

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LAS 'GUÍAS FORCOM DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES' PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

THE 'FORCOM GUIDES FOR SELF-ASSESSMENT TEACHING COMPETENCIES', IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA): EVALUATING ITS DESIGN

Víctor Álvarez Rojo (Coord.)^{1*}, Mercedes García García**, Inmaculada Asensio Muñoz**, José Clares López*, Rakel del Frago Arbizu***, Beatriz Gallego Noche*****, Beatriz García Lupión****, Narciso García Nieto**, Javier Gil Flores*, Daniel González González****, Soledad Guardia González**, Marisol Ibarra Sáiz*****, Rafael López Fuentes****, Juana María Maganto Mateo***, Gregorio Rodríguez Gómez*****, Javier Rodríguez Santero*, Soledad Romero Rodríguez* y Purificación Salmerón Vilchez****

Resumen

Este artículo presenta la validación empírica del diseño de un instrumento concebido para ayudar al profesorado universitario a evaluar sus propias competencias docentes dentro del marco de la convergencia europea: las *Guías FORCOM de Autoevaluación de Competencias Docentes*. Se confecciona a partir de los datos de una evaluación de necesidades sobre competencias docentes. Se seleccionan 16 profesores/as universitarios con amplia experiencia docente, de 5 universidades y de las diferentes áreas de conocimiento. Tras la auto-aplicación de las guías se recoge información mediante una entrevista en profundidad sobre: a) su manejo (evaluación del formato) y b) su utilidad y adecuación (evaluación del contenido). Tras el análisis de las valoraciones realizadas por los profesores participantes se concluye que: 1) es un instrumento valioso y útil, especialmente para el profesorado que ya tiene alguna experiencia en la implantación del EEES; 2) es una herramienta que permite la autoevaluación del profesorado y, además, propicia la adquisición de algunos conocimientos especializados sobre la enseñanza y el aprendizaje de competencias en el ámbito universitario; y 3) no obstante, el diseño actual debe ser revisado, tanto en su formato (reorganización, extensión Guías, normas de auto-aplicación, etc.) como en su contenido (cantidad de información, terminología didáctica, fundamentación de los resultados...).

Abstract

This paper presents some findings of an evaluation study conducted in five spanish universities on the design of a '*FORCOM Guides for Self-Assessment Teaching Competencies*'. This device has been developed to help university teachers to cope with the teaching demands of EHEA. Data collected in a previous teaching needs' assessment were the grounds of the very first design of the guide. Sixteen senior university teachers - of any scientific area- had been demanded, firstly, implementing the Guide, and next, they had been required in order to look for their perceptions about: a) the ease and other aspects of practical management of the Guides ('format evaluation'), and b) the utility and suitability of its content to teachers' teaching needs ('content evaluation'). Data analysis points to: 1) the validity and utility of the created device, especially for helping well

¹ vrojo@us.es

*Universidad de Sevilla, **Universidad Complutense, ***Universidad del País Vasco, ****Universidad de Granada, *****Universidad de Cádiz

experienced teachers in EHEA; 2) its capability to increase the teaching technical knowledge of the teacher, and 3) some change demands related with the present format and with the content of the Guides, as well.

Palabras claves

Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Competencias Docentes. Autoevaluación de Competencias Docentes. Evaluación de Programas.

Key Words

European Higher Education Area. EHEA. Teaching Competencies. Self-Assessment of Teaching Competencies. Program Evaluation.

