

La universidad en cambio: el docente y sus competencias pedagógicas

Óscar Mas Torelló. Universidad Autónoma de Barcelona. Email: oscar.mas@uab.cat

Tema del congreso al que se dirige la propuesta: Aprendizajes del profesorado en el período inicial de su carrera.

Palabras clave: EEES, profesor universitario, perfil competencial.

Descripción general

Objetivos:

- Determinar el perfil competencial del profesor universitario en el contexto del EEES, como aspecto a considerar en las acciones formativas y en los procesos de acreditación, selección y promoción del profesorado.

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva implícitos cambios sustantivos en el quehacer diario del docente universitario, un cambio en la concepción docente, un cambio de mentalidad y actitud, un cambio en las culturas profesionales y todo ello para adaptarse al nuevo paradigma educativo que lleva consigo el mencionado EEES, un paradigma centrado en el aprendizaje y, consecuentemente, en el alumno.

Pero no podemos desarrollar una educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad sin incidir, de manera clara, en el profesorado, en sus competencias y en su formación pedagógica; ya que como en cualquier proceso de cambio, innovación y/o reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares y principales a considerar (Mas y Moreno, 2010).

Para ello resulta imprescindible establecer el perfil competencial del profesor universitario, delimitar el grado actual de desarrollo de cada una de las competencias y unidades competenciales asociadas y, como no, la necesidad de dominio de cada una de ellas según las nuevas exigencias. Todo ello resulta útil para diseñar una formación adecuada a las necesidades de este colectivo y para adecuar los procesos de acreditación, selección y promoción del profesorado.

Es requisito previo al establecimiento del perfil competencial del profesor universitario y, por tanto, al establecimiento de la formación necesaria, considerar sus *escenarios de actuación profesional* y las *funciones básicas* que tiene asignadas. En primer lugar veamos dichas funciones:

- *la función docente*, que implica entre otros aspectos “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...”, “permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar” (Tomàs, 2001:7)., etc.
- *la función investigadora*, donde los cambios apuntan al fomento de la investigación competitiva, a la creación de equipos multidisciplinares integrados por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

- *la función gestora, a la cual* no podemos dejar de hacer referencia. El personal docente e investigador 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 adquiere voluntariamente con la institución donde labora.

Y, en segundo lugar, sus tres diferenciados pero a la vez interconectados e interrelacionados escenarios de actuación profesional:

- el *microcontexto aula-seminario-laboratorio*,
- el *contexto institucional* (departamento, facultad, universidad)
- y el *contexto general* (entorno sociolaboral, profesional, cultural).

Resulta evidente que ninguno de estos escenarios puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar; sin embargo cabe decir que aunque las funciones mencionadas se repitan en los diferentes escenarios, no dejan de tener sus características diferenciadoras en cada uno de ellos.

En apartados posteriores ofrecemos una propuesta propia de perfil competencial del profesor universitario, fruto de nuestra investigación, en la cual no se han desarrollado las competencias relacionadas con la función gestora debido a que es un aspecto voluntario en el desarrollo profesional del docente. El perfil competencial mencionado está constituido por 6 competencias relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora, desglosándose en 64 unidades competenciales, 34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora (Mas, 2009, 2011, 2013); aunque por las lógicas limitaciones de extensión de este texto únicamente abordaremos los datos obtenidos desde las valoraciones del propio profesorado respecto al dominio actual y necesidad de dominio, de las 6 competencias docentes delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación).

Metodología

Nuestra investigación se decanta hacia un estudio descriptivo, en la que combinamos metodologías cualitativas y cuantitativas; conformándose la muestra según el principio de doble triangulación (Jiménez y Tejada, 2007) de informantes (expertos, profesores y alumnos) e instrumentos (cuestionario, entrevista y grupo de discusión), de manera que la elaboración del perfil competencial, la construcción de los instrumentos y la obtención de la información se desarrolló del siguiente modo:

- Iniciamos este proceso investigativo con la *revisión documental*, para conocer el estado de la cuestión.
- Se estableció un *grupo de discusión de expertos* (con elementos de la *técnica Delphi*) con el objetivo de elaborar un listado provisional de competencias, unidades competenciales y el cuestionario.
- El listado de competencias y de unidades competenciales (perfil competencial) obtenido, fue sometido a la *validación* por *jueces* expertos en la temática.
- Se realizaron *entrevistas en profundidad a expertos*, utilizando una unidad muestral intencional no probabilística conformada por personas relevantes en la temática.

