

Metacognición de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior

M^a Teresa Tena Hidalgo

Universidad de Extremadura (Spain)

mtengahid@alumnos.unex.es

Resumen

En el trabajo denominado *Metacognición de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior* se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España), donde se trata de diagnosticar cuáles son las necesidades de formación que manifiestan los profesores universitarios sobre las competencias que deberían poseer en el proceso de convergencia europea. Utilizando en primer lugar técnicas de encuesta con el que se describe la naturaleza de las condiciones existentes y se identifican valores, aplicadas a una muestra de profesorado de los diferentes departamentos, teniendo la edad de los docentes (>45 y <45 años) y seis bloques de competencias: a) Planificación de la docencia; b) Desarrollo de la docencia; c) Evaluación; d) Tutoría; e) Gestión; f) Formación continua. En segundo lugar el desarrollo de un estudio interpretativo a través de una entrevista para obtener mayor información sobre las necesidades de formación del profesorado dentro del controvertido Plan Bolonia. No se han hallado diferencias significativas en las necesidades de formación en función de la edad de los docentes, aunque existe una tendencia a considerar más complejas el desarrollo de las nuevas competencias que introduce el Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave Competencias docentes universitarias, Espacio Europeo de Educación Superior, Profesorado, Necesidades de formación.

Introducción

Nos encontramos en estos momentos en toda Europa, y en particular en España, en medio de una profunda reforma educativa que bajo el emblemático nombre de Bolonia pretende crear un Espacio Común Europeo de Educación Superior.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a la nueva realidad social.

La creación de este espacio, lleva aparejados cambios diversos y profundos. Un primer cambio hace referencia a las titulaciones. Pasan a diseñarse de modo que permitan armonizar los títulos y de modo que den respuesta a las necesidades actuales (y, a ser posible, futuras). Otro de los cambios centrales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008).

Todos estos cambios provocan que la atención no se centre exclusivamente en los contenidos de aprendizaje sino en la forma de aprender, en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten al estudiante un aprendizaje autónomo y la autorregulación del mismo. Sin embargo, la apuesta por este nuevo paradigma educativo

centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional del alumno está abocado al fracaso si no se producen importantes modificaciones en las metodologías de enseñanza (Cuadrado y Fernández 2008)

En este marco socio-institucional y a la par de los convencionales, se han gestado nuevos escenarios y nuevas prácticas. Uno de los rasgos, quizá más destacados que caracterizan a las nuevas prácticas educativas en la universidad, es el desplazamiento de la atención puesta casi exclusivamente en el eje docente-saber, hacia una mayor consideración de los estudiantes y de los procesos implicados en sus aprendizajes y logros. Cuando este corrimiento ocurre, los conocimientos científicos, las condiciones institucionales y sociales de su producción, los procesos de aprendizaje y la enseñanza misma se vuelven objeto de reflexión y de transformación (Astudillo y Rivarosa 2010).

Atendiendo ahora al perfil profesional, el cambio en la formación superior ha traído una nueva propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Beltrán y Pérez, 2005; Riesco, 2008). Desde esta perspectiva, se plantean las competencias profesionales para diseñar el perfil del profesorado universitario.

Con bastante frecuencia, se ha tratado la importancia de las competencias en la definición de los perfiles profesionales (Perrenoud, 2004; González y Wagenaar, 2003; ANECA, 2007 y 2008; entre otros). En el caso del profesorado universitario identificar y definir las competencias para el desarrollo de la profesión docente resulta, de algún modo, una tarea compleja pero sobre la que cada vez más se está viendo la necesidad de invertir mayores esfuerzos. Para Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín (2005) identificar las competencias es un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para desempeñar efectivamente una función laboral.

Para Vargas, Casanova y Montanaro (2001), tras identificar las competencias es necesario llegar a un acuerdo entre los diferentes agentes implicados para determinar un estándar sobre aquellas competencias que son representativas para una determinada ocupación. Este proceso de normalización servirá de referencia para formar, evaluar y certificar lo que una persona es capaz de hacer (Echeverría, 2004).