INTRODUCCIÓN

El marco armonizador de la enseñanza superior en la UE, el EEES, plantea unos principios programáticos tendentes a formular directrices comunes a las titulaciones europeas. Podríamos resumirlos en: 1) diseñar las titulaciones sobre perfiles profesionales; 2) planificar la enseñanza orientada a la adquisición de competencias; y 3) utilizar metodologías que faciliten la adquisición de competencias por parte del alumnado. Estos principios suponen un cambio fundamental en la forma de comprender y desarrollar la formación universitaria que repercute, directamente, en la forma de planificar el contenido de las materias, la metodología de enseñanza-aprendizaje, los sistemas y técnicas de evaluación y la tutorización y la orientación del aprendizaje del estudiante. Para dar respuesta a estos requerimientos programáticos, diferentes autores (Zabalza, 2003; Yániz, 2008) han hecho hincapié en que el profesorado universitario debe haber desarrollado una serie de competencias profesionales, de entre las que se destacan generalmente las de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, tutelar / tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo. Estas competencias podríamos resumirlas de la siguiente manera:

- La *planificación del contenido* de la enseñanza ha de perseguir el objetivo de que el alumnado adquiera competencias académico-profesionales valoradas tanto en el ámbito académico como en el mercado laboral (Álvarez y Romero, 2007; Martínez y Echeverría, 2009; Rodríguez y Vieira, 2009), además de la tradicional adquisición de conocimientos. Supone, pues, planificar, junto a lecciones magistrales, oportunidades de aprendizaje distintas en otros escenarios diferentes al de las aulas y los laboratorios y combinar el trabajo presencial y el *trabajo independiente* (no presencial) del alumnado.

- Respecto al *desarrollo de la enseñanza* se debe diversificar el tiempo presencial del alumnado en los escenarios académicos, adaptar los contenidos a transmitir al alumnado en función de las competencias que se enseñan, aplicar nuevos métodos de enseñanza para la adquisición de competencias y supervisar y tutelar el trabajo no presencial del alumnado.

- En la *evaluación del aprendizaje* es preciso diseñar sistemas para la evaluación de las competencias adquiridas, aplicar técnicas diversas en función de los diferentes tipos de trabajo del estudiante y aplicar otros procedimientos de evaluación además de los exámenes de papel y lápiz.

- Y en la *tutoría del aprendizaje* es importante saber orientar al estudiante, individualmente y en pequeño grupo, en sus tareas no presenciales, en la búsqueda de estrategias que se adapten a sus necesidades y faciliten su aprendizaje y desarrollo personal (Sanz Oro, 2009).

En definitiva, podríamos decir que el profesorado universitario necesita de un conjunto de conocimientos, actitudes, estrategias y técnicas de enseñanza necesarias para poder planificar, desarrollar, evaluar y tutelar el aprendizaje del alumnado en el contexto del EEES. En cualquier caso, la nueva situación plantea al profesorado el reto de utilizar *nuevas competencias docentes*. Una pregunta surge de esta situación es: ¿está el profesorado universitario capacitado para poner en práctica estas nuevas competencias docentes? La respuesta a esta cuestión han intentado concretarla una amplia cantidad de estudios realizados en los últimos años sobre necesidades de formación del profesorado universitario en el nuevo contexto de la educación superior europea (Pons et al., 2006; Meroño y Ruiz, 2006; Álvarez et al., 2007; González y Raposo, 2008).

A este respecto, los autores de este artículo han abordado el tema de las necesidades de formación en un proyecto más amplio de ayuda al profesorado universitario² en el contexto de las exigencias del EEES; en dicho proyecto se identificaron además diferentes *perfiles de profesores* y sus respectivas *competencias docentes*, percibidas por el profesorado universitario como necesarias para dar respuesta a las exigencias del EEES (Álvarez Rojo et al., 2009). El profesorado, en general, considera que en todos los ámbitos clave de la actuación docente (planificación, desarrollo, evaluación y tutoría) se detectan “bastantes” o “muchas” necesidades de formación. Así aparece que, en la planificación de la enseñanza se desconoce qué son competencias y tampoco las diferentes clasificaciones de las mismas presentes en la literatura ayudan a comprender dicho concepto; que en el desarrollo de la docencia se recurre a modalidades “tradicionales” de enseñanza (clase magistral, prácticas de laboratorio, estudio, resolución de problemas, informe de prácticas,...), pero falta formación en otras metodologías como estudio de casos, enseñanza basada en problemas o enseñanza por proyectos; la evaluación se centra en conocimientos, no se hace evaluación inicial y se utiliza la evaluación sumativa frente a la formativa; tampoco se evalúan las competencias transversales, como el trabajo en equipo, la autonomía o el auto-aprendizaje; finalmente, parece que en nuestro sistema no hay tradición de tutoría real de los alumnos, por lo que normalmente no se utilizan los horarios de tutoría para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ni se utilizan procedimientos para atraer a los estudiantes a las tutorías ni se las dota de contenido ni se planifican actividades específicas de tutela del aprendizaje.

