

Ramos Trasar, I., Ceinos Sanz, C., Fernández Rey, E. & Gewerc Barujel, A. (2025). Análisis de los planes de formación del profesorado en universidades públicas españolas ¿Qué se entiende por calidad? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 229-244.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.110850>

## **Análisis de los planes de formación del profesorado en universidades públicas españolas ¿Qué se entiende por calidad?**

### **Analysis of teacher training plans in Spanish public universities. What is meant by quality?**

**Inés Ramos Trasar**

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0002-4609-567X>

**Cristina Ceinos Sanz**

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0001-5538-9963>

**Elena Fernández Rey**

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0001-6018-0419>

**Adriana Gewerc Barujel**

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0002-7369-9903>

### **Resumen**

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades españolas han desarrollado planes de formación estructurados y organizados con el propósito de favorecer la mejora profesional y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo una cuestión en la que también incide la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). En base a esto, el presente estudio pretende identificar la perspectiva que plantean las universidades públicas españolas y qué se entiende por docencia universitaria de calidad en el marco de sus planes de formación. Para ello, se ha realizado un estudio descriptivo de los planes formativos de diecisiete Universidades españolas, identificando presencia-ausencia de elementos estructurales, a través del cálculo de estadísticos, concretamente, frecuencias y medias. A posteriori, se realizó un análisis de contenido de estos elementos en cinco de estas universidades. Los resultados derivados del estudio muestran la falta de contextualización de los planes; un análisis de necesidades específico deficiente; la ausencia de evaluación de impacto y del propio plan formativo; así como una oferta formativa con modalidades que, en general, se alinean con una sumatoria de cursos genéricos. A modo de conclusión, se apunta que la calidad de las funciones del profesorado se vincula con eficiencia y mejora, pero no se delimita el significado del término calidad ni los pasos hacia cómo perseguir esta finalidad.

**Palabras clave:** Formación; profesorado; Educación Superior; desarrollo profesional; calidad de la educación.

## Abstract

With the implementation of the European Higher Education Area, Spanish universities have developed structured and organized training plans to promote professional improvement and the enrichment of teaching-learning processes. This issue is also affected by the Organic Law 2/2023, of 22 March, on the University System (LOSU). Based on the previous ideas, this study aims to identify the proposed perspective by Spanish public universities and what is meant by quality university teaching within the framework of their training plans. To this end, a descriptive study of the training plans of seventeen Spanish universities was carried out, identifying the presence-absence of structural elements through the statistics calculation, specially, frequencies and averages. Subsequently, a content analysis of these elements was carried out in five of these universities. The obtained results show a lack of contextualisation of the plans; a deficient needs specific analysis; an absence of impact assessment and of the training plan itself; as well as a training offer with modalities which, in general, are aligned with a sum of generic courses. In conclusion, it is highlighted that the quality of teachers' functions is linked to efficiency and improvement, but the meaning of the quality term and the steps towards how to get this goal are not delimited.

**Keywords:** Trainingteachers; Higher Education; professional development; educational quality.

## Introducción

La profesión docente se desarrolla en un escenario impactado por las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas. En ese marco, cualquier propuesta para su desarrollo profesional debe entenderse como una práctica social históricamente situada. Por tanto, el examen de esta temática necesita contextualización, así como el análisis de enfoques y modelos según llevan consigo una idea sobre la función de la universidad y sobre lo que significa ser profesor universitario en el primer cuarto del siglo XXI.

Ese contexto ha estado influido por el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual hizo hincapié en las políticas de evaluación y acreditación universitaria. Su eje central fue la puesta en marcha de mecanismos para garantizar la calidad en la educación superior (Álvarez-López & Matarranz, 2020). A un tiempo, supuso una política con implicaciones didácticas, instalando el sistema de competencias y créditos ECTS (*European Credit Transfer System -Sistema Europeo de Transferencia de Créditos-*) para que la capacitación del alumnado facilitase su acceso al mercado laboral, de forma que se posicionaba en el centro de la enseñanza con foco en el aprendizaje a lo largo de la vida (Regueira et al., 2020).

Esta apuesta ha generado una reconversión sociocultural de los modos y maneras de ser docente en la universidad, así como otras formas de representación de la profesionalidad (Montero, 2014). La complejidad del fenómeno muestra también heterogeneidad, debida a las configuraciones institucionales y a las tradiciones académicas o las tribus disciplinares (Becher, 2001).

El EEES ha colocado a la docencia y la reflexión sobre ella en un primer plano. Como consecuencia, se implantaron programas de formación para el profesorado universitario y requisitos de cursos y prácticas para los candidatos a plazas de profesorado, acompañados de políticas de rendición de cuentas. A un tiempo, estas políticas implicaron nuevos sistemas de supervisión de acreditación y/o procedimientos de auditoría para facultades y universidades, ya que la finalidad se centraba en lograr un sistema de educación superior compartido. Todo ello tuvo lugar en un marco de políticas, iniciativas y enfoques diversos, en ocasiones contradictorios, con procesos de privatización de las instituciones públicas (muy cuestionados), acompañados de una profunda precarización del trabajo del profesorado universitario, dada la perspectiva gerencial y enfoques neoliberales basados en el mercado (Verger & Parcerisa, 2018).

