

Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario

Identification of teaching skills in the implementation of training plans for university teaching staff

Imma Torra, Ignacio de Corral, María José Pérez
Universitat Politècnica de Catalunya, I.C.E. Barcelona (España)

Xavier Triadó, Teresa Pagès
Universitat de Barcelona, I.C.E. Barcelona (España)

Elena Valderrama, María Dolors Màrquez, Sarai Sabaté
Universitat Autònoma de Barcelona, IDES. Bellaterra, Barcelona (España)

Pau Solà, Carme Hernández
Universitat Pompeu Fabra, CQUID. Barcelona (España)

Albert Sangrà, Lourdes Guàrdia
Universitat Oberta de Catalunya, eLC. Barcelona (España)

Meritxell Estebanell, Josefina Patiño
Universitat de Girona, I.C.E. Girona (España)

Àngel-Pío González, Manel Fandos, Núria Ruiz
Universitat Rovira i Virgili, I.C.E. Tarragona (España)

María Carmen Iglesias, Anna Tena
Universitat de Lleida, I.C.E.-C.F.C. Lleida (España)

Resumen

Este artículo presenta el proyecto desarrollado durante el año 2011 por las unidades y centros de formación de las universidades públicas catalanas. El proyecto se orienta a la mejora de la calidad del sistema de educación superior y de la actividad del profesorado universitario mediante planes de formación específicamente diseñados con esta finalidad, centrándose primeramente en la identificación de competencias docentes definidas por la comunidad académica. Partiendo del contexto de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior se identifican aquellas competencias propias de la función docente, para que posteriormente puedan ser adquiridas, desarrolladas y evaluadas mediante la formación, identificando modelos, estrategias, instrumentos y recursos que lo permitan. El proceso de identificación de las competencias docentes del profesorado universitario se ha desarrollado partiendo de una revisión bibliográfica del estado del arte, para posteriormente ser modificada y validada por grupos de discusión conformados por expertos en competencias y formación docente. Los resultados de identificación de dichas competencias han sido finalmente refrendados mediante una

encuesta respondida por una muestra representativa de la comunidad académica de las ocho universidades públicas catalanas. 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, definidas como: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

Palabras clave: competencias docentes, formación, profesorado universitario.

Abstract

This article presents the project developed in 2011 by units and training centers from all public universities in Catalonia. The project is devised towards the quality improvement of the higher education system and of the activity undertaken by the faculty at the university. In order to achieve these objectives, it focuses on the identification of teaching skills, defined by the academic community through training programs specifically designed for this purpose. Taking the implementation of the European Higher Education as starting point, the project intends to analyze the skills considered to belong by nature to the teaching task, as well as to define the necessary procedures to acquire, develop and evaluate them through training. At the same time it seeks to identify models, strategies, tools and resources. To this identification process we will make the necessary bibliographical research, in which the criteria of teaching excellence will allow us to select a representative sample of teachers. The selection will be performed through a survey and its quality will be validated by experts. The primary objective of the project shown here is basically to contribute to the quality training of university teachers, allowing the acquisition, development and evaluation of the skills considered essential by the academic community, in order to properly undertake their professional tasks, defined as: interpersonal, methodology, communication, planning and management of teaching, teamwork and innovation.

Key Word: teaching skills, training, university faculty.

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 (RD 1393/2007), 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 y 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/de la 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.

En 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/a la 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/la profesor/a debe reorientar su propia actuación y complementarla con el papel de acompañante del progreso del aprendizaje del estudiante.

La inquietud planteada ante los nuevos retos de la formación del profesorado universitario nos llevó a la creación del 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 permitiese elaborar planes de formación inicial y continua que ayuden al profesorado universitario a abordar su tarea docente con mayores garantías de éxito.

Aunque los objetivos que nos proponemos son muchos y son también muy amplias las temáticas que pretendemos abordar, la primera acción emprendida a principios del año 2010 fue determinar el perfil que debía tener el profesorado universitario en el ejercicio de su actividad docente, y así poder definir un marco de referencia que nos permitiera ajustar los planes de formación a las estas necesidades docentes. Ante este reto debemos destacar que siempre hemos sido conscientes que la actividad del profesorado universitario consta de tres aspectos: docencia, investigación y gestión, limitándonos en este estudio a trabajar las competencias del/de la 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 en 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, lo que conlleva un desarrollo de sus planes de formación de forma distinta al resto de instituciones. La pretensión de este estudio se centra en 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, merecedor de una ayuda en la convocatoria del Programa de Estudios y Análisis en el año 2010 (EA2010-0099). En este proyecto se plantearon con claridad dos líneas de trabajo: la primera consistente en la definición del perfil competencial del profesorado universitario para desarrollar su actividad docente en el nuevo contexto del EEES y la segunda orientada al establecimiento de un marco de referencia común que sirviese de base para el diseño de los planes de formación que deben dar respuesta al desarrollo de las competencias identificadas en la primera línea de trabajo.

