

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol. 18, Nº 3 (sept.-diciembre2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/08/2013

Fecha de aceptación 26/07/2014

LAS COMPETENCIAS INVESTIGADORAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: LA PERCEPCIÓN DEL PROPIO PROTAGONISTA, DE LOS ALUMNOS Y DE LOS EXPERTOS

Professor's research competencies: their own perception and perception of students and experts



Óscar Mas Torelló

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: oscar.mas@uab.cat

Resumen:

Las universidades están viviendo unos momentos de grandes transformaciones, provocadas entre otros motivos por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que modifican el contexto donde el profesor universitario desarrolla su trabajo y las funciones que tiene asignadas, conllevando esto la necesidad de adquirir y/o desarrollar nuevas competencias para dar respuesta de forma adecuada a estas nuevas funciones exigidas.

Para abordar satisfactoriamente estas nuevas necesidades formativas, delimitamos el perfil competencial que debe poseer el mencionado profesional para desarrollar adecuadamente los nuevos requerimientos de la función investigadora. Para delimitar este perfil competencial del profesor universitario se ha realizado una investigación fundamentalmente descriptiva que combina metodologías cuantitativas y cualitativas, triangulándose diferentes técnicas (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión) y fuentes de información (profesorado, expertos y alumnos).

Por las lógicas limitaciones de espacio, en este artículo únicamente abordamos los datos obtenidos, desde los diferentes informantes (alumnos, profesores y expertos), de las 4 competencias investigadoras establecidas (diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación; organizar y gestionar eventos científicos; elaborar material científico; comunicar y difundir avances científicos) y los datos más significativos de las 30 unidades competenciales en que se desglosan; pero no hacemos mención de las competencias y unidades competenciales referentes a la función docente.

Finalmente, concretamos las áreas prioritarias de formación del profesorado universitario en referencia a la función investigadora, siendo estas: elaboración y asesoramiento de investigaciones, aspectos burocráticos y procesos administrativos, elaboración de programas de difusión de producciones científicas, los aspectos relacionados con las relaciones personales, dirección y gestión de personas y grupos y, por último, creación de sinergias y relaciones con otras instituciones, grupos, etc.

Palabras clave: *competencias, profesor universitario, investigación, educación superior.*

Abstract:

Universities are involved in intense transformation moments that have been caused by motives as European Higher Education Area implementation. This transformation is changing professor's professional setting where they develop their work. In turn, professor's role is changing as well. These changes entail the acquisition and development of new competencies that are necessary to suitably meet needs of this new role.

To successfully meet these new training needs, we define this professional's competence profile to suitably develop new requirements of the research role. To this end, we carry out a descriptive research that mixes quantitative methods with qualitative methods, and triangulates instruments (questionnaires, interviews, and focus groups) and sources (professors, experts, and students).

We consider pertinent to talk about two kinds of professor's competencies. These are research competencies and training competencies. In this article are only showed results of analysis of 4 research competencies (to design, to develop and to assess research projects; to organize and to manage scientific events; to develop scientific material; to inform and to disseminate scientific progresses) and the most meaningful details of the 30 unities of competencies in which the research competencies are broken down.

At last, we define professor's main training areas in relation with the research role. These are: development and advice of researches, bureaucratic and administrative processes, development of dissemination programs of scientific productions, personal relationships, people management and group management, and finally development of synergies and relations with other institutions, groups, etc.

Key words: *competencies, university teacher, research, higher education.*

1. Introducción

En el contexto universitario hace ya tiempo se están sucediendo continuos y profundos cambios, propiciados principalmente por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior y paralelamente o en consecuencia por:

- El cambio de paradigma educativo, desplazando el centro de atención al aprendizaje y al alumno;
- La nueva articulación curricular (nuevos diseños curriculares, nuevas titulaciones, incorporación de los ECTS, diseño y evaluación por competencias, etc.);
- Por la política de rendimiento de cuentas y uso de indicadores de calidad (por ejemplo exigencias de: acreditaciones de docentes y de titulaciones, de tramos docentes y de investigación, de publicación en revistas de impacto/indexadas, de participación en proyectos competitivos, de transferencia de las investigaciones, etc.), que como bien dice Knight (2005) "influirán en nuestra identidad profesional" (p. 235);
- Y, en los últimos tiempos, propiciado también por la crisis económica: incremento del número de alumnos por aula, mayor carga docente, mayor inestabilidad y precariedad

laboral del profesorado, aspecto que como Ginés (2000) recuerda, “es incompatible con la realización de un trabajo coherente tanto en investigación como en docencia” (p.10), etc.

En todo este proceso de cambio orientado a alcanzar una universidad centrada en la investigación, en la innovación, en la internacionalización y en la excelencia, son aspectos clave la docencia de calidad, la innovación/investigación pedagógica, la investigación en la propia área de conocimiento y, especialmente, el propio personal docente investigador (PDI).

Estos cambios en la Educación Superior provocan, paralelamente, la necesidad de:

- Delimitar las competencias pedagógicas requeridas (perfil competencial) para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones en este escenario emergente (por ejemplo, ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje de los alumnos, participar en equipos de innovación docente, conformar equipos de investigación multidisciplinares y transnacionales, dominio de lenguas extranjeras, movilidad, solicitud y gestión de proyectos de investigación competitivos, publicación en revistas de impacto, etc.);
- Analizar las implicaciones formativas que estos acontecimientos generan.