- El *profesorado* cumplimentó un *cuestionario*; se utilizó un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria), optando por delimitar la población a las universidades públicas catalanas.
- El *alumnado* participó en la investigación cumplimentando un *cuestionario* similar al del profesorado.

La *población* objeto de estudio queda definida por el conjunto de profesores de las universidades públicas catalanas, afectados todos ellos por las nuevas exigencias sociales, laborales y académicas que conlleva la implantación del EEES; y, finalmente, la *muestra* de la investigación queda configurada del siguiente modo:

Universidades Participantes	Profesorado participante	Alumnos participantes	Expertos entrevistados	Expertos participantes en grupos discusión
6	161	63	11	7

Tabla 1. Muestra implicada.

Resultados obtenidos

En la tabla que presentamos a continuación se observa una síntesis de la caracterización de la *muestra* de profesorado participante en la investigación.

EDAD	42,96 años
GÉNERO	53,20% Masculino 46,80% Femenino
TITULACIÓN	77,50% Doctorado 20,60% Licenciado 1,90% Diplomado
EXPERIENCIA DOCENTE en etapas no universitarias	39,2%, con experiencia media de 5,4 años
EXPERIENCIA DOCENTE en la universidad	Media: 14 años. Mínimo: 1,5 años Máximo: 38 años
EXPERIENCIA INVESTIGADORA	Grupal: 7,8 años. Individual: 4,7 años.
ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO	32,7% Ciencias de la Educación 42,1% Ciencias Sociales y Humanas 25,1% CC. Salud, Experimentales e Ingenierías

SITUACIÓN CONTRACTUAL	51,25% Personal Consolidado 19,37% Personal Temporal 29,37% Profesorado Asociado
ANTIGÜEDAD	24,2% Profesorado Novel (<5 años) 75,8% Profesorado con Experiencia
DEDICACIÓN	72,6% tiempo completo 27,4% tiempo parcial

Tabla 2. Caracterización muestra.

A partir de los resultados obtenidos en la revisión documental, en el grupo de discusión (utilizando también elementos de la *técnica Delphi*) y de la validación por jueces, surge la siguiente propuesta propia de perfil competencial del profesor universitario (Mas 2009, 2011; Mas y Tejada, 2013):

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,...).

Tabla 3: Competencias de la función docente.

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.

Tabla 4: Competencias de la función investigadora.

Como ya se explicitó anteriormente, por las lógicas limitaciones de espacio de la comunicación, únicamente abordamos los datos obtenidos desde las valoraciones del propio profesorado respecto al *dominio actual* y *necesidad de dominio*, de las 6 *competencias docentes* delimitadas (diseño, desarrollo, tutorización, evaluación, mejora y participación), sin considerar las 4 competencias investigadoras y sin adentrarnos en las valoraciones efectuadas a cada una de las unidades competenciales en que se desglosan las mencionadas competencias.

Para realizar un breve análisis del perfil competencial relacionado con la función docente mencionada, se comparan los resultados obtenidos del *dominio actual* (expresado por el propio profesor universitario [autopercepción]) en las 6 competencias, con la *necesidad de dominio* que el propio docente cree que debe tener para poder desarrollar sus tareas profesionales con la suficiente calidad, arrojando cada uno de estos datos comparados (dominio actual-dominio necesario) significatividad estadística.

