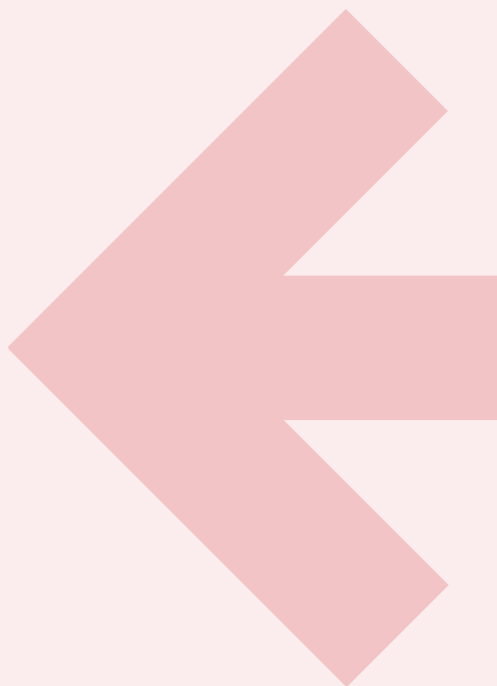


Susanna Arànega
**DE LA DETECCIÓN
DE LAS NECESIDADES
DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
A LA ELABORACIÓN DE UN PLAN
DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**



Título: *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección de Universidad. ICE, Facultad de Biología)

Consejo de Redacción: Salvador Carrasco Calvo (Asesor del ICE), Jaume Fernández Borrás (Facultad de Biología), Marta Fernández-Villanueva Janer (Facultad de Filología), Àngel Forner Martínez (Facultad de Formación del Profesorado), Eva González Fernández (ICE), Mercè Gracenea Zugarramundi (Facultad de Farmacia), Jordi Ortín Rull (Facultad de Física), Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultad de Pedagogía) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: marzo de 2013

Recepción del original: 12/11/2012

Aceptación de publicación: 09/01/2013

© Susanna Arànega Español

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO
Bailen, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-385-9

Depósito legal: XXXXXXXXXXXXX

Diseño y producción: Diseños Gráficos Octaedro

AUTORA

Susanna Arànega

Doctora en Pedagogía, es profesora de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha ejercido como maestra y formadora de formadores desde 1990 en diferentes ámbitos y etapas educativas. Ha publicado obras para niños, familias y profesionales de la educación. Sus últimos trabajos se centran en la evaluación de la formación (desde la diagnosis y la detección de las necesidades formativas de los docentes a la transferencia) y en las competencias docentes.

saranega@ub.edu

RESUMEN

De la misma manera que para desarrollar cualquier profesión es indispensable superar una formación que avale los conocimientos requeridos, para ejercer de docente en cualquier etapa son necesarios ciertos conocimientos pedagógicos. Hay muy poca formación inicial que capacite pedagógicamente a los docentes universitarios, y la formación permanente no siempre se ajusta a las necesidades de los profesionales. ¿Cómo debe ser esta formación? ¿Qué necesidades tienen los docentes? ¿Cómo puede llegar a tener éxito una formación permanente?

Cuando la formación permanente no solo está diseñada para aportar conocimientos, sino también las herramientas imprescindibles para que cada profesional encuentre respuestas a sus dificultades se puede afirmar que es una formación que ha alcanzado el éxito. Y para que eso sea posible hay que saber, en primer lugar, cuáles son tales necesidades o problemas.

Este cuaderno presenta el proceso que se ha seguido en el diseño de la formación permanente para docentes universitarios marcando la hoja de ruta que va desde la macroplanificación a la microplanificación, teniendo como punto de partida las necesidades formativas expresadas por los propios docentes.

La macroformación dibuja un plan en el que deben encuadrarse todas las planificaciones contextualizadas en cada facultad o centro (criterios, líneas prioritarias...).

La microplanificación dibuja el plan de formación en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona como ejemplo de una concreción contextualizada.

Palabras clave: *detección de necesidades formativas, plan de formación, planificación de la formación pedagógica en docentes universitarios*

ABSTRACT

Undertaking any career requires the completion of a training stage that certifies the required skills. Likewise, certain pedagogical knowledge would be required in order to endeavour any teaching career. There is a lack of training programmes available that provide pedagogical skills to early higher education (HE) teachers. Besides, Lifelong Learning (LL) programmes not always fulfil their needs. How should this training be conceived? What are the teachers' needs? What are the elements of a successful LL?

Successful LL not only provides knowledge, but also provides tools that enhance professionals' resilience when facing difficulties. To make this happen, these difficulties need to be identified before.

This handbook reports the process that has been followed for devising an LL formative plan aimed at HE teachers. It establishes a roadmap from macro-level to micro-level programme planning, having the needs expressed by the teachers themselves as a point of departure.

At a macro-level, the handbook presents a framework plan encompassing all educational plans according to different contexts in different faculties, drawing on criteria, priorities, among other aspects.

At a micro-level, it presents a syllabus for the faculty of Medicine in the University of Barcelona as an example of contextualized specification.

Keywords: *formative needs detection, formative plan, pedagogical training for HE teachers*

PRÓLOGO

La formación del profesorado universitario debe ser uno de los aspectos clave de la calidad de la enseñanza superior. Todos estamos de acuerdo en que es necesario que la universidad sea líder en investigación, pero también ha de serlo en sus actuaciones formativas, por lo que debería dar prioridad a la capacitación y al perfeccionamiento de sus docentes tanto en la dimensión científica como en la pedagógica.

No obstante, es curioso que el colectivo del profesorado universitario, posiblemente el más prestigioso del mundo de la docencia, sea el único del ámbito de la educación formalizada que no requiere una formación pedagógica obligatoria para acceder a la tarea profesional. Por otra parte, la formación permanente, a pesar de estar presente en la mayoría de universidades, está lejos de estar institucionalizada y, por tanto, su implantación depende de la voluntad de los equipos del Gobierno de turno.

Es evidente que la regulación de la formación pedagógica inicial y la institucionalización de la formación permanente es una asignatura pendiente. Cuando se supere y se haga realidad, cuando sea planificada y ejecutada con sensatez, sin duda mejorará la calidad de la docencia universitaria.

Pero es cierto que las innovaciones, antes de generalizarse y de ser asumidas por la Administración, tienen un importante recorrido en el marco de la práctica no formalizada, gracias al cual, en general, se acaban implantando. En este escenario se enmarcan las prácticas formativas voluntarias que actualmente impulsan las universidades del Estado español (posgrados para el profesorado novel y planes de formación permanente).

