

FUNCIONES Y ESCENARIOS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. APUNTES PARA LA DEFINICIÓN DEL PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS

CARMEN RUIZ
BUENO, ÓSCAR
MAS TORELLÓ, JOSÉ
TEJADA FERNÁNDEZ
Y ANTONIO NAVÍO
GÁMEZ*

* Grupo CIFO. Universitat
Autònoma de Barcelona.
Facultat Ciències de
l'Educació. Departament
de Pedagogia Aplicada,
Edifici G-6. Despatx 246.
Bellaterra (Cerdanyola del
Vallès) Barcelona 08193.
Correo e:
carmen.ruiz.bueno@
uab.es, oscar.mas@uab.
es, josetejada@uab.es
antoninavio@uab.es
Ingreso: 04/10/07
Aprobado: 14/12/07

Resumen

Los acelerados cambios que está viviendo nuestra sociedad (globalización, revolución tecnológica, multiculturalidad, incertidumbre valorativa,...) afecta a las instituciones educativas. Estos cambios sociales, junto con la convergencia europea (Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Europeo de Investigación), el cambio de paradigma educativo (ahora centrado en el aprendizaje), el momento revisionista que viven las instituciones socioeducativas (nuevas exigencias de calidad, eficacia, eficiencia,...) provocan nuevas demandas y, a medio plazo, grandes cambios en la universidad. Estas novedades generan la necesidad de determinar las competencias profesionales del profesor universitario en el nuevo contexto, objetivo que intentaremos alcanzar.

Palabras clave: Educación superior, cambios, funciones, contexto, cultura.

Abstract

The accelerated changes that our society is living (globalization, technological revolution, multiculturality, uncertainty valuation) are affecting the educative institutions. These social alterations next to the European convergence (European Space for Higher Education and European Space of Research), the educative paradigm changes (centred in learning), the revisionist moment that the socio-educative institutions are living (new exigencies of quality, effectiveness, efficiency) causes new demands and, in mid term, great amendments at the University. All these changes generate the need to transform the university teacher professional abilities as to go on within the new context.

Key words: Higher education, changes, functions, context, culture.

Introducción

Los cambios que está viviendo nuestra sociedad globalizada están afectando a las instituciones educativas en general, hecho que, aunado a la convergencia europea (Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Europeo de Investigación), el cambio de paradigma educativo (ahora centrado en el estudiante y el aprendizaje) y el momento revisionista en las instituciones socioeducativas en cuanto a nuevas exigencias de calidad, eficacia y eficiencia están provocando nuevas demandas y, a medio plazo, grandes cambios en la universidad.

De igual forma, provocan alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor universitario. Por tanto, se genera la necesidad de determinar las competencias profesionales del profesor universitario en el nuevo contexto que se está definiendo. El objetivo de este trabajo es concretar las competencias de dicho profesional e incidir, de manera más específica, en la función docente.

A lo largo de este trabajo nos vamos a referir al perfil ideal o deseable según las exigencias del contexto y el nuevo planteamiento normativo, organizativo y curricular de la enseñanza universitaria.

Debemos considerar, por otra parte, que para la definición de las competencias del profesor universitario pensamos en un docente a tiempo completo, que trabaja en una institución universitaria y su contratación es de exclusividad con dicha institución, pensamos, por tanto, en la figura de ayudantes doctores, agregados, titulares y catedráticos de universidad, según nuestra realidad española. Desde esta consideración podemos asumir que el profesorado tiene una alta dedicación por lo que se refiere a docencia y a investigación. De hecho, la normativa así lo constata. El profesor universitario, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en su organización y gestión (no sólo en su contexto concreto de aula o seminario)

implicándose en comisiones, equipo directivo, coordinaciones de titulación o área que atañen al departamento, facultad, universidad y demás. Pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (Ley de Reforma Universitaria, 1983), LOU (Ley Orgánica de Universidad, 2001) y LUC (Ley Universitaria de Catalunya, 2003), se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación.

El PDI (personal docente e investigador), con el que se cita en las diferentes leyes al profesorado universitario ya orienta sobre el cumplimiento de las funciones de docencia e investigación: “la docencia es un derecho y deber de los profesores de la universidad...” (LOU, artículo 33), “la investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las universidades” (LOU, artículo 40) del mismo modo en la propia LUC (2003) se hace referencia a la “obligación docente (artículo 18)” y a la “obligación docente o de investigación que se le asigna a la universidad (artículo 64)”. No podemos terminar esta revisión del articulado de la ley sin destacar la presencia del siguiente texto en el apartado referente al régimen retributivo, “la jornada de trabajo del personal académico con dedicación a tiempo completo... se reparte en actividades de docencia, de investigación y de gestión (artículo 65)” y la percepción de complementos salariales por méritos docentes, investigadores y “por cargos académicos o por responsabilidades de gestión (artículo 71).

El contexto de cambio global e institucional: escenario de actuación profesional del profesor universitario

Los cambios sociales, culturales, económicos, que está viviendo nuestra sociedad y su constante reconfiguración, inciden y afectan de forma ineludible e importante al mundo educativo ya que, como nos expone Tejada, “educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y

personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en nuevas claves de concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales...” (2002a: 30).

