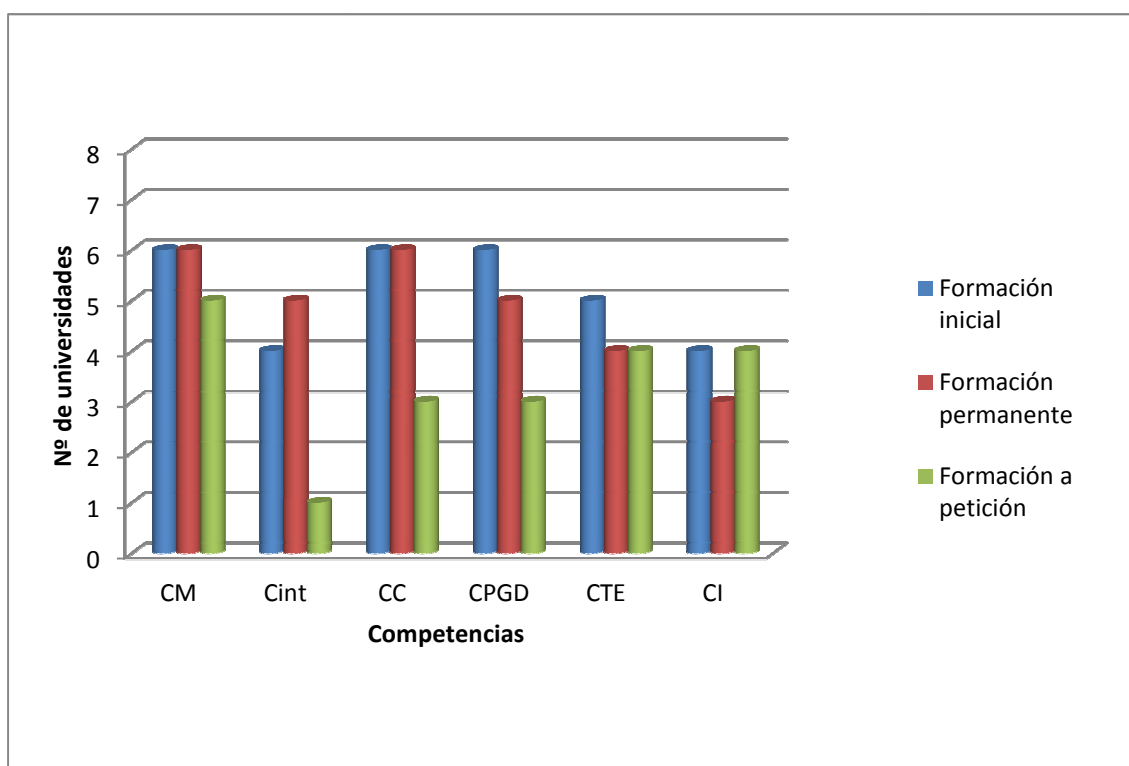


Gráfico 29: Pregunta 4: ¿En los cursos de formación se trabaja alguna de las siguientes competencias de forma específica?

El gráfico elaborado a partir de las respuestas a esta pregunta muestra que:

- Respecto a la Formación Inicial la mayoría de unidades (un 75%) trabajan las competencias Metodológica, Comunicativa y de Planificación. Siendo las competencias Interpersonal y la de Innovación las menos trabajadas en un 50% de las unidades.
- En la Formación Continua también se trabajan más las competencias Metodológica y Comunicativa seguida de la Interpersonal y planificación en un 62,5% de las unidades.
- Respecto a la Formación a Demanda la competencia que se hace más presente es la Metodológica, en un 62,5% y las menos la Interpersonal en tan sólo un 12,5% de las unidades, seguida de la Comunicativa y de Planificación en un 37,5%.

Pregunta 5: La formación en competencias, ¿qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

Aún en relación a la formación docente no específicamente orientada a la adquisición de competencias se pregunta sobre el porcentaje que se estima dedicado a este tipo de formación.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, en la mayoría de Unidades de Formación la Formación por competencias representa un porcentaje importante sobre el total de la oferta formativa.

La mayoría de unidades de formación han respondido que la formación por competencias representa un porcentaje importante sobre el total de la oferta formativa:

- De las 8 unidades encuestadas, 3 unidades manifiestan que ésta representa entre el 76-100% de la Formación Inicial.
- Respecto a la Formación Permanente, 5 unidades han respondido que la formación por competencias representa entre el 51-75% del total.
- En relación a la Formación a Demanda 4 unidades (50% de la muestra) consideran que la formación por competencias es equivalente al 26-50% del total.

Tabla 19: Porcentaje que representa la formación en competencias sobre el total y para diferentes niveles de formación.

	Formación Inicial	Formación Continua	Formación a Demanda
Menos del 25%	12,5%	--	12,5%
Entre 26 i 50 %	25%	25%	50%
Entre 51 i 75 %	25%	62,5%	25%
Entre 76 i 100 %	37,5%	12,5%	12,5%

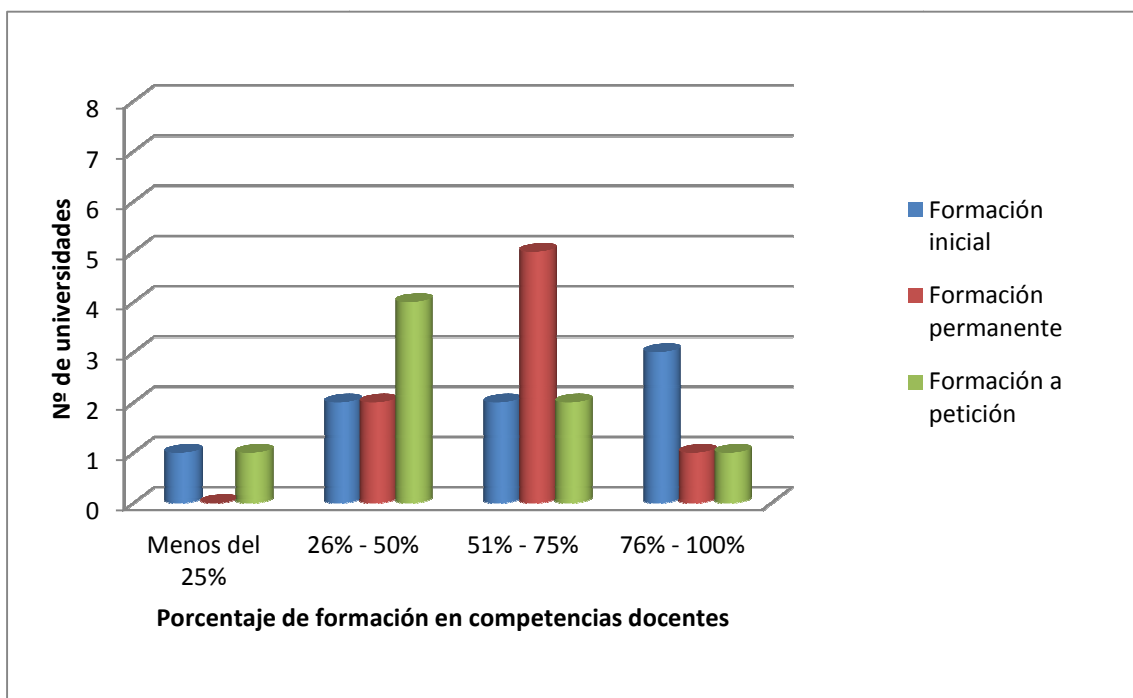


Grafico 30: Pregunta 5: ¿La formación en competencias docentes, que porcentaje representa sobre el total de la formación?

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos afirmar que, aunque no se haga de manera específica, en la oferta de las distintas unidades la formación en competencias adquiere mayor importancia en las primeras etapas de la formación del profesorado y a medida que éstos adquieren experiencia la formación se orienta hacia aspectos más específicos e instrumentales.

La formación orientada específicamente a la adquisición y desarrollo de competencias docentes

Pregunta 6: En la oferta formativa del profesorado universitario ¿se ofrecen cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes? En caso afirmativo señala cuales son las competencias que se trabajan.

Las siguientes preguntas de nuestra encuesta se centraron en la formación específicamente orientada a la adquisición y desarrollo de competencias docentes (preguntas 6 y 7). Los resultados de nuestra encuesta quedan indicados en la siguiente tabla.

Tabla 20: Grados de formación en las diferentes competencias y para diferentes niveles de formación.

Competencia	Formación Inicial		Formación Continua		Formación a Demanda	
C. Metodológica	No 0 Si 8	No 0% Si 100%	No 0 Si 8	No 0% Si 100%	No 1 Si 7	No 12,5% Si 87,5%
C. Interpersonal	No 6 Si 2	No 75% Si 25%	No 6 Si 2	No 37,5% Si 62,5%	No 8 Si 0	No 100% Si 0%
C. Comunicativa	No 0 Si 8	No 0% Si 100%	No 0 Si 8	No 0% Si 100%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%
C. Planificación	No 8 Si 0	No 100% Si 0%	No 1 Si 7	No 12,5% Si 87,5%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%
C. Trabajo en Equipo	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 8 Si 0	No 100% Si 0%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%
C. Innovación	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%

Como se puede observar en el siguiente gráfico:

- Las competencias más trabajadas de manera específica en la formación inicial son: Metodológica y Comunicativa, en un 100% de las unidades y Trabajo en Equipo en 75%.
- Destaca la competencia de Planificación que tiene un resultado nulo para este nivel de formación seguida de las de Innovación en un 37,5% y la Interpersonal, en sólo el 25% de las unidades.
- Respecto a la formación permanente las más trabajadas son de nuevo la Metodológica, Comunicativa y Planificación (en un 100% y un 87,5% respectivamente). Siendo nula la de trabajo en equipo.
- En la formación a demanda las menos requeridas son la Interpersonal (resultado nulo) seguida de la Comunicativa y la Innovación con tan sólo un 37,5% de las unidades. Para este nivel de formación la más trabajada continúa siendo la Metodológica en un 87,5 %.

