



REDIE. Revista Electrónica de
Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

Montes, Diana Amber; Suárez, Cecilia Inés
La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas
REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 3, 2016, pp. 51-64
Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15547471004>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Vol. 18, Núm. 3, 2016

La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas

Teacher Training in Universities: Key Aspects of Training in Spanish Universities

Diana Amber Montes (1) amber@ugr.es
Cecilia Inés Suárez (2) ceciliaines.suarez@uab.cat

(1) Universidad de Granada

(2) Universitat Autònoma de Barcelona

(Recibido: 21 de noviembre de 2014; Aceptado para su publicación: 15 de octubre de 2015)

Cómo citar: Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>

Resumen

Este artículo presenta un análisis de la formación docente universitaria a fin de ofrecer un diagnóstico para la mejora de las acciones en marcha. Contribuye al debate respecto a la formación del profesorado universitario al recoger en clave comparativa aspectos como las diferentes temáticas de formación, los destinatarios de la misma y sus relaciones. Utilizando una metodología exploratoria, descriptiva y cuantitativa, apoyada en el análisis de contenido, se analizó la oferta formativa de algunas de las universidades españolas mejor posicionadas en el Ranking of World Universities (ARWU).¹ Los resultados evidencian como principales temáticas las referidas a metodología, evaluación y tecnología, así como que la mayoría de las horas de formación se dirigen a profesores con más de cinco años de experiencia. Las conclusiones destacan la importancia de incorporar temáticas sobre inclusión y de diseñar cursos para cada momento formativo del profesorado como aspectos significativos.

Palabras clave: Personal académico docente, formación superior, educación permanente.

Abstract

This paper offers an analysis of university teacher training with the aim of providing an assessment to improve ongoing initiatives. It contributes to the debate on university teacher training by comparing aspects such as different training topics, the profiles of teachers who take part in such training, and the relationship between these characteristics. An exploratory, descriptive and quantitative methodology supported by content analysis analyzes the training offered by some of the best-placed Spanish universities in the Academic Ranking of World Universities (ARWU). The results show that the main topics addressed are methodologies, assessment and technology, and most hours of training were intended for teachers with more than five years' experience. The conclusions highlight the importance of introducing

¹ Información disponible en <http://www.shanghairanking.com/>

topics related to inclusion and designing courses for every stage of a teacher's training.

Keywords: Academic teaching personnel, professional training, lifelong learning.

I. Introducción

La formación docente es uno de los ámbitos fundamentales de desarrollo profesional de los docentes universitarios, y es básica para lograr universidades de calidad y excelencia. Los continuos cambios sociales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI demandan a los profesionales una constante actualización formativa que permita adaptarse a los nuevos requerimientos sociolaborales.

En el ámbito de la Educación Superior estos cambios se distinguen principalmente vinculados a tres procesos: a) de masificación de los sistemas de educación superior, que conllevan el acceso de "nuevos estudiantes" o "estudiantes no tradicionales"; b) de creciente internacionalización de la formación, que implica aumento permanente de la movilidad en el ámbito universitario e introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y c) de progresiva incorporación de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como enfoque regulador de la acción educativa.

Estas transformaciones generan no sólo nuevas necesidades formativas para los estudiantes sino también para los docentes, quienes enfrentan su tarea diaria en las universidades atendiendo de forma simultánea su propio desarrollo profesional con calidad y excelencia.

Por otro lado, las acciones formativas desarrolladas por asociaciones, fundaciones, organizaciones de la sociedad civil y del ámbito empresarial inclusive, revelan la existencia de diferentes sistemas y contextos de formación cuyas fronteras son permeables y difusas (Tejada, 2013).

En este marco, tanto el desarrollo profesional como la formación docente universitaria han adquirido especial relevancia como una de las principales exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ante esta problemática, este artículo presenta un análisis de la oferta formativa para el profesorado universitario en cinco universidades españolas para el curso 2013/2014. La importancia de este análisis reside en la atención que la formación del profesorado merece, especialmente en las circunstancias actuales, con una sociedad fluctuante y en permanente evolución. En este sentido, la motivación que guía la realización de este estudio radica en la necesidad de ofrecer un panorama actual para una formación docente de nivel superior pertinente y adecuada a las demandas actuales de la sociedad del conocimiento; la realización de estudios como el presente, que aporten información concreta y actual, se vuelve imprescindible.

El trabajo parte de dos ejes de análisis: líneas temáticas en que se centra la oferta formativa y momento de la formación. Asimismo, se incluye el dato de la carga horaria a fin de brindar un diagnóstico más completo. Esto permite saber a qué ámbitos formativos y necesidades de actualización del docente universitario actual da respuesta la oferta formativa existente en las universidades estudiadas, aunque sin olvidar el carácter voluntario que esta oferta formativa tiene en las universidades españolas, lo que no asegura la participación de todos los docentes universitarios.