Partiendo de esta subsidiariedad del contexto educativo, es importante conocer en qué dirección apuntan los principales cambios sociales que se están produciendo para posteriormente poder determinar las repercusiones e implicaciones formativas. Algunos de los rasgos constitutivos de estos nuevos escenarios que se van sucediendo son (Tejada 1999 y 2002a):

- La globalización, con sus repercusiones económicas, laborales, su tendencia a la homogeneización y uniformidad, [...] siendo necesario articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico (Ramonet, 1998).
- La revolución tecnológica:
 - La inmediatez, propiciada por las TIC al romper las barreras de espacio y tiempo, posibilitando la comunicación instantánea entre grandes distancias.
 - La información como materia prima productiva, cediendo espacio el trabajo manual frente el intelectual, con las implicaciones sociolaborales que conlleva.
 - Desarrollo vertiginoso del sector tecnológico, aportando interactividad entre usuarios, medios,... incremento de los lugares donde se puede acceder a la información, aparición de nuevas modalidades formativas y laborales,...
- La multiculturalidad y la pérdida de significado del Estado-nación, pudiendo traer como consecuencia el renacimiento de los nacionalismos, como reacción para conservar la propia identidad y como mecanismo de defensa frente la globalización; proponiendo el propio autor la interculturalidad, como estrategia idónea para superar esta situación.

- La incertidumbre valorativa, hace referencia a la pérdida de referentes, o por el contrario, también por la multiplicidad de referentes específicos, igualmente legítimos, pero insuficientes desde la óptica global.

Estos fenómenos sociales tienen unos efectos transformadores en el ámbito educativo en general y, en particular, en el escenario universitario. Algunos de estos cambios los exponen Brunner (2000), Tejada (2002a,) y Marcelo y Estebanarz (2003):

- El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento.
- La institución educativa deja de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información, etc.
- El texto escrito y la palabra del docente dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educacional.
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas, que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura globalizada.
- Ante la proliferación, o ausencia, de referentes la escuela pierde la capacidad y la exclusividad de transmitir valores, pautas culturales de cohesión social.
- La educación, como mecanismo de integración social y socialización deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-nación y tiene como referente la globalización.
- Masificación progresiva de las enseñanzas universitarias, que implica la incorporación mayoritaria de estudiantes de menor capital cultural, paralelamente a la disminución de la dotación de recursos.
- Implantación de nuevas titulaciones para adaptarse al mercado laboral cambiante, sin las dotaciones económicas necesarias.
- Se considera necesaria la flexibilización y apertura de la formación, pero en la univer-

sidad sigue predominando el paradigma de la enseñanza sobre el aprendizaje, una gestión rígida del tiempo del docente a corto plazo.

- Reconocimiento, en la universidad (especialmente en la de masas), del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización.

Este escenario descrito, de cambios acelerados y profundos en la configuración de las instituciones educativas, coincide con un momento revisionista de las funciones, de la eficacia y de la eficiencia, de todas las organizaciones, instituciones públicas y privadas.

Como afirma Tomàs (2001: 7) “volver a pensar la universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, este replanteamiento de la función docente significa dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Un segundo aspecto a considerar del profesor universitario es su dimensión investigadora, en este ámbito también se están produciendo cambios, se está fomentando la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes universidades, Estados, etc. Por último, la tercera función asignada al docente universitario es la de la gestión, siendo la más desvalorizada de las tres expuestas.

Estos cambios imparables que se están produciendo en el contexto donde el profesor desarrolla su profesión, sumados a la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación, a los nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la nueva relación con el contenido y con la articulación curricular que se le solicita, provoca reorientaciones y cambios en el queha-

cer diario del profesor universitario. Todas estas alteraciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias necesarias para que el docente universitario desarrolle con excelencia las funciones asignadas en este nuevo escenario que se nos presenta.

A su vez, Tejada (2005) nos indica que asumir el EEES implica diversos cambios:

- de paradigma educativo: pasar de centrar la atención en la enseñanza (profesor) a centrarse, ahora, en el aprendizaje (estudiante).
- estructurales: ciclos, grados, créditos.
- Sustantivos: relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje (en términos de competencias) en cada titulación, revisión y reestructuración de los conocimientos de dichos títulos, cambio de la concepción docente, de mentalidad y actitud, cambio de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías y medios utilizados, de los modelos de evaluación.

Los cambios producidos y los que se están gestando en el ámbito universitario, aumentarán progresivamente hasta el año 2010 (plazo máximo establecido por los Estados participantes en la Conferencia de Bruselas para la consecución de los objetivos establecidos en el programa de trabajo Educación y formación 2010, tanto en número como en importancia (nuevos planes de estudio, certificación, movilidad), al igual que las consecuencias que provocarán en dicho escenario.

En este momento, en que el camino iniciado ya no tiene vuelta atrás, debemos plantearnos la necesidad de cómo afrontar los cambios acontecidos y los que se nos avecinan. En cualquier innovación educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, uno de los pilares fundamentales. No podemos desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del estudiante, en la innovación como

medio para alcanzar la calidad y la excelencia, sin incidir de manera clara en los profesores y sus competencias. En este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario como mediador entre el conocimiento y el estudiante, como facilitador del aprendizaje y, como se nos apunta en la presentación del informe *Programa de mejora e innovación de la docencia*, donde “no basta con impartir docencia, pues hay que organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes”, así este docente debe ajustarse “a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que le plantee la dirección y coordinación de la docencia con la perspectiva antes aludida...”

Según los argumentos presentados, podemos afirmar que en este nuevo contexto universitario no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas competencias profesionales básicas más amplias; siendo, como indica González Soto (2005), imprescindible “la formación de los profesores, pues sin ella, no habrá cambio alguno, debiendo la universidad centrarse en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su vertiente investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último, pareciendo claro que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentiva- ción,[...] experiencias piloto, [...] introducción de indicadores de evaluación de calidad, financiación, etc”.

