



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación
y Evaluación Educativa

E-ISSN: 1134-4032

relieve@uv.es

Universitat de València
España

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz, Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; García-Lupián,
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
PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) EN EL
ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 15, núm. 1, 2009, pp. 1-
18

Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612922002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

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.

**e-Journal of Educational
Research, Assessment and
Evaluation**



**Revista ELectrónica de
Investigación y EValuación
Educativa**

PERFILES DOCENTES PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) EN EL ÁMBITO UNIVER- SITARIO ESPAÑOL

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

por

Álvarez-Rojo, Víctor (vrojo@us.es); 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

[Article record](#)
[About authors](#)
[HTML format](#)

[Ficha del artículo](#)
[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 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.

Descriptores

Competencias docentes; perfiles docentes en educación superior; formación continua del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y DE LA FORMACIÓN DEL PROFE- SORADO

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

nizaci3n iniciado con la Declaraci3n de Bolonia en 1999. All3 se trazaron las l3neas maestras para construir un EEES; que persigue prioritariamente objetivos pol3ticos y sociales de gran calado, si llegan a materializarse, como son la armonizaci3n y la convergencia de los sistemas universitarios europeos en la formaci3n de profesionales; el reconocimiento autom3tico de los t3tulos otorgados por cada pa3s de la UE; la consecuci3n de un mercado 3nico de capitales, de bienes y servicios y de profesionales.

Dichas metas son leg3timas, necesarias para la construcci3n de una sociedad europea integradora y racionalmente inobjetables si pensamos en el calvario particular que tradicionalmente han tenido que pasar los titulados de nuestras universidades cuando ten3an que ‘convalidar’ sus t3tulos en otros pa3ses europeos. Pero su consecuci3n exige cambios en nuestras universidades, tanto pol3ticos (estructura de la oferta de formaci3n) como t3cnicos (contenidos y formas de la ense3anza). 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 t3tulos, los cambios organizativos y el impacto en las culturas ya establecidas de los centros de ense3anza tradicionales. Respecto a los cambios t3cnico-metodol3gicos, que afectan a todo el profesorado por igual, los m3s destacables son el enfoque de la formaci3n universitaria hacia la adquisici3n de competencias (frente al reinado del temario), la pluralidad metodol3gica (frente a la omnipresencia de la clase magistral) y el aprendizaje aut3nomo por parte de los estudiantes (frente al aula/laboratorio como casi 3nico escenario de docencia y aprendizaje).

Centrándonos en 3stos 3ltimos el que m3s 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 b3sicos sobre la degradaci3n de la formaci3n universitaria por mor de la introducci3n de las competencias:

- 1) Establecer como referente de la ense3anza las competencias profesionales de las titulaciones supone convertir la universidad en un centro de formaci3n profesional al servicio del mercado de trabajo, cuya l3gica es cuestionable (eficiencia econ3mica, selecci3n, 3nimo de lucro, etc.) o al menos no asumible por la universidad (ni por otros niveles del sistema educativo, Appleby y Bathmaker, 2006)
- 2) Ense3ar competencias profesionales va en detrimento de los saberes, los conocimientos y los contenidos cient3fico-culturales que la universidad debe transmitir; la misi3n principal de la universidad es incrementar y transmitir el conocimiento, luego si se dedica a ense3ar competencias profesionales va a ser en perjuicio de aqu3l
- 3) Poner el acento en la ense3anza de competencias profesionales implica unidimensionalizar la formaci3n superior y olvidar aspectos esenciales de la formaci3n universitaria como son la transmisi3n de valores, la formaci3n 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 educaci3n de cualquier nivel. Nos parece, en cambio, que la ‘l3gica’ de las competencias tiene algunas virtudes y puede contribuir significativamente a la adaptaci3n de la universidad a las necesidades sociales del siglo XXI, considerando l3gicamente la adaptaci3n a las demandas sociales no como una herej3a sino como una exigencia para la universidad. Nos explicamos seguidamente.