Esta situación debería colocar a la formación y al desarrollo profesional del profesorado en el primer plano de los objetivos estratégicos de la universidad en el futuro inmediato con una meta irrenunciable: la adquisición en grado suficiente de las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES. Sin embargo, esta es una ardua tarea que plantea retos importantes a la Formación del Profesorado como disciplina pedagógica, entre otros la identificación de los modelos y procedimientos de formación más adecuados para este nuevo contexto (González Sanmamed, 2001;), la determinación institucional de las condiciones más eficaces para la experimentación de la formación adquirida o la elaboración de recursos /

² Proyecto FORCOM - *Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes*. Plan Nacional I+D (SEJ2007-67526). MEC. Dirección General de Investigación-FEDER. En este proyecto participan equipos de investigación de 5 universidades: Sevilla, Complutense, Cádiz, Granada y País Vasco.

instrumentos de ayuda al profesorado en el proceso de adquisición de las nuevas competencias.

El contenido del presente artículo tiene que ver con el último de los retos mencionados, es decir, con los recursos instrumentales puestos a disposición del profesorado para su desarrollo competencial docente. Lo que a continuación se presenta es el proceso y algunos de los resultados obtenidos en la elaboración y validación empírica de un recurso diseñado para ayudar al profesorado universitario a evaluar sus propias competencias docentes dentro del marco de la convergencia europea y determinar sus áreas de mejora competencial; se trata de las *Guías FORCOM de Autoevaluación de Competencias Docentes*.

MÉTODO

Las ‘Guías FORCOM de Autoevaluación de Competencias Docentes’ (GA)

El proceso seguido para el diseño y la validación de las GA se divide en dos períodos: uno de construcción y otro de validación. En período de construcción el grupo de investigación de la Universidad de Sevilla elaboró un primer borrador a partir de los resultados del estudio previo ya citado (sobre perfiles y competencias docentes percibidas por una muestra de profesorado universitario, Álvarez et al., 2009). La versión inicial, que después sería sometida a valoración, se concibió como una única guía para facilitar al profesorado la autoevaluación de su bagaje competencial en cada una de las cuatro funciones docentes clave: planificación de la oferta de enseñanza, desarrollo de la docencia, evaluación y tutoría del aprendizaje del alumnado. Su diseño estaba pensado para que, además de evaluar sus competencias docentes en función de las demandas del EEES, los profesores / usuarios puedan determinar las áreas de mejora en el desempeño de las mencionadas tareas docentes. El contenido de la guía para la autoevaluación de cada una de las funciones docentes presenta, por una parte, una síntesis tanto de los principios rectores de la enseñanza superior en el espacio europeo como sobre los conceptos más importantes asociados a cada función docente. Y por otra parte, se oferta un conjunto de procedimientos para abordar la autoevaluación de las propias competencias docentes, que se agrupan en torno a las cuatro funciones docentes mencionadas. La guía finalizaba con un apartado que sintetiza las necesidades de formación detectadas. Y se incluía un anexo con las normas para la corrección e interpretación de los resultados de las pruebas. Esta primera versión se diseñó y manejó en formato papel.

El proceso de validación. Estudio de casos.

La versión inicial de la GA se remitió en primer lugar a todos los miembros de los equipos de investigación participantes en el proyecto de las 5 universidades, quienes hacen la primera revisión de formato y contenido. Una vez realizadas las correcciones e incorporadas las sugerencias de este colectivo se dispuso ya de la que se consideró ‘Primera Versión de la GA’.