Así, como hemos explicitado anteriormente, la docencia de calidad y el profesor, son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo, que tiene la calidad como referente, es “la competencia pedagógica del profesorado, comprometido con una docencia centrada en el logro de competencias profesionales y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la formación del profesorado es un componente básico... el segundo

elemento es la innovación docente... necesaria para el logro de la calidad y la mejora continua... finalmente, se resalta el apoyo a los estudiantes... planes de acción tutorial,... énfasis en la autonomía del aprendizaje... crítico...” (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004).

Las competencias del profesor universitario: apuntes para la definición del perfil basado en competencias

Cuando se trata de definir el perfil por competencias del profesor universitario en relación a sus funciones, nos damos cuenta de la cantidad de trabajos que se están realizando al respecto. Se evidencia la preocupación y la ocupación de muchos investigadores y profesores universitarios por el tema de la definición de las competencias profesionales en este nuevo contexto que significa la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos cambios, como hemos analizado anteriormente, nos están planteando nuevos retos como profesionales y nuevas exigencias en cuanto a nuestro papel como profesores. De ahí que habrá que pensar y reflexionar sobre las competencias que el profesor universitario necesitará para ejercer con profesionalidad y calidad su trabajo en un contexto de cambio continuo.

En este momento de nuestro discurrir no es oportuno ni necesario plantear un análisis del concepto de competencias, sobre las tipologías y los modelos que se articulan, como elementos de delimitación conceptual, ya que nos desviaríamos del objetivo de este trabajo. Pero sí creemos oportuno establecer la definición de competencias y el modelo que articulamos como referencia para nuestra propuesta en relación con las competencias del profesor universitario

Siguiendo a Tejada (2002a) y Navío (2005), asumimos que la competencia profesional es el conjunto de saberes combinados (conocimientos, habilidades y actitudes), experiencias,

aspectos personales, que integrados nos permite ejecutar una acción de calidad en el contexto profesional. En este sentido, nuestra propuesta no entiende la competencia profesional si no es en relación con la acción y las funciones que el contexto le exige, funciones que se deberán realizar con responsabilidad y en las condiciones óptimas que el contexto exija.

Por esta razón, a la hora de definir las competencias profesionales, la definición previa de las funciones y los escenarios de acción profesional se convierten en los ejes centrales, a partir de los cuales empezaremos a establecer las competencias en clave de saberes combinados e integrados.

Desde esta concepción establecemos tres grandes escenarios de actuación profesional diferenciales, pero íntimamente interconectados e interrelacionados, es decir: a) contexto general (entorno sociolaboral, profesional, cultural), b) contexto institucional (departamento, facultad, universidad), y c) contexto aula-seminario-laboratorio.

Por otra parte, y de acuerdo a estos escenarios, articulamos las diferentes funciones de actuación profesional en torno a tres ejes, siendo el punto de conexión o encuentro el propio relacionado con la docencia. Nos referimos, concretamente, a las tres grandes funciones: a) docencia, b) gestión y c) investigación.

Asimismo, podríamos hablar de las funciones más específicas relacionadas con la planificación, el desarrollo, la evaluación, la innovación y la coordinación. De esta manera un profesor universitario en su función docente, planifica procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también planifica proyectos de investigación y desarrollo, al igual que planifica la gestión de las reuniones departamentales. Lo mismo pasaría si analizáramos el resto de funciones específicas.

Por otro lado, las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden sólo si se relacionan con los escenarios de actuación profesional. Estos educadores no sólo

se mueven en el escenario más micro, es decir, el aula, seminario, taller, etc, donde cobran mayor sentido las funciones de docencia, sino que su actuación se extiende a otros escenarios. Por un lado, el espacio institucional, referido al departamento, facultad o universidad; donde la gestión, la coordinación y la investigación son tomados como referentes indiscutibles y, por otro lado, el contexto sociolaboral y cultural donde volvemos a priorizar la investigación, relacionada con el desarrollo de convenios, transferencia tecnológica con instituciones externas y la gestión y coordinación referida a las relaciones y actividades de gestión extrainstitucionales.

Es obvio que ninguno de estos escenarios puede verse y analizarse de manera aislada. Por ejemplo, la función docente, centrada prioritariamente en el contexto aula, no se puede entender si no es en relación con los otros dos espacios.

En este sentido, un docente competente es aquel que “se maneja y se mueve” en estas situaciones, que recoge aspectos del ámbito sociolaboral, profesional e institucional para organizar y desarrollar su acción formativa en lo más concreto; que investiga no sólo en colaboración con instituciones externas o para el campo científico y profesional, sino que también para la propia acción; luego entendemos que la investigación se da en un contexto micro, específicamente aquella investigación-acción para la innovación docente. De igual forma, la gestión no sólo se desarrolla en el departamento, la facultad, la universidad o en el ámbito de las relaciones extrainstitucional, nacional o internacional, sino que también somos responsables de la gestión del grupo, del aula, del tiempo de formación, entre otros.

Todo ello nos lleva a la conclusión de la necesidad de estar y analizar los contextos y escenarios de actuación de los docentes y sus distintas funciones como elementos previos a la propia definición de las competencias que irán asociadas ineludiblemente a estas funciones y escenarios de actuación.

Por otra parte, hay que decir, que existen múltiples aportaciones y estudios que se vienen realizando sobre las competencias docentes en este nuevo marco de acción universitaria.