Tanto si la formación está regulada como si no lo está, tenemos que garantizar que la intervención formativa responda siempre a las necesidades reales de los docentes. De ahí que procesos de detección de necesidades, como el que se desarrolla en este libro, sean el elemento fundamental para que los procesos formativos puedan tener el impacto deseado en la práctica docente.

A menudo, empeñados en el activismo que domina nuestro tiempo, nos dejamos llevar por los deseos de las modas formativas y no nos esforzamos en resolver las necesidades que realmente tenemos para llegar a ser unos docentes eficaces.

Los deseos formativos, al igual que los cotidianos, provienen de una capa existencial superficial y relacionada con el ego. Aparecen para satisfacer carencias del pasado; a menudo son ficticios, innecesarios, o incluso provocados por tendencias desligadas de la realidad del docente; nos crean dependencia; nos llevan a errores y a acciones innecesarias. Por eso, si nos dejamos llevar por los deseos formativos en el marco de la vorágine del conocimiento que vivimos, tal vez haremos muchas acciones formativas, pero, sin duda, muchas de ellas no serán transferibles a nuestro quehacer profesional y nos conducirán a una dependencia que nos hará cometer errores.

Si somos capaces de poner en marcha procesos de detección de necesidades vinculados con la evolución personal, relacional y profesional de cada docente, a partir de procesos de reflexión sobre la propia práctica, generaremos procesos formativos que nos llevarán a crecer y a evolucionar. Solo de esta manera lograremos mejorar nuestras competencias como profesionales de la docencia y, por tanto, solo así garantizaremos una elevada transferencia de tareas a nuestra labor diaria y un importante impacto social.

La aportación de Susana Arànega, a partir de un análisis de la universidad de principios del siglo, de lo que significa la docencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y de la necesaria formación permanente nos introduce en el mundo de los *análisis de necesidades*. Sin embargo, la singularidad y el acierto del libro es la presentación de una metodología cualitativa basada en el estudio de casos de profesores universitarios. Esta metodología nos facilita el acercamiento a las necesidades reales de los docentes, ya que se fundamentan en el análisis personal, profesional y comunitario del docente, y en su realidad más cercana. Además, una vez conocidas, por su propia voz, cuáles son sus necesidades, podemos llegar al origen de la problemática del aula, aislando los deseos ficticios e innecesarios que nos alejan de la realidad.

En definitiva, este manual es un recurso fundamental para generar procesos formativos coherentes y ajustados a las necesidades reales de los docentes de nuestra universidad y nos debe permitir soslayar la tendencia que nos conduce hacia una identidad falsa o egoísta, que nos lleva a responder a los impulsos de los deseos formativos más superficiales.

MIGUEL F. OLIVER TROBAT
DIRECTOR DEL INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ,
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

I. CONTEXTO ACTUAL. LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Ya en la primera década del siglo XXI podemos observar los espectaculares cambios que se están produciendo en todos los sectores y que afectan a la sociedad en general a nivel internacional. Esta afirmación no es fruto de la crisis, ni siquiera una afirmación aislada o individual, sino que, en los últimos años, se puede ver reflejada constantemente en los medios informativos y en las cabeceras de las producciones editoriales elaboradas por expertos de los diferentes campos científicos.

Hay quien asegura que estos cambios no son fruto de inflexiones esporádicas, sino que se convierten en permanentes y crecientes y llegan a alterar los criterios que hasta ahora regían la sociedad, o sea, aquellos que hasta hace poco parecían inmutables:

No solo estamos viviendo una de las crisis periódicas coyunturales, sino la aparición de nuevas formas de entender el mundo que proyectan nuevas formas de organizar la sociedad, la economía y la política. Y es en esas nuevas formas donde, por primera vez, la riqueza no es la naturaleza y lo que de ella se saca, sino la información, el conocimiento. (Valero y Brunet, 1999: 466)

Desde ópticas muy diferentes, autores como Brullet (2009: 102-103), Castells (2003), Subirats (2001), Moya y Luengo (2011), y Perrenoud (2005), entre otros, expresan opiniones comunes respecto a los cambios: la sociedad del siglo XXI está sufriendo modificaciones que suceden a gran velocidad y son determinantes para el futuro. Desde la perspectiva educativa, autores como Pérez (1992), Santos (2000), Esteban, Franco y Vera (1995), Hargreaves (2002), Fullan (2002), Carbonell (2001), o el mismo informe Delors (1993) presentan algunas de las transformaciones sociales como argumentos para justificar posibles modificaciones que habría que incorporar en el sistema educativo. Se refieren a términos como «nuevas fuentes de información», «crecimiento acelerado del conocimiento», «nuevas profesiones», «cambios tecnológicos», entre otros aspectos que, directa o indirectamente, afectan al sistema educativo en general y a los objetivos que este debería plantearse para encarar la sociedad del futuro.

Identificar algunas de estas transformaciones permite interpretar los diferentes retos que presentan a la sociedad, al sistema educativo y, concretamente, a la universidad. La universidad como organización no está exenta de estos desafíos, y los docentes, como principales actores de esta organización, no pueden quedar al margen.

Algunos de los cambios más relevantes son los que suceden en los siguientes ámbitos:

- *Profesional*. Nacen nuevas profesiones, y las que hasta ahora se mantenían estables requieren adaptaciones constantes. Emergen nuevas fuentes de trabajo que brotan de potenciales específicos y que, además de conocimientos científicos, requieren nuevas competencias en los futuros titulados universitarios.
- *De gestión del conocimiento y apropiación de los mismos*. Las informaciones que se reciben diariamente se sobredimensionan y los medios tecnológicos hacen variar las formas de acceder a ellas, de seleccionarlas y de tratarlas.
- *Tecnológico*. En la misma línea mencionada, las TIC nos ofrecen oportunidades de gestión, de divulgación de la información y el conocimiento, así como de relación y seguimiento de actividades que enriquecen el panorama personal, profesional y organizativo.
- *Epistemológica*. Los conocimientos se amplían y algunas disciplinas se transforman en transversales, lo que da lugar a titulaciones de saberes correspondientes a diferentes ramas del conocimiento.
- *Equipos de trabajo*. Muchos equipos de trabajo están configurados con profesionales de diferentes campos científicos. La colaboración entre expertos abre nuevas miradas al mundo que reclaman nuevas competencias personales y sociales en sus componentes.
- *Económico*. Las formas de producción dejan de ser de tipo territorial y pasan a tener un alcance internacional. Las fronteras se reducen a aspectos políticos. La movilidad profesional es un hecho cada vez más evidente.
- *Cultural*. La movilidad internacional facilita el acercamiento y el cruce de culturas, lo cual obliga a revisar modelos de relación, de convivencia y de ciudadanía.