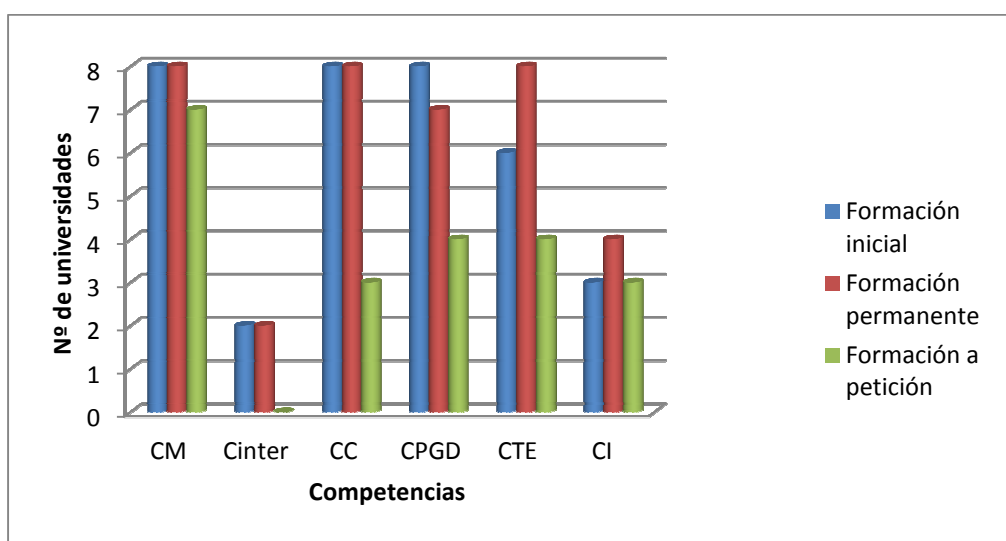


Gráfico 31: Pregunta 6: ¿Se ofrecen cursos específicos orientados al desarrollo de

competencias docentes?

Pregunta 7: ¿La formación específica en las anteriores competencias docentes, ¿qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

La oferta de formación orientada específicamente a la adquisición y desarrollo de competencias docentes varía considerablemente entre las distintas universidades.

Tabla 21: Porcentaje que representa la formación en competencias sobre el total y para diferentes niveles de formación.

	Formación Inicial	Formación Continua	Formación a Demanda
Menos del 25%	16,7%	33,3%	42,9%
Entre 26 i 50 %	33,3%	16,7%	14,3%
Entre 51 i 75 %	33,3%	33,3%	28,6%
Entre 76 i 100 %	16,7%	16,7%	14,3%

Así, en relación a la formación inicial un 33,3% de las respuestas apuntan a que representa entre el 26-50% sobre el total de formación, cuando otro 33,3% afirma que se trata de entre el 51-75% sobre el total.

En la formación permanente la opinión está dividida, un 33,3% afirman que la formación en competencias representa menos del 25% sobre el total y otro 33,3% afirman que representa entre el 51-75% sobre el total.

Respecto a la oferta de formación a demanda, destacamos que un 42% de las respuestas afirman que la formación competencial representa menos del 25% del total.

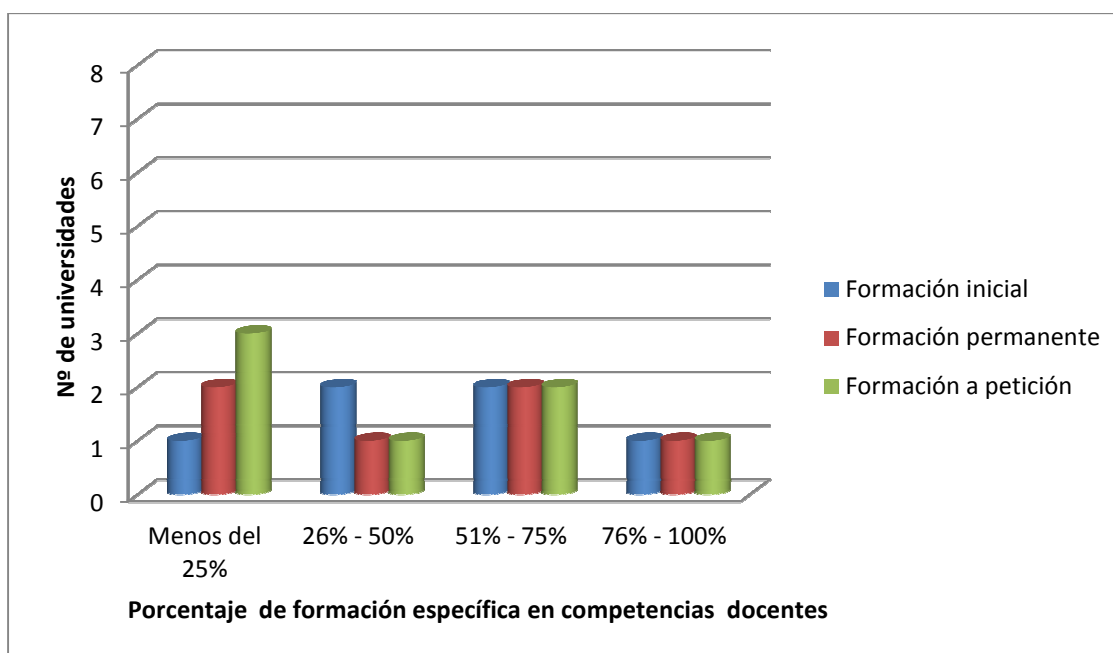


Gráfico 32: Pregunta 7. La formación específica de las anteriores competencias docentes, ¿qué porcentaje representa sobre el total de la población?

Sobre las metodologías utilizadas para la formación docente

Pregunta 8: Tipo de formación en competencias docentes.

Sobre las metodologías utilizadas para la formación docente en las preguntas 7 y 8 de la encuesta nos interesamos por las distintas metodologías utilizadas en cada nivel formativo. Los resultados se recogen en la siguiente tabla

En la formación inicial se utiliza más la metodología de los Cursos y Talleres para formar en competencias. En la formación continua o permanente se combinan todas las técnicas expuestas. En la formación a medida predomina el asesoramiento.

Tabla 22: Metodologías utilizadas y para diferentes niveles de formación

Competencia	Formación inicial		Formación permanente		Formación a demanda	
Cursos	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%
Jornadas	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 6 Si 2	No 75% Si 25%
Seminarios	No 6 Si 2	No 75% Si 25%	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 4 Si 4	No 50% Si 50%
Talleres	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%	No 2 Si 6	No 25% Si 75%	No 5 Si 3	No 62,5% Si 37,5%
Asesoramiento	No 4 Si 4	No 50% Si 50%	No 6 Si 2	No 75% Si 25%	No 3 Si 5	No 37,5% Si 62,5%

De las respuestas obtenidas se deduce que en la Formación Inicial se utiliza más la metodología de los Cursos y Talleres para formar en competencias. En la Formación Continua o Permanente se combinan casi todas las técnicas expuestas, siendo la menos utilizada el asesoramiento en sólo un 25%. Sin embargo en la formación a medida predomina el asesoramiento en la que el 62,5% de las unidades afirman utilizarla.

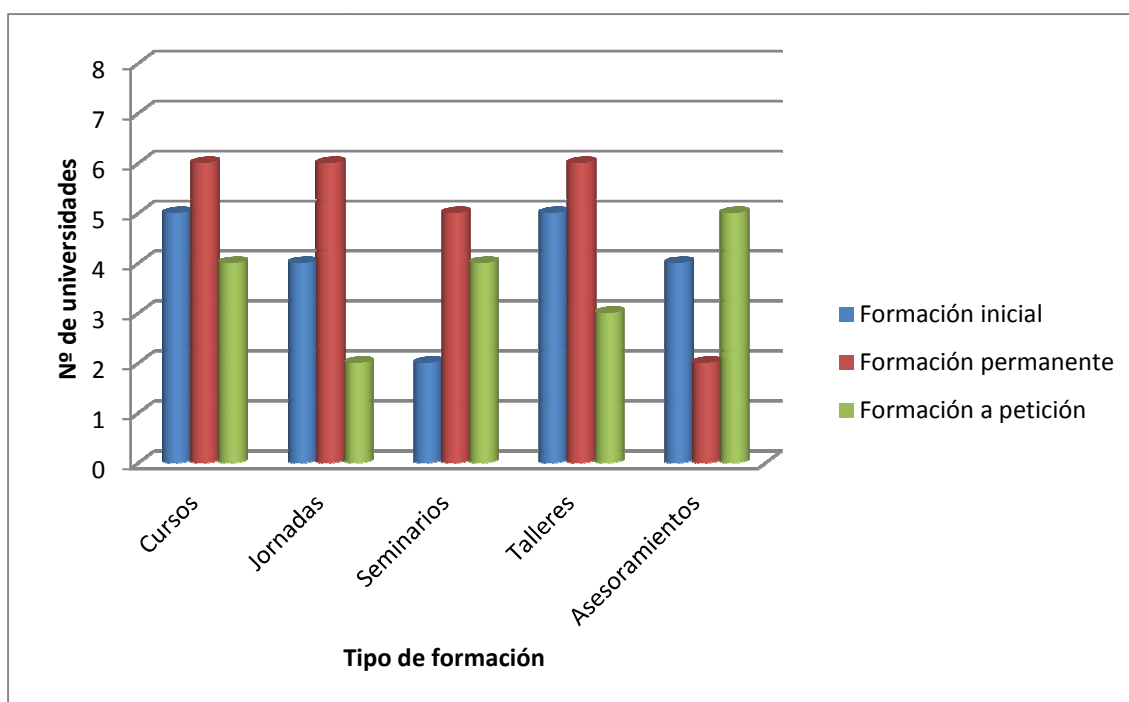


Gráfico 33: Pregunta 8. Tipo de formación en competencias docentes

La evaluación del desarrollo de competencias docentes:

Finalmente la encuesta plantea dos preguntas relativas a la evaluación de la formación en competencias docentes.

Pregunta 9: En la formación en competencias docentes, ¿se realiza un diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado?

Los resultados indican que solo 2 unidades hacen un diagnóstico previo a la formación Inicial, y solo una unidad lo hace respecto a la formación permanente. En cuanto a la evaluación durante la formación, 3 unidades lo llevan a cabo durante la formación inicial y una unidad en todo tipo de formación.