Ambos aspectos comentados (perfil competencial e implicaciones formativas) deberían considerarse en los procesos de acreditación, selección y promoción del mencionado profesorado.

De acuerdo con esta perspectiva, y como expone Lorenzo (2012):

La formación de profesores es un aspecto clave para lograr una educación de calidad en todas las áreas de conocimientos. Esta formación nos exige replantearnos los propósitos y los métodos utilizados hasta ahora en busca de nuevas y mejores alternativas. La formación de profesores, es el gran desafío (p.308).

Dicha formación se convierte en un elemento nuclear para alcanzar todos estos elementos mencionados anteriormente y, concretamente la formación basada en competencias imprescindible para la formación de profesionales (Tejada, 2012), que significa un avance en el sentido de enfatizar las capacidades del individuo y en la reconstrucción de los contenidos de la formación desde una lógica menos academicista y más orientada a la solución de problemas.

Como se puede observar, en este nuevo contexto universitario,

La calidad del profesor en las aulas no se reduce únicamente al dominio de los contenidos de su área de especialización. Necesita de otros saberes, pedagógicos, curriculares, contextuales, proposicionales y prácticos, y de la habilidad de manipularlos, transformarlos y conectarlos para dar una respuesta adecuada a cada situación de aula (Jarauta y Medina, 2012, p.195).

Se debe además incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas competencias profesionales básicas más amplias,

Además de una formación pedagógica general, siempre oportuna para el análisis y comprensión de los contextos enseñanza, la formación del profesorado debería recuperar las metodologías y orientaciones didácticas inherentes a las propias materias de enseñanza, y reconocer que las disciplinas científicas requieren de abordajes didácticos diferentes [...] debería implicarse precisamente en las operaciones y transformaciones que los profesores deben realizar para

convertir el contenido en representaciones didácticas, significativas y comprensibles para el alumnado (Jarauta y Medina, 2012, pp. 195-196).

Para ello será muy recomendable como bien dicen Paquay y Altet et al. (2001) “una formación basada en una actitud de intervención e investigación” (p.179), como nos presenta Biggs (2005) la práctica reflexiva y la investigación-acción, o como nos recomienda Day (2005) la investigación en y sobre la acción, etc.; aunque para todo ello es imprescindible la adquisición de competencias relacionadas con la innovación e investigación pedagógica.

2. El profesor universitario: funciones, escenarios de actuación y competencias.

El trabajo del profesor universitario es polifacético, “se considera como una red compleja de expectativas, tareas y comunicaciones” (Knight, 2005, p. 15), aunque podemos afirmar que puede desarrollar tres grandes funciones: En primer lugar, la función investigadora, donde se van sucediendo cambios debido al fomento de la investigación competitiva, de la creación de equipos multidisciplinares integrados por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc. En segundo lugar, la función docente donde se traspasa el protagonismo del docente al alumno, adoptando el primero un papel de orientador de aprendizajes para que el discente pueda desarrollar sus competencias. Como tercera función tenemos la gestión, donde el PDI puede participar activamente en los diferentes estamentos u órganos de la universidad, aunque cabe decir que de la lectura de la LRU (1983) y de la LOU (2001) no se desprende obligación alguna, quedando así esta participación en la gestión como el compromiso personal y voluntario que cada uno adquiere con su institución universitaria. Estas funciones del profesor universitario se comprenden únicamente relacionándolas con sus diferentes, pero conexos, escenarios/contextos de actuación profesional. Este profesional “actúa” (Mas 2009, 2011, 2012; Tejada, 2009) en:

- El microescenario aula-seminario-laboratorio, donde alcanza una relevancia mayor la función docente, la innovación-investigación sobre su propia docencia y la gestión de sus recursos. Aunque cabe mencionar, como nos recuerda Jarvis (2006), que los docentes de las universidades han manifestado hasta hace muy poco tiempo resistencia a que se les forme para enseñar y, como indica Biggs (2005), que tanto entre profesores como entre departamentos la investigación de la propia enseñanza ha tenido poca tradición.
- El escenario institucional (departamento, facultad, universidad), donde la gestión y la coordinación son elementos nucleares, aunque puede también considerarse la investigación de diversos aspectos universitarios y la formación entre iguales (profesorado);
- El contexto general (entorno social, profesional, cultural) donde toma protagonismo la investigación, relacionada ésta con el desarrollo de convenios y transferencia tecnológica, aunque están presentes también la docencia y la gestión concernientes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Evidentemente ninguno de estos escenarios/contextos de actuación, puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con los dos restantes y con las funciones a desarrollar; pero cabe destacar que aunque estas funciones se repitan en los diferentes escenarios establecidos, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos.