Los cambios mencionados afectan a la educación; es más, la educación se puede considerar como impulsora y generadora de algunos de ellos, lo que la sitúa en un posicionamiento activo frente a los mismos. Al margen de determinar el papel de la educación en estos cambios, debería plantear cómo adecuar sus objetivos al presente y al futuro inmediato.

La universidad, como final de la formación inicial, tiene un rol importante en el desarrollo de estos objetivos. Tal como se expresa en el informe Delors (1993), entre sus funciones se encuentran las de identificar, analizar y comprender las transformaciones actuales (observando las causas y efectos que producen y su incidencia en la sociedad) y aportar conocimientos.

Muchos de estos cambios suponen retos que la universidad, como institución, y los docentes, como agentes implicados, deben asumir. En el siguiente cuadro se presenta un resumen donde se relacionan los cambios expuestos con los retos que suponen para la universidad y los docentes.

Cuadro 1. Relación de cambios sociales y de los retos que estos plantean a la universidad y a los docentes

Cambios en la sociedad	Retos para la universidad	Retos para los docentes
Profesional	Inclusión de nuevas competencias en los planes de estudio Nuevas titulaciones Equiparación de titulaciones con otros países y, por lo tanto, revisión de los planes de estudio	Nuevas competencias profesionales Actualización permanente de los conocimientos Actualización pedagógica que aporte conocimientos y habilidades para un ejercicio más eficiente
Gestión del conocimiento	Inclusión de las TIC Formación pedagógica permanente para los docentes	Uso regular de las TIC Incorporación de nuevas metodologías
Tecnológico	Inclusión de las TIC	Planificación de la docencia Participación en tareas (no presenciales) con los estudiantes Tutorización y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes Uso regular de las TIC en el aula, integradas en las metodologías

Cambios en la sociedad	Retos para la universidad	Retos para los docentes
Epistemológico	Nuevas titulaciones Nuevos planes de estudio	Acceso a la formación permanente
Económico	Incorporación de nuevas competencias personales y profesionales en los planes de estudio	Nuevas competencias personales y profesionales
Cultural	Inclusión de nuevas competencias que faciliten la movilidad	Nuevas competencias personales y profesionales
Muchos de estos retos implican nuevas maneras de enseñar y aprender.		

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Algunos países europeos reaccionan ante los retos que se plantean y proponen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para trabajar, de manera compartida, una serie de objetivos en relación con la enseñanza superior que garanticen la calidad de la misma. Entre los objetivos propuestos se encuentran los que se refieren a las unidades académicas para medir los aprendizajes en los estudiantes: los ECTS (*European credit transfer system*).¹ Los ECTS, además de medir de manera unificada, formulan ciertas indicaciones que implican una nueva manera de actuar con los estudiantes. Estas intervenciones tienen las siguientes características:

- *Potenciación del aprendizaje autónomo en los estudiantes e inclusión de las competencias* en el currículum; lo que implica que los docentes han de renovar algunos de sus métodos.
- *Gestión el currículum*. La equiparación de las titulaciones a nivel europeo ha supuesto la revisión y unificación de los planes de estudio; lo que compromete a la realización de un trabajo en equipo y a un conocimiento profundo (científico y pedagógico) del currículum.
- *Profesionalización del docente universitario*, por lo que la formación permanente obtiene un claro protagonismo.

1. MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento marco*. Madrid.

Esta exigencia de renovación de los métodos docentes, que se debería asumir como una oportunidad para impulsar una reforma a nivel interno, tal como explicita el documento del MEC (2006),² es difícil llevarla a cabo debido a circunstancias diversas, acentuadas, sobre todo ahora, por la crisis económica. Pero este no es el único inconveniente con el que se encuentran los docentes a la hora de modificar sus prácticas.

Unos análisis realizados unos años después de su implementación (Daza, 2011; Michavilla, 2012) nos ponen de manifiesto que, aunque los objetivos estén bien formulados y los propósitos originen bastantes expectativas, si las demandas no van acompañadas de numerosas políticas educativas que posibiliten la transformación, el cambio puede convertirse en una obra titánica de acceso casi infranqueable.

Es cierto que se han invertido esfuerzos institucionales fomentando la formación permanente que se han visualizado en numerosos proyectos de innovación y experiencias innovadoras (DURSI 2004 y 2005), pero una transición debe estar bien planificada. Cualquier cambio predeterminado ha de tener presente el escenario del momento y la meta que hay que alcanzar para poder trazar la hoja de ruta que facilite la mejor trayectoria. No basta con saber hasta dónde hay que llegar, también hay que programar qué se necesita para viajar.

El EEES nos proporciona la meta y algunos estudios nos aportan informaciones sobre ciertos aspectos del escenario actual. A las políticas educativas les corresponde dibujar el camino, pero desde esta plataforma se pueden sugerir algunas ideas que pueden facilitar la planificación.

La realidad actual (y no la del inicio del EEES) demuestra que existe una gran motivación entre los docentes³ para utilizar metodologías innovadoras que complementen las clases magistrales utilizadas tradicionalmente. Pero, como contrapartida, es difícil realizarlas sin que se

2. MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid.

3. Arànega, S. (2011). «Detecció i anàlisi de les necessitats formatives dels docents universitaris. Estudi de casos múltiple». Tesis doctoral.

cumplan unas condiciones mínimas. Entre ellas: un número de alumnos por aula que asegure la posibilidad de hacer seminarios de trabajo o prácticas en grupo; unos espacios adecuados que faciliten diferentes agrupamientos de estudiantes y espacios para tutorías, y unos equipamientos que proporcionen las herramientas necesarias para un trabajo autónomo dentro de las aulas o facultad (en cuanto a que estén acondicionadas para portátiles y con zonas wifi para poder hacer un uso regular de las TIC).

Los recursos y las condiciones son indispensables para el cambio, pero también lo son las voluntades y el compromiso de los docentes, que deben ser protagonistas de la transición. Es necesario que todos los miembros de los equipos docentes adopten una actitud positiva y, aunque de formas muy diferentes, adquieran el compromiso de innovar.