La validación de la GA se llevó a cabo mediante un estudio de casos con profesores y profesoras universitarias con experiencia docente en grupos piloto o de experimentación del

EEES; dicha experiencia se controló mediante dos criterios: 1) haber impartido o impartir en el momento alguna asignatura adaptada al EEES y 2) acreditar experiencia docente superior a 10 años en la universidad. Con estos criterios cada Universidad seleccionó entre 2 y 5 profesores/as que aceptaron participar de forma voluntaria y que además debían pertenecer a varias áreas de conocimiento, según un reparto por universidades previamente delimitado para que todas las áreas estuvieran representadas. La tabla 1 muestra la distribución de los casos seleccionados por área de conocimiento y universidad:

TABLA 1. Distribución de los casos por áreas de conocimiento y universidades participantes

ÁREA DE CONOCIMIENTO	UCA	UCM	UGR	UPV	US	Nº casos
CIENCIAS EXPERIMENTALES	UCA3				US1	2
HUMANIDADES		UCM4				1
CC.SOCIALES Y JURÍDICAS				UPV2	US2 US3 US4 US5	5
CC. DE LA SALUD	UCA1	UCM1 UCM2 UCM3				4
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	UCA2		UGR1 UGR2	UPV1		4
TOTAL						16

En síntesis, la mayoría de los participantes son profesores/as titulares (62,5%), el 25% TEU y 12,5% Profesores Colaboradores, con una experiencia docente en la universidad entre 10 y 34 años (media = 18,62 años).

Procedimiento de Validación

El estudio de validación se realiza en dos sesiones de trabajo³ con un doble objetivo. Los profesores participantes deberán: 1) valorar la utilidad y funcionalidad de la *GA* como instrumento de autoevaluación de sus competencias docentes; y 2) suministrar información y sugerencias sobre aspectos no contemplados en o bien superfluos.

En la primera sesión, se presenta la *GA* al profesor/a y se le explica su finalidad y contenido así como las tareas de valoración que tiene que realizar individualmente. En concreto: debe llevar a cabo la autoevaluación con la propia *GA* y realizar la valoración de la misma anotando cualquier aspecto que no entienda, que considere que es inadecuado o superfluo y las dificultades o dudas que le surjan mientras la utiliza.

En la segunda sesión, tras una o dos semanas, se entrevista en profundidad al docente sobre la estructura y el contenido de la *GA* y sobre las anotaciones realizadas sobre la propia guía.

³ En el periodo entre febrero y mayo de 2009 se contacta y se realizan las 16 entrevistas a los profesores invitados a participar.

Cada entrevista se graba y el contenido de las transcripciones se analiza, sintetizando la información obtenida, en tres grandes apartados: manejo, utilidad y adecuación de la *GA*.

RESULTADOS

Manejo de la *GA*

La mayoría de los profesores entrevistados han completado la *GA* en 2-3 sesiones distribuidas entre 1 y 2 horas. Algún caso ha utilizado sólo una sesión y, en otro caso, han llegado a emplear 4 horas. Sin embargo, en este último caso se reconoce que este tiempo puede ser inferior si sólo se va a responder la guía. Lo más frecuente es dedicar, aproximadamente, 1 hora a cada sesión (tabla 2).

TABLA 2. Frecuencia en los tiempos utilizados para manejar la *GA*

TIEMPO CADA SESIÓN	2 horas ó mas	1 y 1 y media h.	30 min y 1 h.
SESIONES			
3 sesiones	0	2	2
2 sesiones	2	3	1
1 sesión	1	1	1

El procedimiento de manejo de la *GA* suele ser de acuerdo a la secuencia lineal prevista en la misma; es decir, una lectura ordenada del texto, avanzando en los diferentes bloques diseñados en la guía.

Utilidad de la *GA*

En general, el profesorado entrevistado, sea cual fuere el área de conocimiento a la que pertenece, valora positivamente la *GA*. El adjetivo que más se repite es *positiva*, seguido de: *completa, útil e interesante*, con un *lenguaje positivo*. Como dice un docente: “*es una guía cómoda, oportuna y agradable de cumplimentar. La secuencia en que se van presentando las distintas acciones son muy pertinentes... es una forma de hacer algo complicado, fácil*” (UCA1).