1. La misi3n de la universidad no es ‘s3lo’ formar profesionales, pero es una de sus funciones principales; al menos en Espa3a (tambi3n en el contexto europeo en general), donde los t3tulos que otorga la universidad capacitan legalmente para ejercer la profesi3n de forma inmediata. Consecuentemente los perfiles de competencias de los profesionales que hay que formar tendr3n que ser ‘uno’ de los referentes principales de la formaci3n. No parece sostenible ya de cara a la identificaci3n, intercambio y utilizaci3n en el mercado de trabajo de los t3tulos que otorga la universidad el mantenimiento de la situaci3n anterior en la cual la mayor3a de las titulaciones ofertadas en la universidad no dispon3an m3s que de una definici3n muy somera del profesional que se quer3a formar (en el mejor de los casos) y de un compendio de t3picos disciplinares (descriptores) escasamente ligado a la pr3ctica de la profesi3n. Porque tener en cuenta la l3gica del mercado tanto laboral como de las propias titulaciones tambi3n es asunto de la universidad: el Suplemento Europeo al T3tulo (y la formaci3n que 3ste presupone) debe contener informaci3n que permita identificar y ubicar la titulaci3n en un nicho laboral, no disciplinar, para facilitar el aprovechamiento social de la formaci3n. Considerar casi en exclusiva las funciones ‘nobles’ de la universidad ha generado entre otras consecuencias los largu3simos procesos de convalidaci3n de titulaciones por la dificultad de rastrear la presencia de los conocimientos exigidos por el pa3s receptor en los programas y temarios del pa3s emisor.

2. Disponer de un perfil de competencias acad3micas y profesionales como referente para la ense3anza ser3 sin duda una gran ayuda para racionalizar las propias titulaciones y dar respuesta a la cuesti3n esencial de cu3nto conocimiento es necesario para formar a un profesional competente para un contexto profesional espec3fico (vs. presencia deseable a lo largo de la

carrera de un poco de todos los saberes del 3rea de conocimiento en cuesti3n). E igualmente podr3 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 incluir3n 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 pr3ctica la propia funci3n docente; sin embargo, la elecci3n de ese compendio de contenidos (te3ricos en su mayor parte) se realiza generalmente con criterios disciplinares (conjunto de saberes de un 3rea de conocimiento) y con bastante lejan3a (cuando no con desprecio expl3cito por mor de funciones superiores de la formaci3n 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 memor3stico de contenidos, nula o muy escasa capacidad de transferencia e integraci3n de conocimientos en actos profesionales o acad3micos complejos...etc. En definitiva, los perfiles acad3mico-profesionales posibilitan la justificaci3n contextual del temario por razones como el tipo de profesional que se quiere formar, las caracter3sticas del mercado laboral y del ejercicio de la profesi3n, el nivel de la ense3anza (grado / postgrado), la finalidad de la formaci3n (investigaci3n / pr3ctica profesional), etc.

3. Que la universidad debe formar ciudadanos, adem3s de profesionales, es una declaraci3n program3tica y consustancial a la instituci3n universitaria, pero de muy problem3tica concreci3n pr3ctica. La formaci3n como ciudadanos de los estudiantes universitarios tiene muy escasa presencia en los programas de las asignaturas; la preocupaci3n 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 da 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 arrojada 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 esta 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 Informaci3n y la Comunicaci3n pueden resultar de gran ayuda, como se est3 demostrando en otros 3mbitos de la formaci3n, 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 b3squeda, tratamiento y almacenaje de la informaci3n, as3 como para fomentar aprendizajes cooperativos y la formaci3n de redes entre profesores y/o estudiantes (Gonz3lez Sanmamed, 1995 y 2001; Sangra y Gonz3lez Sanmamed, 2004).

Por otra parte, la experiencia acumulada en los 3ltimos a3os va arrojando algunos datos muy valiosos sobre los requisitos contextuales de la formaci3n del profesorado para el EEES. Escudero Escorza (2003) se3ala que uno de los principales h3ndicaps de bastantes ofertas de formaci3n radica en que la mayor3a de las teor3as y programas orientados a la preparaci3n del docente universitario no se inserta en el territorio de la disciplina que el profesor imparte; lo cual lleva al profesorado a devaluar la formaci3n pedag3gica consider3ndola como algo a3adido a su formaci3n cient3fica y al conocimiento adquirido desde su experiencia pr3ctica. La reconducci3n de esta situaci3n supondr3a plantear las actividades formativas como un proceso de interacci3n entre disciplinas, contextos y m3todos 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 formaci3n es puesta de manifiesto por De Ketele (2003), que considera que para que los procedimientos y recursos (que una instituci3n decida aplicar) puedan contribuir de una manera eficaz a la formaci3n y al entrenamiento did3ctico del profesorado universitario es muy importante realizar una combinaci3n 3ptima entre las oportunidades que ofrece la instituci3n y las demandas personales de los docentes.