Muchos docentes asegurarían que este compromiso sería más fácil de conseguir si las presiones institucionales para las acreditaciones, las condiciones económicas y contractuales en las que se encuentran gran parte de los docentes de nueva incorporación, así como las políticas educativas contemplasen aspectos como la educación pedagógica en la formación inicial y permanente, entre otros.

Al margen de las debilidades que los ECTS suponen, como el aumento de horas de trabajo, los docentes expresan la voluntad de obtener los conocimientos pedagógicos necesarios para seguir los requerimientos de los ECTS. Y aunque la carga docente reduce su presencialidad, se incrementa con el seguimiento y tutorización personalizada de cada estudiante en la preparación de las clases y con la evaluación continuada como una oportunidad de aprendizaje.

Si observamos estudios recientes que analizan la implementación del proceso de Bolonia en las universidades catalanas (Daza, 2011),⁴ se puede decir que las repercusiones en las diferentes titulaciones ha sido desigual, y que esta desigualdad en la motivación de los estudian-

4. Daza, L. (2011). «El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario», *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 56 (4), 15/11/2011.

tes viene dada por condiciones como las mencionadas anteriormente (infraestructuras, número de alumnos), así como por el hecho de que todo el equipo docente crea, acepte y potencie un trabajo en la línea que plantean los ECTS.

La formación permanente de carácter pedagógico no solo es imprescindible para dar a conocer y reforzar todos aquellos elementos que faciliten mejoras constantes en las prácticas individuales y colectivas, sino también porque poco a poco se ha de incorporar en el docente universitario una cultura formativa que integre también los conocimientos pedagógicos. Esto, sin embargo deberá ir acompañado de una propuesta institucional que tenga en cuenta los términos expuestos para lograr óptimos resultados.

En el siguiente cuadro se resumen las repercusiones que la incorporación al EEES tiene para los docentes.

Cuadro 2. Repercusiones que la incorporación al EEES tiene para los docentes

Características	Repercusiones para los docentes
Aprendizaje autónomo de los estudiantes	Un seguimiento más preciso y personalizado de los estudiantes Uso real de la evaluación continua Mayor dedicación horaria
Gestión del currículum	Revisión y/o elaboración de los planes docentes Trabajo en equipo
Inclusión de las competencias	Uso de metodologías diversificadas en el aula Uso de materiales, estrategias y recursos diferentes a los que se utilizan habitualmente en la enseñanza tradicional Mayor conexión con el mundo laboral y social Adquisición de las competencias docentes en gestión de la información y uso de las TIC
Profesionalización del docente	Participación en formación permanente pedagógica
Motivación de docentes y estudiantes	Superación de dificultades creadas por las infraestructuras y los ratios y por la falta de soporte institucional

2. EJERCER DE DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Si durante un largo período histórico las funciones del docente se aceptaban como claramente transmisoras era porque la escuela y la universidad eran casi los únicos espacios (o los únicos) donde se podía traspasar el legado científico. Las transformaciones de los últimos tiempos (mencionadas en el capítulo anterior) han suscitado la necesidad de redefinir los conceptos de educar, enseñar y aprender, y, por lo tanto, las funciones del docente como figura principal de las intervenciones educativas intencionadas.

Investigaciones elaboradas en este ámbito hacen patente la complejidad de educar y, como consecuencia de la misma, la dificultad que algunos docentes tienen para ejecutar estos actos deliberados. En palabras de Pérez (2010: 18):

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional, capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de sus estudiantes.

Afirmaciones como estas nos obligan a ampliar la mirada y a no caer en el reduccionismo de pensar que, utilizando unos recursos diferentes en el aula o añadiendo algunas actividades que sean funcionales, ya estamos innovando. Trabajar con la complejidad supone una manera diferente de entender el mundo, lo que implica tener una visión de la educación más poliédrica que permita articular respuestas también complejas.

Morin (1999: 43) expresa:

El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, resulta una necesidad a la vez intelectual y vital. Se trata de un problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr articularla y organizarla? [...] Para articular y organizar los conocimientos y conocer y reconocer los problemas del mundo se necesita una reforma del pensamiento.

Y Morin (1999: 44) complementa esta idea cuando se refiere a la forma de presentar los conocimientos:

La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por una parte, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados, y, por otra, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios...

Los dos aspectos que Morin apunta en estos fragmentos (el modo de acceder a los conocimientos y de gestionar la información y el tratamiento globalizado de los aprendizajes) reclaman una profunda revisión y reflexión de los planes docentes, así como de las metodologías que hacen posible la adquisición de los mismos en la etapa de la educación superior. Es necesario centrar la finalidad educativa y profesional en entender el mundo para ofrecer respuestas coherentes, más que acumular conocimientos para que puedan ser aplicados. Detectar, identificar los problemas existentes, analizarlos, interpretarlos, buscar elementos que nos ayuden a encontrar respuestas coherentes forma parte del proceso que confirma que la secuencia formativa de aplicación en las aulas debe ir más allá del hecho de conseguir memorizar contenidos.

En palabras de A. Pérez (2010: 12):

La práctica actual de los docentes tiene que ver con un modo obsoleto pero resistente [...], en el que la fragmentación, irrelevancia y descontextualización del currículo en la formación de los docentes, la separación de la teoría y la práctica [...], el divorcio entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos [...] no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigibles a los docentes contemporáneos.

La resistencia aparece cuando esta afirmación se traslada a la formación pedagógica de los docentes universitarios de cualquier campo científico. Si validamos este supuesto, las funciones del docente no deberían estar limitadas a la transmisión de saberes, sino que también han de acompañar a los estudiantes en su proceso particular; lo cual implica que los docentes han de incorporar metodologías que garanticen la adquisición de las competencias en los estudiantes.

Esta demanda provoca numerosas resistencias, pues choca con la inercia que ha guiado muchas prácticas durante un largo período histórico y, además, presupone la obtención de habilidades relacionadas con la planificación flexible de las intervenciones, la elaboración de secuencias formativas menos transmisoras en la evaluación continuada de los aprendizajes o el seguimiento personalizado de los estudiantes, que no todos disfrutaban.