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 proyecto es doble: por una parte, analizar las diferencias de la formación en competencias y por otra,

diseñar planes de formación en las distintas universidades que contribuyan a la adquisición de las competencias establecidas como básicas.

Planteamiento teórico

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.

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:

- "Competencias generales": 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.
- "Competencias específicas": 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, cuyos 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.
- **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.
- **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.
- **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.
- **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.

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 ayudarlo 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.

El perfil competencial del profesorado universitario

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

| <i>Perfil</i> | <i>Características</i> |
|--|---|
| Scholastics Skills | Demostra domini del contingut de la seva matèria. Incrementa la motivació dels estudiants a través del seu entusiasme personal per la mateixa. |
| Planning Skills | Promou el compromís personal amb mètodes d'ensenyament centrats en l'estudiant. Selecciona el material del curs tenint en compte els coneixements previs, el nivell i els interessos de l'estudiant. |
| Management Skills | Proposa, comunica i gestiona expectatives adequades d'èxits en el curs. Aconsegueix un ambient de treball que afavoreixi un aprenentatge òptim. |
| Presentation and Communication Skills | Fa un ús correcte i eficaç del llenguatge oral i escrit. Fomenta la cooperació i col·laboració entre els estudiants. |
| Evaluation and Feedback Skills | Ofereix de molt diferents maneres un feedback adequat als estudiants. Desenvolupa un enfocament reflexiu de la docència a través de la contínua avaluació i modificació dels seus plantejaments docents. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Interpersonal Skills | Demostra que creu que tots els estudiants són capaços d'aprendre. Demostra respecte i comprensió a tots els estudiants. |
|-----------------------------|--|

Tabla n.1. Perfil de competencias docentes de Smith → Simpson

Actualmente no solamente es necesario dar buenas clases, sino ofrecer al alumno un entorno de formación donde éste sea 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.

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).

Método

El proyecto plantea dos líneas claras de actuación:

- Definición del perfil competencial del profesorado universitario para el desarrollo de 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 se ha realizado de forma consecutiva puesto que las competencias que se determinen en la primera fase condicionan el planteamiento de la formación que se desarrolle en la segunda fase. A lo largo de este artículo nos centraremos en la primera de estas líneas de trabajo.

En el momento de abordar este estudio, se consideró que el primer paso debía ser decidir cuáles eran las competencias docentes básicas que debería tener un/a profesor/a para poder ejercer 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 importantes 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 se refiere solo a aquellas competencias que el colectivo docente debe potenciar para

contribuir tanto al aprendizaje del estudiantado como a la configuración del perfil de titulado definido en los nuevos planes de estudio.

La selección de las competencias que el profesorado debía asumir para el ejercicio de su función docente se inició con un intercambio de información y opiniones entre los miembros del grupo, siendo éstos expertos en formación inicial y continua del profesorado universitario, y continuó con una posterior búsqueda bibliográfica para corroborar tanto la selección de las competencias como su definición. Cada una de las competencias seleccionadas se describió mediante una ficha de trabajo que contenía: 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 consensuado por el 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:

- *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 la propuesta al criterio de un colectivo de profesorado más amplio, para garantizar que tanto la selección como la definición de las competencias gozaban de un consenso mayor que el de los miembros del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) 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*.

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

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

- 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 modificaron tanto el número de competencias seleccionadas como los ítems utilizados para su descripción. Las competencias identificadas finalmente 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*, mediante un proceso de validación por jueces.

La encuesta (ver Anexo) se elaboró en formato electrónico y se procedió a distribuirla entre el profesorado de la ocho universidades catalanas.

Resultados: La definición del perfil competencial del profesorado universitario

Análisis 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 globales 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 obtuvieron 2.340 respuestas válidas, tal y como se recoge en la Tabla I. 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 necesario otro remuestreo que nos permitiese recuperar la proporcionalidad.