Sin embargo, a la hora de planificar las ofertas de formaci3n subsisten bastantes du-

das razonables respecto a las propias necesidades de formaci3n del profesorado universitario, la primera de las cu3les es, l3gicamente, ¿qu3 competencias docentes ser3a necesario priorizar en las ofertas de formaci3n? Sobre las prioridades de competencias docentes se han realizado algunas propuestas marco como las del Proyecto Tuning (Gonz3lez y Wagenaar, 2003), Y3niz (2008) o Gilis et. al. (2008). Sin embargo, a pesar de su valor, subsiste la necesidad de conocer cu3les son las competencias docentes concretas que el profesorado considera fundamentales para reorientar su pr3ctica docente en el nuevo contexto.

La segunda duda a aclarar para el planificador de la formaci3n continua es, respecto a esas competencias generales, ¿cu3les posea ya el profesorado y en qu3 grado? Porque no parece adecuado en este tipo de formaci3n ignorar el bagaje competencial que los docentes han adquirido a trav3s de su experiencia profesional a lo largo de su carrera docente.

2. M3TODO: INVESTIGACI3N SOBRE PERFILES DEL PROFESORADO DE CARA AL EEES

La investigaci3n que presentamos a continuaci3n fue dise3ada para buscar respuestas a la primera de las dudas planteadas. Se formularon, en consecuencia, *dos preguntas*: a) *¿Cu3les son realmente los tipos de profesores que demanda la ense3anza universitaria actual de cara a las exigencias del EEES?* y b) *¿Qu3 competencias docentes deber3an poseer, es decir, cu3les son sus perfiles docentes?*

Esta investigaci3n^[1] se est3 llevando a cabo en el contexto universitario espa3ol y participan en la misma 17 investigadores de 5 universidades: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad del Pa3s Vasco, Universidad de C3diz y Universidad de Sevilla, siendo esta 3ltima la que pilota el proyecto. Forma parte de un

proyecto (SEJ2007-67526) aprobado y financiado por el Ministerio de Educaci3n y Ciencia espa3ol y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007 (Espa3a). 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 Espa3a, identificando las competencias docentes requeridas*.

Para su consecuci3n se ha implementado una *investigaci3n descriptiva exploratoria integrando dos tipos de metodologías*:

a) Un dise3o *cualitativo-colaborativo* mediante grupos de discusi3n y entrevistas grupales. La delimitaci3n inicial de los perfiles docentes se ha planteado como investigaci3n 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 delimitaci3n ‘desde afuera’; 3) el prop3sito 3ltimo de la investigaci3n apunta a la transformaci3n de la realidad investigada, la docencia, algo imposible sin la participaci3n de los docentes desde el inicio de la misma; y 4) la participaci3n del profesorado no podía asegurarse sin la premisa de la colaboraci3n, si tenemos en cuenta las condiciones contextuales en que est3 teniendo lugar en la universidad el cambio hacia la armonizaci3n con el EEES.

b) Un dise3o *tipo survey* mediante cuestionarios. Se juzgó adecuada esta metodología para un segundo momento de la investigaci3n, cuando ya se dispusiera de una delimitaci3n inicial de los perfiles docentes percibidos. El objetivo que se pretende con este dise3o metodol3gico es determinar en qué medida los perfiles docentes iniciales (y las competencias docentes en ellos contenidos) son v3lidos, necesarios y suficientes para la armonizaci3n de

la ense3anza universitaria, *seg3n la percepci3n de colectivos amplios de profesorado*. La t3cnica de encuesta posibilita razonablemente la obtenci3n de informaci3n de esta naturaleza y para ello se confeccionar3n dos cuestionarios, que se aplicarán en dos momentos diferentes.

En el presente trabajo presentaremos solamente el proceso investigador y los resultados correspondientes al primer dise3o cualitativo-colaborativo, 3nicos 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-pr3ctica de los tipos de profesores configurados por el ordenamiento jur3dico universitario vigente; por otra, las aportaciones del profesorado consultado, obtenidas mediante procesos inductivos, permiten delimitar unos perfiles docentes relacionados directamente con la pr3ctica docente diaria, es decir, no contaminados por consideraciones de oportunidad pol3tica 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 aportaci3n de indudable valor para la formaci3n/actualizaci3n del profesorado, que se percibe como necesaria en la etapa actual de adaptaci3n del sistema universitario espa3ol al EEES, en la medida en que pueden ser utilizadas dichas competencias como posibles 3mbitos temáticos para la formaci3n y el desarrollo profesional de los docentes.