Tres unidades evalúan después de la formación inicial y dos unidades lo hacen después de todo tipo de formación

Tabla 23: Grado de realización de un diagnóstico del nivel competencial.

	Antes de la formación	Durante la formación	Después de la formación
Formación inicial	2	3	3
Formación permanente	1	--	--
Formación a demanda	--	--	--
En todas	--	1	2

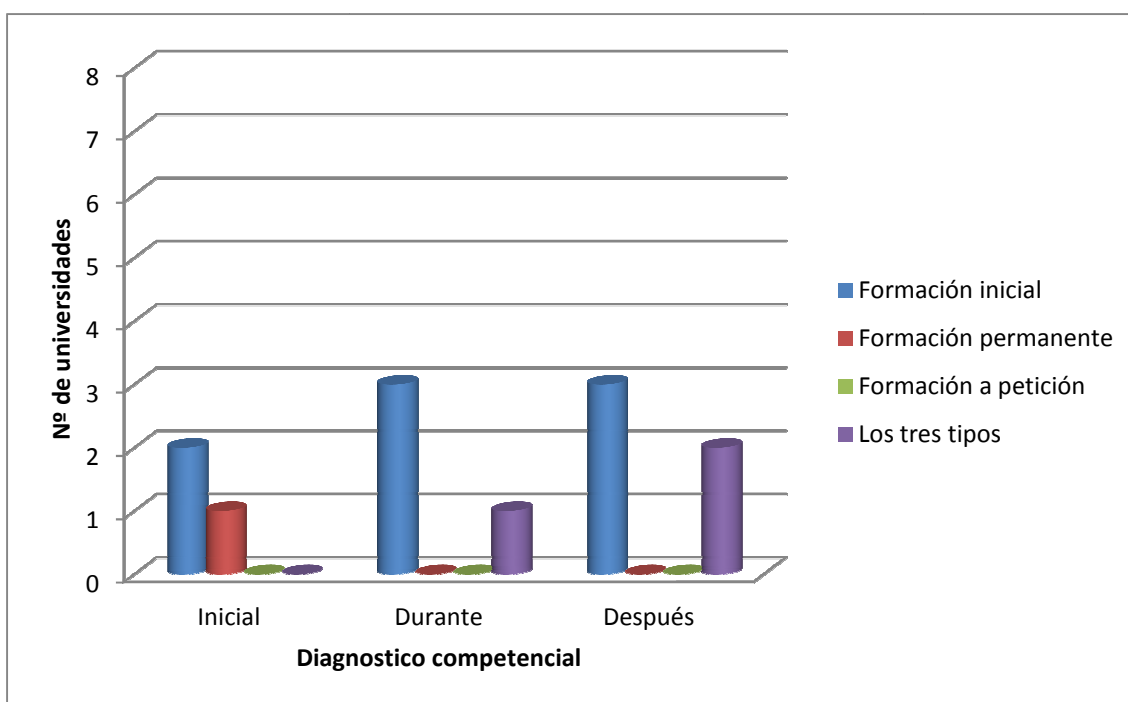


Gráfico 34: Pregunt 9. En la formación en competencias docentes, ¿se realiza un diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado?

10. ¿Se hace algún tipo de evaluación o seguimiento del impacto o de la transferencia sobre la docencia relacionada con las competencias?

La última pregunta de la encuesta se hacía incidencia sobre la existencia, o no, de una evaluación o seguimiento del impacto de la formación realizada.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, solamente 3 unidades realizan un seguimiento del impacto de la formación en el nivel de la formación inicial. Además, no hay ninguna unidad que haga un seguimiento posterior en los niveles de la formación permanente y a demanda.

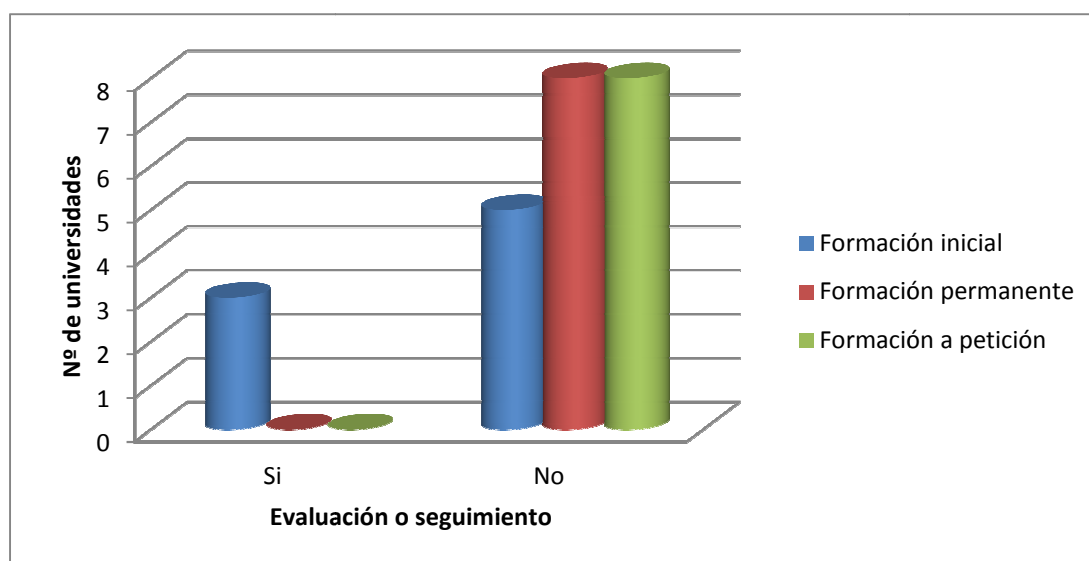


Gráfico 35: Pregunt 10. ¿Se hace algún tipo de evaluación o seguimiento de impacto o de la transferencia sobre la docencia relacionada con las competencias?

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El trabajo del presente estudio se ha centrado en la definición competencial del profesorado universitario en lo que se refiere a su actuación docente. Los cambios que en estos momentos se están produciendo en la enseñanza universitaria aconsejaban una atención especial a la tarea docente. Aunque también son tareas que el profesorado debe desempeñar, no se han incluido aspectos de investigación y de gestión.

En todo momento se ha considerado que el profesorado conoce los contenidos y habilidades propias de su disciplina y su área de conocimiento y se ha hecho hincapié en las herramientas y estrategias metodológicas que pueden ayudar al profesorado en el proceso de acompañamiento del estudiantado en su proceso de aprendizaje. Ésta ha sido, en general, la misión de las unidades de formación de las universidades y, a partir de los resultados del estudio, ellas se proponen mejorar la adaptación de la formación del profesorado universitario a los nuevos retos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior.

15. MARCO DE REFERENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN

15.1. Características de la formación universitaria

El diseño de una actividad formativa en el colectivo docente universitario debe tener en cuenta que los profesores y profesoras acceden a la universidad sin la exigencia de una formación inicial que les capacite para la tarea docente. Esta característica diferencia el profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les demanda una formación y preparación previa para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar.

Conscientes de esta situación, los ICE y las unidades o centros de formación de las universidades ofrecen formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso pero esta formación es siempre voluntaria para el profesorado asistente. Aunque suelen ser pocos los profesores y profesoras que participan de esta formación, se constata que generalmente son los más interesados en participar en la formación permanente a lo largo de su carrera profesional.

Cuando un profesor/a participa de la formación que le ofrece su universidad está recibiendo la preparación de forma simultánea al ejercicio de la profesión, lo que puede ser aprovechado para que él mismo constate las mejoras que la formación aporta a su práctica docente. La inmediatez en los resultados puede traducirse en un estímulo para seguir recibiendo formación continua.

La formación que actualmente se ofrece al profesorado dentro de la universidad se refiere, casi exclusivamente, a procedimientos y herramientas que le ayuden en el desarrollo de su tarea docente y, en menor medida, en su tarea investigadora o de gestión. Además se parte de la suposición que el profesorado posee ya un buen conocimiento de los contenidos y las habilidades propias de la disciplina que debe desarrollar con los estudiantes y se puede decir que casi en ningún caso las unidades o centros de formación no realizan una oferta de formación disciplinar.

15.2. El papel de la institución

Todos los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para su profesorado.

La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento de su disciplina a disposición de los estudiantes con la finalidad que éstos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no solo es responsabilidad de cada profesor/a individual sino también de las acciones que el conjunto de profesores y profesoras emprenda como equipo docente y éstas deben desarrollarse con criterios de calidad y mejora continua, así como intentando mejorar los resultados de los que la institución debe rendir cuenta.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados (a partir de las competencias profesionales que se espera que adquiera), modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes como en el seno del equipo docente. Se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado. Pero también adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad.

La formación del profesorado debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente pero siempre debe ser concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. En ningún caso el profesorado debe percibir que la necesidad de formación es fruto de una deficiencia propia y una tarea que debe abordar en solitario, sino que se trata de un reto institucional motivado por el nuevo contexto educativo europeo.

Una de las primeras cuestiones que las universidades deben plantearse es como motivar al profesorado para que éste aborde el cambio cultural que representa la nueva situación y para ello es vital que la institución defina, de forma muy clara, qué es lo que espera del profesorado, tanto desde un punto de vista individual como cuando éste actúa como miembro de un equipo docente responsable de la formación de los titulados universitarios.

La motivación también puede conseguirse facilitando la formación en el seno de un grupo de profesores y profesoras que persigan unos mismos objetivos. En algunos casos puede resultar útil que el grupo de trabajo esté formado por profesores y profesoras pertenecientes a una misma disciplina, área de conocimiento, departamento,... para que la acción sea aplicable de forma inmediata a un grupo acotado de estudiantes. En otros casos, puede ser más aconsejable el trabajo interdisciplinar entre distintos departamentos, facultades o incluso universidades para poder mostrar una gran variedad de contextos donde se desarrolla la acción docente.

Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado en la institución y además, establecer algún sistema de evaluación y/o reconocimiento que no se reduzca solo a la antigüedad en la universidad.