Así, bajo esta concepción, cabe destacar que la delimitación del perfil competencial del profesor universitario y el establecimiento de la formación necesaria no puede desarrollarse prescindiendo de las funciones profesionales que debe asumir (investigación, docencia y gestión), ni de los citados escenarios/contextos donde se desarrollará (aula, institución y contexto general), “ninguna actividad humana es “context free”. Tampoco lo son las acciones profesionales. Todas surgen en un contexto que las condiciona” (Zabalza, 2012, p. 22). Aunque en este documento sólo se hará referencia al perfil competencial investigador del profesor universitario, debe tenerse presente que nuestra propuesta de perfil competencial del profesor universitario está conformada por 10 competencias¹ (4 relacionadas con la función investigadora y 6 con la función docente), desplegándose a su vez en 64 unidades competenciales², 30 de ellas relacionadas con la función investigadora y 34 con la función docente (Mas, 2009 y 2011; Mas y Tejada 2013).

A continuación no pretendemos ofrecer una larga lista de perfiles competenciales del profesor universitario recopilados de otros trabajos (Aubrum y Orifiama, 1990 -citados por Zabalza 2003-; Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; GDIF, 2011; ICE-Universidad de Zaragoza, 2004; Tejada, 2002 y 2006; Valcarcel, 2003), sino presentar una propuesta propia de las competencias referidas a la función investigadora, fruto del desarrollo de la investigación del propio autor (Mas, 2009; Mas y Tejada, 2013; Ruiz, Mas et al., 2008):

- **Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

El profesor universitario debe poseer conocimientos, estrategias y habilidades para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación (pudiendo tener estos proyectos como objeto de investigación su propia especialización, su docencia u ámbito curricular, temáticas relacionadas con su grupo de investigación o líneas departamentales, etc.). No cabe duda que en este ámbito hay que conocer y, también, “saber manejar” los aspectos burocráticos y administrativos para el diseño y solicitud de proyectos (I+D+i, convenios, convocatorias, etc.) y, cómo no, para la búsqueda de financiación y de colaboración de otros organismos, sean públicos o privados.

Para el profesor universitario y para su quehacer diario se convierte en un elemento clave la investigación, siendo este elemento de principal importancia como mecanismo para realizar nuevos planteamientos teórico-prácticos, como fuente de nueva savia para su “corpus” teórico, para seguir conectado con la realidad contextual, como elemento de promoción profesional, etc. Para ello es necesario la formación y la adquisición de saberes y estrategias para poder aplicar en las actuaciones y acciones diarias, los procesos y productos de las investigaciones desarrolladas.

¹ Entendemos que las competencias profesionales son mucho más que una acumulación de contenidos (*saber*), estando también constituidas por habilidades (*saber hacer*), actitudes y valores (*saber ser y estar*), aspectos personales, experiencias, etc., demostrándose su adquisición cuando una persona es capaz de activar todos estos saberes en un contexto laboral específico para resolver óptimamente situaciones y/o problemas propios de su rol, función o perfil laboral.

² A partir de las aportaciones de diversos autores, entendemos por unidad de competencia la parte mínima en que se puede fragmentar una cualificación profesional, que sigue teniendo un valor y significado propio en el ámbito laboral, pudiéndose acreditar y certificar su posesión.

- Organizar y gestionar reuniones científicas que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión y el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, y la propia formación docente e investigadora.

El profesor universitario debe ser competente para organizar y gestionar eventos científico-académicos, en diferentes formatos, propiciando el encuentro de expertos de diferentes ámbitos con la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento.

No cabe duda que para ser competente en este ámbito deberá poseer una actitud flexible, de autocrítica, emprendedora, colaborativa, de tolerancia, tanto con personas como con instituciones de diferentes ámbitos. En este sentido, Zabalza (2002), plantea como aspecto a considerar

“las relaciones institucionales, que implica competencias para la representación de la universidad en múltiples foros, para la creación y mantenimiento de una amplia red de relaciones con otras universidades y con empresas e instituciones...” (p. 109).

- **Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

En el presente, con el actual sistema de acreditaciones, resulta evidente la importancia de la producción científica, ya no solo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso para su estabilización y promoción. Este aspecto alcanza tal importancia que la posibilidad de extraer publicaciones de un proyecto o convenio ha llegado a suponer un factor decisivo para aceptar la participación en ellos (Benito y Cruz, 2005).

Este material científico puede ser fruto de reflexionar sobre aspectos cotidianos, sobre el mundo que le rodea, de cuestionarse aspectos relevantes de su área de conocimiento y, cómo no, sobre su propia docencia, mejorando así el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y el propio conocimiento de las Ciencias de la Educación (Benito y Cruz, 2005).

- **Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.**

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, un profesor universitario sin duda alguna debe generar conocimiento, pero es incuestionable que también debe hacer partícipe de ello a la comunidad científica y a toda la sociedad.

En la actualidad los medios que tiene un profesor a su alcance para difundir las investigaciones realizadas son múltiples, por ejemplo la tradicional publicación de libros y revistas científicas en formato papel, la publicación en revistas y libros en formato digital (on line o e-books), la participación en congresos, jornadas científicas, foros virtuales e, incluso, la creación de su propia página web y/o blog, con acceso a sus publicaciones e investigaciones en formato digital.