Hasta el momento, se han hecho varios intentos por identificar, definir, clasificar y estructurar los indicadores de la actuación docente que muestran el trazo de la profesión en el ejercicio de la función desde la perspectiva de las competencias (Cano, 2005). Para el presente trabajo se han tomado como referencia, algunas de las propuestas que desde diferentes ámbitos se han realizado. Entre ellas, se encuentra la de Zabalza (2003) que identifica diez competencias que debería poseer el profesor universitario. Su propuesta destaca por carácter integrador. Pero nos basaremos en Álvarez (2011) para diagnosticar el nivel de formación en competencias que posee el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España).

Desarrollo de contenidos sobre la temática seleccionada

Partimos hablando de la Metacognición, concepto importante en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Es importante saber que conocimiento tiene el profesorado sobre el dominio de las competencias que tienen que manejar en el Espacio Europeo de Educación Superior. Elegimos a Flavell (1992) como referente por su definición del término y es que según este autor, la Metacognición consiste en un conjunto de conocimientos o de procesos intelectuales que toman la cognición como objeto o que regulan un aspecto determinado del funcionamiento cognitivo. Es decir, es la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su cognición, permitiéndole un control consciente y deliberado de sus procesos intelectuales.

Apoyando la idea anterior y centrándonos en el profesorado, hay que destacar el importante papel que deben desempeñar tomando consciencia de su manera de conocer el conocimiento, sus estilos de aprendizaje y consecuentemente, de enseñanza, para ayudar a sus alumnos en la obtención de un aprendizaje más significativo (Labatut, 2004).

Todo ello se hace necesario puesto que la implantación del EEES implica una serie de profundos cambios en la concepción de la enseñanza universitaria (Álvarez et al., 2004) y el profesorado es un elemento determinante para el desarrollo de este cambio en la docencia. Y para que pueda llevar a cabo este salto cualitativo, el profesorado requiere de la puesta en práctica de una serie de competencias docentes profesionales para las que ha de estar formado.

La puesta en práctica de los cambios que plantea el proceso de convergencia conlleva, por tanto, un cambio en la concepción del papel que desempeña el profesorado, lo que le genera una sensación de incertidumbre (Michavila, 2005). Esta transformación se concreta en la introducción de cambios en las estrategias de enseñanza (López, 2005; Caballero, 2007; Calderón y Escalera, 2008; Martínez y Echeverría, 2009), con la dificultad de que deben desarrollarse en contextos que no acaban de adaptarse a los nuevos planteamientos (Tigelaar et al. 2004; Raventós, 2005; Álvarez et al., 2009).

Ya no basta con que el profesorado domine los contenidos de las materias, debido a que se entiende que, para desarrollar una enseñanza de calidad es preciso que el docente haya desarrollado un conjunto de saber, saber-hacer, saber-ser-y estar (competencia de acción profesional), propios de su perfil profesional.

Centrándonos en el tema que nos corresponde, que sería la formación del profesorado, diremos que ésta y el desarrollo profesional de los docentes se configuran como un elemento clave de calidad de la enseñanza universitaria (De Miguel, 2003). No obstante,

para que la formación profesional del profesorado sea eficaz es preciso combinar de manera óptima las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes (De Ketele, 2003). Es preciso, por tanto, identificar, de un lado, cuáles son las competencias profesionales implicadas en el perfil docente y, de otro, cuáles son las necesidades sentidas y percibidas por el propio profesorado.

A pesar del valor los múltiples estudios y propuestas (Zabalza (2003); Tigelaar y otros (2004); Perrenoud (2008); ...) que tratan de identificar las competencias docentes profesionales, es aún preciso conocer cuáles son las competencias docentes que el propio profesorado considera fundamentales para reorientar su práctica profesional en el nuevo contexto universitario.