La voluntariedad de la formación, sea inicial o permanente, así como el planteamiento de una formación intrínsecamente relacionada con la actividad del profesorado en la propia institución, son características que distinguen la formación universitaria de la que se realiza fuera de la universidad.

15.3. Modelos de formación

Puesto que el perfil de los titulados se ha definido a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico pensar que el profesorado deba mostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Así, la institución espera que el profesorado sepa repensar su propia disciplina ya que, además de poseer los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento, debe mostrar habilidades y actitudes más genéricas que ayuden al estudiante a aprender mejor y a desarrollar el perfil profesional esperado. Se trata de un cambio cultural más que un cambio de contenidos disciplinares por lo que debe hacerse más hincapié en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar.

Los expertos consultados coinciden en considerar que las competencias seleccionadas para trabajar con el profesorado deben ser pocas y presentarlas de forma gradual para facilitar un progreso continuo en la actividad docente. Las competencias docentes no son un fin en sí mismo sino una manera de llevar a la práctica los conocimientos que el profesorado desarrolla en su disciplina. La formación en competencias no se puede plantear solo mediante un discurso teórico sino que la propia definición de competencia obliga a plantear una formación práctica contextualizada en la propia área de conocimiento que se desarrolla a partir de pequeños proyectos de mejora de la docencia. El profesorado, igual que el alumnado, progresará en el dominio de las competencias docentes cuando las ponga en práctica en su actividad cotidiana y perciba que le permitan abordar con éxito problemas inmediatos de su actividad docente.

La efectividad de una determinada estrategia de aprendizaje desarrollada por parte de un profesor/a individual o por el equipo docente, se pone de manifiesto cuando los estudiantes la perciben como una forma de aprender mejor. Por ello es muy importante que el profesorado establezca sistemas para recoger información sobre como el alumnado percibe su actuación para poder plantear propuestas de mejora.

La valoración que los estudiantes realizan sobre su propio proceso de aprendizaje, así como los resultados obtenidos por ellos en determinados momentos de su formación, pueden resultar útiles para evaluar el progreso del profesorado y ayudar a reorientar el proceso de formación si se considera oportuno.

De acuerdo con el modelo competencial definido, la formación del profesorado universitario debe presentar estrategias y actividades relacionadas con su actuación en el aula con los estudiantes y con su responsabilidad como miembro de un equipo docente. Así, algunas de las características que se espera de la formación se pueden resumir en:

- Ofrecer apoyo mutuo entre el profesorado, ya sea a través de la figura del profesor/a mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en un determinado título universitario.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula,...

- Plantear la formación en términos de investigación-acción provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Poner en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre distintas metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad,... ayudaran a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

15.4. El perfil del formador

Hasta este momento, en la mayoría de universidades la formación del profesorado recae en gran parte en profesores y profesoras de la propia institución. El hecho que un formador pueda ser compañero próximo del profesor/a que se está formando puede facilitar el establecimiento de posteriores contactos entre ambos y la creación de nuevas redes de trabajo.

Este modelo largamente utilizado hasta ahora, facilita la transmisión de los valores de la universidad y de su modelo docente y requiere de la planificación de una formación de los formadores puesto que solo así la universidad puede asegurar que las acciones formativas se realizan con una unidad de criterio.

En algunos casos, puede resultar útil contemplar también la participación de personal externo a la universidad como formador del profesorado universitario y que puede ser incluso procedente del ámbito no universitario. En este caso se facilita el conocimiento de nuevos contextos y situaciones que pueden ayudar a ampliar el horizonte de la actividad docente de un profesional.

La unidad o centro de formación de cada universidad deberá valorar en cada caso las ventajas e inconvenientes de cada modelo puesto que sería bueno combinar ambas opciones según los contenidos a tratar en cada caso.

16. RESULTADOS DEL ESTUDIO ORIENTADO A LA CONCRECIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

De los resultados obtenidos en el presente estudio se puede destacar que la selección de las competencias y la concreción de sus respectivas definiciones fueron realizadas por el grupo de trabajo con el soporte de un amplio colectivo de profesores y profesoras motivados por la actividad y calidad docente en la universidad. Por ello incluye un amplio abanico de sensibilidades y perfiles docentes.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta se pueden considerar altamente representativos puesto que tanto el número de respuestas obtenidas como el perfil de la muestra así lo indican.

Los profesores y profesoras de las universidades públicas catalanas han refrendado de forma contundente la selección de las seis competencias presentadas, tanto en su importancia como en su definición. Este dato debe tenerse muy en cuenta puesto que permite afirmar que todas las competencias presentadas en este trabajo deben formar parte del plan de formación que las universidades elaboren para formar al profesorado para su función docente.

Puesto que no se recibieron aportaciones significativas respecto a la introducción de nuevas competencias, se puede concluir que, a criterio de una parte importante del colectivo docente, las competencias descritas son las que constituyen el perfil docente del profesorado universitario.

16.1. Definición e indicadores de las competencias

16.1.1. Competencia Interpersonal

La definición de esta competencia es promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales creando un clima de empatía y compromiso ético.

El 96% considera esta competencia como “bastante” (42%) o “muy importante” (54%) dentro del perfil transversal competencial del profesorado.

Los indicadores de competencia considerados como “muy importantes” son “*Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico*” (76,5%) y “*Promover la motivación*” (63,7%). Los categorizados como “bastante importantes” son “*Identificar las necesidades individuales*” (55,9%) y “*Negociar con otras personas sabiendo inspirarles confianza y seguridad*” (53,9%).

Pero considerando las medias finales, teniendo en cuenta los valores globales para cada indicador, se obtiene la siguiente ordenación:

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (3,75).
- Promover la motivación (3,60).
- Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (3,50).
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades (3,40).
- Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.) (3,40).
- Promover la confianza (3,36).
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad (3,24).
- Respetar la diversidad cultural (3,18).
- Identificar las necesidades individuales (3,16).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP)⁴, se observa que el primer componente recoge aquellos indicadores relacionados con la actitud del profesorado hacia el estudiante (negociar, mostrar tolerancia, crear un clima de empatía, identificar las necesidades individuales y respetar la diversidad). El segundo está claramente relacionado con la capacidad del profesorado de promover una respuesta en el estudiante (promover la motivación y la confianza). Por último, el tercer componente recoge acciones que inciden sobre el propio sujeto (desarrollar el pensamiento

⁴ Esta técnica estadística permite sintetizar la información en componentes ortogonales, independientes entre sí, los cuales van a recoger para cada competencia aproximadamente un 70% de la información. La reducción del número de indicadores (entre 6 y 11 para cada competencia, siendo el total de 49 indicadores) a sólo 3 indicadores-resumen por competencia (un total de 18), permite una mayor simplicidad y claridad en la definición que justifica la pérdida de información producida en el proceso de reducción.

reflexivo y crítico -en el estudiante- y asumir compromisos éticos con la formación y la profesión -el profesor/a-).

16.1.2. Competencia Metodológica

Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El 96% considera esta competencia “bastante” (42%) o “muy importante” (54%) dentro del perfil transversal competencial del profesorado.

El análisis de qué factores se valoran más para definir la competencia metodológica tiene poca consistencia.

Los factores que se han calificado como “muy importante” son: “Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza – aprendizaje y procesos de evaluación” (56,2%) y “Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante” (50%).

Los seis elementos valorados como “bastante importante” son: “Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (57,5%), “Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión” (53,1%), “Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante” (53%), “Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y ambientes de aprendizaje que potencien la autonomía de los estudiantes” (52,4%), “Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa” (51,8%) y “Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa” (50,1%).

La observación de las medianas del peso final de cada factor permite ordenar los elementos asignándoles la siguiente importancia:

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación (3,51).
- Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante (3,44).
- Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el auto aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales (3,40).
- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros (3,35).
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa (3,22).
- Proporcionar retroacción continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante (3,19).
- Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante (3,17).
- Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión (3,15).

- Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa (3,08).
- Utilizar las TIC con criterio selectivo, como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (3,06).
- Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante (2,96).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP), se puede destacar que el primer componente recoge aquellos indicadores relacionados con las estrategias metodológicas más clásicas, incidiendo en la evaluación y la retroacción (aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante, utilizar las estrategias de evaluación formativa; proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante; diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa). El segundo está claramente relacionado con el uso de las TICs (utilizarlas de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante; seleccionarlas con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje-; aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión). El tercer componente recoge acciones metodológicas que inciden en la responsabilidad del estudiante (utilizar las estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado; aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros).

16.1.3. Competencia Comunicativa

Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, la interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Todos los indicadores fueron valorados como relevantes para esta competencia (por encima del 50%), pero los considerados como “muy importante” fueron: “Explicar con claridad y entusiasmo” (75,9%), “Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones” (60,4%), “Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias” (59,1%) y “Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros” (54,8%).

La media de valoraciones globales permite obtener la siguiente ordenación de los diferentes elementos según su grado de importancia:

- Explicar con claridad y entusiasmo (3,74).
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (3,56).
- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias (3,56).
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros (3,50).
- Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante (3,29).

- Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás (3,16).
- Generar espacios dónde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta (3,14).
- Gestionar el uso de la voz, la entonación, el énfasis y la respiración para una buena fonación (3,13).
- Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal (3,07).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP), se observa que el primer componente recoge aquellos indicadores relacionados con las acciones más interpersonales que incrementan un clima óptimo para la participación de los estudiantes y su identificación con el profesorado (generar espacios donde el estudiante pueda opinar libremente sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta; expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás; identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante; escuchar activamente para entender el punto de vista de los demás). El segundo está relacionado con las características del mensaje a transmitir (explicar con claridad y entusiasmo; facilitar la comprensión de los contenidos del discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias). El tercer componente recoge aquellos indicadores que hacen referencia a la óptima transmisión por parte del profesor/a (gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación; utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal).

16.1.4. Competencia de Planificación y Gestión de la docencia

Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

El 96% de la muestra la valora como “muy importante” (51%) o como “bastante importante” (45%) dentro de las habilidades de un profesor/a universitario.

