

Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela.

Training Needs of University Teachers: an Analysis from the Training Program of the University of Santiago de Compostela.

Elisa Jato Seijas

María A. Muñoz Cadavid

Beatriz García Antelo

Universidad de Santiago de Compostela, España

Elisa Jato Seijas

María A. Muñoz Cadavid

Beatriz García Antelo

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

Con la implantación y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se ha producido, en el seno de las Universidades españolas, un incremento del interés por los estudios dirigidos al análisis de las necesidades formativas docentes del profesorado universitario, en aras a una mejora de la calidad en la planificación y desarrollo de propuestas formativas de formación continua. En este contexto se sitúa el estudio que a continuación se presenta, con la finalidad de explorar y describir las necesidades

Abstract

The introduction and adaptation of European Higher Education Area (EHEA) has generated an increase in the interest towards studies about the analysis of teaching qualification needs for university teachers to improve the planning and development of continuous training. This study aims to explore and describe the academic needs perceived by the USC teaching staff. To attain that goal, a descriptive-type investigation has been carried out, using a questionnaire that gathers information focusing on

formativas percibidas por el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de corte descriptivo, haciendo uso de un cuestionario que recoge información en torno a tres grandes bloques: datos de identificación; necesidades de formación manifestadas por el profesorado en torno a diferentes dimensiones y planificación de la oferta formativa. La muestra se compone de 301 profesores y profesoras de las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Santiago de Compostela, siendo los análisis estadísticos realizados de tipo descriptivo y comparativo. Los resultados obtenidos posibilitan la introducción de elementos de mejora en el diseño y planificación de la formación del profesorado universitario. En este sentido, las conclusiones apuntan al desarrollo de líneas de actuación estratégicas, contextualizadas e interrelacionadas con la práctica profesional.

Palabras clave: necesidades formativas, profesorado, Universidad, programas, formación, Espacio Europeo de Educación Superior.

three main characteristics: identification data; educational needs expressed by the teaching staff concerning different features and planning of the training offered. The sample consists of 301 teachers of different knowledge areas of the USC. The statistical analyses are of both the descriptive and comparative type. The obtained results allow the introduction of improvement elements in the design and planning of training for the university teachers. In this sense, the findings point to the development of strategic action lines, contextualized and interrelated with professional practice.

Key words: educational needs, teaching staff, University, programs, training, European Higher Education Area.

Introducción

La formación del profesorado universitario ha entrado en una nueva dinámica con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la paulatina incorporación de las Universidades a los retos que éste plantea. Retos que requieren, por parte de los docentes, el desarrollo y la puesta en práctica de nuevas competencias para enseñar (Perrenoud, 2004), planteándose su formación como un proyecto de innovación que debe facilitar su desarrollo profesional en base a la adquisición de competencias en tres ámbitos: docente, investigador y de gestión (Zabalza, 2003; ANECA, 2004; Barnett, 2008).

Desde esta perspectiva, la preocupación por el papel del profesorado en este proceso de cambio, ha llevado a que desde la década del 2000 las Universidades españolas, en línea con lo que ya se iniciara en los años 80 en el contexto anglosajón y europeo, se hayan visto inmersas en la planificación y en la puesta en práctica de programas de formación. El objetivo de estas iniciativas ha sido facilitar la adquisición de

competencias en los docentes que les permitan enfrentarse con éxito a las exigencias de esta nueva cultura docente. Una cultura marcada por el paso del modelo de universidad del enseñar a un modelo de la universidad del aprender (Cruz Tomé, 2000), en la que se generan cambios importantes tanto en el rol del profesorado como del estudiantado.

Para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento se hace necesario, pues, diseñar e implementar nuevos modelos de formación en el ámbito universitario que pivoten en el desarrollo de competencias para la enseñanza (Colás, 2005; Martínez y Carrasco, 2006; Imbernon, 2008). Aportaciones como las realizadas por Zabalza (2003), Yáñez (2008), Bozu y Canto (2009), Álvarez Rojo (2011), Torra et al. (2012), abordan la identificación de las competencias docentes del profesorado universitario, que deberían estar presentes en la concepción y el diseño de los programas de formación.

En este escenario, cobra especial importancia la formación pedagógica y el desarrollo profesional de los docentes, en tanto que elementos clave de la enseñanza universitaria, siendo las políticas de formación del profesorado uno de los indicadores de calidad en las instituciones de educación superior. De Miguel (2003) señala que no es factible hablar de calidad “sin tener en cuenta la formación de uno de los agentes principales del proceso, y que tampoco se puede abordar la formación del profesorado sin establecer criterios y políticas institucionales orientadas a potenciar la calidad de la función docente” (p.15).

A nivel institucional, la formación y actualización docente del profesorado universitario se pone de manifiesto entre otros, a través de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOU). Esta ley reconoce en su artículo 33, que: “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional”. Cabe señalar que en los Informes Universidad 2000 (Bricall, 2000) y La Universidad Española hacia Europa (Michavila y Calvo, 2002) se alude también a la formación pedagógica del profesorado y a la necesidad de su mejora.

Recientemente, la Comisión Europea (2013), a través del Grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior, formula una serie de recomendaciones orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Entre ellas, se señala que la formación continua del profesorado ha de ser un requisito en el ámbito de la enseñanza superior, debiendo haber recibido todo el personal docente formación pedagógica certificada en el horizonte del año 2020 (Recomendación 4).

Como una de las iniciativas de referencia en esta línea, cabe hacer mención a la *Staff And Educational Development Association (SEDA)* que desde el año 1991 ha iniciado y desarrollado un Plan Nacional para la formación y la cualificación profesional dirigido a la formación y acreditación del profesorado de Educación Superior en el Reino Unido (Baume y Baume, 2001).

En nuestro contexto más próximo, varias han sido las investigaciones que se han centrado en conocer la opinión de los responsables académicos y administrativos más implicados en el EEES, sobre el papel y la preparación del profesorado en este proceso de cambio estructural de la universidad, así como en analizar y evaluar los programas de

formación existentes (Valcárcel, 2004; Zabalza, 2005; González Sanmamed, 2006; Mas Torelló, 2012). En el plano internacional son varias también las investigaciones y estudios, tanto descriptivos como comparados, que informan sobre distintas experiencias de formación pedagógica en el ámbito universitario (Gibbs, 2001; De Ketele, 2003; Gibbs y Coffey, 2004).

Esta línea de trabajo se ha visto complementada con el análisis de buenas prácticas en el quehacer universitario, un análisis que ha llevado a un conocimiento acerca de lo que hacen en sus clases los considerados buenos docentes (Bain, 2007; Pagés, Cornet y Pardo, 2010; Zabalza, 2012) que han sido tomados como referentes a la hora de diseñar actuaciones en el ámbito de la formación del profesorado universitario. El interés por hacer visibles estas prácticas ha llevado a diferentes análisis por áreas de conocimiento, titulaciones, disciplinas, etc.¹

Al abordar los programas de formación, se observa que existe un amplio abanico de modalidades formativas, que incluyen acciones que se pueden implementar en diferentes formatos y tiempos. Entre ellas encontramos seminarios, cursos, talleres, conferencias-coloquio, mesas redondas, foros de discusión, grupos de innovación, etc. Southwell y Morgan (2009), en su trabajo sobre el liderazgo, realizan una amplia revisión del impacto que tienen diferentes modalidades de formación. Estos autores ponen de manifiesto que, si bien no existe un consenso al respecto, aquellas acciones formativas cuya duración en el tiempo es más breve tienden a tener una eficacia limitada en la permanencia de esta formación. Inciden también en la necesidad de realizar estudios sistemáticos sobre el impacto de la formación, ya que éste depende de elementos del contexto: la política institucional, la resistencia al cambio, las diferentes culturas según las áreas de conocimiento, los objetivos diversos y en ocasiones contradictorios de los responsables de la institución, etc.

