

# 1. LA AUTOFORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UNA VISIÓN DESDE EL PERFIL COMPETENCIAL CONTEXTUALIZADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Oscar Mas Torelló  
Carmen Ruiz Bueno  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Grupo CIFO

## 1.1. INTRODUCCIÓN

En la universidad, escenario de actuación profesional del profesor universitario, se están produciendo multitud de importantes cambios, propiciados en gran parte por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI). Estos hechos conllevan diversos cambios: un cambio de paradigma educativo (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, la atención en el aprendizaje y el alumno), unos cambios estructurales (grados, ECTS, nuevo diseño curricular modular e interdepartamental, etc.) y unos cambios sustantivos (relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos de cada título, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación, etc.).

En cualquier proceso de innovación, cambio, reforma,... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia,... sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias. De este modo, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar con excelencia las funciones, roles,... derivados de este nuevo escenario de actuación profesional; planteándose como tarea ineludible, a partir del perfil competencial de este profesional, revisar la formación necesaria (inicial y continua) que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando. Siguiendo la línea argumental del informe *"Programa de mejora e innovación de la docencia"* (2004), en este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje del discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias *"competencias profesionales básicas"*.

## 1.2. CONTEXTO SOCIOLABORAL Y UNIVERSITARIO DE REFERENCIA

Diversos autores (Ferrández y Tejada, 1998; Tejada, 1999 y 2002a; Font, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2004) aportan algunos de los rasgos constitutivos de los actuales escenarios que se van sucediendo: la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y las migraciones, la pérdida de unos valores claros como referente, la pérdida de poder de los Estados en la toma de decisiones (tanto en el ámbito político como empresarial), nueva realidad sociolaboral amparada en el neoliberalismo (debilitamiento del Estado del Bienestar, privatización de sectores de interés social, desempleo de carácter estructural, precarización y rotación de puestos de trabajo, predominio de la competitividad por encima de otros factores como los beneficios sociales, desarrollo sostenible, responsabilidad social de las empresas, estabilidad laboral, formación de los empleados,...), etc.

Estos fenómenos sociales, apuntados en el apartado anterior, que se están produciendo no son más que las consecuencias de vivir momentos complejos e inciertos, de lo que no cabe duda es de su efecto transformador en el ámbito universitario. Haciendo acopio de aportaciones de diferentes

autores (Iribarne, 1996; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a, Brunner, 2000; Marcelo y Estebaran, 2003), algunos de los cambios producidos son:

- En la institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información...
- La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-Nación y tiene como referente la globalización, pero dicha educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, un elemento básico de la socialización de los individuos,... evitando que los diferentes aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad, exclusión...
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas,... que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
- La creación y caducidad del conocimiento aumenta vertiginosamente, ganando protagonismo la formación a lo largo de toda la vida y el aprender a aprender autónomamente.
- Necesidad de certificar las competencias desarrolladas por el individuo durante toda la vida, no solo aquellas adquiridas en el ámbito formal, si no también las desarrolladas en el ámbito no formal e informal.
- Implantación de nuevas titulaciones, metodologías, etc. para adaptarse a un mercado laboral instaurado en el cambio.
- Necesidad, especialmente en la formación profesionalizadora, de la intervención de los agentes sociales.
- Reconocimiento, en la Universidad, del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización; considerándose necesaria la flexibilización, permeabilidad y apertura de los currículums formativos.
- Creación del Espacio Europeo del Conocimiento, que según la publicación *“Educació, competitivitat i ocupació a Europa”* (2005), tiene como finalidad aprovechar los cambios y las oportunidades de progreso que se presentan, con el objetivo de que la economía europea invierta en la formación de las personas y favorezca la participación de todos sus ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

### 1.3. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

No realizaremos una presentación pormenorizada de definiciones<sup>1</sup>, aunque si mencionaremos algunas de las claves conceptuales de la tan renombrada competencia profesional. El constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado,...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (*saber*), están también constituidas por habilidades (*saber hacer*), actitudes y valores (*saber ser y estar*), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral, etc.

Consideramos que el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión *“es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma”* (componente técnico) y, a su vez, *“un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer”* (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución *“saber ser”* (componente personal) y *“saber estar”* (componente participativo). El mismo autor afirma que la competencia de acción profesional *“implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes (citando a Le Boterf, 2001:92)”*, aumentando *“su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo (citando a Valverde, 2001:33-30)”*.