<i>Competencias Docentes</i>	Dominio Actual	Necesidad de dominio	Sig. (<0,05)
Competencia Docente 1: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	3.51	4.26	.000 1<2
Competencia Docente 2: Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales	3.50	4.20	.000 1<2
Competencia Docente 3: Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.54	4.16	.000 1<2
Competencia Docente 4: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	3.32	4.18	.000 1<2
Competencia Docente 5: Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia	3.08	4.20	.000 1<2
Competencia Docente 6: Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones,...)	2.97	4.04	.000 1<2

Tabla 5: Resumen en relación a las competencias docentes

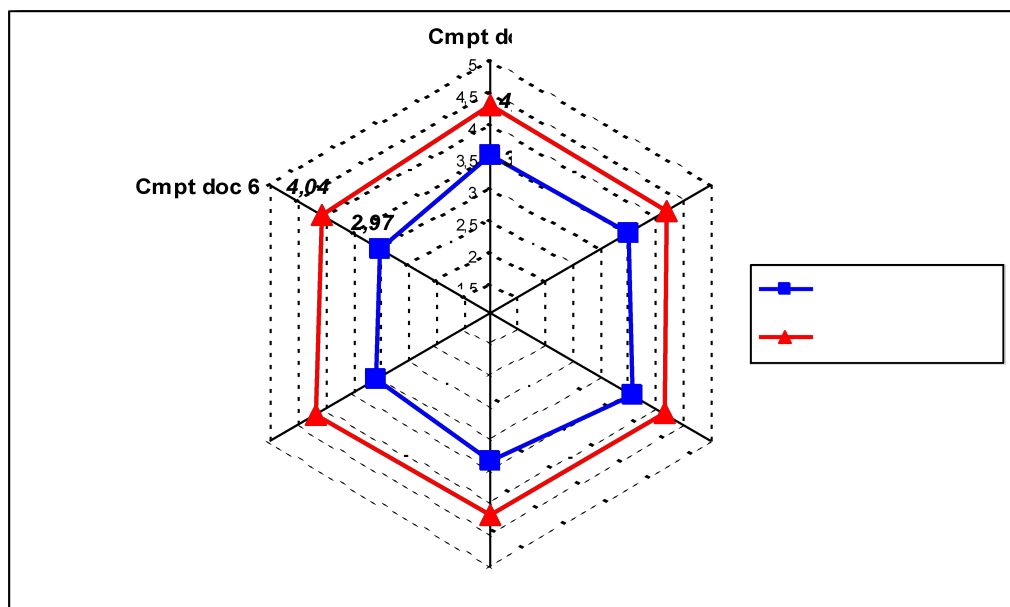
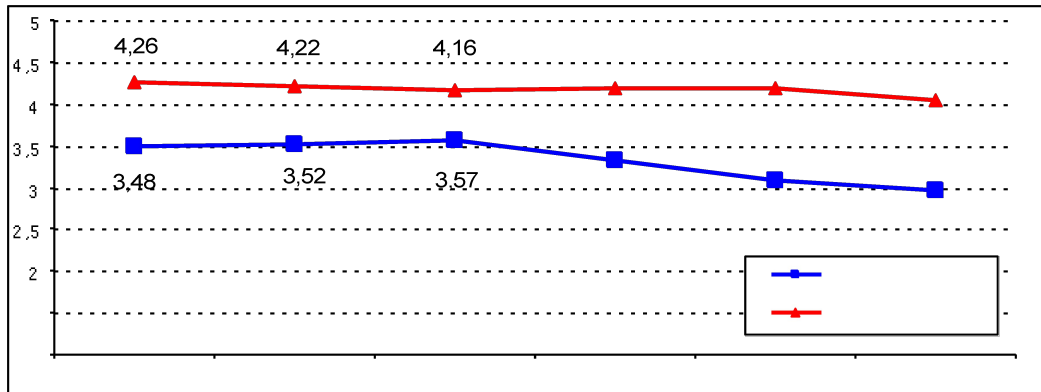


Gráfico 1:
del perfil
tencial de
docente

Resumen
compe-
la función

Como
observa

se en la tabla y en la gráfica anterior, el *dominio* que el profesor universitario dice poseer de las competencias siempre es superior a la media, exceptuando la referente a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución (2,97).

Las competencias en las que el profesor universitario expresa *mayor dominio actual* son las referentes a la tutorización, al diseño de la guía docente y al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (ordenadas de mayor a menor valoración).