Se han desarrollado ya algunos trabajos que tratan de identificar estas competencias y cuáles son las necesidades de formación del profesorado universitario para poder desarrollarlas, como los de Álvarez et al. (2007); Mas y Ruiz (2007); Roelof y Sanders (2007); Valcárcel (2007); González Sanmamed y Raposo, (2008, 2009); Saravia Gallardo (2008); Bozu y Canto (2009) y Delgado (2010) y Álvarez et al. (2011).

Exactamente, en este trabajo presentamos el proceso de evaluación de necesidades de formación del profesorado universitario en competencias docentes, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Metodología

Objetivos

El principal objetivo de la investigación es **describir las necesidades de formación en competencias del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España)**. Acompañado de varios objetivos específicos entre los que destacamos:

- **Objetivo específico 1:** Analizar las diferencias observadas en cuanto a necesidades de formación en competencias, en el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España), en función de la edad (>45 y <45 años).
- **Objetivo específico 2:** Determinar cuáles son las competencias más deficitarias en el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España).
- **Objetivo específico 3:** Conocer cuáles son el conjunto de competencias que mejor domina el profesorado de la Facultad de Educación de Badajoz (España) dentro del marco del EEES.

Variables.

Las **variables** que se han considerado en el estudio han sido la **edad** (profesores >45 y <45 años) y las **variables que se identifican en un cuestionario** validado por Álvarez et al. (2011) que son necesidades de formación relacionadas con las competencias para: a) la Planificación de la Docencia; b) el Desarrollo de la Docencia; c) la Evaluación; d) la Tutoría; e) la Gestión; f) la Formación Continua.

Muestra

La **muestra** elegida ha sido seleccionada por conveniencia, debido a que necesitábamos una población específica para llevar a cabo nuestro trabajo. En el estudio han participado un total de 40 profesores de la Facultad de Educación de Badajoz (España)

Instrumentos utilizados.

Los **instrumentos utilizados para la recogida** de información han sido: Un cuestionario previamente validado por la Universidad de Sevilla por el Doctor Álvarez Rojo y una entrevista a una muestra de profesores.

Con el cuestionario se pretendía conocer las necesidades de formación en competencias por parte del profesorado. El tipo de respuesta oscilaba entre 1 y 6. No necesita formación (1) o que necesita mucha formación (6) para el desempeño de las competencias docentes que se proponen.

En el caso de la entrevista se trataba de conocer datos que el cuestionario no aportaba.

Procedimiento

Para llevar a cabo este trabajo se han seguido tres fases:

Fase 1: Envío de cuestionarios: para obtener las percepciones del profesorado sobre sus propias necesidades de formación. La aplicación de los mismos, fue en su mayoría facilitados en mano exceptuando el caso de nueve profesores que prefirieron su cumplimentación a través del correo electrónico.

Fase 2: Fase de análisis de datos: realizando primero un análisis descriptivo y posteriormente el análisis inferencial a través de un paquete estadístico.

Fase 3: Fase de realización de las entrevistas: La pretensión de las mismas resulta ser la ampliación de la información vertida en el cuestionario y ayuda a la interpretación de los datos. Es decir, nos permite conocer los datos que no podemos recoger con el cuestionario.

Análisis estadísticos utilizados en el tratamiento de los datos

En la investigación, una vez llevado a cabo los análisis descriptivos pasamos al análisis inferencial para ver las posibles generalizaciones que podemos realizar en relación a la muestra para extraer conclusiones prácticas acerca del tema. Para ellos hacemos un análisis de contingencias.

El análisis se llevó a cabo siguiendo el orden de preguntas de cada bloque analizado, y los mismos se llevan a cabo con un nivel de confianza del 95%.

A través de las tablas de contingencia y para identificar relaciones de dependencia entre variables cualitativas utilizamos un contraste estadístico basado en el estadístico Chi-cuadrado. En nuestra investigación, el cálculo de Chi-cuadrado nos permite saber si la edad de los profesores es un factor determinante en la formación o necesidades de formación en competencias que tienen éstos. Es decir, para analizar si existe una relación de dependencia o no entre estas dos variables.