---

<sup>1</sup> Algunos autores (Tejada, 1999b y 1999c; Navío, 2005; Echeverría, 2002; por citar solo algunos de nuestro contexto más próximo) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.

## 1.4. FUNCIONES GENERALES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Como ya hemos explicitado anteriormente, el ámbito socioeducativo y la universidad en particular, por su alcance e importancia, no escapan a los cambios, generándose nuevas demandas sobre la institución y, como no, sobre el profesor universitario. Como afirma Tomàs (2001:7) *“volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”*, significando este replanteamiento de la función docente *“dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...”* ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que *“debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”*.

Una segunda función a considerar del profesor universitario es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

Como tercera función que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora, por ello, en un intento de acotar nuestro objeto de estudio y para adecuarnos a la extensión demandada en esta comunicación excluirémos esta función en el desarrollo posterior de este documento, no por olvido, ni por menosprecio.

En el apartado anterior, al definir el constructo competencia hemos mencionado un conjunto de saberes combinados e integrados, experiencias, aspectos personales,... y el contexto profesional donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional: el contexto general (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto institucional (departamento, facultad, universidad) y, por último el microcontexto aula-seminario-laboratorio.

Que duda cabe que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden, sólo, si se relacionan con sus escenarios de actuación profesional. Las tres funciones mencionadas cobran una posición relevante según el escenario donde situemos al profesor universitario. Dicho profesor no sólo “actúa” en el microescenario, donde cobra mayor sentido la función de docencia y porqué no la investigación sobre su propia docencia y la gestión de los recursos; si no que su actuación se extiende al escenario institucional, donde la gestión y la coordinación son tomados como referentes indiscutibles, pudiéndose considerar de igual modo la investigación y, como no, el contexto sociolaboral y cultural donde volvemos a priorizar la investigación, relacionada ésta con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas y, aunque también están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Es evidente que ninguno de estos escenarios, como ya hemos comentado anteriormente, puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar; estas, aunque se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos, siendo así necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

## 1.5. DEFINICIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La definición del perfil competencial del profesor universitario<sup>2</sup>, tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que debe asumir (docencia e

---

<sup>2</sup> El perfil competencial del profesor universitario propuesto está conformado por 10 competencias (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora), desglosándose estas a su vez en 64 unidades competenciales (34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora).

investigación) ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto).

En este apartado, donde se aportarán unos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario, tomaremos como referente sus funciones, básicamente por dos razones: en primer lugar por estar establecidas legalmente por la LRU y LOU y, en segundo lugar, por considerar que de estas dos funciones emanan directamente los escenarios de actuación profesional.

### **Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora<sup>3</sup>**

Veamos algunas competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

---

#### **COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN DOCENTE**

---

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.
  2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
  3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
  4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
  6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).
- 

#### **Cuadro 1.** Competencias de la función docente.

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión...

---

#### **COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN INVESTIGADORA**

---

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.
  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.
  3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
  4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.
- 

#### **Cuadro 2.** Competencias de la función investigadora.

---

<sup>3</sup> Estas competencias han sido desarrolladas en otras comunicaciones presentadas y explicadas ampliamente en artículos y comunicaciones anteriores (Mas, O. y Ruiz, C. (2006 y 2007) y, de forma similar, también en Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008))

## 1.6. METODOLOGÍA, POBLACIÓN Y MUESTRA

La *población* objeto de estudio queda definida por el conjunto de profesores de las universidades públicas catalanas, afectados todos ellos por la progresiva implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y por las nuevas exigencias sociales, laborales y académicas que conlleva esta implementación.

La *muestra* se conforma en consideración con el principio de triangulación de informantes (expertos, profesores y alumnos) e instrumentos utilizados (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), de manera que:

- En lo referente a los *expertos* utilizamos una unidad muestral intencional no probabilística, conformada por personas relevantes en la investigación de la temática que nos atañe, 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, coordinadores de área, de titulación, de experimentación,...), pudiendo aportar una visión e información difícilmente obtenible mediante otros informantes.