El número de respuestas consideradas válidas fue finalmente de 2.029, lo suficientemente importante como para poder considerar que los resultados obtenidos eran cuantitativamente significativos, y la muestra global tratada, representaba un error de muestra del 2%, aunque para algunas de las universidades participantes el error de la muestra fuese más importante.

| Universidad | Colectivo PDI | Nº encuestas respondidas | Nº encuestas completadas | 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 |
|-------|--------|-------|-------|-------|

Tabla n. I. Muestra total de las universidades

A partir de estos datos globales se procedió a realizar un análisis más detallado de las características del profesorado universitario, tal y como detallamos 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.

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:

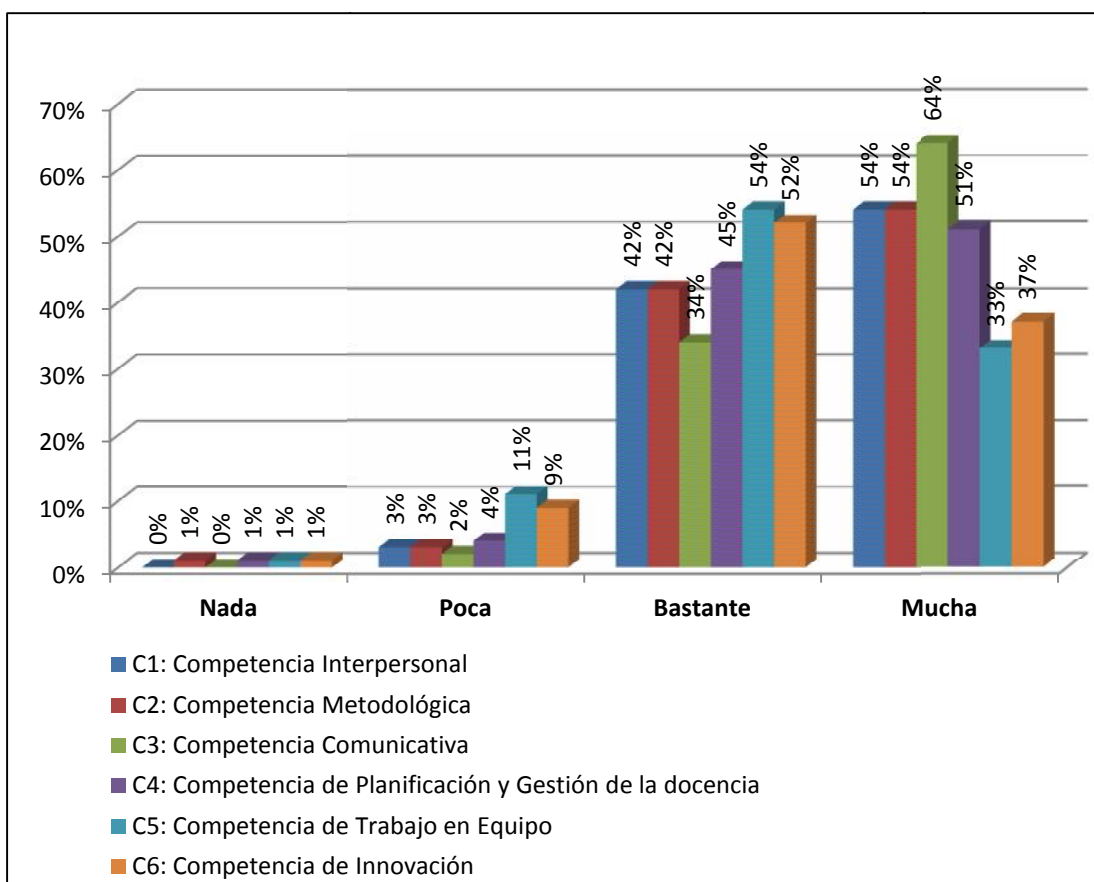


Gráfico n.1. Nivel de importancia otorgado a las diferentes competencias.

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, considerándolas muy importantes o bastante importantes. Esta gran coincidencia, nos sugiere que todas las competencias analizadas deben formar parte de los planes de formación que las universidades puedan diseñar con el objetivo de contribuir a la formación docente del profesorado universitario.

Una vez establecido un amplio acuerdo en la importancia de las competencias, analizamos si había acuerdo también en los descriptores utilizados para definir las. Este análisis nos debía 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 describía con unos ítems que le son propios, el estudio debía 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 ordenaciones, de mayor a menor importancia, que se muestran 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 compañeros (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 extraer 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 (GIFD, 2011).

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, siendo esta 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 concluyentes, procedimos a seleccionar solo las respuestas que atribuían 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 válidas.