Antes de analizar y proponer algunos apuntes sobre el perfil del profesor universitario, nos parece oportuno revisar, como elemento de análisis comparativo, algunas aportaciones

realizadas por diferentes autores que han estudiado el tema y reflexionado sobre él. Como ejemplo, podemos observar en la tabla siguiente que Pérez (2005) establece y diferencia competencias generales y específicas, asumiendo que todas ellas son las competencias mínimas exigida para un ejercicio profesional docente de calidad.

Tabla 1
Competencias generales y específicas del profesor universitario

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencias comunicacionales	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Mejora en los procesos de comunicación 2.- Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo 3.- Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación 4.- Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos
Competencias organizativas	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores 2.- Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora 3.- Mejora de la convivencia universitaria e institucional
Competencias de liderazgo pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales 2.-Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas 3.- Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas
Competencias científicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos 2.- Realización de proyectos innovadores propios de la universidad 4.- Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades 5.- Impulso de la innovación y en la investigación científica
Competencias de evaluación y control	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado 2.- Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes

Por otra parte, Zabalza (2003), nos plantea las funciones más significativas en relación con la docencia de los profesores universitarios. Considera que los docentes deben asumir las siguientes funciones:

- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Selección y preparación de los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejo de las TIC.
- Diseño de la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método).
- Comunicación-relación con los alumnos (liderazgo, clima).
- Tutorización.
- Evaluación.
- Reflexión e investigación.
- Trabajo en equipo / identificación con la institución.

Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005) también realizan una propuesta donde establecen cuatro funciones prioritarias en el ejercicio docente y una serie de bloques competenciales. Su propuesta plantea las funciones básicas que giran en torno a la docencia, a la investigación, los servicios internos a la comunidad universitaria y los servicios externos. En la misma propuesta y de acuerdo con estas funciones establecen distintos bloques competenciales:

- Compromiso científico con la disciplina.
- Conocimiento del proceso de E/A de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.
- Dominio de las TIC como fuente documental, como metodología de enseñanza y como herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.

- Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.
- Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones (pequeños/grandes grupos).

Tejada (2002a), por su parte, nos habla del nuevo protagonismo como profesional del docente y la necesidad de desarrollar nuevas competencias para desenvolverse en la complejidad de los contextos actuales. En ese sentido, el autor establece:

- Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).
- Competencias sociales y de comunicación (*feed-back*, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental).
- Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).
- Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc).

Como podemos apreciar, existen coincidencias entre las distintas aportaciones analizadas por lo que se refiere a las competencias, sobre todo, en relación con la docencia. Se asume que una de las funciones básica indiscutible de estos profesores universitarios es la planificación, diseño, desarrollo y evaluación de la acción formativa. También, coinciden en las competencias relacionadas con los procesos de tutorización del aprendizaje de los estudiantes, aspecto ineludible bajo el planteamiento de trabajo según las directrices que marca el Espacio

Europeo de Educación Superior, de la necesaria, en este mismo sentido, utilización de estrategias metodológicas flexibles y multivariadas así como el uso de las TIC.

De la misma manera, se insiste en la importancia de las competencias ligadas a la investigación, a la realización de proyectos de investigación e innovación y su adecuada difusión y comunicación en foros y contextos científicos.

Una vez realizado este pequeño recorrido por algunos estudios sobre las competencias de los profesores en el ámbito universitario y retomando la idea de conjunto de saberes, en consonancia con Le Boterf¹ (1995,1999) que alude a saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica, asumimos la competencia como la movilización o activación de varios tipos de saberes en una situación y contexto determinado:

Esta consideración de las competencias como una interrelación de múltiples saberes y de las exigencias de nuevas competencias del profesor como resultado de cambios constantes en el contexto, nos permite plantear las competencias asociadas a las funciones analizadas.

La propuesta que presentamos sobre las competencias del profesor universitario se concreta en:

a. Competencias ligadas a la función docente

A partir de esta función podemos establecer las siguientes competencias:

- Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos como estrategia para la orquestación adecuada y pertinente de las acciones de formación.

El profesor que trabaja hoy en un contexto sociolaboral económico y cultural tan complejo, cambiante y multicultural necesita dominar los conocimientos propios que correspondan a esa realidad contextual, al trabajo y sus formas de organización, a los agentes sociales, a la movilidad laboral, al hecho de una sociedad globalizada en los procesos de formación, los procesos migratorios y sus repercusiones sociales, laborales y culturales, la tecnología, el avance científico, las investigaciones realizadas en otros contextos europeos y otros continentes.

Esta consideración del contexto tiene consecuencias directas en la formación ya que su conocimiento aportará al docente elementos para la organización y diseño de estrategias metodológicas que hagan referencia a las problemáticas actuales, relacionadas con el entorno y la práctica profesional. De no ser así, su capacidad de reflexión y contrastación en su práctica y sobre su práctica se verá condicionada por la falta de referentes, en este caso: contextuales, culturales, económicos, sociales, etc.

El profesor debe conocer y analizar el contexto social y cultural de los participantes, y analizar, del mismo modo, las necesidades individuales y sociales como punto de partida para establecer el perfil profesional. De este análisis se desencadenan los objetivos de la formación. Si se desconoce esta realidad, posiblemente los programas no respondan a necesidades de formación que se derivan del perfil. El profesor debe saber: detectar las necesidades que provienen de los individuos y de la sociedad, utilizar los procedimientos e instrumentos para su evaluación pero además, ha de tener una actitud constante de revisión y crítica.