El profesorado participante percibe, en su mayoría, que la guía es útil para la autoevaluación inicial de competencias en cualquiera de los ámbitos (planificación, desarrollo, evaluación y tutoría) aunque puede variar en función del profesor y su formación previa, así algunos resaltan la utilidad de la planificación de la docencia y las técnicas de evaluación, otros las metodologías y las tutorías. En cualquier caso, piensan que permite conocer en qué medida se necesita formación, que ayuda a reflexionar sobre lo que hace o no hace el docente y que delimita lo que realmente es importante: “*actualmente se habla mucho de herramientas de autoevaluación, de gestión por competencias... se habla de mucho... pero realmente un profesor oye muchas palabras, no está formado en eso, y no tiene un marco de referencia que le diga, como en la guía: éstas son las competencias, es lo importante, valórese y vea si necesita mejorar*” (UCA2).

Además del conocimiento y reflexión sobre las propias competencias docentes, algunos resaltan el valor informativo de la primera parte, *“a mi me ha resultado muy útil la parte de la guía que curiosamente no era la relativa a la evaluación sino la relativa a conceptos relacionados con las competencias y todo ese tipo de historias (...) también la parte referida a los métodos de enseñanza”* (UGR2), o su poder para reforzar lo conocido o lo que hacen correctamente (US3).

El profesorado entrevistado manifiesta que la GA es útil, principalmente, para:

- a) **Autoevaluar las propias competencias docentes** porque informa sobre los puntos débiles y fuertes del profesorado. Se pueden detectar problemas en relación a sus funciones docentes, siempre que *“se lea con tranquilidad y se reflexione pausadamente sobre la docencia de cada uno”* (US3) *“hace consciente del desconocimiento de los elementos contemplados en la guía”* (UCM3).
- b) **Inducir la reflexión sobre la propia forma de enseñar** y cuestionarse sobre la necesidad de una formación continua como parte integrante de la profesión docente: *“te das cuenta que todavía hay cosas del oficio que no controlas... más que de una cosa concreta”* (US4) o *“ser consciente de los problemas frente a los cambios del EEES”* (UCM3).
- c) **Suscitar inquietud hacia los temas docentes**, hace reflexionar sobre la existencia de otras formas de entender el proceso de aprendizaje: *“Al detallar tanto los aspectos, te das cuenta de que hay cuestiones que ni te habías planteado. También te da nueva idea de cómo organizar la docencia”* (US2).
- d) **Darse cuenta de la existencia de herramientas que son desconocidas** para el profesorado: *“muchas veces no utilizamos las cosas porque no las conocemos, pero yo creo que está bien que las conozcamos aunque sea para decir: pues eso no lo voy a utilizar porque o no es aplicable en mi ámbito, o no me gusta o no creo que sea la mejor manera de hacer las cosas o, habiendo otras herramientas, prefiero otras”* (US5).
- e) **Repasar o reforzar determinados conceptos e ideas** al profesorado que tiene conocimientos previos: *“en hacerme ver determinadas cuestiones que a veces uno piensa que tiene suficientemente trabajada y que cuando uno se sienta y se pone a hacerlas, se da cuenta que no es así...”* (UCA3)

En cuanto a los destinatarios, el profesorado entrevistado opina que, al ser una herramienta que provoca reflexión, puede ser útil para todo el profesorado *“porque te está indagando y te está haciendo preguntar por cosas que a veces esquivas... cosas que no te hayas preguntado y carencias que puedes saber o intuir que tienes pero no las afrontas, y otras nuevas que descubres...”* (UCM4).

Sin embargo, las opiniones se dividen cuando se refieren al profesorado novel. Aproximadamente la mitad piensa que, especialmente, es para el profesorado en formación: *“por los menos para ponerlo en situación. ¿Qué nivel tengo”* (US4). Por el contrario, otros indican que el profesorado novel, sin experiencia docente previa, puede tener dificultad para responder algunos de los ítems.