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

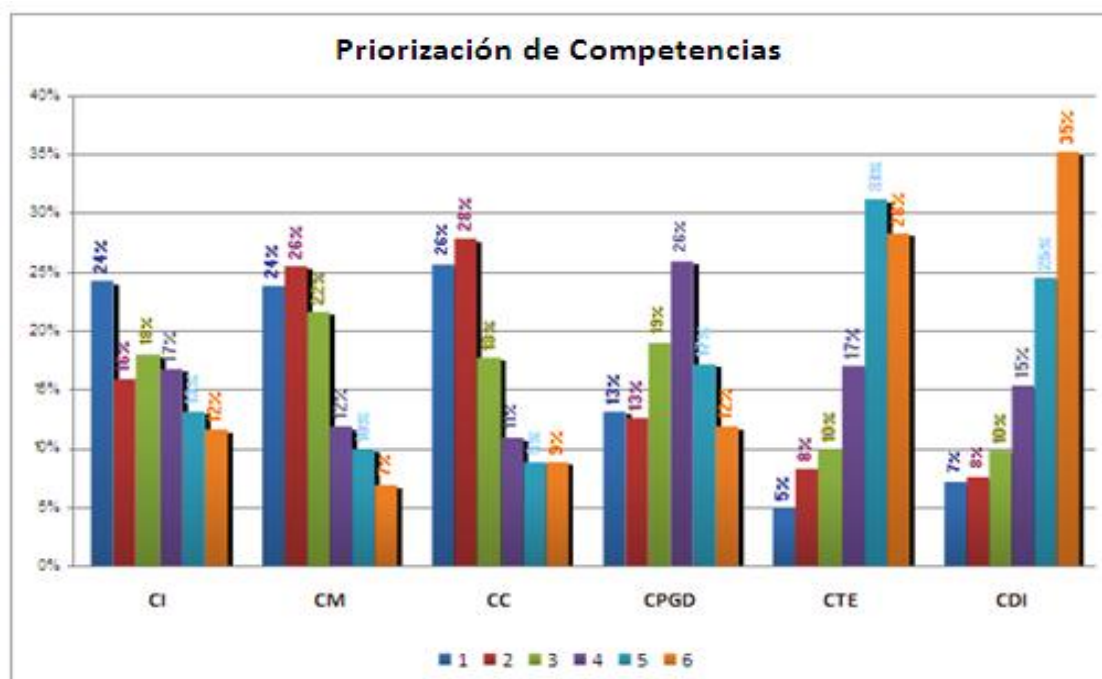


Gráfico n.2. Porcentaje de respuestas que categorizan las competencias según su importancia.

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, 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 del profesorado adquiere una importancia especial, sobre todo para emprender acciones de seguimiento de la calidad y la incorporación de acciones de mejora.

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 prioritización 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.

Conclusiones

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.

Podemos concluir y establecer que las competencias docentes que forman parte del perfil competencial del profesorado universitario son: la competencia interpersonal, la competencia metodológica, la competencia comunicativa, la competencia de planificación y gestión de la docencia, la competencia de trabajo en equipo y la competencia de innovación.

Referencias bibliográficas

- Aylett, R. & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Falmer Press.
- 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.
- 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.
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). "Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario" (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España.

- 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.
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-07).
- 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].
- 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.
- 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]
- 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]
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. París: Éditions Liaisons, col. Enterprise et carrières.

Anexo I. Encuesta COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Pág.1.

Como miembro de la comunidad académica de la universidad, le dirigimos esta encuesta para que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias docentes que considere que tiene que desarrollar el profesorado universitario para poder planificar, gestionar y dinamizar la docencia. En ningún caso las competencias recogen las propias del ámbito de conocimiento, las cuales son dadas por supuestas para el acceso a la docencia universitaria.

Para rellenar esta encuesta, tendrá que invertir 10 minutos, aproximadamente. Los datos recibirán un tratamiento anónimo, siendo los resultados objeto de estudio dentro de la institución así como en el marco de las universidades españolas. Le agradecemos por adelantado su atención y dedicación.

Las preguntas que contienen (*) son de respuesta obligatoria.

Pág.2.- AVISO TÉCNICO

Preg.1.- (*) Especifique en el siguiente espacio una combinación de 5 caracteres para que en caso de que pierda la conexión mientras está respondiendo la encuesta, cuando vuelva a contestarla de forma completa, podamos identificar que se trata de la misma persona. La combinación que introduzca es personal y anónima.

Respuesta:

Pág.3.- Información básica

Por favor, responda las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre su situación como docente universitario (las cuestiones marcadas con un asterisco (*) son obligatorias).