El análisis de los elementos que forman la competencia refleja un único elemento como “muy importante”: “Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión”, con un 58,5% de acuerdo, y otro como “bastante importante”: “Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen”, con un 51%.

En el resto de los indicadores de esta competencia se observa mucha diversidad en las valoraciones. Por lo que se puede suponer que los ítems no plasman los aspectos más importantes de la competencia o que entre el profesorado hay gran divergencia en el funcionamiento práctico de esta competencia.

Al margen de esta consideración, la observación de la media de peso de cada indicador, de más a menos valoración por parte de los profesores y profesoras, presenta la siguiente clasificación de los ítems:

- Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión (3,53).
- Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias (3,41).
- Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente (3,4).
- Diseñar y gestionar los procesos de evaluación (3,32).
- Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos (3,31).
- Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen (3,23).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP), se observa que el primer componente hace referencia a la planificación y gestión dirigida principalmente a los contenidos de la asignatura (seguimiento de las tareas y aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos y los resultados; evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de objetivos; planificar y gestionar actividades que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes; diseñar y gestionar los procesos de evaluación). El segundo componente podría definirse como la gestión y planificación a nivel más general, donde ya la propia planificación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante por sí mismo como instrumento para conseguir el desarrollo competencial del titulado a partir de una correcta selección y periodización de contenidos y actividades formativas (planificar, gestionar y garantiza los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la planificación docente). El tercer componente corresponde a una nueva dimensión en la gestión y planificación (seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión).

16.1.5. Competencia de Trabajo en Equipo

Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados.

El 87% considera que la competencia de trabajo en equipo es un elemento a tener en cuenta en la definición de un perfil transversal de un profesor/a universitario pero, a pesar de ser un porcentaje bastante elevado, cabe destacar que es el más bajo de entre las seis competencias que se evaluaron. Sólo el 33% la valora como “muy importante”, y la mayoría (54%) la ve como un elemento “bastante importante”.

En la valoración de los diferentes indicadores asignados a esta competencia sorprende observar que ninguno ha sido valorado como “muy importante” por la mayoría de los encuestados.

El 41,2% ha considerado “muy importante” el ítem “Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo”. Seis de los siete indicadores han sido valorados por la mayoría como “bastante importante”, los porcentajes han variado del 49,9% al 55,4%. Seis indicadores han sido considerados como “poco importante” por más del 10% de los encuestados. Además cabe destacar que el indicador “Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo” ha sido el peor valorado, obteniendo el mayor porcentaje tanto de “poco importante” (22%) como de “nada importante” (3,5%).

Las medias sobre la valoración de la importancia de cada ítem ofrecen la siguiente clasificación:

- Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo (3,31).
- Promover el beneficio del equipo (3,22).
- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos (3,16).
- Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes (3,15).
- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal (3,11).
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo (3,09).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP), se observa que los componentes se distribuyen en relación al rol que adopta el sujeto. El primer componente comprende ítems relacionados con el trabajo en equipo de manera colaborativa como un miembro más (promover el beneficio del equipo; llevar a cabo las tareas encargadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo; facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes). El segundo componente hace referencia al trabajo en equipo desde la posición de coordinación-jefe (dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal; delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo). El tercer componente se refiere a evaluación del trabajo y/o productos del equipo (analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo; hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para alcanzar los objetivos).

16.1.6. Competencia de Innovación

Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El 89% considera que es “muy importante” (37%) o “bastante importante” (52%), y sólo el 10% la considera prescindible en el perfil competencial del profesorado universitario. Ningún indicador ha sido considerado “muy importante” por la mayoría de los encuestados. El que ha obtenido un mayor porcentaje de “mucho” importancia ha sido “Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de “enseñanza – aprendizaje”, con un 43,4%.

La valoración global de los indicadores los ordena de la siguiente manera:

- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (3,33).
- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores (3,23).
- Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto (3,22).
- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos (3,21).
- Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente (3,12).
- Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo (3,11).
- Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente (3,00).

Tras el Análisis de Componentes Principales (ACP), se observa que el primer componente se puede denominar definir los objetivos y los campos de la innovación (adaptar las innovaciones en las características y particularidades de cada contexto; definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo; introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje). El segundo componente hace referencia a analizar el contexto educativo y el papel de la innovación y su impacto (analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores; reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos). El tercer componente se refiere a poner en marcha y evaluar las innovaciones (participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente; evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente).

16.2. Priorización de Competencias Globales

La priorización de las competencias recibe también una respuesta unánime y su análisis sugiere que el profesorado, en su función docente, debe aprender a considerarse como un miembro más del equipo de profesores y profesoras responsable de una titulación y que esta responsabilidad le afecta también en aspectos como la planificación y la gestión de la docencia o la innovación educativa, además de su actuación en el aula.

Las competencias Interpersonal, Metodológica y Comunicativa son valoradas por un porcentaje más alto de encuestados en las primeras posiciones. En cambio, las competencias Trabajo en Equipo y de Innovación especialmente, pero también Competencia de Planificación y Gestión de la docencia, en menor medida, son valoradas más ampliamente en últimas posiciones.

17. PROYECTOS DE FUTURO

A lo largo de esta memoria se han presentado los resultados obtenidos en el proyecto “Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario” que se ha desarrollado a lo largo del curso académico 2010-11. Se han establecido algunas consideraciones generales sobre un marco de referencia común para desarrollar los planes de formación en las universidades y se han ofrecido resultados bastante concluyentes sobre la relación de competencias que definen el perfil docente del profesorado universitario. Sin embargo queda mucho por hacer y el grupo de trabajo se plantea seguir avanzando en la concreción de los procesos y herramientas necesarios para diseñar planes de formación acordes con los resultados obtenidos, definirlos e iniciar su implantación y evaluación.

Los datos recogidos hasta ahora permiten ampliar las conclusiones extraídas analizando los resultados obtenidos para cada universidad. De esta forma cada universidad podrá conocer mejor el perfil docente de su profesorado y valorar cuales son los cambios que debe plantear en sus actuales planteamientos de formación para acercarse al modelo deseado descrito en este estudio.

Por otra parte, el grupo de trabajo considera que sería conveniente aplicar la encuesta sobre las competencias docentes a un número importante de profesorado perteneciente al resto de universidades del estado español. Los datos obtenidos podrían servir para contrastarlos con el perfil docente obtenido para el profesorado de las universidades catalanas y seguir avanzando en el conocimiento de las necesidades de formación de este colectivo.

El Grupo Interuniversitario de Formación Docente ha propuesto estas líneas de trabajo en nuevos proyectos presentados en convocatorias competitivas de ayudas tanto de la Generalitat de Catalunya como del Ministerio, alguna de las cuales ya ha sido concedida. Además, el grupo quiere seguir trabajando en otros aspectos como la identificación de recursos didácticos y de buenas prácticas docentes, actuaciones para garantizar la calidad docente o la realización de foros de discusión sobre temas de interés para la comunidad universitaria.

Tal como se ha indicado en distintos momentos de este trabajo, la iniciativa surgió de las unidades o centros que son responsables de la formación docente del profesorado dentro de las universidades y la capacidad de decisión del equipo investigador resulta limitada para abordar algunos de los aspectos que se han propuesto aquí como posibles mejoras de la formación, para que ésta pueda repercutir en la calidad docente de la institución. Por ello, en este apartado, se quiere dejar constancia de cuáles son, según el criterio del equipo de trabajo, los retos que cada institución debe abordar, conscientes de que en algunos casos la toma de decisiones puede incluso requerir el consenso del conjunto de las instituciones universitarias.

En primer lugar, debería abordarse la disfunción que representa el hecho de que el profesorado universitario pueda acceder a la función docente sin tener una formación previa. Esta característica, que no se produce en la mayoría de profesiones que componen el sistema laboral del país, puede solventarse tomando decisiones que pueden incluir la exigencia de una formación previa al ingreso a la universidad, la planificación de una formación inicial que el profesorado deba adquirir cuando inicia su

carrera profesional o cualquier otra solución que las instituciones consideren correctas para corregir esta disfunción.

Cada universidad debería definir y potenciar la formación de su profesorado integrándola como una característica propia de su razón de ser imprescindible para conseguir la calidad docente a la que se compromete en su oferta académica. Si la universidad asume el perfil docente que desea para su profesorado podrá transmitirlo con claridad a toda la comunidad docente para que ésta sepa que se espera de ella.

Ya que en este momento todo el colectivo docente se encuentra ante retos importantes, las acciones formativas que la universidad desarrolla deben dirigirse tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado que ya lleva tiempo formando parte de la universidad.

DIFUSIÓN

En el marco del proyecto, el grupo de trabajo ha diseñado diversas actividades de difusión del trabajo realizado. Ya en su fase de planificación puso especial énfasis en difundir externamente los avances y resultados entre la comunidad universitaria. Además de contemplar mecanismos internos en el marco de cada una de las universidades participantes en el análisis.

Uno de los puntos clave del diseño del proyecto pone especial acento en las acciones de difusión de sus avances y resultados entre la comunidad universitaria. Aparte de los mecanismos internos de difusión utilizados por cada una de las instituciones universitarias participantes en el proyecto.

A lo largo del desarrollo del proyecto se han llevado a cabo un conjunto de acciones dirigidas a la difusión externa de los resultados que se han ido obteniendo a lo largo del mismo organizadas en torno a los siguientes ámbitos.

18. PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS

A partir de la obtención de los primeros resultados y en función de las acciones previstas para la planificación se empezó el proceso de presentación de los primeros resultados en Congresos externos, en concreto en:

18.1. VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (FECIES)

- Lugar y fecha de celebración: Santander, del 31 de Mayo al 3 de Junio de 2011.
- Instituciones organizadoras: Universidad de Cantabria, Universidad de Granada, Ministerio de Ciencia e Innovación, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Objetivos del Foro:
 - Conocer la nueva organización de las enseñanzas universitarias.
 - Analizar y debatir sobre la selección del profesorado contratado y funcionario.
 - Conocer y debatir sobre la situación del doctorado en España y la Unión Europea.
 - Puesta al día de la situación actual del proceso de Convergencia Europea en España y la Unión Europea.
 - Conocer los distintos planes que tienen las universidades españolas para potenciar la investigación, la calidad y la Convergencia Europea.
 - Conocer las distintas herramientas para evaluar la calidad de la investigación científica.

