

Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario

por **Xavier M. TRIADÓ IVERN**

Universitat de Barcelona

Meritxell ESTEBANELL MINGUELL

Universitat de Girona

M. Dolors MÁRQUEZ CEBRIÁN

Universitat Autònoma de Barcelona

e Ignacio DEL CORRAL MANUEL DE VILLENA

Universitat Politècnica de Catalunya

Introducción

En los últimos veinte años la Unión Europea ha promovido la libre circulación entre universidades mediante la creación de un espacio universitario común que facilite el reconocimiento mutuo de la formación y promoviese la movilidad de estudiantes. A partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y de la Declaración de Bolonia (1999), se planteó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Con él, el sistema educativo universitario de Europa intentaba evolucionar mejorando la formación mediante el desarrollo de

competencias necesarias para cada perfil profesional, entendidas éstas como la conjugación de unos conocimientos, habilidades y destrezas generales para todo titulado universitario, y específicos para cada titulación.

Para lograr estos objetivos, marcados en la declaración de intenciones definida por la universidades europeas, la Secretaría de estado de Educación, en el documento Estrategia Universidad 2015, declara que la renovación docente solo será posible si se aborda desde “un modelo formativo que base la docencia en la investi-

gación y en el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias en el estudiante que lo preparen para el ejercicio profesional, el estudio y la investigación [...] en estos modelos obtener unos buenos resultados de aprendizaje y alcanzar niveles de calidad en los procesos de docencia y aprendizaje tiene que ver con la voluntad y el esfuerzo de los estudiantes, pero sobre todo de la actividad del profesorado.” De acuerdo con ello recomiendan “prestar especial atención a todo aquello que incida en la calidad de la gestión de los cambios en la universidad y en especial en la calidad de la gestión del cambio docente” (MECD, 2010). La Unión Europea publicaba el año 2006 (Parlamento europeo, 2006) sus recomendaciones de competencias clave para el aprendizaje permanente (Parellada, 2009). El incremento del trabajo en equipo, la reducción de los niveles jerárquicos, la cesión de responsabilidades y la creciente exigencia de una mayor polivalencia contribuyen al desarrollo de las organizaciones que aprenden.

La capacitación tanto a nivel científico como pedagógico del profesorado de las universidades se adquiere, mayoritariamente, durante el ejercicio de la propia docencia (Perrenoud, 2004; Tejada, 2009, Escámez, 2013), pero, al analizar las competencias profesionales, “la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados” (Zabalza, 2006, p. 71). Es cada universidad la que debe planificar y organizar los recursos necesarios para hacer viable una mejora de la calidad de sus docentes, asegurar la calidad de la formación que se imparte en su institución, con una oferta competitiva que mejore la cali-

dad docente que posteriormente será evaluada por la ANECA (Casero, 2010). Se trata de organizar sistemas de formación permanente que ayuden a desarrollar las competencias docentes de su profesorado. Para ello resulta fundamental lograr definir el tipo de competencias necesarias y encontrar indicadores capaces de concretar las acciones a llevar a cabo y definir los sistemas de evaluación que permitan analizar el nivel de mejora alcanzado por los participantes en esa formación (Cano, 2005; Ramsden, 2003; Tuning project, 2008). Este artículo aporta evidencias y reflexiones sobre las necesidades formativas, en el ámbito de las competencias docentes del profesorado universitario. La finalidad es buscar líneas comunes para orientar, de una manera adecuada y focalizada, los planes de formación del profesorado universitario en cuanto a competencias docentes, y necesidades formativas derivadas. El contexto sociocultural se caracteriza por una evolución y cambio permanentes y por la necesidad de adaptación y de demostrar el desarrollo competencial necesario para desenvolverse adecuadamente. El perfil profesional de los docentes universitarios también precisa de una concreción de las competencias necesarias para ofrecer una formación de calidad a los estudiantes que cursan estudios de educación superior (Valcárcel, 2005).

Las competencias se entienden como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las claves son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Benito y Cruz, 2005; Blanco, 2007, 2009). La concreción del perfil del profesorado universi-

tario no es una tarea fácil ya que engloba a profesionales de áreas científicas muy diversas, algunas de las cuales experimentan cambios notables en muy poco tiempo (Ausubel, D. P. *et al.*, 2006). Sin embargo, es de esperar encontrar competencias de carácter general que ayuden a impartir la docencia universitaria consiguiendo que los estudiantes logren buenos aprendizajes (Villar y De la Rosa, 2004).

En la universidad, como una institución competitiva, y como tal, una organización que aprende, la identificación de las competencias de sus docentes y técnicos es

fundamental en la consecución de dicha meta de competitividad (Ríos, 2008). En este marco de referencia, la Unión Europea (Parlamento europeo, 2006) establece ocho competencias clave: la comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales. Otras clasificaciones, como la sugerida por Smith y Simpson (1995) se resumen en la Tabla 1.