Preg.2.- (*) Universidad:

(* Marque una sola opción)

Preg.3.- (*) Rama de conocimiento:

(* Marque una sola opción)

- Arte y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingenierías y Arquitecturas

Preg.4.- Facultad o escuela universitaria a la que pertenece:(En el caso que pertenezca a más de una, indique aquella donde realiza más horas de docencia)

Respuesta:

Preg.5.- Departamento al que pertenece:

Respuesta:

Preg.6.- (*) Categoría profesional:

(* Marque una sola opción)

- Profesor asociado
- Profesor colaborador
- Profesor ayudante doctor/lector (adjunto)
- Profesor contratado doctor/agregado
- Profesor titular
- Catedrático
- Profesor emérito
- Profesor visitante
- Otros

Preg.7.- Si ha indicado "otros", por favor, especifique cual es su categoría profesional:

Respuesta:

Preg.8.- (*) Años de experiencia como docente universitario:

(* Marque una sola opción)

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 6 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Más de 15 años

Preg.9.- Si ocupa algún cargo de gestión, por favor, especifique a que ámbito corresponde:

(* Marque una sola opción)

- Rectorado
- Deganado
- Dirección de Centro
- Gestión de Departamento
- Coordinación de Máster Oficial
- Otros

Preg.10.- Si ha indicado "otros", por favor, especifique cual es el cargo de gestión que ocupa:

Respuesta:

Preg.11.- (*) Género:

(* Marque una sola opción)

- Mujer
- Hombre

Preg.12.- (*) Edad:

Respuesta:

Pág.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 docente, 5. Competencia de trabajo en equipo, 6. Competencia de innovación. Todas estas competencias implican una "competencia básica de conocimientos y contextualización" que es previa a la función del docente universitario, con carácter transversal y que es imprescindible para ser profesor de universidad. 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, le pedimos que opine sobre las seis competencias propuestas y las valore, considerando la relevancia de cada una frente al resto. Si considera que hay alguna carencia, encontrará 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".

Pág.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.

Preg.13.- (*) Importancia de la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.14.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1. Nada | 2. Poca | 3. Bastante | 4. Mucha |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Identificar las necesidades individuales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Respetar la diversidad cultural. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promover la confianza. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promover la motivación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.15.- En el caso que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.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.

Preg.16.- (*) Importancia de la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

Nada Poca Bastante Mucha

Preg.17.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1. Nada | 2. Poca | 3. Bastante | 4. Mucha |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje y el de los compañeros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y la situación formativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.18.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.7.- Competencia Comunicativa

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.

Preg.19.- (*) Importancia de la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

Nada Poca Bastante Mucha

Preg.20.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1. Nada | 2. Poca | 3. Bastante | 4. Mucha |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Explicar con claridad y entusiasmo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.21.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.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.

Preg.22.- (*) Importancia de la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

Nada Poca Bastante Mucha

Preg.23.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1. Nada | 2. Poca | 3. Bastante | 4. Mucha |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje según la planificación docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diseñar y gestionar los procesos de evaluación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.24.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.9.- Competencia de Trabajo en Equipo

DEFINICIÓN: Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio 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.

Preg.25.- (*) Importancia de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

Nada Poca Bastante Mucha

Preg.26.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1. Nada | 2. Poca | 3. Bastante | 4. Mucha |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promover el beneficio del equipo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 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.

Preg.27.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.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.

Preg.28.- (*) Importancia de la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción)

- Nada Poca Bastante Mucha

Preg.29.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Marque una sola opción por fila)

- | | 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. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.30.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.11.- Priorización de Competencias

Preg.31.- (*) Indique, por favor, el orden en que priorizaría las seis competencias que ha valorado: 1. Competencia interpersonal, 2. Competencia metodológica, 3. Competencia comunicativa, 4. Competencia de planificación y gestión docente, 5. Competencia de trabajo en equipo, 6. Competencia de innovación (Asigne la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Competencia interpersonal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia metodológica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia comunicativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de planificación y gestión docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de trabajo en equipo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de innovación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Preg.32.- (*) Una vez valoradas las seis competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante?

(* Marque una sola opción)

- Sí, me gustaría especificarla/las
 No, pienso que las posibilidades ya son completas

Preg.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. : _____

Preg.34.- Si antes habéis añadido algunas competencias, priorizadlas también según la relevancia e indicad el grado de importancia, especificando cual sería el lugar que ocuparían respecto las otras seis competencias.(Asignad la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

(* Marque una sola opción por fila)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Competencia interpersonal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia metodológica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia comunicativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de planificación y gestión docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de trabajo en equipo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Competencia de innovación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta (Competencia 1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta (Competencia 2) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta (Competencia 3) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Propuesta (Competencia 4) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Pág.12.- Finalización de la encuesta

La encuesta ha acabado. Si lo deseáis, podéis imprimir las respuestas. ¡Muchas gracias por vuestra atención y colaboración!

