

EL PERFIL COMPETENCIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA UNIVERSITAT D'ANDORRA

UNIVERSITY TEACHERS COMPETENCIES PROFILE. THE CASE OF UNIVERSITAT D'ANDORRA

Alexandra Saz Peñamaria¹
Blanca Carrera González²
Sònia Gili Moneo³
Betlem Sabrià Bernadó⁴

Resumen

Este artículo presenta un estudio desarrollado en los meses de noviembre a enero del curso 2019-2020 en la *Universitat d'Andorra*. Tiene como objetivo analizar las valoraciones del profesorado universitario en relación con las diferentes competencias docentes y el grado de importancia que les otorgan para el ejercicio de su profesión docente en la universidad. La investigación se enmarca en un estudio más amplio realizado por la Red de Investigación de México, Andorra y España (RIDMAE). El enfoque metodológico adoptado ha sido un enfoque cualitativo; en concreto se ha administrado una encuesta al profesorado universitario con el objetivo de recoger sus percepciones sobre seis competencias docentes. Las conclusiones más destacadas son que el profesorado de la *Universitat d'Andorra* valora positivamente todas las competencias docentes, siendo la Interpersonal y la Comunicativa las más valoradas. Esto refuerza uno de los rasgos más distintivos de dicha universidad: el seguimiento personalizado de los estudiantes.

Palabras clave: Educación superior, espacio europeo de enseñanza superior, competencias docentes, modelo educativo, aprendizaje por retos, rol docente, profesorado universitario.

Abstract

This paper shows a research conducted in the *Universitat d'Andorra* in the academic year 2019-2020, specifically from November to January. The aim is to analyse the value and the degree of importance that university teachers add to teaching competencies regarding their lecturing practice at the university. The research project pertains to a wider study carried out by Red de Investigación de México, Andorra y España (RIDMAE). A qualitative study approach has been chosen; in particular, a questionnaire has been administered to the university teachers to determine their perceptions of six teaching competencies. The main conclusion is that teachers from *Universitat d'Andorra* value all the teacher's competencies positively, being the Interpersonal and Communicative the most valued ones. These results strengthen one of the most distinctive traits of the given university: the personalised monitoring.

Recibido: 2 de Septiembre de 2020 /Evaluación: 20 de Octubre de 2020 / Aprobado: 20 de Noviembre de 2020

¹ Doctorado en Psicología de la Educación. Docente investigadora de la Universitat d' Andorra. Grupo de Investigación Interdisciplinario en Educación. Email: asaz@uda.ad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1016-1951>

² Master en Llenguas Aplicades. Docente investigadora de la Universitat d' Andorra. Grupo de Investigación: Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació. Email: bcarrera@uda.ad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8359-5227>

³ Master – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – Université de Montpellier. Docente Investigadora de la Universitat d'Andorra. Email: sgili@uda.ad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8886-2024>

⁴ Master en Educació i TIC, Doctora Universitat d'Andorra. Docente Investigadora de la Universitat d'Andorra. Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (GRIE). Email: grie@uda.ad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-8593>

Keywords: Higher Education, European Higher Education Area, Teacher Competencies, Educational approach, Challenge-based Approach, Teachers' role, University teachers

Introducción

La *Universitat d'Andorra* es la única universidad pública del Principado de Andorra, un microestado situado entre España y Francia en los Pirineos. En 1988 se inició la educación superior en el Principado de Andorra, con la creación de las escuelas de Enfermería y de Informática, estableciéndose formalmente en 1997 con la creación de la *Universitat d'Andorra*, integrando las dos Escuelas universitarias y el recién creado *Centre d'Estudis Virtuals i d'Extensió Universitària*⁵. Desde entonces se ha completado la oferta académica con los estudios de Administración de empresas (1998), Ciencias de la educación (2007) y el programa de doctorado (2009).

Andorra forma parte del Proceso de Bolonia desde la Conferencia de Berlín de 2003, año en que su integración fue aceptada junto con la de siete países más (Albania, Serbia y Montenegro, Bosnia-Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Rusia y el Vaticano)⁶. En el año 2010 la *Universitat d'Andorra* completó la adaptación de todas sus titulaciones al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

El modelo educativo de la *Universitat d'Andorra* se basa en el aprendizaje y la evaluación de las competencias específicas y transversales de cada plan de estudios (*Universitat d'Andorra*, 2018). Las competencias se conceptualizan como una actuación o intervención donde se integra y moviliza por parte del estudiante un conjunto de contenidos (hechos y conceptos, procedimientos, actitudes y valores) para resolver con éxito los retos de la profesión. Esta definición de competencia está inspirada en Perrenoud (2004) y “es la piedra angular sobre la que se fundamentan los principios del modelo educativo y da firmeza y guía la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Larraz *et al.* 2020, p.2).

En un modelo educativo por competencias “se deja atrás las asignaturas como compartimentos estancos de conocimiento separados entre sí” (Larraz *et al.* 2020, p.2). Esto implica un cambio radical en el diseño curricular de las titulaciones; estas se organizan por módulos y no por asignaturas tradicionales. A los estudiantes se les plantea un *Reto* en cada módulo al que se le asocian unos *Resultados de aprendizaje* que se desprenden de las competencias específicas y transversales⁷. El *Reto* “plantea una situación interdisciplinaria, real, relevante y vinculada con el entorno profesional” (Larraz *et al.* 2020, p.5). Para solucionar el Reto planteado, los estudiantes asisten a una serie de *Seminarios* que agrupan contenidos concretos (hechos y conceptos, procedimientos, actitudes y valores) y a sesiones de *Trabajo guiado*. En estas últimas, el profesor responsable del módulo les ayuda a integrar y a movilizar los contenidos adquiridos en los diferentes *Seminarios* (*Universitat d'Andorra*, 2018).