TABLA 1: *Perfil de competencias docentes (Adaptado de Smith y Simpson, 1995).*

Competencias educativas	Demuestra dominio del contenido de su materia. Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal.
Competencias de planificación	Promueve el compromiso personal con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del estudiante.
Competencias de gestión	Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso. Consigue un ambiente de trabajo que favorezca un aprendizaje óptimo.
Competencias de comunicación y presentación	Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Competencias de evaluación y relación	Ofrece de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes. Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Competencias interpersonales	Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender. Demuestra respeto y comprensión a todos.

El Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), integrado por investigadores de las ocho universidades públicas de Cataluña [1], ha identificado las competencias fundamentales en el desempeño docente del profesorado universitario [2]. En el proceso de validación intervinieron 64 expertos de las universidades participantes, 11 expertos de ámbito nacional y 2.393 profesores pertenecientes a las universidades, que valoraron la importancia de las competencias propuestas. El GIFD sigue investigando para realizar aportaciones que ayuden a orientar la formación permanente del profesorado universitario hacia un perfil docente competencial [3].

Metodología

Este proyecto se basó en un diseño plurimetodológico que respondía a la necesidad de estudiar y dar explicación a la necesidad de formación del profesorado en toda su magnitud. Estudiar de forma rigurosa ciertos acontecimientos, sin decantarse únicamente por un solo tipo de metodología de investigación (cuantitativa o cualitativa), permitía recopilar información de naturaleza amplia y variada, intentando complementar y enriquecer las hipótesis, las conclusiones y los resultados que se derivarían del análisis global de la información. Se consideró necesaria la combinación de metodologías por dos razones. La naturaleza de ciertos objetivos del estudio solo podían cubrirse de forma completa a través de la información cualitativa aportada por las experiencias y testimonios de los expertos y los profesores que fueron consultados, mientras que en otras circunstancias era necesario poseer una muestra importante de opiniones o valoraciones que respondían a la natura-

leza cuantitativa. Por otra parte, debido a la complementariedad de las metodologías utilizadas, su combinación permitía incrementar el rigor científico y captar el fenómeno estudiado en su totalidad. Este planteamiento coincide con el propuesto por Larose *et al.* (2011) que consideran, al analizar la práctica docente, tres fuentes de información: el discurso, la respuesta simbólica a la exposición a un discurso y la observación de comportamiento. Las dos primeras fuentes han sido utilizadas en este trabajo, la información aportada por los expertos y los *Focus Group* realizados se incluyen dentro del discurso y la información recogida mediante cuestionarios corresponde a la segunda fuente. No se contempla la tercera fuente de información al no haberse realizado ninguna observación directa de la actuación docente.

El proyecto se planteó definir el perfil competencial del profesorado y establecer un marco de referencia común que sirviese de base para el diseño de los planes de formación. Se consideró que el primer paso debía ser identificar las competencias docentes básicas que debe poseer el profesorado para poder abordar con éxito su labor. Para ello se inició un proceso basado en la percepción de los propios implicados, los docentes, y otros profesionales conocedores de la labor que desarrollan los profesores universitarios. Otros estudios, en cambio, han tomado como referencia la valoración realizada por los propios estudiantes (Casero, 2010).

La selección de competencias se inició con un intercambio de información y opiniones entre los miembros del grupo y una posterior búsqueda bibliográfica para corroborar tanto su selección como la definición. Cada una de las competencias selec-

cionadas se describió mediante una ficha de trabajo que contenía aspectos como: la competencia, su definición o explicación, elementos que la componen e interrelación con otras competencias. El trabajo se realizó en subgrupos para ser discutido y consensuado por el grupo formado por representantes de todas las universidades participantes.

Una vez finalizado este trabajo, el grupo sometió la propuesta al criterio de un colectivo de profesorado más amplio. La intención era garantizar que, tanto la selección como la definición de las competencias, gozaran de un consenso mayor que el de los miembros del GIFD responsable del estudio. Así, en cada universidad, la unidad responsable de la formación del profesorado seleccionó un grupo de profesores/as y expertos a los que se organizó en *Focus Group*. Puesto que cada grupo estaba constituido por ocho miembros y el trabajo se realizó en ocho universidades, se pudo contar con la colaboración de 64 personas en total.

A partir de estas consideraciones, el grupo de trabajo elaboró una nueva propuesta que sirvió para preparar la encuesta que se dirigió a los docentes de todas las universidades participantes. Se preguntó el grado de importancia que el profesorado asigna a cada uno de ellos en una escala con valores sobre 4 puntos (escalados desde "Nada importante" hasta "Muy importante").

El análisis estadístico de los datos recogidos ha perseguido tres objetivos. El primero validar el instrumento mediante un análisis factorial exploratorio y el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach para conocer la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario. El segundo analizar

las características sociológicas de la muestra y el grado de importancia otorgado a cada una de las competencias. Por último, el tercero, reducir el número de descriptores que explican cada una de las competencias a partir de un Análisis de Componentes Principales. Todos los análisis han sido realizados con el software SPSS versión 20 [4].