Con ese dise3o la obtenci3n de las percepciones del profesorado se ha llevado a cabo en estas dos fases:

1ª Fase: Aproximaci3n inicial mediante *grupos de discusi3n* (focus group) (GD) para conocer cu3les son realmente los tipos de profesores que demanda la ense3anza universitaria actual (vs. tipos de profesores existentes en las universidades espa3olas) y qué competencias docentes

se les asignan. Las *variables de investigaci3n* que se manejaron fueron (Tabla 1):

Tabla 1 - Variables para los GD
(La diferenciaci3n de los puestos de trabajo se justifica por algunos de los indicadores siguientes)

Funcionales	Disciplinares
<ul style="list-style-type: none"> - Funciones a desarrollar - Escenarios de ense3anza a utilizar - Características institucionales de los estudiantes - Metodologías de ense3anza y/o evaluaci3n a manejar - Competencias a transmitir - Instrumentos o medios a manipular 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de dominio de conocimientos y procedimientos - Nivel de experimentaci3n en el ejercicio profesional (académico y/o profesional) de las competencias a ense3ar

2ª Fase: A partir de la informaci3n recogida en la primera fase se realiz3 una recogida m3s selectiva de informaci3n aplicando otro m3todo de discusi3n y acuerdo social: el *m3todo DACUM* (Mertens, 1996), dise3ado 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 3reas de conocimiento. El m3todo se aplica mediante la modalidad de ‘talleres DACUM’ (TD), compuestos por un n3mero reducido de profesionales (de 3 a 5) altamente especializados en el puesto de trabajo cuyas competencias se investigan. Las variables de investigaci3n en esta fase (formuladas como ‘resultados esperados’) fueron:

1) Descripci3n de los perfiles docentes (tipos de profesores) percibidos como necesarios-adecuados para la nueva situaci3n

2) Identificaci3n de la relaci3n de competencias generales y t3cnico-específicas percibidas como necesarias para cada uno de los tipos de profesores

descritos en la primera fase y en funci3n de cada una de las cinco grandes 3reas de conocimiento de la universidad

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

Las *poblaciones te3ricas* 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 3reas de ense3anza universitaria, para lo cual se definieron los perfiles que deberían tener los participantes en los grupos y posteriormente se localiz3 a profesorado que encajara en dichos perfiles y aceptara participar. En la primera fase de la investigaci3n se procur3 que estuvieran representados los 7 tipos de profesores existentes en las universidades espa3olas y las cinco grandes 3reas de ense3anza de la universidad, dado que se partía del supuesto de que las diferencias tanto en la cultura acad3mica (3reas 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 ense3anza. Para la segunda fase los profesores participantes en los TD fueron seleccionados en cada una de las 3reas 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 particip3 efectivamente en la investigaci3n se consigna en la tabla siguiente (Tabla 2):

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.

Tabla 2 - Composición de los 8 Grupos de Discusión Realizados

<i>Áreas de conocimiento de los profesores participantes</i>	<i>n</i>	<i>Tipos de profesores participantes</i>	<i>n</i>
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	ttores	2
Enseñanzas Técnicas	21	Profesores Asociados	10
		Ayudantes	5
		Profesores Colaboradores	1
TOTAL	75	TOTAL	75
Composición de los 5 Talleres DACUM Realizados			
<i>Áreas de conocimiento de los profesores participantes</i>	<i>n</i>	<i>Tipos de profesores participantes</i>	<i>n</i>
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	ttores	1
Enseñanzas Técnicas	2	Profesores Asociados	2
		Ayudantes	-
		Profesores Colaboradores	-
TOTAL	21	TOTAL	21

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):

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; 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.