Algunos matizan que quien utilice la *GA* no sólo debe tener cierta experiencia docente sino conceptos derivados de la Convergencia Europea. Es decir, el uso de la guía requiere de ciertos conceptos básicos previos: competencias (enfoque de enseñanza basado en competencias) y didáctica general (métodos de enseñanza, evaluación, guías docentes...).

Junto a la experiencia y los conocimientos previos, muchos señalan que su utilidad puede vincularse a disponer de una actitud de cambio: *“siguiendo la rueda de motivación del cambio, cuando las personas quieren realmente cambiar algo, primero se plantea la necesidad; después se plantean que han de acometer ese cambio y, por último, actúan. Entonces, el que ya ha dado el cambio metodológico y lo está haciendo como puede... la Guía es un regalo, porque te hace acelerar de manera correcta tu cambio en la docencia. Para el profesorado que ni siquiera se lo ha planteado, la Guía no es un instrumento útil”*. (UCA1).

Finalmente, los docentes advierten que la utilización de las competencias, sobre todo las de tutoría y evaluación, pueden estar condicionadas a las condiciones contextuales de aplicación (limitaciones de tiempo, espacio, duración de las materias, trabajo individual del profesorado y grupos numerosos) o a la desmotivación docente.

Aunque, en principio, parece que todos los apartados de la *GA* son útiles, destacan algunos aspectos que complementarían la guía, mejorándola:

- a) Devolver resultados en términos de carencias detectadas que conlleve la necesidad de formarse en competencias: *“me ha ayudado a pensar en ellas, pero no veo claro cuales son mis necesidades”* (UPV2).
- b) Ofrecer mayor retroalimentación sobre las respuestas de las pruebas, intentando hacer comprender las incorrectas: *“sería muy interesante dar una retroalimentación de cada fallo que se haya podido producir. Es decir, “usted ha puesto una cruz aquí, pues sepa que esa cruz está mal marcada porque...”* (US4).

Adecuación de formato y contenido

Los profesores entrevistados recibieron la *GA* en formato papel. La mayoría consideran que, de esta manera, el formato resulta poco motivador y “aparatoso” por su volumen: *“la primera impresión al ver el documento me ha provocado pereza, creo que tiene demasiado volumen además la falta de encuadernación, los colores o la presentación creo que son demasiado pesados”* (UPV2) y porque se necesita ir a distintos apartados, detrás y delante de la guía (US4). Sin embargo, espontáneamente comentan que a través de Internet mejoraría su presentación y se facilitaría el manejo.

Valoran positivamente la información-síntesis que se ofrece en algunos apartados o el tamaño y la disposición del texto. La opinión general es que debe hacerse más breve, más precisa en su terminología para que no se preste a diferentes interpretaciones y, sobre todo, utilizar un lenguaje más simple. En opinión de la mayoría resulta demasiado formal y puede dificultar su utilización: *“la forma de redacción está muy sesgada a vuestra profesión”* (US5).

En consecuencia, el profesorado sugiere una serie de cambios y mejoras en cuanto al formato que se pueden resumir en la extensión y la terminología. Más específicamente:

- 1) Disminuir la longitud de la guía y del número de ítems de algunas pruebas, equilibrando el peso de cada ámbito de competencia: *“habría que corregir la exhaustividad con la que se tratan algunas competencias y otras para las que no se dice nada. Os invito a que reflexionéis sobre esto. A lo mejor hay muchos ítems para la definición de las competencias. En vez de 31 ítems a lo mejor era suficiente con 5 ó 10”* (US4).
- 2) Reestructurar el formato:
 - a) Dividiendo la guía en bloques separados por competencias y permitiendo al docente que sea quien seleccione el ámbito a evaluar en función de intereses/necesidades personales: *“que lo hicieran en tres partes separadas en el tiempo, de una media hora cada una, aproximadamente. Si no se hace pesado”* (UPV1); *“se le recomienda a Vd. que rellene la guía en varias sesiones de 15/20 minutos y al día siguiente....”* (UGR2).
 - b) Incluir una introducción que oriente sobre el modo de usar la guía, proponiendo realizar varias sesiones de trabajo.
 - c) Incluir apartado de retroalimentación, ampliando los criterios de corrección de las pruebas. La respuesta dada a un determinado ítem debería recibir feedback argumentando el por qué de la respuesta: *“es la parte que es más interesante porque si esto es una autoevaluación para ver las competencias que te faltan es muy importante las conclusiones. Ahora, independientemente de las que hayas dicho, dígame usted cuáles son las más importantes... me parece que hay que hacer una jerarquía. Mire usted, que si tengo que hacer un cursillo que sepa cuál...”* (US4).
 - d) Contextualizar la guía, incluyendo una primera parte donde el profesorado aporte información sobre el contexto en el que trabaja y desde donde se interpreten esos datos posteriormente: *“he echado en falta las dificultades que te vas a encontrar a la hora de implantar los créditos ECTS es decir que alguien me pregunte si yo veo viable algunos de los aspectos desde la evaluación continua hasta la formación de equipos, hasta que yo esté capacitada para hacer trabajo individualizado para 80 alumnos que alguien me pregunte, ¿tu como ves el sistema en el actual método que estás trabajando?. Claro, no es lo mismo que me pregunten a mí a que le pregunten a una persona que de una optativa, yo que se por ejemplo griego, árabe., y a lo mejor tiene 10 alumnos y le parece fenomenal, seguramente el ya esté haciendo un seguimiento continuo, esté haciendo evaluación continua, seguramente conozca perfectamente a sus alumnos y sepa el nivel con el que vienen(...) por eso hay que contextualizar esto, usted hace esto yo no; usted hace seguimiento continuo yo no; usted planifica las tutorías, yo no y a lo mejor hay quien tiene 10 alumnos y si lo hace, yo no”*(UG1).
- 3) La terminología y el estilo:
 - a) Simplificar el estilo: utilizar un lenguaje más preciso, menos técnico y más asequible a los docentes de áreas no pedagógicas. Aumentar la claridad y brevedad en la formulación de los enunciados.
 - b) Aumentar los ejemplos y elaborar pruebas específicas para cada área: *“no hay ningún ejemplo que te diga... para elaborar una pregunta de competencias se puede elaborar por ejemplo así, esto está bien y esto está mal...”* (UCM2) *“me ha despistado el*

contenido de algunos ítems, creo que deberían especificarse en cada disciplina,... que no aparezca lo de medicina, creo que cada prueba debería adaptarse a cada campo, me han descolocado los ítems de otros campos” (UPV1)

CONCLUSIONES

Los profesores que han analizado la GA opinan que es un instrumento suficientemente completo y válido para autoevaluar las competencias docentes en cualquier titulación y para detectar las propias necesidades formativas. Permite poner en evidencia lo que uno ya conoce y las carencias o puntos débiles de la propia actuación docente. El uso de la guía permite descubrir las propias necesidades formativas relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación de competencias por parte del alumnado y sobre las estrategias de tutorización. Y, en general, proporciona retroalimentación sobre la forma en que se está llevando a cabo la propia enseñanza.