Definido y validado el perfil competencial inicial del profesorado universitario, surgió la necesidad de proponer una formación docente de calidad que recogiese el diseño, el desarrollo y la evaluación de las competencias docentes. Esta segunda línea de trabajo, requirió de la aplicación de metodologías basadas en la revisión de experiencias y publicaciones de otras instituciones académicas en el extranjero, la consulta a expertos en docencia universitaria y no universitaria, así como profesores universitarios y experiencias previas respecto a la formación del profesorado y a su evaluación. También el análisis de los datos recogidos mediante la encuesta, aportan información interesante pues permite la definición de niveles de formación y considerar diferentes escenarios que doten de flexibilidad a la propuesta de un marco de referencia común para la formación docente del profesorado.

Fue necesario, consensuar, a través de grupos de discusión convocados en cada universidad participante en el proyecto, el perfil competencial transversal del profesorado universitario, y plantear el diseño y desarrollo de un modelo general de formación basado en competencias docentes.

Siguiendo con la cronología de las actuaciones se consideró necesario detectar las evidencias que permitan evaluar la efectividad de la formación por competen-

cias, y proponer un protocolo de “buenas prácticas docentes” que facilite la transferencia del conocimiento en el contexto de la educación superior. De este modo, se diseñó una ficha de registro de evidencias de “buenas prácticas”, que presentan resultados positivos para la transferencia de los contenidos desarrollados en los programas de formación, y que se nutrió de las consultas realizadas a los expertos a través de los grupos de discusión y de los consensos finales del grupo de trabajo. Además se contó con la información externa aportada por expertos (Torra Bitlloch, 2012).

Resultados

El estudio se realizó a lo largo del curso 2009-10, la población objetivo eran los 15.209 profesores de las ocho universidades públicas de Cataluña [5]. De las 3.825 encuestas completas recibidas se seleccionaron aleatoriamente 2.393 encuestas, según los requerimientos de muestra, guardando las proporcionalidades necesarias de acuerdo con las poblaciones a las que corresponden (muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional), como muestra la Tabla 2. La fiabilidad muestral es superior al 98% en su conjunto (error muestral del 1,8%).

TABLA 2: *Características de la muestra de profesorado participante en la encuesta, según universidad.*

Universidad	Colectivo PDI 2008-09	Muestra estadística requerida	Docentes que respondieron en la encuesta	% participación	Encuestas Completas	Error muestral (%)
UB	4.518	367	675	15,00%	448	4,50%
UAB	3.345	357	592	17,70%	427	4,50%
UPC	2.522	344	779	30,90%	504	4,00%
UPF	1.076	292	193	17,90%	123	8,50%
UdG	1.157	297	425	36,70%	286	5,10%
UdL	848	270	283	33,40%	202	6,10%
URV	1.503	316	405	26,90%	265	5,60%
UOC	240	150	119	49,60%	85	8,70%
TOTAL	15.209	2.393	3.472	25,10%	2.340	1,80%

Se parte de la base de que todo profesor conoce los fundamentos científicos, tanto a nivel conceptual como procedimental, de la disciplina o campo de conocimiento sobre el cual imparte docencia, y del mismo modo cada cual debe encontrar los mecanismos

adecuados para su permanente actualización científica y asegurar la capacidad de transmisión de conocimientos que reclaman los estudiantes (Casero, 2010).

Teniendo en cuenta el proceso detallado en el apartado anterior, se identifi-

caron y concretaron las seis competencias profesionales para los docentes universitarios, como se describen a continuación:

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

Competencia metodológica: Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

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

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

Competencia de trabajo en equipo: Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y fun-

ciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados.

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

A partir de los datos aportados por los docentes encuestados se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objetivo de validar el instrumento. Para estudiar la magnitud de la relación lineal entre las variables, y por tanto la viabilidad del análisis, se utiliza el índice KMO [6] y el contraste de esfericidad de Bartlett [7]. Se utilizó, como método de extracción el de Máxima Verosimilitud, rotación varimax, y fijando un valor mínimo de 0,5. La prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000 < ,05$) y el índice de Kaiser – Meyer–Olkin ($KMO = 0,972$) informan que el modelo es adecuado para proceder con el análisis. Se optó inicialmente por el criterio de seleccionar aquellos factores con valor propio mayor a la unidad. El modelo resultante, con 49 descriptores, presenta una varianza de 54,7% y emergen 8 factores, pero debido a la baja correlación estimada, se eliminaron algunos de los descriptores. Después de sucesivas etapas el modelo final obtenido tiene 6 factores y presenta una varianza del 59%. Queda conformado a partir de 32 descriptores, una vez eliminados 17 de los 49 inicialmente propuestos.