La investigación que a continuación se presenta, en línea con otras realizadas (Benedito, Imbernon y Félez, 2001; Font e Imbernon, 2002; González y Raposo, 2008; Álvarez Rojo et al., 2011), tiene como meta indagar en las demandas del profesorado universitario sobre su formación docente, en términos de necesidades percibidas y expresadas (Moroney, 1977) en el marco del programa de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Por lo que también se aborda, en primer término, la propia trayectoria institucional de los programas de formación del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, con la finalidad de situarse en el cambio de orientación que ha supuesto el nuevo EEES y que nos permite situar la información recabada en la lógica de los procesos de evolución de estos programas.

La formación permanente del profesorado universitario: evolución y procesos en el escenario de la Universidad de Santiago de Compostela

La preocupación por la formación psicopedagógica inicial y permanente del profesorado en la Universidad española ha emergido hace tres décadas, situándose las primeras experiencias a inicios de los años setenta. En España existen hoy numerosas iniciativas de formación del profesorado universitario y la práctica totalidad de las universidades tienen activados diferentes planes de formación para su personal docente e investigador (Palomero, 2003).

¹ Una publicación interesante al respecto es el Monográfico “Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria” de la Revista de Docencia Universitaria-REDU (Vol. 10, nº 1, Enero-abril 2012).

La Universidad de Santiago de Compostela no ha sido ajena a esta evolución. La formación del profesorado universitario ha constituido un área de atención preferente a medida que el proceso de convergencia al EEES ha ido adquiriendo un mayor protagonismo. En este desarrollo se destacan tres períodos: una etapa inicial marcada por la introducción de una oferta formativa centrada en cursos o seminarios aislados sobre aspectos puntuales, una etapa de institucionalización en donde se produce un avance hacia la constitución de un programa de formación más amplio y complejo y una tercera etapa de consolidación caracterizada por la contextualización de la propuesta formativa y por su diseño hacia fines de formación específica.

a) Etapa inicial

Tiene como punto de partida el período 2001-2004, cuando se empiezan a enfocar los planes de acción siguiendo las recomendaciones asociadas a la armonización universitaria europea. En esta etapa se vincula la formación con el proceso de desarrollo estratégico que incluye entre sus principales objetivos el intensificar la formación permanente de su personal docente e investigador.

La tabla 1 permite apreciar de manera sintética el número de cursos y ámbitos de formación implementados durante este período. En ella, se puede observar el progresivo incremento del número de acciones formativas, así como la presencia destacada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). No obstante, la naturaleza y el contenido de la mayoría de los cursos diseñados en este ámbito responden a la adquisición de habilidades instrumentales de carácter básico. En lo que atañe al EEES, aunque su peso específico es muy escaso, se constata una progresiva presencia en la puesta en marcha de un conjunto de iniciativas que pretenden ser un instrumento facilitador del cambio. Estas se hacen particularmente visibles en el área de las tareas didácticas y tutoriales con la incorporación de cursos dirigidos al aprendizaje cooperativo, a la práctica docente en la universidad y sus alternativas metodológicas y a la elaboración del proyecto docente como una oportunidad para el aprendizaje profesional.

Ámbito formativo	2001-2002	2002-2003	2003-2004	TOTAL
Nuevas tecnologías	14	15	21	50
Tareas didácticas y tutoriales	5	7	8	21
Investigación	3	8	7	18
Idiomas	5	5	3	13
Salud laboral	5	4	5	14
EEES			1	1
Otros	3	4	4	11
TOTAL	35	43	49	127

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Evolución del número de cursos y ámbitos de formación (2001-2004)²

b) Etapa de institucionalización

El proceso de progresiva extensión de la formación del profesorado universitario en la USC alcanza su institucionalización en el curso 2004-2005 con la creación del Programa de Formación e Innovación Docente (PFID). El punto de partida y la justificación para el establecimiento de este programa ha sido la relación entre la formación del profesorado

² No se dispone de datos sobre el número de plazas ofertadas en el período 2001-2004.

y la calidad de la docencia universitaria, vinculando específicamente el Programa con el Plan de Calidad Docente de la USC (2004).

Dentro de este marco, se establece un primer período de institucionalización y reconocimiento del Programa (2004-2007) en el cual las actividades realizadas fueron dirigidas en una doble dirección. Por un lado, ofrecer al profesorado un abanico de actividades diversas (fundamentalmente, bajo el formato de cursos y talleres) y, por otro, dar respuesta a las peticiones específicas de los centros educativos, departamentos y grupos de profesores a través de las actividades de formación bajo demanda.

El análisis de los datos correspondientes a este período (tabla 2), permite destacar la relevancia de tres itinerarios:

- La *elaboración de guías docentes*, en tanto que formación clave destinada a familiarizar al profesorado con los planteamientos curriculares y didácticos que surgen del proceso de convergencia europea. En este sentido, conviene hacer notar la diferente evolución en el número de cursos, fruto de un progresivo cambio en la planificación y metodología docente, desde la perspectiva más presencial hacia espacios de mayor incidencia de la tutoría on-line.
- El itinerario de *metodología y evaluación*, como espacio para la formación en el ámbito de los procesos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza, dentro de un modelo docente centrado en el aprendizaje.
- La *identificación y desarrollo de prácticas docentes innovadoras*, por lo que ha supuesto, aún desde una perspectiva de sensibilización, de punto de partida para la creación y desarrollo posterior de grupos de innovación.

En lo que atañe a los restantes itinerarios indicar, en relación a las *TIC aplicadas a la docencia*, que se inicia una tendencia de mayor presencia de acciones relacionadas con el uso del Campus Virtual. Por otra parte, los itinerarios de *desarrollo de otras habilidades docentes* y del *profesor universitario en el EEES* no configuran un perfil definido estando integradas por actividades de variado contenido (idiomas, habilidades de comunicación, gestión, género...). Esta oferta formativa general se completa con otra que se realiza a petición de Centros o grupos de profesorado a través de la *formación a demanda*.