Análisis de datos

Como se puede observar en la tabla 1, el valor medio del grado de necesidad manifestado por el profesorado, en una escala de 1 a 6, en cada uno de los bloques oscila aproximadamente entre 2,58 y 3,40 para el más demandado (competencias para la

gestión) y 2,23 en para el de menos demanda (desarrollo de la docencia) en el caso del profesorado mayor de 45 años y 2,18 (evaluación) en el profesorado menor de 45 años. Por tanto, sólo en el caso de los menores de 45 años en relación al Bloque V (competencias de gestión) se alcanza el valor intermedio de la escala.

Medias	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Bloque I	2,28	2,25
Bloque II	2,23	2,30
Bloque III	2,30	2,18
Bloque IV	2,36	2,63
Bloque V	2,58	3,40
Bloque VI	2,56	2,53

Tabla 1: Medias por bloques

De esta forma, no parece que el profesorado perciba que tiene grandes necesidades de formación en cada uno de los seis aspectos sobre los que se le preguntaba. Esto lo podemos observar claramente en el gráfico 1 y 2.

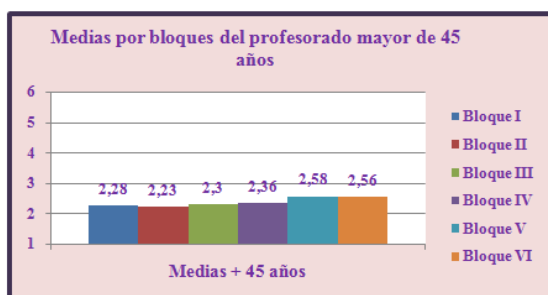


Gráfico 1: Medias por bloques en profesores mayores de 45 años

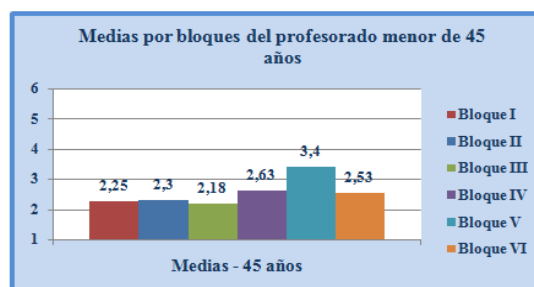


Gráfico 2: Medias por bloques en profesores menores de 45 años

Competencias para la planificación de la docencia

Como se puede observar en la tabla 2, la formación en competencias que se demanda a la hora de planificar la docencia alcanza valores mínimos (1,92 y 1,93 en profesores mayores y menores de 45 años) en los aspectos relacionados con los contenidos de la materia (dominarlos –

Tabla 2: Medias del bloque I

Bloque I: Planificación de la docencia		
Item	Medias mayores 45	Medias menores de 45 años
Item 1: Dominar los contenidos de la materia	1,92	1,93
Item 2: Seleccionar de lo fundamental e importante de la materia	1,88	1,47
Item 3: Estructurar y relacionar los contenidos para dar una visión completa e interrelacionada de las materias	2,00	2,13
Item 4: Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar	2,56	2,60
Item 5: Diseñar las actividades de enseñanza - aprendizaje	2,40	2,13
Item 6: Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	2,52	2,20
Item 7: Ajustar las actividades a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia	2,52	2,47
Item 8: Transformar la transmisión de contenidos en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos	2,16	2,33
Item 9: Programar actividades que fomenten el auto - aprendizaje del estudiante	2,52	2,73
Item 10: Diseñar actividades de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes	2,52	2,53

ítem 1), 1,88 y 1,47 en docentes mayores y menores de 45 años (seleccionarlos –ítem 2). Los valores más altos los encontramos cuando se hace referencia al hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar (ítem 4 >45 años 2,56 y <45 años 2,60) destacando también en los menores de 45 años más necesidades en la programación de actividades para fomentar el auto- aprendizaje (2,73). Por tanto, el profesorado percibe que domina los aspectos disciplinares–adquiridos en su formación universitaria y, sin embargo, presenta mayores carencias en aquellas competencias para las que se requiere de una formación específica para el ejercicio de su profesión docente.