TABLA 3: *Matriz de factores rotados. (Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones).*

Descriptores		Factor					
		1	2	3	4	5	6
CI3	Negociar inspirando confianza			,603			
CI4	Mostrar tolerancia			,611			
CI5	Crear un clima de empatía			,669			
CI6	Identificar las necesidades			,655			
CI7	Respectar la diversidad cultural			,631			
CI8	Promover la confianza			,707			
CI9	Promover la motivación			,505			
CM7	Utilizar les TIC de manera crítica					,693	
CM8	Utilizar con criterio las TIC					,759	
CM9	Utilizar las TIC del propio ámbito					,670	
CC7	Gestionar el uso de la voz						,804
CC8	Utilizar el lenguaje no verbal						,695
CPGD1	Planificación procesos enseñanza-aprendizaje				,635		
CPGD2	Seleccionar definir contenidos				,505		
CPGD3	Planificar actividades formación				,657		
CPGD4	Diseño procesos evaluativos				,667		
CPGD5	Evaluar cumplimiento objetivos				,653		
CPGD6	Evaluar implementación programa				,621		
CT1	Dirigir, gestionar y/o coordinar	,679					
CT2	Delegar y/o distribuir tareas	,723					
CT3	Eficacia realización tareas	,678					
CT4	Promover beneficio equipo	,678					
CT5	Facilitar proceso adaptación	,733					
CT6	Seguimiento de tareas y actividades	,715					
CT7	Analizar el balance coste-beneficio	,602					
CDI1	Analizar contexto enseñanza-aprendizaje		,671				
CDI2	Reflexionar e investigar		,682				
CDI3	Definir objetivo preciso innovación		,656				
CDI4	Adaptar las innovaciones al contexto		,642				
CDI5	Introducir innovaciones mejora		,671				

CDI6	Participar activamente en proyectos		,670				
CDI7	Evaluar y transferir resultados-experiencias		,666				

El resultado del análisis (Tabla 3) corrobora la propuesta de competencias y de indicadores que deben componer el cuestionario (incorporando solo aquellos con correlación >0,5). Así el primer factor está formado por todos los descriptores de la competencia de trabajo en equipo. El segundo factor, aglutina a todos los descriptores de la competencia de innovación. El tercer factor se identifica con los descriptores de la competencia interpersonal y el cuarto agrupa a los descriptores de la competencia planificación y gestión de la docencia. Por último el quinto y sexto de los

factores recogen, respectivamente, descriptores de la competencia metodológica y de la competencia comunicativa.

Se calculó el coeficiente *Alpha de Cronbach* de manera separada en los seis factores emergidos, así como en el cuestionario entero, para conocer la fiabilidad del cuestionario y su consistencia interna (ver Tabla 4). Siguiendo el criterio de Nunnally (Nunnally,1978) los coeficientes resultantes se consideraron satisfactorios (>0,7), permitiendo concluir que las escalas analizadas son fiables por sí mismas e internamente consistentes.

TABLA 4: *Coefficientes estimados para la Alpha de Cronbach.*

Factores = Competencias	Nº ítems	Alpha (ítems estandarizados)	Nº casos válidos
Trabajo en equipo	7	0,915	1869
Competencia de Innovación	7	0,918	1849
Competencia Interpersonal	7	0,869	2150
Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia	6	0,888	1884
Competencia Metodológica	3	0,847	1975
Competencia Comunicativa	2	0,831	1912
Cuestionario global	32	0,951	1848

Entre las cuestiones planteadas a los docentes en la encuesta, se pedía que relacionasen la importancia otorgada a cada competencia con los elementos que la describían, y las priorizasen. La respuesta fue ampliamente coincidente. Las competencias interpersonal, metodológica y comu-

nicativa fueron valoradas en las primeras posiciones. En cambio, las competencias de trabajo en equipo y de innovación, especialmente, pero también la competencia de planificación y gestión de la docencia, en menor medida, fueron valoradas en últimas posiciones. El resultado de la priori-

zación sugiere que el profesorado, en su función docente tiene una tarea pendiente. Debe aprender a considerarse como un miembro más del equipo de profesores y profesoras responsable de una titulación y que ésta responsabilidad le afecta también en aspectos como la planificación y la gestión de la docencia o la innovación educativa, además de su actuación en el aula. Del estudio también se derivó la concreción de los indicadores correspondientes a cada una de las competencias. A continuación se presentan ordenados de mayor a menor relevancia, como recoge la Tabla 5.

Al comparar estos resultados con los obtenidos del AFE, se observa que aquellas

competencias que los entrevistados han priorizado como menos importantes son las que en el AFE conservan todos los descriptores, en cambio aquellas que el profesorado considera prioritarias, el AFE selecciona un menor número de descriptores. Una posible explicación de esta diferencia es que aquellas competencias que el profesorado considera más importantes, las considera asumidas, y por tanto no son necesarios un número elevado de elementos para describirlas. En cambio aquellas competencias que no se han considerado asumidas, y por tanto el profesorado siente menos seguridad, y requiere un mayor número de descriptores para poder comprenderlas en su totalidad.

TABLA 5: *Indicadores de competencia ordenados de mayor a menor relevancia.*

Indicadores de competencia	
Interpersonal	Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. Promover la motivación. Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión. Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades. Crear un clima de empatía. Promover la confianza. Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad. Respetar la diversidad cultural. Identificar las necesidades individuales.
Metodológica	Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación. Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante. Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el auto aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales. Proporcionar retroacción continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante. Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación profesorado-estudiante y estudiante-estudiante. Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, o profesión como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros así como distintas estrategias de evaluación formativa.