Sumado a esto, recientemente, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) y algunas leyes autonómicas de Universidades (Andalucía -Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades-, Cataluña -Ley 7/2022, de 12 de mayo, de modificación de la Ley 1/2003, de universidades de Cataluña-, Aragón -Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón- y Murcia - Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia) han recuperado la preocupación por la formación y actualización de las capacidades del profesorado, vinculándola con la consecución de una docencia de calidad, que se ha materializado en la obligatoriedad de planificar esa formación e inscribirla en el marco de sus planes estratégicos, situándola como condición para la mejora profesional y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese marco, el aprendizaje por competencias se ha ido transformando en una política educativa internacionalmente asentada en la formación del profesorado universitario (Rappoport et al., 2021; Sánchez-Tarazaga & Matarranz, 2023; Valle et al., 2023). Toma como base la interrelación de la teoría con la experiencia práctica, derivando a la reinterpretación de conocimientos previos y a la creación de nuevos en relación con la situación profesional (Tejada & Ruiz, 2016). La formación docente por competencias debe partir de un proyecto integrado, pensado como un todo, de manera que esté bien organizado y sea sistemático y progresivo (Zabalza, 2012).

Por ello, el análisis de los planes de formación ofrece una excelente oportunidad para identificar qué se entiende por docencia universitaria de calidad y qué tipo de conocimiento docente es el deseable en el profesorado universitario, por lo que este trabajo analiza las propuestas de formación del profesorado universitario en un conjunto de universidades españolas.

Al respecto de una docencia de calidad, se apunta que esta es aquella en la que el profesorado activa las competencias disciplinarias (propias del área profesional), pedagógicas (relacionadas con la planificación y la gestión de la docencia) y genéricas (de carácter transversal y transferibles a contextos diversos) de manera adecuada para que éstas influyan en los mecanismos y procesos “que provocan la actividad de aprender de los sujetos y en ellos deberíamos fijar la calidad de la enseñanza.” (Gimeno, 2012, p. 48).

### **Estructura y diseño de programas formativos para el profesorado universitario**

Los programas de formación docente son acciones orientadas a objetivos definidos conforme a un determinado diagnóstico. Su estructura y organización apuntan a la consecución de los objetivos propuestos, por lo que no se trata de acciones sin relación entre sí que responden a propuestas de manera autónoma o aisladas. La elaboración de un programa requiere la identificación de necesidades formativas y la definición del profesional que se pretende consolidar. Esto supone la existencia de ciertos componentes que expresan decisiones sobre “POR QUÉ”, “QUÉ”, “CÓMO”, “CUÁNDO”, “CON QUÉ” y “PARA QUÉ”. La presencia o ausencia de estos elementos en los planes da cuenta de cuestiones que van más allá de la formalidad, pudiendo ofrecer indicios sobre el tipo de propuesta y en dónde se asienta su intencionalidad.

Uno de los elementos ineludibles de la programación es su contextualización, ya que explicita el profesional al que se aspira (Bozu & Canto, 2009) y se asienta en la cultura institucional, organizativa y estratégica. Sirve para definir las metas, debiendo combinarse con el análisis de necesidades de los colectivos a los que va dirigida la formación y, en el caso del profesorado universitario, también necesita dar cuenta de las especificidades de las diferentes áreas de conocimiento ya que, si bien hay aspectos generalistas en la enseñanza, no puede eludirse el lugar y el valor de las didácticas específicas. En ese sentido, los estudios académicos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Shulman, 1987) y Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006) remiten a la especificidad del contenido a enseñar para construir cualquier propuesta de enseñanza.

Por último, si bien, en los últimos años, la evaluación y rendición de cuentas se ha transformado en un ámbito hegemónico, impulsado por las políticas públicas de acreditación, en el marco de la programación de la formación permanente del profesorado, es importante integrar las condiciones

y características que tendrá la evaluación, tanto formativas como sumativas (Cronbach, 1982). Se identifican diferentes fases en este proceso (necesidades, objetivos, proceso, resultados, etc.); pero todas forman parte de un esquema único que revelará la puesta en marcha del programa y la calidad de sus logros (Tejedor, 2000). Para avanzar en la idea de una docencia de calidad, si es realmente eso lo que se pretende, se tendría que trabajar a partir de la identificación de los objetivos institucionales y los requerimientos profesionales para llevarlos a cabo. Si se utiliza la perspectiva de la eficacia, se produce una tergiversación del valor de la evaluación como herramienta de mejora, en favor del rendimiento de cuentas a partir de indicadores y baremos (Escudero & Trillo, 2015).

### **Innovación y calidad, ¿dos caras de una misma moneda?**

La innovación relacionada con la calidad educativa han sido las estrellas invitadas a todas las fiestas desde que comenzó a implementarse el EEES, sobre todo porque responden a demandas que devienen del contexto sociopolítico vigente que alinea a las universidades en propuestas de corte neoliberal (Ball, 2007; Gewerc, 2014). En ese marco, tanto la innovación como la calidad se transforman en conceptos fetiches. Si bien innovar significa introducir cambios, con la intención de mejorar uno o varios aspectos de una práctica concreta, el concepto de mejora está sujeto a la ideología del grupo que emprende los cambios. Están los basados en la eficacia, desde una perspectiva técnica de la innovación, que entienden la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso-producto, el profesor como técnico y la formación por competencias. Todos ellos son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico (Habermas, 1998). Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, los procesos de cambio no son lineales y las instituciones y los sujetos son mediadores y reconstructores de la realidad educativa. En este marco, la formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia del saber hacer adquirido en la experiencia formativa (Ferry, 1983), producto de la reflexión sobre la práctica (Hubball et al., 2005; Schön, 1992).