El objetivo principal es ofrecer un diagnóstico para la mejora y revisión de las acciones que están en marcha. Esta finalidad general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los puntos fuertes y débiles de la oferta formativa para el docente universitario en las universidades estudiadas a partir de la identificación de las principales temáticas abordadas en los cursos de formación docente.
2. Conocer los perfiles docentes a los que se dirigen las acciones formativas propuestas por las universidades.
3. Evidenciar las principales temáticas formativas que ofrecen estas universidades al profesorado en

función de su experiencia.

La principal aportación de este trabajo es que permite contribuir al debate y reflexión respecto a la formación del profesorado universitario, aspecto fundamental en el logro de universidades inclusivas y de calidad, al poner en evidencia aspectos tales como el momento de la formación y las líneas temáticas. Además, el diagnóstico realizado en esta propuesta pretende contribuir a la mejora de los programas formativos del docente universitario, aportando notas y claves a tener en cuenta en su diseño, siendo conscientes de que la formación y su evaluación son de gran relevancia en la mejora de las organizaciones (Tejada y Ferrández, 2007).

II. Marco teórico

2.1 Desarrollo profesional y formación del docente universitario

Abordamos este trabajo partiendo de la idea de que la formación docente es uno de los pilares fundamentales de desarrollo profesional del docente universitario, que ayuda a generar universidades de calidad y excelencia.

En un sentido amplio, sin embargo, Imbernón (2011) define el desarrollo profesional asociado a un conjunto de factores que pueden favorecer o dificultar el avance del profesorado en lo que respecta a su vida profesional. Entre estos se reconocen elementos tan diversos como: la legislación laboral, la asignación laboral, los niveles de participación y toma de decisiones, entre otros. En este modelo, la formación es un elemento más que, aunque de reconocida importancia, no resultaría decisivo para la mejora del desarrollo profesional. En suma, partimos de la consideración de que si bien una mejora de la formación profesional que se produzca de manera aislada podrá colaborar en el desarrollo, se requiere también de la mejora en los demás factores; sin embargo, acotando el campo de estudio, esta aportación se centra en el papel central de la formación.

A partir de esta perspectiva, las enseñanzas universitarias deben adecuarse a las necesidades del estudiantado, dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige. Para lograr enseñanzas de calidad, una de las piezas clave es la profesionalidad y experticia del docente universitario, que juega un importante papel en la consecución de las competencias asociadas a cada titulación por parte de sus estudiantes. La tradicional concepción de la figura del profesor como transmisor de conocimientos y del alumno como receptor es sustituida en la actualidad por procesos mucho más complejos de tutela y orientación, acordes a las exigencias del EEES (González y González, 2007; López, González y Velasco, 2013). En palabras de González y González (2007):

La complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario, en tanto educador del estudiante, plantea la necesidad de comprender el desarrollo profesional del docente como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia (p. 3).

Sin embargo, desde el marco universitario no se asegura que el docente disponga de una formación pedagógica y didáctica que le capacite para afrontar los retos que la enseñanza universitaria supone. Caballero (2013) señala que la contribución de los departamentos en la formación del profesorado suele ser escasa y que existe un insuficiente intercambio formativo de experiencias entre compañeros, lo que muestra que el desarrollo profesional del profesorado se produce, en muchas ocasiones, de forma aislada o en pequeños grupos profesionales. Todo ello indica que no se enseña a los profesores universitarios a ser docentes sino expertos en su materia (López, González y Velasco, 2013). Y aunque, sin duda, el dominio de la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, éste no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que debe enfrentarse. Tan es así, que la Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE SAPES, 2014), define nueve principios éticos en la docencia universitaria, y tras la competencia de contenido, que ocupa el primer puesto, se propone la competencia pedagógica, referida al dominio de los métodos de enseñanza eficaces que permitan al alumnado lograr

los objetivos de la materia.

Las exigencias actuales del docente universitario saturan su tiempo y le obligan a priorizar sus responsabilidades, lo que puede generar una disminución de la dedicación a la docencia, debido al bajo reconocimiento que se le otorga en cuanto a promoción profesional (Rué, 2013). Por tanto, la formación docente en el ámbito universitario, según Zabalza (2013), es un compromiso tanto para las instituciones como para los docentes. Este compromiso asocia el componente técnico (referido a la construcción de la identidad profesional), el emocional (en cuanto a la disposición al cambio y mejora) y el ético (responsabilidad en la formación efectiva de los estudiantes). Sin embargo, no se asegura que este compromiso sea aceptado en igual medida por todo el equipo docente, ni por todas las instituciones.

Para que el profesorado pueda mejorar su formación como docente, es muy importante su disposición, pero tanto o más lo es que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica. Por ello cabe destacar la importancia de la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado, haciendo posible que estos concuerden con el perfil de formación de la universidad y adecuados al contexto (Torra et al., 2013).

2.2 El momento de la formación: articulaciones posibles entre la formación inicial y continua

Desde el punto de vista del momento de la formación, se distinguen claramente la formación inicial y la formación continua, momentos que no siempre están articulados en el desarrollo profesional.