En algunos casos no se manifiesta resistencia, sino la dificultad de modificar la práctica sin los conocimientos suficientes para hacerlo responsablemente, en cuanto a los conocimientos pedagógicos se refiere. Son argumentos como los que se han apuntado hasta ahora: cambios acaecidos en todos los niveles, nuevas demandas internacionales, nuevas maneras de actuar basadas en la complejidad, entre otros, que se suman a las demandas surgidas de estudios como el que nos propone el Consejo de Coordinación Universitaria para la Renovación de las Metodologías en la Universidad (2006), el cual concluye que la inclusión de Cataluña y España en el EEES debería tomarse como una oportunidad de mejora más que como una imposición, y que para ello es necesario un cambio de actitudes en el profesorado implicado, además de la puesta en escena de varias opciones metodológicas.

En ese mismo estudio se concluye también que la institución universitaria debe incentivar la elaboración de planes de formación permanente que faciliten el ajuste de las necesidades actuales a los destinatarios; y ello debe servir tanto para conseguir una mejora de la calidad como por salvar las resistencias y los obstáculos que genera cualquier cambio.

En otros documentos de carácter europeo, como el de la UNESCO (1998), concretamente en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, o en el *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, encontramos también referencias a la importancia que se otorga a la adaptación de las metodologías docentes para que estas se adecuen a los cambios emergentes del nuevo siglo. En estos mismos documentos se reconoce el reto que esta adaptación supone para el docente y se propone la formación permanente como vía que facilita el acceso a tales cambios.

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA UNIVERSIDAD

La formación permanente en el ámbito universitario es hoy por hoy indiscutible y se asume como un hecho, sobre todo cuando esta tiene carácter científico y actualiza los saberes que corresponden a los contenidos que se imparten. Cuando la formación permanente tiene que ver con los contenidos propios del ejercicio de la docencia, no se puede refutar fácilmente. A pesar de la necesidad de su presencia a nivel institucional, la formación permanente de carácter pedagógico que se ofrece a los docentes universitarios es aún minoritaria y en ningún caso está extendida de manera generalizada. Del mismo modo, la demanda tampoco parece muy explícita.

Si para el ejercicio adecuado, eficiente y eficaz de cualquier profesión se requiere la titulación universitaria que acredite sus conocimientos, es extraño que para el ejercicio de la docencia no se contemple ni siquiera una formación y/o actualización al respecto.

En la actualidad, en el ámbito universitario, la formación permanente de carácter pedagógico es aún demasiado reducida. A caballo entre la formación inicial y la formación permanente se encuentra el máster que ofrece el ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la Universidad de Barcelona, y que también imparten otras universidades. Y decimos a caballo porque, aunque se puede considerar que los participantes que reciben esta formación son ya titulados universitarios, se trataría de una formación permanente que desde el mismo ICE está considerada como una formación inicial, ya que dota a los participantes de las herramientas básicas para ejercer la docencia universitaria.

Esta atribución que puede parecer fortuita, se entiende perfectamente si tomamos las palabras de Montero (1996: 76), que define la formación inicial de los docentes como «la etapa destinada a preparar al futuro profesorado para el ejercicio de la funciones de la enseñanza».

Solo de esta manera se puede entender también como imprescindible la formación del profesorado novel.⁵

Se trata de una formación de carácter voluntario que tiene el objetivo de aportar conocimientos prácticos y acompañar al profesorado novel en sus primeros pasos en la docencia. Se realiza a través de la mentoría de profesionales expertos que asesoran y acompañan al profesorado en su práctica durante los dos años del máster. El máster incentiva y promueve el intercambio de experiencias (y otras actividades relevantes) con el fin de facilitar la configuración de pensamiento en cuanto a la reflexión sobre la práctica.

La experiencia de varios años en la impartición del máster avalan la necesidad de mantener esta formación, pero esto no excluye que los docentes que ya están en ejercicio no necesiten recibir una formación permanente en una línea paralela. Pero ¿cómo debe ser esta formación?, ¿qué necesidades se tienen en cuenta para planificar sus contenidos?, ¿cuál debería ser el modelo? y/o ¿qué modalidades y objetivos se deberían proponer para llevarla a cabo?

5. Se considera profesorado novel a los docentes que tienen menos de cinco años de experiencia docente en la etapa en la que están desarrollando su labor (en este caso, la universitaria), aunque tengan experiencia en otras etapas educativas.

4. DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS. CONCEPTO DE NECESIDAD

Algunos de los cambios ocurridos en educación han sido promovidos y reivindicados por los propios docentes, e incluso algunos han sido fruto de experiencias exitosas que, tras una evaluación positiva, se han normativizado y/o generalizado. Otros se han impuesto por la vía administrativa y han sido consecuencia de decisiones que han tenido efectos a nivel nacional o internacional. Independientemente del punto de origen, la finalidad es la misma: la búsqueda de la mejora de la calidad; por lo que la acogida por parte de los profesionales ha sido satisfactoria, pero también se ha creado un rechazo o resistencia a tales cambios.

En ambos casos se puede considerar que estos se han generado para cubrir una necesidad o necesidades, aunque los efectos que se generan pueden ser incluso discrepantes. Este hecho nos obliga a reparar en el concepto de «necesidad». Saber a qué nos referimos cuando hablamos de necesidad nos proporcionará elementos para interpretar las informaciones que se puedan recopilar.

¿Qué es una necesidad? Sobre el concepto de necesidad encontramos diferentes definiciones; quizás la más conocida es la que Maslow (1991) nos muestra en su pirámide sobre las necesidades humanas, estructurada en cinco niveles. El autor apunta que todas las personas mantienen una evolución que, aunque no sea temporalmente equivalente, sigue un orden jerárquico infranqueable que nos permite pasar de un estadio a otro, y plantea que la motivación y las nuevas necesidades emergen cuando las que estaban situadas en el eslabón anterior están cubiertas. Pero a lo largo de los años y desde diferentes ámbitos, diversos autores han definido el término *necesidad* desde diferentes perspectivas: como una carencia personal, o como una carencia social que se observa por comparación con los demás, o bien como lo que los expertos consideran que se debería tener. Véase el cuadro comparativo que Puig, Sabater y

Rodríguez (2012)⁶ hacen sobre las necesidades interpretadas por diferentes autores.

Cuando transferimos la necesidad a la formación el mismo concepto también se puede observar desde diferentes perspectivas.

4.1. Concepto de necesidad formativa

Mientras que las definiciones más ligadas al concepto de necesidad generalista mencionado afirman que las necesidades forman parte del ser humano, autores como Sempere (1992) creen que las necesidades no existen de manera biológica, sino que son simples percepciones de las personas. Autores como Stufflebeam *et al.* (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) y Gairín (1995) observan el concepto de necesidad formativa como un concepto complejo, multidimensional y dinámico que puede ser analizado desde diferentes perspectivas. Las resumiremos en dos:

- el concepto de necesidad basado en la discrepancia: necesidad normativa o prescriptiva;
- el concepto de necesidad basado en el problema: necesidad sentida.