El concepto de calidad también adquiere diferentes significados según la perspectiva que se adopte. Asociado a eficacia, eficiencia y acreditación, se refiere a la capacidad de conseguir los objetivos o metas propuestas (eficacia) sin tener en cuenta las metas no previstas y que surgen en el proceso; la obtención, distribución y utilización de manera adecuada de los recursos necesarios (eficiencia) y, por último, el proceso riguroso de evaluación que permite a una institución educativa obtener un reconocimiento público por su desempeño a través de la opinión de un organismo externo (acreditación). En cambio, desde una perspectiva sociocultural, la calidad educativa trasciende estos aspectos poniendo foco en la participación y colaboración de la comunidad educativa y en los procesos de mejora continua del servicio educativo. De ahí surge el valor del proceso formativo que se lleva a cabo en respuesta a las necesidades presentes y futuras.

La calidad docente implica conjugar un conocimiento disciplinar adecuado con la aplicación contextualizada de métodos y estrategias de enseñanza y las necesarias competencias reflexivas sobre y en la acción. La calidad docente es un factor relevante para la calidad de la enseñanza universitaria, pero no el único, ya que resulta más importante la propia institución universitaria como contexto formativo, según el enfoque de las coreografías didácticas (Zabalza & Zabalza, 2022).

Desde este encuadre, para comenzar a construir la calidad de un sistema o institución educativa, es necesario que las políticas educativas se cimenten a través de una visión compartida de los diversos actores y sectores sociales, considerando los retos y necesidades que éstos presentan, con la finalidad de establecer metas concretas que conlleven a su resolución (Martínez et al., 2017) y en las que prevalezca el trabajo colectivo, el cual se traduzca en prácticas compartidas en comunidad, construidas a lo largo del tiempo de manera longitudinal (Wenger, 1998).

La garantía de la capacitación y competencia del profesorado universitario es una responsabilidad institucional, que puede llevarse a cabo de diferentes formas, entre las que destaca el Programa DOCENTIA (ANECA, 2025). Este incluye tres dimensiones para evaluar la calidad de la docencia: planificación, desarrollo de la enseñanza y resultados.

## Modalidades y tipología de formación

Las modalidades que adoptan los planes de formación se refieren a las formas que estructuran y dan entidad a las diferentes actividades. Ya sea a distancia, presenciales o híbridas, se definen en función de contenidos, objetivos, duración, número y protagonismo de los participantes, así como evaluación. El amplio abanico de modalidades se clasifica en función de diferentes criterios: de carácter individual o grupal; autoformación, hetero-formación o colaborativa y de la combinación de ellas (Ferry, 1983). Es posible hibridar cualquier propuesta, pero nos aventuramos a diferenciar las que se focalizan en el trabajo receptivo individual (cursos, jornadas, seminarios), de otras que proponen al sujeto de la formación como ser activo en la construcción del conocimiento (talleres, grupos de trabajo, etc.). Se resalta la eficacia de las modalidades que privilegian la colaboración y el valor de integrar la perspectiva del modelo del profesor reflexivo como práctica indagadora y crítica, la cual permite revisar las concepciones, creencias y estrategias que subyacen a la docencia, estableciendo procesos de investigación y mejora de la propia enseñanza.

Según Steinert (2014), es necesario reconceptualizar la formación docente y moverse del repetitivo uso de cursos y talleres breves y aislados hacia un aprendizaje profesional más continuo y auténtico, con un componente longitudinal. La formación docente precisa ser más un proceso que un evento, ya que debe servir también como un instrumento útil para promover el cambio organizacional (Steinert, 2014) con impacto en la práctica de la enseñanza (Sims et al., 2021).

## Método

### Objetivos

El principal objetivo del presente trabajo se centra en llevar a cabo un estudio de diferentes planes de formación diseñados y desarrollados por diversas Universidades públicas, ubicadas en las diferentes Comunidades Autónomas del contexto español, con el propósito de identificar cuál es el enfoque de formación que plantean las universidades públicas españolas y qué se entiende por docencia universitaria de calidad en el marco de sus planes de formación. Los objetivos específicos formulados se concretan del siguiente modo:

- Analizar la estructura de los planes de formación seleccionados, en relación con la ausencia o presencia de elementos clave.
- Identificar elementos significativos en planes de formación y líneas estratégicas seleccionados de diferentes universidades españolas.
- Explorar la perspectiva de calidad adoptada en las propuestas formativas por las diferentes universidades españolas.

### Diseño de la investigación

El estudio realizado se ha desarrollado en dos fases. La primera examina los planes de formación de diecisiete universidades españolas, mientras que la segunda analiza en profundidad esos planes y las líneas estratégicas de cinco de ellas.

Para el desarrollo de la primera fase, se seleccionó una universidad pública por cada una de las Comunidades Autónomas existentes en el territorio español. En el caso de aquellas autonomías en las que solo existía una universidad pública, esta fue la seleccionada, mientras que en aquellas en las que existe más de una se establecieron los siguientes criterios de inclusión: 1. encontrarse ubicada en la capital autonómica en aquellos territorios en donde su estatuto de autonomía define legalmente dicha capital; y 2. en aquellos territorios en donde no se define legalmente la capital en los correspondientes estatutos de autonomía (concretamente, el caso de las Islas Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura y País Vasco), se optó por seleccionar aquella universidad con campus universitario en la localidad en la que se encuentra ubicada la sede del gobierno autonómico. Las universidades públicas seleccionadas para la primera fase se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Universidades Públicas participantes por Comunidad Autónoma*

Comunidad Autónoma	Universidad
Andalucía	Universidad de Sevilla
Aragón	Universidad de Zaragoza
Asturias	Universidad de Oviedo
Baleares	Universidad de las Islas Baleares
Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Cantabria	Universidad de Santander
Castilla y León	Universidad de Valladolid
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Cataluña	Universidad de Barcelona
Extremadura	Universidad de Extremadura
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela
La Rioja	Universidad de La Rioja
Madrid	Universidad Complutense de Madrid
Murcia	Universidad de Murcia
Navarra	Universidad Pública de Navarra
País Vasco	Universidad del País Vasco
Valencia	Universidad de Valencia

Tras la selección de universidades se procedió a la búsqueda de los planes de formación en las páginas web institucionales, en acceso abierto. A un tiempo, se tomaron en consideración algunos elementos estructurales que deben formar parte de un plan de formación (contextualización, análisis de necesidades, objetivos, contenidos y evaluación).