Acceso a la web: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/conferencias.html>

En este ámbito la comunicación presentada *Las competencias docentes del profesorado universitario* se planteaba los siguientes objetivos:

- Comunicación fruto del trabajo conjunto de las ocho universidades públicas (UB, UAB, UPC, UPF, UOC, UdG, URV y UdL).
- Esfuerzo por identificar y definir las competencias docentes del profesorado universitario.
- Presentación de un modelo formativo docente adaptado al EEES, orientada al desarrollo de competencias.
- Identificación de modelos capaces de evaluar la calidad de la formación universitaria.

18.2. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (II CIDU 2011). “Retos y perspectivas de la docencia en la universidad”

- Lugar y fecha de celebración: Vigo, 30 de Junio, 1 y 2 de Julio de 2011.
- Organizado por: Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias (REEC), Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIDU), Educación Editora (EE).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se están produciendo importantes cambios, muchos de ellos asociados con el desarrollo de los nuevos planes de estudios y los nuevos escenarios de acreditación de la calidad de la docencia. Hay nuevos retos, y se hace necesario revisar nuestras perspectivas, en lo que es la calidad y la mejora de la enseñanza universitaria.

La mejora de la docencia requiere de la difusión de experiencias innovadoras y/o investigadoras realizadas por el profesorado universitario. Desde el intercambio de experiencias y la reflexión en torno a ellas es factible el análisis de las dificultades y los logros alcanzados y por tanto, la mejora de la práctica docente.

El Congreso tenía como objetivo ser un punto de encuentro para el intercambio de estas experiencias orientadas a la mejora de la docencia universitaria.

Enlace web: http://webs.uvigo.es/congresodocencia/cont_es.htm

Bajo el título *Las competencias transversales en docencia universitaria: ejes para la formación del profesorado universitario orientado a la enseñanza a través de competencias* se presentó una comunicación con los resultados obtenidos hasta el momento.

Las principales líneas expuestas en la misma se centraron en la necesidad de las universidades de adoptar nuevos enfoques, ante el reto de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior; lo que también implica a la formación del profesorado universitario, en tanto se trata de una estrategia de mejora de la calidad educativa. La necesidad de adaptar el proceso de aprendizaje al EEES hace precisa de la reflexión-acción también sobre el perfil competencial del profesorado universitario, las competencias transversales son el referente para diseñar, desarrollar y evaluar los correspondientes planes de formación para la docencia universitaria.

- ¿Qué competencias son transversales en la docencia universitaria?
- ¿Cuáles son los ejes competenciales básicos en la docencia universitaria del EEES?
- ¿Qué aspectos son de ámbito común y cuáles tienen un carácter contextual y específico?

- ¿Cuáles son los indicadores de cada competencia transversal?
- ¿Cómo dar respuesta a las nuevas necesidades del EEES desde la perspectiva de quien enseña?
- ¿Supone una mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo orientar la formación del profesorado de modo que atienda a nuevos criterios básicos, flexibles, graduables, en los que pueda observarse el avance en el dominio de las competencias, a través de la formación continuada, así como analizar su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

18.3. XXX Cursos de Verano/ XXIII Cursos europeos. Las competencias del profesorado del siglo XXI

Respecto a la presentación de comunicaciones en el ámbito de Jornadas universitarias internas, la Universidad del País Vasco invitó al Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), denominación adoptada por el conjunto de la Universidades que participan en el proyecto, a presentar el estudio en los XXX Cursos de Verano/ XXIII Cursos europeos, organizados bajo el lema *Las competencias del profesorado del siglo XXI*.

- Lugar y fecha de celebración: Donostia - San Sebastián, 12 y 13 de Julio de 2011.
- Organizado por: M^a.Luisa García Gurrutxaga. Consejo Escolar de Euskadi. Bilbao. En colaboración con el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Objetivos:
 - Conocer los estudios y las experiencias de los expertos y de las administraciones en lo que respecta a la formación inicial y continua del profesorado.
 - Analizar y debatir sobre las necesidades del profesorado para el desarrollo de su labor docente.
 - Contribuir a la dignificación y profesionalización de la función docente.

La Jornada se planteaba la presentación de reflexiones y líneas de trabajo en torno cambios de la enseñanza universitaria en el actual contexto: la práctica docente reflexiva, el trabajo en equipo y por proyectos, la autonomía y responsabilidad, las nuevas metodologías, la irrupción de las tecnologías de la información y de la comunicación, la evaluación y una creciente demanda social que exige cada vez una mayor profesionalización docente.

En este sentido la Jornada planteaba un sistema educativo universitario con objetivos cada vez más ambiciosos y un alumnado más heterogéneo, lo que implica el desarrollo de nuevas competencias docentes entre el profesorado universitario que permitan un desarrollo eficaz, satisfactorio y reconocido de la profesión.

Algunas de las cuestiones de partida sobre las que se plantearon en la Jornada:

- ¿Cuáles son estas competencias profesionales?
- ¿Qué dicen los expertos?
- ¿Y las autoridades educativas?
- Y finalmente, ¿qué es lo que se está haciendo desde las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado?

En este sentido, se concluyó que la formulación de estas nuevas competencias ha de contribuir a reorientar la formación inicial y la formación continua del profesorado universitario.

Enlace web: <http://www.sc.ehu.es/cursosverano>

18.4. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)

El año 2000 se celebró en Barcelona el primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Desde esta fecha dicha iniciativa se ha organizado cada dos años; ya consolidada, es una referencia para la reunión periódica de un gran número de profesorado universitario con voluntad de reflexionar y compartir experiencias orientadas a dar respuesta a los retos de las nuevas situaciones de la sociedad global y a las exigencias de la construcción del conocimiento.

Este Congreso constituirá un entorno idóneo para la difusión de los resultados del proyecto; por una parte, por el prestigio en el ámbito de la innovación y calidad educativa; y por otro, por la capacidad de difusión del mismo, dada la gran capacidad de convocatoria que edición tras edición alcanza el CIDUI.

En el momento de elaboración de esta memoria queda pendiente de apertura el período de presentación de comunicaciones, por lo que no se dispone de la información oportuna sobre el título exacto de la comunicación a presentar.

19. ORGANIZACIÓN DEL SIMPOSIO "COMPETENCIAS DOCENTES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UN TRABAJO CONJUNTO EN EL SI DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA CATALANA"

En el marco del *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, coorganizado entre otras instituciones y grupos por el ICE de la Universidad de Barcelona; se organiza el simposio *Competencias docentes y formación del profesorado universitario. Un trabajo conjunto en el seno de la universidad pública catalana*. Las inscripciones a este Simposio han sido gratuitas y se han podido gestionar desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Lugar y fecha de celebración: Barcelona, 6 de Setiembre de 2011.

El Congreso fue un marco excepcional para la ubicación del Simposio, dado que el Congreso se orientaba a revisar los objetivos y de las nuevas tendencias en el campo de la formación permanente del profesorado, y específicamente de la gestión y planificación; y también reflexionar sobre su aplicación en la sociedad educativa actual y del futuro, así como generar espacios de diálogo permanente a través de redes que permitan conocer y analizar desde una perspectiva teórico-práctica, la situación actual de la gestión y planificación de la formación permanente del profesorado

Enlace web: <http://www.ub.edu/ice/congresformacio/index.html>

La apertura e inauguración del Simposio a cargo de los respectivos responsables de los ICE de la UB y de la UPC, Dr. Antoni Sans e Imma Torra. En este marco una conferencia sobre la formación del profesorado en competencias docentes en el contexto del EEES. Posteriormente una mesa redonda *El papel de la formación para el*

desarrollo profesional del docente universitario, con el Dr. Sebastián Rodríguez (UB) y del Dr. José Tejada (UAB). Una conferencia de clausura del Dr. Claudi Alsina (UPC); y finalmente, el turno abierto de intervenciones.

20. DIFUSIÓN EN LÍNEA

Enlace página web: <http://gifd.upc.edu>

Email: grup.interuniversitari@upc.edu

Con la voluntad de alcanzar el máximo nivel de impacto en la difusión del proyecto, los participantes en el proyecto consideraron imprescindible contar entre las acciones de comunicación aquellas que estén relacionadas con la aplicación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través por las múltiples posibilidades que éstas ofrecen, motivo por el que se decidió el diseño y creación de un sitio web.

El formato y contenido de este espacio han seguido los criterios de rigurosidad, pertinencia y utilidad. El espacio en línea se ha orientado a la publicación de toda la información posible, relativa al desarrollo y resultados obtenidos en el proyecto, así como también aquella con un carácter más complementario que a lo largo del tiempo pueda enriquecer la información inicial.

En relación a lo expuesto pues, seguidamente se exponen los rasgos característicos más principales del espacio:

- Diseñado en *Wordpress*.
- Lenguas de consulta: catalán, castellano e inglés.
- Se ha priorizado la publicación de aquellos datos más relevantes, para mayor agilidad en la consulta de información, acompañados de textos sintéticos e imágenes que faciliten una consulta más dinámica y agradable.

Respecto a la estructura y los respectivos apartados de contenido, el diseño se ha realizado sobre una estructura estática, en la cual se recoge la siguiente selección de contenido:

- Presentación del *Grupo Interuniversitario de Formación Docente* (GIFD)
- Proyectos realizados:
 - o Proyecto del Programa de Estudios y Análisis
- Actividades, Congresos y Jornadas realizadas
- Publicaciones
- “Contacta con nosotros”

En paralelo, una acción dinámica:

- Noticias y actualidad de próximos eventos
- Agenda
- Información relacionada
- Otros enlaces de interés



Imagen 1: Página principal del portal web del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD)

FUENTES DOCUMENTALES

ANECA (2004). La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES. Disponible en: <http://www.aneca.es> [consultado el 3 de marzo de 2011]

AREA, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? en *Competencias informacionales y digitales en educación superior* (monográficos en línea). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol., 7, nº2. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area> [consultado el 25 de enero de 2011]

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. & HANESIAN, H. (1983), *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.