Tabla 3 - Tipos de profesores percibidos en los GD

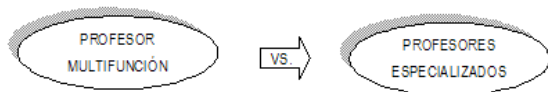
Profesor Clásico (docente-investigador)
 Profesor innovador y adaptable (docencia + investigaci3n + TICs)
 Clínico-Práctico
 Docente-Tutor de Aprendizaje
 Investigador
 Docente-Investigador-Clínico
 Mediador de aprendizaje
 Científico-Pedag3gico (experto disciplinar)
 Maestro (magister disciplinar)
 Virtual (experto en TICs)
 Competente-Heroico (multifunci3n)
 Docente Asociado Externo
 Profesor de Prácticas (asociado)
 Gestor
 Profesor en Formaci3n (entusiasta)
 Coordinador

Tabla 4 - Perfil del profesor multifunci3n – Competencias

- Detectar necesidades y demandas del alumnado
- Planificar la docencia relacionando su materia con la pr3ctica profesional y las necesidades del alumnado
- Manejar (relacionar, presentar, aplicar...) los conocimientos específcos de su materia
- Manejar otros conocimientos (idiomas, TICs..)
- Analizar la propia pr3ctica 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 clasificaci3n de los perfiles docentes:

1) Clasificaci3n Dicot3mica



En este caso, mantenido por 2 de los 7 GD, no se acepta la idea de la especializaci3n 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 3mbito de su asignatura como los restantes requerimientos de la carrera docente universitaria. En relaci3n con las primeras, que son las que en este momento nos interesan, se aporta el siguiente perfil percibido (Tabla 4):

2) Clasificaci3n 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 especializaci3n 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 multifunci3n, como puede observarse.

Las características y el bagaje competencial que se asigna a los seis tipos de profesores en esta segunda clasificaci3n se detalla en la Tabla 5:

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; 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.

Tabla 5 - Perfiles de los profesores identificados en los GD

<i>Denominaci3n</i>	<i>Competencias iniciales asignadas</i>
1- Profesor en Formaci3n Profesores que inician sus carreras profesionales como docentes	- Dise3o y ejecuci3n de la tesis doctoral - Impartir docencia limitada y en funci3n de las necesidades de los departamentos
2- Profesor Asociado/De Pr3cticas/Clínico Profesional externo o interno que imparte docencia preferentemente en asignaturas pr3cticas, pr3cticas clínicas, pr3cticas de laboratorio, etc.	- Ense3ar a ejecutar los procesos, procedimientos o actuaciones propias de su 3mbito de actividad profesional-laboral - Capacidad de tratar con pacientes/clientes - Capacidad de comunicaci3n - Capacidad de trabajo en equipo
3- Profesor Gestor Profesional externo o interno que se encarga de la gesti3n 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 titulaci3n
4- Profesor Multifunci3n Profesional que desarrollaría tareas docentes, investigadoras y de ense3anzas pr3cticas/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
5- Docente Especialista Vinculado prioritariamente a la docencia de materias especílicas	- Organizar (dise3ar, aplicar, evaluar) ofertas de ense3anza virtual - Impartir docencia en materias especílicas - Aplicar diferentes metodologías de ense3anza y evaluaci3n - Dise3ar materiales para la docencia - Coordinaci3n con otros profesores de la titulaci3n - Motivar al alumnado - Dirigir, mediar y tutelar el aprendizaje - Ense3ar a trabajar en grupo - Desarrollar competencias de comunicaci3n en el alumnado - Desarrollar en el alumnado la capacidad de trabajo aut3nomo - Ense3ar a solucionar problemas profesionales - Capacidad de tratar con pacientes/clientes
6- Profesor Investigador Docente vinculado/a prioritariamente a la investigaci3n y con docencia en Estudios de Postgrado	- Dise3ar y coordinar investigaciones - Publicar resultados de la investigaci3n - Ense3anza de competencias especílicas altamente especializadas - Desarrollar destrezas de investigaci3n en el alumnado - Coordinar / Dirigir los trabajos de investigaci3n 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 percepci3n del profesorado es bastante realista ya que dichas competencias se refieren a la totalidad de las demandas del puesto de trabajo: docentes, de investigaci3n y de gesti3n; por más que el acento

de la investigaci3n 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 legislaci3n espa3ola, cuya racionalidad sería esencialmente político-administrativa, si exceptuamos la figura/perfil del ‘Profesor Asociado’^[2].
- las coincidencias más significativas entre las cinco áreas de conocimientos conforman dos vectores de actuaci3n docente en-

tre los que se sitúa la actuaci3n del profesorado universitario: vector docencia - investigaci3n y vector teoría – práctica, referidos ambos a las titulaciones objeto de ense3anza y a los respectivos campos de actividad profesional de dichas titulaciones.