Una vez presentadas las competencias investigadoras, veamos cómo queda su desglose en Unidades Competenciales (Mas, 2009, 2011; Mas y Tejada, 2013):

Tabla 1

Competencias investigadoras y unidades de competencia del profesor universitaria

FUNCIÓN INVESTIGADORA	
COMPETENCIAS	UNIDADES de COMPETENCIA
1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos,...
	1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios,... de la propia universidad, Estado, UE,...
	1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación
	1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica
	1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales
	1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras
	1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación
	1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación
	1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación
	1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos)
	1.11. Aplicar modelos teóricos planteados
	1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad
	1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones
	1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación
	1.15. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora
2. Organizar y gestionar reuniones científica que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos y la propia formación docente e investigadora	2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros
	2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios,...
	2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área
	2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales
	2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos
	2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos,...
3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento	3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación
	3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores
	3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas
	3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia
	3.5. Adaptar las ideas, producciones,... en beneficio del desarrollo grupal
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional	4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generados
	4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado
	4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido
	4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido
	4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario
	4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público,...

3. Metodología

La investigación marco tenía como objetivo “determinar el perfil competencial del profesor universitario en el contexto del EEES y detectar las necesidades formativas” contrastando el dominio actual y la necesidad de dominio de las diferentes competencias y unidades competenciales delimitadas; aunque en este artículo nos limitamos a presentar el perfil competencial de la función investigadora (presentado en la tabla 1), los resultados más significativos y a sugerir algunas orientaciones formativas.

Para alcanzar el objetivo previsto, nuestra investigación se decanta hacia un estudio descriptivo en el que combinamos metodologías cuantitativas y cualitativas, donde recopilamos información empleando diferentes técnicas y consultando diversas fuentes de información (doble triangulación de técnicas y agentes informantes -Jiménez y Tejada, 2007), pudiendo de este modo triangular la información, contrastar los datos obtenidos, minimizar las limitaciones de cada uno de los instrumentos y la subjetividad de los informantes.

3.1. Sujetos

Queda definida la *población* objeto de estudio por el profesorado de las universidades públicas catalanas, afectado en su conjunto por las nuevas exigencias contextuales consecuencia, mayoritariamente, de la implantación del EEES.

La muestra se establece considerando el ya mencionado principio de doble triangulación, triangulándose informantes (profesores, alumnos y expertos,) e instrumentos (entrevista, cuestionario y grupo de discusión), quedando configurada del siguiente modo:

Tabla 2
Muestra implicada

Universidades Participantes	Profesorado Participante Cuestionario	Alumnos Participantes Postg-Doct ³ Cuestionario	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
6	161	25	11	7

En la siguiente tabla presentamos una síntesis de la caracterización de la muestra del profesorado participante en la investigación.

Tabla 3
Caracterización de la muestra

<i>Edad</i>	42, 96 años
<i>Género</i>	Masculino: 53,20% femenino: 46,80%
<i>Titulación</i>	Doctorado: 77,50% Licenciado: 20,60% Diplomado: 1,90%

³ El total de alumnos que participo en la investigación fueron 63, de últimos cursos de Licenciatura, de Postgrado y Doctorado; pero para delimitar el perfil investigador únicamente se consideró apropiada la participación de los alumnos de Postgrado o Doctorado.

<i>Experiencia docente no universitaria</i>	39,2% experiencia media: 5,4 años
<i>Experiencia docente universitaria</i>	14 años de media (mínima 1,5 años - máxima 38 años)
<i>Experiencia investigadora</i>	Grupal: 7,8 años de media Individual: 4,7 años de media
<i>Ámbitos de conocimiento</i>	CC Educación: 32,7% CC Sociales-Humanas: 42,1% CC Salud, Experimentales e Ingeniería: 25,1%
<i>Antigüedad</i>	Profesorado novel (<5 años): 24,2% Profesorado experimentado (>5 años): 75,8%
<i>Situación Contractual</i>	Profesorado consolidado: 51,25% Profesorado temporal: 19,37% Profesorado asociado: 29,37%
<i>Dedicación</i>	Tiempo completo: 72,6% Tiempo parcial: 27,4%

3.2. Técnicas, instrumentos y procedimiento empleado

La construcción de los instrumentos, la obtención de la información y la elaboración del perfil competencial se desarrolló del siguiente modo (Mas, 2009, 2012):

- Iniciamos este proceso investigador con una *revisión documental* para resumir y sintetizar la información existente y, desde la concepción del propio investigador, elaborar un primer listado provisional de *competencias y unidades competenciales necesarias para la acción profesional* de dicho profesor universitario (teniendo siempre como referente las funciones docente e investigadora que desarrolla).
- A continuación se solicitó la colaboración del grupo de investigación CIFO de la Universidad Autónoma de Barcelona (por la larga experiencia investigadora en temas próximos conceptualmente a esta investigación), para organizar un *grupo de discusión de expertos*. Con el objetivo de establecer un foro de discusión académico generador de un intercambio de ideas, opiniones y conocimientos para depurar y ajustar el listado provisional realizado de competencias profesionales del profesor universitario y, de este modo, avanzar hacia la delimitación del *perfil competencial* necesario para que el *profesor universitario* desarrolle correctamente las funciones que se le están solicitando en el nuevo contexto y modelo universitario.

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

universitario, discriminándose las pertenecientes a la *función investigadora* y las correspondientes a la *función docente*.

- Este último listado de competencias y de unidades competenciales fue sometido a la *validación* de 11 *jueces* expertos en la temática, incorporando las propuestas más coincidentes y significativas, obteniendo finalmente el *perfil competencial del profesor universitario en su función docente e investigadora* (ver en tabla 1 las correspondientes a la función investigadora).
- A partir de la obtención de este perfil competencial, en lo referente a los *expertos* utilizamos una unidad muestral intencional no probabilística, conformada por personas relevantes en la temática, bien por su desempeño profesional (investigadores, directores o responsables de formación de ICE-IDES,...) o por su situación privilegiada como gestores académicos (vicedecanos y vicerrectores de investigación y docencia, directores de departamento, etc.), pudiendo aportar, mediante *entrevistas en profundidad*, una visión y datos difícilmente obtenibles mediante otros informantes. En esta entrevista semiestructurada se les interrogaba sobre diferentes aspectos como:
 - definición del profesor competente;
 - priorización funciones profesor universitario según importancia y dedicación de tiempo;
 - discusión del perfil competencial elaborado y priorización de las competencias que lo componen
 - formación psicopedagógica del profesor universitario, implicación institucional, efectos en los nuevos planes de estudios, priorización de áreas de formación, etc.;
 - conciencia profesional del colectivo y carrera profesional;
 - influencia de las nuevas políticas de acreditación en la docencia, investigación y formación del profesorado.

Para el análisis de los datos obtenidos en estas entrevistas se ha utilizado el programa MAXQDA a partir de una estructura de categorías y subcategorías.

- En lo referente al *profesorado*, utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (universidad); optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas. El profesorado participó en la investigación cumplimentando un *cuestionario*, estructurado en bloques, donde se consideraban:
 - variables personales,
 - variables formativas,
 - variables sociolaborales-contextuales,
 - variables respecto al perfil competencial del docente e investigador, solicitándose la valoración de las unidades competenciales que lo componen mediante una escala comprendida entre 1 (valoración mínima) y 5 (valoración máxima) según el grado de posesión y de necesidad de dominio.

Para el análisis de los datos obtenidos con estos cuestionarios se ha utilizado el programa SPSS, realizando análisis de tipo descriptivo e inferencial.

- Los *alumnos* implicados en la valoración de las competencias investigadoras del profesor universitario (mediante un *cuestionario* similar al comentado en el apartado anterior) son estudiantes de Postgrado-Doctorado del ámbito de las Ciencias de la Educación (muestra intencional) y, a menudo, comparten espacios de reflexión y

trabajo con el profesorado en las propias asignaturas de sus estudios, en la elaboración del trabajo final de máster o tesis, como miembro o becario de grupos de investigación, proyectos, etc.

Del mismo modo que en el caso anterior, para el análisis de los datos obtenidos en estos cuestionarios se ha utilizado el programa SPSS, realizando análisis de tipo descriptivo e inferencial. Como ya se mencionó anteriormente, por las lógicas limitaciones de espacio en este artículo, únicamente abordamos los datos obtenidos, desde los diferentes informantes (alumnos, profesores y expertos), de las 4 competencias investigadoras delimitadas (“diseño, desarrollo y evaluación de proyectos”, “organización y gestión de eventos” “elaboración de material científico” y “comunicar y difundir conocimientos”) y de los datos más significativos de las 30 unidades competenciales en que se desglosan.

4. Resultados

4.1. Resultados obtenidos en las competencias investigadoras según los informantes

Consideraremos *la competencia* como eje vertebrador y como elemento aglutinador de las unidades competenciales en que se basó nuestra investigación; aunque en determinados apartados deberemos hacer referencia a estas últimas (UC) para desglosar diferentes significados y valoraciones.

Veamos los resultados obtenidos en los cuestionarios (comparación de medias) de las valoraciones realizadas por el profesor universitario y por los alumnos respecto al *dominio competencial actual* y, en el caso de la *necesidad de dominio*, añadiremos las aportaciones efectuadas por los expertos en las entrevistas.

Tabla 4

Dominio actual de las competencias investigadoras, según informante.

Competencias Investigadoras	Dominio actual		
	Profesor	Alumno	Significatividad
C1: Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	3,00	2,72	-
C2: Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora	3,10	2,90	-
C3: Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento	3,40	2,83	.005 1>2
C4: Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional	3,13	2,55	.003 1>2

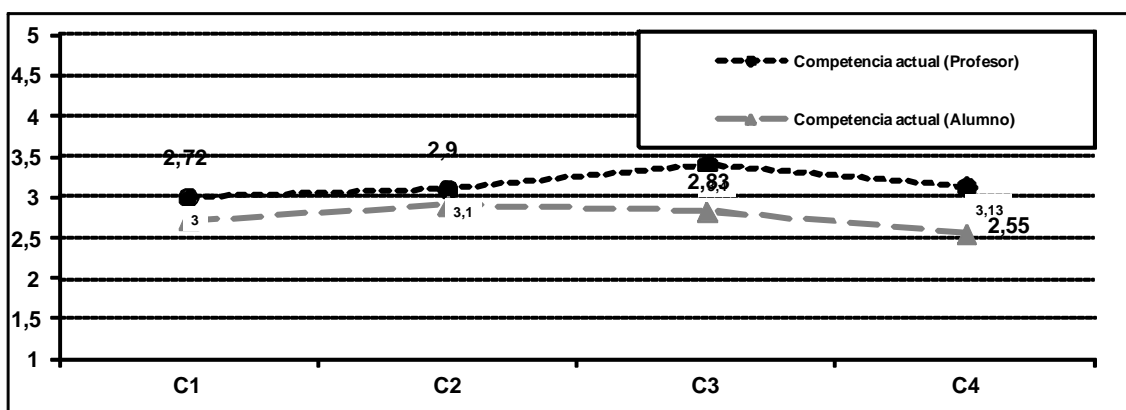


Gráfico 1. Dominio actual competencias investigadoras. según informante

Si consideramos globalmente los datos presentados en la tabla anterior, el primer aspecto a considerar es que profesorado y alumnado al expresar sus valoraciones siguen un patrón muy similar en las respuestas, aunque el *dominio competencial actual* que dice poseer el profesor universitario siempre está por encima del que le confiere el alumno, que a su vez está por debajo de la media teórica (3). Estas diferencias advertidas entre las respuestas de ambos colectivos únicamente son significativas estadísticamente ($<0,05$) en los resultados que presentan la C3, “*elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento*”, y la C4 “*comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional*”.

Tabla 5

Necesidad de dominio de las competencias investigadoras según informante

Informante	Priorización de Expertos	Competencias Investigadoras	Necesidad de dominio		
			Informante		Significatividad
			Profesor	Alumno	
1 ^a		C1: Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	4,24	4,52	-
3 ^a		C2: Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora	4,22	4,57	.041 1<2
4 ^a		C3:Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento	4,32	4,52	-
2 ^a		C4: Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional	4,32	4,51	-

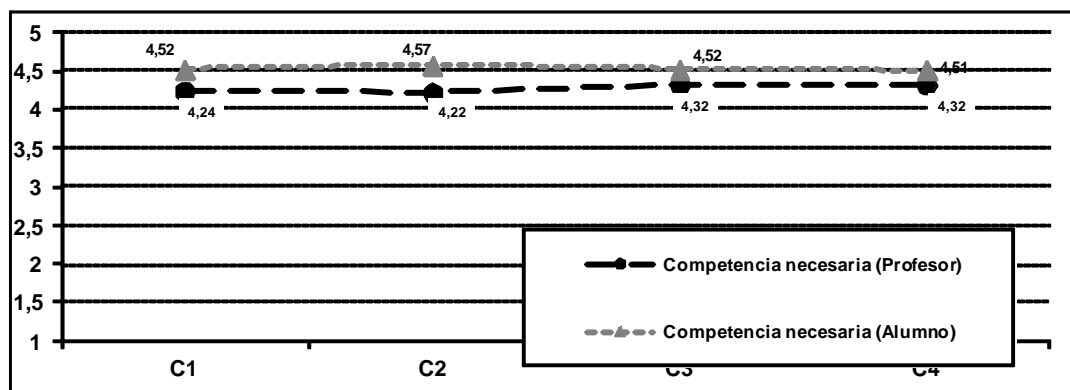


Gráfico 2. Necesidad de dominio necesario de las competencias investigadoras, según informante

Si consideramos los datos presentados en la tabla anterior (comparación de medias) globalmente, cabe considerar que tanto el profesorado como el alumnado, al expresar sus valoraciones siguen un patrón muy similar en las respuestas y siempre con una valoración de *necesidad de dominio* superior por parte del alumno, siendo éste más exigente en dicha *necesidad de dominio* que el propio profesor universitario. A pesar de este mayor nivel de exigencia del alumno universitario respecto al dominio competencial, únicamente la C2 “organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora”, arroja una diferencia significativa estadísticamente ($<0,05$). Esta competencia investigadora 2 es la que recibe la menor valoración de *necesidad de dominio* por parte del profesor y una mayor valoración de *necesidad de dominio* por parte del alumno y, lógicamente, las competencias investigadoras más valoradas en la *necesidad de dominio* por parte del profesorado, la C3 y C4, no coinciden con la más valorada por los alumnos, la ya mencionada C2.

Consideramos que estas valoraciones realizadas por el profesorado pueden estar “adulteradas” por las actuales políticas de acreditación del profesorado (con una excesiva valoración de las publicaciones, aportaciones solicitadas a congresos, etc.), no ocurriendo lo mismo con la de los alumnos, pudiéndose entender bajo este parámetro que el colectivo de profesorado universitario valore con *mayor necesidad de dominio* las competencias investigadoras, C3 “elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento”, y C4 “comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional”, que la competencia investigadora C1, “diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento”. De la puesta en práctica de esta última competencia, posteriormente se podrá elaborar material científico, para luego proceder a su divulgación y no viceversa. La publicación en la actualidad es un objetivo por sí misma y no, como antaño, el colofón a un proceso previo de investigación. En este aspecto coincidimos con los expertos entrevistados al valorar como primera prioridad en importancia para el perfil del profesor universitario la competencia investigadora C1; argumentando dichos expertos, que el actual modelo de evaluación y promoción del profesorado genera una ansiedad innecesaria, tornando la publicación en una quimera, ya que ésta se ha convertido en un aspecto nuclear e imprescindible en la evaluación del profesorado y siendo una consecuencia de esto el bajo

índice de citación posterior que tienen la mayoría de dichos artículos publicados, confirmándose la poca utilidad para el resto de comunidad científica.

A continuación realizaremos un análisis más pormenorizado de cada una de estas competencias de la función investigadora, básicamente desde la perspectiva del propio profesor, pero únicamente se comentarán aquellas unidades competenciales que puedan aportar algún dato interesante.

Observando los resultados obtenidos en las UC que conforman la C1 *“diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento”*, se aprecia una puntuación inferior por debajo de la media teórica en el dominio actual de las UC más relacionadas con las cuestiones estratégicas y de gestión del ámbito burocrático-administrativo *“establecer las directrices básicas de los procesos de investigación (plan estratégico)”*, *“enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios,... de la propia universidad, autonomía, Estado, UE,...”* y *“dominar las formas y procesos administrativos para la solicitud-adjudicación de ayudas públicas, privadas, proyectos competitivos,...”*. Esta percepción de bajo dominio es fruto de la insuficiente formación del profesor universitario en estos aspectos y, por otro lado, de la alta burocratización y complejidad que se están alcanzando en las convocatorias competitivas de ayuda a la investigación (solicitud inicial, informes parciales de progreso, justificación económica, etc.). Coincidimos con los expertos entrevistados cuando estos nos indican que debido a esta falta de formación del profesor universitario podría ser necesaria la incorporación al equipo de investigación de un *técnico administrativo* especializado en convocatorias, gestión administrativo-contable de proyectos, etc.; aunque, dichos expertos, también nos advierten que ante esta necesidad se están produciendo diversas respuestas en las instituciones universitarias: creación de una unidad de apoyo al investigador, desarrollo de acciones formativas a diferentes niveles, por ejemplo, dirigidas a Personal Docente Investigador, incluyendo módulos de gestión de proyectos en los doctorados, etc.

De igual modo, obtienen una baja valoración de *dominio actual* (algunas de ellas por debajo de la media teórica) las UC relacionadas con las relaciones interpersonales en el ámbito de la investigación *“participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales”*, *“potenciar el/los grupo/s de investigación”*, *“estimular la reflexión compartida de los temas de investigación”*, *“contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras”* y *“asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos)”*. Estos resultados nos advierten de un desarrollo competencial insuficiente en aspectos irrenunciables actualmente en cualquier contexto, pero especialmente en la universidad, como son el trabajo en equipo, la dirección de personas, la gestión y liderazgo de equipos, etc.; mostrándose esta concepción en la alta valoración de *necesidad de dominio* que reciben estas mismas unidades competenciales por parte del profesorado y en la *necesidad* que expresan los expertos en las entrevistas de potenciar el trabajo en equipo y de potenciar y estructurar las competencias colectivas a partir de las individuales.

En esta misma *competencia investigadora 1*, como UC con *mayor necesidad de dominio* aparece *“elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica”*; este resultado parece lógico, ya que esta UC puede ser considerada por su importancia como nuclear de la *competencia 1*, siendo alrededor de la cual orbitan y se desarrollan las demás.

El dominio actual de la *competencia investigadora 2* “organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora” tiene como unidad competencial en la que el profesor universitario explicita un *menor dominio* “promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales” y “participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos”. Esta baja competencia puede estar motivada por la falta de cultura colaborativa y por la falta de costumbre de generar sinergias con otras instituciones, áreas, grupos, etc., tendencia cambiada en la actualidad al ser estos aspectos uno más de los criterios que valoran las agencias de acreditación y los organismos públicos en las concesiones de financiación para investigaciones.

Continuando con las unidades competenciales que integran la *competencia investigadora 2*, es curioso comprobar que tres (“propiciar la participación de los colaboradores/compañeros”, “participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área “y” participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos”) de las cuatro más valoradas en la *necesidad de dominio* hacen referencia al trabajo en grupo, colaboración, etc.; así, considerando estos resultados junto con los obtenidos en las entrevistas constatamos la necesidad de desarrollar cada vez más la competencia de trabajo grupal (en sus diferentes aspectos y niveles según las funciones asumidas en cada momento de desarrollo profesional) y las relaciones interpersonales, etc.

Analizando los resultados obtenidos en las UC que conforman la *competencia investigadora 3* “elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento” observamos, que la UC valorada con más *necesidad de dominio* según el profesor universitario, es “generar producción científica de documentos orientada a la publicación”, siendo paralelamente una de las unidades competenciales que obtiene una puntuación menor en el *dominio actual*; por lo que se evidencia la necesidad de una intervención para desarrollar esta competencia, aunque los resultados comentados pueden estar condicionados por la exigencias curriculares en el sistema de promoción del profesorado.

Si analizamos los resultados obtenidos en la *competencia investigadora 4* “comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional”, se constata que las UC en las que el profesor universitario expresa *menor dominio actual* son “desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas”, “publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio reconocido” y “publicar en revistas, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio reconocido”; obteniendo, paralelamente, una alta valoración en la *necesidad de dominio* (especialmente las dos últimas unidades competenciales que hacen referencia a publicar en revistas y editoriales). La publicación ha sido, habitualmente, una cuestión considerada importante por el profesor universitario; aunque nuevamente consideramos que esta autovaloración de bajo dominio competencial actual y de alta necesidad de dominio, está mediatizada por las fuertes presiones de producción y publicación que recibe, actualmente el profesor universitario para su reconocimiento y promoción profesional.

5. Conclusión

El profesor universitario deberá ocuparse (y también preocuparse) de la investigación, para continuar creando conocimiento científico y mejorar, de este modo, su campo científico; pero también de la investigación pedagógica que le reportará nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto docente, etc. Para conseguir estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de auto perfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc.

En los resultados obtenidos de la comparación efectuada entre las valoraciones que realiza el propio profesor universitario y las que realizan los estudiantes de sus competencias investigadoras, cabe destacar dos constantes que se mantienen a lo largo de todo el análisis:

- Las valoraciones de la *competencia actual* realizadas por el alumno (que se sitúan levemente por debajo de la media teórica -3-), tienden a ser sensiblemente inferiores a las realizadas por el propio profesor (que se sitúan levemente por encima de la mencionada media teórica), en ambos casos, al hacer referencia estos resultados a profesionales de la Educación Superior, consideramos que no son dominio suficiente;
- En la valoración de la *necesidad de dominio competencial*, el alumno tiende a ser más exigente que el propio profesor, aunque en ambos casos se establece como necesario un alto dominio competencial (mayor de 4).

Otro aspecto a remarcar de los resultados obtenidos es la posible influencia de los procesos de acreditación y promoción en la *necesidad de dominio* sentida por el profesorado respecto a las diferentes UC que integran su perfil competencial.

Para finalizar cabe mencionar que el profesor universitario tiene a su disposición una formación inicial específica que facilita la adquisición de las *competencias* necesarias para desarrollar la función investigadora y cuya posesión acredita la *capacidad investigadora* en un área de conocimientos específica, el doctorado. Pero pocos doctorados (únicamente algunos del ámbito de las Ciencias de la Educación) ofrecen la oportunidad a sus alumnos que quieran dedicarse a la docencia la posibilidad de desarrollar las competencias de innovación e investigación pedagógica, siendo necesaria una formación pedagógica específica para paliar este déficit formativo y competencial. A colación de los resultados obtenidos cabría priorizar la formación en los ámbitos de investigación referentes a:

- Elaboración y asesoramiento de proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica;
- Aspectos burocráticos y procesos administrativos en las diferentes fases de un proyecto de investigación (solicitud, justificación e informes parciales, cierre de la investigación, etc.) y ubicación de las temáticas en las líneas estratégicas subvencionadas de las diferentes administraciones;
- Elaboración de un programa de difusión de producciones científicas orientado a la publicación en editoriales y revistas de impacto y prestigio.
- Relaciones interpersonales, trabajo en equipo, dirección y gestión de personas y equipos humanos;
- Establecimiento de sinergias, gestión de relaciones y proyectos interinstitucionales.

Aunque resulta difícil establecer comparaciones con resultados obtenidos en otras investigaciones, ya que la mayoría han estudiado las necesidades formativas referentes a las

competencias estrictamente docentes, Álvarez y Asensio et al (2011) determinan que cada vez van cobrando mayor importancia las necesidades relacionadas con la gestión, establecimiento de relaciones y la apertura a la interdisciplinariedad y el trabajo con equipos del propio u otros departamentos, otras universidades, etc.; coincidiendo con los dos últimos ámbitos de formación mencionados anteriormente.

No querría finalizar este apartado de conclusiones sin mencionar que por mucho que se avance en la competencia pedagógica y en formación del profesorado, siempre habrá que considerar que “es imprescindible que estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan” (Knight, 2005, p. 23) las personas que desarrollan su trabajo como PDI y reconsiderar la actual poca consideración en los procesos de promoción de “incentivos que fomenten el trabajo innovador y creativo” (Hanna, 2002, p. 268).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, V., Asensio, I. et al (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve*, 15 (1), 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Álvarez, V., Romero, S. et al (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17 (1), pp. 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Benito, A. y Cruz, A. (2005) (coord.). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). El rol del profesor en Teleformación. En J. Cabero (coord.), *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla [soporte CD].
- Cifuentes, P., Alcalá, M.J. y Blázquez, M.R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado, Segovia, 17-19 de Febrero 2005.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Galan, A. (Ed.) (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos del futuro*. Madrid: 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, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>
- Ginés, J. (2000). Presentación. En J. Ginés (ed.), *Profesorado universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Madrid: MEC. Consejo de Universidades.
- Hanna, D.E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE - Vicerrectorado Ordenación Académica - Vicerrectorado Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.

- Jarauta, B. y Medina, J.L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre Educación*, 22, pp. 179-198. Recuperado de <http://www.unav.es/educacion/ese/default.html>
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Lorenzo, M.G. (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), pp. 295-312. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral inédita. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10 (2), 299-318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación inclusiva*, 5 (1), pp. 159-174. Recuperado de <http://www.revista-educacion-inclusiva.es/>
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paquay, L., Altet, M. et al. (2001). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22 (50), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005008>
- Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 169-187.
- Ruiz, C., Mas, O. et al. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(2) (146), pp. 115-132. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S4A2ES.pdf
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 17-40. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/15-02-01.pdf>
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Proyecto MEC EA2003-0040. Córdoba. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>