Para desarrollar la segunda fase, se seleccionaron los planes de formación y sus correspondientes planes estratégicos de las Universidades de Sevilla, Barcelona, Murcia, Santiago de Compostela y Valencia. El criterio empleado fue el número de elementos estructurales incluidos (de 1 a 5), siguiendo un procedimiento aleatorio.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Para la recogida de información en la fase 1 se creó una base de datos con las diferentes categorías de análisis (Tabla 2) para cada universidad, las cuales emergieron de la revisión de la literatura existente, siendo validadas por tres expertos en metodología y formación docente.

**Tabla 2**  
*Categorías e Indicadores de Análisis*

Categorías	Indicadores
Plan de Formación	Presencia/ausencia de plan de formación Presencia/ausencia de plan de formación completo y estructurado Actualización del plan de formación
	Presencia/ausencia de contextualización

Elementos estructurales clave	Presencia/ausencia de análisis de necesidades Presencia/ausencia de objetivos Presencia/ausencia de bloques temáticos y/o contenidos Presencia/ausencia de evaluación
-------------------------------	--

Los datos recabados se importaron al software estadístico IBM SPSS (Versión 28.0.) para realizar un análisis descriptivo, en el que se calcularon frecuencias y medias.

Las categorías e indicadores de análisis de los planes de formación y líneas estratégicas tomadas en consideración en la fase 2 se reflejan en la Tabla 3. Dichas categorías e indicadores se establecieron a partir de la revisión de los planes de formación de las universidades analizadas, por tratarse de elementos comunes en la totalidad de propuestas estudiadas.

**Tabla 3**

*Categorías e Indicadores de análisis en planes de formación y planes estratégicos seleccionados*

Categorías	Indicadores
	Modalidades y tipología de formación
Plan de formación	Bloques temáticos/ contenidos abordados
	Finalidades de la formación diseñada

En esta segunda fase se empleó el software Atlas.Ti 9. Se desarrolló un análisis de contenido mediante una codificación emergente y abierta. El proceso seguido fue una codificación inductiva, consistente en la observación de la información y la reducción de los elementos comunes del análisis de los planes de investigación de cada universidad. Para ello, se llevó a cabo una “codificación in vivo” resaltando los segmentos de información y generando códigos. A partir de las categorías y códigos resultantes, se obtuvieron dos nubes de palabras (Figura 3 y Figura 4) que muestran la frecuencia de inclusión de distintos términos por parte de las universidades, en lo referido a dos de los indicadores de análisis: Bloques temáticos y/o contenidos abordados y las finalidades de la formación diseñada.

## **Resultados**

Primero, se presentan los resultados del análisis descriptivo y después los derivados del análisis en profundidad de los cinco planes de formación y líneas estratégicas seleccionados.

### **Primera fase: Análisis descriptivo**

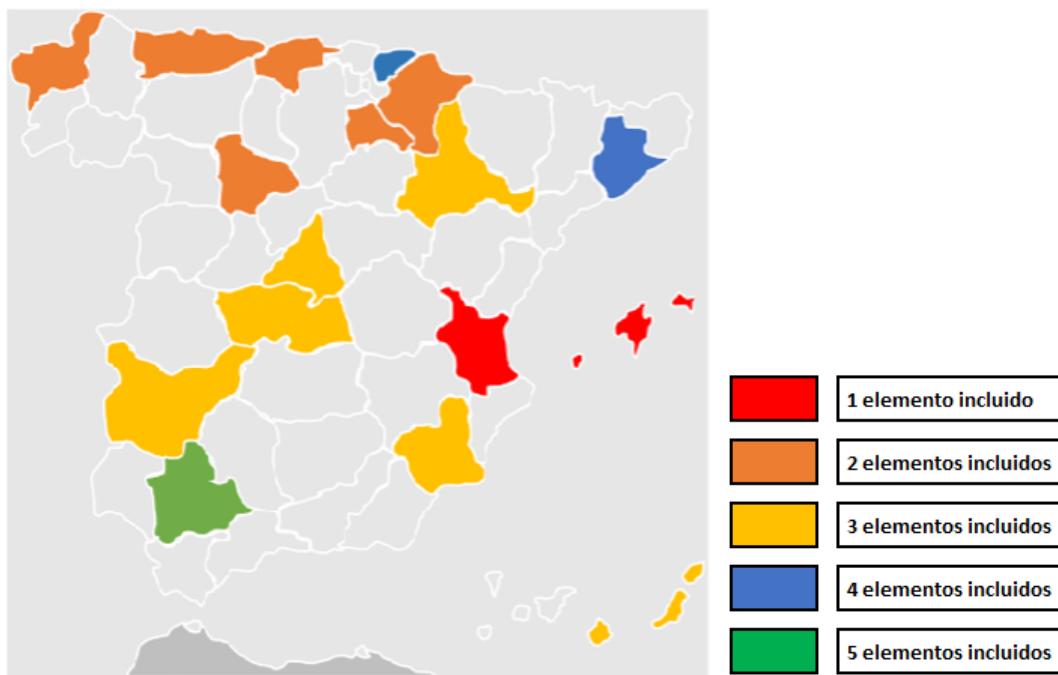
El punto de partida de los resultados se centra en la presencia de un plan de formación actualizado en las universidades seleccionadas, ya que la última actualización realizada se corresponde con el curso académico 2023-2024, por lo que se cumple con lo postulado por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) en su articulado, respecto a la obligatoriedad de desarrollar programas de formación docente.