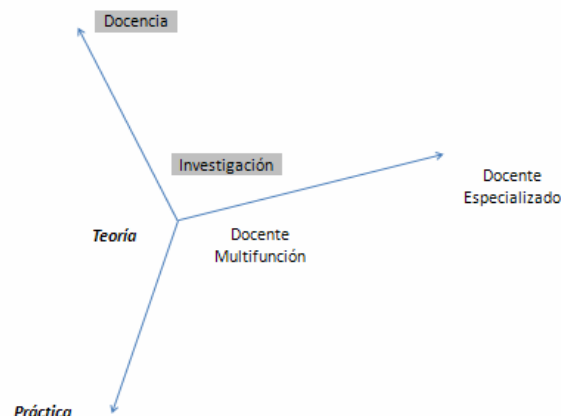
- las discrepancias detectadas son puntuales (apuntadas solamente por alguna de las 3reas participantes en alguna de las universidades) y no parecen estar ligadas a las 3reas de conocimientos; se sitúan en el vector docentes multifunci3n – docentes especializados

Por su parte, la informaci3n suministrada en los TD por los profesores y profesoras de las cinco universidades participantes ha supuesto un proceso de depuraci3n de las figuras/tipos docentes identificadas inicialmente en los GD, que se han reducido de 6 a 4; y adem3s ha posibilitado en gran medida dar respuesta a la segunda cuesti3n que guiaba esta investigaci3n (*¿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 informaci3n suministrada.

Al igual que en la fase anterior, tampoco en la informaci3n obtenida mediante los TD han aparecido discrepancias significativas entre las propuestas provenientes de las cinco 3reas de conocimientos, confirmándose más bien los tres vectores de actuaci3n docente del profesorado que por consenso o discrepancia aparecieron entonces:

Gráfico 1 - Vectores de actuaci3n docente



Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; 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.

Tabla 6 - Perfiles de los profesores identificados en los TD

<i>Denominaci3n</i>	<i>Características Funcionales</i>	<i>Competencias Finales Asignadas</i>
Profesor Tipo 1 ESPECIALISTA EN DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Dedicaci3n exclusiva a la universidad -Imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de ense3anza (EBP, EBPry, Lecci3n Magistral, E. Clínica, etc.) -Tutela y supervisa los procesos de aprendizaje aut3nomo del alumnado -En su caso, es especialista en ense3anza virtual, manejando TICs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de la materia 2. Selecci3n y organizaci3n de los conocimientos a impartir 3. Capacidad informativa 4. Capacidad comunicativa 5. Capacidad de Planificaci3n 6. Capacidad de evaluaci3n del aprendizaje de los estudiantes 7. Capacidad de diagn3stico 8. Tutorar el aprendizaje del alumnado 9. Capacidad de trabajo en equipo 10. Capacidad de utilizaci3n de las TIC 11. Dominio de las posibilidades del Campus Virtual: Comunicaci3n, elaboraci3n de contenidos, seguimiento de aprendizajes y evaluaci3n 12. Capacidad para fomentar la autonomía de los estudiantes 13. Capacidad en la gesti3n de distintas culturas 14. Capacidad en la gesti3n de su propio proceso de formaci3n
Profesor Tipo 2 DOCENTE INVESTIGADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicaci3n exclusiva a la universidad -Imparte docencia preferentemente en cursos de postgrado sobre temas de su especializaci3n investigadora -Integra a profesores y estudiantes en procesos de investigaci3n -Gestiona proyectos y resultados de investigaci3n a diversos niveles (nacional, internacional, interuniversitario...) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad formativa 2. Ense3ar a investigar 3. Tutelar al alumnado en relaci3n con la investigaci3n 4. Gestionar personas, recursos y proyectos 5. Integrar la actividad investigadora en el 3mbito social y científico
Profesor Tipo 3 ASOCIADO / DE PRÁCTICAS / CLÍNICO	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicaci3n parcial a la universidad -Está en contacto con la pr3ctica profesional de la titulaci3n: ejerce la profesi3n -Aporta conocimientos pr3cticos (procesos y procedimientos) para el desempeño de la profesi3n en determinados ambientes laborales -Imparte docencia preferentemente en asignaturas pr3cticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poseer conocimientos de la actividad laboral, utilizando y aplicando los instrumentos, técnicas y recursos de la profesi3n 2. Servir de modelo y ejemplo de actuaci3n 3. Organizar y estructurar el trabajo pr3ctico 4. Desarrollar metodologías docentes 5. Dise3ar y organizar los materiales para la realizaci3n de las pr3cticas 6. Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las pr3cticas 7. Tutorar las pr3cticas realizadas por el alumnado
Profesor Tipo 4 MULTIFUNCI3N	<ul style="list-style-type: none"> -Dedicaci3n exclusiva a la universidad -Imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (te3ricas y pr3cticas) -Desarrolla tareas de investigaci3n participando en proyectos y equipos de investigaci3n -Gestiona proyectos de innovaci3n docente -Participa temporalmente en la gesti3n de las unidades y 3rganos de la universidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para ense3ar 2. Capacidad para investigar 3. Capacidad para tutorizar 4. Capacidad para evaluar y calificar 5. Capacidad para la gesti3n y la organizaci3n