Según menciona Tejada (2013), un programa formativo destinado al profesorado tendría entre sus implicaciones básicas una trayectoria de formación que diferencia tres momentos esenciales: de formación inicial, de introducción al ejercicio profesional y un momento continuo de desarrollo profesional que incluyera instancias formales e informales de formación. Esta trayectoria así planteada posibilitaría a los profesores: participar en un programa de incorporación a la docencia durante los tres primeros años de su carrera; acceder a una oferta de formación estructurada y modalidades de tutoría durante su formación profesional, y debatir en sus propias instituciones sobre las necesidades de formación y desarrollo identificadas como colectivo.

Por su parte, Valcárcel (2003) define cuatro niveles de formación según el momento de desarrollo profesional en el que se encuentre el docente universitario:

- a) Formación previa: dirigida a estudiantes de posgrado y becarios de investigación que comienzan su carrera docente.
- b) Formación inicial: diseñada para los profesores noveles, con plazas no estables o con escasa experiencia docente.
- c) Formación continua: dirigida a profesores estables y experimentados.
- d) Formación de especialistas en enseñanza disciplinar: dirigida a profesores que deseen tener una mayor dedicación a la didáctica específica y participar en procesos de diseño o revisión de planes de estudio, procesos de calidad docente, etc. Se trata, pues, de una formación de formadores.

De las clasificaciones de la formación propuestas por Tejada (2013) y Valcárcel (2003), ambas centradas en la trayectoria del profesorado universitario, se deduce la importancia de la experiencia en la profesionalización docente (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012), y se puede afirmar, por tanto, que las necesidades y circunstancias de aprendizaje van evolucionando de forma paulatina a lo largo de los años de práctica profesional. Por todo ello, hemos considerado de interés el estudio de las iniciativas formativas en función del momento de la trayectoria profesional en el que el docente realice la actividad, siendo esta una de las variables de nuestro estudio.

2.3 Necesidades formativas en la formación del profesorado universitario

Las necesidades formativas actuales no se centran sólo en aspectos metodológicos, didácticos o de contenido disciplinar, sino que también deben contemplar problemáticas y temáticas reales tales como la diversidad y la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Estas necesidades sociales crecientes, cuya presencia se evidencia cada día más, están generando un movimiento hacia la educación inclusiva en diferentes niveles formativos, que permite dar apoyo a estudiantes con necesidades educativas cada vez más diversas, para que logren alcanzar su máximo potencial (Fernández, 2013). La respuesta educativa a esta necesidad real se está imponiendo también en el contexto universitario.

En este sentido, temáticas como la discriminación, la igualdad de género, las necesidades de estudiantes con discapacidad, entre otros, obligan también a redefinir los dispositivos institucionales formativos que las instituciones implementan para el conjunto del profesorado.

Tal como plantean Echeita y Domínguez (2011), las creencias y concepciones de los profesores respecto a su tarea educativa son fundamentales para el logro de la inclusión en el ámbito educativo. De esta manera la *dimensión del papel de las diferencias en el aprendizaje*, la *dimensión organizacional* (relacionada con la naturaleza del trabajo de los docentes) y la *dimensión ética* (relativa a los principios, valores educativos y a la disposición al cambio) sostienen prácticas educativas orientadas en mayor o menor medida hacia la participación y éxito educativo de todos los estudiantes.

Desarrollar y fortalecer una *competencia inclusiva y de interculturalidad* en la formación y ejercicio docente contribuiría de manera concreta y concisa, entre otras políticas y acciones que deben implementarse y fortalecerse, al logro de la *dimensión social de la educación superior* (Eurídyce, 2011).

III. Marco metodológico

La metodología usada en este trabajo tiene un marcado carácter exploratorio, descriptivo y cuantitativo, y la principal técnica utilizada es el análisis de contenido, mediante la revisión de la oferta formativa de las universidades españolas para el profesorado universitario.

Del total de las universidades españolas que componen la población en la que está basado este estudio, se seleccionó inicialmente una muestra no probabilística de diez universidades, de forma intencional, por ser las universidades de mayor prestigio de España, según los parámetros del Academic Ranking of World Universities (ARWU).² El procedimiento de muestreo utilizado sirve a los fines de este estudio al permitir una selección de unidades con determinadas características, ya planteadas, en correspondencia con los objetivos.