Este modelo educativo orientado a competencias cambia completamente la conceptualización tradicional del profesorado universitario. Este ya no sólo necesita dominar los contenidos disciplinares, sino que debe colaborar y trabajar en equipo con otros profesores para que las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje vayan dirigidas a resolver el *Reto* y así adquirir los *Resultados de Aprendizaje* del módulo. Ante este cambio de rol, se hace necesario

⁵ Estudia en Andorra <https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2019/11/EstudiaAndorra_cat_es_2019.pdf>

⁶ Govern d'Andorra. (s.f.). *Espai Europeu d'Ensenyament Superior* <<https://www.ensenyamentsuperior.ad/suport-a-l-ensenyament-superior/eees>>

⁷ Universitat d'Andorra. (2018). *Model educatiu de la Universitat d'Andorra* <https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2018/07/Model-educatiu-UdA-2018_06.pdf>

reflexionar sobre qué competencias docentes son indispensables en un modelo educativo competencial y si éstas están en línea con las competencias docentes señaladas por los expertos.

Referentes como Flores, del Arco y Silva (2018, p.103) atribuyen al profesorado las competencias de “coordinador y moderador [...] del trabajo dentro y fuera del aula”, al ser estos quienes configuran el ambiente para que el estudiante avance en su aprendizaje. Torra *et al.* (2012) amplían a seis las competencias que debería desarrollar el profesor universitario: *interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión docente, trabajo en equipo e innovación*. Estas se relacionan con la actualización del profesor frente al contenido con el que trabaja, incorporando novedades en la docencia desde la investigación, contextualizando los aprendizajes, adaptando el registro comunicativo o configurando entornos de aprendizaje retadores (Bain, 2007).

Además de las competencias mencionadas, Brassard (2012) también apunta al *liderazgo*, al *pensamiento crítico*, a la *resolución de problemas*, a la *gestión tecnológica*, a la *escucha activa*, a la *evaluación* y a la *orientación del estudiante*. Mientras que Triadó, Estebanell, Márquez y Del Corral (2014), compartiendo las anteriores, asocian a la *competencia interpersonal* el respeto y la comprensión de los estudiantes, así como la confianza del docente hacia la capacidad de aprendizaje de estos. Zabalza (2003), por su parte, refleja cada una de las competencias ya mencionadas, pero señala la competencia *metodológica* como la habilidad del profesorado de *organizar los entornos de enseñanza-aprendizaje*, aún con las limitaciones que estos puedan presentar, para incorporar nuevas propuestas didácticas. Zabalza (2003) también destaca la competencia de *trabajo en equipo* como una necesidad del profesorado para *identificarse con la institución*, en tanto que este último aspecto, en consonancia con el trabajo en equipo, permite asegurar la misión formadora de la universidad. Finalmente, Maldonado (2018) destaca la *atención a la diversidad* como una competencia significativa para poder dar respuesta a las necesidades de los estudiantes también en formación superior.

De todo ello se desprende la existencia de múltiples facetas y responsabilidades que el profesor universitario debe abarcar hoy en día. Esto implica, por tanto, no solo ser especialista en un ámbito de conocimiento, sino ser un buen analista de los entornos de enseñanza-aprendizaje, laborales y sociales, así como un interventor creativo para diseñar las situaciones *profesionalizadoras* de los estudiantes. Frente a esta realidad, Valcárcel *et al.* (2003), Zabalza y Zabalza (2012), Blašková, Blaško y Kucharčíková (2014) y Oonk *et al.* (2020) resaltan la sinergia entre el conocimiento teórico y las habilidades prácticas que, además de preparar a futuros profesionales, llevarán a alcanzar, por un lado, los estándares de calidad de la enseñanza superior y, por otro, a solidificar la tendencia *student-centered* por encima de la *teacher-centered* (Åkerlind, 2007).

Este cambio del rol del profesorado universitario producido por el modelo educativo competencial, nos ha llevado al *Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (GRIE)* de la *Universitat d'Andorra* a plantear la necesidad de **definir el perfil competencial del profesorado universitario**. El objetivo que nos planteamos es establecer un marco común y compartido por todo el profesorado de la *Universitat d'Andorra*. Un primer paso para conseguir este ambicioso objetivo, ha sido conocer y analizar **las valoraciones del profesorado en relación a las diferentes competencias docentes y el grado de importancia que les otorgan para el ejercicio de su profesión docente en la universidad**. Es importante clarificar que el presente estudio se ha realizado cuando sólo uno (*Ciències de l'educació*) de los cuatro *bàtxelors* de la Universidad había implementado el modelo educativo por competencias (Universitat d'Andorra, 2018), y que de manera paulatina se irán implementando en el resto de formaciones.

El GRIE pertenece a la *Red de Investigadores y docentes de México, Andorra y España* (RIDMAE). Esta tiene como finalidad fomentar la cooperación para mejorar la formación del profesorado universitario en estos tres países. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio realizado por las diferentes universidades que pertenecen al RIDMAE.