Competencias para el desarrollo de la docencia

Las competencias para el desarrollo de la docencia más demandadas son, de nuevo, las que se relacionan con el fomento del aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transversales o clave: cómo hacer que el alumnado se responsabilice de su aprendizaje, cómo

Tabla 3: Medias del bloque II

Bloque II: Desarrollo de la docencia		
Items	Medias mayores de 45 años	Medias menores de 45 años
Item 11: Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos	2,08	2,13
Item 12: Transmitir los contenidos, procesos y recursos propios de la actividad profesional de la titulación	1,76	2,13
Item 13: Realizar demostraciones concretas, resolviendo supuestos prácticos de forma creativa	2,36	2,13
Item 14: Aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos	1,88	1,73
Item 15: Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional	2,40	2,13
Item 16: Coordinar la enseñanza práctica con la enseñanza teórica que se imparte en la materia	2,08	1,73
Item 17: Coordinarse con el tutor de prácticas en los centros de trabajo	2,68	2,79
Item 18: Compartir y contrastar conocimientos prácticos con otros profesores y estudiantes	2,35	2,60
Item 19: Desarrollar la capacidad crítica del estudiante	2,32	3,00
Item 20: Enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo	2,32	2,67
Item 21: Utilizar estrategias de motivación de los estudiantes	2,44	2,13
Item 22: Desarrollar en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje	2,64	2,73
Item 23: Adaptar al lenguaje científico según sean los estudiantes de niveles básicos (Grado) o de niveles avanzados (Postgrado)	1,80	2,40
Item 24: Utilizar técnicas de comunicación	2,12	1,93

motivarlos, cómo desarrollar capacidades críticas o trabajo en equipo (tabla 3)...Las medias más bajas las encontramos en aquellos ítems (11,12,14 y 24) que se refieren a la transmisión de conocimientos utilizando las técnicas adecuadas, y aplicar los mismos a diferentes situaciones reales. Tareas que han venido siendo desarrolladas tradicionalmente por el profesorado universitario, de ahí su escasa necesidad de formación en estas competencias.

Competencias para la evaluación

Los aspectos que más preocupan al profesorado en este bloque se destacan como más complejas para ambos grupos de profesores (>45 y <45 años) la revisión de la propia docencia, el análisis de la práctica docente y la mejora de la

Tabla 4: Medias del bloque III

Bloque III: Evaluación		
Ítems	Medias mayores de 45 años	Medias menores de 45 años
Item 25: Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	1,76	1,47
Item 26: Ajustar la evaluación a las competencias que se enseñan en la asignatura	2,24	2,00
Item 27: Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	2,28	1,93
Item 28: Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	2,12	1,73
Item 29: Proporcionar al estudiante información precisa y frecuente sobre su aprendizaje	2,12	2,07
Item 30: Analizar la propia práctica docente	2,44	3,07
Item 31: Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes	2,76	2,67
Item 32: Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	2,68	2,53

enseñanza y el aprendizaje. Hacen referencia, de nuevo, a funciones que no han venido siendo realizadas, en líneas generales, por el profesorado, más preocupado por la evaluación de los aprendizajes del alumnado, en términos de adquisición de conocimientos (Tabla 4).

Las medias más bajas las encontramos en aspectos que, de alguna manera, están bajo un marco legal: criterios de evaluación, seguimiento del trabajo del alumnado e información del avance que estos realizan. Se trata, por otro lado, de aspectos que tradicionalmente ha venido realizando el profesorado.