Las universidades seleccionadas, por orden de aparición en el ranking en la fecha de consulta (abril de 2014), fueron:

1. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
2. Universidad de Autónoma de Madrid (UAM)
3. Universidad Complutense de Madrid (UCM)
4. Universitat de Barcelona (UB)
5. Universidad Politécnica de Valencia (UPV)
6. Universidad de Granada (UGR)
7. Universitat Pompeu Fabra (UPF)
8. Universidad de Valencia (UV)
9. Universidad del País Vasco (UPV)

² Información disponible en <http://www.shanghairanking.com/>

10. Universidad de Zaragoza (UNIZAR)

Tras realizar una revisión de las páginas web oficiales de las diez universidades seleccionadas, se eligieron para su análisis las cinco universidades que ofrecen los datos relativos a la oferta formativa para el docente universitario durante el curso 2013/2014, por su posibilidad de acceso a la información en la fecha de realización de este estudio. Por lo que finalmente las universidades analizadas han sido:

1. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
2. Universidad de Autónoma de Madrid (UAM)
3. Universidad de Barcelona (UB)
4. Universidad de Granada (UGR)
5. Universidad de País Vasco (UPV)

El proceso de recogida de datos se realizó mediante una revisión documental de la oferta formativa ofrecida por las universidades para el profesorado universitario durante el curso académico 2013/2014, disponible en las páginas web oficiales de las cinco universidades estudiadas. No se han considerado en este estudio otras iniciativas que no dependen directamente de las instituciones universitarias puesto que se entiende que la propia universidad es un espacio de formación válido y fundamental para los profesionales que en ella se desempeñan.

Tras la elección de la muestra y recogida de datos se procedió al análisis estadístico de la información obtenida de las cinco universidades seleccionadas. Los diferentes cursos y actividades encontrados han sido clasificados según su temática y destinatarios principales. A partir de estos datos, y en función del número de horas de los cursos, se ha calculado inicialmente el porcentaje de tiempo que se dedica a cada una de las áreas o temáticas definidas y cuáles son los principales beneficiarios de las actividades propuestas por las universidades. Posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables estudiadas.

Para la clasificación de los cursos y actividades de formación según el destinatario, se utilizaron los niveles de formación definidos por Valcárcel (2003) y Tejada (2013) según el momento de desarrollo profesional del docente universitario. De este modo, se definieron cuatro categorías de análisis, que han permitido clasificar los cursos de formación según el profesorado al que se dirigen, como se puede observar en la figura 1.

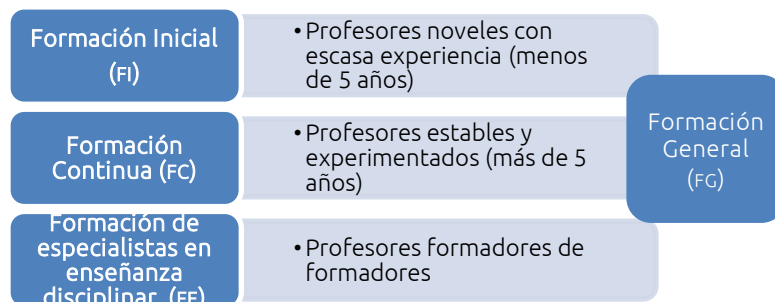


Figura 1. Tipo de Formación según sus destinatarios

Fuente: Elaboración propia basada en Valcárcel (2003) y Tejada (2013).

Debido a que en muchas ocasiones los cursos de formación para el docente universitario no especifican los principales destinatarios de su acción, sino que se dirigen a todo el profesorado que forme parte del plan de ordenación docente del curso académico en cuestión, hemos generado una cuarta categoría llamada "formación general" para denominar a los cursos que se ofertan a todo el personal docente. Cabe destacar, que estos cursos de formación engloban a los destinatarios de la formación inicial y continua, pero no a los destinatarios de los cursos de formación de especialistas en enseñanza disciplinar.

Respecto a la clasificación de los cursos por temáticas, se han diferenciado las siguientes categorías, a partir de los datos analizados:

1. **Docencia general:** comprende aquellos cursos cuya temática principal sea la didáctica general y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que estos cursos no puedan incluirse en ninguna de las categorías que se definen a continuación.
2. **Planificación:** se refiere a tareas de organización y programación didáctica a realizar por el profesorado previamente al desarrollo de un curso o sesión.
3. **Metodología:** temáticas vinculadas a la mejora e innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.
4. **Evaluación:** abarca estrategias y dispositivos destinados a evaluar, de manera procesual y continua, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.
5. **Tutoría:** incluye temas relacionados con los planes de acción tutorial, rol tutorial del docente, contenidos y significación del espacio tutorial durante la trayectoria educativa.
6. **TIC:** engloba a todos los cursos relacionados con informática, herramientas digitales, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la docencia universitaria.
7. **Igualdad:** incluye a todas aquellas iniciativas referidas a la igualdad de género y relaciones igualitarias en el ámbito universitario.
8. **Ética y compromiso social:** aborda temas relacionados con la ética y código deontológico del profesional docente, así como de cooperación al desarrollo.
9. **Investigación:** cursos orientados al desarrollo investigador y a su publicación y transferencia.
10. **Idiomas:** formación relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera para la investigación y para tareas de docencia.
11. **Inclusión:** engloba temáticas relativas a docencia y colectivos desfavorecidos en la universidad.
12. **Creatividad:** comprende iniciativas formativas orientadas al fomento de la creatividad y la innovación docente.