AYLETT, R. & GREGORY, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Lalmer Press.

BAIN, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. València: Publicacions de la Universitat de València.

BENITO, A. & CRUZ, A. (2005) (Coords). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea

BLANCO, A. (coord) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación y Calidad

BLANCO, A. (coord) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Colección desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Grao.

Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari. Quaderns de docència universitària*. Barcelona: ICE de la UB.

CASTELLÀ, J.M. et al. (2007). *Entendre('s) a classe*. Barcelona: Grao.

CHECCHIA, B. & FERNÁNDEZ, M. (2005). "Las competencias profesionales como nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad en la educación superior". *Revista del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, Circunstancia, 8.

CHECCIA, B. (2009). "Las competencias del docente universitario". Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf [Consultado el 10 de enero de 2011].

CRUE-TIC & REBIUN. (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Comisión mixta. Red de bibliotecas universitarias. Disponible en

http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf [Consultado en diciembre de 2010]

DE MIGUEL, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.

DE MIGUEL, M. (coord.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Memoria EA2005-0118).

ElfEL (European Institute for E-Learning) (s/f): Competency Framework for Trainers and Teachers. Disponible en: <http://www.eife-l.org/competencies/ttframework> [consultado el 20 de diciembre de 2011]

ENTWISTLE, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós/MEC.

ESCUADERO, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En ESCUDERO J.M. & LUIS, A. (coords): *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro. Pp. 21-51.

FERNÁNDEZ, M., GARCÍA, J. N., DE CASO, A., M^a, FIDALGO, R. & ARIAS-GUNDÍN, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, nº 341, pp 397-418.

FIELDEN, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En *Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education*. UNESCO.

GALÁN, A. (2007). El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro. Madrid: Ediciones Encuentro.

GONZÁLEZ SOTO, Á. P. & SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad?. En CHAMORRO PLAZA, M. & SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coords.) (2005): *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda*. Instituto de Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (11-44).

GONZÁLEZ, F. & WAGENAAR, R., (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.

GROSS DAVIS, B. (2009). Tools for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.

GUZMAN, I., GONZALES, A.M. & MARÍN, R. (2009). "Evaluación de competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes". En *X Congreso nacional de investigación educativa*. Septiembre. Veracruz.

IMBERNON, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En ESCUDERO, J.M. & LUIS, A. (coords.): *La formación del*

profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro. Pp.231-243.

ISTE (International Society for Technology in Education) (2008). Nets for teachers. Disponible en <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/nets-for-teachers-2008.aspx> [Consultado el 24 de febrero de 2011].

JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

JORBA, J., CASELLAS, E., PRAT, A. & QUINQUER, D. (2000). Avaluar per a millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació.

JORBA, J., GÓMEZ, I. & PRAT, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.

Knight, P. (2005). El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. Madrid. Narcea

LASNIER, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montreal: Ed.Guérin

LE BOTERF, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

KIEIN, J. D., SPECTOR, J. M., GRABOWSKI, B., & DE LA TEJA, I. (2004). Instructor Competencies: Standards for Face-to-Face, Online & Blended Settings (Revised 3rd Edition). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.

MAS, O. & RUIZ, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado*. Septiembre. Barcelona.

MAS, O. (2009). El perfil competencial del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral. UAB.

MONCLÚS, A. (2000). La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En MONCLÚS, A. (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares. Pp. 3-25

MONEREO, C. & POZO, I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

MORALES, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En PRIETO, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Educación universitaria. Barcelona: Octaedro /ICE-UB.

MUKERJI, S. & TRIPATHI, P. (eds.) (2010). Cases on interactive technology environments and transnational collaboration: Concerns and perspectives. Hershey (Pennsylvania): PA Information Science Reference.

OCDE (2001). Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo Background Paper.

PARELLADA, M (dir) (2009). Informe CYD 2008. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En Revista de Tecnología Educativa, XIV, nº 3, pp. 503-523.

PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005): *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Quaderns de docència universitària. Barcelona: ICE de la UB.

PRENDES ESPINOSA, M^a P. (2009). Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. (Memoria EA2009-0133). Disponible en <http://82.223.210.121/mec/ayudas>. [Consultado el 10 de enero de 2011]

RAMSDEN, P. (2003). Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.

REIGELUTH, CH. (2004). Diseño de la instrucción, teorías y modelos. Madrid: Santillana

RÍOS, D. (dir.) (2008). Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los titulados universitarios. *Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación*. EA 2007-0073.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). La formación del profesorado universitario. Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, nº 331, Mayo-Agosto (67-99). En RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

ROPE, F. & TANGUY, L. (Dir.) (1994). Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise. L'Harmattan, col. «Logiques Sociales», París. Citado en: HORMS, O. (2009) *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección Estudios Sociales nº 25, Edición electrónica disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes09_es.html#vol25. [Consultado el 14 de marzo de 2011].

RUÉ, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red-U. Revista de Docencia Universitaria, número 1 monográfico: *Formación centrada en competencias*. Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m1 [consultado el 25 de enero de 2011].

SANMARTÍ, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó

SIMPSON, R.D. & SMITH, K.S. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. En *Innovative High Education*, nº 2, 18, (133-146).

TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13 núm 2 ISSN 1138-414X

TUNING PROJECT. (2008) Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies.

UNIÓN EUROPEA (2003). Comunicación de la Comisión. El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. <http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EspaEEES/pdf/p5.pdf> [Consultado el 10 de febrero de 2011]

UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea: 30/12/2006.

VALCÁRCEL, M (coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Córdoba: Proyecto (MEC EA2003-0040). <http://www.upv.es/upl/uo137036.pdf> [Consultado el 10 de enero de 2011].

VALCÁRCEL, M. (2005) (Coord). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040. Disponible en <http://82.223.210.121/mec/ayudas>. [Consultado el 10 de enero de 2011]

VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2009). Modelos Prácticos y eficientes de formación y evaluación de competencias transversales en estudiantes y profesores. (Memoria EA2009-0127). Disponible en <http://82.223.210.121/mec/ayudas>. [Consultado el 10 de enero de 2011]

VILLA, A. & POBLETE, M. (2007): Aprendizaje en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.

VILLA, A. & POBLETE, M. (2004): "Prácticum y evaluación de competencias". En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.8, nº 2.

VILLA, A. & POBLETE, M. (2007) (Dirs.). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLAR, L. & DE LA ROSA, O. (2004). Manual para la excelencia en la enseñanza superior. Madrid: McGrawHill

VILLASANTE, T. & MONTAÑÉS, J. (2000). La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía. Barcelona: El Viejo Topo.

YÁNIZ, C. (2006). La función docente del profesorado en el marco del EEES. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

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

ZABALZA, M.A. (2007). Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre *La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias*. http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf [Consultado el 10 de enero de 2011]

Zabalza, M.A. (2003). Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad. Madrid: Narcea

ZARIFIAN, P. (1999). Objectif compétence. Pour une nouvelle logique. París: Éditions Liaisons, col. Entreprise et carrières.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo encuesta “Competencias docentes del Profesorado Universitario”

Anexo 2: Modelo encuesta “Planes de formación dirigidos a Profesorado Universitario”

Anexo 1.

Modelo de la encuesta

“Competencias docentes del Profesorado Universitario”

Página 1:

Las unidades de formación del profesorado de todas las universidades públicas catalanas (ICE-IDES-CQUID-eLC), con el apoyo del Ministerio de Educación en el marco del Programa de "Estudios y Análisis" (EA2010-0099), estamos llevando a cabo un estudio que nos permita identificar las competencias docentes del profesorado universitario para, posteriormente, poder diseñar planes de formación que permitan su desarrollo y den respuesta a las necesidades actuales de la universidad.

Como miembro de la comunidad académica de las universidades públicas catalanas, os dirigimos esta encuesta para que identifiquéis, de acuerdo con vuestra experiencia y conocimientos, las competencias docentes que consideráis que tiene que desarrollar el profesorado universitario para poder planificar, gestionar y dinamizar la docencia.

Para rellenar esta encuesta, tendréis que invertir 10 minutos, aproximadamente. Los datos recibirán un tratamiento anónimo y desde las unidades de formación se hará la máxima difusión posible de los resultados que se obtengan.

Os agradecemos por adelantado la atención que dedicáis.

Página 2: AVISO TÉCNICO

1. (*) Especificad en el siguiente espacio una combinación de 5 caracteres para que se pueda recuperar la información que rellenéis, si perdéis la conexión mientras respondéis la encuesta. La combinación que introducís es personal y anónima.

Página 3: Información básica

Por favor, responded las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre vuestra situación como docente universitario (se considera que las cuestiones marcadas con un asterisco (*) se tienen que responder obligatoriamente).

2. (*) Universidad:

Escoged una:

- Universitat de Barcelona
- Universitat Autònoma de Barcelona
- Universitat Politècnica de Catalunya
- Universitat Pompeu Fabra

- Universitat de Girona
- Universitat de Lleida
- Universitat Rovira i Virgili
- Universitat Oberta de Catalunya

3. (*) Rama de conocimiento:

- ☐ Arte y Humanidades
- ☐ Ciencias
- ☐ Ciencias de la Salud
- ☐ Ciencias Sociales y Jurídicas
- ☐ Ingenierías y Arquitecturas

4. Facultad o escuela universitaria en la cual pertenecéis:

(En el caso que pertenezcáis a más de una, indicad aquella donde realicéis más horas de docencia)

5. Departamento al que pertenecéis:

6. (*) Categoría profesional:

Escoged una:

- Profesor agregado
- Profesor asociado
- Profesor colaborador
- Profesor lector
- Profesor titular
- Profesor visitante
- Catedrático
- Profesor emérito
- Otros

7. Si habéis indicado "otros", por favor, especificad cual es vuestra categoría profesional:

8. (*) Años de experiencia como docente universitario:

Escoged una:

- Menos de 3 años
- Entre 3 i 6 años
- Entre 6 i 10 años

- Entre 10 i 15 años
- Más de 15 años

9. Si ocupáis algún cargo de gestión, por favor, especificáis a qué ámbito corresponde:

Escoged una:

- Rectorado
- Denegado
- Dirección de Centro
- Gestión de Departamento
- Coordinación de Máster Oficial
- Otros

10. Si habéis indicado "otros", por favor, especificáis cuál es el cargo de gestión que ocupáis:

11. Género:

Escoged una:

- Hombre
- Mujer

12. Edad:

Página 4: Valoración de las Competencias Docentes

Esta encuesta plantea unas cuestiones relacionadas con seis competencias docentes (*):

1. Competencia interpersonal
2. Competencia metodológica
3. Competencia comunicativa
4. Competencia de planificación y gestión docentes
5. Competencia de trabajo en equipo
6. Competencia de innovación

Entendemos que todas estas competencias implican que hay una "competencia básica de conocimientos y contextualización", que tiene un carácter transversal y es imprescindible. Esta competencia está en la base de un buen perfil docente y acontece la clave por la cual un profesor o profesora demuestra el dominio de los conocimientos de su materia y contextualiza y actualiza los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado. Es

por este motivo que se considera incuestionable su relevancia y no se plantea ningún ítem que deba responderse sobre esta competencia.