A estos expertos se les implicó en la investigación de dos modos diferentes, a un primer colectivo mediante un grupo de discusión (7 miembros del Grupo CIFO<sup>4</sup>) y, a un segundo grupo (11 individuos) de expertos y responsables universitarios en el ámbito de la formación y gestión del profesorado, mediante entrevistas en profundidad no estructuradas<sup>5</sup>.

- En lo referente al *profesorado*, utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria); optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas, ya que estas suponen el 86,7% de los profesores y el 66,6% de las universidades de este territorio<sup>6</sup>.

El profesorado participó en la investigación cumplimentando un cuestionario donde se consideraban *diferentes tipologías de variables*, pudiéndose sintetizar en torno a:

- variables *personales, formativas y sociolaborales-contextuales*, en relación con *quién es, qué hace, dónde actúa* y en que condiciones;
- variables respecto al *perfil competencial docente e investigador actual* y, variables respecto al *perfil competencial docente e investigador necesario* para desarrollar sus funciones en el nuevo modelo y contexto universitario<sup>7</sup>.
- Los *alumnos* participantes cursaban los últimos cursos de licenciaturas del ámbito de Ciencias de la Educación o estudios de postgrado del mismo ámbito, resultando sus aportaciones especialmente útiles, ya que poseen la percepción propia de un alumno, enriquecida por los conocimientos y criterios psicopedagógicos que atesoran (como profesionales en la actualidad o en un futuro inminente) de las competencias que posee y/o debería poseer un profesor universitario.

Este colectivo de estudiantes participo en la investigación cumplimentando el mismo cuestionario elaborado para el profesorado, salvo dos excepciones: lógicamente, se modificó la parte correspondiente a las variables *personales, formativas y sociolaborales-contextuales* y, en segundo lugar, en el cuestionario que se facilitaba a los alumnos de Licenciaturas se elimino la parte del perfil competencial relacionado con la función investigadora.

---

<sup>4</sup>Grupo CIFO (Colectivo para la investigación de la Formación Ocupacional), para más información consultar <http://grupocifo.uab.es>.

<sup>5</sup>Además se contó con la colaboración de 13 expertos (jueces) para la validación del cuestionario empleado.

<sup>6</sup>Datos correspondientes al curso académico 2004-2005, obtenidos en la web oficial de la Generalitat de Catalunya ([www.gencat.net/temes/cat/universitats](http://www.gencat.net/temes/cat/universitats) [consulta on line efectuada: 13 de diciembre de 2006]).

Las Universidades públicas catalanas son ocho: UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV y UOC (fundación participada mayoritariamente por la Generalitat de Catalunya), que ocupan a 13427 docentes universitarios en sus diferentes categorías profesionales; siendo las Universidades privadas catalanas cuatro: URL, UVIC, UIC y UAO-CEU, que ocupan a 2053 docentes universitarios en otras tantas categorías profesionales.

<sup>7</sup>Como ya se ha comentado anteriormente el perfil competencial del profesor universitario elaborado está conformado por 10 competencias, desglosadas a su vez en 64 unidades competenciales; solicitándose la valoración en una escala de Lickert (1 [valoración mínima] y 5 [valoración máxima]) del grado de posesión o de necesidad de estas últimas.

Finalmente la muestra queda configurada del siguiente modo:

UNIVERSIDADES participantes	Profesorado participante	Alumnos participantes	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
<b>TOTAL</b>	<b>161</b>	<b>63</b>	<b>11</b>	<b>7</b>

**Tabla 1.** Muestra implicada.

## 1.7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resulta evidente la importancia de la formación durante toda la trayectoria profesional del profesor universitario, tanto en la función investigadora, docente y, aunque no la desarrollemos en esta comunicación, en la función gestora; del mismo modo, debido a las características de esta profesión, del propio colectivo y de su alto nivel de cualificación y competencias desarrolladas, la autoformación adquiere un papel relevante para este colectivo.

Esta autoformación debe abarcar no solo, el dominio de un saber y de un saber hacer de la propia área de conocimiento, aspecto habitualmente ya atendido por el profesorado universitario, si no que debe alcanzar un saber y un saber hacer pedagógico.

El profesor universitario debe ser consciente de la necesidad de un continua autoformación y perfeccionamiento de los aspectos relacionados con su docencia y con la investigación sobre la misma; requiriendo ello, por parte del profesor universitario, además de una formación pedagógica de base, una actitud positiva hacia la formación/autoformación psicopedagógica.

Previo al desarrollo de esta formación/autoformación es imprescindible que el profesor se plantee y sea capaz de autodiagnosticar sus déficits formativos y, para ello, previamente iniciar procesos de autoevaluación de sus prácticas docentes e investigadoras sobre la propia docencia. ¡¡Es impensable, en nuestros días, que un docente pueda pasarse toda su carrera profesional sin reflexionar sobre su docencia, ni plantearse procesos de innovación, investigación y mejora sobre la misma!!.

Por todo ello, en esta comunicación, presentamos los datos correspondientes a 4 unidades competenciales relacionadas con la autoevaluación y con el autodiagnóstico de necesidades formativas (2 de ellas pertenecientes a la función investigadora y otras 2 a la función docente) de las 64 que componen nuestra propuesta de perfil competencial del profesor universitario, desde la propia autopercepción del profesor universitario<sup>8</sup>, aunque sin desestimar en algún momento las aportaciones de expertos y alumnos que enriquezcan el contenido.

En la tabla 2, mostrada a continuación, se especifican las valoraciones obtenidas de las *unidades competenciales* relacionadas con la autoformación integradas en la *competencia docente "contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia"*, tanto el *dominio actual* que el *propio profesor* dice poseer de dichas unidades competenciales como, desde su propio criterio, el dominio que *necesitaría poseer* para desempeñar satisfactoriamente los nuevos requerimiento que se le realizan desde la sociedad y desde su institución de educación superior.

<b>Competencia Docente 5:</b> <b>Contribuir</b> activamente a la <b>mejora</b> de la calidad de la docencia	<b>Dominio Actual</b>	<b>Necesidad de dominio</b>	<b>Sig.</b>
UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	2,89	4,12	,000 1<2
UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	3,08	4,19	,000 1<2

**Tabla 2.** Valoración de las UC de la CMPT docente 5 relacionadas con la autoformación docente.

<sup>8</sup> Como ya se ha mencionado anteriormente, en el cuestionario la valoración de estas Unidades Competenciales se realizó mediante una escala de Lickert, otorgando a cada una de ellas un valor entre 1 [valoración mínima] y 5 [valoración máxima]), según el grado de dominio actual o la necesidad de dominio.

Ambas unidades competenciales arrojan significatividad estadística, observándose un *dominio actual* inferior a la media (3) en “*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*” y superando levemente esta media “*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia*”. Estas dos *unidades competenciales* son a las que el profesor universitario otorga un *menor dominio actual* y una *menor necesidad de dominio* para desarrollar sus función docente satisfactoriamente, dentro de las incorporadas en la competencia docente 5, aunque curiosamente se obtiene una *mayor diferencia de medias* entre el *dominio actual* y el considerado *necesario* para la excelencia en la UC “*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*”.

En la tabla 3 se especifican las valoraciones obtenidas de las *unidades competenciales* relacionadas con la autoformación integradas en la *competencia investigadora* “*diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación*”, tanto el *dominio actual* que el *propio profesor* dice poseer de dichas unidades competenciales como, también desde su propio criterio, el *dominio competencial necesario* que debería poseer para desempeñar satisfactoriamente los nuevos requerimiento que se le realizan desde la sociedad y desde su institución de educación superior.

<b>Competencia 1:</b> <b>Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos</b> de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	<b>Dominio Actual</b>	<b>Necesidad de dominio</b>	<b>Sig.</b>
UC1.13. Promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación	2,87	4,20	,000 1<2
UC1.14. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora	3,06	4,16	,000 1<2

**Tabla 3.** Valoración de las UC de la CMPT investigadora 1 relacionadas con la autoformación docente.

Las valoraciones obtenidas con ambas unidades competenciales arrojan significatividad estadística, observándose que el *propio profesorado* de la muestra expresa *no tener un dominio suficiente* (puntuado por debajo de la media teórica -3-) en “*promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación*” y superando, por muy poco, la media teórica comentada en “*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora*”

En la tabla 4, que se presenta a continuación, se especifican las valoraciones obtenidas de las unidades competenciales relacionadas con la autoformación integradas en la competencia “*contribución activa a la mejora de la calidad de la docencia*”; tanto el *dominio actual* que el *profesorado de los diferentes ámbitos de conocimiento* dice poseer de dichas unidades competenciales como, desde su propio criterio, el que *necesitarían* poseer para afrontar los nuevos requerimiento que se le realizan.

<b>Dominio actual</b>				
<b>Competencia 5:</b> <b>Contribuir</b> activamente a la <b>mejora</b> de la calidad de la docencia	<b>Ámbito científico</b>			
	<b>Educación (1)</b>	<b>Sociales y Humanas (2)</b>	<b>Salud y experimental (3)</b>	<b>Sig.</b>
UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	3,27	2,67	2,73	.02 2,3<1
UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	3,31	2,94	2,98	

**Tabla 4.** Valoración del dominio actual con la distribución a la mejora de la calidad docente según el ámbito de conocimiento.

En esta competencia 5, relativa a la mejora de la calidad docente, se evidencian resultados muy similares entre los diferentes colectivos, manteniéndose en un nivel medio de dominio (próximo a la media teórica 3) sobre las distintas unidades competenciales.

Por el contrario en la tabla siguiente, puede apreciarse sobre la *necesidad de dominio* de esta competencia docente 5, todo y que las valoraciones son muy altas, que se apunta de nuevo un doble perfil. De una parte los que manifiestan mayor necesidad, que son los profesores de ciencias de la educación y el resto, que manifiestan una menor necesidad, pero con matices entre ellos.

Necesidad de dominio				
Competencia 5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	Ámbito científico			
	Educación (1)	Sociales y Humanas (2)	Salud y experimental (3)	Sig.
UC5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente	4,47	3,94	3,97	.02 2,3<1
UC5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia	4,48	3,95	4,21	.03 2<1

**Tabla 5.** Valoración de la necesidad de dominio de la contribución a la mejora de la calidad docente según el ámbito de conocimiento

A modo de síntesis podemos decir que en las unidades competenciales seleccionadas (UC5.4 y UC5.5), relacionadas con la autoformación y pertenecientes a la *función docente*, se observa como es lógico de esperar, un mayor *dominio actual* (en un caso estadísticamente significativa) del profesorado del ámbito de las ciencias de la educación y, del mismo modo, se obtiene en este colectivo una *necesidad de dominio* significativamente más elevada en ambas. Podríamos atribuir estos resultados a la cultura colectiva y alto conocimiento de estas temáticas, al ser estas propias de su ámbito de estudio y, al conocido principio, de que cuanto mayor es la formación en un ámbito mayor es la demanda de formación en el mismo.

Cambiando de función, las valoraciones obtenidas del *dominio actual* de las unidades competenciales relacionadas con la autoformación (UC1.13 y UC 1.14) incluidas en la *competencia investigadora* “*diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación e innovación*”, que el propio *profesorado de los diferentes ámbitos de conocimiento dice poseer* no presentan diferencias significativas entre ellas; aunque es necesario resaltar que a pesar de existir un nivel de *dominio actual* bastante similar en los tres colectivos, el colectivo perteneciente al ámbito de *ciencias de la salud y experimentales* se confiere una autovaloración mayor, aunque no significativa estadísticamente.

Si atendemos al nivel de *necesidad de dominio* en las diferentes unidades competenciales de la misma *competencia investigadora 1*, se observa la existencia de valoraciones muy similares entre los tres colectivos mencionados, destacándose la mayor puntuación (estadísticamente significativa) por parte del colectivo de profesorado perteneciente al ámbito de *ciencias de la educación* en algunas unidades competenciales específicas, no siendo una excepción la UC1.13 “*promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación*” y la U.C1.14 “*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora*”.

Necesidad de dominio				
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.	Ámbito científico			
	Educación (1)	Sociales y Humanas (2)	Salud y experimental (3)	Sig.
UC1.13.Promover la evaluación y la constante mejora del proceso de innovación e investigación	4,52	4,05	3,97	,012 2,3<1



UC1.14. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora	4,39	4,04	4,03	.05 1>2,3
--	------	------	------	--------------

**Tabla 6.** Valoración de la necesidad de dominio del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos según el ámbito científico

Resulta interesante considerar algunos aspectos a partir de las aportaciones de los expertos y alumnos:

– En el perfil general del profesor universitario, al *comparar dominio actual* con la necesidad de *dominio* a partir de la valoración del *propio profesor universitario*, todos los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas (tanto en la función docente como en la función investigadora). Esto contrasta con la opinión expresada por los *expertos* cuando nos indican que mayoritariamente *no existe una conciencia* profesional en el colectivo docente sobre la necesidad de poseer una formación pedagógica, justificándolo con que no se puede sentir necesidad de una cosa que se desconoce (y hasta hace pocos años no se ha empezando a generar esta necesidad al colectivo, ya que actualmente no basta con realizar la docencia, sino que debe realizarse correctamente y demostrarlo).

– En términos generales, en las valoraciones otorgadas por los *alumnos* a las unidades competenciales presentadas se mantienen tres constantes: la primera, en todos los casos existen diferencias significativas entre los valores expresados en el *dominio actual* y en la *necesidad de dominio*, la segunda constante, es la inferior valoración del *dominio competencial actual* que la que reconoce el propio profesorado y, la última constante, es la mayor puntuación que realiza este colectivo de la *necesidad de dominio* que el propio profesorado. En el caso particular de las 4 unidades competenciales que nos ocupan (tanto las pertenecientes a la función investigadora como a la docente) el *dominio actual* se encuentra por debajo de la media teórica (entre 2,44 y 2,71) y la *necesidad de dominio* es considerablemente alta (entre 4,5 y 4,74).

No podemos finalizar sin hacer mención a la ya renombrada *competencia docente 5*, que hace referencia a “*contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia*”, ya que es una de los ejes principales para entender las bases en que se asienta la profesionalidad del *docente universitario* y facilitarnos respuestas en lo referente a: ¿quién es (profesionalmente)?, ¿cómo entiende la docencia?, ¿cuáles considera que son sus tareas?, ¿entiende esta función docente como una cuestión individual o colectiva?, ¿está motivado para la mejora e innovación en la docencia?, etc. En esta *competencia docente 5*, las unidades competenciales con menor dominio actual (estando la primera de ellas por debajo de la media teórica), coinciden con las que se consideran menos necesarias desarrollar para la excelencia, “*aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente*” y “*autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia*”. Ante estos resultados resulta evidente que el docente universitario no tiene las competencias necesarias para evaluar su calidad docente y autodiagnosticar sus déficits, pero el mayor problema es que tampoco está entre sus prioridades el cambiar esta situación (autoevaluar su docencia y sus necesidades formativas, son las unidades competenciales consideradas como las menos necesarias de dominio para la mejora de la docencia).

## REFERENCIAS

Brunner, J. J. (2000). Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. *PREAL*, nº 16. Santiago de Chile.

Consell Interuniversitari de Catalunya (2005). *Educació, competitivitat i ocupació a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIC-Oficina de l'Espai Europeu del Coneixement.

Cresson, E. (1996). Hacia una política de educación y de formación permanentes. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 8-9, 9-12.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 20, nº 1, 7-43.

- Ferrández, A. y Tejada, J. (1998). *Currículum de personas adultas: diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional*. Bellaterra: (material policopiado).
- Ferrández, A. et al. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Font, J. (2000). +45. *Necesidades y estrategias formativas*. Barcelona: Departament d'Estudis dels Medis Actuals (DEMA).
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- 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 de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- Iribarne, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 8-9, 24-32.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- López Noguero, F. (2004). La Educación Popular en España. Retos e interrogantes. *Agora Digital*, nº 7. Consulta online efectuada el 12-04-06 en <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros>
- Marcelo, C. y Estebanz, A. (2003). Marco general de investigación en la universidad. En Mayor, C. (coord). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra (tesina doctoral inedita).
- Mas, O. et al. (2006). Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial. *Comunicaciones IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona, 5-7 de Julio de 2006 [soporte CD].
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*. Barcelona, setiembre de 2007 [soporte CD].
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Paquay, L. et al. (coord) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (2) nº 146, 115-132.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, nº 158, 17-26.
- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, nº 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999c). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, nº 57, 8-14.
- Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol. 11, nº 2, 30-42.
- Tejada, J. (2002b). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. *Actas IV Congreso de formación para el Trabajo*, 21-51. Zaragoza, 9-10-11 de Noviembre de 2005, ponencia.
- Tomás, M. (2001). Presentación. *Educar*, nº 28, 6-9.