Como se puede observar, las temáticas 1, 2, 3, 4 y 5 se encuentran estrechamente vinculadas, puesto que remiten a la tarea docente propiamente dicha y formarían parte de la *dimensión organizacional* definida por Echeita y Domínguez (2011). Las categorías 7 y 8 corresponden a la *dimensión ética* propuesta por estos mismos autores, por último la dimensión 10 se relaciona plenamente con la *dimensión del papel de las diferencias de aprendizaje* de Echeita y Domínguez (2011). Las temáticas 6, 9, 10 y 12, aunque no pueden ser incluidas en las dimensiones propuestas por estos autores, han sido extraídas del trabajo de campo, pues son de capital importancia en el marco universitario actual y así queda reflejado en las propuestas formativas de las universidades.

IV. Discusión

Tras el análisis de contenido realizado a la oferta formativa de las cinco universidades estudiadas, los resultados se dividen en tres partes, en función de las variables analizadas, que dan respuesta a tres interrogantes.

En primer lugar se ofrecen los datos referidos a las temáticas de los cursos en relación a la Universidad, lo que nos indica la importancia que concede cada universidad a los diferentes tópicos. A continuación se

muestra qué tipo de cursos, en función de sus destinatarios, ofrece cada universidad. Como cierre del análisis se relaciona el tipo de cursos que ofrecen las universidades con las diferentes temáticas, para conocer qué temas abordan los cursos dependiendo del tipo de profesorado al que van dirigidos.

4.1 ¿Cuáles son los temas prioritarios en formación docente en las universidades analizadas?

Para dar respuesta a la primera interrogante de este trabajo, en las tablas I y II se recogen los datos de las cinco universidades estudiadas en cuanto al número de horas dedicadas a cada temática y su porcentaje en relación al total de cada universidad, así como al total de las cinco universidades.

Los porcentajes más altos para cada universidad y para el total se resaltan mediante el sombreado de las casillas que muestran los valores más altos.

Tabla I. Horas de formación dedicadas a cada línea temática por universidad

	UAB		UAM		UB		UGR		UPV		Total	
	Hs	%	Hs	%	Hs	%	Hs	%	Hs	%	Hs	%
General	175	70.85	178	8.14	95	18.89	250	26.04	17	8.50	715	17.5
Planificación	0	0.00	0	0	15	2.98	70	7.29	37.5	18.75	122.5	3.00
Metodología	32	2.96	245	11.2	12	2.39	40	4.17	0	0.00	329	8.06
Evaluación	24	9.72	75	3.43	0	0.00	90	9.38	0	0.00	189	4.63
Tutoría	16	6.48	0	0	0	0.00	70	7.29	0	0.00	86	2.11
TIC	0	0.00	268	12.89	201	39.96	140	14.58	65	32.50	674	16.5
Igualdad	0	0.00	0	0	0	0.00	50	5.21	27	13.50	77	1.89
Ética	0	0.00	0	0	12	2.39	50	5.21	8	4.00	70	1.71
Investigación	0	0.00	99	4.52	126	25.05	0	0.00	8	4.00	233	5.71
Idiomas	0	0.00	1284	58.68	0	0.00	150	15.63	0	0.00	1434	35.1
Inclusión	0	0.00	25	1.14	30	5.96	0	0.00	0	0.00	55	1.35
Creatividad	0	0.00	0	0	12	2.39	50	5.21	37.5	18.75	99.5	2.44
Total	247	100	2174	100	503	100	960	100	200	100	4084	100

Fuente: Elaboración propia basada en UAB (2014), UAM (2014), UB (2014), UGR (2014) y UPV (2014).

Tabla II. Frecuencia de los cursos por temas y universidad

	UAB		UAM		UB		UGR		UPV		Total	
	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media
General	1	0.00	8	22.25	6	15.83	2	125.00	1	17.00	18	39.72
Planificación	0	0.00	0	0.00	1	15.00	1	70.00	1	37.50	3	40.83
Metodología	6	5.33	11	22.27	1	12.00	1	40.00	0	0.00	19	17.32
Evaluación	3	8.00	3	25.00	0	0.00	2	45.00	0	0.00	8	23.63
Tutoría	2	8.00	0	0.00	0	0.00	1	70.00	0	0.00	3	28.67
TIC	0	0.00	18	14.89	10	20.10	3	46.67	4	16.25	35	19.26
Igualdad	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	50.00	2	13.50	3	25.67
Ética	0	0.00	0	0.00	1	12.00	1	50.00	1	8.00	3	23.33
Investigación	0	0.00	5	0.00	6	21.00	0	0.00	1	8.00	12	19.42
Idiomas	0	0.00	21	61.14	0	0.00	5	30.00	0	0.00	26	55.15
Inclusión	0	0.00	1	25.00	1	30.00	0	0.00	0	0.00	2	27.50
Creatividad	0	0.00	0	0.00	1	12.00	1	0.00	1	37.5	3	33.17
Total	12	20.58	67	32.45	27	18.63	18	53.33	11	18.18	135	30.25

Fuente: Elaboración propia basada en UAB (2014), UAM (2014), UB (2014), UGR (2014) y UPV (2014).