Indicadores de competencia	
Comunicativa	Explicar con claridad y entusiasmo. Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso y estructurarlo según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias. Escuchar activamente. Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias más efectivas. Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás. Generar espacios dónde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, para darle respuesta. Gestionar el uso de la voz, la entonación, el énfasis y la respiración para una buena fonación. Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal.
Planificación y gestión de la docencia	Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión. Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias. Diseñar y gestionar los procesos de evaluación. Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos. Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.
Trabajo en equipo	Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo. Promover el beneficio del equipo. Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos. Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes. Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal. Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.
Innovación	Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores. Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto. Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos. Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje, orientados a la mejora de la calidad docente. Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo. Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.

Con el objetivo de reducir la dimensionalidad de los indicadores que definen cada competencia, de manera que la información resultante pueda ser más funcional para quienes deban definir planes de formación permanente dirigidos al profesorado universitario, se ha aplicado un análisis de componentes principales (ACP). Este ha permitido obtener tres indicadores-resumen para cada competencia que recogen más del 70% de la información. En su caso, partiendo de la correlación entre las variables, se sintetiza la información en componentes ortogonales, independientes entre sí. Del análisis de la competencia Interpersonal (Tabla 6) se identifica un primer componente que recoge aquellos indicadores relacionados con

la actitud del profesor hacia el estudiante. Supone el saber negociar, mostrar tolerancia, crear un clima de empatía, identificar las necesidades individuales y respetar la diversidad. Un segundo factor recoge variables relacionadas con la capacidad del profesor de promover una respuesta en el estudiante, esto es promover la motivación y la confianza. El tercer componente recoge acciones más relacionadas con el desarrollo de valores, desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (en el estudiante) y asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (el profesor). Estos tres factores explican, en conjunto, cerca del 70% de las respuestas obtenidas, siendo el primer factor quien explica el 50% por si mismo.

Tabla 6: *Componentes Principales obtenidos para la Competencia Interpersonal.*

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Respetar la diversidad cultural Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad Mostrar tolerancia Crear un clima de empatía Identificar las necesidades individuales	Componente 1: Actitud del profesor hacia el estudiante	50%
Promover la confianza Promover la motivación	Componente 2: Capacidad del profesor de promover una respuesta del estudiante	10%
Compromisos éticos Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico	Componente 3: Valores	9%
Viabilidad del ACP: KMO: 0,903; Test de Esfericidad de Barlett: Significación < 0,001)		

Respecto a la competencia metodológica, (Tabla 7) un primer componente, con capacidad explicativa del 51% recoge aquellos indicadores relacionados con las estrategias metodológicas, que podríamos denominar clásicas, incidiendo en la evaluación y la retroacción. Destacan la capacidad de mantener la coherencia entre objetivos formativos y métodos de en-

señanza-aprendizaje. La capacidad para desarrollar actividades y generar nuevas acciones de enseñanza-aprendizaje. El esfuerzo por aplicar estrategias didácticas diversas, para mejorar la comunicación en todos los sentidos. La planificación de actividades prácticas, de manera que fomenten el desarrollo de competencias.

TABLA 7: Competencia Metodológica
 (KMO: 0,927 Test de Esfericidad de Barlett:
 Aprox Chi cuadrado: 10161,362 Df:55 Significación < 0,001).

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Mantener la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación. Planificar las actividades prácticas Diseñar y desarrollar actividades de E-A Proporcionar retroacción Aplicar estrategias didácticas para mejorar la comunicación Utilizar estrategias de evaluación formativa	Componente 1: Estrategias metodológicas	51%
Utilizar las TIC de manera imaginativa Utilizar con criterio las TIC Seleccionar instrumentos TIC	Componente 2: Uso de las TIC	10%
Promover la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y ... Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación	Componente 3: Responsabilidad y participación	6%

El segundo componente identificado se relaciona con el uso de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Destacan el hecho de utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante. También el utilizar, con criterio selectivo, las TIC para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje y seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión. Dentro de esta competencia metodológica, el tercer componente recoge acciones metodológicas que inciden en la responsabilidad y participación del estudiante, como utilizar las estrategias que fomenten la participación de los estudiantes y que promuevan su corresponsabilidad en el propio aprendizaje y el de los compañeros.

La tercera analizada es la competencia comunicativa (Tabla 8). El primer componente identificado recoge las acciones interpersonales que propician la comunicación. Para ello se hace necesario identificar las barreras de la comunicación en el con-

texto didáctico y plantear estrategias que permitan la comunicación adecuada. Supone también generar momentos o espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje. A la par debe poder expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás. Escuchar activamente para entender el punto de vista de los demás. El segundo componente está relacionado con las características del mensaje a transmitir. Supone explicar con claridad y entusiasmo, por parte del profesorado. Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas destinatarias. Facilitar la comprensión de los contenidos y el discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones. El tercer componente recoge las características del transmisor: Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación. Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal.

TABLA 8: *Competencia comunicativa*
(KMO: 0,884 Test de Esfericidad de Barlett:
Aprox Chi cuadrado: 6685,321 Df:36 Significación < 0,001).