¹ El autor asume la competencia como un saber combinatorio de saberes teóricos (saber comprender, saber interpretar), saberes procedimentales (saber como proceder), saber-hacer procedimentales (saber proceder, saber operar), saber-hacer experienciales (saber y hacer, saber y ver), saber hacer sociales (saberse comportar, saber conducir), saber hacer cognitivos (saber tratar la información, saber razonar, saber lo que se hace, saber aprender, saber desaprender).

- Planificar acciones de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades del contexto y a las necesidades individuales y al perfil profesional definido.

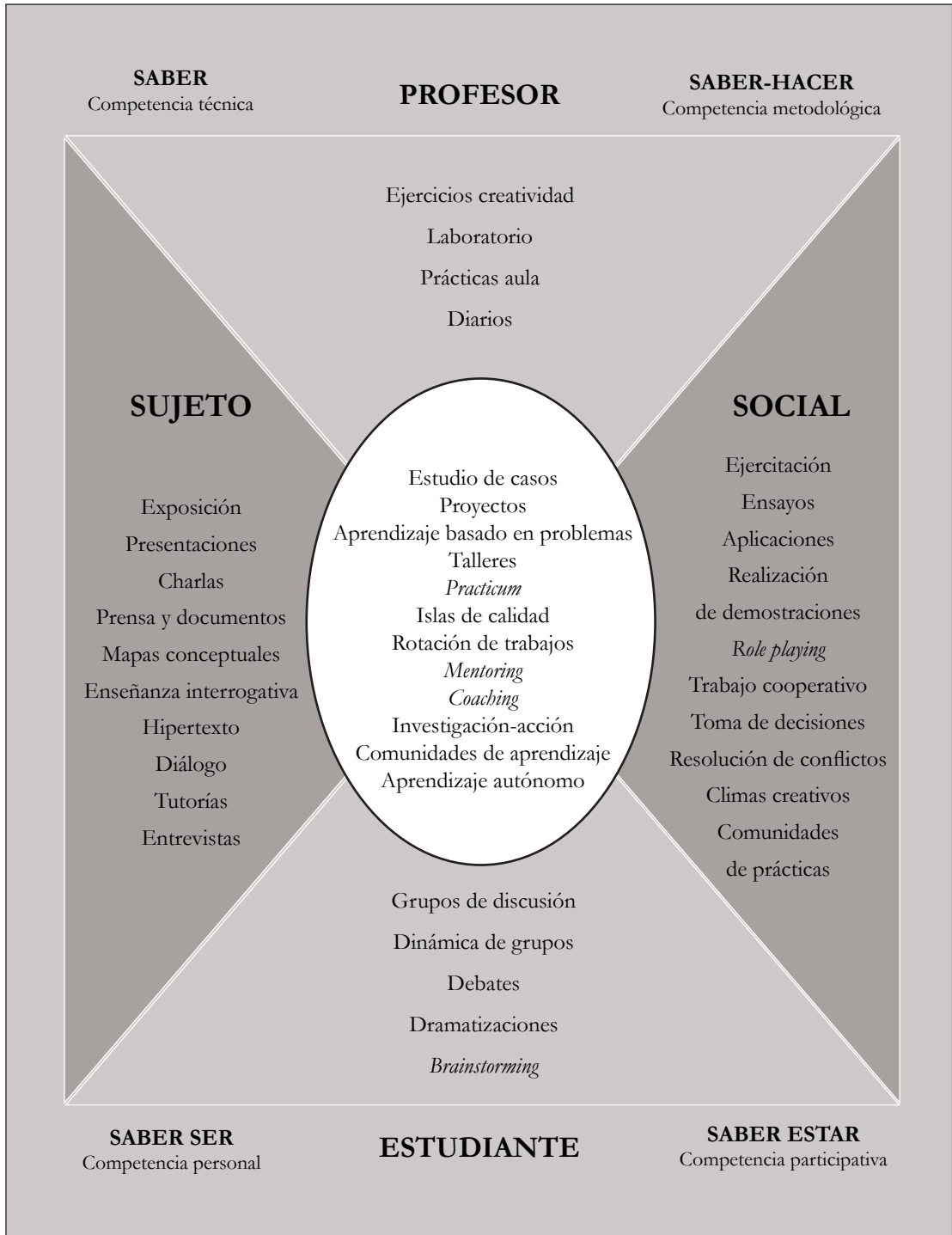
Estas competencias, quizás de las más planteadas en la literatura como competencias centrales del profesor, contemplan el saber de los elementos didácticos y psicopedagógicos para el aprendizaje de adultos en el contexto universitario y social. Es evidente que el profesor ha de saber cómo aprende el adulto, pero también organizar y diseñar los programas de las distintas asignaturas adecuadas a esa realidad social y en función del perfil profesional. Los saberes en cuanto a didáctica y psicopedagogía del aprendizaje adulto son ineludibles. Pero no es suficiente sino que se necesitan dominar diferentes procedimientos para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes de los estudiantes, para el diseño de objetivos de acuerdo a las competencias recogidas en el perfil profesional, para la selección y secuenciación de los contenidos de acuerdo con dicho contexto y perfil, sin perder de vista, por supuesto, la disciplina científica, en la utilización de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, para el diseño y la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos más oportunos para el aprendizaje. Todo ello acompañado de una actitud de búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y de trabajo colaborativo a la hora de diseñar los progra-

mas. En este sentido, el trabajo en equipo y la coordinación entre profesionales para diseñar los programas, la toma de decisiones y la flexibilidad se convierten en competencias de primer orden.