4.2. Concepto de necesidad normativa o prescriptiva

Este concepto define la necesidad como la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que los otros consideran que debería ser o tener.

Para reconocer las necesidades bajo este concepto es necesario que la Administración y las instituciones definan el perfil ideal de docente y describan las funciones y características para cada puesto de trabajo. Pero el docente ya disfruta de unas capacidades, unas habilidades y

6. «Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, n.º 54 (<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/monpuigllob.pdf>).

unos conocimientos con los que accede a su puesto de trabajo, y estos pueden ser diferentes a los exigidos por la institución.

La diferencia entre lo que la institución pide como perfil ideal y lo que el profesional tiene determina la necesidad. La diferencia existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa, por lo tanto, eso es sobre lo que el profesional debería formarse para adecuarse al perfil exigido.

En el caso de los docentes universitarios, la necesidad basada en la discrepancia sería la que se dibuja entre el umbral de los conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los docentes y el que la institución universitaria considera que debería tener para ejercer adecuadamente la docencia.

Cuando el sistema o la institución creen que hay que implementar cambios en aspectos concretos de los docentes, se prescribe una normativa que deben cumplir durante un período determinado. Integrarse en estas nuevas demandas puede implicar unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes de las que tal vez carezcan los docentes. Incorporarlas para poder ejercitarlas en su práctica cotidiana puede generar una necesidad.

Tal necesidad ha llegado desde el exterior. No es que haya nacido un «problema» generado por la práctica diaria. Se trata de una necesidad que algunos pueden vivir como «impuesta» y que, como tal, quizás provoque diferentes reacciones: de aceptación por el beneficio que puede suponer a corto o largo plazo, pero también de rechazo y resistencia si implica añadir más tareas o mayor complejidad a las tareas habituales.

Existen dos orientaciones para analizar esta dimensión del concepto de necesidad formativa basada en la discrepancia: la que se basa en la carencia, o la que se basa en la apreciación:

- *La orientación basada en la carencia* es la que nos enfoca las diferencias como deficiencias que tienen las personas en su formación en relación con su tarea diaria (lo que no pueden hacer o lo que no son capaces de hacer), o en relación con la propia institución (lo que cree

que debería tener o hacer). Esta orientación se basa en las debilidades de los agentes, lo cual le confiere un enfoque negativo.

- *La orientación apreciativa* es la que se sitúa en el polo opuesto a la anterior. Enfatiza lo que ya está bien del trabajo que se está haciendo y apunta solo lo que habría que mejorar. Positiviza lo que se hace correctamente y propone la mejora.

Teniendo presente que las emociones son un factor vital en la predisposición y aceptación de cualquier intervención formativa, partir de una visión optimizadora o negativista de la realidad puede beneficiar o perjudicar la consecución del propósito.

Según quién exprese la necesidad formativa la perspectiva puede ser:

- *Institucional*. La institución o la Administración, como marco normativo o de exigencia, expresa que es lo que hay que saber hacer, saber, tener o ser.
- *Personal/profesional*. Formulada por el propio agente implicado en la necesidad.

Aunque es importante tener presentes ambas perspectivas, las aportaciones que podamos obtener de los protagonistas en la acción pueden representar un valor añadido a la formación diseñada: la oportunidad de mejorar las debilidades existentes. Las necesidades prescriptivas nos pueden servir de marco de referencia para situarnos en el análisis y para no alejarnos de los objetivos normativos.

Realizar una detección de necesidades partiendo del concepto de necesidad basado en la discrepancia puede tener sus ventajas e inconvenientes.

Cuadro 3. Ventajas e inconvenientes de la detección de necesidades basada en la discrepancia

Ventajas	Inconvenientes
La institución define los objetivos y las finalidades de la institución y de cada docente.	Cada persona puede tener diferentes necesidades ante un mismo objetivo.

Ventajas	Inconvenientes
La institución reconoce las necesidades individuales y de los equipos.	Cada equipo puede funcionar de forma diferente según las particularidades de cada persona, y se pueden obtener climas de trabajo muy distintos.
Se identifican necesidades formativas generalizadas.	Las necesidades detectadas pueden no responder a las expectativas de los docentes o a sus necesidades reales.
<p>La institución genera nuevas necesidades como fruto de la evolución (social, normativa...).</p> <p>Reconocer una necesidad puede influir en un juicio de valor reduccionista y, a priori, de causa-efecto: existe un problema; por lo tanto, se aplica una solución.</p>	<p>La formación fruto de las necesidades impuestas puede generar nuevos problemas no existentes.</p> <p>Los problemas no siempre se pueden solucionar a través una formación (pueden ser por falta de recursos, problemas de infraestructura, falta de motivación por cuestiones laborales o personales...).</p>

4.3. Concepto de necesidad sentida

La otra mirada del concepto de necesidad es el que se basa en el problema que tienen los propios agentes: en lo que observan, sienten y expresan los protagonistas de la acción, o sea, los docentes. Es la que define la necesidad como un problema existente que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige. Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de la misma y se sienten capaces de expresarla. Se trata de necesidades que se basan en la exploración de los problemas que se generan diariamente en el lugar de trabajo y que incomodan, o incluso en algunos casos inhabilitan, al docente en algunas actividades profesionales.

Esta mirada considera que para planificar cualquier formación hay que tener presentes las necesidades sentidas por los propios agentes que participarán en la formación. Si la formación contempla los problemas planteados por los mismos protagonistas y está diseñada para ofrecer respuestas a los problemas evidenciados, la formación tiene una mayor garantía de éxito.

En este caso, las administraciones e instituciones determinan el marco de referencia y prescriben unas funciones determinadas para los docentes. Es innegable que esta hoja de ruta es totalmente imprescindible.

ble; sin embargo, hay pequeños inconvenientes, problemas o dificultades que solo son observables desde el quehacer cotidiano. Este concepto de necesidad parte, pues, de esta perspectiva y puede tener diferentes orientaciones:

- la *necesidad relativa o comparativa*, que es la que se produce al comparar y que, aunque es igualmente expresada, no es tanto un problema personal, sino que surge a partir de la observación con los demás;
- la *necesidad analítica*, que es la que aparece durante o después del análisis, una vez cotejada toda la información de que se dispone.