Itinerarios formativos	2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	Cursos	Plazas	Cursos	Plazas	Cursos	Plazas
Elaboración de guías docentes	26	715	4	324	2	248
TIC aplicadas a la docencia	20	438	23	445	20	521
Metodología y evaluación	7	157	14	445	15	398
El profesor universitario en el EEES	7	549	6	167	6	110
Identificación y desarrollo de prácticas docentes innovadoras	6	600	6	91	-	-
Orientación y tutoría universitaria	1	12	2	70	5	152
Prevención de riesgos y salud laboral	6	110	5	150	8	237
Desarrollo de otras habilidades docentes	6	93	18	318	17	251
Formación a demanda	13	375	39	739	31	362
TOTAL	92	3.049	117	2.759	104	2.279

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Evolución del número de cursos y de plazas de formación según itinerarios (2004-2007)

c) Etapa de contextualización

Con la presencia del PFID en la Programación Plurianual (2007-2010) la formación del profesorado se vincula directamente a las líneas de acción que tienen como eje central la adaptación al EEES. En este marco, se asigna al PFID el objetivo institucional de establecer un plan integrado de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional en la Universidad. Para dar respuesta a este objetivo se constituyen dos grandes áreas de intervención:

- Área de formación integrada por la Programación de Oferta General, el Plan de Formación a Demanda y el Seminario Permanente de Formación sobre el EEES. El contenido de esta área se articula en torno al perfil profesional en función de las competencias docentes y las tareas que realiza el profesor en tanto que planificador, gestor, orientador, evaluador e integrante de un equipo docente. En los datos que nos ofrece la tabla 3 se puede observar el descenso global del número de plazas en relación con los períodos anteriores. Esto obedece a la canalización de las acciones de innovación a través de los grupos creados a tal fin y al mayor ajuste y contextualización de la propuesta formativa. En el conjunto de los itinerarios destaca el aumento del número de acciones y de plazas de las TIC aplicadas a la docencia, consecuencia de su progresiva vinculación con los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de la mera formación en herramientas telemáticas. De igual modo, es de subrayar la importancia del itinerario de *Desarrollo profesional* que consolida y profundiza el ámbito de los idiomas (internacionalización de la docencia), la investigación (herramientas y estrategias) y la gestión (coordinación y trabajo en equipo, principalmente).
- Área de innovación constituida por el registro de grupos de innovación docente. La finalidad de esta área es doble: reconocer y apoyar la constitución y consolidación de grupos de innovación, así como proporcionar orientación, formación y soporte técnico a fin de crear un espacio adecuado que promueva y dé apoyo a la actividad de estos grupos.

Itinerarios formativos Cursos		2007-2008		2008-2009	
		Plazas	Cursos	Plazas	
Elaboración de guías docentes		1	100	-	-
TIC aplicadas a la docencia		17	351	40	630
Estrategias de enseñanza-aprendizaje		7	186	9	255
Evaluación		2	40	3	81
Tutoría y orientación		4	103	4	90
Desarrollo profesional	Idiomas	14	212	15	214
	Investigación	4	82	9	160
	Gestión	3	55	6	114
	Prevención de riesgos y salud laboral	7	211	10	237
Formación a demanda		15	385	15	269
TOTAL		74	1.725	111	2.050

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Evolución del número de cursos y de plazas de formación según itinerarios (2007-2009)

En la senda seguida por la Universidad española (Cruz Tomé, 2000) la planificación de la formación psicopedagógica llevada a cabo por la USC ha tenido tradicionalmente como fuente de información las decisiones de política universitaria establecidas por los órganos universitarios correspondientes, los resultados de las evaluaciones de las actividades realizadas en las sucesivas ofertas de formación y las propuestas de expertos en temas educativos. Sin embargo, en el proceso de convergencia al EEES, ha ido emergiendo como una acción prioritaria la necesidad de diseñar estrategias de formación docente a partir de un diagnóstico de necesidades, que permita establecer parámetros sobre aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta deficiencias o considera significativos.

Objetivos del estudio

En este contexto se sitúa el estudio que a continuación se presenta con la finalidad de explorar y describir las necesidades formativas percibidas por el profesorado universitario. Se plantearon como objetivos los siguientes:

- Conocer la necesidad manifestada por el profesorado de recibir formación respecto a diferentes cuestiones relativas a su desempeño profesional.
- Indagar en las preferencias del profesorado sobre diferentes aspectos organizativos de la oferta formativa: horarios, período de oferta de los cursos de formación y modalidad de impartición de los mismos.
- Explorar las dificultades de los docentes para participar en las acciones formativas.
- Explorar posibles diferencias en los resultados obtenidos al considerar las variables género, área de conocimiento y experiencia docente.
- Efectuar diferentes propuestas de mejora que contribuyan a la planificación e implementación de programas de formación.

Metodología

Partiendo de los objetivos formulados se consideró que la metodología de investigación que más se ajustaba era la *investigación descriptiva tipo encuesta*. El uso del cuestionario como instrumento para la recogida de información responde tanto al objeto de estudio, como al hecho de que permite obtener la valoración de un gran número de profesorado de diferentes áreas de conocimiento y titulaciones, en aras a alcanzar un tamaño muestral lo más representativo posible del conjunto de la población.

Para su formulación, se han tenido en consideración tanto las pautas metodológicas que al respecto ofrecen diferentes autores (Cohen y Manion, 2002; Torrado, 2004) como otros trabajos previos que en diversos contextos han profundizado a lo largo de los últimos años en la identificación de necesidades formativas de los docentes de universidad (Benedito, Imbernón y Félez, 2001; Aciego, Martín y García, 2003; Estepa et al., 2005; Paredes y Estebanell, 2005; De Pablos et al., 2006; González Sanmamed, 2006; González Sanmamed y Raposo, 2008; entre otros).

El cuestionario fue sometido, de cara a garantizar la validez de su contenido, a un proceso de validación por jueces para constatar si los elementos o ítems que lo integraban permitían recabar información válida de acuerdo con los objetivos marcados. Para ello, se contó con nueve expertos en formación y en metodología de investigación, a los que se entregó una copia del cuestionario, así como de los objetivos de la investigación. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo de 17 profesores/as que participaban en uno de los cursos de formación del PFID, lo que permitió analizar su grado de comprensión en relación a las diferentes cuestiones que configuran el instrumento de investigación.

Tras las modificaciones derivadas de este proceso, el cuestionario definitivo quedó constituido por preguntas de diferente tipología: preguntas cerradas con una única alternativa de respuesta, ítems de escala de construcción tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de nada necesario a muy necesario) y preguntas abiertas. Estas se agrupan en torno a 3 bloques:

- Datos de identificación: recoge información relativa al centro en el que desarrolla su principal actividad docente e investigadora, área de conocimiento, categoría profesional, experiencia docente, sexo y edad.
- Necesidades de formación manifestadas por el profesorado: pretende recabar información a través de una escala formada por 37 ítems que podrían agruparse en seis dimensiones -planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza, tutoría, desarrollo profesional e idiomas-.
- Planificación de la oferta formativa: incluye ocho preguntas en relación a la modalidad de formación, horarios, período formativo, etc.

Su aplicación se realizó en formato electrónico, efectuando un envío a las direcciones de correo web del conjunto de profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el que se solicitaba su colaboración. El análisis de los datos se realizó a través del programa informático de análisis estadístico SPSS 15.0 para Windows.

Muestra

La muestra quedó constituida por 301 profesores y profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela, de una población total de 2.190 docentes, siendo el error muestral del 5,2%.

En lo que respecta a las características de los participantes en el estudio, cabe señalar que la distribución por género está muy igualada, siendo ligeramente mayor el colectivo de profesores (53,2%) que el de profesoras (46,8%). La distribución por áreas de conocimiento sitúa la mayoría de la muestra en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales (28,5% en ambos casos), seguido de Ciencias de la Salud (17,1%), Humanidades (15,4%) y Enseñanzas Técnicas (10,4%).

La media de edad del profesorado encuestado es de 45 años y engloba una franja que va desde los 25 a los 68 años: el 57,5% se sitúa entre los 36 y los 50 años, el 30,6% supera esta edad y sólo el 12,0% tiene menos de 36 años. En cuanto a su experiencia docente, más de la mitad del profesorado (52,2%) tiene más de 16 años de experiencia

docente, un 30,9% entre 9 y 15 años y sólo en el 16,9% de los casos su labor como docente comenzó hace menos de 8 años.