A las competencias docentes que el profesor universitario otorga *mayor necesidad de dominio* para desarrollar su función docente adecuadamente son las referentes al diseño de la guía docente, al desarrollo del proceso de E-A y a la contribución a la mejora de la calidad de la docencia (ordenadas de mayor a menor valoración) y, paralelamente, expresa una *necesidad de dominio menor* en la referente a la participación en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Así, a partir de estos datos obtenidos, tomando como referente la *diferencia de medias* entre el dominio actual y el dominio considerado necesario, y teniendo presentes únicamente las valoraciones efectuadas por el propio colectivo docente, podríamos establecer la siguiente priorización:

1. Contribuir activamente a la **mejora de la calidad** de la docencia (C.D. 5)
2. **Participar** activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (C.D.6)
3. **Evaluar** el proceso de enseñanza-aprendizaje (C.D.4)
4. **Diseñar** la **guía docente** de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales (C.D.1)
5. **Desarrollar** el **proceso** de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales (C.D.2)
6. **Tutorizar** el **proceso de aprendizaje** del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía (C.D. 3)

A partir de aquí, como elementos moduladores de esta priorización, deberíamos considerar la opinión de los expertos en formación del profesorado universitario, las prioridades de la política formativa de la institución universitaria correspondiente y considerar que aspectos son necesarios, prioritarios y cual es el grado de dominio para cada momento de la carrera profesional (novel, experimentado, etc...). Por ejemplo, difícilmente un profesor novel será responsable del diseño del programa de una asignatura, difícilmente se le permita desarrollar acciones de mejora de la calidad docente de aspectos que afecten al equipo docente de una asignatura, pero si que es posible que deba desarrollar/impartir una asignatura (o parte de ella), tutorizar a los alumnos asignados y evaluar su aprendizaje; así deberá tenerse esto en cuenta en el momento de priorizar los ámbitos de formación.

Como ya explicamos (Mas, 2011:15; a partir Navío 2007; Tejada, 2009; Mas, 2009) la mencionada formación del profesorado universitario, debe desarrollar y tener correspondencia con el perfil competencial establecido como referente, considerando y estructurándose en :

- *“una **formación inicial** previa adecuada a las necesidades del profesorado, en formato de Postgrado o Máster común a todas las universidades. Este programa de especialización debería ser modular y flexible (para adaptarse al contexto de trabajo del profesorado, cultura docente de cada universidad, facultad, área de conocimiento, características y particularidades de sus asignaturas, capacidades del propio profesorado, etc.) e incluso, el último periodo de esta formación inicial, podría producirse en alternancia (junto a profesores de referencia por su competencia pedagógica), para integrar eficazmente la formación fuera del aula y trabajo en el aula.*
- *y una **formación continua** orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente de nuevo con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en nuestra universidad (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado laboral y funcionario, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (cursos, seminarios, grupos de trabajo/discusión específicos, tertulias, mentorización, coaching,...)”.*

Esta formación además de alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias prefijadas, también debe adaptarse a la realidad laboral actual y a la disponibilidad del profesorado, tornándose conveniente utilizar diferentes modalidades de formación tales como la presencial, la semipresencial y a distancia (pudiendo contar todas ellas con la utilización de recursos tecnológicos

como videoconferencias, campus virtuales, tutorías *online*, etc.). pero para establecer la modalidad más adecuada para cada acción formativa debemos considerar las características del profesorado a quien va dirigida la acción formativa (profesorado novel o experimentado, sus competencias tecnológicas, etc.) y, de nuevo, la finalidad del curso (difícilmente podremos adquirir o desarrollar determinadas competencias con un curso totalmente a distancia), etc. Así, a modo conclusivo, podemos decir que todos los aspectos mencionados en esta comunicación, apuntan caminos para la mejora de las competencias pedagógicas del profesorado universitario, debiendo ello generar la reflexión del propio colectivo y de los responsables de su formación; pretendiendo finalmente con ello la mejora de la calidad de la docencia universitaria y consecuentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mas, 2011).

Referencias bibliográficas

- Jiménez Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra (tesis doctoral inédita).
- (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 1-17.
- (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Red-U. Red estatal de docencia universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Mas, O. y Moreno, V. (2010). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación XXI. Revista de formación y empleo*, 15, 1-11.
- Mas, O. y Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación inclusiva*, vol. 5(1), 159-174.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). Funciones y competencias en la docencia universitaria. Madrid: Síntesis.
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, nº 2, 1-23.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.
- (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, nº 2, 1-15.
- Tomàs, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.