Se pone de manifiesto que la guía es un instrumento muy valioso para reflexionar sobre la propia enseñanza, que obliga a “registrar” esos cuestionamientos y es útil para todo el profesorado puesto que recoge los contenidos más importantes. Sin embargo, parece que la utilidad se incrementa para aquellos que lleven implantando la reforma al menos un año. En estos casos habría que adaptarla más a una persona sin conocimientos previos sobre la temática pues, tal como se presenta ahora, no sería suficiente para un cambio de concepción. Por otro lado, también se pueden destacar aspectos que inciden en una mejora de su manejo y adecuación a diferentes contextos y áreas, lo cual supone: 1) revisar la extensión de la prueba y el lenguaje utilizado; 2) incluir introducción que oriente sobre el objetivo y sobre el modo de usar la GA, proponiendo que no se intente cubrir toda la tarea en una sola sesión de trabajo. Las sesiones deberían de estar en torno a la ½ hora; 3) se podría añadir un primer apartado que permita contextualizar la situación del profesorado con respecto a la implantación del ECTS; 4) reorganizar los materiales y separar los apartados en función de la necesidad de manejo, diferenciando claramente la parte de las pruebas. Hay preferencia por situar la parte conceptual-teórica antes de las pruebas y dar la posibilidad de que se utilicen selectivamente los bloques (planificación, desarrollo de la docencia, evaluación y tutoría) en función de los intereses o necesidades personales; y 5) introducir sistemas de evaluación formativa en la corrección de las pruebas, ofreciendo información argumentada de los errores detectados. Un apartado de conclusiones con un feedback informativo y personalizado ayudaría al profesorado a priorizar sus necesidades de formación.

Los puntos fuertes y débiles observados y las propuestas de mejora realizadas por el profesorado participante se han aplicado en el diseño de la Versión Final de la GA. En primer lugar, para facilitar la autoevaluación del complejo conjunto de competencias docentes, se ha procedido a dividir la GA en 4 documentos independientes, es decir, en 4 *Guías de Autoevaluación FORCOM*, una para cada una de las principales funciones docentes:

- I. Guía FORCOM de Autoevaluación de Competencias para la Planificación del Contenido de la Enseñanza.*
- II. Guía FORCOM de Autoevaluación de Competencias para el Desarrollo de la Docencia.*
- III. Guía FORCOM de Autoevaluación de las Competencias para la Evaluación.*
- IV. Guía FORCOM de Autoevaluación de las Competencias Tutoriales.*

En segundo lugar, se ha reorganizado siguiendo las principales sugerencias del profesorado: las guías se inician con una parte común de referencias contextuales al espacio europeo y a continuación se presentan los fundamentos teórico-didácticos de las competencias que se van a evaluar; así, cuando el usuario aborda seguidamente la autoevaluación dispone ya de la información de referencia teórico-práctica que insistentemente se demandaba para autoevaluarse ‘con conocimiento de causa’, por así decirlo.

En tercer lugar, se han asociado de forma inmediata las pruebas a su corrección para subsanar las distorsiones o dificultades señaladas con la corrección de todas las pruebas en un momento final.

Las *GA FORCOM* resultantes de este proceso de diseño y validación se hallan colgadas y pueden consultarse en la *Plataforma FORCOM* (<http://www.proyectoformcom.org>), un espacio destinado al asesoramiento para el desarrollo de competencias docentes del profesorado universitario en el EEES. Las guías conservan el formato papel inicial; sin embargo, una vez validadas se está considerando la posibilidad de su informatización para ser utilizadas a través de la *Plataforma FORCOM*, para aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC, sobre las cuales parece existir un consenso generalizado respecto al amplio impacto que pueden tener sobre la formación del profesorado universitario (Margalef y Álvarez, 2005) y la mayor adecuación como estrategia formativa tanto a las necesidades de este colectivo como a los diferentes componentes espacio-temporales individuales.

Fin redacción del artículo: 2 de noviembre de 2009

Álvarez, V. et al. (2009). del diseño de las ‘*Guías Forcom de Autoevaluación de Competencias Docentes*’ para el EEES. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 4. Consultado (día/mes/año) en http://www.redu.um.es/Red_U/4

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). La formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Álvarez, V. (dir.) (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 Rojo, V. et al. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de Educación Español (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, v. 15, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm. Consultado en julio de 2009.
- González Sanmamed, M. (2001). Evaluación, formación e Innovación: el triángulo estratégico de la calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 649-658.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.

- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 1, 125-147.
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Pons, J. de P. (coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, A. y Vieira, M^a.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 1, 27-47.
- Sanz Oro, R. (coord.) (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. Consultado el 15 de julio de 2009 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.