Respecto a la categoría profesional, casi la mitad de los encuestados/as son profesores/as titulares de universidad (48,1%), aunque también participan en la muestra, en orden de mayor a menor frecuencia, contratados/as doctores/as (12,7%), catedráticos/as universitarios/as (8,9%), titulares de escuela universitaria (8,2%), asociados/as (6,5%) y otros colectivos (10,2%), entre los que se incluyen ayudantes doctores/as, becarios/as, profesores/as interinos/as de sustitución, etc.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los principales resultados que se derivan del estudio realizado, incluyendo análisis descriptivos (medidas de tendencia central y desviación, así como frecuencias y porcentajes) y análisis comparativos (tomando en consideración las variables género, área de conocimiento y experiencia docente).

Conocimiento y participación en las acciones de formación

Una de las cuestiones fundamentales fue indagar en qué medida el profesorado de la USC conocía las acciones de formación que se desarrollaban desde el programa de formación, ya que permitía tener una primera imagen fija del nivel de difusión de las acciones formativas entre los docentes. Los resultados muestran que la mayoría de profesorado encuestado (79,7%) conoce la labor que desempeña (gráfico 1).

Al analizar el grado de participación en el programa (gráfico 2), se constata que casi el mismo porcentaje -un 69,6%-, afirma haber realizado alguna actividad formativa en los últimos tres años, siendo la media de cursos en los que participaron entre 4 y 5.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Conocimiento del programa de formación

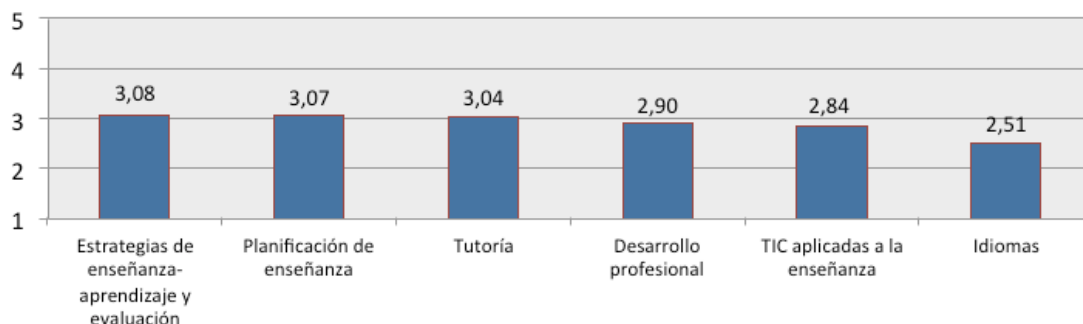


Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Realización de actividades formativas en los últimos tres años

Necesidades de formación manifestadas por el profesorado

Sobre las necesidades de formación del profesorado cabe destacar que los ámbitos en los que éste demanda una mayor formación son las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, seguidas de la planificación de la enseñanza y la tutoría (gráfico 3). No obstante, aun siendo las más demandadas, sólo superan ligeramente el valor intermedio 3 (necesidad media).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Necesidades de formación del profesorado en relación a diferentes dimensiones (medias)

A continuación se presentan de forma detallada las temáticas o ítems vinculados a cada una de estas seis dimensiones.

En primer lugar, en cuanto a las *estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación*, la mayoría de profesorado percibe una necesidad de formación media, alta o muy alta en todas las temáticas formuladas. Su mayor interés se centra en el aprendizaje autodirigido (3,31), el aprendizaje cooperativo (3,27), el portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación (3,24), el aprendizaje por proyectos (3,20) y las técnicas de dinámica de grupos (3,13) (tabla 4). Por el contrario, las acciones formativas que reciben una menor valoración media son las técnicas expositivas (2,90), la elaboración de pruebas (3,00) y la evaluación tanto inicial como de proceso (2,93). No obstante, no podríamos afirmar que no son demandadas por el profesorado, ya que entre un 30% y un 40% las siguen considerando altamente necesarias y muy necesarias.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{x}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Aprendizaje autodirigido	3,31	1,16	9,7	13,5	27,4	34,6	14,8
Aprendizaje cooperativo	3,27	1,15	8,2	17,3	28,0	32,1	14,4
El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación	3,24	1,18	8,8	18,1	28,3	29,2	15,5
Aprendizaje por proyectos	3,20	1,14	10,3	15,2	30,0	32,9	11,5
Técnicas de dinámica de grupos	3,13	1,15	8,9	21,0	30,7	26,1	13,2
Estudio de casos aplicados a la docencia	3,03	1,18	12,9	19,1	30,1	27,3	10,5
Aprendizaje basado en problemas	3,02	1,13	10,4	22,0	32,4	25,1	10,0
Técnicas de enseñanza individualizada	3,00	1,16	10,1	26,0	29,1	23,3	11,6
Elaboración de pruebas para la evaluación del aprendizaje del alumnado	3,00	1,11	9,0	25,2	32,0	24,1	9,8
Evaluación inicial y evaluación de proceso (continua)	2,93	1,11	10,3	24,9	35,2	19,9	9,6
Técnicas expositivas	2,90	1,13	12,0	24,8	32,3	22,6	8,3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Necesidades de formación sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación

Respecto a la *planificación de la enseñanza* (tabla 5), el profesorado encuestado manifiesta su mayor preocupación por conocer aspectos relacionados con la planificación docente, tanto en lo referente a los módulos de formación (3,35) como al aprendizaje por competencias (3,28). Por el contrario, el diseño de guías docentes o la aplicación en la docencia de los créditos ECTS son las cuestiones menos demandadas, pese a que no debemos obviar que un 34,1% y un 24,2% respectivamente, sigue considerando su necesidad de formación al respecto como alta o muy alta.

Esta valoración más baja quizás se deba a que en el ámbito universitario, en los inicios del EEES, las acciones formativas vinculadas a la elaboración de guías docentes y la aplicación en la docencia de los créditos ECTS fue una práctica muy extendida.

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{x}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Planificación de la docencia por módulos de formación	3,35	1,07	5,9	14,8	30,4	35,9	13,1
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias	3,28	1,06	6,7	14,6	33,2	34,4	11,1
Normativa de aplicación al EEES	3,06	0,96	5,4	20,6	42,4	24,9	6,6
Aplicación en la docencia de los créditos ECTS	2,97	1,13	8,4	29,9	27,6	24,1	10,0
Guías docentes	2,62	1,06	13,3	34,2	28,9	19,0	4,6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Necesidades de formación sobre la planificación de la enseñanza

En cuanto a la *tutoría*, la mayor preocupación del profesorado se manifiesta en la aplicación de diferentes herramientas de base tecnológica a su labor como tutor -la tutoría telemática- (3,32), seguida de cuestiones referentes al plan de acción tutorial (3,23). A un grupo importante de profesorado también le preocupa la adquisición de competencias para el desarrollo de dinámicas de tutoría grupal (2,97) e individual (2,62), aunque la valoración media obtenida es menor (tabla 6).

TUTORÍA	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{x}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Tutoría telemática: aplicación de diferentes tecnologías	3,32	1,20	8,7	15,4	30,7	25,2	20,1
Plan de acción tutorial	3,23	1,22	10,3	16,4	31,0	24,1	18,1
Tutoría grupal	2,97	1,22	13,2	24,0	27,1	23,3	12,4
Tutoría individual	2,62	1,22	19,5	32,6	23,0	15,7	9,2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Necesidades de formación sobre la tutoría

Al abordar las necesidades de formación vinculadas al *desarrollo profesional*, éstas se relacionan tanto con su perfil docente como investigador y de gestión (tabla 7). Sus mayores demandas de formación giran en torno a la gestión de grupos eficaces de trabajo (3,36), la petición y gestión de proyectos de investigación (3,13) y el desarrollo de habilidades de comunicación. En todos los casos más del 65% de los/as encuestados/as valoran su necesidad de formación en relación a estas temáticas como media, alta o muy alta. También preocupan al profesorado, aunque en menor medida, otras cuestiones como la educación de la voz (3,03), la propiedad intelectual e industrial (3,02) y el reconocimiento de la actividad investigadora (2,99).

Por último, un menor número de docentes indica que necesitaría formación en relación a la prevención de riesgos laborales (2,80), la búsqueda y gestión de la información (2,73), los derechos y deberes del profesorado (2,67) y la estructura organizativa y funcional de la universidad (2,57).

DESARROLLO PROFESIONAL	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{x}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Gestión de grupos eficaces de trabajo	3,36	1,12	6,0	14,9	33,7	26,9	18,5
Petición y gestión de proyectos de investigación	3,13	1,20	9,4	21,5	31,7	20,8	16,6
Habilidades de comunicación	3,09	1,22	10,8	21,9	30,3	21,1	15,9
Educación de la voz	3,03	1,37	17,1	20,7	23,9	18,3	19,9
Propiedad intelectual e industrial	3,02	1,17	9,2	26,5	30,1	20,5	13,7
Reconocimiento de la actividad investigadora	2,99	1,21	11,6	24,4	31,0	18,6	14,3
Prevención de riesgos laborales	2,80	1,16	13,7	29,3	28,9	19,3	8,8
Búsqueda y gestión de la información (bases de datos, catálogos, buscadores científicos...)	2,73	1,15	14,0	31,8	29,5	15,5	9,1
Técnicas y recursos básicos de investigación	2,73	1,14	14,2	31,5	28,8	17,3	8,1
Derechos y deberes del profesorado	2,67	1,15	15,5	33,7	27,1	15,5	8,1
Estructura organizativa y funcional de la universidad	2,57	1,10	17,9	32,7	28,8	14,8	5,8

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Necesidades de formación sobre desarrollo profesional

Las *tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza*, aun no siendo en conjunto una de las dimensiones más demandadas, sí lo son algunas de las acciones formativas que en la misma se plantean. Un 56,0% manifiesta una necesidad de formación respecto a la creación de webs docentes alta (28,2%) o muy alta (27,8%). Un grupo importante de docentes también considera necesario recibir formación sobre el uso didáctico de plataformas virtuales de formación (3,29) y el diseño de materiales educativos multimedia (3,26).

Otras herramientas básicas de trabajo como los procesadores de texto (2,11), las presentaciones multimedia (2,48), las hojas de cálculo (2,56) y el conocimiento de diferentes herramientas de comunicación (2,62) no alcanzan una media tan elevada. Pese a ello, un importante porcentaje de profesorado todavía sigue considerando bastante y muy necesario recibir formación en relación a estas herramientas (tabla 8).

Por tanto, parece pertinente seguir ofertando acciones de formación en relación a la adquisición de competencias tecnológicas de carácter básico, pero potenciando a la vez otras actividades formativas que avancen en el manejo de las TIC, tales como el uso de la plataforma virtual de formación o la creación de web docentes, entre otras.

Algunos de estos resultados están en consonancia con los hallazgos de otras investigaciones (De Pablos y Villaciervos, 2005; Cantón y Baelo, 2011). Así, Cantón y Baelo (2011) en un análisis realizado en universidades de la Comunidad de Castilla y León concluyen que la mayoría de profesorado otorga una gran importancia a la formación sobre el uso de las TIC para el desarrollo de tareas de investigación, gestión, docencia y tutoría. Además, reconocen mayoritariamente que su competencia actual en el manejo de herramientas básicas de comunicación mediante TIC y el uso de software informático de propósito general es suficiente, buena o muy buena, si bien existe un porcentaje de profesores/as que reconocen que su formación al respecto es todavía deficitaria.

TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{X}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Creación de web docentes	3,54	1,24	7,9	13,1	23,0	28,2	27,8
Uso didáctico de plataformas virtuales de formación (aplicaciones en la metodología, uso de las diferentes herramientas...)	3,29	1,19	8,6	16,4	31,3	24,6	19,1
Diseño de materiales educativos multimedia	3,26	1,17	8,6	16,5	31,4	27,1	16,5
Herramientas de comunicación (correo electrónico, foros, chat, blog...)	2,62	1,20	20,2	28,9	27,8	14,8	8,4
Hojas de cálculo (Calc, Excel...)	2,56	1,24	22,5	31,0	24,0	12,8	9,7
Presentaciones multimedia (PowerPoint...)	2,48	1,20	25,0	29,6	24,2	14,2	6,9
Procesadores de texto (Word, Write...)	2,11	1,10	33,0	39,1	16,5	6,1	5,4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Necesidades de formación en TIC aplicadas a la enseñanza

Finalmente, se analizaron las necesidades de formación en relación a los *idiomas*. Los datos obtenidos (tabla 9), evidencian que la mayoría de los/as docentes sitúa la adquisición de competencia lingüística en lengua inglesa como su mayor demanda de formación: el 53,6% la identifica como bastante (21,2%) o muy necesaria (32,4%).

El profesorado también manifiesta que necesitaría formarse en otras lenguas como el francés, el alemán y el portugués, con una valoración media de 2,94, 2,66 y 2,53 respectivamente. Estos resultados van en la línea de uno de los objetivos fundamentales del proceso iniciado en Bolonia, el de favorecer la movilidad de profesorado y alumnado

y la internacionalización de la universidad europea, por lo que parece necesario seguir potenciando acciones formativas que faciliten la adquisición de competencias lingüísticas.

IDIOMAS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		PORCENTAJES				
	Media \bar{x}	Desv. típica S	Nada necesaria	Poco necesaria	Regular	Bastante necesaria	Muy necesaria
Inglés	3,55	1,30	9,2	12,0	25,2	21,2	32,4
Francés	2,94	1,26	16,2	21,2	26,6	23,9	12,2
Alemán	2,66	1,54	35,7	16,3	12,2	17,3	18,4
Portugués	2,53	1,24	24,9	26,3	28,6	10,3	9,9
Italiano	2,38	1,37	36,5	23,4	16,2	12,7	11,2
Gallego	2,32	1,17	29,8	29,8	24,8	9,5	6,2
Español	1,76	1,13	57,1	25,6	7,6	3,4	6,3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Necesidades de formación en idiomas

Planificación de la oferta formativa

El análisis de la planificación de la oferta formativa (tabla 10) pone de manifiesto una gran variabilidad de respuestas en lo referente a la modalidad de formación, lo que revela una diversidad de preferencias y necesidades en función de horarios, compatibilidad con tareas de investigación, etc.

La metodología presencial es la que se sitúa en primer lugar de preferencia (38,5%), seguida de la semipresencial (35,2%). La docencia haciendo uso de las TIC, de forma exclusiva o combinada, aun siendo seleccionada por algunos encuestados como primera opción (30,9% y 15,5% respectivamente), sigue sin ser tan demandada como la enseñanza presencial. La formación combinada es señalada por el 40,9% como tercera opción y la formación exclusivamente on line es elegida por el 34,8% en último lugar.

MODALIDAD DE FORMACIÓN	ORDEN DE PREFERENCIA (%)			
	1º	2º	3º	4º
Presencial	38,5	18,5	19,3	23,6
Semipresencial (presencial más trabajo personal)	15,2	35,2	17,8	31,9
En línea	15,5	27,3	22,3	34,8
Combinada (presencial y en línea)	30,9	17,4	40,9	10,8

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Preferencias del profesorado y modalidad de formación

Del mismo modo, casi la mitad del profesorado (47,9%) prefiere que los cursos de formación sean intensivos y que se desarrollen en uno o dos días. En segundo lugar, indican mayoritariamente (53,2%) los cursos semi-intensivos (3-5 días) y finalmente, el 60,4% sitúa en último lugar la formación más espaciada en el tiempo (tabla 11).

INTENSIDAD DE LA FORMACIÓN	ORDEN DE PREFERENCIA (%)		
	1º	2º	3º
Curso intensivo	47,9	29,0	23,1
Curso semi-intensivo	30,7	53,2	16,1
Curso espaciado (1-2 días durante varias semanas)	21,5	18,1	60,4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Preferencias del profesorado e intensidad de la formación

En cuanto a la preferencia de horarios, también se observa una diversidad de intereses. El 50,0% señala en primer lugar los horarios de mañana, mientras que el 37,3% indica de tarde. Existe una coincidencia mayoritaria (74,6%) en considerar que las actividades formativas organizadas por el PFID no tengan un horario combinado de mañana y tarde (tabla 12).

HORARIOS	ORDEN DE PREFERENCIA (%)		
	1º	2º	3º
De mañana	50,0	35,8	14,2
De tarde	37,3	51,0	11,8
Todo el día	11,9	13,5	74,6

Fuente: Elaboración propia

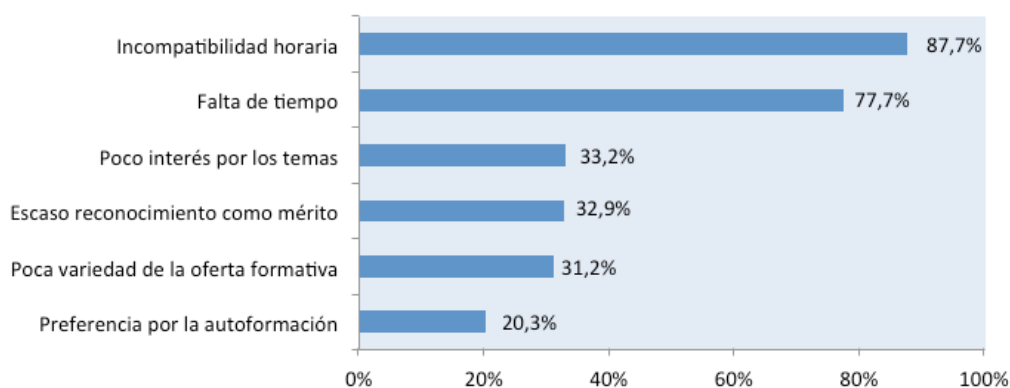
Tabla 12. Preferencias del profesorado en cuanto a los horarios

Por último, en lo referente a los meses en que consideran más adecuado desarrollar actividades de formación, el profesorado señala en primer lugar el mes de febrero (64,1%), seguido del mes de octubre y junio (44,2% en ambos casos) y el mes de marzo (37,9%).

Dificultades para participar en las actividades de formación

Finalmente, como se recoge en el gráfico 4, las principales dificultades manifestadas para participar activamente en las acciones de formación son la incompatibilidad horaria (87,7%) y la falta de tiempo (77,7%). También se señalan, aunque en menor grado, otras limitaciones como el desinterés por los cursos de formación ofertados (33,2%), el escaso reconocimiento de estas actividades como mérito (32,9%), la poca variedad de la oferta formativa (31,2%) y la preferencia por la autoformación (20,3%).

Algunos de estos hallazgos concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones (Cifuentes, 2006; García Antelo, 2011) en las que las voces del profesorado encuestado también aluden a la falta de tiempo y la dificultad para compatibilizar los horarios de estos cursos con otras obligaciones docentes, investigadoras y de gestión.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Dificultades del profesorado para participar en las actividades de formación

Análisis comparativo según género, área de conocimiento y experiencia docente

De cara a profundizar en el análisis descriptivo realizado, se ha considerado pertinente llevar a cabo un análisis comparativo tomando en consideración las variables género, área de conocimiento y experiencia docente; para lo cual se ha hecho uso de diferentes pruebas estadísticas (Chi-cuadrado de Pearson, T de Student, análisis de varianza y prueba estadística de Scheffé para contrastes *post hoc*).

Conocimiento y participación

En primer lugar, para explorar posibles diferencias en la valoración del profesorado sobre su *grado de conocimiento del programa de formación* al partir de las variables antes citadas, se aplicó la prueba estadística Chi cuadrado, cuyos resultados nos llevan a concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en función del género y la experiencia docente, tomando un nivel de significación en ambos casos del 1% (tabla 13).

En efecto, son las profesoras las que en mayor grado afirman conocer el programa (86,3%) respecto a sus compañeros varones (74,2%). Por otra parte, el 82,5% de profesorado con más de ocho años de experiencia docente afirma conocer esta labor formativa, frente al 66,9% del profesorado con menor antigüedad (inferior a ocho años).

Por último, al contrastar el *grado de participación en el programa* con estas mismas variables, los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas al respecto (tabla 13).

	Género		Área de conocimiento		Experiencia docente	
	Chi-cuadrado	Sig.	Chi-cuadrado	Sig.	Chi-cuadrado	Sig.
Conocimiento del PFID	6,730	0,009**	6,114	0,191	7,017	0,008**
Participación en el PFID	3,520	0,061	7,714	0,103	3,378	0,066

** p ≤ 0.01

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Valores de Chi-cuadrado al contrastar grado de conocimiento y participación en el programa de formación según género, área de conocimiento y experiencia docente

Necesidades de formación manifestadas por el profesorado

Atendiendo a las necesidades de formación que manifiesta el profesorado, se aplicó en primer lugar la prueba T de Student para explorar diferencias en función del género. Los resultados obtenidos (tabla 14) ponen en evidencia la existencia de diferencias significativas en la percepción de profesores y profesoras sobre sus necesidades de formación en cinco de las dimensiones analizadas, a excepción de los idiomas.

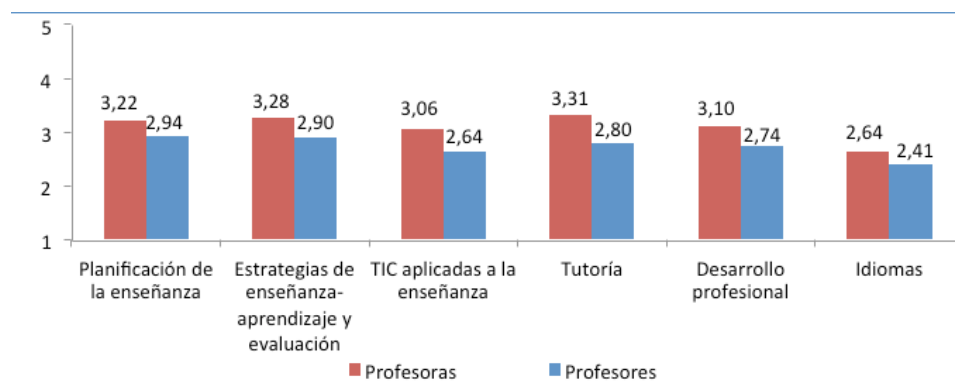
	Valor de T	Sig.
Planificación de la enseñanza	-2,449	0,015*
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación	-2,930	0,004**
TIC aplicadas a la enseñanza	-3,539	0,000**
Tutoría	-3,685	0,000**
Desarrollo profesional	-2,996	0,003**
Idiomas	-1,968	0,051

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Valores de T de Student al contrastar las necesidades de formación según género

Como muestra el gráfico 5, las profesoras son las que en mayor medida indican necesitar formación respecto a todas las dimensiones.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Necesidades de formación según género (medias)

En segundo lugar, para explorar diferencias en función del *área de conocimiento*, se aplicó análisis de varianza (ANOVA), que ha permitido establecer la existencia de diferencias significativas en dos de las dimensiones analizadas: TIC aplicadas a la enseñanza e idiomas (tabla 15).

	Valor de F	Sig.
Planificación de la enseñanza	0,706	0,589
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación	0,936	0,444

TIC aplicadas a la enseñanza	5,341	0,000**
Tutoría	1,300	0,271
Desarrollo profesional	1,326	0,262
Idiomas	2,473	0,046*

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Valores de ANOVA al contrastar las necesidades de formación según área de conocimiento

En el contraste post-hoc a través de la prueba estadística de Scheffé (tabla 16), se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las necesidades formativas en TIC manifestadas por el profesorado de Ciencias Experimentales en relación al de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo superiores en estas dos últimas áreas (tabla 17).

En cuanto a las necesidades de formación en idiomas, a pesar de que la prueba de análisis de varianza indicaba diferencias significativas, los resultados de la prueba de Scheffé no nos permiten establecer diferencias entre las áreas de conocimiento.

TIC aplicadas a la enseñanza			
Áreas de conocimiento		Diferencia de medias	Sig.
Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud	-,69399	,019*
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,58059	,005**
Idiomas			
No se han hallado diferencias estadísticamente significativas al aplicar la prueba post hoc			

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Resultados de la prueba Scheffé: necesidades de formación en TIC e idiomas por áreas de conocimiento

	Ciencias de la Salud	Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales y Jurídicas	Enseñanzas Técnicas	Humanidades
Planificación de la enseñanza	3,10	2,99	3,15	3,22	2,93
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación	3,04	3,17	2,97	3,39	2,99
TIC aplicadas a la enseñanza	3,15	2,45	3,03	2,77	3,02
Tutoría	3,42	2,96	3,00	3,11	2,87
Desarrollo profesional	2,89	2,74	2,99	3,16	2,56
Idiomas	2,28	2,41	2,74	2,56	2,32

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Necesidades de formación del profesorado por áreas de conocimiento (medias)

Por último, también se aplicó la prueba estadística T de Student para explorar diferencias entre el profesorado con más de ocho años de experiencia docente y aquel cuya trayectoria como docente es menor. Los resultados constatan diferencias estadísticamente significativas en cinco de las seis dimensiones analizadas respecto a esta variable (tabla 18).

	Valor de T	Sig.
Planificación de la enseñanza	2,347	0,020*
Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación	2,978	0,003**
TIC aplicadas a la enseñanza	0,148	0,883
Tutoría	2,215	0,028*
Desarrollo profesional	3,231	0,001**
Idiomas	2,324	0,021*

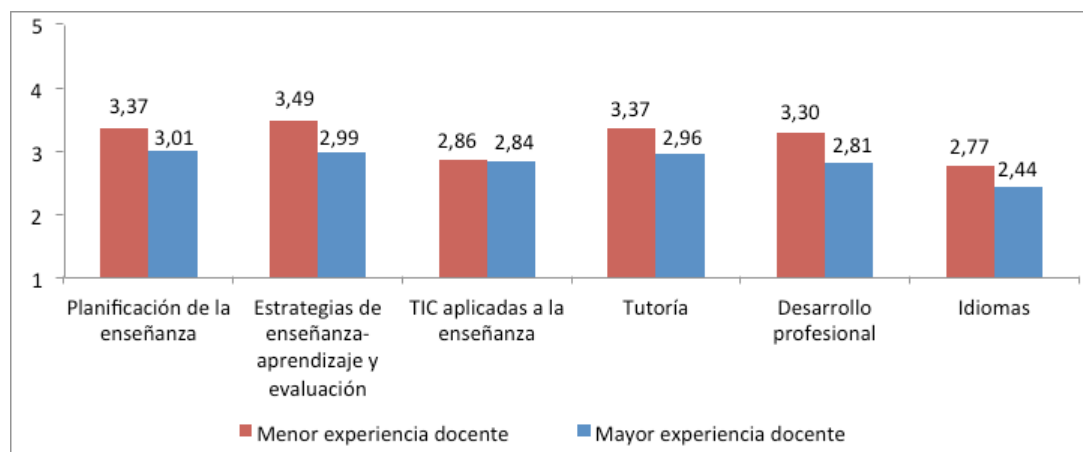
* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Valores de T de Student al contrastar las necesidades de formación según experiencia docente

Es el profesorado con menor experiencia docente el que en mayor grado afirma necesitar formación específica en torno a todas las dimensiones analizadas, a excepción de las TIC aplicadas a la enseñanza que recibe una valoración media casi idéntica entre el profesorado de mayor y menor experiencia (gráfico 6).

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de profundizar en las necesidades de formación del profesorado novel, tal y como lo han hecho otras investigaciones a lo largo de la última década (Sánchez y Mayor, 2006; Jarauta y Medina, 2009; Roselló y Pinya, 2011).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Necesidades de formación según experiencia docente (medias)

Conclusiones e implicaciones para el desarrollo de programas de formación

Los resultados obtenidos muestran como el conocimiento del programa de formación por parte del profesorado es muy elevado, como cabría esperar tras su trayectoria iniciada hace ya casi una década y los esfuerzos realizados a nivel institucional en su difusión. Del mismo modo, la mayoría de profesorado ha participado, al menos en alguna ocasión, en acciones de formación.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación y la planificación de la enseñanza son los campos más demandados. Sin embargo, si atendemos a actividades formativas concretas, el profesorado solicita fundamentalmente temáticas relativas a la adquisición de competencias lingüísticas en inglés, la creación de web docentes, la gestión de grupos eficaces de trabajo y la planificación por módulos de formación. Aún en el caso de las acciones formativas que reciben una valoración media más baja, no podríamos afirmar que éstas no son requeridas, ya que siguen siendo consideradas por muchos encuestados/as como altamente necesarias y muy necesarias.

Las demandas de formación responden a diferentes particularidades según género, áreas de conocimiento y experiencia docente. De este modo, son las profesoras las que demandan mayor formación, junto con el profesorado con menor experiencia docente. Además, se establecen algunas diferencias en cuanto a estas necesidades por áreas de conocimiento.

Pese a las necesidades manifestadas, la gran mayoría de profesorado indica su dificultad para acudir en muchas ocasiones a las actividades formativas debido a la incompatibilidad horaria y la falta de tiempo.

El valor de los resultados obtenidos en este estudio entendemos que reside en su utilidad para la reformulación, adaptación y también consolidación en muchos casos, de los programas de formación, a fin de contribuir a guiar la planificación y el desarrollo profesional del profesorado universitario, sobre todo en un momento en que investigaciones recientes señalan que el diseño de la formación y el aprendizaje constituye un elemento favorecedor de la transferencia (Feixas et al., 2013). Así, algunas de las implicaciones podrían sintetizarse en:

- Dotación de una mayor coherencia en el diseño y en la gestión de los programas de formación que permitan conjugar las necesidades percibidas por el profesorado con las necesidades estratégicas de la institución y que encuentran su plasmación en los respectivos planes estratégicos.
- Incremento del nivel de descentralización y enriquecimiento de las variedades formativas, en especial de aquellas que favorezcan una mayor vinculación con las necesidades y motivaciones de los diferentes destinatarios y contextos, a través del desarrollo de la formación a demanda y la coparticipación activa con los centros y grupos de innovación. En este marco se hace necesaria la identificación de propuestas diferenciadas de formación, por ejemplo para los profesores noveles.
- Progresiva superación de una planificación instrumental y fragmentaria de la formación y desarrollo de procesos continuos de aprendizaje, integrados por conocimientos y habilidades, así como por aspectos motivacionales, de valores y emocionales, que se diversifican en líneas prioritarias de acción. Las derivadas

de este estudio han sido:

- La planificación docente para el aprendizaje autónomo y el trabajo por competencias.
 - Las estrategias y metodologías de trabajo centradas en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y las técnicas de comunicación y participación en el aula.
 - La evaluación continua del proceso de aprendizaje y de los productos.
 - La creación y empleo de recursos para el aprendizaje y la enseñanza específicamente a través de las TIC.
- Mayor vinculación e interrelación de los contenidos y de las estrategias de formación con la práctica profesional mediante la reflexión sobre el propio desempeño, la recontextualización de saberes y la introducción en las acciones formativas de espacios y tiempos para la implementación y evaluación. Esta acción reflexiva debería ser incorporada a los programas de formación mediante el diseño e implementación de diversas actuaciones tales como la participación en proyectos de acompañamiento y asesoramiento o en grupos de análisis de prácticas.

Referencias bibliográficas

- Aciego, R.; Martín, E. y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17 (2), 53-77.
- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.,... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17 (1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- ANECA (2004). *I Foro Aneca sobre el profesorado universitario*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/8983/.../publi_1foro_abr05.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios (2ª ed.)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Baume y Baume (2001). Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios. *Boletín de la RED-U*, 1 (3). Recuperado de: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes/vol1_n3/vol1_n3.htm#baume
- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 1-24.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.

- Bricall, J. (Coord.). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Cantón Mayo, I. y Baelo Álvarez, R. (2011). El profesorado universitario y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC): disponibilidad y formación. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 263-302.
- Cifuentes, P. (2006). El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 43-57.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa (2ª ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P. (2005) *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia*. Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2013). Grupo de alto nivel de la UE: “enseñar a los profesores a enseñar”. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm.
- Cruz Tomé, M^a.A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- De Pablos Pons, J. (Coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Estepa, P.; Mayor, C.; Hernández, E.; Sánchez, M.; Rodríguez, J.M.; Altopiedi, M. y Torres, J.J. (2005). Las necesidades formativas docentes del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 6, 74-95.
- Feixas, M.; Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García, M^a J.; Márquez, M^a D.;...Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior? el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria – REDU*, 11 (3), 219-246. Recuperado de <http://www.red-u.net>.
- Font, A. e Imbernón, F. (2002): Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En P. Pineda (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 37-61). Barcelona: Ariel.
- García Antelo, B. (2011). *La tutoría en la Universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>

- Gibbs, G. and Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.
- González Sanmamed, M. (Dir.) (2006). *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Imbernón, F. (2008). La formación como una nueva metodología. En C. Armengol y J. Gairín (Coords.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional (2ª edición)* (141-146). Madrid: Wolters Kluwer.
- Jarauta Borrascas, B. y Medina Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89 (13 de abril de 2007).
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299-318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Moroney, R. M. (1977). Needs assessment for Human Services. En W.F. Anderson y otros (Eds.), *Managing Human Services*. Washington: International City Management Association.
- Pagés, T.; Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.) (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Octaedro-ICE.
- Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41.
- Paredes, J. y Estebanell, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 125-148.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Roselló, M. R. y Pinya, C. (2011). La formación inicial del professorat universitari: la proposta de la UIB a debat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 109-119. Recuperado de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art9.pdf>
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

- Southwell, D. y Morgan, W. (2009). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: a review of literature*. ALTC. Queensland: Australia.
- Torra, I.; De Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagés, T.; Valderrama, E.;... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, Vol. 10 (2), pp. 21-56. Recuperado de: <http://www.red-u.net>.
- Torrado, M. (2004). Estudios tipo encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 130-147). Madrid: La Muralla.
- Universidad de Santiago de Compostela (2004). *Plan de Calidade Docente*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Valcárcel Cases, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Informe final*. Recuperado de: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2005). Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Recuperado de: <http://www.aneca.es>.
- (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>

Artículo concluido el 7 de febrero de 2014

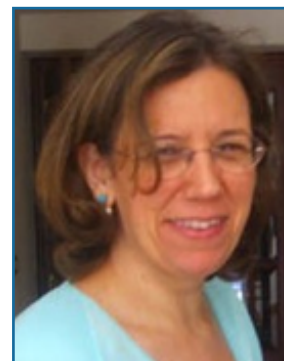
Jato Seijas, E.; Muñoz Cadavid, M.A.; García Antelo, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 203-229.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Elisa Jato Seijas

Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Mail: elisa.jato@usc.es

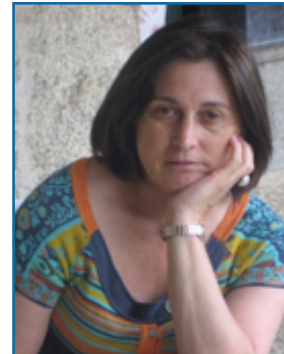


Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Entre sus líneas de investigación figuran la orientación profesional, la formación a lo largo de la vida y la evaluación de necesidades de orientación y formación. Ha sido Coordinadora del Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) de la Universidad de Santiago de Compostela.

María A. Muñoz Cadavid

Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: m.cadavid@usc.es



Doctora en Psicología y licenciada en Ciencias de la Educación, ha desempeñado su labor profesional como psicólogo en el Centro Base del Insero de A Coruña, en el Insalud y en el Sergas, pasando en 1990 a profesora de la USC, donde ha realizado labores docentes, investigadoras y de gestión, hasta septiembre de 2013 en que pide la jubilación voluntaria como profesora Titular de Universidad. Actualmente colabora con GIE (Grupo de Estudios Interuniversitarios), con UDIPRE (Unidad de Investigación en Prevención y tratamiento de Problemas de conducta), y con la Red Cies (Red para la Inclusión educativa y social). Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la discapacidad, atención a la diversidad y escuela inclusiva, y formación de profesorado en los distintos niveles educativos.

Beatriz García Antelo

Universidad de Santiago de Compostela
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Mail: beatriz.garcia.antelo@usc.es



Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, donde desarrolla su actividad docente e investigadora. Es doctora por la misma universidad desde el año 2010 con la defensa del trabajo “La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado”. Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación y participado en diversas publicaciones. Entre sus líneas de investigación se encuentran los procesos de orientación y tutoría en la universidad y la formación del profesorado universitario..