Como se puede observar en las tablas I y II, en total se han analizado 4,084 horas de formación correspondientes a 135 cursos de formación docente universitaria. Los temas más frecuentes en la oferta formativa para docentes universitarios, según la muestra, son los idiomas y la docencia en general, con un 35.11% y 17.51% de las horas totales de formación respectivamente dedicadas a ellos. Tres de las cinco universidades estudiadas conceden gran importancia a los contenidos docentes en su formación, en especial a *Metodología* y *Evaluación*. Las *TIC* también ocupan un puesto importante en las temáticas de los cursos (16.50% del total de las horas), ya que todas las universidades, a excepción de la UAB, dedican cursos a esta temática. En concreto, las UAB y la UPV son las que dedican un mayor porcentaje horas de formación a *TIC*, concretamente un 39.96% y 32.50%, respectivamente. Las temáticas menos abordadas en la formación docente ofertada por estas universidades son la *Inclusión* educativa, la *Ética* y la *Igualdad*, que no superan el 2% de las horas totales de formación.

Cabe destacar cómo la temática *Creatividad*, con sólo un 2.44% de las horas totales de formación, alcanza un 18.75% de dedicación en la UPV, mientras que el resto de universidades apenas abordan este tema. En relación a la *Investigación*, sólo la UB la considera un tema prioritario en formación docente, dedicándole un 25.05% de sus horas de formación, mientras que el resto de las universidades no conceden especial dedicación a esta temática o incluso no la consideran.

La tabla II ratifica los resultados expuestos con anterioridad, pues muestra las mismas relaciones de los datos, pero en función del número de cursos ofertados por la universidad; como información complementaria se muestra también el número medio de horas de duración de los cursos; como se observa en la anterior tabla, los cursos ofertados por las universidades tienen una duración media total de 30.25 horas. Los cursos más extensos son los de *Idiomas*, con una media de 55.15 horas, seguidos de los de *Planificación*, con 40.83 horas. Los cursos más breves son los de *Metodología* (con 17.32 horas de media) y los de *TIC* e *Investigación*, con poco más de 19 horas de duración media.

Como indica la tabla II, 35 de los 135 cursos analizados se dedican a *TIC*, 26 a *Idiomas* y 19 a *Metodología*. El resto de los cursos se distribuyen en las otras temáticas. El tema que presenta menor número de cursos es *Inclusión* (con sólo 2 cursos de 27.5 horas de duración media), pues únicamente la UAB, la UB y la UAM dedican un curso a esta temática.

Las tablas (I y II) muestran cómo algunas universidades se centran sólo en algunos temas y no abordan otros, como por ejemplo la UB y la de UPV; mientras que otras, en especial la UGR y la UAB, presentan mayor variedad temática en sus cursos, abordando respectivamente 10 y 8 de las temáticas de estudio.

4.2 ¿A quiénes se dirigen los cursos ofertados por las universidades analizadas?

En respuesta a la pregunta que da título a este epígrafe se presentan las tablas III y IV. En ellas se muestran las horas de formación y la frecuencia de los cursos dedicados a cada tipo de curso por universidad, categorizando los cursos *en función del docente destinatario de la acción formativa*, como se indica en el tercer subapartado del marco metodológico de este trabajo.

Las tablas III y IV muestran cómo la UAB, la UB y la UPV dirigen el 100% de sus cursos a todo el personal docente, sin especificar su experiencia en el área. Mientras que la UAM dirige sus cursos a dos tipos de docente en función de su experiencia profesional y la UGR ofrece algunos cursos especializados en cada perfil docente y otros de carácter generalista para cualquier profesor que forme parte de Plan de Ordenación Docente en ese curso académico.

Tabla III. Horas de formación dedicadas a cada tipo de curso por universidad

	UAB		UAM		UB		UGR		UPV		Total	
	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%	Horas	%
FI	0	0	651	29.94	0	0	200	20.83	0	0	851	20.84
FC	0	0	1523	70.06	0	0	310	32.29	0	0	1833	44.88
FE	0	0	0	0.00	0	0	0	0	0	0	0	0
FG	247	100	0	0.00	503	100	450	46.88	200	100	1400	34.28
Total	247	100	2174	100.00	503	100	960	100.00	200	100	4084	100.00

Fuente: Elaboración propia basada en UAB (2014), UAM (2014), UB (2014), UGR (2014) y UPV (2014).

Como muestran los datos de la tabla III, la mayoría de las horas de formación (1,833 horas, un 44.88%) se dirigen a formación continua, es decir, a profesores con más de cinco años de experiencia. Mientras que sólo el 20.84% de las horas se dirigen a profesores noveles. El 34.28% restante (correspondiente a 1,400 horas de formación) es parte de la formación general, por lo que cualquier profesor tiene acceso a ella, independientemente de su categoría profesional. Cabe destacar que ninguno de los cursos ofertados se ha clasificado como "Formación de especialistas en enseñanza disciplinar", pues ninguno de los cursos analizados iba dirigido a profesores formadores de formadores. Aunque queremos aclarar que algunas universidades, como la UGR, han ofertado este tipo de formación en anteriores cursos académicos con intención de formar a profesores mentores que puedan tutelar a profesores noveles en procesos formativos.