Las competencias asignadas son en su mayor parte competencias t3cnico-específicas, que a su vez han sido desglosadas en subcompetencias; 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 metodologí 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. DISCUSIÓN

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 lógica de las competencias en la enseíanza 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 mayorí del profesorado ha ido manifestando de forma reiterada en los cursos de formaci3n que han ofertado las universidades durante los aíos 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 más 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 mayorí: 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 delimitaci3n de competencias es una propuesta de los propios profesores contextualizada y dependiente de su experiencia docente; es decir, no son competencias te3ricas deducidas desde la did3ctica como disciplina sino inferidas desde la pr3ctica de la ense3anza en situaciones reales. Este car3cter experiencial de las competencias aqu3 definidas incrementa su valor para nuclear en torno a ellas procesos de formaci3n y asesoramiento. Para ello ser3 necesario (como est3 previsto en la investigaci3n global de la que forma parte lo aqu3 presentado) depurar la formulaci3n de las mismas y someterlas a un proceso de reducci3n/priorizaci3n, categorizaci3n y validaci3n por jueces; las competencias resultantes podr3n constituir as3 un punto de partida (entre otros) para determinar necesidades de formaci3n 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 se3alaremos que el tipo de dise3o (cualitativo-colaborativo) y el m3todo de selecci3n de informantes (muestras aceptantes) utilizados no persegu3an ni posibilitaban la representatividad estadística de los datos recogidos; la justificaci3n de estas decisiones metodol3gicas residen en el gran tama3o de las poblaciones, en la dificultad de acceso a los profesores mediante selecci3n aleatoria y en las limitaciones del propio proyecto: se buscaba tener una representaci3n 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 diferenciaci3n de las percepciones como es la pertenencia a las 3reas de conocimientos. Aun reconociendo la enorme influencia que la 'cultura' de las 3reas 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 dise3o no contemplaba un tratamiento espec3fico de esta variable. No obstante, cuando los informantes han aportado percepciones firmes en este terreno est3s han sido incluidas en los perfiles de competencias, como es el caso del Profesor Tipo 3.

Esperamos que las etapas restantes de esta investigaci3n, actualmente en curso, nos permitan aportar en otra ocasi3n 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 transmisi3n de las competencias en la formaci3n y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formaci3n Profesional*, 1, 8-14.
- CE (1995). *Libro Blanco sobre educaci3n y formaci3n: ense3ar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1996a). *Vivir y trabajar en la sociedad de la informaci3n: prioridad para las personas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1996b). *Libro verde: cooperaci3n para una nueva organizaci3n del trabajo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CE (1997). *Eurobar3metro, 1997*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- De Ketele, J.M. (2003). La formaci3n did3ctica y pedag3gica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educaci3n*, 331, 143-169.

Echeverría, B. (2002). Gesti3n de la competencia de acci3n profesional. *Revista de Investigaci3n Educativa*, 20 (1), 7-42.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formaci3n universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, numero monogr3fico II: Formaci3n centrada en competencias (II). Disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2. Consultado el 20 de Enero de 2009.

Escudero Escorza, T. (2003). La formaci3n pedag3gica del profesorado universitario vista desde la ense3anza disciplinar. *Revista de Educaci3n*, 331, 101-121.

Gilis, A., Clemet, 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). *Formaci3n docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socializaci3n profesional*. Barcelona: PPU.