Competencias para la tutoría

De las cuatro competencias analizadas en el apartado de tutoría (tabla 5), en la que más se demanda formación sería en la que hace

Tabla 5: Medias del bloque IV

Bloque IV: Tutoría		
Ítems	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Item 33: Planificar y desarrollar tutorías adaptadas a las necesidades de aprendizaje del estudiante	2,44	2,67
Item 34: Orientar el trabajo académico y el proceso formativo de los estudiantes	2,24	2,40
Item 35: Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal	2,24	2,53
Item 36: Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito profesional	2,52	2,93

referencia al ámbito del desarrollo profesional con una media de 2,52 y 2,93 en los docentes mayores y menores de 45 años respectivamente. Habría que destacar que las necesidades de formación en competencias para la tutoría son de las que presentan mayores valores medios en su demanda.

Las competencias para las que se demanda menos formación, como ocurre en los bloques anteriormente comentados, son las que se refieren a los aspectos que el profesorado está más habituado a realizar en este caso, la tutorización académica del trabajo del alumnado.

Competencias de gestión

Este es el bloque de competencias (tabla 6) en el que el profesorado percibe tener mayores necesidades de formación. En concreto, de todos los aspectos que contempla el cuestionario, el más demandado es

Tabla 6: Medias del bloque V

Bloque V: Gestión		
Items	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Item 37: Establecer relaciones con otras universidades	2,96	4,00
Item 38: Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	2,64	3,67
Item 39: Participar en equipos o grupos multidisciplinares	2,44	3,00
Item 40: Trabajar en equipos docentes en el propio departamento	2,28	2,93

el de establecer relaciones con otras universidades (2,96 >45 años y 4,00 en <45 años). En el grado de necesidad otorgada por el profesorado a cada una de las competencias recogidas en el cuestionario, encontramos un orden decreciente cuanto más cercano es el espacio en el que se desarrollan las relaciones, desde Universidad pasando por las que se desarrollan con otros equipos de investigación o dentro de un equipo de investigación hasta las que se dan en el propio departamento. Precisamente el EEES plantea la necesidad de ir ampliando el ámbito de las relaciones entre el profesorado universitario. Otra vez nos encontramos con que el profesorado presenta mayores carencias en aquellos aspectos que se le plantean como más novedosos e implican cambiar sus planteamientos.

Competencias para la formación continua.

La formación continua (tabla 7) es otro de los aspectos con mayor valoración en el cuestionario. El profesorado, consciente de las nuevas demandas, manifiesta su interés por formarse y

Tabla 7: Medias del bloque VI

Bloque VI: Formación Continua		
Ítems	Mayores de 45 años	Menores de 45 años
Ítem 41: Organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida profesional (formación continua)	2,28	2,13
Ítem 42: Mantenerse actualizado en metodologías docentes	2,32	2,67
Ítem 43: Formarse y reciclarse en metodologías de investigación	2,80	2,87
Ítem 44: Generar publicaciones a partir de las investigaciones realizadas	2,54	2,60
Ítem 45: Utilizar convenientemente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las funciones docentes e investigadoras	2,84	2,40

reciclarse en metodologías de investigación (2,80 en >45 años y 2,87 en <45 años), sobre todo, en el uso de las TIC (2,60). En el caso de los mayores de 45 años le dan importancia a al buen uso de las TIC's (2,84). Por otro lado, los menores de 45 años consideran que necesitan más formación en mantenerse actualizado en metodologías docentes (2,67). En la competencia de la generación de publicaciones a partir de sus investigaciones (2,60). En lo que conciben estar preparados ambos grupos de docentes es en planificar su propio proceso formativo (2,28 >45 años y 2,13 <45 años).

Análisis inferencial

Las medias obtenidas en el análisis descriptivo nos ayudan a percibir que no vamos a encontrar diferencias significativas entre los dos grupos de profesores que conforman nuestra investigación ya las mismas son bastante igualadas (profesores >45 y <45 años). Tal como se puede observar en las siguientes tablas (tablas 8, 9, 10, 11, 12 y 13) realizadas tras el análisis de Chi – Cuadrado dónde aparecen las comparaciones entre los dos grupos que conforman nuestro trabajo.