Preg.35.- Si queréis recibir los resultados que se deriven de esta encuesta, por favor, introducid vuestra dirección de correo electrónico:

Cita del artículo:

Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C.; Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a *Competencias docentes en la Educación Superior*. 10 (2), pp. 21-56. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autoras



Imma Torra Bitlloch

Universitat Politècnica de Catalunya

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: direccio.ice@upc.edu

Titular de Universidad en el Departamento de Ingeniería Minera y Recursos Naturales de la UPC desde febrero de 1998. Directora del Postgrado de "Gestión y mantenimiento de edificios" organizado por la Fundación Politécnica de Cataluña entre febrero y julio de 2003, directora de la Escuela Universitaria Politécnica de Manresa desde mayo de 1996 hasta mayo de 2002, en la actualidad y desde julio de 2006 es directora del ICE de la UPC. Coordinación de proyecto "Evaluación y seguimiento de las experiencias piloto ECTS en la UPC" financiación del MEC dirección de los proyectos "Análisis de metodologías docentes en la UPC" y "Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario del ICE de la UPC "con financiación del MEC.



Ignacio de Corral Manuel de Villena

Universitat Politècnica de Catalunya

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: ignacio.de.corral@nobel.upc.edu

Ingeniero Técnico en Topografía por la Universidad Politécnica de Madrid (1982). Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona (2007). Profesor Titular de Escuela Universitaria desde 1990 en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) en Ingeniería Técnica Topográfica (EPSEB - UPC) y en el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Subdirector del Instituto de Ciencias de la Educación desde Junio de 2002 hasta marzo de 2012.



María José Pérez Cabrera

Universitat Politècnica de Catalunya

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: maria.jose.perez@upc.edu

Desde mayo de 2008 es responsable de la formación inicial y continua para la docencia del profesorado de la UPC. Sus tareas principales se centran en el diseño, desarrollo y evaluación programas de formación y de proyectos de apoyo a la actividad académica del PDI. Ha desarrollado estudios vinculados con el análisis del tratamiento de los valores a la ingeniería en las aulas de la UPC, el impacto de la formación ofrecida por el ICE de la UPC y el observatorio de metodologías docentes, desarrollando estos dos últimos estudios también a la actualidad.



Xavier Triadó Ivern

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: xtriado@ub.edu

Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales (Especialidad Administración de Empresas). Profesor e investigador en dicha universidad. Su campo de investigación es el comportamiento organizacional, el diseño organizativo y la creación de empresas –especialmente en el ámbito de las empresas de servicios– ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación y Subdirector de la Cátedra de Creación de Empresas de la Universidad de Barcelona. Es director y promotor del Máster en Gestión Económica de Entidades Deportivas y del Máster en Dirección de Empresas del Deporte.



Teresa Pagès Costas

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: tpages@ub.edu

Profesora Titular de Fisiología de la Universidad de Barcelona (UB). Ha participado en 29 proyectos de investigación y 35 de Innovación Docente de convocatorias públicas. Ha publicado más de 40 artículos en revistas científicas. Es miembro del Grupo de Investigación en Fisiología Adaptativa: Ejercicio e hipoxia, grupo reconocido por la Generalitat de Catalunya, y colaboradora del Servicio de Hipobaría y Fisiología Biomédica del BioPol L'H. En el ámbito académico se coordinadora del Máster oficial de Fisiología Integrativa y Jefe de la Sección de Universidad del Instituto de Ciencias de la educación y responsable de la formación del profesorado de la UB. Autora de 11 capítulos de libro, coautora de 4 manuales docentes y directora revista Colección Cuadernos de Docencia Universitaria, ICE-Octaedro.



Elena Valderrama Vallés

Universitat Autònoma de Barcelona

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior

Mail: elena.valderrama@uab.cat

Delegada del Rector de a UAB para la Enseñanza de Evaluación, Acreditación e Innovación. Entre sus responsabilidades se mantiene la dirección política de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la UAB, así como la evaluación continua y la capacitación del personal docente, específicamente en relación con sus habilidades de enseñanza. Experiencia docente: Más de 30 años como profesora y formadora en los programas de estudios de varios como: Ingeniería Informática, Ingeniería Electrónica, Sistemas de Ingeniería Técnica Informática, Máster en Tecnologías Convergentes, Maestría en Inmunología, Maestría en Ingeniería Micro y Nanoelectrónica , Maestría en Neuro-rehabilitación, entre otros.