González Sanmamed, M. (2001). Evaluaci3n, formaci3n e Innovaci3n: el tri3ngulo estrat3gico de la calidad. *Revista de Investigaci3n 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 Gesti3n 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gesti3n de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gesti3n 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 monogr3fico II: Formaci3n centrada en competencias (II). Disponible en 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 transformaci3n de las universidades a trav3s de las TIC: discursos y pr3cticas*. Barcelona: Editorial UOC.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para dise3nar el aprendizaje y para la formaci3n del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monogr3fico I: Formaci3n centrada en competencias. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1. Consultado el 20 de Enero de 2009.

NOTAS

[1] “Proyecto FORCOM - Perfiles docentes para el EEES: dise3o de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes” (SEJ2007-67526), aprobado y financiado por el Ministerio de Educaci3n y Ciencia espa3ol y por los Fondos FEDER de la UE, dentro del Plan Nacional I+D 2007 (Espa3a).

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

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; 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.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Víctor Álvarez-Rojo (vrojo@us.es). Dr. en Pedagogía y Catedrático de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). Es el autor de contacto para este artícuo. Su direcci3n postal es Facultad de Ciencias de la Educaci3n. Avda. Ciudad Jardín, 20-22. 41005-Sevilla. [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



Inmaculada Asensio-Muñoz (macu@edu.ucm.es). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educaci3n de la Universidad Complutense de Madrid (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



José Clares (jclares@us.es). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Profesor Colaborador del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



Rakel Del-Frago (rakel.delfrago@ehu.es). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Asociada del área de MIDE, en la Facultad de Educaci3n de la Universidad del País Vasco (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



Beatriz García-Lupi3n (bglupion@ugr.es). Dra. en Psicopedagogía y Profesora Asociada del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Granada (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



Narciso García-Nieto (nargar@edu.ucm.es). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Catedrático de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educaci3n de la Universidad Complutense de Madrid (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)



Mercedes García-García (mergarci@edu.ucm.es). Dra. en Ciencias de la Educaci3n y Profesora Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Educaci3n de la Universidad Complutense de Madrid (Espa3a). [Buscar otros artícuos de este autor en Scholar Google](#)





Javier Gil (jflores@us.es). Dr. en Ciencias de la Educaci3n y Profesor Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de Sevilla (Espa3a). [Buscar otros artícuos 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.


ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES


Daniel González-González (danielg@ugr.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 Granada (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#) 


Soledad Guardia (soledadg@edu.ucm.es). Dra. en Ciencias de la Educación y Catedrática de Escuela Universitaria 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](#) 


Marisol Ibarra (marisol.ibarra@uca.es). Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad del área de MIDE, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#) 


Rafael López-Fuentes (rlopez@ugr.es). Dr. en Pedagogía y Profesor Asociado 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](#) 

Antonio Rodríguez Diéguez (dieguez@us.es). Dr. en Pedagogía y Profesor Titular 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](#) 

Gregorio Rodríguez-Gómez (Gregorio.rodriguez@uca.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 Cádiz (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#) 

Javier Rodríguez-Santero (jarosa@us.es). Dr. en Ciencias de la Educación y Profesor Asociado 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](#) 

Soledad Romero (sromero@us.es). Dra. en Ciencias de la Educación y Profesora 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](#) 

Purificación Salmerón (psalmero@ugr.es). Dra. en Ciencias de la Educación 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](#) 

Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; del-Frago, Rakel; 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.

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; Del-Frago, Rakel; 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. <i>RELIEVE</i> , v. 15, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm . Consultado en (poner fecha) .
Title / Título	Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. [<i>Profiles of University Professors in Spain for the European Higher Education Area (EHEA)</i>].
Authors / Autores	Álvarez-Rojo, Víctor; Asensio-Muñoz Inmaculada; Clares, José; Del-Frago, Rakel; 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
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigaci3n y EValuaci3n Educativa), v. 15, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date/ Fecha de publicaci3n	2009 (Reception Date : 2008 January 8; Approval Date : 2009 April 27; Publication Date : 2009 April 27).
Abstract / Resumen	<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> 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.
Keywords / Descriptores	<i>Teaching competencies; higher education teaching profiles; in-service teacher education.</i> Competencias docentes; perfiles docentes en educaci3n superior; formaci3n continua del profesorado.
Institution / Instituci3n	Universidades de Sevilla, Complutense de Madrid, Pa3s Vasco, Granada y C3diz (Espa3a).
Publication site / Direcci3n	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Espa3ol (Title, abstract and keywords in English)

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigaci3n y EValuaci3n 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 reproducci3n y distribuci3n de este art3culo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, n3mero y direcci3n electr3nica del documento).