Bloque I: Competencias para la planificación de la docencia		
Ítems	Chi- Cuadrado Valor de p (p>0,05)	Coefficiente de contingencia
Ítem 1	0,679	0,234
Ítem 2	0,314	0,326
Ítem 3	0,553	0,268
Ítem 4	0,506	0,312
Ítem 5	0,909	0,192
Ítem 6	0,707	0,226
Ítem 7	0,951	0,131
Ítem 8	0,552	0,266
Ítem 9	0,382	0,342
Ítem 10	0,166	0,404

Tabla 8: Resultados del análisis inferencial del bloque I

Bloque II: Competencias para el desarrollo de la docencia		
Ítems	Chi- Cuadrado Valor de p (p>0,05)	Coefficiente de contingencia
Ítem 11	0,747	0,215
Ítem 12	0,412	0,300
Ítem 13	0,338	0,319
Ítem 14	0,423	0,297
Ítem 15	0,484	0,282
Ítem 16	0,371	0,270
Ítem 17	0,989	0,126
Ítem 18	0,603	0,296
Ítem 19	0,453	0,324
Ítem 20	0,724	0,222
Ítem 21	0,738	0,218
Ítem 22	0,236	0,381
Ítem 23	0,301	0,289
Ítem 24	0,853	0,139

Tabla 9: Resultados del análisis inferencial del bloque II

Bloque III		
Ítems	Chi – Cuadrado Valor p (p>0.05)	Coefficiente de Contingencia
Ítem 25	0,694	0,187
Ítem 26	0,874	0,172
Ítem 27	0,062	0,428
Ítem 28	0,331	0,355
Ítem 29	0,348	0,316
Ítem 30	0,344	0,318
Ítem 31	0,647	0,242
Ítem 32	0,717	0,223

Tabla 10: Resultados del análisis inferencial del bloque III

Bloque IV: Competencias para la tutoría		
Ítems	Chi- Cuadrado Valor p (p>0,05)	Coefficiente de contingencia
Ítem 33	0,910	0,192
Ítem 34	0,485	0,317
Ítem 35	0,835	0,223
Ítem 36	0,464	0,322

Tabla 11: Resultados del análisis inferencial del bloque IV

Bloque V: Competencias de gestión		
Ítems	Chi- Cuadrado Valor p (p>0,05)	Coefficiente de contingencia
Ítem 37	0,179	0,404
Ítem 38	0,347	0,350
Ítem 39	0,787	0,239
Ítem 40	0,386	0,341

Tabla 12: Resultados del análisis inferencial del bloque V

Bloque VI: Competencias para la formación continua		
Ítems	Chi – Cuadrado Valor de p (p>0,05)	Coefficiente de contingencia.
Ítem 41	0,473	0,285
Ítem 42	0,639	0,244
Ítem 43	0,667	0,273
Ítem 44	0,351	0,353
Ítem 45	0,637	0,280

Tabla 13: Resultados del análisis inferencial del bloque VI

Conclusiones

Una vez realizado el análisis de datos y resultados, y teniendo en cuenta que no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto al pensamiento de los profesores mayores y menores de 45 años sobre las competencias docentes que creen poseer, hallamos que los resultados obtenidos nos indican que los docentes universitarios perciben mayores necesidades de formación en aquellas competencias que tienen que ver con los elementos más novedosos que incorporan los planteamientos del EEES al contexto de la enseñanza universitaria.

Específicamente, donde el profesorado menor de 45 años presenta más carencias es en el dominio de competencias docentes referidas a la gestión, en mayor grado, con una media de 3,40, junto a las competencias referidas a las tutorías, con una media de 2,63.

En el caso de los docentes mayores de 45 años encontramos que una de sus mayores necesidades de formación son igualmente las competencias referidas a la gestión (bloque V), con una media de 2,58, siendo una de las mayores puntuaciones en comparación con otros bloques en los que las puntuaciones son más bajas.