María Dolores Màrquez Cebrián

Universitat Autònoma de Barcelona

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior

Mail: mariadolores.marquez@uab.cat

Doctora en Ciencias Matemáticas por la Universidad Politècnica de Catalunya, 2002 y Licenciada en Ciencias (Matemáticas) por la UAB, 1989. Titular de Universidad, (Dpt. de Economía y Historia Económica UAB). Coordinadora para la Formación del Personal Docente e Investigador, y la Innovación de la UAB responsable de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior IDES desde Octubre-2009. Vicedirectora de Calidad Docente y Ordenación Académica de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (UAB), 2005-2009.



Sarai Sabaté Díaz

Universitat Autònoma de Barcelona

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior

Mail: sarai.sabate@uab.cat

Sarai Sabaté es desde noviembre de 2006 Responsable del Ámbito de Formación de la Unidad IDES UAB. Siendo una de sus tareas principales el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación y de proyectos de apoyo a la actividad académica del PDI. Una de sus últimas participaciones en proyectos relacionados con el ámbito de la innovación docente han estado: Propuestas orientadas a diseñar la adecuación de las instituciones universitarias dentro del marco del Proceso de Bolona e impulsar acciones para promovemos la construcción del EEES Dirección General de Universidades. (2007MQD00105). Evaluación del proceso de

adaptación de las titulaciones de la UAB al EEES: Objetivos formativos, competencias, metodologías y evaluación, se encuentran en una misma dirección.



Pau Solà i Ysuar

Universitat Pompeu Fabra

Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent

Mail: pau.sola@upf.edu

Director Técnico del Centro para la Calidad y la Innovación Docente (Universidad Pompeu Fabra). Miembro del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFd). Principales líneas de especialidad e investigación: Implementación de nuevas titulaciones. Medidas de tránsito y adaptación a la universidad de estudiantes de nuevo ingreso (desarrollo de competencias de adaptación a la universidad entre el alumnado de primer curso).



Carme Hernández Escolano

Universitat Pompeu Fabra

Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent

Mail: mcarme.hernandez@upf.edu

Coordinadora Técnica Pedagógica en el CQUID (Universidad Pompeu Fabra). Miembro del Grupo de Investigación consolidado Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramon LLull (Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna). Principales líneas de especialidad e investigación: medidas de tránsito y adaptación a la universidad de estudiantes de nuevo ingreso (desarrollo de competencias de adaptación a la universidad entre el alumnado de primer curso); así como las competencias básicas necesarias para adaptarse y estudiar en la universidad. Actividad de investigación en el marco de proyectos y tesis en el ámbito de las competencias transversales, su aprendizaje y evaluación.



Albert Sangrà Morer

Universitat Oberta de Catalunya

eLearn Center

Mail: asangra@uoc.edu

Doctor Europeo en Ciencias de la Educación por la Universitat Rovira i Virgili. Director del eLearn Center, centro de investigación, innovación y formación en e-learning, de la Universitat Oberta Catalunya. Profesor e investigador en dicha universidad. Su campo de investigación es el uso de las TIC en la educación y la formación, especialmente por lo que respecta a las políticas, la organización, la gestión y el liderazgo en su implantación, y el aseguramiento de la calidad del e-learning, ámbitos en los cuales dispone de diversas publicaciones. Ha sido maestro y profesor en los distintos niveles educativos españoles y consultor en diversos proyectos de formación virtual en Europa, América y Asia. Es miembro del grupo de

investigación Edulab y Vicepresidente de la European Foundation for Quality in E-Learning (EFQUEL).



Lourdes Guàrdia Ortíz

Universitat Oberta de Catalunya

eLearn Center

Mail: lguardia@uoc.edu

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco. Licenciada en Filología y Máster en formación de profesores de ELE como lengua extranjera por la Universitat de Barcelona. Profesora del eLearn Center y de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. Investigadora del grupo de investigación Edul@b. Actualmente es Directora del Programa de Máster en Educación i TIC (e-Learning). Las líneas de investigación en que trabaja actualmente se centran en el ámbito del uso de las TIC en la educación; concretamente en los procesos de diseño tecnopedagógico de los recursos educativos y los programas de formación, también en las competencias docentes y la formación del profesorado, y finalmente en la evaluación de los aprendizajes en línea, mediante el uso de ePortfolios, entre otros.