Nuestro objetivo se orienta en la misma línea que la investigación realizada en 2011 por las universidades públicas catalanas (Torra *et al.*, 2012). Durante ese año se administró la encuesta ya validada *Competencias docentes del profesorado universitario* del *Grup Interuniversitari de Formació Docent* (GIFD, 2011) a 2.340 profesores con el objetivo de conocer sus valoraciones en relación a las diferentes competencias docentes. El colectivo de profesores que aportó su visión en dicha encuesta fue mayoritariamente profesorado con una larga trayectoria (entre 10 y 15 años) de docencia en la universidad.

Las conclusiones principales fueron que, aunque todas las competencias analizadas se valoraron como muy importantes o bastante importantes, cuando al profesorado se le solicitaba que priorizara y ordenara las diferentes competencias, este priorizaba la competencia comunicativa, seguida de la interpersonal y de la metodológica mientras que a mucha distancia se encontraban las competencias de innovación y de trabajo en equipo. En un espacio intermedio se encontraron la competencia de planificación y gestión de la docencia. Los resultados se interpretaron como “*el profesorado no concibe la actuación docente como un trabajo en equipo ni como una tarea que implique la planificación y la introducción de innovaciones docentes*” (Torra *et al.*, 2012, p.37).

Metodología

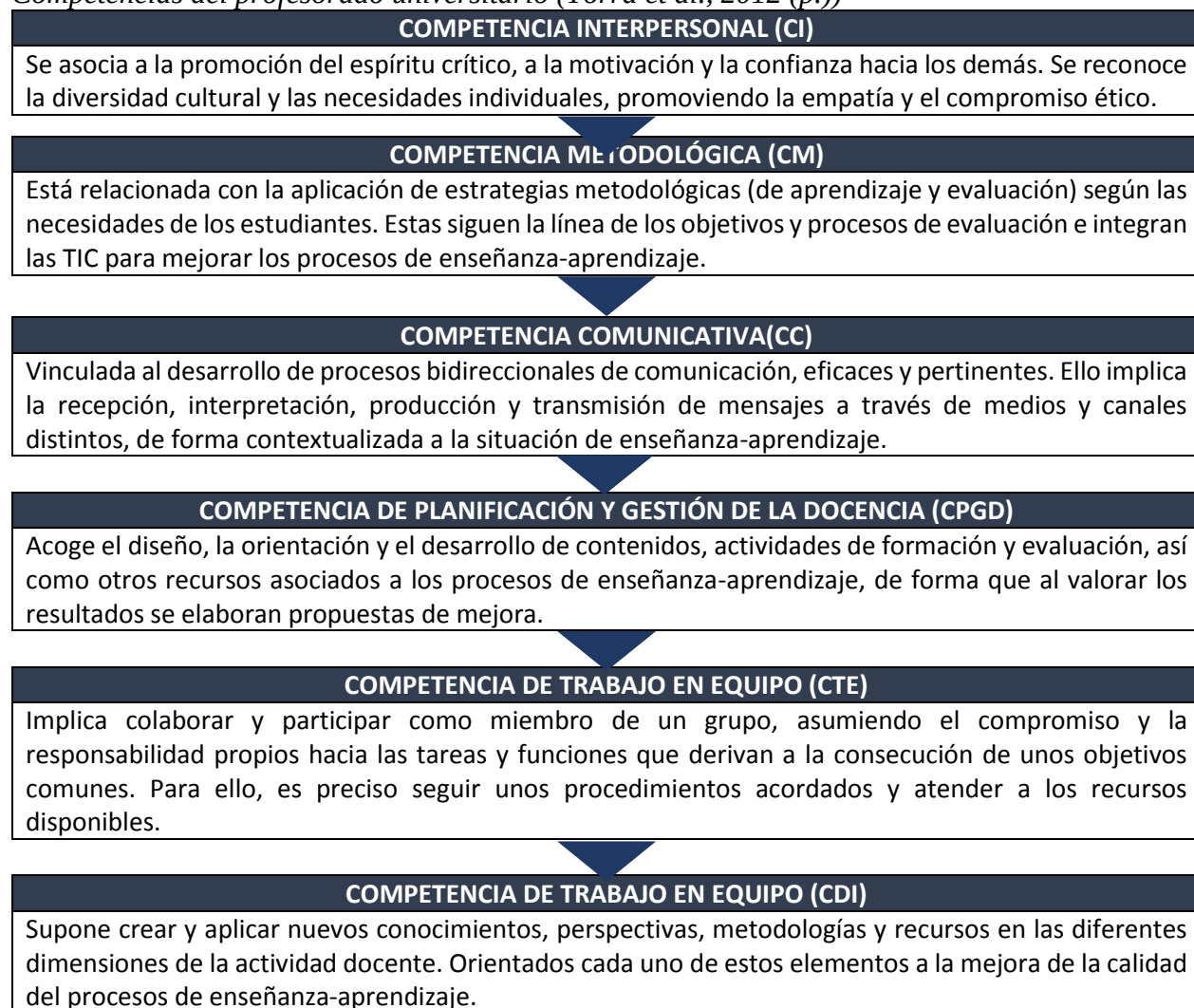
El presente trabajo se enmarca en un paradigma interpretativo naturalista que tiene como objetivo comprender e interpretar una realidad compleja, y en concreto, analizar las percepciones del profesorado de la *Universitat d'Andorra* sobre las competencias docentes. El enfoque metodológico adoptado ha sido un enfoque cualitativo, pues los esfuerzos se han centrado en comprender una realidad que es dinámica y poliédrica, como és sin duda el colectivo del profesorado universitario (Sousa, 2003).