En lo que respecta a los componentes estructurales incluidos en los planes de formación, solo una universidad los incluye en su totalidad, por lo que se manifiesta la existencia de planes incompletos (Figura 1). La media de elementos incluidos en todas las universidades analizadas es de 2.65.

Según los datos presentados en la figura 2, el componente estructural más presente en los planes de formación analizados es el referido a los objetivos, mientras que el más ausente es el vinculado con la contextualización. Esta falta de contextualización implica que la formación no se basa en el estudio previo de las necesidades y características del profesorado, áreas de conocimiento o titulaciones, con lo que las propuestas formativas son de carácter genérico.

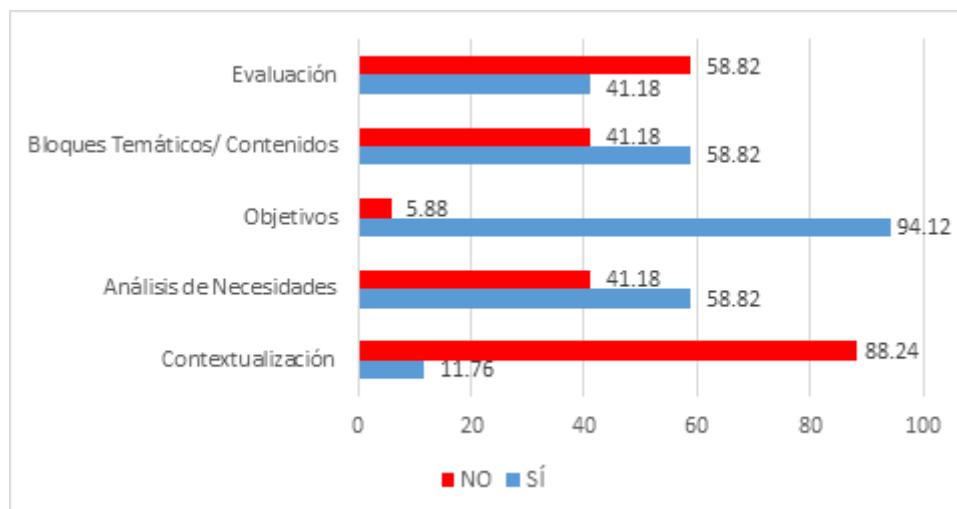
**Figura 1**

Número de elementos estructurales incluidos en los Planes de Formación analizados



**Figura 2**

Frecuencia de inclusión de elementos estructurales en Planes de Formación



Los objetivos del plan están en todas las universidades analizadas excepto en la de Navarra, donde no se recoge información referida a estos, aunque sí de las acciones formativas que promueve. El 35.3 % no los formula como apartado específico, pero se dan a conocer a lo largo de la propuesta. El componente estructural más ausente es la contextualización, presente sólo en dos universidades (Barcelona y Sevilla), en las cuales se expone el porqué de su oferta formativa, acorde a una cultura organizativa -líneas estratégicas, valores y creencias-.

El análisis de necesidades y la delimitación de bloques temáticos y/o contenidos está presente en algo más de la mitad de los planes de formación analizados. La evaluación se considera en cerca del 40 % de las propuestas frente a casi un 60 % que no lo hace.

Ese 60 % se centra en el proceso de acreditación de las acciones formativas por parte del personal docente, así como en los requisitos precisos para ser certificada, por lo que, en dichas propuestas, no se plantea la evaluación de impacto ni el seguimiento de las acciones formativas diseñadas. Por tanto, se observa que no existe una evaluación de la propia formación que incluya, entre otros indicadores, su impacto en la calidad docente.

De las diez universidades que incluyen el análisis de necesidades, solo tres (Sevilla, Extremadura y País Vasco) lo delimitan explícitamente, mientras que las siete restantes lo referencian sin concretar el proceso diagnóstico realizado, por lo que no puede valorarse la idoneidad de las acciones formativas diseñadas para satisfacer las necesidades existentes y/o detectadas.

En cuanto a la delimitación de bloques temáticos y/o contenidos, solo el plan de formación de la Universidad de Extremadura incluye este apartado como tal en su diseño. De las propuestas analizadas que no lo incluyen, el 52.95 % formula bloques temáticos o ejes/líneas estratégicas, mientras que el 17.64 % de las propuestas no recogen este apartado, a pesar de presentarlos para cada una de las acciones de formación, como sucede en el caso de las Universidades de Oviedo, Santander y Santiago de Compostela.

### **Segunda fase: Análisis de contenido**

El análisis en profundidad de los planes de formación y del plan estratégico de las cinco universidades seleccionadas (Sevilla, Barcelona, Murcia, Santiago de Compostela y Valencia) se enfocó tanto en su estructura como en las líneas estratégicas en función de los indicadores de análisis presentados en la Tabla 3.

En una primera aproximación, la revisión del portal web de las cinco universidades permite visualizar que, en su totalidad, poseen un apartado específico en el que desglosan la oferta formativa, además de explicitar el organismo responsable de su planificación, dirección y coordinación. Sin embargo, existen disparidades en relación con las modalidades y tipologías de formación, los bloques temáticos y/o los contenidos que abordan, así como las finalidades de la formación.

### **Modalidades y tipologías de formación**

La modalidad que más se identifica es el desarrollo de planes y programas de formación configurados como un compendio de acciones en formato de cursos, talleres, simposios, seminarios y jornadas sin que se visualice un hilo conductor entre ellos. Destacan, como excepciones, la Universidad de Sevilla (US) que, anualmente, realiza Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) para sustituir, gradualmente, las metodologías tradicionales por experiencias con participación estudiantil más activa, a través de las que busca promover la práctica formativa de aplicación inmediata desde una óptica integral de formación continuada. Además, posee un programa de Creación, Desarrollo y Consolidación de Grupos de Apoyo entre Docentes, con el fin de desarrollar procesos de reflexión y análisis de la práctica docente, junto a actividades dirigidas al profesorado novel sobre aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión.

De forma similar y equiparable a estos grupos de apoyo, la Universidad de Barcelona incorpora modalidades formativas emergentes como la “Deconferencia” -se trata de una ruptura del concepto de conferencia en el que los participantes toman decisiones desde el primer momento- y “Edcamp”- como un encuentro abierto para compartir aprendizajes, conocimientos e inquietudes, fundamentado en el aprendizaje entre iguales-. Ambas están basadas en la generación de dinámicas grupales innovadoras, disruptivas en sus formatos y sustentadas en la metodología de las 4C (conocer, comprender, crear y compartir).

Por otro lado, la Universidad de Valencia desarrolla un programa estructurado en módulos de carácter práctico, denominado “Mentorización: mejora de la práctica docente. Formación al puesto de trabajo”, que persigue la formación horizontal en las funciones propias del puesto de trabajo del personal docente e investigador, siendo liderado por una persona mentora con cierta experiencia en el puesto.

### **Bloques temáticos y/o contenidos de la formación**

Respecto a los bloques temáticos y/o contenidos de la formación del profesorado, los resultados revelan que, pese a ciertas diferencias estructurales, la totalidad de universidades analizadas apuestan por una formación basada en un enfoque por competencias. Como ejemplo de las tipologías de competencias que se priorizan en las propuestas formativas analizadas, destacan las de tipo pedagógico, tecnológico y de contenido -de la Universidad de Sevilla- y las de planificación y gestión, comunicativas, metodológicas y personales (*soft skills*) de la Universidad de Barcelona.

Así mismo, cabe destacar que en la totalidad de universidades analizadas se fundamentan los ejes temáticos de la formación alrededor de tres funciones, designadas como las principales a desarrollar por el PDI -docencia, investigación y gestión- y organizan su formación en itinerarios, tal y como aparece en la Tabla 4.

De forma específica, la nube de palabras (Figura 3) muestra el predominio de temáticas vinculadas con la mejora, innovación educativa y la tecnología. Esta última es designada con varias denominaciones (competencia digital, tecnologías de la información, transformación digital, tecnología y comunicación y tecnología educativa), evidenciando un enfoque particular de trabajo.

Atendiendo a las acciones formativas, las universidades las organizan de forma genérica alrededor de las tres funciones del PDI. En relación con la función de *docencia*, destacan las referidas a metodologías docentes, comunicación en el aula y digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la función *investigadora*, predominan las vinculadas con el conocimiento y uso de herramientas metodológicas, acerca de la ética en la investigación y, por último, la transferencia de conocimiento, mientras que, sobre la función de *gestión*, priman el liderazgo, la transparencia y la planificación y organización del trabajo. También están los bloques con temas sobre internacionalización, idiomas y/o lenguas y la adquisición de habilidades comunicativas.

**Figura 3**  
Nube de palabras sobre las temáticas y/o contenidos de la formación



De forma general, todas las universidades presentan bloques temáticos similares, lo que sugiere cierta homogeneización. Aunque se observa redundancia en la configuración de los bloques temáticos en las universidades analizadas, las Universidades de Barcelona, Murcia y Valencia presentan mayor amplitud de opciones, como muestra la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Itinerarios de formación de los planes de las Universidades Españolas seleccionadas*

Institución	Itinerarios de la formación
Universidad de Barcelona	<input type="checkbox"/> Formación en docencia (sostenibilidad, ODS, evaluación docente, TEA) <input type="checkbox"/> Formación inicial (introducción a la docencia, profundización docente) <input type="checkbox"/> Competencia metodológica (clase gamificada, estudio de casos como método de ensayo, aprendizaje basado en proyectos, cómo hacer un examen) <input type="checkbox"/> Competencia digital (aprendizaje móvil, campus virtual, protección de datos personales) <input type="checkbox"/> Competencia comunicativa e interpersonal (comunicación eficaz en el aula, comunicación no violenta, liderazgo) <input type="checkbox"/> Competencia de planificación y gestión (aprendizaje y motivación) <input type="checkbox"/> Habilidades personales (soft skills): neuroproductividad, empatía y assertividad, gestión del tiempo <input type="checkbox"/> Igualdad <input type="checkbox"/> Internacionalización de la docencia <input type="checkbox"/> Investigación (estadística, curso básico de R, PRISMA) <input type="checkbox"/> Gestión (liderar en entornos de cambios acelerados, transparencia, reuniones eficaces, equipos eficientes)
Universidad de Sevilla	<input type="checkbox"/> Formación idiomática <input type="checkbox"/> Formación en Metodología e Innovación Docente <input type="checkbox"/> Formación relacionada con el apoyo a la investigación y la transferencia de conocimiento. <input type="checkbox"/> Formación en Tecnologías de la Información y Comunicación <input type="checkbox"/> Formación en Prevención de Riesgos Laborales, etc.
Universidad de Murcia	<input type="checkbox"/> Docencia e innovación (DO) <input type="checkbox"/> Educación inclusiva: equidad y calidad (EI) <input type="checkbox"/> Formación para la incorporación al puesto de trabajo (IP) <input type="checkbox"/> Gestión institucional (GI) <input type="checkbox"/> Igualdad (IG) <input type="checkbox"/> Investigación y transferencia (IN) <input type="checkbox"/> Lenguas y programas bilingües (FI) <input type="checkbox"/> Prevención de riesgos laborales, salud y bienestar (PR) <input type="checkbox"/> Tecnología y comunicación (TI)
Universidad de Santiago de Compostela	<input type="checkbox"/> Mejora e innovación docente <input type="checkbox"/> Transformación digital de la docencia <input type="checkbox"/> I+D+i, transferencia y emprendimiento <input type="checkbox"/> Lenguas y habilidades comunicativas
Universidad de Valencia	<input type="checkbox"/> Formación para la investigación <input type="checkbox"/> Formaciones específicas (ChatGPT, IA, recursos digitales, gamificación) <input type="checkbox"/> Habilidades personales y profesionales <input type="checkbox"/> Igualdad, diversidad y sostenibilidad <input type="checkbox"/> Competencias digitales <input type="checkbox"/> Legislación y procesos <input type="checkbox"/> Metodologías y evaluación docente <input type="checkbox"/> Salud y prevención de riesgos laborales <input type="checkbox"/> Tecnología educativa

Según lo expuesto, si se centra el análisis en temáticas específicas y asociadas a las líneas estratégicas de las universidades, hay que destacar la innovación educativa, mencionada en dos de forma explícita en su designación, la Universidad de Sevilla —cuyo órgano responsable de la formación se llama Secretariado de Innovación Educativa— y la Universidad de Valencia —Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE).

Finalmente, también la Universidad de Santiago de Compostela incorpora, entre sus objetivos, la mejora de la calidad de la innovación educativa y, por último, la Universidad de Barcelona apuesta por una modalidad formativa emergente a la que denominan EDHack, la cual consiste en un laboratorio de innovación educativa focalizado en generar soluciones y proyectos a retos educativos, desde una metodología colaborativa y centrada en el estudiante.

#### **Finalidades de la formación diseñada**

De la revisión de los objetivos formativos de las cinco universidades analizadas, destaca el predominio de la mejora de la calidad de las funciones del PDI, referidas a la docencia, investigación y gestión. La nube de palabras (Figura 4) muestra la relación de términos más repetidos -mejora, calidad, profesional, desarrollo, competencias, eficiencia, docente- en los objetivos de las universidades para formar a su personal docente e investigador.

Todas las universidades incluyen la palabra “mejora” (5), asociada tanto al desempeño de las funciones del PDI en el puesto de trabajo como de sus competencias. De igual forma, sucede con el término “calidad” (5), incorporado por todas las universidades en los objetivos de su formación, asociándose a las funciones del PDI, con énfasis en la docencia y en el desempeño laboral del colectivo, además de la importancia de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El término “eficiencia” se menciona en los planes de dos universidades (Murcia y Santiago de Compostela), vinculándose con ser un docente eficiente en el desarrollo de las funciones en el puesto de trabajo. Complementariamente, la palabra “competencia” (5) es citada en los planes de formación de las cinco universidades. El término está vinculado a la tipología de formación requerida para el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos; y relacionado con la transformación digital, los cambios, exigencias y retos actuales, así como, a los procesos de acreditación.

**Figura 4**  
Términos más repetidos por las universidades españolas en los planes de formación



## Discusión y conclusiones

Este trabajo se propuso identificar el enfoque de formación de las universidades públicas españolas y la definición de docencia de calidad sostenida en los planes de formación. Del estudio realizado, se desprende, en primer lugar, que la enseñanza es una actividad técnica en la que los docentes aplican metodologías novedosas, al tiempo que incorporan herramientas digitales, como puede verse en la nube de palabras elaborada a partir del estudio de los itinerarios y contenidos de la formación. Por otra parte, se apunta también la tendencia a perder de vista la complejidad de una práctica de carácter social, en la que los contenidos, metodologías, recursos y evaluación están interrelacionados, al tiempo que intervienen aspectos personales, afectivos y sociales, los cuales han sido construidos histórica e institucionalmente. Tampoco se percibe en los planes analizados, que se promueva el trabajo colaborativo, ni las comunidades de práctica (Wenger, 1998) o la formación con “andamios” (Haras, 2018), por lo que se presupone que, desde esta perspectiva, se trata de una docencia concebida como una actividad individual, aislada del contexto en donde se produce y no contextualizada en la cultura institucional ni en los planes de estudio en donde se desarrollan.

Si bien todas las universidades poseen un espacio de formación en sus portales web, los objetivos vinculados se expresan, en general, de forma genérica, invocando conceptos polisémicos como calidad e innovación sin explicitación de criterios, por lo que no permiten conocer con claridad el tipo de profesorado al que aspiran y necesitan las instituciones. Por lo tanto, esto solo es deducible a través de las modalidades y los contenidos de la formación que, salvo excepciones, presenta cierta homogeneidad entre universidades.

El análisis de la presencia/ausencia de elementos estructurales, más allá de un asunto formal, denota cuestiones llamativas. Entre estas, resalta la falta de contextualización un análisis de necesidades específico deficiente; así como la ausencia de evaluación de impacto y del propio plan formativo) todo ello junto a una oferta formativa con modalidades que, generalmente, se alinean con una sumatoria de cursos genéricos. La pretendida calidad puede resultar vacía de contenido, ya que se alude a ella sin contextualización, un punto de partida ineludible (Bozu & Canto, 2009), sin la explicitación de criterios, estándares o modelos de referencia, ni vinculándola de manera explícita al desarrollo profesional de las y los docentes universitarios (Navarro & Ramírez, 2018), ni al perfil docente que las instituciones universitarias pretenden (Villa & García, 2014).

Como se ha constatado en este estudio, el elemento estructural que menos se integra en los planes formativos es la contextualización (solo presente en dos universidades). La evaluación es otro elemento clave ausente en la mayoría de las universidades examinadas (cerca del 60% no lo incluyen), lo que conlleva que se desconozca el alcance de los objetivos de la formación o su impacto en la calidad de la docencia. Además, se percibe a partir del estudio, que esa falta de evaluación se relaciona de forma directa con la ausencia de un análisis de las necesidades como punto de partida del diseño de los programas de formación para el profesorado universitario.

En esta misma línea, la homogeneidad se vislumbra en el enfoque formativo por competencias adoptado de forma explícita en los planes pero, para ser coherente con esto, la propuesta tendría que involucrar un marcado predominio de interrelación teoría-práctica, una perspectiva holística de la formación, organizada y sistemática (Zabalza, 2012) que no se visualiza en las modalidades propuestas, basadas, generalmente, en cursos y talleres breves, sin conexión entre sí, lo que impide el aprendizaje profesional continuo, auténtico y longitudinal (Steinert, 2014). Esta dinámica ha sido observada en la estructura de todos los planes de formación de las universidades analizadas, a excepción de la oferta formativa de la Universidad de Barcelona o de la Universidad de Sevilla, que desarrollan acciones formativas que sugieren un cambio en la cultura hacia un enfoque que pone en valor las prácticas docentes reflexivas (Hubball et al., 2005).

Hay dos aspectos relevantes para considerar en el diseño de los planes de formación, concretamente, el referido a las oportunidades de retroalimentación y reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Schön, 1992), así como el relacionado con el apoyo institucional (Rodríguez, 2020). En lo que respecta al primero de ellos, para favorecer su consecución, se apunta a la autoevaluación y coevaluación, lo que reclama la construcción de comunidad docente. Por otra parte, en lo que al apoyo institucional se refiere, este es necesario para conseguir mejoras y

cambios transferibles a la realidad de las aulas, así como para promover el cambio organizacional (Steinert, 2014) con impacto en la práctica de la enseñanza (Sims et al., 2021).

El trabajo realizado ofrece aspectos claves para formar al profesorado en las universidades, aunque presenta limitaciones en cuanto a la cantidad de planes y los tipos de análisis realizados. Como propuestas de investigación futura, podría ampliarse la muestra de universidades analizadas, así como emplear otras metodologías complementarias que permitieran dar voz a gestores y participantes, con entrevistas o grupos de discusión, o analizar el impacto real de la formación recibida en el desempeño docente, lo que posibilitaría perspectivas más completas de la situación.

### **Fuentes de financiación**

Las autoras manifiestan no haber recibido ningún tipo de financiación para la realización de este estudio.

### **Conflictos de intereses**

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de las autoras**

Conceptualización, E. F. R. y A. G. B.; Metodología, C. C. S.; Análisis formal, I. R. T., C. C. S., E. F. R. y A. G. B.; Investigación, I. R. T. y C. C. S.; Redacción del borrador original, I. R. T., C. C. S., E. F. y A. G. B.; Redacción y revisión, I. R. T., C. C. S., E. F. R. y A. G. B.; Edición y supervisión, I. R. T. y C. C. S.

### **Referencias**

- Álvarez-López, G. & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- ANECA (2025). Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario. Guía de acompañamiento del Programa Docentia. 5b24102c-23bd-37da-6aa7-c26e3a0fd1ab
- Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social*. Jossey-Bass.
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. BOJA núm. 8, de 11/01/2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2013-90010>
- Escudero, J. M. & Trillo, J. f. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia. *Revista de Educación*, (57), 81-97. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42112>

- Ferry, G. (1983). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas.
- Gewerc, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 179-220). Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Graó.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haras, C. (2018). Faculty Development as an Authentic Professional Practice. *Higher Education Today*. <https://www.higheredtoday.org/2018/01/17/faculty-development-authentic-professional-practice/>
- Hubball, H., Collins, J. & Pratt, D. (2005). Enhancing Reflective Teaching Practices: Implications for Faculty Development Programs. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 35(3), 57-81. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v35i3.183514>
- Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia. BORM núm. 106, de 11/05/2005, BOE núm. 119, de 19/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es-mc/l/2005/04/25/3/con>
- Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón. BOA núm. 75, de 24/06/2025, BOE núm. 201, de 23/08/2005 <https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2005/06/14/5/con>
- Ley 7/2022, de 12 de mayo, de modificación de la Ley 1/2003, de universidades de Cataluña. BOE núm. 126, de 27 de mayo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2022/05/12/7>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/corrigendum/2023041>
- Martínez, J. E., Tobón, S., Zamora, L., & López, E. (2017). Curículo socioformativo: una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. En M. A. Navarro. y Z. Navarrete, (Coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 109-121). Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montero, L. M. (2014). Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En S. Carli & A. Gewerc (Eds.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp. 53-69). Editorial GRAÓ.
- Navarro, C. & Ramírez, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educación e Investigación*, 44, 1-23.
- Rapoport, S., Thoilliez, B. & Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 26-62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Regueira, U. F., Gewerc, A. & Llamas-Nistal, M. L. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus virtuales*, 9(2), 9-24.
- Rodríguez, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>

- Sánchez-Tarazaga, L. & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. & Anders, J. (2021). What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis. London: Education Endowment Foundation.
- Steinert, I. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. En Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*, (pp. 3-25). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_1)
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXXI.12175>
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Valle, J. M., Manso, J. & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20*. Narcea Ediciones.
- Verger, A. & Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social: Segunda época*, (1), 59-73.
- Villa, A. & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>
- Wenger. E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>
- Zabalza, M. A. & Zabalza, M.ª A. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior. Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.