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico	Componente 1: Propiciar la comunicación	49%
Generar espacios de opinión del estudiante, recoger esta información		
Expresar de forma asertiva, clara y segura		

Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros		
Estructurar el discurso al contexto Explicar con claridad y entusiasmo. Facilitar la comprensión	Componente 2: Características del mensaje	12%
Gestionar el uso de la voz Utilizar el lenguaje no verbal.	Componente 3: Características del transmisor	9%

Para la competencia de Planificación y gestión de la docencia (Tabla 9), los componentes se corresponden con distintos niveles de planificación. El primer componente comprende ítems que hacen referencia a la planificación de contenidos y evaluación de las asignaturas. Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen. Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de objetivos. El segundo componente podría definirse como la gestión y planifi-

cación a nivel competencial, donde ya la propia planificación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante por sí mismo como instrumento para conseguir el desarrollo competencial del titulado a partir de una correcta selección y periodificación de contenidos y actividades formativas. Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la planificación docente. El tercer componente corresponde a una nueva dimensión en la gestión y planificación. Se entiende este componente como la planificación desde la titulación, como la capacidad para definir los objetivos, contenidos y actividades de cada asignatura de acuerdo con el perfil profesional de la titulación en la que se integran.

TABLA 9: *Competencia Planificación y gestión de la docencia*
(KMO: 0,895 Test de Esfericidad de Barlett:
Aprox Chi cuadrado: 5808,447 Df:15 Significación < 0,00).

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante	Componente 1: Planificación de contenidos y evaluación	64%

Diseñar y gestionar la evaluación	de las asignaturas (Nivel I)	
Hacer un seguimiento		
Evaluar la puesta en práctica		
Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación		
Planificar y gestionar actividades de formación que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias	Componente 2: Planificación de actividades a nivel de competencias (Nivel II)	11%
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la titulación	Componente 3: Planificación desde la titulación (Nivel III)	7%

En la competencia de trabajo en equipo (Tabla 10), los componentes se distribuyen en relación al rol que adopta el docente. El primer componente comprende ítems relacionados con las funciones de los miembros del equipo. Llevar a cabo las tareas encargadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo. Promover el beneficio del equipo, facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes. El segundo componente hace referencia a las

funciones del coordinador. Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y horizontal, delegar y distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo. El tercer componente se refiere a las funciones de evaluador. Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para alcanzar los objetivos, analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.

TABLA 10: *Competencia Trabajo en equipo*
(KMO: 0,922 Test de Esfericidad de Barlett:
Aprox Chi cuadrado: 8006,032 Df:21 Significación < 0,001).

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Llevar a cabo las tareas eficazmente	Componente 1: Funciones de los miembros	66%
Promover el beneficio del equipo		
Facilitar el proceso de adaptación		

Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes Delegar y/o distribuir tareas	Componente 2: Funciones del coordinador	8%
Hacer el seguimiento de las tareas Analizar el balance coste-beneficio	Componente 3: Funciones de evaluador	7%

Por último la competencia de innovación (Tabla 11). Como en todas las anteriores se ha limitado el número de factores a tres, que explican más del 80% del comportamiento de estas variables. El primer componente identificado se puede denominar como necesidad de definir los objetivos y áreas de innovación. Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo. Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto. Supondrá introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. El segundo componente hace referencia al análisis de las

innovaciones en el contexto educativo. Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y recursos innovadores. Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos. El tercer, y último, componente se refiere a la implementación y evaluación de la innovación. Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente, evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente.

TABLA 11: *Competencia de Innovación*
(KMO: 0,919 Test de Esfericidad de Barlett:
Aprox Chi cuadrado: 8125,841 Df:21 Significación < 0,001).

Indicadores	Componentes Principales	% info.
Definir un objetivos de innovación Adaptar las innovaciones al contexto Introducir innovaciones	Componente 1: Definición de objetivos y áreas de innovación	67%
Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje Reflexionar e investigar sobre la enseñanza-aprendizaje	Componente 2: Análisis del impacto de la innovación en el contexto educativo	8%

Participar activamente en proyectos	Componente 3: Implementación y evaluación de la innovación	7%
Evaluar y transferir resultados		

Conclusiones y limitaciones

Planteadas la necesidad de orientar los planes de formación del profesorado desde el desarrollo competencial docente, este trabajo aporta elementos relevantes a tener en cuenta para rediseñar los planes de formación del profesorado en el actual marco universitario. En primer lugar, se identifican las seis competencias más importantes para el desarrollo docente y se valida un instrumento para medir el grado de importancia que el profesorado les asigna (ver Tabla 5). La priorización de las competencias presenta fuertes coincidencias entre el profesorado.

Su análisis sugiere que el profesorado, en su función docente, tiene un reto identificado pero no resuelto: aprender a considerarse como un miembro más del equipo de profesores y profesoras responsables de una titulación. Debe ser consciente de que esta responsabilidad le afecta también en aspectos como la planificación y la gestión de la docencia o la innovación educativa, además de su actuación en el aula.