Así pues, os pedimos que opinéis sobre las seis competencias propuestas y las valoréis, considerando la relevancia de cada una verso el resto. Si consideráis que hay alguna carencia, encontraréis un espacio para hacer propuestas y aportaciones.

(*) Se considera que "competencia" es "la combinación de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la persona activa o pone en marcha para dar una respuesta adecuada y satisfactoria a una situación personal y/o profesional compleja".

Página 5: Competencia Interpersonal

DEFINICIÓN: Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.

13. (*) Importancia de la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

☐ Nada ☐ Poca ☐ Bastante ☐ Mucha

14. (*) Importancia de los elementos que definen la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

	1.Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Asumir compromisos éticos con la formación i la profesión.	☐	☐	☐	☐
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.	☐	☐	☐	☐
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	☐	☐	☐	☐
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	☐	☐	☐	☐
Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.).	☐	☐	☐	☐
Identificar las necesidades individuales.	☐	☐	☐	☐
Respectar la diversidad cultural.	☐	☐	☐	☐

Promover la confianza.

☐
☐
☐
☐

Promover la motivación.

☐
☐
☐
☐

15. En el caso que queréis proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introducíd vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Página 6: Competencia Metodológica

DEFINICIÓN: Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de forma que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

16. (*) Importancia de la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

☐

Nada

☐

Poca

☐

Bastante

☐

Mucha

17. (*) Importancia de los elementos que definen la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

1. Nada

2. Poca

3. Bastante

4. Mucha

Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado.

☐
☐
☐
☐

Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje y el de los compañeros.

☐
☐
☐
☐

Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación.

☐
☐
☐
☐

Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las

☐
☐
☐
☐

características del estudiantado, la materia y la situación formativa.

Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.

☐
☐
☐
☐

Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.

☐
☐
☐
☐

Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiantado.

☐
☐
☐
☐

Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

☐
☐
☐
☐

Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión.

☐
☐
☐
☐

Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa.

☐
☐
☐
☐

Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autoregulación del estudiantado.

☐
☐
☐
☐

18. En el supuesto de que deseéis proponer alguno otro elemento en la definición de esta competencia, introducid vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:

DEFINICIÓN: Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

19. (*)Importancia de la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

☐ Nada
 ☐ Poca
 ☐ Bastante
 ☐ Mucha

20. (*)Importancia de los elementos que definen la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	☐	☐	☐	☐
Explicar con claridad y entusiasmo.	☐	☐	☐	☐
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.	☐	☐	☐	☐
Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado.	☐	☐	☐	☐
Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta.	☐	☐	☐	☐
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión del que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.	☐	☐	☐	☐
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.	☐	☐	☐	☐
Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	☐	☐	☐	☐
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	☐	☐	☐	☐

21. En el supuesto de que deseéis proponer alguno otro elemento en la definición de esta competencia, introducíd vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:



Página 8: Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia

DEFINICIÓN: Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

22. (*)Importancia de la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

☐ Nada	☐ Poca	☐ Bastante	☐ Mucha
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

23. (*)Importancia de los elementos que definen la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje según la planificación docente.	☐	☐	☐	☐
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.	☐	☐	☐	☐
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.	☐	☐	☐	☐
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.	☐	☐	☐	☐
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el desempeño de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.	☐	☐	☐	☐
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.	☐	☐	☐	☐

24. En el supuesto de que deseéis proponer alguno otro elemento en la definición de esta competencia, introducid vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Página 9: Competencia de Trabajo en Equipo

DEFINICIÓN: Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

25. (*)Importancia de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

☐ Nada	☐ Poca	☐ Bastante	☐ Mucha
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------

26. (*)Importancia de los elementos que definen la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.	☐	☐	☐	☐
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.	☐	☐	☐	☐
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.	☐	☐	☐	☐
Promover el beneficio del equipo.	☐	☐	☐	☐
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.	☐	☐	☐	☐
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.	☐	☐	☐	☐
Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.	☐	☐	☐	☐

27. En el supuesto de que deseáis proponer alguno otro elemento en la definición de esta competencia, introducid vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Página 10: Competencia de Innovación

DEFINICIÓN: Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

28. (*)Importancia de la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

1. Nada importante

2. Poco importante

3. Bastante importante

4. Muy importante

Nada

Poca

Bastante

Mucha

29. (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente a la universidad:

	1.Nada	2. Poca	3.Bastante	4. Mucha
Analizar el contexto de enseñanza- aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente.	1. Nada importante	2. Poco importante	3. Bastante importante	4. Muy importante

30. En el supuesto de que deseéis proponer alguno otro elemento en la definición de esta competencia, introducíd vuestra propuesta y puntuad su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Página 11: Priorización de Competencias

31. (*) Indicad, por favor, el orden en que priorizaríais las seis competencias que habéis valorado:

1. Competencia interpersonal
2. Competencia metodológica
3. Competencia comunicativa
4. Competencia de planificación y gestión docentes
5. Competencia de trabajo en equipo
6. Competencia de innovación

(Asignad la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

	1	2	3	4	5	6
Competencia interpersonal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Competencia metodológica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Competencia comunicativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Competencia de planificación y gestión docentes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Competencia de trabajo en equipo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Competencia de innovación	☐	☐	☐	☐	☐	☐

32. (*) Una vez valoradas las seis competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante?

☐

Sí, me gustaría especificarla/las

☐

No, pienso que las posibilidades ya son completas

33. Una vez valoradas las seis competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante? (Máximo hasta 4)

En caso afirmativo, por favor, indíquela en los siguientes espacios.

1.
2.
3.
4.

34. Si antes habéis añadido algunas competencias, priorizadlas también según la relevancia e indicad el grado de importancia, especificando cuál sería el lugar que ocuparían respecto las otras seis competencias.

(Asignad la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competencia interpersonal										
Competencia metodológica										
Competencia comunicativa										
Competencia de planificación y gestión docente										
Competencia de trabajo en equipo										
Competencia de innovación										
Propuesta (Competencia 1)										
Propuesta (Competencia 2)										
Propuesta (Competencia 3)										
Propuesta (Competencia 4)										

Página 12: Finalización de la encuesta

La encuesta ha acabado.

Si lo deseáis, podéis imprimir las respuestas.

Muchas gracias por vuestra atención y colaboración!

35. Si queréis recibir los resultados que se deriven de esta encuesta, por favor, introducíd vuestra dirección de correo electrónico:

Anexo 2.

Modelo de la encuesta

“Oferta Formativa en Competencias Docentes del Profesorado Universitario”

La principal finalidad de esta encuesta es identificar las acciones formativas que se realizan en los ICE, IDES, CQUID y eLC de las universidades públicas catalanas en relación a la adquisición de competencias docentes.

DATOS GENERALES

1. Nombre de la Universidad :

2. Nombre de la unidad/centro/área/departamento encargado de la formación del profesorado universitario:

INFORMACIÓN SOBRE LA OFERTA FORMATIVA

3. La oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido y organizado?

☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, en qué niveles?

☐ Formación Inicial ☐ Formación Permanente ☐ Ambos niveles ☐ Otros

especificar:

4. En los cursos de formación se trabaja alguna de las siguientes competencias de forma no específica?

Competencias	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Metodológica	☐	☐	☐
Interpersonal	☐	☐	☐
Comunicativa	☐	☐	☐
Planificación	☐	☐	☐
Trabajo en equipo	☐	☐	☐
Innovación	☐	☐	☐

5. La formación en competencias, qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

Formación inicial	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %
Formación permanente	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %
Formación a demanda	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %

6. En la oferta formativa del profesorado universitario se ofertan cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes? En caso afirmativo indique cuáles son las competencias que se trabajan:

Competencias	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Metodológica	☐	☐	☐
Interpersonal	☐	☐	☐
Comunicativa	☐	☐	☐
Planificación	☐	☐	☐
Trabajo en equipo	☐	☐	☐
Innovación	☐	☐	☐

7. La formación específica en las anteriores competencias docentes, qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

Formación inicial	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %
Formación permanente	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %
Formación a demanda	☐ < 25 %	☐ 26 – 50 %	☐ 51 – 75 %	☐ 76 – 100 %

8. Tipos de formación en competencias docentes

Oferta formativa	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Cursos	☐	☐	☐
Jornadas	☐	☐	☐
Seminarios	☐	☐	☐

Talleres	☐	☐	☐
Asesoramientos	☐	☐	☐

9. En la formación en competencias docentes, se realiza un diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado?

Diagnóstico / análisis del nivel competencial	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Antes de la formación	☐	☐	☐
Durante la formación	☐	☐	☐
Después de la formación	☐	☐	☐

10. Se realiza algún tipo de evaluación o seguimiento del impacto o de la transferencia sobre la docencia relacionado con las competencias?

Formación inicial	☐ Sí	☐ No
Formación permanente	☐ Sí	☐ No
Formación a demanda	☐ Sí	☐ No

11. En caso afirmativo, especificar cómo se realiza este seguimiento del impacto:

12. Comentarios generales y/o sugerencias: