

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Raket; García-Lupi3n, Beatriz; García-Nieto, Narciso; García-García, Mercedes; Gil, Javier; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Diéguez, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Rodríguez-Santero, Javier; Romero, Soledad; Salmer3n, Purificaci3n (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. *RELIEVE*, v. 15, n. 1, 1-18.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm).

e-Journal of Educational  
Research, Assessment and  
Evaluation



Revista ELectr3nica de  
Investigaci3n y EValuaci3n  
Educativa

## PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACI3N SUPERIOR (EEES) EN EL 3MBITO UNIVERSITARIO ESPA3OL

*[Profiles of University Professors in Spain for the European Higher Education Area (EHEA)]*

por

Álvarez-Rojo, Víctor ([vrojo@us.es](mailto:vrojo@us.es)); Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Raket; García-Lupi3n, Beatriz; García-Nieto, Narciso; García-García, Mercedes; Gil, Javier; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Diéguez, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Rodríguez-Santero, Javier; Romero, Soledad; Salmer3n, Purificaci3n

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

[Ficha del art3culo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

This paper presents the findings of a research study of professors' profiles for the European Higher Education Area (EHEA) conducted in five spanish universities. Through the application of qualitative methods of inquiry, the perceptions of several groups of university professors over the principal teaching qualifications necessary for the coordination of higher education throughout the European Union have been obtained. Data analysis indicates a significant discrepancy between actual Spanish professors and those required by EHEA. It has also made possible the detailed description of teaching competency profiles that professors believe to be fundamental for the new functions demanded of them in the present changing social and educational situation.

### Keywords

Teaching competencies; higher education teaching profiles; in-service teacher education.

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una investigaci3n llevada a cabo en cinco universidades espa3olas sobre los perfiles docentes que demanda el EEES. Utilizando procedimientos de corte cualitativo se han obtenido en dos momentos consecutivos las percepciones de grupos de profesores sobre las principales competencias docentes necesarias para la armonizaci3n de la educaci3n superior en la UE. El an3lisis de los datos indica, por una parte, la discrepancia entre los tipos de profesores actualmente existentes y los percibidos como necesarios; por otra, ha posibilitado la descripci3n pormenorizada de los perfiles de competencias docentes que el profesorado percibe como fundamentales para el ejercicio de las nuevas funciones que se le demandan en estos momentos.

### Descriptores

Competencias docentes; perfiles docentes en educaci3n superior; formaci3n continua del profesorado.

### 1. INTRODUCCI3N: EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y DE LA FORMACI3N DEL PROFESORADO

Investigar, innovar o reflexionar en el momento presente sobre la ense3anza en la universidad conlleva, nos guste o no, tener como referencia el proceso 'pol3tico' de armo-

nización iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Allí se trazaron las líneas maestras para construir un EEES; que persigue prioritariamente objetivos políticos y sociales de gran calado, si llegan a materializarse, como son la armonización y la convergencia de los sistemas universitarios europeos en la formación de profesionales; el reconocimiento automático de los títulos otorgados por cada país de la UE; la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios y de profesionales.

Dichas metas son legítimas, necesarias para la construcción de una sociedad europea integradora y racionalmente inobjetable si pensamos en el calvario particular que tradicionalmente han tenido que pasar los titulados de nuestras universidades cuando tenían que ‘convalidar’ sus títulos en otros países europeos. Pero su consecución exige cambios en nuestras universidades, tanto políticos (estructura de la oferta de formación) como técnicos (contenidos y formas de la enseñanza). Los primeros han generado una pugna vivaz principalmente entre profesionales para conservar los privilegios laborales derivados de la estructura dual licenciados-diplomados de las titulaciones actuales; y secundariamente entre los profesores universitarios de ambas clases de titulaciones por el control de los títulos, los cambios organizativos y el impacto en las culturas ya establecidas de los centros de enseñanza tradicionales. Respecto a los cambios técnico-metodológicos, que afectan a todo el profesorado por igual, los más destacables son el enfoque de la formación universitaria hacia la adquisición de competencias (frente al reinado del temario), la pluralidad metodológica (frente a la omnipresencia de la clase magistral) y el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes (frente al aula/laboratorio como casi único escenario de docencia y aprendizaje).

Centrándonos en éstos últimos el que más controversia ha suscitado en la universidad sin duda es el de las competencias (Escudero,

2008; Perrenoud, 2008); concepto que parece funcionar como catalizador de todos los rechazos hacia la reforma en ciernes, concretados en tres argumentos básicos sobre la degradación de la formación universitaria por mor de la introducción de las competencias:

- 1) Establecer como referente de la enseñanza las competencias profesionales de las titulaciones supone convertir la universidad en un centro de formación profesional al servicio del mercado de trabajo, cuya lógica es cuestionable (eficiencia económica, selección, ánimo de lucro, etc.) o al menos no asumible por la universidad (ni por otros niveles del sistema educativo, Appleby y Bathmaker, 2006)
- 2) Enseñar competencias profesionales va en detrimento de los saberes, los conocimientos y los contenidos científico-culturales que la universidad debe transmitir; la misión principal de la universidad es incrementar y transmitir el conocimiento, luego si se dedica a enseñar competencias profesionales va a ser en perjuicio de aquél
- 3) Poner el acento en la enseñanza de competencias profesionales implica unidimensionalizar la formación superior y olvidar aspectos esenciales de la formación universitaria como son la transmisión de valores, la formación de ciudadanos... no ligados directamente al mercado laboral

Desde nuestro punto de vista esos argumentos parecen ser fruto en gran medida del desconocimiento del propio concepto de competencia y de la inquietud que genera cualquier tipo de cambio en los profesionales de la educación de cualquier nivel. Nos parece, en cambio, que la ‘lógica’ de las competencias tiene algunas virtudes y puede contribuir significativamente a la adaptación de la universidad a las necesidades sociales del siglo XXI, considerando lógicamente la adaptación a las demandas sociales no como una herejía sino como una exigencia para la universidad. Nos explicamos seguidamente.

1. La misión de la universidad no es ‘sólo’ formar profesionales, pero es una de sus funciones principales; al menos en España (también en el contexto europeo en general), donde los títulos que otorga la universidad capacitan legalmente para ejercer la profesión de forma inmediata. Consecuentemente los perfiles de competencias de los profesionales que hay que formar tendrán que ser ‘uno’ de los referentes principales de la formación. No parece sostenible ya de cara a la identificación, intercambio y utilización en el mercado de trabajo de los títulos que otorga la universidad el mantenimiento de la situación anterior en la cual la mayoría de las titulaciones ofertadas en la universidad no disponían más que de una definición muy somera del profesional que se quería formar (en el mejor de los casos) y de un compendio de tópicos disciplinares (descriptores) escasamente ligado a la práctica de la profesión. Porque tener en cuenta la lógica del mercado tanto laboral como de las propias titulaciones también es asunto de la universidad: el Suplemento Europeo al Título (y la formación que éste presupone) debe contener información que permita identificar y ubicar la titulación en un nicho laboral, no disciplinar, para facilitar el aprovechamiento social de la formación. Considerar casi en exclusiva las funciones ‘nobles’ de la universidad ha generado entre otras consecuencias los larguísimos procesos de convalidación de titulaciones por la dificultad de rastrear la presencia de los conocimientos exigidos por el país receptor en los programas y temarios del país emisor.

2. Disponer de un perfil de competencias académicas y profesionales como referente para la enseñanza será sin duda una gran ayuda para racionalizar las propias titulaciones y dar respuesta a la cuestión esencial de cuánto conocimiento es necesario para formar a un profesional competente para un contexto profesional específico (vs. presencia deseable a lo largo de la

carrera de un poco de todos los saberes del área de conocimiento en cuestión). E igualmente podrá actuar como elemento facilitador para el profesorado en la tarea de planificar la docencia de sus asignaturas y sobre todo a la hora de seleccionar los contenidos que se incluirán en el temario. El temario ha funcionado siempre como la pieza clave de la oferta docente, de tal forma que ‘dar el temario’ simboliza en la práctica la propia función docente; sin embargo, la elección de ese compendio de contenidos (teóricos en su mayor parte) se realiza generalmente con criterios disciplinares (conjunto de saberes de un área de conocimiento) y con bastante lejanía (cuando no con desprecio explícito por mor de funciones superiores de la formación universitaria) respecto a la aplicabilidad de los mismos. El resultado de estas formas de hacer es de todos conocido: asignaturas superfluas en las titulaciones, aprendizaje memorístico de contenidos, nula o muy escasa capacidad de transferencia e integración de conocimientos en actos profesionales o académicos complejos...etc. En definitiva, los perfiles académico-profesionales posibilitan la justificación contextual del temario por razones como el tipo de profesional que se quiere formar, las características del mercado laboral y del ejercicio de la profesión, el nivel de la enseñanza (grado / postgrado), la finalidad de la formación (investigación / práctica profesional), etc.

3. Que la universidad debe formar ciudadanos, además de profesionales, es una declaración programática y consustancial a la institución universitaria, pero de muy problemática concreción práctica. La formación como ciudadanos de los estudiantes universitarios tiene muy escasa presencia en los programas de las asignaturas; la preocupación fundamental del profesorado es dar el temario o cumplir el programa; y, sobre todo, evaluar y calificar el manejo de conocimientos. Por otra parte, la oferta que los centros universitarios hacen al

margen de la docencia en las aulas (conferencias, congresos, jornadas...) cosecha desde hace ya muchos años un escasísima aceptación entre el alumnado. ¿Dónde y cómo se imparte entonces esta formación, que parece resultará tan afectada si enseñamos competencias profesionales, además de académicas y ciudadanas? Da la sensación, en cambio, de que esta formación deseable pero escasamente practicada y menos evaluada se utiliza como arma arrojadiza contra el cambio previsto en el EEES, porque si cualquier profesor o profesora quiere enseñar y evaluar competencias ciudadanas en sus asignaturas nadie se lo va a impedir; y lógicamente tendrá que planificar los tiempos de docencia que va a dedicar a las competencias profesionales, a las académicas y a las de la formación integral del alumnado.

Además de las razones anteriores hay que tener muy en cuenta las transformaciones que se han venido produciendo en las últimas décadas en el entorno sociolaboral y específicamente en el mercado de trabajo; que han traído como consecuencia la evolución del concepto de profesionalidad. La sociedad demanda profesionales dotados de nuevas cualificaciones, las cuales se configuran en torno al concepto de competencia de acción profesional. La evolución del mercado de trabajo y, como consecuencia de ello, del concepto de cualificación profesional, ha sido destacada en informes institucionales que se han generado en los últimos años: *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* (CEE, 1995), *Libro Verde: vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas* (CEE, 1996a); *Libro Verde: cooperación para una nueva organización del trabajo* (CEE, 1996b); *Informe Delors: la educación encierra un tesoro* (1996); *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional 1998-2002* (Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999, España). A todo ello se deben sumar la progresiva incorporación de las competen-

cias a la legislación española: la *Ley 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional* (BOE de 20 de junio).

Finalmente, el propio concepto de competencia invalida la principal objeción que desde el mundo académico se formula respecto a las competencias como elementos nucleares de la enseñanza superior, como es la incompatibilidad competencias-conocimientos. El concepto de competencia que con más frecuencia se maneja para la formación ha sido delimitado por Bunk (1994) y otros autores (Mertens, 1997; Levy-Leboyer, 1997; Vargas, 2000; Le Boterf, 2001; Echeverría, 2002). Según Bunk, 'posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo'.

La reseña de esta definición la realizamos para subrayar que la aludida incompatibilidad entre competencias y saberes-conocimientos-contenidos es más imaginaria (e intencionada) que real: no existen competencias al margen de los conocimientos; es decir, los conocimientos son uno de los elementos esenciales de las competencias.

Sin embargo, a pesar de las reticencias para aceptar la lógica de las competencias en la enseñanza universitaria, el desarrollo de las competencias docentes constituye ya un referente imprescindible en los procesos de formación inicial (profesores noveles) y continua de los docentes ofertados por las universidades españolas. El nuevo (y deseable) enfoque de esta formación está afrontando el reto de identificar los mecanismos y los procedimientos a través de los cuales el profesorado pueda optimizar tales competencias; y para ello es necesario llevar a cabo una revisión de los modelos de formación y de aprendizaje profesional, así como de las fuentes y recursos que hasta ahora se utilizaban. En este nuevo marco, las Tecnologías



de la Información y la Comunicación pueden resultar de gran ayuda, como se está demostrando en otros ámbitos de la formación, gracias a las posibilidades que ofrecen, por ejemplo, para superar las barreras del espacio y del tiempo, para aprendizajes complejos y para ayudar en la búsqueda, tratamiento y almacenaje de la información, así como para fomentar aprendizajes cooperativos y la formación de redes entre profesores y/o estudiantes (González Sanmamed, 1995 y 2001; Sangra y González Sanmamed, 2004).

Por otra parte, la experiencia acumulada en los últimos años va arrojando algunos datos muy valiosos sobre los requisitos contextuales de la formación del profesorado para el EEES. Escudero Escorza (2003) señala que uno de los principales hándicaps de bastantes ofertas de formación radica en que la mayoría de las teorías y programas orientados a la preparación del docente universitario no se inserta en el territorio de la disciplina que el profesor imparte; lo cual lleva al profesorado a devaluar la formación pedagógica considerándola como algo añadido a su formación científica y al conocimiento adquirido desde su experiencia práctica. La reconducción de esta situación supondría plantear las actividades formativas como un proceso de interacción entre disciplinas, contextos y métodos que permita al profesorado adaptar y transformar los contenidos disciplinares en propuestas de aprendizaje de competencias concretas asequibles para sus alumnos. Asimismo, la necesidad de contextualizar la formación es puesta de manifiesto por De Ketele (2003), que considera que para que los procedimientos y recursos (que una institución decida aplicar) puedan contribuir de una manera eficaz a la formación y al entrenamiento didáctico del profesorado universitario es muy importante realizar una combinación óptima entre las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes.

Sin embargo, a la hora de planificar las ofertas de formación subsisten bastantes du-

das razonables respecto a las propias necesidades de formación del profesorado universitario, la primera de las cuáles es, lógicamente, ¿qué competencias docentes sería necesario priorizar en las ofertas de formación? Sobre las prioridades de competencias docentes se han realizado algunas propuestas marco como las del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), Yániz (2008) o Gilis et. al. (2008). Sin embargo, a pesar de su valor, subsiste la necesidad de conocer cuáles son las competencias docentes concretas que el profesorado considera fundamentales para reorientar su práctica docente en el nuevo contexto.

La segunda duda a aclarar para el planificador de la formación continua es, respecto a esas competencias generales, ¿cuáles posee ya el profesorado y en qué grado? Porque no parece adecuado en este tipo de formación ignorar el bagaje competencial que los docentes han adquirido a través de su experiencia profesional a lo largo de su carrera docente.

## **2. MÉTODO: INVESTIGACIÓN SOBRE PERFILES DEL PROFESORADO DE CARA AL EEES**

La investigación que presentamos a continuación fue diseñada para buscar respuestas a la primera de las dudas planteadas. Se formularon, en consecuencia, *dos preguntas*: a) *¿Cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las exigencias del EEES?* y b) *¿Qué competencias docentes deberían poseer, es decir, cuáles son sus perfiles docentes?*

Esta investigación<sup>[1]</sup> se está llevando a cabo en el contexto universitario español y participan en la misma 17 investigadores de 5 universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad del País Vasco, Universidad de Cádiz y Universidad de Sevilla, siendo esta última la que pilota el proyecto. Forma parte de un

proyecto (SEJ2007-67526) aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007 (España). El *objetivo* que persigue esta parte del proyecto es el de *describir el perfil profesional de cada uno de los tipos de profesor universitario percibidos como necesarios para el EEES en España, identificando las competencias docentes requeridas*.

Para su consecución se ha implementado una *investigación descriptiva exploratoria integrando dos tipos de metodologías*:

a) Un diseño *cualitativo-colaborativo* mediante grupos de discusión y entrevistas grupales. La delimitación inicial de los perfiles docentes se ha planteado como investigación cualitativo-colaborativa dado que: 1) el problema que se investiga se genera en los propios puestos de trabajo y afecta al quehacer diario de los profesores; 2) los aspectos problemáticos del objeto investigado han de ser definidos por los propios agentes, en este caso por el profesorado, siendo muy arriesgada la delimitación ‘desde afuera’; 3) el propósito último de la investigación apunta a la transformación de la realidad investigada, la docencia, algo imposible sin la participación de los docentes desde el inicio de la misma; y 4) la participación del profesorado no podía asegurarse sin la premisa de la colaboración, si tenemos en cuenta las condiciones contextuales en que está teniendo lugar en la universidad el cambio hacia la armonización con el EEES.

b) Un diseño *tipo survey* mediante cuestionarios. Se juzgó adecuada esta metodología para un segundo momento de la investigación, cuando ya se dispusiera de una delimitación inicial de los perfiles docentes percibidos. El objetivo que se pretende con este diseño metodológico es determinar en qué medida los perfiles docentes iniciales (y las competencias docentes en ellos contenidos) son válidos, necesarios y suficientes para la armonización de

la enseñanza universitaria, *según la percepción de colectivos amplios de profesorado*. La técnica de encuesta posibilita razonablemente la obtención de información de esta naturaleza y para ello se confeccionarán dos cuestionarios, que se aplicarán en dos momentos diferentes.

*En el presente trabajo presentaremos solamente el proceso investigador y los resultados correspondientes al primer diseño cualitativo-colaborativo*, únicos datos disponibles hasta el momento, y cuyo valor reside, a nuestro juicio, en tres aspectos. Por una parte, representan el resultado de haber sometido escrutinio la validez funcional-práctica de los tipos de profesores configurados por el ordenamiento jurídico universitario vigente; por otra, las aportaciones del profesorado consultado, obtenidas mediante procesos inductivos, permiten delimitar unos perfiles docentes relacionados directamente con la práctica docente diaria, es decir, no contaminados por consideraciones de oportunidad política o por condicionamientos presupuestarios. Finalmente, las percepciones de los informantes han permitido concretar un conjunto de competencias docentes específicas para cada uno de los tipos de profesores delimitados; lo cual es una aportación de indudable valor para la formación/actualización del profesorado, que se percibe como necesaria en la etapa actual de adaptación del sistema universitario español al EEES, en la medida en que pueden ser utilizadas dichas competencias como posibles ámbitos temáticos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Con ese diseño la obtención de las percepciones del profesorado se ha llevado a cabo en estas dos fases:

1ª Fase: Aproximación inicial mediante *grupos de discusión* (focus group) (GD) para conocer cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual (vs. tipos de profesores existentes en las universidades españolas) y qué competencias docentes

se les asignan. Las *variables de investigación* que se manejaron fueron (Tabla 1):

*Tabla 1 - Variables para los GD  
 (La diferenciación de los puestos de trabajo se justifica por algunos de los indicadores siguientes)*

Funcionales	Disciplinarios
- Funciones a desarrollar	- Nivel de dominio de conocimientos y procedimientos
- Escenarios de enseñanza a utilizar	- Nivel de experimentación en el ejercicio profesional (académico y/o profesional) de las competencias a enseñar
- Características institucionales de los estudiantes	
- Metodologías de enseñanza y/o evaluación a manejar	
- Competencias a transmitir	
- Instrumentos o medios a manipular	

2ª Fase: A partir de la información recogida en la primera fase se realizó una recogida más selectiva de información aplicando otro método de discusión y acuerdo social: el *método DACUM* (Mertens, 1996), diseñado específicamente para determinar las tareas y procesos (competencias) que tiene que desarrollar un profesional para dar respuesta a las demandas de un determinado puesto de trabajo en cada una de las 5 áreas de conocimiento. El método se aplica mediante la modalidad de ‘talleres DACUM’ (TD), compuestos por un número reducido de profesionales (de 3 a 5) altamente especializados en el puesto de trabajo cuyas competencias se investigan. Las variables de investigación en esta fase (formuladas como ‘resultados esperados’) fueron:

- 1) Descripción de los perfiles docentes (tipos de profesores) percibidos como necesarios-ade cuados para la nueva situación
- 2) Identificación de la relación de competencias generales y técnico-específicas percibidas como necesarias para cada uno de los tipos de profesores

descritos en la primera fase y en función de cada una de las cinco grandes áreas de conocimiento de la universidad

- 3) Desglose de las competencias en las correspondientes unidades de competencia

Las *poblaciones teóricas* de informantes estaban constituidas por la totalidad de los profesores de cada una de las 5 universidades; sin embargo, el tipo de muestra con el que se ha trabajado es el de *muestreo estructural*, intentando que estuvieran representados los diferentes tipos de profesores y áreas de enseñanza universitaria, para lo cual se definieron los perfiles que deberían tener los participantes en los grupos y posteriormente se localizó a profesorado que encajara en dichos perfiles y aceptara participar. En la primera fase de la investigación se procuró que estuvieran representados los 7 tipos de profesores existentes en las universidades españolas y las cinco grandes áreas de enseñanza de la universidad, dado que se partía del supuesto de que las diferencias tanto en la cultura académica (áreas de conocimiento) como en la experiencia docente (años de docencia/categoría) de los profesores producirían percepciones diferenciadas respecto al bagaje competencial percibido como necesario para el ejercicio de la enseñanza. Para la segunda fase los profesores participantes en los TD fueron seleccionados en cada una de las áreas de conocimiento teniendo en cuenta una sola característica: *amplia experiencia docente* cifrada en por lo menos 15 años de docencia en la universidad. El conjunto de informantes que participó efectivamente en la investigación se consigna en la tabla siguiente (Tabla 2):

Tabla 2 - Composición de los 8 Grupos de Discusión Realizados

Áreas de conocimiento de los profesores participantes	n	Tipos de profesores participantes	
Ciencias Experimentales	10	Catedráticos de Universidad	9
Humanidades	13	Profesores Titulares	38
Ciencias Sociales y Jurídicas	19	Profesores Contratados Doctores Ayudantes Doc-	10
Ciencias de la Salud	12	tores	2
Enseñanzas Técnicas	21	Profesores Asociados	10
		Ayudantes	5
		Profesores Colaboradores	1
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>TOTAL</b>	<b>75</b>
<b>Composición de los 5 Talleres DACUM Realizados</b>			
Áreas de conocimiento de los profesores participantes	n	Tipos de profesores participantes	
Ciencias Experimentales	3	Catedráticos de Universidad	2
Humanidades	3	Profesores Titulares	16
Ciencias Sociales y Jurídicas	8	Profesores Contratados Doctores Ayudantes Doc-	-
Ciencias de la Salud	5	tores	1
Enseñanzas Técnicas	2	Profesores Asociados	2
		Ayudantes	-
		Profesores Colaboradores	-
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Los instrumentos de recogida de datos utilizados fueron los usuales para los datos discursivos: grabadoras y toma de notas durante la discusión.

El análisis de datos se realizó mediante categorización polietápica del contenido del discurso en torno a las variables diferenciadoras de los puestos de trabajo (reseñadas en la Tabla 1) y a los tres resultados esperados antes citados (descripción de los perfiles docentes e identificación de las competencias y unidades de competencia asignadas a cada perfil). Y supuso básicamente las tareas siguientes:

- el análisis de coincidencias y discrepancias entre las propuestas de cada una de las universidades participantes y la toma de decisiones sobre denominaciones de perfiles y competencias percibidas (selección, integración, eliminación de duplicados, etc.)

- la formulación técnica adecuada de las competencias y de las unidades de compe-

tencia (frecuentemente expresadas por los informantes en lenguaje coloquial) finalmente resultantes

- la organización de la constelación más o menos informe de las competencias percibidas, en torno a las funciones docentes principales (planificación, desarrollo, evaluación y tutoría de la enseñanza)

### 3. RESULTADOS

Las percepciones del profesorado informante respecto a la primera de las cuestiones de esta investigación (¿Cuáles son realmente los tipos de profesores que demanda la enseñanza universitaria actual de cara a las exigencias del EEES?) delimitan inicialmente en los GD una pléyade de denominaciones de profesores, que reflejan en buena medida las distintas realidades de la docencia en las 5 áreas de conocimientos (Tabla 3):



Tabla 3 - Tipos de profesores percibidos en los GD

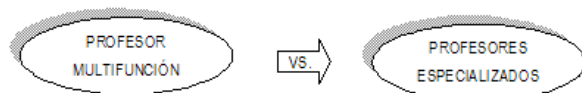
Profesor Clásico (docente-investigador)
Profesor innovador y adaptable (docencia + investigación + TICs)
Clínico-Práctico
Docente-Tutor de Aprendizaje
Investigador
Docente-Investigador-Clínico
Mediador de aprendizaje
Científico-Pedagógico (experto disciplinar)
Maestro (magister disciplinar)
Virtual (experto en TICs)
Competente-Heroico (multifunción)
Docente Asociado Externo
Profesor de Prácticas (asociado)
Gestor
Profesor en Formación (entusiasta)
Coordinador

Tabla 4 - Perfil del profesor multifunción – Competencias

- Detectar necesidades y demandas del alumnado
- Planificar la docencia relacionando su materia con la práctica profesional y las necesidades del alumnado
- Manejar (relacionar, presentar, aplicar...) los conocimientos específicos de su materia
- Manejar otros conocimientos (idiomas, TICs..)
- Analizar la propia práctica docente
- Motivar al alumnado
- Desarrollar la capacidad crítica del alumnado
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje
- Enseñar a trabajar en equipo

Sin embargo, un análisis en profundidad llevado a cabo sobre las coincidencias y discrepancias en las funciones asignadas a cada uno de esas ‘denominaciones iniciales’ de profesores permite establecer esta clasificación de los perfiles docentes:

### 1) Clasificación Dicotómica



En este caso, mantenido por 2 de los 7 GD, no se acepta la idea de la especialización competencial del profesorado; es decir, se aboga porque todo profesor tiene que tener las competencias necesarias para atender tanto las necesidades de aprendizaje del alumnado en el ámbito de su asignatura como los restantes requerimientos de la carrera docente universitaria. En relación con las primeras, que son las que en este momento nos interesan, se aporta el siguiente perfil percibido (Tabla 4):

### 2) Clasificación Múltiple



La mayoría de los GD, en cambio, parte del supuesto de que la complejidad y variabilidad del contexto profesional de los docentes universitarios demandan diferentes grados de especialización para dar respuesta tanto a las necesidades de los estudiantes como a las exigencias de la carrera docente (desarrollo profesional); lo cual no es óbice para que entre el conjunto de tipos de profesores aparezca igualmente el profesor multifunción, como puede observarse.

Las características y el bagaje competencial que se asigna a los seis tipos de profesores en esta segunda clasificación se detalla en la Tabla 5:

Tabla 5 - Perfiles de los profesores identificados en los GD

Denominación	Competencias iniciales asignadas
<b>1- Profesor en Formación</b> Profesores que inician sus carreras profesionales como docentes	- Diseño y ejecución de la tesis doctoral - Impartir docencia limitada y en función de las necesidades de los departamentos
<b>2- Profesor Asociado/De Prácticas/Clinico</b> Profesional externo o interno que imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas, prácticas clínicas, prácticas de laboratorio, etc.	- Enseñar a ejecutar los procesos, procedimientos o actuaciones propias de su ámbito de actividad profesional-laboral - Capacidad de tratar con pacientes/clientes - Capacidad de comunicación - Capacidad de trabajo en equipo
<b>3- Profesor Gestor</b> Profesional externo o interno que se encarga de la gestión de las diferentes unidades docentes	- Organizar y gestionar el personal y los asuntos de una unidad docente - Coordinar los objetivos y funciones de la unidad docente que gestiona con los de otras unidades docentes implicadas en una misma titulación
<b>4- Profesor Multifunción</b> Profesional que desarrollaría tareas docentes, investigadoras y de enseñanzas prácticas/clínicas	- Debería desarrollar competencias docentes, investigadoras... propias de los tipos 2, 3, 5, y 6 - Aunque se menciona como tipo de profesor existente en la actualidad, su viabilidad se pone en entredicho
<b>5- Docente Especialista</b> Vinculado prioritariamente a la docencia de materias específicas	- Organizar (diseñar, aplicar, evaluar) ofertas de enseñanza virtual - Impartir docencia en materias específicas - Aplicar diferentes metodologías de enseñanza y evaluación - Diseñar materiales para la docencia - Coordinación con otros profesores de la titulación - Motivar al alumnado - Dirigir, mediar y tutelar el aprendizaje - Enseñar a trabajar en grupo - Desarrollar competencias de comunicación en el alumnado - Desarrollar en el alumnado la capacidad de trabajo autónomo - Enseñar a solucionar problemas profesionales - Capacidad de tratar con pacientes/clientes
<b>6- Profesor Investigador</b> Docente vinculado/a prioritariamente a la investigación y con docencia en Estudios de Postgrado	- Diseñar y coordinar investigaciones - Publicar resultados de la investigación - Enseñanza de competencias específicas altamente especializadas - Desarrollar destrezas de investigación en el alumnado - Coordinar / Dirigir los trabajos de investigación del alumnado

Los resultados de este segundo análisis permiten realizar algunas deducciones de interés:

- los profesores y profesoras consultados delimitan lo que serían las 'competencias generales' para el desempeño de su puesto de trabajo
- la percepción del profesorado es bastante realista ya que dichas competencias se refieren a la totalidad de las demandas del puesto de trabajo: docentes, de investigación y de gestión; por más que el acento

de la investigación se había puesto (por parte de los investigadores) en la docencia

- los perfiles docentes identificados ponen de manifiesto la discrepancia entre los puestos docentes percibidos como necesarios y los tipos de profesores universitarios establecidos en la legislación española, cuya racionalidad sería esencialmente político-administrativa, si exceptuamos la figura/perfil del 'Profesor Asociado'<sup>[2]</sup>.
- las coincidencias más significativas entre las cinco áreas de conocimientos conforman dos vectores de actuación docente en-

tre los que se sitúa la actuación del profesorado universitario: vector docencia - investigación y vector teoría – práctica, referidos ambos a las titulaciones objeto de enseñanza y a los respectivos campos de actividad profesional de dichas titulaciones.

- las discrepancias detectadas son puntuales (apuntadas solamente por alguna de las áreas participantes en alguna de las universidades) y no parecen estar ligadas a las áreas de conocimientos; se sitúan en el vector docentes multifunción – docentes especializados

Por su parte, la información suministrada en los TD por los profesores y profesoras de las cinco universidades participantes ha supuesto un proceso de depuración de las figuras/tipos docentes identificadas inicialmente en los GD, que se han reducido de 6 a 4; y además ha posibilitado en gran medida dar respuesta a la segunda cuestión que guiaba esta investigación (*¿Qué competencias docentes deberían poseer, es decir, cuáles son sus perfiles docentes?*), es decir, ha permitido definir las competencias técnico-específicas y las subcompetencias de cada uno de los perfiles docentes finales. En la

Tabla 6 presentamos una síntesis de la información suministrada.

Al igual que en la fase anterior, tampoco en la información obtenida mediante los TD han aparecido discrepancias significativas entre las propuestas provenientes de las cinco áreas de conocimientos, confirmándose más bien los tres vectores de actuación docente del profesorado que por consenso o discrepancia aparecieron entonces:

Gráfico 1 - Vectores de actuación docente

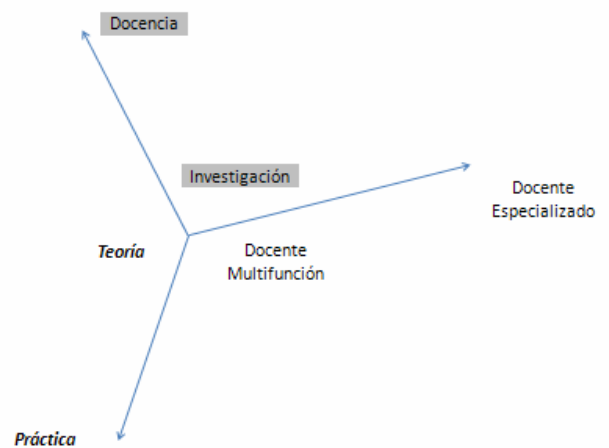


Tabla 6 - Perfiles de los profesores identificados en los TD

Denominación	Características Funcionales	Competencias Finales Asignadas
Profesor Tipo 1 ESPECIALISTA EN DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dedicación exclusiva a la universidad</li> <li>-Imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de enseñanza (EBP, EBPr, Lección Magistral, E. Clínica, etc.)</li> <li>-Tutela y supervisa los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado</li> <li>-En su caso, es especialista en enseñanza virtual, manejando TICs</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominio de la materia</li> <li>2. Selección y organización de los conocimientos a impartir</li> <li>3. Capacidad informativa</li> <li>4. Capacidad comunicativa</li> <li>5. Capacidad de Planificación</li> <li>6. Capacidad de evaluación del aprendizaje de los estudiantes</li> <li>7. Capacidad de diagnóstico</li> <li>8. Tutorar el aprendizaje del alumnado</li> <li>9. Capacidad de trabajo en equipo</li> <li>10. Capacidad de utilización de las TIC</li> <li>11. Dominio de las posibilidades del Campus Virtual: Comunicación, elaboración de contenidos, seguimiento de aprendizajes y evaluación</li> <li>12. Capacidad para fomentar la autonomía de los estudiantes</li> <li>13. Capacidad en la gestión de distintas culturas</li> <li>14. Capacidad en la gestión de su propio proceso de formación</li> </ol>
Profesor Tipo 2 DOCENTE INVESTIGADOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicación exclusiva a la universidad</li> <li>-Imparte docencia preferentemente en cursos de postgrado sobre temas de su especialización investigadora</li> <li>-Integra a profesores y estudiantes en procesos de investigación</li> <li>-Gestiona proyectos y resultados de investigación a diversos niveles (nacional, internacional, interuniversitario...)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad formativa</li> <li>2. Enseñar a investigar</li> <li>3. Tutelar al alumnado en relación con la investigación</li> <li>4. Gestionar personas, recursos y proyectos</li> <li>5. Integrar la actividad investigadora en el ámbito social y científico</li> </ol>
Profesor Tipo 3 ASOCIADO / DE PRÁCTICAS / CLÍNICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dedicación parcial a la universidad</li> <li>-Está en contacto con la práctica profesional de la titulación: ejerce la profesión</li> <li>-Aporta conocimientos prácticos (procesos y procedimientos) para el desempeño de la profesión en determinados ambientes laborales</li> <li>-Imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poseer conocimientos de la actividad laboral, utilizando y aplicando los instrumentos, técnicas y recursos de la profesión</li> <li>2. Servir de modelo y ejemplo de actuación</li> <li>3. Organizar y estructurar el trabajo práctico</li> <li>4. Desarrollar metodologías docentes</li> <li>5. Diseñar y organizar los materiales para la realización de las prácticas</li> <li>6. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las prácticas</li> <li>7. Tutorar las prácticas realizadas por el alumnado</li> </ol>
Profesor Tipo 4 MULTIFUNCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dedicación exclusiva a la universidad</li> <li>-Imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (teóricas y prácticas)</li> <li>-Desarrolla tareas de investigación participando en proyectos y equipos de investigación</li> <li>-Gestiona proyectos de innovación docente</li> <li>-Participa temporalmente en la gestión de las unidades y órganos de la universidad</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad para enseñar</li> <li>2. Capacidad para investigar</li> <li>3. Capacidad para tutorizar</li> <li>4. Capacidad para evaluar y calificar</li> <li>5. Capacidad para la gestión y la organización</li> </ol>



Las competencias asignadas son en su mayor parte competencias t3cnico-específicas, que a su vez han sido desglosadas en sub-competencias; éstas no han sido insertadas en este trabajo por problemas de espacio;

incluimos, no obstante, en la Tabla 7 un ejemplo del desglose realizado referido a la competencia 6 del Profesor Tipo 1.

*Tabla 7 - Ejemplo de desglose efectuado para una competencia*

6. Capacidad de evaluaci3n del aprendizaje de los estudiantes.	6.1. Utilizar la evaluaci3n como formativa
	6.2. Ser capaz de utilizar t3cnicas de evaluaci3n en situaciones did3cticas no convencionales
	6.3. Utilizar distintas t3cnicas de evaluaci3n coherentes con la metodología de trabajo
	6.4. Ajustar la evaluaci3n a los objetivos de la asignatura
	6.5. Definir y dar a conocer los criterios de evaluaci3n

#### 4. DISCUSI3N

El valor de los resultados obtenidos en esta investigaci3n reside a nuestro juicio en varios aspectos. En primer lugar ponen de manifiesto que, a pesar de la polémica y las reticencias analizadas al comienzo de este trabajo sobre el tema de la introducci3n de la l3gica de las competencias en la ense1anza universitaria, un sector del profesorado de todas las 3reas de conocimiento sin excepci3n maneja sin dificultad y acepta este presupuesto del EEES. Se trata de una conclusi3n que se obtiene revisando las propuestas de competencias que los profesores y profesoras realizaron tanto en los GD como en los TD, cuya formulaci3n es correcta en su mayor parte. Esta situaci3n coincide con el estado de opini3n que la mayoría del profesorado ha ido manifestando de forma reiterada en los cursos de formaci3n que han ofertado las universidades durante los a1os de preparaci3n de la reforma: por lo general los profesores no se oponen a la adopci3n de las competencias como uno de los ejes de su docencia, pero demandan formaci3n específica para la concreci3n del mismo en sus asignaturas. Se trata, no obstante de un dato no buscado formalmente en esta investigaci3n, pero igualmente valioso para los planificadores de la formaci3n continua del profesorado universitario en estos momentos.

La segunda aportaci3n del trabajo se encuentra, sin duda, en los 4 perfiles docentes identificados. Se trata de una propuesta de trabajo, desde luego discutible y apta para ser debatida y/o rebatida por otras investigaciones que aporten m3s informaci3n, por ejemplo, sobre otros perfiles docentes o sobre la concreci3n de esos perfiles en cada una de las 3reas de conocimientos, etc. En esta misma investigaci3n alguno de sus resultados, como es el caso del Profesor Tipo 4 (Multifunci3n), perfilado por una parte del profesorado consultado, ha cosechado no pocas reticencias de otros profesores informantes; algo similar ha ocurrido con un perfil apuntado en los GD, el de Profesor Gestor, que ha sido cuestionado por alg3n GD y rechazado por los profesores de los TD, descolgándose así de los perfiles finales aceptados en este trabajo.

El conjunto de competencias y subcompetencias asignadas a cada uno de los perfiles es una aportaci3n digna de considerarse a la hora de seleccionar contenidos para las ofertas de formaci3n continua. Porque, en primer lugar se trata de competencias docentes en su mayoría: de hecho de las 88 competencias identificadas solamente 9 se refieren a aspectos relacionados indirectamente con la docencia ('formaci3n continua del profesorado'). Adem3s, aun con todas las limitaciones

que este estudio conlleva, la delimitación de competencias es una propuesta de los propios profesores contextualizada y dependiente de su experiencia docente; es decir, no son competencias teóricas deducidas desde la didáctica como disciplina sino inferidas desde la práctica de la enseñanza en situaciones reales. Este carácter experiencial de las competencias aquí definidas incrementa su valor para nuclear en torno a ellas procesos de formación y asesoramiento. Para ello será necesario (como está previsto en la investigación global de la que forma parte lo aquí presentado) depurar la formulación de las mismas y someterlas a un proceso de reducción/priorización, categorización y validación por jueces; las competencias resultantes podrán constituir así un punto de partida (entre otros) para determinar necesidades de formación del profesorado de cara al EEES.

Finalmente, es necesario aludir a las limitaciones de este trabajo. Y en primer lugar la relacionada con la representatividad de las percepciones de los profesores consultados. Al respecto señalaremos que el tipo de diseño (cualitativo-colaborativo) y el método de selección de informantes (muestras aceptantes) utilizados no perseguían ni posibilitaban la representatividad estadística de los datos recogidos; la justificación de estas decisiones metodológicas residen en el gran tamaño de las poblaciones, en la dificultad de acceso a los profesores mediante selección aleatoria y en las limitaciones del propio proyecto: se buscaba tener una representación estructural de las percepciones del profesorado, es decir, que todos los tipos de informantes estuvieran representados en los GD y los TD.

El trabajo ha sido poco sensible a un factor de diferenciación de las percepciones como es la pertenencia a las áreas de conocimientos. Aun reconociendo la enorme influencia que la 'cultura' de las áreas de conocimientos y los centros universitarios ejercen sobre las percepciones y los patrones comportamiento de los profesores, como han puesto de manifiesto los estudios de entre otros Be-

cher y Keynes (2001), el diseño no contemplaba un tratamiento específico de esta variable. No obstante, cuando los informantes han aportado percepciones firmes en este terreno éstas han sido incluidas en los perfiles de competencias, como es el caso del Profesor Tipo 3.

Esperamos que las etapas restantes de esta investigación, actualmente en curso, nos permitan aportar en otra ocasión nuevos y significativos datos a lo hasta ahora obtenido.

## REFERENCIAS

- Appleby, Y. & Bathmaker, A.M. (2006). The new skills agenda: increased lifelong learning or new sites of inequality? *British Educational Research Journal*, 32 (5), 703-717.
- Becher, T. & Keynes, M. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines*. United Kingdom, The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CE (1995). *Libro Blanco sobre educación y formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1996a). *Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1996b). *Libro verde: cooperación para una nueva organización del trabajo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1997). *Eurobarómetro, 1997*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-42.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). Disponible en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2). Consultado el 20 de Enero de 2009.

Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.

Gilis, A., Cimet, M. – Laga, L. y Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.

González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

González Sanmamed, M. (2001). Evaluación, formación e Innovación: el triángulo estratégico de la calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 649-658.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>. Consultado el 23 de Enero de 2009.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II: Formación centrada en competencias (II). Disponible en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2). Consultado el 20 de Enero de 2009.

Sangrá, A. y González Sanmamed, M. (co-ords.) (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. Disponible en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1). Consultado el 20 de Enero de 2009.

---

## NOTAS

[1] “Proyecto FORCOM - Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes” (SEJ2007-67526), aprobado y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007 (España).

[2] Profesional en ejercicio que ejerce simultáneamente como docente a tiempo parcial

## ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**Víctor Álvarez-Rojo** ([vrojo@us.es](mailto:vrojo@us.es)). Dr. en Pedagogía y Catedrático de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Es el autor de contacto para este artículo. Su dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, 20-22. 41005-Sevilla. [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**Inmaculada Asensio-Muñoz** ([macu@edu.ucm.es](mailto:macu@edu.ucm.es)). Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**José Clares** ([jclares@us.es](mailto:jclares@us.es)). Dr. en Ciencias de la Educación y Profesor Colaborador del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). [Buscar](#)

[otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**Rakel Del-Frago** ([rakel.delfrago@ehu.es](mailto:rakel.delfrago@ehu.es)). Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora Asociada del área de MIDE, en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco (España). [Bus-](#)

[car otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**Beatriz García-Lupión** ([bglupion@ugr.es](mailto:bglupion@ugr.es)). Dra. en Psicopedagogía y Profesora Asociada del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España).

[Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**Narciso García-Nieto** ([nargar@edu.ucm.es](mailto:nargar@edu.ucm.es)). Dr. en Ciencias de la Educación y Catedrático de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de

Madrid (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)



**Mercedes García-García** ([mergarci@edu.ucm.es](mailto:mergarci@edu.ucm.es)). Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educación de la Universidad Complu-

tense de Madrid (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)




**Javier Gil** ([jflores@us.es](mailto:jflores@us.es)). Dr. en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España).


[Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)








## ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES


**Daniel Gonz3alez-Gonz3alez** ([danielg@ugr.es](mailto:danielg@ugr.es)). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Profesor Titular de Universidad del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Granada (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Soledad Guardia** ([soledadg@edu.ucm.es](mailto:soledadg@edu.ucm.es)). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Catedr3tica de Escuela Universitaria del 3rea de MIDE, en la Facultad de Educaci3n de la Universidad Complutense de Madrid (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 


**Marisol Ibarra** ([marisol.ibarra@uca.es](mailto:marisol.ibarra@uca.es)). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Titular de Universidad del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de C3diz (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 


**Rafael L3pez-Fuentes** ([rlopez@ugr.es](mailto:rlopez@ugr.es)). Dr. en Pedagog3a y Profesor Asociado del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Granada (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Antonio Rodr3iguez Di3guez** ([dieguez@us.es](mailto:dieguez@us.es)). Dr. en Pedagog3a y Profesor Titular del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Gregorio Rodr3iguez-G3mez** ([Gregorio.rodriguez@uca.es](mailto:Gregorio.rodriguez@uca.es)). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Profesor Titular de Universidad del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de C3diz (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Javier Rodr3iguez-Santero** ([jarosa@us.es](mailto:jarosa@us.es)). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Profesor Asociado del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Soledad Romero** ([sromero@us.es](mailto:sromero@us.es)). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Titular de Universidad del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

**Purificaci3n Salmer3n** ([psalmero@ugr.es](mailto:psalmero@ugr.es)). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Asociada del 3rea de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Granada (Espa3a). [Buscar otros art3culos de este autor en Scholar Google](#) 

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; García-Lupión, Beatriz; García-Nieto, Narciso; García-García, Mercedes; Gil, Javier; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Diéguez, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Rodríguez-Santero, Javier; Romero, Soledad; Salmerón, Purificación (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, v. 15, n. 1, 1-18.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm).

### ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; Del-Frago, Rakel; García-Lupión, Beatriz; García-Nieto, Narciso; García-García, Mercedes; Gil, Javier; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Diéguez, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Rodríguez-Santero, Javier; Romero, Soledad; Salmerón, Purificación (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. <i>RELIEVE</i> , v. 15, n. 1. <a href="http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm">http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm</a> . Consultado en (poner fecha) .
<b>Title / Título</b>	Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. [ <i>Profiles of University Professors in Spain for the European Higher Education Area (EHEA)</i> ].
<b>Authors / Autores</b>	Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; Del-Frago, Rakel; García-Lupión, Beatriz; García-Nieto, Narciso; García-García, Mercedes; Gil, Javier; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Diéguez, Antonio; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Rodríguez-Santero, Javier; Romero, Soledad; Salmerón, Purificación
<b>Review / Revista</b>	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 15, n. 1
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2009 ( <b>Reception Date</b> : 2008 January 8; <b>Approval Date</b> : 2009 April 27; <b>Publication Date</b> : 2009 April 27).
<b>Abstract / Resumen</b>	<p><i>This paper presents the findings of a research study of professors' profiles for the European Higher Education Area (EHEA) conducted in five spanish universities. Through the application of qualitative methods of inquiry, the perceptions of several groups of university professors over the principal teaching qualifications necessary for the coordination of higher education throughout the European Union have been obtained. Data analysis indicates a significant discrepancy between actual Spanish professors and those required by EHEA. It has also made possible the detailed description of teaching competency profiles that professors believe to be fundamental for the new functions demanded of them in the present changing social and educational situation.</i></p> <p>En este trabajo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en cinco universidades españolas sobre los perfiles docentes que demanda el EEES. Utilizando procedimientos de corte cualitativo se han obtenido en dos momentos consecutivos las percepciones de grupos de profesores sobre las principales competencias docentes necesarias para la armonización de la educación superior en la UE. El análisis de los datos indica, por una parte, la discrepancia entre los tipos de profesores actualmente existentes y los percibidos como necesarios; por otra, ha posibilitado la descripción pormenorizada de los perfiles de competencias docentes que el profesorado percibe como fundamentales para el ejercicio de las nuevas funciones que se le demandan en estos momentos.</p>
<b>Keywords / Descriptores</b>	<i>Teaching competencies; higher education teaching profiles; in-service teacher education.</i> Competencias docentes; perfiles docentes en educación superior; formación continua del profesorado.
<b>Institution / Institución</b>	Universidades de Sevilla, Complutense de Madrid, País Vasco, Granada y Cádiz (España).
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Español (Title, abstract and keywords in English )

## RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ ISSN: 1134-4032 ]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).