Cuando se agrupan los elementos que describen cada competencia, según niveles de formación, mediante un análisis de componentes principales se identifican tres niveles de formación. Los resultados a los que permite llegar el análisis realizado, donde se incorpora el peso de cada uno de los componentes identificados, se muestran en la Tabla 12.

Cada una de las seis competencias se identifica con un ámbito formativo, per-

mitiendo confeccionar una tabla con dieciocho ámbitos de actuación. Esta tabla sugiere un escenario formativo completo, que reúne y resume las aportaciones de este trabajo, a disposición de los responsables de cada unidad de formación del profesorado. Los planes de formación pueden tomar aquellos que, en la combinación que crean más conveniente, permitan cubrir las necesidades formativas según la estrategia que marque cada universidad. De esta manera, el diseño de los programas formativos, aún partiendo de un mismo perfil competencial, está dotado de una gran flexibilidad, pudiendo así adaptarse a las características y estrategias propias de cada universidad.

Se puede concluir que el primer componente de cada una de las competencias corresponde a una formación de nivel inicial. Este componente está correlacionado con los indicadores que definen mejor el perfil del profesorado que ejerce fundamentalmente el papel de transmisor de conocimientos. En cambio, el segundo y el tercer componente recogen las características más propias del profesorado como facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes y estaría más relacionado con un nivel formativo más avanzado.

Los porcentajes de información recogida por cada componente ponen de manifiesto qué indicadores son más valorados. Con mayor ponderación aparece la definición de objetivos y áreas de innovación, la planificación de contenidos y evaluación

de las asignaturas y las funciones de los miembros de los equipos de trabajo. Todos ellos en el primer factor.

El segundo y tercer componente, característicos del nuevo rol del profesorado en el contexto del EEES, presentan ponderaciones inferiores. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de establecer programas formativos que permitan al profesorado desarrollar todos los aspectos de las competencias definidas, no sólo los iniciales que se identifican con claridad.

Este estudio presenta limitaciones derivadas de la propia muestra, aunque ésta sea muy amplia. Aún siendo representativa del colectivo del profesorado no podemos olvidar que pueden haber contestado el profesorado más implicado en tareas docentes. Por otra parte, y en sentido positivo, podría favorecer que los resultados obtenidos sean fruto de un análisis más crítico y razonado, fruto de la experiencia de quienes han contestado y facilitado el estudio presentado.

TABLA 12: Resumen de aportaciones y composición de los factores por competencias.

	FACTOR 1 (nivel inicial)	FACTOR 2 (nivel avanzado)	FACTOR 3 (nivel avanzado)	Porcentaje Explicado
Competencia interpersonal	Actitud del profesor hacia el estudiante (50%)	Capacidad del profesor de promover una respuesta en el estudiante (10%)	Valores (9%)	69%
Competencia metodológica	Estrategias metodológicas (51%)	Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (10%)	Responsabilidad y participación (6%)	67%
Competencia comunicativa	Propiciar la participación (49%)	Características del mensaje (12%)	Características del Transmisor (9%)	70%
Competencia de planificación y gestión de la docencia	Planificación de Contenidos y Evaluación de las asignaturas (Nivel I) (64%)	Planificación de actividades a nivel de competencias (Nivel II) (11%)	Planificación desde la Titulación (Nivel III) (7%)	82%

Competencia de trabajo en equipo	Funciones de los miembros (66%)	Funciones del coordinador (8%)	Funciones de evaluador (7%)	82%
Competencia de innovación	Definición de objetivos y áreas de innovación (67%)	Análisis del impacto de la innovación en el contexto educativo (8%)	Implementación y evaluación de la innovación (7%)	83%

En trabajos futuros tendrá interés estudiar la percepción que tienen los estudiantes sobre las competencias docentes de su profesorado, para realizar un análisis complementario en que puedan identificarse valoraciones sugerentes. También puede resultar interesante poder realizar, a partir de estos datos y valoraciones, la composición del plan de formación para los docentes y las diversas necesidades que puedan precisar en función del tipo de enseñanza impartida, años de experiencia docente, u otros elementos que delimiten una necesidad formativa concreta.

Dirección para la correspondencia: Xavier M. Triadó Ivern, Departamento de Economía y Organización de Empresas, Diagonal Nord, Facultad de Economía y Empresa, Diagonal 690, 08034 Barcelona, xtriado@ub.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17. VI. 2013

Notas

- [1] Universidades de Barcelona (UB), Autónoma de Barcelona (UAB), Politécnica de Cataluña (UPC), Pompeu i Fabra (UPF), Girona (UdG), Lleida (UdL), Rovira i Virgili (URV) y Oberta de Catalunya (UOC).
- [2] "Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario" (EA2010-0099). Proyecto realizado por el Grupo Interuniversitario de For-

mación Docente en el marco del Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Ministerio de Educación).

- [3] "Marco de referencia competencial para el diseño de programas de formación para el profesorado universitario" proyecto AGAUR de Mejora de la Calidad Docente de la Universidades de Cataluña (MQD) ref. 2010MQD00049 concedido al grupo GIFD.
- [4] Agradecemos a "Encuestafacil.com" y "Universia" el uso de la plataforma digital.
- [5] Según datos de UNEIX (portal del sistema de información de universidades e investigación de Cataluña) curso 2008-09.
- [6] El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) se considera aceptable si es superior a 0,5, con un valor máximo de 1.
- [7] La prueba de esfericidad de Barlett, contrasta la hipótesis de que la matriz de correlaciones entre las variables es la identidad (no hay relación entre las variables). Para valores chi-cuadrados altos y significaciones casi nulas podemos rechazar que la matriz de correlaciones sea la identidad, existiendo correlación entre las variables.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983) *Psicología Educativa* (México, Trillas).
- BAIN, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia uni-*

- versitaria (Valencia, Publicacions de la Universitat de València).
- BENITO, A. y CRUZ, A. (coords.) (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Madrid, Narcea).
- BLANCO, A. (coord.) (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (Bilbao, Vicerrectorado de Innovación y Calidad).
- BLANCO, A. (coord.) (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (Madrid, Narcea).
- CANO, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado* (Barcelona, Graó).
- CASERO, A. (2010) ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?, **revista española de pedagogía**, 246, pp.223-242.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2013) La excelencia en el profesor universitario, **revista española de pedagogía**, 254, pp.11-27.
- LAROSE, F.; GRENON, V.; BOURQUE J. y BÉDARD, J. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales, **revista española de pedagogía**, 248, pp.81-100.
- MECD (2010) *Estrategia universidad 2015*. Ver <http://www.educacion.gob.es/eu2010/ambitos-ejes-estrategicos/personas/pdi.html> (Consultado el 14.VI.2013).
- NUNNALLY, J. C. (1978) *Psychometric theory* (2nded). (New York, McGraw-Hill).
- PARELLADA, M. (Dir.) (2009) *Informe CYD 2008* (Barcelona, Fundación Conocimiento y Desarrollo).
- PARLAMENTO EUROPEO (2006) Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Ver <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF> (Consultado el 14.VI.2013).
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona, Graó).
- RAMSDEN, P. (2003) *Learning to Teach in Higher Education* (London, Routledge).
- RÍOS, D. (Dir.) (2008) *Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los titulados universitarios*. Proyecto EA2007-0073 (Madrid, Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación).
- SMITH, K. S. y SIMPSON, R. D. (1995) Validating teaching competencies for Faculty Members in Higher Education: a national study using the Delphi Method, *Innovative Higher Education*, 3: 19, pp. 223-234.
- TEJADA, J. (2009) Competencias docentes. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13:2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> (Consultado el 14.VI.2013).
- TORRA BITLLOCH, I. (coord.) (2010) *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*. Proyecto EA2010-0099 (Madrid, Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación).
- TUNING PROJECT (2008) *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies*. <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html> (Consultado 14.VI.2013).
- VALCÁRCEL, M. (coord.) (2005) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Informe Investigación*. Proyecto EA2003-0040 (Madrid, Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación).
- VILLAR, L. y DE LA ROSA, O. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior* (Madrid, McGrawHill).
- ZABALZA, M. (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Madrid, Narcea).

Resumen:
Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario.

Este artículo aporta evidencias y reflexiones sobre las necesidades formativas, en el ámbito de las competencias docentes del profesorado universitario. La finalidad es buscar líneas comunes para orientar, de una manera adecuada y focalizada, los planes de formación del profesorado universitario en cuanto a competencias docentes, y necesidades formativas derivadas.

Desde el año 2010 las ocho universidades públicas catalanas investigan conjuntamente acerca de la identificación del perfil competencial del profesorado universitario y los indicadores correspondientes a cada una de las competencias fundamentales para el desarrollo de la docencia en la universidad.

Este artículo presenta el trabajo y las conclusiones a las que han llegado un grupo de investigadores del conjunto de universidades públicas de Cataluña, tras desarrollar un estudio en el que participaron intervinieron 64 expertos de las universidades participantes, 11 expertos de ámbito nacional y 2.393 profesores pertenecientes a las universidades implicadas en la investigación. La finalidad del trabajo es ayudar a los organismos e instituciones responsables de los planes de formación del profesorado universitario a identificar las áreas más importantes que permiten orientar la labor competencial y detectar las necesidades formativas docentes del profesorado.

Descriptores: Formación permanente, profesorado universitario, competencias docentes, indicadores competenciales, análisis en componentes principales.

Summary:
Identification of teacher's competences in higher education. Orientation for the development of training programs for teachers college.

Since 2010 eight Catalan public universities are jointly investigating about the identification of the competences profile for higher education teachers. Specially focused at indicators of the core competencies for the development of teaching at the University.

This paper presents the work and conclusions reached for the set of public universities of Catalonia, with 15.214 professors and 203.406 students. The purpose of the work is to help universities and higher education institutions who are responsible for the training of university teachers. Suggest main areas to guide its work in terms of teaching competences and training needs.

Key Words: Continuous training for higher education teaching, teaching.