El objetivo principal del presente trabajo es analizar **las valoraciones del profesorado universitario en relación a las diferentes competencias docentes y el grado de importancia que les otorgan para el ejercicio de su profesión docente en la universidad.**

Como instrumento de investigación se ha optado por la encuesta ya validada *Competencias docentes del profesorado universitario* (GIFD, 2011). Sin embargo, para su administración ha sido necesario adaptar la lengua del instrumento a la oficial del país –catalán–, así como la nomenclatura de la categoría profesional y de cargo de gestión. Todo ello sin que interfiriera al objeto principal de estudio: las competencias docentes. Se trata, pues, de un instrumento que combina la recogida de datos cuantitativos y cualitativos sobre las seis competencias a las que apuntan y describen Torra *et al.* (2012):

Figura 1

Competencias del profesorado universitario (Torra et al., 2012 (p.))



Para cada competencia se le preguntaba al profesorado que valorara su importancia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad en una escala cualitativa formada por cuatro categorías: *Nada*, *Poca*, *Bastante* y *Mucha*.

Posteriormente, para cada competencia se detallaban una serie de descriptores, cuya valoración también partía de las cuatro categorías anteriores. Por último, el cuestionario solicitaba al profesorado que ordenara las seis competencias según su importancia y que añadiera otras que también considerara importantes, siempre y cuando no se incluyeran ya en el cuestionario.

La población del presente estudio ha comprendido la población total de 100 docentes universitarios que impartían docencia durante los meses de septiembre a enero del curso 2019-2020 y que impartieron clases presenciales en los bàtxelors *d'administració d'empreses*, *ciències de l'educació*, *infermeria* e *informàtica*. Estos cuatro bàtxelors conforman la totalidad de la formación reglada presencial de la *Universitat d'Andorra*. De los 100 profesores encuestados obtuvimos 48 respuestas válidas, siendo la muestra no probabilística y con un error muestral del 10% considerando máxima varianza y un nivel de confianza del 95%.

Resultados

En relación a los datos sobre variables personales, observamos cómo el 29% del total corresponde a hombres y el 67% corresponde a mujeres, mientras que un 4% del profesorado se identifica con la categoría *Otros*. De todos ellos un 2% es menor o igual a 25 años y un 56% tiene 45 años o más.

Sobre los años de experiencia docente en la universidad, el 42% del profesorado tiene cómo máximo cinco años de experiencia, un 10% tiene entre seis y nueve años, y el 48% presenta más de 10 años de experiencia en docencia universitaria.

En relación al perfil profesional, un 46% se encuentran en la categoría de profesorado fijo o eventual, perteneciendo al claustro de profesorado académico de la universidad, y un 54% se encuentran en la categoría de profesorado colaborador⁸. Del profesorado fijo o eventual, un 44% combina su actividad docente con tareas de gestión como son la dirección de centro, la coordinación de estudios o la coordinación de prácticas.

Finalmente, sobre el área de conocimiento en la que imparte docencia el profesorado, en la Tabla 1 se detalla los resultados:

Tabla 1

Área de conocimiento del profesorado

Área de conocimiento	Porcentaje %
Educación	38%
Ciencias de la salud	25%
Ciencias sociales y jurídicas	23%
Ingenierías y arquitecturas	10%
Artes, humanidades y letras	2%
Ciencias	2%

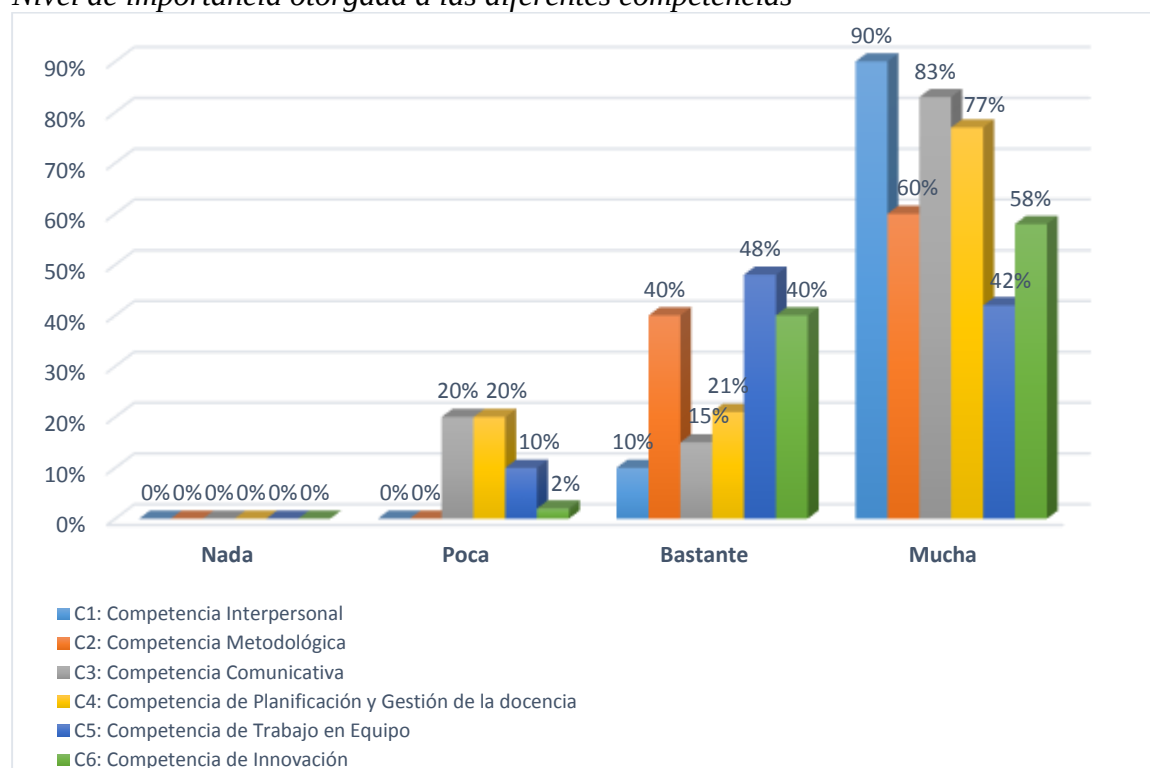
Análisis cuantitativo de las distintas competencias

Con el fin de identificar si existían coincidencias entre el profesorado de la *Universitat d'Andorra*, respecto a qué competencias describen el perfil profesional del docente universitario, se solicita a este colectivo que valoren la importancia de cada una de las seis competencias, así como sus descriptores, a partir de las cuatro categorías ya mencionadas. La Figura 2 recoge la valoración realizada por el profesorado:

⁸ La categoría de profesor colaborador se atribuye a aquellos docentes que desarrollan una actividad profesional en contextos diferentes la *Universitat d'Andorra* y que imparten unas horas de docencia en la universidad.

Figura 2

Nivel de importancia otorgada a las diferentes competencias



De los datos obtenidos se destaca cómo al menos el 80% del profesorado de la *Universitat d'Andorra* otorga, en términos generales, *Bastante* y *Mucha* importancia a todas las competencias propuestas. Aun con ello, se vislumbran diferencias como es el caso de la *Competencia Interpersonal* y la *Competencia Comunicativa*, que son las que presentan más acuerdo entre el profesorado (80% - 90%) en la atribución de *Mucha* importancia.

Con el objetivo de profundizar en la perspectiva de los informantes respecto las competencias docentes, se propone al colectivo que valore adicionalmente la importancia de los descriptores de cada una de las competencias para así poder identificar si existe también acuerdo en lo que implica cada una. A continuación, las Figura 3, 4, 5, 6, 7 y 8 detallan la media obtenida en cada descriptor⁹, a la vez que se ordena de mayor a menor importancia:

Figura 3

Descriptores y media de la competencia interpersonal

Competencia interpersonal	
(3,88)	Promover la motivación.
(3,81)	Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.
(3,71)	Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.
(3,69)	Promover la confianza.
(3,65)	Crear un clima de empatía.

⁹ Para obtener la media se han transformado las categorías nominales *Nada*, *Poco*, *Bastante* y *Mucho* en categorías numéricas 1, 2, 3 y 4 respectivamente. Posteriormente se ha calculado la media para cada descriptor, siendo 4 la máxima puntuación.

(3,54) Identificar las necesidades individuales.
(3,48) Negociar con otras personas inspirando confianza y seguridad.

Figura 4*Descriptores y media de la competencia metodológica*

Competencia metodológica
(3,75) Planificar las actividades prácticas que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.
(3,71) Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación.
(3,69) Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante.
(3,56) Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.
(3,48) Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y el de los compañeros.
(3,46) Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.
(3,46) Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa.
(3,40) Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.
(3,29) Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.
(3,27) Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
(3,25) Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión

Figura 5*Descriptores y media de la competencia comunicativa*

Competencia comunicativa
(3,90) Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
(3,85) Explicar con claridad y entusiasmo.
(3,81) Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.
(3,69) Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
(3,65) Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.
(3,54) Generar espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta.
(3,48) Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.
(3,38) Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.
(3,38) Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.

Figura 6*Descriptores y media de la competencia de planificación y gestión de la docencia*

Competencia de planificación y gestión de la docencia
(3,81) Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y la profesión.
(3,79) Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.
(3,71) Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.
(3,65) Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.
(3,63) Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.
(3,58) Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.

Figura 7*Descriptores y media de la competencia de trabajo en equipo*

Competencia de trabajo en equipo
(3,44) Promover el beneficio del equipo.
(3,42) Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
(3,38) Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.
(3,33) Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.
(3,29) Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.
(3,27) Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal.
(3,17) Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.

Figura 8*Descriptores y media de la competencia de innovación*

Competencia de innovación
(3,60) Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
(3,54) Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejoras.
(3,52) Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.
(3,50) Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.
(3,38) Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.
(3,38) Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente.
(3,31) Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo.

De los resultados obtenidos se destaca, en primer lugar, la representatividad de los ítems en relación a la competencia que describen. Ello implica que de los 49 descriptores planteados ninguno es valorado por debajo de 3, siendo 4 la puntuación máxima en la escala.

En segundo lugar, también se observa cómo las competencias *Comunicativa y Planificación y gestión de la docencia* son las que presentan descriptores con más puntuación entre el profesorado. Los descriptores de estas muestran una valoración de entre 3,38 y 3,90, la primera, y 3,51 y 3,81 la segunda. En cambio, los descriptores de la competencia *Trabajo en equipo* se convierten en los menos valorados teniendo en cuenta que las puntuaciones de estos oscilan entre el 3,17 y 3,44. Este último hecho, concuerda con la importancia otorgada a la competencia desde una perspectiva global (ver Figura 2), siendo considerada la de *Trabajo en equipo* como la menos importante de las seis competencias.

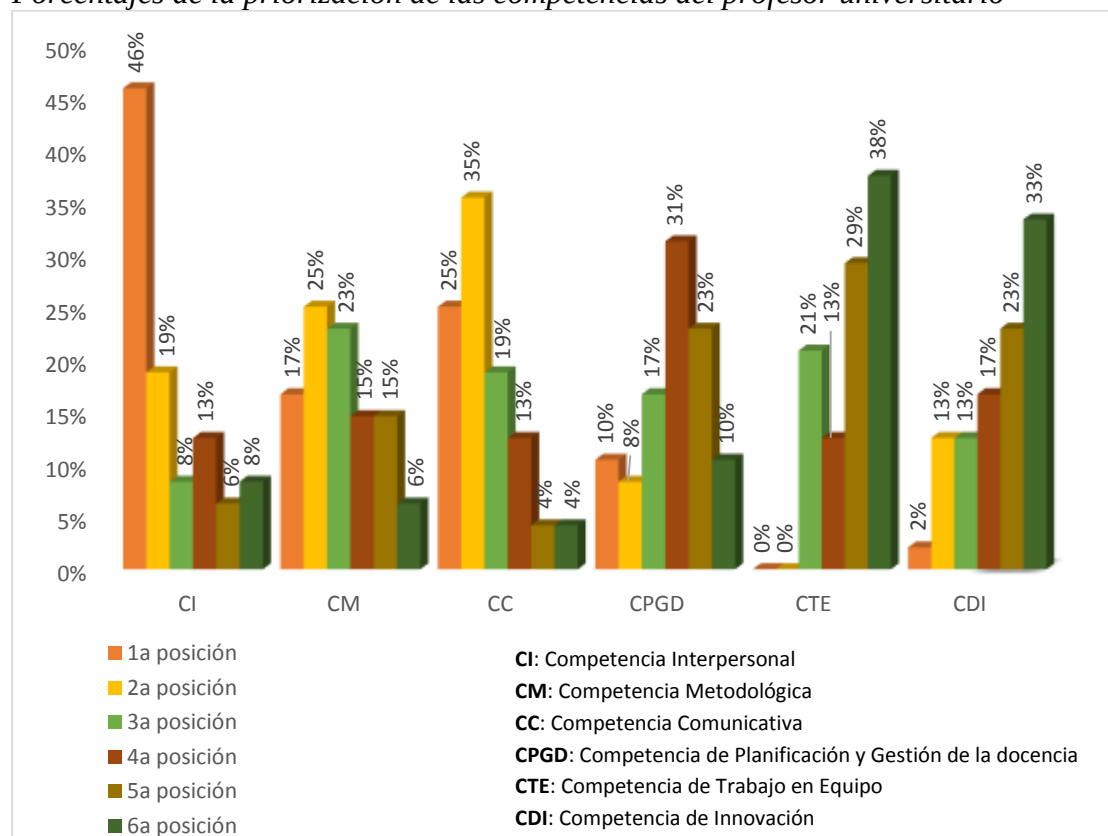
Con todo, no existe una puntuación baja que lleve a rechazar alguna competencia o, incluso, alguno de los descriptores lo que denota cierta concordancia y acuerdo en la definición de las acciones del profesorado universitario competente.

Priorización de las competencias

Después de la importancia, también se consideró oportuno identificar qué prioridad asignaba el profesorado a cada una de las competencias. Para ello, se solicitó que las ordenaran de mayor a menor prioridad, de forma que cada competencia tenía un único valor de prioridad. La Figura 9 presenta la priorización de los encuestados según competencia y posición:

Figura 9

Porcentajes de la priorización de las competencias del profesor universitario



Los resultados aportan cómo alrededor de la mitad de la muestra (46%) ubica la competencia *Interpersonal* en la primera posición, es decir, la más prioritaria. Un 25% del profesorado considera que la más prioritaria es la competencia *Comunicativa*. Porcentajes más reducidos de profesorado establecen la competencia *Metodológica* (17%), de *Planificación y gestión de la docencia* (10%) y de *Innovación* (2%) como prioritarias. Sin embargo, ningún docente valora el *Trabajo en equipo* como adecuado para la primera posición.

Si, por el contrario, observamos los resultados según las otras posiciones, se repite el mismo patrón. La primera posición la ocupa la competencia *Interpersonal* (46%) y le sigue la competencia *Comunicativa* (35%). Mientras que la competencia de *Trabajo en equipo* es posicionada por un 29% y un 38% del profesorado en el 5º y 6º lugar.

Así pues, se percibe la misma radiografía que en el estudio de Torra *et al.* (2012), al identificar que las competencias del profesor universitario prioritarias son la *Interpersonal*, la *Comunicativa* y la *Metodológica*. En este sentido, la tendencia es atribuirle más valor a aquellas competencias que intervienen primordialmente en el aula. No obstante, aquellas que demandan un trabajo compartido o externo a esta, como es la *Innovación* o el *Trabajo en equipo*, son las menos priorizadas.

Aportaciones cualitativas al perfil competencial

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, con el fin de completar los resultados anteriores, se añadieron dos bloques de preguntas de respuesta abierta en el cuestionario. El primero permitía al profesorado realizar una valoración cualitativa de los descriptores existentes, así como

proponer nuevos. En el segundo, en cambio, se invitaba a la muestra a sugerir competencias alternativas que no se hubieran incluido en el cuestionario principal.

Así pues, del total de 49 participantes, cuatro han propuesto descriptores complementarios, uno ha planteado una competencia alternativa y un último participante ha planteado descriptores y una competencia. Estas sugerencias representan un 2,88% del conjunto total de cuestionarios analizados. Un análisis más profundo del contenido de respuesta nos permite disponer de las siguientes propuestas, identificables por los recuadros blancos en la Figura 10:

Figura 10. *Competencias iniciales y competencias y descriptores sugeridos por la muestra*

Competencia Interpersonal	<i>Creatividad (4) Flexibilidad (4) Pasión (4) Entusiasmo (4) Fiabilidad (4) Trabajar la resiliencia y la adaptación al cambio Promover la convivencia y el intercambio con el alumnado (3)</i>
Competencia Metodológica	<i>Diseñar y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje competencial y adaptadas a la realidad de la profesión (4)</i>
Competencia Comunicativa	<i>Generar preguntas. Fomentar el silencio de forma explícita. Parar a pensar.</i>
Competencia Planificación y Gestión Docente	<i>Si no nos cuestionamos qué hacemos y cómo se recibe [lo que hacemos] no podemos mejorar [...].</i>
Competencia Trabajo en Equipo	<i>Entender a los miembros del equipo como motor principal [...]. Son los que moverán los procesos.</i>
Competencia Innovación	
Competencia en Investigación	
Competencia Digital Docente	

Como se aprecia en la Figura 10, la competencia *Interpersonal* es la que presenta más propuestas complementarias, puesto que son tres los profesores que ofrecen descriptores alternativos. Además, como se indica entre paréntesis, dos de ellos añaden los números 3 y 4 para referirse a la importancia que atribuirían a cada descriptor. De forma complementaria, se proponen la competencia en *investigación* y *digital docente* como competencias indispensables para la intervención docente universitaria.

Discusión

Los resultados analizados nos muestran que el colectivo de profesorado que ha aportado su visión en la encuesta es mayoritariamente un profesorado de una larga trayectoria docente en la universidad, coincidiendo con los resultados del estudio de Torra *et al.* (2012).

En relación a la categoría profesional, observamos como más de la mitad del profesorado que ha aportado su visión (un 54%) es profesorado colaborador. Esto coincide con la altísima proporción de profesor colaborador (248 profesores), frente un reducido número de profesores

estables en el claustro académico de la universidad (23 profesores)¹⁰. También observamos cómo un 44% del profesorado que ha contestado la encuesta, combina su actividad docente con actividades de gestión. Esta gestión de los recursos docentes de la universidad tiene algunas ventajas, como la flexibilidad de la institución para dar respuesta a las necesidades dinámicas de formación del territorio, así como la riqueza que supone tener profesorado colaborador que proviene del sector profesional. No obstante, nos planteamos si esta gestión de los recursos docentes dificulta en algunos aspectos el trabajo en equipo que requiere un modelo educativo competencial, pues la colaboración continua entre el profesorado requiere un claustro estable de profesorado que comparta un marco común en relación a las competencias docentes.

En cuanto a la valoración de las competencias por parte del profesorado constatamos cómo todas las competencias sometidas a valoración son consideradas por el profesorado como *Muy* o *Bastante* importantes, coincidiendo también con la investigación realizada en las universidades catalanas (Torra *et al.*, 2012). En el caso de estudio que nos ocupa, las competencias que mayor acuerdo (entre 80% y un 90%) presentan entre el profesorado de la *Universitat d'Andorra* en la atribución de *Mucha* importancia son la *Competencia Interpersonal* y la *Competencia Comunicativa*. Estas competencias están orientadas a la atención y comunicación a los estudiantes e intervienen primordialmente en el aula, sumándose a la tendencia *student-centered* (Åkerlind, 2007). Esta alta orientación hacia los estudiantes está alineada con uno de los rasgos distintivos de la *Universitat d'Andorra*: el seguimiento personalizado de los estudiantes. En su *Model Estratègic 2018-2022* destaca como uno de sus valores claves “*el seguimiento personalizado del estudiante y su inclusión*”¹¹.

Los resultados en relación a la priorización de las diferentes competencias docentes nos muestran como la competencia de *Trabajo en equipo* se ubica en inferiores posiciones entre la mayoría del profesorado. Estos resultados coinciden con los resultados del profesorado de las universidades catalanas interpretándose como que “*el profesorado no concibe la actuación docente como un trabajo en equipo ni como una tarea que implique la planificación y la introducción de innovaciones docentes*” (Torra *et al.*, 2012, p.37). Estos resultados sorprenden, teniendo en cuenta el modelo educativo basado en el aprendizaje y la evaluación de las competencias, el cual “*deja atrás las asignaturas como compartimentos estancos de conocimiento separados entre sí*” (Larraz *et al.* 2020, p.2) y en la que el profesorado ya no sólo necesita dominar los contenidos disciplinares, sino que debe colaborar y trabajar en equipo con otros profesores. Sin embargo, solo un 38% del profesorado que ha respondido pertenece a la titulación en que se ha implementado este modelo educativo y, por tanto, deberíamos esperar a conocer de nuevo la valoración de esta competencia una vez implementado el modelo educativo en todas las formaciones de la institución.

Como consecuencia, valoramos como propuesta de futuro poder administrar la encuesta posteriormente a que el modelo educativo se haya implementado completamente. Ello nos permitiría conocer si la apuesta por un cambio tan significativo, como es un modelo educativo por competencias, puede influenciar la valoración respecto las competencias docentes o si, por el contrario, sigue persistiendo las valoraciones tradicionales.

¹⁰ Universitat d'Andorra. (2019). L'UdA en xifres <<https://www.uda.ad/luda-en-xifres/>>

¹¹ Universitat d'Andorra. (2020). Model estratègic <<https://www.uda.ad/universitat/informacio-institucional/model-estrategic>>

Conclusiones

En este estudio nos hemos centrado en analizar las valoraciones del profesorado en relación a las diferentes competencias docentes y el grado de importancia que les otorgan para el ejercicio de su profesión docente en la universidad.

Podemos concluir que el profesorado de la *Universitat d'Andorra* valora positivamente todas las competencias docentes y que existe un marco común y compartido por todo el profesorado, siendo las competencias *Interpersonal* y *Comunicativa* las más valoradas. Estas competencias están orientadas a la atención y la comunicación a los estudiantes e intervienen primordialmente en el aula y refuerzan uno de los rasgos más distintivos de la *Universitat d'Andorra*: el seguimiento personalizado de los estudiantes. También concluimos que se hace necesario seguir avanzando en la competencia de *Trabajo en equipo*, tal y como se evidencia en los resultados, para que tenga éxito la implementación del modelo educativo basado en competencias. Se requiere analizar qué recursos son necesarios para establecer un entorno de trabajo en la universidad que priorice, valore y fomente la colaboración y el trabajo en equipo entre el profesorado.

Así pues, proponemos una reflexión abierta y compartida del modelo actual de gestión de los recursos docentes y las posibles mejoras de esta gestión con el objetivo de asegurar la sostenibilidad del modelo a medio y a largo plazo.

Como propuestas de futuras investigaciones proponemos repetir el estudio cuando se haya implementado el modelo educativo en todas las formaciones de la *Universitat d'Andorra* y así valorar si se ha avanzado en la competencia de *Trabajo en equipo*; competencia vital para que tenga éxito la implementación del modelo educativo basado en competencias.

Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03075070601099416>
- Bain, K. (2007). Introducción. Definir a los mejores. En *Universitat de València* (eds.), *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (p.11-32). Universitat de València.
- Blašková, M., Blaško, R. y Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. L'université de l'administration publique. http://www.uqac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil_compétences_brassard.pdf
- Flores, O., del Arco, I. y Silva, P. (2018). Modelos flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. En S. Carrasco e I. de Corral (eds.), *Docencia universitaria e innovación: Evolución y retos a través de los CIDUI* (p.103-136). Octaedro.
- Govern d'Andorra. (s.f.). (2020) *Espai Europeu d'Ensenyament Superior*. Recuperado el 19 de diciembre de 2020 de <https://www.ensenyamentsuperior.ad/suport-a-l-ensenyament-superior/eees>
- Grup Interuniversitari de Formació Docent - GIFD. (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099)*. Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Ministerio de educación, Gobierno de España. Recuperado el 19 de diciembre de 2020 de https://www.ice.upc.edu/ca/innovacio-docent/publicacions_ice/arxiu/MemoriacientficaEA2010099.pdf

- Larraz, V., Saz, A. y Azzouz, N. (2020). El Modelo Educativo de la Universidad de Andorra: un modelo basado en competencias. *12º Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2020"*. La Habana.
- Maldonado, E.P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6889407>
- Oonk, C., Gulikers, J.T.M., den Brok, P.J., Wesselink, R., Beers, P.J. y Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80, 701-718. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00510-9>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sousa, J. (2003) Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A-P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. D. y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 55-76. <http://hdl.handle.net/2117/22533>
- Universitat d'Andorra (2018). *Model educatiu de la Universitat d'Andorra*. Recuperado el 5 de enero de 2021 de <https://www.uda.ad/universitat/informacio-institucional/model-educatiu/>
- Universitat d'Andorra (2019). *Estudia a Andorra. Estudia en Andorra*. [Catálogo promocional]. Recuperado el 19 de diciembre de 2020 de https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2019/11/EstudiaAndorra_cat_es_2019.pdf
- Universitat d'Andorra (2020). *L'UdA en xifres*. Recuperado el 19 de diciembre de 2020 de <https://www.uda.ad/luda-en-xifres/>
- Universitat d'Andorra (2020). *Model estratègic*. Recuperado el 19 de diciembre de 2020 de <https://www.uda.ad/universitat/informacio-institucional/model-estrategic>
- Valcárcel, M., Escudero, T., Michavila, F., Pino, J.L., García, A., Ruiz, C., Roselló, G., Paganni, R., Blanco, F., del Rincón, D., Coronoel, J.M., Moya, J. y Vizcarro, C. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf/at_download/file
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.