Basar la detección de necesidades solo en el concepto del problema puede tener sus ventajas, pero también sus inconvenientes.

Cuadro 4. Ventajas e inconvenientes de la detección de necesidades basada en los agentes implicados

Ventajas	Inconvenientes
La acción formativa puede ser más personalizada y cubre las necesidades individuales.	Puede haber tantas necesidades como personas, y es necesario priorizar las acciones formativas.
Ayuda a resolver los problemas cotidianos.	Se puede dar el caso de que las necesidades personales no respondan a las necesidades surgidas de las evoluciones sociales o de la propia institución.
La acción formativa se puede planificar según las expectativas personales o colectivas.	Las necesidades detectadas pueden ser relativas y no responder a problemas reales.
Los agentes implicados se sienten muy motivados para recibir información.	Puede acabar siendo una formación desligada de la realidad, del momento o una formación que nace al amparo de una moda esporádica.
Reconoce las necesidades personales y colectivas.	Comporta hablar de valores, y los valores tienen siempre una visión subjetiva. Presupone que el planificador tiene conciencia de que existe solución al problema presentado, ya sea por medio de la formación o de respuestas más personalizadas.

En otro bloque de necesidades podemos encontrar las necesidades prospectivas. Son aquellas que emergen durante o después del proceso formativo y que tienen que ver con:

- las necesidades inicialmente inexistentes, pero que se van creando mientras se realiza la formación, que van emergiendo a nivel externo (Administración, otros territorios, otros países...), y que se prevé que se convertirán en necesidades (sería una necesidad anticipada);
- las necesidades inicialmente inexistentes pero que crea la propia formación que se está impartiendo (cualquier formación introduce nuevos conceptos, nuevas ideas y concepciones que abren nuevas miradas, nuevas líneas de trabajo que hay que explorar).

Cuadro 5. Ventajas e inconvenientes de la detección de necesidades según las dimensiones

	Ventajas	Inconvenientes
Normativa	<p>Integra posibles innovaciones que nunca serían una necesidad para algunos docentes.</p> <p>Impulsa el cambio que permite equipararse a otros países.</p> <p>Intenta reducir las desigualdades.</p>	<p>Los docentes no la consideran necesaria, por lo tanto, muchos no le dan importancia.</p> <p>Los que reciben formación no están motivados para llevarla a cabo, ya que no es una prioridad.</p>
Sentida	<p>La motivación por realizar la formación es elevada, ya que participar puede ayudar a resolver el problema que tienen.</p> <p>Cubren los problemas reales con que se encuentran los docentes.</p>	<p>Puede estar condicionada por la moda o tendencia social y/o formativa del momento.</p> <p>Puede sentirla pero no verbalizarla.</p> <p>Puede expresarla inadecuadamente.</p> <p>Los deseos pueden ser contradictorios con las necesidades normativas.</p>
Según la demanda	<p>La motivación para realizar la formación es elevada, aunque solo sea para no desmarcarse de lo que hace la mayoría o para tener argumentos para estar de acuerdo o en desacuerdo.</p>	<p>Se realiza una formación que puede no ser efectiva, ya que no siempre cubre unas expectativas iniciales o resuelve un problema existente.</p>
Comparativa	<p>Todos tienen la misma formación.</p> <p>La oferta formativa es equitativa.</p>	<p>No tiene en cuenta las necesidades personales y/o particulares de cada docente o contexto.</p>
Prospectiva	<p>Es positivo que emerjan nuevas necesidades, pues ello también crea nuevas expectativas.</p>	<p>Puede defraudar el hecho de no concluir nunca ningún circuito. Todo forma parte de una espiral.</p>

Para identificar si los docentes tienen o no necesidades formativas de carácter pedagógico, y si las tienen, cuáles son, la mejor opción es la que permite establecer un paralelismo entre las necesidades normati-

vas basadas en la discrepancia y las necesidades sentidas basadas en el problema que expresan los propios agentes. Usar las dos miradas en la detección y en el análisis permite mantener el equilibrio entre lo que percibe la institución y lo que perciben los docentes.

Cuando la detección permite conocer las necesidades de la institución es más fácil comprender lo que esta requiere para que se produzcan mejoras. Si la detección se realiza para identificar los problemas de los docentes, nos permitirá, además, reconocer las causas que los provocan y aportar así soluciones más viables. En principio, hay que tener en cuenta que no todos los problemas tienen solución y que algunos tampoco se pueden atender de manera inmediata o —como señala Goldstein (1993)— habrá que diferenciar durante el proceso los problemas que requieren ayuda externa de los que se pueden resolver individualmente o por parte del equipo docente.

5. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Partir de las necesidades formativas de los docentes universitarios para diseñar un plan de formación requiere algunas decisiones importantes en las que la metodología de investigación es parte esencial.

La detección de necesidades que se presenta a continuación consta de dos fases:

- una detección que se lleva a cabo con una muestra amplia de docentes universitarios que nos aportará los datos necesarios para crear el marco formativo;
- una detección que se desarrolla en una facultad y que sirve de ejemplo para la elaboración de un plan contextualizado y adaptado a un ámbito académico y a un área concreta.

Para realizar la primera fase del estudio se ha optado por hacer una indagación tanto en extensión como en profundidad, que nos aporte datos cuantitativos y cualitativos. Para ello es necesario, por una parte, tener un retrato lo más extenso posible del escenario, es decir, de las opiniones de una amplia muestra de docentes, y por otra parte, tenerlo también de las aportaciones detalladas de los pensamientos, creencias, intereses, ideas, opiniones, emociones y necesidades que los propios docentes sienten sobre su formación y sobre la formación que consideraran que es necesaria para impartir clases en la universidad.

El estudio de caso es el que ha permitido recoger y analizar los datos recopilados a través del siguiente proceso: revisión bibliográfica, planteamiento del tema, elaboración de los instrumentos de recogida de datos, recogida de datos y análisis de los mismos.

5.1. El estudio de caso

El estudio de caso puede ser muy útil, ya que posibilita la observación de un espacio o una comunidad por medio de un análisis exhaustivo para conocer cuáles son los fenómenos que se suceden con la finalidad

de interpretarlos y dotarlos de significado y poderlos generalizar (Blaxter *et al.*, 2000: 15-17). Para Stake (1998: 11), el estudio de caso es «el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprenderlo en circunstancias importantes».