Teniendo en cuenta a los dos grupos de profesores decimos que presentan menos necesidades de formación en aspectos que tradicionalmente han sido considerados como funciones propias de la docencia universitaria como son gran parte de las competencias referidas al Bloque I: Planificación de la docencia; Bloque II: Desarrollo de la docencia y Bloque III Evaluación.

Además ambos grupos de profesores consideran las competencias de la formación continua como unas de las que más formación necesitan con una puntuación media de

2,56 y 2,53 en mayores y menores de 45 años, respectivamente. Por ello, el profesorado necesita una formación inicial y permanente específica centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes (ya no basta con el dominio de la disciplina).

Del mismo modo, los profesores mayores de 45 años consideran que en las competencias referidas al desarrollo de la docencia son en las que necesitan un nivel de formación menor, es decir, son el grupo de competencias en las que expresan menor demanda de necesidades, con una media de 2,23.

En el caso del grupo de docentes menores de 45 años consideran las competencias referidas a la evaluación como las que menos formación necesitarían obteniendo la puntuación más baja respecto al resto de bloques, con una media de 2,18, lo cual refleja sus escasas necesidades de formación en dichas competencias.

En general, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos de profesores (>45 años y <45 años) son bastante similares. Este hecho, se explica porque la muestra seleccionada para llevar a cabo la investigación ha sido por conveniencia y los docentes participantes en ella tienen más de seis años de experiencia, con lo cual no son ni noveles, por lo tanto, de ahí igualmente se deduce la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos de edad.

Destacar también, la trayectoria profesional de los docentes, el empeño por mejorar y conseguir herramientas y habilidades cognitivas, sociales y emocionales, de ahí, igualmente, la ausencia de diferencias significativas entre los dos grupos que forman parte de nuestra investigación. Podría decirse entonces que, la experiencia que está detrás de los dos grupos de edad, puede ser lo que justifique que las puntuaciones entre ambos estén bastante igualadas y no manifiesten grandes necesidades de formación en competencias docentes universitarias.

Los profesores de la Facultad de Educación necesitan un período de acomodación al nuevo EEES para madurar los nuevos planteamientos que éste propone (sobre todos los profesores menores de 45 años a los que como demuestran los resultados obtenidos, les está costando más el cambio) y para manejar las competencias que aún no dominan con la destreza apropiada.

Bibliografía

Álvarez, V., Gil, J.; Rodríguez, J. & Romero, S. (2007). *Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a las metodologías de enseñanza de cara a la adaptación al EEES. Propuesta de plan de mejora*. Sevilla: ICE – Vicerrectorado de Docencia.

Álvarez, V.; Romero, S.; Gil, J.; Rodríguez, J.; Clares, J.; Asensio, I.; Del-Frago, R.; García, B.; García, M.; González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López, R.; Rodríguez, G. y Salmerón, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 17 (1), 1-22.

Astudillo, M. y Rivasosa, A. (2010). Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (3), 2 - 11.

Bozu, Z. & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Graó.

Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista del curriculum y formación del profesorado*. Disponible en

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>. Consultado el 8/06/2012.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Una experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teorías de la Educación*, 9 (1), 197 – 211.

De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, (331), 143-169.

Flavell, J. (1992). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry*, en: T. Nelson (Ed), *Metacognition: Core Readings*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid. La Muralla.

López, V.M. (2005). Presentación. Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4.

Michavila, A. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.

Perrenaud, PH. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona. Graó.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79 – 105.

Tigelaar, E.H. et al.(2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education. *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 253-268.

Valcárcel, M. (Dir.). (2007). *Evaluación de las competencias de los estudiantes de los futuros grados de la rama de conocimiento de Ciencias*. Madrid: MEC. Estudios y Análisis.

Vargas, F., Casanova, F., y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*. Montevideo. Cinterfor.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.