Meritxell Estebanell Minguella

Universitat de Girona

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: meritxell.estebanell@udg.edu

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Especialidad Pedagogía) en la Universidad de Barcelona en 1985 y obtuvo el título de Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona en el año 1998. Desde 1986 es profesora de Tecnología Educativa y ha participado en investigaciones vinculadas al uso educativo de los recursos tecnológicos. Desde el año 2007 hasta el año 2011 fue directora del Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach de la UdG. Anteriormente había sido Vicedecana de la Facultad de Educación y Psicología de la misma universidad. Es responsable del Grupo de investigación en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación (GreTICE-GRHCS044-).



Josefina Patiño Maso

Universitat de Girona

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: josefina.patino@udg.edu

Licenciada en Psicología (Universidad de Girona 2006). Diplomada en Enfermería (Universidad Autónoma de Barcelona (1983). Master en Enfermería Pediátrica (Universidad de Barcelona). Diploma de Estudios Avanzados (Universidad de Girona 2008). Profesora Titular de Escuela Universitaria (Universidad de Girona desde 1996). Principales líneas de investigación: Formación de profesorado; salud infantil. Distinción Jaume Vicens Vives a la Calidad Docente Universitaria como premio colectivo a la escuela universitaria de enfermería de la universidad de Girona otorgado por el Gobierno de la Generalidad de Cataluña.



Ángel-Pío González Soto

Universitat Rovira i Virgili

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: angelpio.gonzalez@urv.cat

Delegado del Rector para la Formación Permanente del PDI y Director ICE Ángel-Pío González Soto es Maestro de Enseñanza Primaria y Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación. Ejerce profesionalmente como Catedrático de Universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía, de la Universitat Rovira i Virgili. Como especialista en Didáctica y Organización Escolar ha proyectado su actividad tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal. En la actualidad es Director del ICE de la Universidad Rovira i Virgili y Delegado del Rector para la Formación Permanente del Personal Docente e Investigador.



Manel Fandos Garrido

Universitat Rovira i Virgili

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: manuel.fandos@urv.cat

Doctor en Pedagogía, con la tesis doctoral 'Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje' y Master en Tecnología Educativa. Actualmente es Profesor asociado y Técnico de Formación e innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Entre sus líneas de investigación destaca la relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la formación y la Formación del

profesorado universitario. Es coautor y autor de títulos relacionados con la formación de formadores y las TIC aplicadas a la educación, principalmente.



Núria Ruiz Morillas

Universitat Rovira i Virgili

Institut de Ciències de l'Educació

Mail: nuria.ruizm@urv.cat

Doctora en Química por la Universitat Rovira i Virgili. Licenciada en Ciencias Químicas por la Universitat de Barcelona y en Comunicación Audiovisual por la Universitat Oberta de Catalunya. Secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili. Profesora e investigadora en dicha universidad. Miembro de los grupos "Investigación en Contextos Educativos" y "Organometálicos y Catálisis Homogénea". Ha sido Vicedegana de la Facultad de Química y Coordinadora de Formación del Área Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili.



María Carmen Iglesias Rodríguez

Universitat de Lleida

Institut de Ciències de l'Educació - Centre de Formació Contínua

Mail: carmen.iglesias@eagrof.udl.cat

Licenciada en Farmacia (1982) por la Universidad de Valencia (España). Doctora en Farmacia (1989) por la Universidad de Valencia (España). Máster en Prevención de Riesgos Laborales (2011) por Universidad Internacional de la Rioja (España). Líneas de Investigación: Síntesis Orgánica. Universidad de Valencia y Universitat Politècnica de Catalunya; Desarrollo sostenible. Química y medioambiente; Madera, pulpa, papel y cartón; Docencia universitaria; Análisis del ciclo de vida de productos y procesos.



Anna Tena Tarruella

Universitat de Lleida

Institut de Ciències de l'Educació - Centre de Formació Contínua

Mail: tenat@aegern.udl.cat

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Barcelona. Profesora en el área de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Lleida, impartiendo docencia en contabilidad de Costes. Miembro del grupo de investigación "Proximidad

Económica de las empresas de la Unión Europea. Aspectos Financieros y de Mercado". Coordinadora del programa de prácticas externas de la Facultad de Derecho y Economía, desde el año 1995 hasta la actualidad. He participado en varios proyectos de innovación docente financiados por la Universidad de Lleida y la AGAUR. Además, he sido Jefe de formación docente de profesorado del ICE-CFC de la Universidad de Lleida durante el curso 2010-2011.