- Implementar y desarrollar la acción de enseñanza y aprendizaje, facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, crear un clima de trabajo colaborativo entre los alumnos y propiciar oportunidades de aprendizaje tanto individual como social.

El profesor, en este nuevo escenario donde se considera al participante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, se convierte en un facilitador, orientador y asesor. En este sentido, deberá poseer un conocimiento y saber utilizarlo en diversas y variadas estrategias metodológicas, tanto en trabajo magistral, individual, grupal, presencial, dirigido como del autónomo, pero también de distintos recursos que actúan como mediadores del aprendizaje. Para ello deberá articular y combinar distintas estrategias para trabajar y desarrollar las competencias planteadas en su programa formativa. Como podemos observar en la figura siguiente las posibles combinaciones de estrategias metodológicas son muy variadas, atendiendo también a los tipos de competencias que se quieran desarrollar. El profesor universitario debe conocer y comprender dichas estrategias y saber utilizarlas y manejarlas en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Grafico 1
Estrategias formativas enfoque comprensivo-comprensivo. Tejada (2007)



Aparte de estos conocimientos será muy importante que el profesor posea las habilidades para gestionar los grupos, que favorezca dinámicas participativas, que genere motivación por las temáticas que se van a trabajar, que fomente la interrelación de los alumnos y que ayude y potencie los procesos de reflexión y crítica de los alumnos, donde las habilidades comunicativas de los profesores serán incuestionables en este quehacer.

Para crear un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación, el profesor deberá tener una actitud flexible y creativa para el planteamiento de estrategias metodológicas innovadoras.

En esta etapa de implementación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cobran importancia las competencias para aplicar estrategias multivariadas y flexibles utilizando las TIC como estrategias para la combinación adecuada del trabajo presencial y no presencial de los estudiantes.

En la actualidad, el profesor no puede quedarse al margen de la tecnología que se introduce también en su campo de actuación. Deberá desarrollar unas competencias concretas para el uso de estos medios dentro de la estrategia metodológica que considere más oportuna. Conocer las posibilidades que permiten los medios así como los condicionantes que supone dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitará la elección de ellos. Pero en este caso no es suficiente con estas competencias, sino que el docente debería continuar investigando sobre otras tecnologías. En este sentido, Cebrián (2003: 35), considera que los docentes deben de tener conocimientos válidos para la selección de materiales, para su adaptación o la creación de otros totalmente nuevos. Pero en el uso y manejo de los recursos tecnológicos no sólo es necesaria una competencia conceptual, sino como dice Ferrández (1996) el docente tiene que poseer “competencias generales en

el uso procedimental de los medios y recursos tecnológicos, ampliándolo en lo posible al también uso procedimental de otros recursos que, en circunstancias determinadas, garantizan mayor posibilidad de que las estrategias metodológicas sean multivariadas” (1996: 57) y continúa el autor insistiendo en la idea de que si el docente sabe lo máximo de las posibilidades, funcionamiento y estructura de los medios tecnológicos; sabe hacerlo funcionar adecuadamente; sabe estar entre esos medios y es capaz de hacer más saber sobre el medio aumentará la calidad de su acción mediadora (1996: 61).

Por otra parte, hablar de trabajo autónomo por parte de los estudiantes y de la responsabilidad que tiene en la construcción de su propio aprendizaje nos lleva incuestionablemente a la necesidad de guiar y orientar dicho proceso. De hecho Yániz y Villardón (2006: 101), sostienen que “promover la reflexión en los alumnos es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace consciente de sus estrategias...de esta forma reconocen elementos que ayudan en su aprendizaje y aspecto que lo dificultan. La reflexión favorece la autonomía en el aprendizaje, ya que a través del análisis de la situación, cada uno reconoce las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad”. La tutoría se convierte es una de las estrategias docentes más pertinentes para favorecer esa construcción de los aprendizajes. De hecho, como dice Zabalza (2003: 125), “la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario”.

Aunque no haremos un análisis de la función tutorial como tal, es importante resaltar la importancia de la organización y planificación de la tutoría, de la gestión del espacio y del tiempo destinada a ella, de su desarrollo adecuado, centrándose más en una acción académica y personal que administrativa, por

lo que estos conocimientos y habilidades para la gestión tutorial son elementos básicos en la competencia tutorial.

En este sentido, y siguiendo a Zabalza (2003), la accesibilidad, la flexibilidad, la paciencia y la credibilidad son actitudes necesarias para llevar a cabo esta función tutorial.

- Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, tanto inicial, continua y final, como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mejora de las acciones de formación, de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la propia actuación docente no son posibles si no se articulan procesos de evaluación. Para ello, es necesaria la incuestionable competencia de comprender que implica un proceso de evaluación, qué instrumentos, qué agentes, qué modelos son los que mejor se ajustan a la realidad en la que se actúa, el saber procedimental para la utilización de estrategias, técnicas e instrumentos para una evaluación fiable, válida y pertinente. Asimismo, es muy importante asumir una cultura evaluativa y no sólo de los estudiantes y sus logros, sino del diseño, desarrollo y coordinación de los programas. Sólo con la implementación de este tipo de evaluación podremos valorar la calidad de la docencia que realizamos, una calidad que dependerá de la propia actuación de los docentes, objeto también de evaluación, de la propia organización y coordinación de la formación. En este sentido, las actitudes de autocritica, revisión, autoevaluación son necesarias para seguir construyendo y mejorando la docencia.

b. Competencias ligadas a la función de investigación

- Diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y el propio avance científico.