La intención de la idea no es solo generalizar y hacer una propuesta única, sino poder observar y analizar cuáles son los factores que inciden en la profesión docente en la etapa de la educación superior, que provocan problemas que impiden realizar el trabajo de manera ágil; cuáles son las carencias sentidas y vividas por los mismos protagonistas para llevar a cabo su trabajo; cuáles son los impedimentos internos y externos que provocan malestar en las aulas y en la propia institución. A través del estudio de caso⁷ se pretende encontrar las «pistas» para interpretar una realidad múltiple.

Preguntar a los diferentes agentes cuáles son sus necesidades es un primer paso hacia la reflexión, ya que «obliga» a hacer una introspección que puede generar, o no, una actitud crítica.

Para el estudio de caso que se presenta se han elegido las universidades catalanas,⁸ y la recogida de datos se ha realizado empleando instrumentos elaborados para el estudio, y que se detallan más adelante.

Las aportaciones recogidas por los instrumentos utilizados parten de la experiencia y de la práctica y proporcionan múltiples datos, lo que facilita el razonamiento inductivo. Los pasos que se han seguido para detectar y analizar las necesidades formativas de los docentes universitarios de las diferentes universidades catalanas hasta la elaboración de un plan de formación han sido los siguientes:

- Revisión documental que sirve de base para la elaboración del marco conceptual.

7. Ben Flyvbjerg (2004). «Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de casos». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 106, abril-junio, pp. 33-62.

8. Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra y Universidad Politécnica de Barcelona.

- Elaboración y selección de los instrumentos de recogida de información y de la muestra.
- Recogida de los datos.
- Categorización de los datos y análisis interpretativo de los mismas.
- Elaboración de las conclusiones.
- Confección de un plan general de formación.
- Concreción del plan de formación en diferentes contextos particulares.

Los objetivos generales son los siguientes:

- Identificar las necesidades formativas de los profesores que imparten clases en la etapa de educación superior a través de sus propias voces.
- Elaborar unas conclusiones que faciliten herramientas para la elaboración de posibles planes de formación.
- Confeccionar una propuesta marco de formación que contemple las necesidades más generales y que permita la elaboración de diversos planes que cubran las necesidades más focalizadas.
- Concretar el plan de formación en un contexto particular a partir de las necesidades recogidas.

Los objetivos específicos son:

- Identificar si los docentes universitarios de cualquier ámbito académico poseen conocimientos pedagógicos y si estos son suficientes para ejercer su actividad docente.
- Reconocer si tienen, o no, necesidades formativas en el ámbito pedagógico para realizar su actividad diaria incorporando los cambios generados por las alteraciones de las últimas décadas.
- Saber cuáles son los aspectos que valoran los mismos docentes de su trabajo.
- Distinguir las dificultades que provocan obstáculos importantes para implementar innovaciones.
- Percibir sensaciones de los docentes que aportan informaciones implícitas en positivo y en negativo sobre la docencia y formación permanente.

- Conseguir elementos suficientes para configurar una propuesta marco de formación permanente del profesorado universitario.

5.2. Técnicas de recogida de datos

La selección de las técnicas de recogida de datos se ha determinado según los objetivos propuestos, y los instrumentos que se han utilizado para conseguirlos tanto en extensión como en profundidad han sido los siguientes:

5.2.1. El cuestionario

El cuestionario elaborado por el estudio contiene preguntas cerradas que los participantes deben responder a partir de una escala de valoración sobre la escala de Likert, con seis alternativas que van del nada, importante o necesario hasta el imprescindible, y preguntas abiertas en las que se invita a los docentes a exponer todo lo que consideran adecuado sobre el tema. Está dividido en tres bloques y estos en diferentes apartados que aportan información acerca de:

1. El perfil profesional en el que se solicita información de carácter general sobre el perfil profesional.
2. Las valoraciones y necesidades de los docentes en relación con la planificación, la metodología, la evaluación, la relación profesor/alumno, la formación y las modalidades formativas.
3. Solicitud de información sobre las necesidades formativas relacionadas con la investigación.

Para preservar la confidencialidad y, a la vez, conseguir que las respuestas sean lo más reales y fiables posible, los cuestionarios han de ser anónimos.

Los datos extraídos en el primer apartado, sobre el perfil profesional, nos pueden facilitar conocer los posibles futuros candidatos a la for-

mación que se diseña y la etapa de desarrollo profesional en que se encuentran (Feixas, 2002).⁹

Los datos extraídos del segundo apartado nos permitirán identificar qué aspectos pedagógicos valoran los docentes como más importantes y, a la vez, en cuáles tienen más dificultades para llevar a cabo su labor cotidiana. Esta información nos permitirá concretar parte del contenido de la formación. En cuanto al tercer apartado seguirá en la línea del anterior.

El análisis de los datos del cuestionario aportará la frecuencia con que los docentes valoran la importancia de los aspectos relacionados con su docencia, el dominio de su saber y su labor pedagógica e investigadora; así como lo que necesitan para mejorar su práctica.

Conscientes de que el cuestionario no permite demasiadas respuestas abiertas ni en profundidad, se complementa la investigación con las otras técnicas de recogida de datos: la entrevista y los grupos colaborativos.

5.2.2. La entrevista en profundidad

Con el fin de que la muestra de los informantes de las entrevistas en profundidad fuera diversa, se ha procurado hacer la selección teniendo presente parámetros como los siguientes: que fueran profesores en activo, de diferentes facultades y que tuvieran diferentes niveles de experiencia:

- novel con menos de cinco años de experiencia en docencia universitaria;
- seniors y/o experimentados con más de cinco años en la docencia universitaria;
- los que tienen o no cargos de gestión académica.

9. Feixas, M. (2002). «El desenvolupament professional del professor universitari com a docent». Tesis doctoral.

El guion de la entrevista se confeccionó teniendo en cuenta las categorías deductivas extraídas del análisis documental y constaba de preguntas relacionadas con:

- la experiencia docente y las dificultades que la persona entrevistada ha ido teniendo a lo largo de su trayectoria profesional desde que se inició como docente universitario;
- el dominio que considera tener en diferentes aspectos que se relacionan con el área pedagógica de su carrera como docente universitario;
- la formación pedagógica que necesita para la mejora de su práctica;
- la formación que considera necesaria para la mejora de la calidad educativa de la universidad en la que imparte la docencia;
- las modalidades de formación más adecuadas a sus posibilidades y expectativas.

Para complementar las informaciones recopiladas a través del cuestionario y las entrevistas, se ha utilizado la técnica de los grupos colaborativos.

5.2.3. