

**PERFILES Y COMPETENCIAS DOCENTES
PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Víctor Álvarez Rojo (Coord.) (Universidad de Sevilla)

**I. Inmaculada Asensio Muñoz, *Universidad Complutense*
Rakel del Frago Arbizu, *Universidad del País Vasco*
Mercedes García García, *Universidad Complutense*
Soledad Guardia González, *Universidad Complutense*
Soledad Romero Rodríguez, *Universidad de Sevilla***

1. INTRODUCCIÓN: EEES Y PERFILES DOCENTES

La enseñanza universitaria en la actualidad tiene como referencia el proceso de armonización iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Allí se trazaron las líneas maestras para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que persigue, prioritariamente, objetivos políticos y sociales de gran calado como son la armonización y la convergencia de los sistemas universitarios europeos en la formación de profesionales; el reconocimiento automático de los títulos otorgados por cada país de la UE; y la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios y de profesionales. Dichas metas son legítimas y necesarias para la construcción de una sociedad europea integradora. Pero su consecución exige cambios en nuestras universidades, tanto políticos (estructura de la oferta de formación) como técnicos (contenidos y formas de la enseñanza).

La formación de profesionales basada en competencias como principio programático del EEES, puede contribuir significativamente a la adaptación de la universidad a las necesidades sociales del siglo XXI, principalmente, porque disponer de un perfil de competencias académicas y profesionales como referente para la enseñanza puede ser de una gran ayuda para racionalizar las propias titulaciones y dar respuesta a la cuestión esencial de cuánto conocimiento es necesario para formar a un profesional competente para un contexto profesional específico.

Sin embargo, enseñar competencias académico-profesionales representa un cambio significativo e innovador en el ámbito de la docencia universitaria, dado que ésta se ha centrado prioritaria y tradicionalmente en los contenidos científico-disciplinares. Es por ello que el desarrollo de las competencias docentes necesarias para hacer frente a esta nueva perspectiva de la enseñanza debería constituir en adelante un referente imprescindible en los procesos de formación inicial y continua de los docentes ofertados por las universidades españolas. El profesorado del EEES debe estar preparado para enseñar no tanto conocimientos sobre la materia como competencias profesionales (saber y saber hacer) y no tanto en transmitir información como en procurar procedimientos de enseñanza que guíen el aprendizaje de sus estudiantes. En consecuencia, el profesorado deberá adquirir nuevas competencias docentes para poderse adaptar al EEES y ser motor de cambio. Pero ¿qué competencias docentes demanda el EEES? y ¿qué competencias docentes tiene el profesorado y en cuáles se debe formar?

En este contexto social e institucional las investigaciones sobre las competencias docentes que los profesores/as universitarios poseen y sobre carencias competenciales percibidas constituyen un requisito fundamental y obligado para planificar la formación de éstos para el cambio. La finalidad del presente simposio es dar a conocer las diferentes percepciones de los profesores/as de varias universidades, de las cinco grandes áreas de conocimiento, sobre los perfiles y competencias docentes consideradas necesarias para responder a las demandas del EEES. En él se presentan los resultados de la primera fase de una investigación que se está llevando a cabo en 5 universidades españolas: Sevilla, Complutense, Granada, Cádiz y País Vasco¹.

El conjunto de aportaciones del simposio presenta 3 formas de percibir el modo de dar respuesta al nuevo escenario, cada una de las cuales resume la percepción del profesorado sobre los tipos de profesores/as que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las

¹ Proyecto (SEJ2007-67526) aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007.

exigencias del EEES y las competencias generales y técnico-específicas (perfil docente) que deberían poseer.

En la primera aportación, realizada por los investigadores de la Universidad de Sevilla, se sintetiza la perspectiva integradora y holística de entender el perfil docente universitario: el profesor competente o multifunción. Una proporción significativa del profesorado participante en la investigación rechaza con argumentos sólidos la necesidad de diversificar los perfiles docentes para responder al reto de formar profesionales en base a competencias; es decir, no consideran que la respuesta adecuada a la nueva situación deba venir a través de la formación de profesores/as especializados en docencia, investigación, desempeño profesional de la titulación..., etc. El profesorado universitario, desde esta perspectiva, tiene que estar capacitado para desarrollar un amplio conjunto de competencias docentes, en función de la diversidad de situaciones de enseñanza que la universidad pueda ofertar: investigación, ejercicio profesional de la titulación, tutela de los procesos de aprendizaje, gestión, etc. Y, consecuentemente, ser capaz de reflexionar y aprender de su propia práctica docente para hacer frente a las nuevas demandas de la enseñanza.

La segunda aportación, procedente de la Universidad Complutense, presenta una percepción dicotómica de perfiles docentes ligada a dos áreas de conocimiento, Humanidades y Ciencias de la Salud. El profesorado de estas áreas, y en especial el de la segunda, percibe como relativamente incompatible el desarrollo simultáneo de competencias docentes y competencias de investigación. Propugna, pues, un nuevo contexto de desarrollo del profesorado en el cual se pueda hacer realidad la constitución de equipos docentes, en los que tendría cabida la especialización competencial proyectada, prioritaria aunque no exclusivamente, a la docencia en unos casos y a la investigación en otros; todo ello sobre la base de compartir conocimientos y competencias en el seno del equipo.

El profesorado informante en la Universidad del País Vasco percibe una pluralidad de perfiles docentes, en sintonía con otras de las universidades participantes en la presente investigación. Y entre esos perfiles resalta la necesidad percibida de contar con un perfil docente muy estrechamente ligado al ejercicio profesional de cada una de las titulaciones. La lógica de este planteamiento es irrefutable: si la universidad tiene que enseñar competencias profesionales es imprescindible que al menos una proporción de su profesorado ejerza efectivamente las profesiones están directamente relacionadas con las titulaciones.

Para finalizar, se presenta la integración realizada sobre las percepciones de perfiles docentes de todos los grupos de profesores que han aportado su visión de los retos docentes en el EEES en las 5 universidades. Aunque las percepciones del profesorado informante manifiestan un amplio abanico de perfiles para el profesorado universitario, que reflejan en buena medida las distintas realidades de la docencia en las cinco áreas de conocimiento, sin embargo, un análisis en profundidad, llevado a cabo sobre las coincidencias y discrepancias respecto a los perfiles percibidos en un primer momento, permite inferir 4 tipos de profesores/as y sus correspondientes competencias docentes: *Profesor especialista en Docencia*, *Profesor Docente-Investigador*, *Profesor Asociado/de Prácticas/Clínico* y *Profesor Multifunción*.

2. MODELO DOCENTE ÚNICO PARA EL EEES: EL PROFESORADO COMPETENTE

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado a partir de la Declaración de Bolonia (1999) implican una serie de cambios que afectan especialmente a la docencia universitaria: planificación de la docencia, metodologías de enseñanza, técnicas y procedimientos de evaluación y tutoría y apoyo al alumnado (Álvarez Rojo et al., 2004).

Estos nuevos retos implican el ejercicio de una serie de competencias profesionales en el personal docente. La formación del profesorado es una pieza clave para el desarrollo de dichas competencias y debería partir de una definición previa de los perfiles docentes requeridos en la enseñanza universitaria.

En este trabajo nos vamos a centrar en el estudio que, inserto en el proyecto de investigación objeto de este simposio, pretendía identificar la tipología de profesorado que requiere la enseñanza universitaria. Específicamente, se pretendía determinar la tipología de profesorado que demanda la enseñanza actual y los perfiles que se atribuyen a cada tipo, tomando como referencia las opiniones del profesorado de la Universidad de Sevilla, expresadas a través de grupos de discusión.

2.1. Metodología

La metodología de investigación mediante grupos de discusión o grupos focales ha sido la base sobre la cual se ha recogido la información, de acuerdo con las pautas que aparecen en la literatura al respecto (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Callejo, 2001; Suárez, 2005).

En la Universidad de Sevilla se celebraron tres grupos de discusión, formados por profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales y Humanidades. Participaron en cada grupo entre seis y once docentes, buscando el equilibrio entre la homogeneidad (profesorado universitario de una misma área de enseñanza) y la heterogeneidad (categoría profesional, titulaciones en las que imparten docencia). La composición de los tres grupos, en lo que respecta a la categoría docente y al área de sus miembros, queda recogida en la tabla 2.1.

CATEGORÍA DOCENTE	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias Experimentales	Humanidades
Catedráticos/as de Universidad	-	1	-
Profesorado Titular	8	3	4
Ayudantes Doctores/as	-	-	1
Profesorado Contratado Doctor	2	4	-
Profesorado Colaborador	1	-	-
Profesorado Asociado	-	1	1
Ayudantes	-	1	-
Total	11	10	6

Tabla 2.1: Composición de los grupos de discusión

Los grupos de discusión se desarrollaron en un espacio adecuado, a lo largo del mes de marzo de 2008 y tuvieron una duración en torno a la hora y media.

A la hora de captar al profesorado se utilizaron los siguientes elementos: a) localización a través de redes informales, intentando que el profesorado participante no se conociera entre sí; b) se explicaba que, en el marco del proyecto de investigación, participarían en un grupo de discusión en el se tratarían temas relacionados con la docencia, sin llegar a concretar exactamente la temática sobre la que se discutiría; c) como contrapartida se asumía el compromiso de facilitar las conclusiones del estudio así como la posibilidad de proporcionar algún documento acreditativo de su colaboración en el proyecto.

Las sesiones se desarrollaron partiendo de una introducción realizada por el/la moderador/a del grupo. En dicha introducción se explicó la temática sobre la que iba a versar el grupo y se informó de la necesidad de grabar en audio la conversación.

La discusión se desarrolló libremente en los grupos. No obstante, el/la moderador/a de cada uno de ellos disponía de una lista común de temas auxiliares, que se plantearían sólo en el caso de que las personas participantes no los abordaran en el discurso libre. Estos temas fueron los siguientes: funciones a desarrollar, competencias docentes características, competencias a desarrollar en el alumnado, metodologías didácticas empleadas y procedimientos de evaluación que ponen en práctica.

El discurso generado fue analizado a través del análisis de contenido, extrayendo los significados relacionados con cada uno de los temas hallados, haciendo una síntesis de los mismos e ilustrándolos con citas textuales.

2.2. Resultados: el/la profesor/a competente

El análisis del discurso generado durante el desarrollo de los tres grupos de discusión, nos lleva a concluir que el profesorado participante no se plantea la necesidad ni la oportunidad de identificar diferentes perfiles de docentes. Consideran que habría que cuestionarse qué se entiende por profesor o profesora competente, entendiendo que, en este sentido, existen dos planos de discusión: el que se refiere a la realidad docente del día a día y, por otro lado, el que respecta al modelo de educación que se impone. Ambos planos entran en conflicto entre sí, llegando a sentir en algunos momentos que el profesorado está *“en medio del bocadillo, entre lo que impone el sistema y lo que demanda el alumnado”*.

De alguna forma, se puede decir que el profesorado participante en los grupos de discusión se rebela contra la idea de tener que pensar en un modelo o varios modelos de profesorado ya que creen que existen tantos como docentes. Consideran que el sistema busca *“homogeneizar”* al profesorado y se considera como *“perversa”* la intención de *“encorsetar al profesorado”* que detectan en el sistema. Se opta en el grupo por reflexionar acerca de lo que considera como docente competente, tomando como referencia las necesidades del alumnado a las que debe responder, por encima de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por tanto, se identifica un solo tipo de profesorado, al que se denomina *“profesor/a competente”*.

Se considera que puede haber tantos tipos de profesorado como docentes existen. Sin embargo, el/la docente competente es aquél o aquélla que *“forma a una persona capaz de desenvolverse en diferentes situaciones personales, sociales, profesionales”*.

❖ **Funciones**

A este tipo de docente se le atribuyen las siguientes **funciones**:

- Detectar las necesidades y demandas del alumnado, para adaptar a ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Hay que conocer a los estudiantes, su ocio, su vida, sus valores (...) se necesita saber cómo son, estar más cerca”.

Se reconoce que el alumnado no siempre sabe reconocer y expresar qué es lo que necesita, por ello, es necesario *“engancharlos, abrirles las necesidades”*, lo cual se considera que *“se aleja de lo que vende Europa”*. Se entiende que sólo si se parte de sus necesidades se puede generar un *“aprendizaje con garantías”*.

- Motivación del alumnado. El profesorado universitario tiene que *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*. Se considera que el alumnado *“reclama ilusión, que vean las salidas profesionales, ir más allá de lo que reclama el empresario”*.

La motivación del alumnado pasa por que el profesorado también se sienta motivado, así, se refiere el profesorado participante al desarrollo, por parte del/de la docente de la *“capacidad para motivar al alumnado y a tí mismo”*, en un contexto en el que se preguntan *“¿realmente a la institución le interesan los docentes? ¿se apuesta realmente por la educación?”*

La motivación del alumnado pasa por conocer previamente cuáles son sus necesidades y, partiendo de ahí, *“plantear cosas estimulantes”* y *“que vean las salidas profesionales”*.

Uno de los elementos que facilita la motivación del alumnado es ayudarles a comprender *“las habilidades que hacen falta para el desarrollo laboral de la disciplina”*. La conexión con el mundo real –personal, social, laboral- se considera como criterio básico, además de los propiamente disciplinares y académicos, a la hora de seleccionar los contenidos, o la manera de mostrarlos, *“buscando ejemplos prácticos en el mercado de trabajo, usando ejemplos de la vida real”*.

- *“Adaptarse a la diversidad del alumnado”*, buscando vías de comunicación con éste. El profesorado es consciente del número creciente de alumnado procedente de diferentes países, motivado, en parte por el fenómeno migratorio y, por otro lado, por la movilidad provocada por los programas de intercambio, lo cual se verá aún más favorecido por los planteamientos del EEES. Se plantea también la necesidad de tener ciertos conocimientos de idiomas para poder comunicarse con el alumnado inmigrante.

- Desarrollar una *“acción tutorial planificada y organizada”*, como elemento de acercamiento a las necesidades del alumnado y facilitadora de la motivación de éste. Este planteamiento va más allá de las tutorías tradicionales, realizadas a demanda, sin un contenido previamente establecido y sin ninguna visión preventiva, de desarrollo o de intervención social, sino más bien como resolución de problemas puntuales. Se considera a la orientación y la acción tutorial como elemento de garantía de la calidad de la enseñanza universitaria. Espíritu crítico: *“el profesor competente debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*, yendo más allá de la simple memorización de la información.

- Adaptarse al modelo de enseñanza que se promueve desde la institución, pero desde una perspectiva crítica, no sometiendo a él. El profesorado puede colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje *“diciendo ‘esto a mí no me gusta’”*. El profesorado competente tiene que estar abierto a participar en el *“debate sobre qué hacer y cómo”*

hacerlo”, y criticar aquellos planteamientos que entorpecen el aprendizaje más que facilitarlos. El debate y la reflexión compartida sobre la docencia puede ayudar al profesorado a paliar *“el sentimiento de soledad docente e investigadora, donde puede haber más de 20000 modelos de profesorado con más de 20000 modelos de alumnado”*.

Este/a docente crítico/a se rebela contra *“entrar en el juego de desarrollar una formación vinculada a la precariedad en el mundo laboral”*.

❖ **Metodologías de enseñanza**

Por lo que respecta a este tema, el profesorado destaca la necesidad de utilizar las que fomenten el aprendizaje autónomo por parte del alumnado. Se valora el papel activo del alumnado en proceso de aprendizaje, superando la concepción más tradicional en la que el alumnado era concebido como un receptor de conocimientos transmitidos única y exclusivamente, a través de la lección magistral. Se refieren, así, a metodologías que *“enseñan a aprender”*, opuesto a las que llevan al profesorado a *“contar lo que ya está en los libros”*, y que facilitan el desarrollo del sentido crítico y la competencia para el trabajo en equipo.

Por otra parte, se plantea la necesidad de proponer actividades que permitan que el alumnado tome conciencia de la relación que existe entre la materia el ejercicio profesional.

Por último, se destaca la importancia de utilizar la investigación para el desarrollo de las metodologías docentes.

❖ **Competencias a transmitir**

El discurso generado en los grupos de discusión gira en torno a las competencias genéricas o transversales a fomentar en el alumnado, más que a competencias específicas de materias concretas. De esta forma, se destacaron las siguientes:

- Espíritu crítico: *“el profesor competente debe saber fomentar el espíritu crítico en el alumnado”*, yendo más allá de la simple memorización de la información.
- Ilusión por el aprendizaje: *“debe tener la capacidad para ilusionar e ilusionarse”*
- Trabajo en equipo: *“desarrollar el trabajo en grupo es muy importante”*, señalada como uno de los elementos esenciales de desarrollo de la competencia social del alumnado.
- Responsabilidad respecto al propio aprendizaje: *“enseñar a ser responsables en su aprendizaje individual, grupal”*, como un elemento que forma parte de la finalidad de formar a una ciudadanía activa, capaz de aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida, respondiendo a las exigencias del contexto en el que ha de desenvolverse.

❖ **Instrumentos, medios o equipos**

Las personas participantes en el grupo de discusión hicieron hincapié en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, consideradas como un recurso más a integrar con otro tipo de medios didácticos *“sin que sean únicas o el centro del proceso de enseñanza, utilizarlos con otras herramientas, como la pizarra”*.

❖ **Competencias docentes**

El grupo de discusión, de forma coherente con todo lo planteado hasta ahora, generó un discurso en torno a las **competencias** que debería desarrollar el profesorado universitario, vinculadas a los diferentes “saberes” que configuran la competencia de acción profesional (saber, saber-hacer, saber-ser-y-estar). Las detallamos a continuación:

- Ser consciente de la importancia de la función docente: *“hay que subrayar que el profesor tiene que ser consciente de la importancia de su función docente, la labor docente es la hermana menor de nuestra trayectoria”*.

- Saber relacionar la materia con la práctica profesional: *“hacer comprender para qué sirve, utilizando ejemplos de la vida real”*.
- Saber planificar: *“es muy importante la planificación, aunque los nombres raros pueden aburrir a la gente, por ejemplo, competencias, guías docentes...”*
- Reflexionar sobre la práctica: *“el profesor debe llevar un trabajo reflexivo que es difícil hacerlo cuando tienes que llevar una guía-corset de tu trabajo”*.
- Estar abierto/a a la proyección internacional: *“hay que salir fuera y ver lo que se hace, mirar lo que hacen otros, intercambiar experiencias”*.
- Empatía, inteligencia emocional: *“tiene que mostrar empatía hacia el alumnado” “no olvidar lo que esperaba una como alumna”*
- Capacidad para ilusionar: *“ilusionarse e ilusionar a un alumnado que llega desmotivado”*.
- Conocimiento de la materia que imparte y de las que están incluidas en su área de conocimiento.
- Conocimiento y utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Dominio de idiomas: Conocimientos de lengua para comunicarse con el alumnado inmigrante.

2.3. Conclusiones

La lectura de los resultados nos lleva a una primera conclusión: es difícil establecer tipologías de profesorado que estén claramente delimitadas. Las competencias docentes que el profesorado considera que tiene que desarrollar y poner en juego están estrechamente relacionadas con la facilitación del aprendizaje por parte del alumnado y con la reflexión sobre la propia práctica docente. La mayoría de estas competencias no se consideran como una exigencia específica de la configuración del EEES, sino como algo inherente a la propia función docente que debe estar por encima del propio Espacio Europeo de Educación Superior.

3. MODELO DICOTÓMICO PARA EL EEES: EL PROFESOR DOCENTE VS. EL PROFESOR INVESTIGADOR

Si uno de los objetivos fundamentales del proceso de Convergencia Europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior hacia un paradigma centrado en el aprendizaje autónomo del alumno (Mario de Miguel, 2005; Mérida, 2006) entonces la responsabilidad de que se produzca el cambio recae, principalmente, sobre el profesor universitario. Este paradigma no sólo afecta a una nueva organización de las enseñanzas o a una forma diferente de computar la actividad académica sino que sitúa al estudiante en el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el profesor que se adecua al EEES debe estar preparado, no tanto para enseñar conocimientos sobre la materia ni para transmitir información cuanto para contribuir al desarrollo de competencias profesionales (saber y saber hacer) y para guiar personalmente el aprendizaje de los estudiantes.

En la Universidad Complutense, participante en el Proyecto FORCOM, se realizan dos grupos de discusión, uno con profesores del área de Humanidades y otro con profesores del área de Ciencias de la Salud. Cada grupo se constituye con siete profesores de las Titulaciones y Categorías Profesionales que se resumen en la tabla siguiente:

AREA DE CONOCIMIENTO	FACULTAD	CATEGORÍA PROFESIONAL
HUMANIDADES	Filología Filosofía Geografía e Historia Musicología Pedagogía* ² Psicopedagogía*	2 Catedrático 2 Titular 1 Contratado Doctor 1 Asociado 1 Ayudante
CIENCIAS DE LA SALUD	Farmacia Geología Medicina Odontología Veterinaria	1 Catedrático Universidad 4 Titular Universidad 1 Asociado 1 Contratado Doctor

Tabla 3.1. Resumen de los participantes de los grupos de discusión

El análisis de contenido de los discursos generados en los grupos (García et al., 2008) pone de manifiesto que el EEES resalta un perfil docente vinculado a la tutoría y a la mediación del aprendizaje de los estudiantes y en escenarios diferentes. Sin embargo, un profesor universitario no puede abandonar su faceta de investigador cuando, en muchos casos, es en este entorno donde se produce la mayor parte de la investigación española. Pero son conscientes que, posiblemente, la dedicación tutorial de este nuevo profesor pudiera hacer poco factible compaginar las dos funciones prioritarias del profesor universitario y, más concretamente, pudiera repercutir en la disminución del tiempo disponible para la investigación.

Los profesores de los grupos de discusión que han participado en experiencias piloto del EEES valoran que el cómputo de la dedicación asociada a la nueva función docente es

² *En la UCM, la Facultad de Educación se integra en el área de Humanidades

altamente elevado. No sólo porque se incluyen las tareas de enseñanza directa e individualizada, la interacción, la tutoría o el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, sino porque aumenta el tiempo de coordinación con el equipo docente, la planificación, la preparación de guías didácticas, la elaboración de materiales y actividades de aprendizaje, la frecuencia de la evaluación. En este paradigma, las tutorías programadas, frecuentemente vacías en la actualidad a lo largo del curso escolar, se llenan de contenido y significado al programarse con anterioridad para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Si a esto se añade que se incorpora la relación didáctica a través del campus virtual, su dedicación no sólo se mantiene durante las horas presenciales establecidas, ya sean en el aula o en las tutorías, sino que también suelen aumentar en cuanto al número y frecuencia de interacciones virtuales. Hay que resaltar la importancia del trabajo en equipo docente, lo que incrementa el tiempo de dedicación docente al realizarse reuniones para planificar, diseñar, revisar, evaluar y mejorar.

Una manera de dar respuesta eficiente a este nuevo panorama es permitir la combinación de dos figuras complementarias que se apoyen entre sí: un profesor docente y un profesor investigador. La mayoría de participantes de los grupos de discusión perciben como necesario que todos los profesores universitarios tengan una base común de investigación pero, a partir de este supuesto, unos se puedan dedicar más a la docencia y otros, en cambio, a la investigación. Esta dicotomía aunque presente en ambas áreas de conocimiento, se defiende, principalmente, en el área de CC. de la Salud. ¿Qué caracterizaría a cada uno de estos profesores? y ¿qué problemas detectan y qué propuestas ofrecen para hacer compatible ambas funciones?

3.1. Características del Profesor Docente

Por un lado, el *profesor docente*, además de poseer un alto nivel de formación en su materia y estar al día en los conocimientos científicos que a ella se vinculan, tendría que estar formado en técnicas pedagógicas puesto que se espera sea capaz de promover una enseñanza significativa dirigida al estudiante. Debe ser competente en el uso de tecnologías de información y comunicación para poder gestionar, guiar y controlar el aprendizaje dentro de un nuevo contexto.

La metodología de enseñanza resalta la enseñanza individualizada y la interacción profesor-estudiante en un contexto mixto: presencial-virtual; es decir, junto a las clases presenciales, ya sean en gran, mediano o pequeño grupo, se incorpora la comunicación didáctica a través del campus virtual. Este nuevo contexto ofrece una forma eficiente de transmitir la información básica, tanto de normas como de contenidos y material instructivo; de lecciones magistrales grabadas que los estudiantes pueden visionarlas en diferentes situaciones y momentos; de comunicación y puesta en común; de realización y entrega de actividades; de control de la participación; etc. En consecuencia, el escenario de esta nueva figura también cambia: el aula comparte espacio con los seminarios y los despachos puesto que la enseñanza no sólo será dirigida al gran grupo sino que cobrará un mayor peso la interacción docente en grupos pequeños e, incluso, individualmente.

Asimismo, se modifica la metodología de evaluación porque sería necesario utilizar diferentes procedimientos (pruebas objetivas, pruebas de desarrollo, autoevaluación...), aumentar la frecuencia y realizarla en diferentes momentos. Se valora positivamente la evaluación continua y frecuente para hacer un seguimiento y control del aprendizaje individual o grupal a lo largo del proceso educativo. Esto se concreta en diferenciar dos tipos

de evaluación: el seguimiento de los estudiantes que aporta la valoración (corrección y devolución) de aspectos procesuales del aprendizaje (colaboración, participación, número de trabajos entregados, características y calidad de los trabajos, preguntas realizadas...) y la evaluación final de conocimientos y competencias básicas de la materia. Y si el medio virtual se convierte en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces establecer nuevas formas de evaluación. Finalmente, a la hora de otorgar la calificación final, manifiestan, que no debe ser producto de una prueba final sino que debería incorporar la información ofrecida por los diferentes procedimientos de aprendizaje utilizados.

De forma paralela, el cambio de metodología docente exige otro tipo de cambios. Por un lado, cambios relativos a la organización y ratio profesor-estudiante. Para aplicar esta metodología eficazmente, el grupo de discusión estima que sería necesario disminuir la ratio a 25 estudiantes y trabajar en equipo docente interdepartamental. En consecuencia, se necesitaría una organización espacio-temporal flexible y adaptada a las necesidades, tanto de docentes como de estudiantes. Por otro lado, cambios en la actitud del estudiante universitario, uno suficientemente motivado, responsable y autónomo para que sea capaz de buscar información y ayuda según la precise, dispuesto a aprender y participar, capaz de trabajar tanto individualmente como en equipo, de comunicarse eficazmente y de evaluar su propia competencia y trabajo realizado. En caso contrario, cada profesor debería no sólo ser capaz de seleccionar y ayudar a asimilar las competencias básicas de la materia, sino que también debería preocuparse de desarrollar otras competencias del estudiante, aquellas más relacionadas con la capacidad de resolver problemas, de comunicarse de forma oral y escrita, de trabajar individualmente y en equipo y de ser autónomo en el aprendizaje. O, una vez más, el profesor debería ser capaz de individualizar las estrategias de enseñanza para permitir que, estudiantes poco motivados o insuficientemente preparados, pudieran alcanzar las competencias planificadas.

3.2. Características del Profesor Investigador

El *profesor investigador*, defendido por una parte de los participantes en los grupos de discusión de la UCM, se dedicaría la mayor parte de su tiempo a la investigación del grupo. Tendría menor dedicación docente y, normalmente, dirigida a los estudiantes de máster, doctorado y cursos de especialización. Es decir, también realizaría tutorías pero con estudiantes de postgrado. Por otra parte, se responsabilizaría de la investigación del grupo y la actualización científica de sus compañeros a través de seminarios especializados, asumiendo la formación y el apoyo de sus compañeros con mayor carga docente.

Su figura no representa un cambio sustantivo en las tareas asignadas a su perfil y están vinculadas a las que un investigador realiza en su campo científico. Por esta razón, el profesorado universitario de los grupos de discusión no dedica excesivo tiempo ni detalla las características funcionales y disciplinares esperadas en este tipo de profesor. Lo que sí es resaltable es que son los profesores que se reconocen como profesores docentes, los que apuntan las ventajas de esta figura. La razón que apuntan se resume bien en estas reflexiones de dos de los participantes: “...como tienes pocas horas para hacer investigación y no hay infraestructura, no hay nadie en quien puedas apoyarte. Eso se transforma en cero, porque realmente no puedes empezar”; “una persona que se dedique 100% a la investigación aporta mucho a los que no se están dedicando tanto pero hacen algo de investigación también (...) si hubiera mucha gente dedicada al 100%, aunque yo no estuviera al 100% sino al 20%, me

cundiría mucho más con una persona que está dedicada al 100%, incluso si yo me dedicara más a la docencia”.

Aunque no se formula claramente en los grupos de discusión, creemos que el cambio se relaciona, principalmente, a dos ámbitos. El primero, relativo a la dedicación docente del profesor investigador, mucho menor y cuyo contenido se refiere al de su campo de investigación puesto que se dirige a personas ya formadas, interesados por la ciencia o el conocimiento de alto nivel, sean estudiantes de postgrado o compañeros del mismo área de conocimiento. El segundo, a que debe pasar de un formato individual a otro cooperativo puesto que, si se presentara esta dicotomía, tendría que apoyar a sus compañeros docentes. Es decir, el *profesor investigador* aportaría conocimientos de alto nivel y el *profesor docente*, el contenido básico de las materias. En cualquier caso, tendría que aumentar la interacción entre compañeros de la misma área.

El escenario principal serán los seminarios, laboratorios o aquellos lugares donde se desarrolle la investigación propia del campo de estudio. Lo que parece importante es establecer un tiempo y un espacio común para las reuniones del equipo investigador-docente, donde se intercambien experiencias, conocimientos y se desarrolle la formación de alto nivel.

En consecuencia, el profesor investigador no sólo tiene que mostrar interés por la ciencia o el conocimiento sino que tiene que ser capaz de diseñar proyectos, buscar financiación, coordinar el equipo de investigación, formar equipos cooperativos, delegar tareas según formación y disponibilidad, seleccionar fuentes bibliográficas relevantes, preocuparse de las publicaciones del grupo, contactar con otros grupos e investigadores, formar a jóvenes investigadores y crear inquietudes o abrir campos a los estudiantes de grado.

En la tabla 3.2. se resumen las características funcionales y disciplinares reconocidas por los grupos de discusión y que diferenciarían al profesor investigador y al profesor docente. En general, parece que esta dicotomía, aunque positiva, exige una nueva forma de organización que facilite el trabajo en equipo y la colaboración. De esta manera, siempre que haya un compromiso y un apoyo real entre compañeros, cada profesor podría, por un lado, trabajar en lo que más le gusta pero sin abandonar la otra función. Y, por otro lado, los estudiantes saldrían beneficiados puesto que recibirían una formación guiada por docentes entusiastas junto con sesiones puntuales de especialización en función de la investigación que los profesores-investigadores estén realizando.

DIMENSIONES	PROFESOR-DOCENTE	PROFESOR-INVESTIGADOR
FUNCIONAL		
Funciones	Tutoría Guía y mediación en el aprendizaje de los contenidos básicos de la materia Interacción didáctica estudiantes Mediación de aprendizaje efectivo Diseño y elaboración material docente Control y evaluación aprendizaje	Enseñanza y orientación en temas de alta especialización Liderar la investigación en grupos de excelencia Dirección/activación proyectos investigación Coordinar, estimular y gestionar las publicaciones grupo Crear inquietud y abrir campo a los alumnos de grado.
Escenarios	Aulas Seminario Despacho Campus virtual	Seminario Laboratorio
Estudiantes	Grado Implicados Autónomos y responsables	Máster y Doctorado
Metodología enseñanza	No directiva Disminución magistrales Enseñanza por problemas, estudio de casos, discusión Aprendizaje cooperativo Enseñanza individualizada Mixta presencial-virtual	Activa y práctica Trabajo cooperativo en equipo
Metodología evaluación	Aumenta frecuencia y control Evaluación inicial, continua y final Evaluación formativa Procedimientos variados según competencia evaluada Autoevaluación	Sin concretar
Competencias a enseñar	Capacidad de resolver problemas, individualmente y en grupo Trabajo autónomo Dominio destrezas específicas Transversalmente: comunicación oral y escrita, trabajo en equipo Aprender a aprender	Conocimientos y destrezas específicas del tema de especialización. Investigación de alto nivel. Redacción documentos científicos Y como los demás profesores: Comunicación Trabajar en grupo. Relación personal positiva Expresión escrita
DISCIPLINAR		
Dominio	Formación científica sólida Técnicas pedagógicas Alto nivel en Tics Técnicas de comunicación, motivación y exposición Trabajo en equipo Actitud docente positiva	Muy formado científicamente en su especialidad. Alto nivel de investigación. Trabajo en equipo Dirección equipos Expresión escrita técnica (informes, artículos y publicaciones)
Experimentación	Equipo docente con experiencia variada: profesores con experiencia y competentes quienes mentorizan a jóvenes docentes. Apoyados por colaboradores y becarios con tareas puntuales y responsabilidad progresiva en la docencia. Evaluación competencia por observación y modelado.	Grupos de investigación con miembros de diferente experiencia y participación. Apoyados por becarios y personal en formación.

Tabla 3.2. Comparación de las características funcionales y disciplinares del profesor docente y del profesor investigador

3.3. Conclusiones: problemas y soluciones para hacer viable el Modelo Dicotómico

En la actualidad, la carga de un profesor universitario es, en términos generales, del 70% de docencia frente al 30% de investigación. Sin embargo, en la realidad, la valoración social y profesional hace que ambas funciones no tengan el mismo valor. Por un lado, la función docente está mal considerada en la Universidad, de hecho muchos de los participantes en los grupos de discusión perciben que *dar clase* en la universidad tiene un papel secundario. Por el contrario, la investigación está altamente considerada (manifiestan que es el 90% de la valoración del currículum personal). Si esto no se corrige cuando el EEES destaca la importancia del profesor docente, podría parecer que se fomenta la idea de profesores de “primera” y profesores de “segunda”. Sólo en la medida que se reconozca la innovación docente como producto valorable y, en consecuencia, los organismos pertinentes corrijan el desfase entre el reconocimiento que el EEES hace del profesor docente y la evaluación de sus méritos, entonces, se podrá sentir la igualdad de trato y valoración de ambos profesores, tanto los que trabajan para la investigación como para los que lo hacen para la innovación.

Por otro lado, para poder mantener esta dicotomía habría que formalizar una organización diferente a la actual, más flexible. Sería necesaria una estructura que facilitara el trabajo en equipo y la colaboración. De esta manera, cada profesor podría, por un lado, dedicar más tiempo a lo que más le gusta sin abandonar la otra función también necesaria para su desarrollo profesional y la institución universitaria. Para ello es necesario que haya un compromiso y un apoyo real entre compañeros. Además también sería positivo para los estudiantes puesto que recibirían una formación básica guiada por docentes entusiastas y formados junto con sesiones puntuales de especialización en función de la investigación que el equipo esté realizando.

Los participantes de los grupos de discusión defienden la creación de un grupo colaborativo, formado por diferente tipo de profesores y que esté coordinado por uno de ellos. Este equipo sería la unidad docente-investigadora, encargado tanto de planificar, dividir y elabora guías y materiales docentes de una determinada materia como de su desarrollo para situarla en un alto nivel de conocimiento e impacto. En algunos casos se plantea que este grupo debería consensuar y unificar las competencias, los materiales y la evaluación de la materia, para que los estudiantes recibieran los mismos procedimientos y fueran evaluados con los mismos criterios. Un grupo colaborativo de estas características asume que los profesores con menor experiencia deben ser mentorizados por profesores con mayor experiencia y valoración en su categoría. En el grupo hay un reparto de funciones pero que, en muchos casos, son intercambiables en la medida que los profesores del equipo tienen formación similar. De este modo se fomenta la formación en ejercicio dentro del equipo, según intereses de los profesores y necesidades de los estudiantes.

Otros problemas planteados se refieren a la metodología promovida por el EEES y el miedo a que, centrados en guiar el aprendizaje del alumno, se desdibujen o se pierdan conocimientos básicos para la materia. Se muestra cierto recelo en la enseñanza de competencias y en destacar la figura del estudiante como si se perdiera la esencia de la educación universitaria. O cierto miedo a desvirtuar los procedimientos disponibles (como está sucediendo con el campus virtual, utilizado como distribución de apuntes o información, sin interacción ni evaluación). Es más, la dificultad que tiene el cambio de paradigma para la Universidad Española. En cualquier caso, parece que lo que se pone de manifiesto es, por un lado, la necesidad de formación docente que tiene el profesorado y, por otro lado, el

reconocimiento de la dificultad de implementación que tiene con los recursos y características actuales de universidades tan grandes como la Universidad Complutense.

Ante la dificultad de implementación, los participantes de los grupos de discusión defienden la necesidad del cambio de estructura. No sólo se tiene que adaptar al EEES el profesorado, también “la estructura” (léase Rectorado). El profesor tiene que dedicar tiempo pero hay que *revisar la estructura de la universidad*: adecuar las instalaciones, los recursos, los laboratorios, el personal de apoyo, los técnicos informáticos y pedagógicos, etc. Y, sobre todo, los profesores que han vivido la experiencia confirman la necesidad de que los grupos que guíe en su aprendizaje un docente, no superen los 25 estudiantes. En definitiva, debe ser un problema compartido que asuma la reorganización y adecuación de los recursos a las necesidades detectadas.

4. MODELO MULTIVALENTE PARA EL EEES: EL PROFESOR DOCENTE- INVESTIGADOR Y EL PROFESOR COLABORADOR-PRÁCTICO

El estudio realizado en el ámbito institucional de la Universidad del País Vasco nos ha proporcionado con relación a la primera de las dos cuestiones planteadas en la primera fase de la investigación, *¿cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las exigencias del EEES?*, **las características perfiladoras** en las que se asientan o deberían asentarse las posibles figuras docentes que se consideran necesarias de cara al EEES. El diagnóstico inicial, realizado mediante la técnica de Grupos de Discusión (GD), nos permitió identificar cinco tipos de profesorado, una vez depurada la amalgama de denominaciones de las figuras docentes actuales obtenida del análisis del Discurso del profesorado de la Universidad de País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) del área de conocimiento de CC Sociales y Jurídicas.

Para tratar de dar respuesta a la segunda de las cuestiones planteadas en la investigación, *¿qué competencias docentes deberían poseer, es decir, cuáles son sus perfiles docentes?*, se llevó a cabo un Taller DACUM (TD) en el que, consecuentemente, se debatió sobre las competencias técnicas, metodológicas y actitudinales que cada uno de los tipos de profesores y profesoras identificados previamente en el GD deberían poseer para desarrollar su docencia. Los resultados obtenidos nos acercan a un modelo multivalente o multifuncional de profesorado para el EEES.

A continuación, presentamos el proceso y resultados obtenidos a partir del Análisis del Discurso del profesorado participante en el Grupo de Discusión y en el Taller Dacum de esta primera fase de la investigación.

4.1. El grupo de discusión

En nuestro caso el Grupo de Discusión está formado por ocho docentes de la UPV-EHU. Pero antes de pasar a la descripción de los participantes, parece oportuno y necesario señalar que la contratación de profesorado en la UPV/EHU se realiza, según la legislación vigente, a través de dos vías:

a) **Funcionarial:** Profesorado Funcionario Docente e Investigador (PDI), que recoge las figuras de Titular de Universidad-TU-; Titular de Escuela Universitaria-TE-; Catedrático de Universidad-CU-; Catedrático de Escuela Universitaria-CE-.

b) **Contractual:** Profesorado PDI no funcionario, actualmente, dado que las nuevas figuras LOU y Figuras Ley Vasca (Ley 3/2004) todavía están sin desarrollar, recoge la figura denominada *Profesorado Asociado*, en la que se incluye el profesorado con *contrato administrativo en régimen de dedicación completa con estabilidad, plaza consolidada* (figura a extinguir), y *el profesorado contratado temporal* (generalmente con dedicación parcial, cubriendo sustituciones de profesorado que ha asumido cargos básicamente de gestión).

4.1.1. Descripción del profesorado participante en el Grupo de Discusión (GD)

El Grupo de Discusión está compuesto por siete profesores y una profesora de la UPV/EHU, todos ellos en activo y pertenecientes al área de conocimiento CC. SOCIALES Y

JURÍDICAS. En cuanto a la representación de las categorías docentes, en la tabla 1 se presenta la distribución del profesorado por categoría. Como puede observarse a excepción de la figura de Catedrático de Escuela Universitaria (CE) están representadas todas las demás categorías actualmente vigentes.

CATEGORÍA DOCENTE (UPV-EHU)	Nº
Catedrático de Universidad: CU	1
Titulares de Universidad: TU	3
Titulares de Escuela universitaria: TE	2
Contratado: Asociado a Tiempo Completo con estabilidad	1
Contratado: Asociado no doctor	1
Total	8

Tabla 4.1. Composición del GD

Los Centros Universitarios a los que pertenece el profesorado son tres: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación; Facultad de Derecho Escuela Universitaria de Empresariales. Los tres Centros están ubicados en el Campus de Gipuzkoa, provincia en la que se imparten las titulaciones vinculadas al área de CC. Sociales y Jurídicas. En concreto, como puede observarse en la tabla 2, el profesorado ejerce la docencia en las siguientes titulaciones: Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, CAP, Derecho y Empresariales. Se trata de un profesorado con una dilatada experiencia docente e investigadora en su mayoría, además cabe destacar que la mitad ha ocupado puestos de responsabilidad relacionados con la gestión: decanato o dirección de centro (3) y vicerrectorado de estudiantes (1)

	Categoría	Centro	Titulación/Materias	Años Experiencia
1.	CU	Fac. de DERECHO	Derecho/ Filosofía de Derecho	27
2.	TU	FICE	Pedagogía/Psicopedagogía /Educación social	27
3.	TE	EU. EMPRESARIALES	I.T.Informática Sistemas	22
4.	ASOC.	FICE	Pedagogía Psicopedagogía	12
5.	TU	FICE	Pedag. y Ed. Social. Estadística	29
6.	TU	FICE	Pedagogía/Psicopedagogía /Educación social y CAP	19
7.	ASOC.	Fac. de DERECHO	Derecho Penal / Trabajo Social	30
8.	TE	EU. EMPRESARIALES	Matemática, Cálculo, Álgebra	16

Tabla 4.2. Perfil Profesorado Participante en el GD

4.1.2. Análisis y resultados

El primer resultado del Análisis del Discurso, es la obtención de un listado de denominaciones (20), todas ellas barajadas por el profesorado durante la discusión para

referirse a las distintas figuras profesionales del profesorado universitario. El listado es una amalgama de distintos y variados nombres que responden a distintas formas (académicas, laborales, etc.) que contiene el puesto de trabajo del profesorado universitario y que refieren a uno o varios aspectos de las cuatro categorías siguientes:

- 1.- Vía de contratación (Tipo de Contrato)
- 2.- Régimen de dedicación (Tiempo Parcial o Tiempo Completo)
- 3.- Desarrollo de funciones (Función Docente, Investigadora, Gestión)
- 4.- Desarrollo de la Carrera Profesional (Términos académicos, administrativos)

En función de las cuatro categorías señaladas se ha procedido a la distribución, con menor o mayor grado de ajuste, de todas las denominaciones aportadas en el discurso libre por el profesorado participante. (Ver Tabla 4.3)

1. Vía de Contratación	2. Régimen de dedicación	3. Desarrollo de funciones	4. Desarrollo Carrera Profesional
2.- Asociado 3.- Ayudante 8.- Interino 14.- Profesor sustituto	11.- Profesor a tiempo completo 12.- Profesor a tiempo parcial	5.- Director 6.- Docente 7.- Doc. investigador 10.- Profesionales externos 13.- Profesor gestor 15.- Profesor vinculado a prácticas 16.- Profesorado en formación 20.- Tutores externos 21.- Tutores internos	1.- Agregado 4.- Catedrático 9.- No doctor 17.- Profesorado formado. 18.- Profesores adjuntos 19.- Titular

Tabla 4.3. Categorización de las denominaciones de las figuras del profesorado.

Por un lado, las diferencias que pueden señalarse entre las distintas denominaciones agrupadas en torno a los aspectos *Vía de la contratación* (funcionarial o contractual) y *Desarrollo de la carrera profesional*, responden a cuestiones estrictamente de orden administrativo o laboral, y en cierta medida, la variedad de las denominaciones es consecuencia de decisiones administrativas, que van cambiando a lo largo del tiempo. Por otro lado, las distintas denominaciones agrupadas en torno a los aspectos *Régimen de dedicación a la Universidad* (parcial o completo y exclusivo) y *Funciones a desarrollar* en los tres ámbitos: docencia, investigación y gestión, son las cuestiones sobre las que discurre y reflexiona el Grupo de Discusión y, a su vez, sobre las que se asientan las características de los posibles tipos de profesorado que se consideran necesarios.

Finalmente, obtenemos como resultado la determinación de las figuras o puestos de trabajo percibidos como necesarios por el profesorado participante, así como los matices diferenciadores por las características atribuidas a cada una de ellas y que quedan recogidas bajo las cinco denominaciones siguientes:

- 1) *Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador.*
- 2) *Profesorado que se dedica parcialmente a la universidad y profesorado que se dedica completamente y exclusivamente a la universidad.*
- 3) *Profesionales que colaboran con la universidad: profesorado vinculado a las prácticas.*
- 4) *Profesorado gestor, figura generadora de profesorado nuevo (sustitutos).*
- 5) *Profesorado en formación y profesorado formado.*

4.2. El taller DACUM

Con el objetivo de determinar y describir las competencias requeridas para el desempeño del puesto de trabajo del profesorado universitario para el EEES, se llevó a cabo un Taller DACUM, como ya se ha indicado, con profesorado de la Universidad de País Vasco (UPV-EHU). Los datos de las características de los participantes se recogen en la siguiente tabla (Tabla 4.4.):

Categoría Docente	Categ Prof	Centro	Departamento	Titulación/ Materias	Exper Años
A) Doctor	TU	E. U. EMPRESARIALES y Fac. de DERECHO	ECONOMÍA APLICADA I	<i>Economía y Hacienda Pública. Economía Española y Mundial</i>	25
B) Doctor	TU	Fac. de FICE	M.I.D.E.	<i>Sistemas informáticos y análisis de Datos.</i>	27
C) Doctor	TU	Fac. de FICE	M.I.D.E.	<i>Orientación Ocupacional Orientación Profesional</i>	23
D) Doctor	TU	Fac de FICE	T.H.E.	<i>Economía de la Educación. Política y Economía Educativas</i>	28
E) Abogado en ejercicio	Asoc T.P	Fac. de DERECHO.	DERECHO PÚBLICO	<i>Derecho Penal</i>	15

Tabla 4.4. Profesorado participante en el taller DACUM

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos para cada uno de los tipos de profesorado identificados previamente en el GD, extraídos del Análisis del Contenido del Taller DC.

4. 3. Análisis y resultados

TIPO DE PROFESOR 1:

Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador;

Aunque es posible el ejercicio de las dos actividades, enseñar e investigar, de forma independiente (centros de enseñanza superior versus centros de investigación; profesional docente vs profesional investigador), y la diferenciación de los dos campos deseable para una parte del profesorado participante en el Taller Dacum, la profundización en la diferenciación de las dos funciones a desarrollar nos lleva a reafirmar la necesidad de contemplar el tipo de profesor 1, que obtuvimos en el Diagnóstico inicial, es decir, la figura del profesorado fundamentalmente docente y también investigador. Las dos actividades, enseñar e investigar, se plantean en nuestra universidad como requisito de la Administración para el desarrollo y crecimiento de la carrera profesional del docente, en la medida en que la investigación, hoy por hoy, es la vía casi única de valoración y promoción de la carrera. También desde el entorno social, las dos actividades, enseñar e investigar, se perciben como tareas asociadas al desempeño del puesto de trabajo del profesorado universitario. En la misma línea, establecerse profesionalmente como docente universitario conlleva realizar investigación, bien esté formalizada, con el doctorado y la Tesis Doctoral, bien mediante la cualificación que proporciona la experiencia en el desarrollo de la propia docencia y la participación en proyectos. El reto está en buscar la fórmula que permita al profesorado universitario compatibilizar las dos funciones en el desempeño del puesto de trabajo, con eficacia y satisfacción.

Desde esta posición al profesor tipo 1 se le asocian atributos básicamente de enseñanza en conexión con los de la investigación, resultando ser la figura necesaria principal para el desarrollo de la docencia universitaria en el marco del EEES.



TIPO DE PROFESOR 1:

•COMPETENCIAS

ENSEÑAR
INVESTIGAR
TUTORIZAR
CALIFICAR

SABER

- Ser discente, transmitir bien los conocimientos en público.
- Ser consciente de que tiene que guiar el proceso formativo del alumnado
- Estar en coordinación con los compañeros y las compañeras de otras materias
- Estar actualizado intelectualmente, con las pilas cargadas
- Estar implicado en el proyecto educativo del centro
- Estar comprometido con la tarea docente
- Estar inquieto, preocupado por la docencia que recibe el alumnado.
- Tener habilidades sociales para gestionar grupos/equipos.
- Tener conciencia de su identidad profesional y personal
- Asumir una actitud de educador o educadora.

TIPO DE PROFESOR 2:

Profesorado que se dedica parcialmente a la universidad y profesorado que se dedica completamente y exclusivamente a la universidad



TIPO DE PROFESOR 2:

- **Dedicación PARCIAL**

=

TIPO DE PROFESOR 3:
Profesionales que colaboran con la universidad, vinculado a las prácticas.

- **Dedicación completa**

TIPO DE PROFESOR 1:
Profesorado fundamentalmente docente y profesorado docente investigador;

•COMPETENCIAS

POSEER
CONOCIMIENTOS
PRÁCTICOS DE LA
ACTIVIDAD LABORAL

ENSEÑAR
INVESTIGAR
TUTORIZAR
CALIFICAR

Mientras que el profesorado tipo 1, descrito anteriormente, se contempla como la figura básica y fundamental de la universidad, de manera que tiene una relación contractual

de dedicación completa y exclusiva, la figura del profesor contratado, el asociado, que viene desde fuera hacia dentro a la universidad, se plantea desde la relación de dedicación parcial a la universidad. Las funciones diferenciadoras entre el profesorado, con dedicación completa o parcial, del perfil del tipo de profesor 2, son las de servir de nexo con el mundo empresarial, así como la de compartir los conocimientos derivados de la investigación aplicada a la empresa, que se le atribuyen al profesorado contratado a tiempo parcial puesto que un porcentaje muy importante de su labor se desarrolla en un nivel no universitario; en contraste con la investigación básica y más académica que realiza fundamentalmente el profesorado a tiempo completo.

TIPO DE PROFESOR 3:

*Profesionales que colaboran con la universidad:
profesorado vinculado a las prácticas;*

El Análisis del Discurso del Taller Dacum no nos ha proporcionado datos que permitan diferenciar entre el profesorado colaborador vinculado a las prácticas que nos ocupa (tipo 3) y el profesorado con contrato parcial que compagina la actividad universitaria con el ejercicio de una actividad laboral determinada. (tipo 2).

Puede decirse que el tipo de profesorado 3 queda integrado en el perfil 2, por cuanto se plantea con una relación contractual de dedicación parcial, colaborando en la universidad como un profesor asociado.

TIPO DE PROFESOR 4:

Profesorado gestor, figura generadora de profesorado nuevo (sustitutos)



TIPO DE PROFESOR 4:

•COMPETENCIAS

- **POSEER CONOCIMIENTOS ESPECIALIZADOS DE ORGANIZACIÓN**
 - Conocer el funcionamiento estructural del Centro y de la Universidad
 - Conocer el entorno económico y político en materia de formación
 - Conocer, métodos e instrumentos de aplicación grupal e institucional para la recogida y análisis de información
 - Conocer sistemas y modelos de planificación y gestión estratégica política-educativa
 - Conocer estrategias de toma de decisiones

SABER

- Asumir la corresponsabilidad del Centro
- Ser consciente de que tiene que promover el desarrollo del proyecto educativo del centro
- Ser dinamizador del proyecto del centro
- Ser crítico-reflexivo en el desarrollo de su actividad
- Asumir decisiones y afrontar problemas
- Tener habilidades sociales para la negociar
- Tener habilidades para trabajar en equipo
- Ser estratega de posibilidades de cambio
- Saber implicar para la participación
- Tener actitud flexible y de apertura.

Lo que caracteriza al tipo de profesor 4 es el carácter voluntario y temporal de la actividad gestora, en complementariedad con las actividades básicas y obligatorias de la

docencia y la investigación de todo docente universitario. En la medida en que la gestión es una actividad que se desarrolla en la universidad y por el cuerpo docente, y dado que un docente puede desarrollar toda la carrera profesional sin realizar tareas de gestión (“*un profesor puede pasar toda la carrera sin tocar la gestión. la gestión es un añadido ocasional*”), surge la necesidad de diferenciar este tipo de profesor, que va más allá de participar en un determinado momento como miembro del Consejo De Departamento, por ejemplo, ya que a esto no se le considera gestión, sino más bien se trata de participación en un *órgano colegiado*.

TIPO DE PROFESOR 5:

Profesorado en formación y profesorado formado

El tipo de profesor 5, se plantea desde la consideración del Centro Universitario como una organización con proyecto y visión de futuro. Por un lado, se plantea la necesidad de responder a las necesidades de la dinámica del centro de forma adecuada, lo que conlleva contar con profesorado capacitado para el desarrollo de las competencias docentes e investigadoras. La figura que recogería esta respuesta es la figura denominada profesorado en formación y profesorado formado.

El profesorado en formación refiere al profesorado que desarrolla tareas docentes e investigadoras inicialmente con carácter formativo-participativo y durante un tiempo establecido. Para materializar el desarrollo del proceso formativo es necesaria la colaboración del profesorado experimentado, aquel que se encuentra en una etapa de estabilidad profesional, es decir, el profesorado formado.



TIPO DE PROFESOR 5

- **Premisa:**
Ser un Centro Universitario con proyecto y visión de futuro.
- **Estrategia:**
Dar respuesta a las necesidades de la dinámica del centro de forma adecuada
Previsión de Relevo generacional
- **Profesorado en formación:**
carácter formativo-participativo y durante un tiempo establecido
- **Profesorado formado**
experimentado (experto)
sobradamente capacitado para el desarrollo de las competencias docentes e investigadoras

Competencias de Profesorado tipo 1

El proceso de depuración de las figuras docentes identificadas en el ámbito institucional de la universidad del País Vasco en el área de conocimiento de CC. Y Jurídicas nos lleva a considerar un modelo multivalente - multifunción de profesorado para el EEES. El perfil profesional de profesorado estaría compuesto por dos dimensiones de actuación profesional, aparejada cada una de ellas a una relación contractual diferente: una primera, enmarcada en la actuación del *Profesorado formado*: docente, investigador y formador de futuro profesorado; incluyendo en esta dimensión al profesorado en formación como cantera del profesorado formado, así como a gestores docentes formados. Esta figura debería tener un régimen de dedicación completo. La segunda centrada en los *Profesionales*

colaboradores-prácticos, que abarcaría a profesionales en ejercicio vinculados a prácticas; gestores no docentes y profesorado experto. El régimen de dedicación sería de servicios.

PROFESOR MULTIFUNCIÓN	
Características funcionales	Competencias finales asignadas
-Dedicación exclusiva a la universidad -Imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (teóricas y prácticas) -Desarrolla tareas de investigación participando en proyectos y equipos de investigación -Gestiona proyectos de innovación docente -Participa temporalmente en la gestión de las unidades y órganos de la universidad	1. Capacidad para enseñar 2. Capacidad para investigar 3. Capacidad para tutorizar 4. Capacidad para evaluar y calificar 5. Capacidad para la gestión y la organización
Ejemplo. <p style="text-align: center;">Desglose efectuado para la competencia <i>Capacidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.</i></p>	
1. Utilizar la evaluación como formativa	
2. Ser capaz de utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales.	
3. Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo.	
4. Ajustar la evaluación a los objetivos de la asignatura	
5. Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	

4.4. Conclusiones

- ✓ Junto a las figuras de profesor docente y profesor investigador, aparecen nuevos perfiles como necesarios, sobre todo se alude a la necesidad de profesionales, los cuales deben reunir características docentes además de las relacionadas con el ámbito profesional al que pertenecen.
- ✓ En el EEES se insiste en la necesidad de la formación práctica del alumnado, de forma que en la actualidad es fundamental que la universidad tenga colaboradores externos, es decir, profesionales colaboradores para formar a los estudiantes durante el período de prácticas. Los profesores profesionales se orientan más a la enseñanza práctica, de las competencias y contenidos profesionales relacionados con la titulación. Se sugiere la posibilidad de considerar a estos tutores externos como profesionales que colaboran con la universidad en y desde su escenario habitual de trabajo.

5. UNA PROPUESTA DE TIPOLOGÍAS DE PROFESORADO Y COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL EEES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Como ya se hizo referencia en la presentación, la investigación sobre la que versa el presente simposio perseguía en su primera fase el objetivo de determinar, a través de las percepciones del profesorado de todas las categorías actualmente existentes en la universidad española, los perfiles docentes considerados adecuados para la formación de profesionales en el nuevo marco europeo de la educación superior. Se diseñó para su consecución una investigación descriptiva-exploratoria, que integra un diseño cualitativo-colaborativo mediante grupos de discusión y entrevistas grupales; y un diseño tipo survey mediante cuestionario.

Tabla 5.1 TIPOS DE PROFESORADO SEGÚN UNIVERSIDAD ³ (Grupos de Discusión)			
CADIZ	<u>CCSALUD</u> 1- Profesor clásico (docencia e investigación) 2- Profesor innovador y adaptable (docencia+investigación+TICs) 3- Clínico-Práctico 4-Profesor Asociado (de prácticas)	<u>ENSEÑANZAS TÉCNICAS</u> 1. Profesor tradicional (teórico) 2. Profesor innovador (teórico-práctico) 3. Profesor como docente (imperativo social) 4. Profesor como investigador (imperativo académico)	
COMPLUTENSE	<u>CCSALUD</u> 1- Docente-Tutor de Aprendizaje 2- Investigador 3- Clínico 4- Docente-Investigador-Clínico	<u>HUMANIDADES</u> 1- Mediador de aprendizaje 2- Científico-Pedagógico (experto disciplinar) 3- Maestro (magister disciplinar) 4- Virtual (experto en TICs) 5- Activo (de prácticas) 6- Investigador 7- Heroico (multifunción) 8- Entusiasta (en formación)	
PAÍS VASCO	<u>CCSSJJ</u> 1- Docente-Investigador 2- Docente Asociado Externo 3- Profesor de Prácticas 4- Gestor 5- Profesor en Formación		
SEVILLA	<u>CCSSJJ</u> 1- Profesor Competente (multifunción)	<u>HUMANIDADES</u> 1- Investigador 2- Docente 3- Coordinador 4- Gestor	<u>CCEXPIMENTALES</u> 1- Multifunción 2- De Asignaturas Prácticas

La información obtenida mediante los 7 grupos de discusión realizados, en los que participaron 64 profesores y profesoras de todos los niveles y áreas de conocimientos permitió una aproximación al objeto de estudio; en primer lugar aportado tipologías de profesores con

³ Datos de la Universidad de Granada aún no disponibles

el resultado que aparece en la Tabla 5.1; y en segundo lugar delimitando las principales competencias generales docentes de esos tipos de profesorado, que parcialmente se presentan en la Tabla 5.2. Un análisis pausado de esos datos permitió elaborar algunas conclusiones provisionales: a) los perfiles docentes percibidos como necesarios en los distintos contextos disciplinares y geográficos presentan coincidencias notables nucleadas en torno a las funciones institucionales básicas asignadas al profesorado: docencia, investigación, enseñanza práctica y, secundariamente, gestión; b) se configuran igualmente área competenciales docentes respecto a las nuevas funciones emergentes para el profesorado universitario: innovación de la enseñanza, tutoría de procesos de aprendizaje y enseñanza virtual mediante las TIC; c) el contexto de la docencia, configurado en este caso por las áreas de conocimientos⁴ y por la innovación del EEES, parece tener una considerable influencia en las percepciones docentes sobre perfiles y competencias; y d) las funciones y competencias asignadas a los diferentes perfiles docentes percibidos posibilitan la delimitación inicial de 6 tipos de profesores:

- 1- *Profesor en Formación* - Profesores que inician sus carreras profesionales como docentes, centrados en la consecución del grado de doctor y con funciones docentes limitadas
- 2- *Profesor Asociado/De Prácticas/Clínico* - Profesional externo o interno que imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas, prácticas clínicas, prácticas de laboratorio, etc.
- 3- *Profesor Gestor* - Profesional externo o interno que se encarga de la gestión de las diferentes unidades docentes
- 4- *Profesor Multifunción* - Profesional que desarrollaría tareas docentes, investigadoras y de enseñanzas prácticas/clínicas
- 5- *Docente Especialista* - Vinculado prioritariamente a la docencia de materias específicas
- 6- *Profesor Investigador* - Docente vinculado/a prioritariamente a la investigación y con docencia en Estudios de Postgrado

Tabla 5.2
**DETALLE DE LOS PERFILES DOCENTES IDENTIFICADOS
EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

<i>Denominación</i>	<i>Competencias Asignadas</i>
5- Docente Especialista <i>Vinculado prioritariamente a la docencia de materias específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar (diseñar, aplicar, evaluar) ofertas de enseñanza virtual - Impartir docencia en materias específicas - Aplicar diferentes metodologías de enseñanza y evaluación - Diseñar materiales para la docencia - Coordinación con otros profesores de la titulación - Motivar al alumnado - Dirigir, mediar y tutelar el aprendizaje - Enseñar a trabajar en grupo - Desarrollar competencias de comunicación en el alumnado - Desarrollar en el alumnado la capacidad de trabajo autónomo - Enseñar a solucionar problemas profesionales - Capacidad de tratar con pacientes/clientes

⁴ La influencia de las áreas de conocimientos en las percepciones del profesorado sobre funciones, competencias, tareas y ‘talante docente’ no era objeto de esta investigación. No obstante, los indicios obtenidos parecen apuntar en esa dirección, que, por otra parte, ha sido ampliamente confirmada en los estudios sobre la cultura universitaria, en especial por Becher y Keynes (2001).

Esta tipología de profesorado fue sometida seguidamente a un proceso de validación mediante 5 entrevistas grupales en la modalidad DACUM, de Mertens (1996)⁵, en las que participaron 22 profesores/as con una dilatada experiencia docente (15 años). Las cuestiones que focalizaron las entrevistas, referidas a cada tipo de profesor, fueron las siguientes: 1) cuáles son las competencias docentes (o tareas) a desarrollar por el profesor en vuestra área de conocimientos; 2) qué conocimientos didácticos o metodológicos debería poseer para ello; y 3) qué conductas y/o actitudes tendría que poner en juego en la docencia.

Los datos obtenidos mediante este procedimiento confirmaron la validez de 4 de los 6 tipos de profesorado anteriores (profesores tipo 2, 4, 5 y 6) y pusieron en evidencia la escasa consistencia percibida respecto a otros dos (1 y 3: *profesorado en formación* y *profesorado gestor*); respecto a éstos últimos, no parece considerarse necesarios status funcionales o competenciales específicos, al margen o complementarios a los ya existentes, para la formación inicial del profesorado universitario o para la gestión de la docencia (en contra también de corrientes de opinión favorables detectadas en otras situaciones de indagación o de reivindicación profesional).

Además de la validación de las 4 tipologías de profesorado aludidas, los profesores y profesoras participantes en estos talleres aportaron dos informaciones muy valiosas de cara a la formación-actualización del profesorado: propuestas de características funcionales y de competencias específicas docentes para cada profesor-tipo. En el Tabla 3 se presenta un ejemplo de esas aportaciones.

Determinados los perfiles docentes mediante los procedimientos hasta aquí presentados, el interés de la investigación se centró prioritariamente en la significatividad de las competencias específicas docentes, elemento fundamental para determinar necesidades de formación del profesorado de cara a las exigencias del EEES; pues, tal como se expuso en la presentación de este simposio, se partía del supuesto de que formar a otros (el alumnado) en competencias académico-profesionales requiere el dominio de competencias docentes específicas (y en buena parte novedosas) por parte del profesorado. Y secundariamente en la adecuación de los perfiles (profesores-tipo). Y dado que mediante la metodología cualitativo-colaborativa el profesorado informante había aportado diferentes propuestas de competencias específicas docentes, se procedió a la validación de las mismas y de los perfiles de profesorado mediante un grupo de expertos a través de un diseño por encuesta con cuestionario.

Para la confección del cuestionario se partió del hecho de que la relación de competencias y subcompetencias delimitadas hasta el momento representaban las aportaciones ‘brutas’ de grupos de docentes de todas las categorías, de las universidades participantes; y dada la heterogeneidad de dichos grupos en cuanto a experiencia en la docencia (intencionalmente buscada), se requería como pasos previos a la validación de la importancia y adecuación de las mismas para la docencia en el nuevo marco del EEES, una depuración de dichas competencias al objeto de: a) su correcta formulación (en cuanto a su

⁵ El método DACUM (‘Developing a Curriculum’) fue desarrollado por la Universidad de Ohio y es uno de los métodos más conocidos para la formación basada en competencias. Sin embargo, es fundamentalmente un método de *análisis ocupacional*, que mediante procesos intensivos de trabajo analítico con trabajadores expertos (entre 3 y 5) en una determinada actividad profesional tiene como objetivo *determinar y describir* en detalle las competencias requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo.

contenido técnico y la terminología pedagógico-didáctica); b) la integración de competencias equivalentes (eliminación de solapamientos y duplicidades); c) la vinculación de las competencias con las 4 funciones básicas docentes (planificación, desarrollo de la docencia, evaluación y tutorías) y d) la reducción del número de competencias en base a la racionalidad y aplicabilidad del instrumento. Los 4 perfiles de profesores-tipo se incluyeron sin más modificaciones, tal como quedaron definidos con la metodología de investigación anterior.

Tabla 5.3

DETALLE DE LOS PERFILES DOCENTES IDENTIFICADOS EN LOS TALLERES DACUM

PROFESOR TIPO 1
ESPECIALISTA EN DOCENCIA

CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES

- Dedicación exclusiva a la universidad
- Imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de enseñanza (EBP, EBPrY, Lección Magistral, E. Clínica, etc.)
- Tutela y supervisa los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado
- En su caso, es especialista en enseñanza virtual, manejando TICs

COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS ESPECÍFICAS DOCENTES

<i>1ª Propuesta</i>	
1. Capacidad informativa.	1.1. Transmitir conocimientos científicos y actualizados. 1.2. Organización de los contenidos a transmitir. 1.3. ...
2. Capacidad comunicativa.	2.1. Necesidad de la comunicación persona-persona: La educación es algo más que conocimiento. 2.2. Comunicación a través de las TIC. 2.3. Conocimiento de técnicas de comunicación.
3. Capacidad de Planificación.	3.1. Adaptar la planificación a los horarios y a los distintos elementos espacio-temporales. 3.2. Adaptar la planificación a los diferentes tipos de estudiantes. 3.3. ...
4. Capacidad de evaluación	4.1. Incorporar la evaluación como un elemento explícito. 4.2. Utilizar la evaluación como formativa. 4.3. ...
5. Capacidad de diagnóstico.	5.1. Conocimiento de los estudiantes. 5.2. Análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. 5.3. Utilizar herramientas de diagnóstico.

6. Capacidad de trabajo en equipo.	6.1. En el propio departamento. 6.2. En grupos multidisciplinares. 6.3. Con grupos externos a la universidad.
7. Capacidad de utilización de las TIC.	7.1. Ser capaz de utilizar la informática de base, multimedia y red. 7.2. Ser capaz de utilizar los campos virtuales y controlar los flujos y niveles de información de los estudiantes. 7.3.
8.	
<i>2ª Propuesta</i>	
1. Capacidad de comunicación virtual escrita a través de Internet.	1.1. Utilizar procedimientos específicos de comunicación virtual. 1.2. Plantear cuestiones y respuestas individualizadas iniciadas por el profesor. 1.3. Elaborar respuestas precisas a las dudas enviadas por los alumnos. 1.4. ...
2. Dominio de las TIC.	2.1. Elaborar documentos, esquemas, simplificaciones, simulaciones, tareas, exámenes... en formato virtual. 2.2. Preparar información y explicaciones...
3. Elaboración para el campus virtual de documentos para cada tema ...	3.1. Seleccionar conocimientos, competencias y contenidos virtuales y presenciales. 3.2. Elegir actividades obligatorias y optativas. 3.3. ...
4. Seguimiento del aprendizaje a través del campus virtual.	4.1. Sugerir a los alumnos procedimientos o estrategias de aprendizaje eficaces. 4.2. Solucionar dudas. 4.3. Elaborar protocolos con preguntas sobre temáticas/ conceptos concretos.
5. Evaluación de los aprendizajes a través del campus virtual.	5.1. Corregir ejercicios, problemas y actividades. 5.2.
6. Dominio de la materia.	6.1. Conocer profundamente los conceptos básicos de la materia. 6.2.

El cuestionario final resultante (*COMPUCUEST – Cuestionario sobre Competencias del Profesorado Universitario*) presentabas las siguientes características:

Tabla 5.4
CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Objeto de Validación	Aspectos a Validar	Nº de Ítems
Competencias Específicas Docentes	Relevancia Utilidad	88
Perfiles Docentes (tipología de profesorado)	Adecuación Relevancia	4
Funcionalidad de las Competencias que van a ser evaluadas (N=88)	N	%
Planificación de la Docencia	21	24
Desarrollo de la Docencia	30	34
Evaluación	11	12,5
Tutoría	7	8
Otras Funcionalidades	19	21,5

Una consideración que parece necesaria antes de presentar los resultados de la validación debe referirse, evidentemente, a la distribución de las competencias según su funcionalidad. Dicha distribución proviene esencialmente así de las propias percepciones de los profesores sobre competencias docentes necesarias para enseñar en estos momentos en la universidad española; los investigadores simplemente la han operativizado. Y apunta en la dirección de que las preocupaciones prioritarias del profesorado parecen centrarse mayoritariamente en las competencias de planificación y de desarrollo de la docencia (58% de las competencias); los porcentajes de competencias percibidas para la evaluación de los aprendizajes y para la tutela de los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan sorprendentes y parecen configurar áreas competenciales de atención/dedicación muy secundarias en las percepciones del profesorado.

El cuestionario fue respondido por 61 profesores de todas las áreas de conocimiento de las 5 universidades; las puntuaciones otorgadas en una escala de 1 a 12 a las competencias objeto valoración han sido muy altas: de las 88 competencias, 29 tienen puntuaciones que están por encima de los 10 puntos, 41 competencias están valoradas en el rango que va desde los 9 los 9.99 puntos y tan solo 16 competencias están valoradas en el rango que va desde los 8 a los 8.99 puntos; únicamente una competencia tiene un valor por encima de 11 y dos poseen valores por debajo de 8 puntos. Estos datos, obviamente, parecen indicar que las competencias establecidas mediante los procedimientos inductivos previos forman parte del núcleo de competencias docentes claves percibidas como muy relevantes y útiles para enfrentarse a los retos del EEES, aunque con seguridad éstas solas no constituyan dicho núcleo.

No obstante, para ver las diferencias en el rango de valoración, se han considerado en un segundo momento las 44 competencias con valor igual o superior al segundo cuartil de la distribución (Q_2), que son las que aparecen en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5			
COMPETENCIAS DOCENTES ORDENADAS SEGÚN PUNTUACIONES MEDIAS IGUALES O SUPERIORES A Q₂	Media	Desv. típ.	Funcionalidad⁶
1.Conocer profundamente y manejar los conceptos básicos de la materia	11,18	1,103	P
67.Coordinar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica que se imparte en la materia	10,93	1,209	D
20.Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	10,79	1,644	E
46.Fomentar el autoaprendizaje del estudiante	10,77	1,419	P
24.Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado	10,68	1,396	E
66.Ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia	10,67	1,274	P
61.Saber hacer demostraciones concretas: saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos con habilidad, creatividad y capacidad de autoanálisis y crítica	10,62	1,645	D
75.Analizar la propia práctica docente	10,62	1,485	E
58.Saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos y viceversa	10,62	1,574	D
77.Desarrollar la capacidad crítica del alumnado	10,59	1,542	D
76.Motivar al alumnado	10,46	1,785	D
7.Estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias	10,41	1,616	P
60.Manejar con destreza los diferentes recursos propios de la profesión	10,40	1,618	D
78.Desarrollar en el alumnado la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje	10,34	1,526	D
64.Trabajar en equipo de una forma coordinada para que teoría y práctica sean las dos caras complementarias de una misma realidad	10,34	1,662	D
68.Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	10,31	1,747	P
22.Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	10,30	1,637	E
16.Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	10,28	1,845	E
23.Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje	10,25	1,604	E
28.Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	10,25	1,894	T
19.Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura	10,23	1,640	E
2.Transformar la transmisión de contenidos, habitualmente proporcionada por el profesorado, en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos	10,20	1,662	P
44.Adaptar el lenguaje científico a niveles básicos (cuando se dirige a principiantes) y a niveles avanzados (cuando trabaja en postgrado)	10,15	1,998	D
74.Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	10,15	1,682	O
3.Identificar las dificultades habituales de los estudiantes en la materia	10,13	1,672	T
9.Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos	10,10	1,724	D
4.Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar	10,10	1,620	P
18.Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	10,07	1,818	E
59.Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional	10,00	1,819	D
55.Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de ERASMUS, proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales)	9,97	1,862	O
43.Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)	9,95	2,466	O
85.Formarse, reciclarse en áreas de investigación	9,92	1,706	O
63.Compartir y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos.	9,87	1,770	D
25.Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje	9,86	1,711	P

⁶ P=Planificación, D=Desarrollo de la docencia, E=Evaluación, T=Tutoría, O=Otras funcionalidades

6.Seleccionar lo fundamental e importante de la materia	9,85	1,750	P
83.Generar publicaciones a partir de sus investigaciones	9,82	1,884	O
12.Conocer y utilizar técnicas de comunicación	9,80	1,600	D
82.Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras	9,78	1,662	O
54.Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	9,78	1,811	O
57.Dominar los contenidos y procesos de la actividad laboral y profesional determinada	9,76	2,269	D
79.Enseñar a trabajar en equipo	9,75	2,014	D
40.Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes	9,75	1,988	P
17.Utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales (evaluar la consecución de competencias, planificación de un proyecto, etc.)	9,75	2,098	E
81.Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora	9,72	1,781	O

La distribución de la funcionalidad de las competencias que han sido elegidas con rango igual o superior a Q_2 se representa en la Tabla 5.6.

	N	%	n Q_2 (=44)	% respecto a n Q_2
Planificación de la Docencia	11	25	10	23
Desarrollo de la Docencia	30	34	15	34
Evaluación	11	12,5	9	20,5
Tutoría	7	7	2	4,5
Otras Funcionalidades	19	21,5	8	18

Las valoraciones del profesorado se mantienen estables en lo que se refiere a la importancia que conceden a las competencias para la planificación y el desarrollo de la docencia; sin embargo, ahora sí aparece una preocupación más adecuada (aunque podríamos decir que no suficiente, según criterios pedagógicos) sobre la evaluación. La tutoría resulta incluso, y lamentablemente, más desvalorizada (dentro de la alta valoración señalada anteriormente para el conjunto de competencias sometidas a valoración).

Por lo que se refiere a los 4 perfiles docentes (tipología), todos han sido altamente valorados en cuanto a su adecuación y relevancia para el EEES. No obstante, se detectan preferencias respecto a la dedicación a tiempo completo del profesorado frente al tiempo parcial y respecto a la docencia en cualquier nivel (grado y postgrado) frente a la docencia especializada.

Como conclusión podemos decir que nuestra aportación al tema actual de las competencias docentes del profesorado ha consistido en una propuesta de tipologías y perfiles competenciales, establecidos a partir de las percepciones de los propios profesores y profesoras; y aunque no posee cualidades de representación estadística de los que percibe el conjunto del profesorado universitario español, puede ser utilizada como hipótesis de trabajo para otras investigaciones que profundicen en el tema y propuestas de formación permanente.

REFERENCIAS

- Álvarez, V. et alt. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Becher, T.; Keynes, M. (2001): *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. United Kingdom, The Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico de la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Consultado en <http://cuadernosie.info> (2 de febrero de 2009)
- García, M.; Asensio, I.; Guardia, S. y García Nieto, N. (2008). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior: una visión del profesorado de la UCM. *Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.
- Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> (3 septiembre de 2008)
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Pérez-Campo, M^a.P. (1991) Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.