En este ámbito competencial, muy considerado en estos momentos en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado, por lo que podemos decir que existe una formación inicial. De hecho, el título de doctor acredita la capacidad investigadora.

Ahora bien, el profesor universitario debe tener conocimientos y sobre todo estrategias y habilidades para el diseño de proyectos de investigación o innovación de su propia acción y de una investigación más centrada en las líneas temáticas dentro del Departamento. Está claro que en este caso hay que manejarse también en la burocracia para el diseño de proyectos de I+D y en la búsqueda de financiación y colaboración con otros organismos público y/o privados.

Para el profesor, la investigación se convierte en algo importante en su propia acción como mecanismo de nuevos planteamientos innovadores. Para ello es necesario la formación y la adquisición de saberes, de procedimientos y estrategias para implicar, en las actuaciones diarias, estos procesos de investigación e innovación en la propia acción. El profesor debe desarrollar actitudes de crítica constante para la búsqueda de nuevas actuaciones “La investigación es un aval incuestionable de la eterna búsqueda de adecuación a la realidad, del mismo modo que se constituye en garantía de innovación” (Ferrández, 2000: 757).

Por otra parte, el profesor debe convertirse en un agente de cambio, porque éste es inevitable en su realidad de actuación. Para ello necesita adquirir competencias para saber adoptar, adaptar o introducir desde abajo innovaciones, hay que comprender muy bien qué implican los procesos de innovación y cómo debemos diseñarlos, desarrollarlos y evaluarlos. Evidentemente nadie nace con un espíritu innovador, sino que, como tantas otras cosas, se aprende. En este caso deberemos desarrollar actitudes de apertura al cambio y flexibilidad para introducir las innovaciones que sean oportunas. “La

contrastación y la reflexión son los medios adecuados para vivir profesionalmente en la innovación, de acuerdo con la realidad y a las necesidades que van surgiendo en el contexto”. (Ferrández, 2000: 748).

- Comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación y de conocimiento y avance científico.

El profesor universitario debe poseer conocimientos y, especialmente, estrategias y habilidades para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación (pudiendo tener estos proyectos como objeto de investigación su propia especialización, docencia u ámbito curricular, otras temáticas relacionadas con su grupo de investigación, líneas temáticas departamentales). No cabe duda, que en este ámbito hay que conocer y, también, “saber manejar” los aspectos burocráticos y administrativos para el diseño y solicitud de proyectos (ya sean I+D+i, convenios, colaboraciones puntuales) y para la búsqueda de financiación y de colaboración de otros organismos, sean públicos o privados.

- Organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora.

El profesor universitario debe ser competente para organizar y gestionar eventos científico-académicos, en diferentes formatos, propiciando el encuentro de expertos de diferentes ámbitos con la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento.

Sin duda alguna, para ser competente en este ámbito deberá poseer una actitud flexible, de autocrítica, de tolerancia, emprendedora, colaborativa, tanto con personas como con instituciones de diferentes ámbitos. En este sentido, Zabalza (2002: 109), plantea como aspecto a considerar “las relaciones institucionales, que implica competencias para la representación de la universidad en múltiples

foros, para la creación y mantenimiento de una amplia red de relaciones con otras universidades y con empresas e instituciones...”

- Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, un profesor universitario sin duda alguna debe generar conocimiento pero, no cabe duda que también debe hacer participe de ello a la comunidad científica y a la sociedad.

En la actualidad las formas y medios que un profesor universitario tienen a su alcance para difundir las investigaciones realizadas son variados, estos van desde la tradicional publicación de libros y revistas científicas en formato papel, al moderno sistema de publicación en revistas y libros de formato digital, participación en congresos y jornadas científicas, participación en foros virtuales e, incluso, la creación de su propia página *web* con acceso a sus publicaciones, investigaciones.

- Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.

En la actualidad -con el sistema de habilitaciones o acreditaciones- resulta evidente la importancia de la producción científica, ya no sólo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso para su estabilización y promoción. Este aspecto alcanza tal importancia que ha llegado a suponer un factor decisivo (tal como exponen Benito y Cruz, 2005), la posibilidad de extraer publicaciones de un proyecto, convenio, para aceptar la participación en alguno de ellos.

Este material científico puede ser fruto de reflexionar sobre aspectos cotidianos, sobre el mundo que nos rodea, de cuestionarnos aspectos relevantes de nuestra área de conocimiento y ¿por qué no? sobre nuestra propia

docencia, mejorando nuestro proceso de enseñanza aprendizaje y el propio conocimiento de las Ciencias de la Educación (Benito y Cruz, 2005).

- Gestionar el conocimiento en los grupos, generando nuevas ideas, saberes y propician la transferencia tecnológica en contextos universitarios, educativos, económicos, empresariales sociales, culturales, etc.

En este sentido, el profesor investigador ha de convertirse en un gestor de conocimientos, donde deberá conducir y crear el ambiente para optimizar el conocimiento, animar a compartir la información, a crear conocimientos y a trabajar en equipo... creando una comunidad de confianza y objetivos comunes. (Abell y Oxbrow, 1999: 4-5).

c. Competencias ligadas a la función de gestión

En relación a estas competencias, el docente como un miembro más de la institución participa activamente en su organización y gestión, no sólo en su contexto concreto de aula o seminario, sino que se implica en otras funciones que atañen a la organización y gestión del departamento, la facultad o la universidad. Sus competencias sobre gestión del tiempo, sobre organización de recursos humanos, materiales y funcionales son necesarias para garantizar una adecuada participación activa en este contexto institucional. Por tanto, son necesarias las competencias en cuanto a los conocimientos sobre la gestión de grupos, la resolución de conflictos, la gestión administrativa, la normativa de funcionamiento y otros conocimientos en relación con la política universitaria.