Tabla IV. Frecuencia de los cursos por tipo de formación y universidad

	UAB		UAM		UB		UGR		UPV		Total	
	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media	No.	Media
FI	0	0.00	16	40.69	0	0	1	200.00	0	0.00	17	50.06
FC	0	0.00	51	29.86	0	0	6	51.67	0	0.00	57	32.16
FE	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0
FG	12	20.58	0	0.00	27	18.63	11	40.91	11	18.18	61	22.95
Total	12	20.58	67	32.45	27	18.63	18	53.33	11	18.18	135	30.25

Fuente: Elaboración propia basada en UAB (2014), UAM (2014), UB (2014), UGR (2014) y UPV (2014).

En la tabla IV se muestra el número de cursos de cada tipo de formación y su duración media. Sorprende observar que el mayor número de cursos, 61 de 135, se dirigen a todos los profesores (formación general), pues como indica la tabla III, se dedican más horas a formación continua. Esto se debe a que la duración de los cursos de formación general es inferior a los de formación continua, siendo de 22.95 horas de media frente a 32.16, lo que justifica la discrepancia de datos de ambas tablas. Igualmente destacable es que la formación inicial, a la que se ofrecen menor número de horas totales (851) y de cursos (17), presenta la mayor media de duración de sus cursos, en concreto 50.06 horas, media que asciende considerablemente gracias a las 200 horas de formación que ofrece el único curso específico para profesores noveles de la UGR, titulado “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria”.

4.3 ¿Qué temáticas formativas se ofrecen al profesorado en función de su experiencia?

La última cuestión de análisis de este trabajo se aborda a partir de los datos contenidos en la tabla V, que permite conocer cuáles son los principales temas que se trabajan en los cursos dependiendo de la experiencia del docente al que se dirigen. Cabe aclarar que la *Formación de especialistas en enseñanza disciplinar* no se ha considerado en la siguiente tabla, puesto que no se han encontrado cursos de esta categoría en el curso académico y universidades analizadas.

Tabla V. Horas de formación dedicadas a cada temática por tipo de curso

	Formación Inicial		Formación Continua		Formación General		Total	
	Hs	%	Hs	%	Hs	%	Hs	%
General	239.0	28.08	139.0	7.58	337.0	24.07	715	17.51
Planificación	0.0	0.00	70.0	3.82	52.5	3.75	122.5	3.00
Metodología	111.0	13.04	174.0	9.49	44.0	3.14	329	8.06
Evaluación	50.0	5.88	65.0	3.55	74.0	5.29	189	4.63
Tutoría	0.0	0.00	70.0	3.82	16.0	1.14	86	2.11
TIC	0.0	0.00	358.0	19.53	316.0	22.57	674	16.50
Igualdad	0.0	0.00	0.0	0.00	77.0	5.50	77	1.89
Ética	0.0	0.00	0.0	0.00	70.0	5.00	70	1.71
Investigación	25.0	2.94	74.0	4.04	134.0	9.57	233	5.71
Idiomas	426.0	50.06	858.0	46.81	150.0	10.71	1434	35.11
Inclusión	0.0	0.00	25.0	1.36	30.0	2.14	55	1.35
Creatividad	0.0	0.00	0.0	0.00	99.5	7.11	99.5	2.44
Total	851.0	100.00	1833.0	100.00	1400.0	100.00	4084	100.00

Como se ve en la tabla V, los dos temas más ofertados por las universidades para la formación de los docentes noveles son *Idiomas* y *Docencia general* con un 50.06% y un 28.08% de las horas, respectivamente. La formación exclusiva para el profesorado con menos de cinco años de experiencia aborda pocas temáticas, sólo cinco de las universidades estudiadas, y se centra especialmente en temas relacionados con la docencia, además de los *Idiomas*.

En relación a la formación continua, dirigida a docentes con más de cinco años de experiencia, los idiomas siguen siendo el tema predominante de los cursos, con un 46.81% de las horas de formación dedicadas a ello, seguido de las *TIC*, con un 19.53%, lo que permite que los profesores con más experiencia se actualicen en cuanto a las posibilidades que las tecnologías les ofrecen. Los temas *Igualdad*, *Ética* y *Creatividad* no se ofertan para los docentes con mayor experiencia.

En cuanto a la formación general, dirigida a todo el profesorado, se puede observar cómo las temáticas son más diversas, habiendo cursos de las 12 temáticas definidas. La *Docencia general* y las *TIC* logran los mayores porcentajes de horas de formación (24.07% y 22.57% respectivamente). Mientras que los temas *Tutoría* e *Inclusión* son los menos abordados por esta formación, con 1.14% y 2.14% respectivamente.

III. Conclusiones

Tal como se mencionó, el presente estudio ofrece un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en 10 universidades españolas. En este sentido, si bien no es posible generalizar los resultados, es posible afirmar que los mismos han permitido identificar las prioridades que se dan a las diferentes actividades y reflexionar en torno a primeros resultados en este campo.

Se analizó luego la oferta formativa de cinco universidades de gran prestigio en España, tomando la formación como eje fundamental en el desarrollo profesional docente del profesor universitario, sin menoscabo de otros factores como la experiencia, etc.

A partir del análisis de contenido que se ha llevado a cabo, se observa que en las cinco universidades estudiadas la formación docente ocupa un lugar privilegiado y se evidencia la importancia que conceden las universidades a la promoción del desarrollo del profesorado. Sin embargo, las diferencias detectadas entre ellas en cuanto a número de horas dedicadas a formación docente son sustanciales, siendo con diferencia la UAM y la UGR las que mayor peso conceden a la formación de sus docentes, en términos cuantitativos.

A partir de los resultados es posible definir dos puntos como contribución al debate de la formación docente universitaria. En efecto, en las universidades estudiadas las temáticas más abordadas, además de las relativas a la *Docencia*, son los *Idiomas* y las *TIC*, lo que muestra las exigencias predominantes en cuanto a requerimientos profesionales y docentes en la actualidad. Por otra parte, los temas menos abordados son los relativos a *Educación en valores*, tales como la *Igualdad* y la *Ética*. Y la *Inclusión*, de incuestionable relevancia en el ámbito educativo en todos los niveles, es uno de los temas más olvidados en formación docente universitaria. En un contexto como el actual, donde se asume la diversidad y la *Inclusión* como ejes esenciales en el proceso educativo, este podría ser un punto que debiera replantearse en los cursos que se ofrecen como parte de la formación docente del profesorado. Se hace cada vez más necesaria una formación integral que permita a los docentes enfrentarse a una sociedad incierta y compleja (sociedad red y primacía NTIC, pero con riesgo de brecha digital; sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo, etc.) y a los nuevos perfiles de estudiantes que llegan a la universidad.

Respecto a la experiencia de los destinatarios, parece importante introducir cursos focalizando aún más en el criterio de la experiencia docente del profesorado, esto permitirá optimizar los aprendizajes y favorecería la colaboración entre profesores que comparten una trayectoria profesional similar, lo que posibilitará, además, ajustar las temáticas a las necesidades de cada momento del ejercicio docente resultando una formación de utilidad tanto si el docente se está iniciando en la profesión como si ya posee una significativa experiencia en la tarea docente.

Por último, cabe mencionar que la revisión de estos puntos de la oferta formativa vigente es pertinente, pues su difusión puede contribuir a incentivar la participación del profesorado en las acciones de formación que se ofrecen, ya que el carácter voluntario de las iniciativas no garantiza la plena participación docente.

En cuanto a los alcances y limitaciones de este estudio, se deben señalar que sería interesante profundizar en la problemática de estudio, adentrándose en el análisis cualitativo mediante la documentación de las casuísticas y necesidades cotidianas de la docencia, expresadas por los docentes, alumnos y autoridades. Este enfoque complementario, contrastado con el estudio que aquí se presenta, podría ayudar a perfilar, delimitar y enfocar las propuestas formativas del docente universitario, con base en las necesidades reales y a las carencias y potencialidades detectadas.

Referencias

- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71>
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Euridyce (2011). *La modernización de la educación superior en Europa 2011: financiación y dimensión social*. España: Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/131ES_HI.pdf
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- González, M. R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- López, I., González, P. y Velasco, P. J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/71>
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/302>
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>
- Society for Teaching and Learning in Higher Education (2014, abril). *Ethical principles in University Teaching*. Recuperado de <http://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/167>
- Tejada, J. F. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-183.
- Torra, I., Márquez, M. D., Pagés, T., Solá, P., García, R., Molina, F., et al. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf
- Universidad Autónoma de Barcelona (2014, julio). *Unitat de Formació i innovació docent*. Recuperado de <https://www.uab.cat/web/unitat-de-formacio-i-innovacio-docent-1096482420642.html>

Universidad Autónoma de Madrid (2014, julio). *Programa de Formación Docente*. Recuperado de http://www.lauam.es/vicerrectorado/formacion_docente/publico/index.php

Universidad de Barcelona (2014, junio). *Formació professorat ub. Oferta curs 2013-2014. Adjudicació de places*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/cursos/ub/formacio2014>

Universidad de Granada (2014, junio). *Vicerrectorado para la garantía de la calidad*. Recuperado de <http://calidad.ugr.es/>

Universidad del País Vasco (2014, mayo). *Servicio de Asesoramiento Educativo*. Recuperado de <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz>

Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior* (Proyecto EA2003-0040). Córdoba, España: Ministerio de Educación.

Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73>