De hecho, uno de los dilemas que se plantea es si realmente los profesores alcanzan cargos de gestión universitaria con una preparación y formación específica para ello. Siguiendo con este análisis también serán necesarias las habilidades para gestionar los grupos, el tiempo y los espacios, habilidades de comunicación de relación con

otras instancias nacionales e internacionales, de resolución de conflictos, de gestión de reuniones, habilidades de trabajo en equipo, etc.

Ahora bien, para realizar una función de gestión de calidad habrá de tener una actitud flexible, de autocrítica, de tolerancia, de apertura, de iniciativa, de toma de decisiones, de colaboración con otras instituciones y personas del ámbito nacional e internacionales y de responsabilidad. En este sentido, Zabalza (2002: 19), plantea como una “nueva función las relaciones institucionales, que implica competencias para la representación de la universidad en múltiples foros, para la creación y mantenimiento de una amplia red de relaciones con otras universidades y con empresas e instituciones con vistas a reforzar el carácter teórico-práctico de la formación y también su carácter internacional”.

Conclusiones

El perfil profesional del profesor que definimos, y de acuerdo con las exigencias del contexto, como hemos analizado a lo largo del trabajo, muestra un profesional que pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador, tutor y gestor de aprendizajes. Asesorar y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes es una de las realidades competenciales en este nuevo perfil que se ha de configurar.

En este sentido, al profesor universitario se le va a exigir mayor preparación y compromiso con el diseño de su programa de formación, con el diseño de estrategias metodológicas flexibles y multivariadas, donde el uso y el manejo de las TIC son indiscutibles. No sólo será importante el diseño y el desarrollo de estrategias sino el investigar e innovar sobre nuevas propuestas metodológicas.

Pero además, el profesor universitario deberá preocuparse por hacer, crear y mejorar el saber científico, por investigar, por innovar en su realidad, contexto y transferir dicho saber, y asumir, en este sentido, la necesidad de una

actitud siempre constante de reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento y compromiso ético con la profesión. Este compromiso ético que le obliga también a participar activamente en la institución en la que trabaja, comprometiéndose con la gestión y la coordinación de su departamento, facultad o universidad.

Este acotamiento de competencias es de gran utilidad en el diseño de la formación permanente

del profesor universitario, fundamentalmente para la selección y secuenciación de los contenidos de dicha formación, así como para la orquestación de las estrategias metodológicas. Además, el perfil también debería de ser uno de los referentes para la evaluación, tanto del programa como de la acreditación-certificación de las competencias, en este caso, de las competencias profesionales del profesor universitario.

Referencias

- Alcalá, M. J, Cifuentes, P: y Blázquez, M. R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coord) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid, Narcea.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Brunner, J. J. (2000). “Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información.” Santiago de Chile: PREAL, N° 16.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, Narcea.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.
- Ferrández, A. (1996). “El formador en el espacio formativo de las redes” en *Educación*, 20, pp 43-67.
- Ferrández, A. (2000). “Organización y gestión de formación de formadores” en Lorenzo *et al*, *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp 729-779.
- Gairín, J. (Coord) (2005). *El pla de tutoria a la Universitat*. Bellaterra: UAB-Servei de Publicacions.
- García-Valcarcel, A. (Coord) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid, Narcea.
- González Soto, A. P. (2005). “Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en Cabero, J. (coord). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla, Universidad de Sevilla-Secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías. (soporte CD).
- Grupo Cifo (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona, Octaedro.
- Gtfp (2004). *O espaço europeu de educação superior: aspectos xerais*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid, Narcea.
- Hernández, F. *et al*. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.

- Goñi, J. M^a. (2005). *El EEES, un reto para la Universidad*. Barcelona, Octaedro-ICE UB.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor*. Barcelona, Octaedro-ICE UB.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid, Narcea.
- Le Boterf, Guy (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris, Editions d'Organisation.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de *Reforma Universitaria*.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*. (BOE 302 de 24-12-2001).
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, *Universitats de Catalunya*. (DOGC 3826 / 20-02-2003).
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- Marcelo, C. y Estebarez, A. (2003). *Marco general de investigación en la universidad*, en Mayor, C. (coord) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, Octaedro-ICE UB.
- Ramonet, L. (1998). "El pensamiento único", en Varios. *Pensamiento crítico vs pensamiento único*. Recopilación Le monde Diplomatique. Edición Española. Madrid, Debate, pp 15-17.
- Tejada, J. (1999). "El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales." *Comunicación y Pedagogía*, N° 158, pp 17-26.
- Tejada, J. (2002a). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." *Acción Pedagógica*, vol 11, N° 2, pp 30-42.
- Tejada, J. (2002b). "La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación." *Educator*, 30, pp 91-118.
- Tejada, J. (2005). "La formación profesional superior y el EEES." *Actas IV Congreso de formación para el Trabajo*. pp. 21-51. Zaragoza, 9-10-11, ponencia.
- Tejada, J. (2006). *Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario* (material policopiado).
- Tejada, J. (2007). "Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), pp. 1-12
- Tomàs, M. (2001). "Presentación". *Educator*, 28, pp 6-9.

Valcarcel, M. (Coord) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.

VVAA (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia (en el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior)*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Yaniz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.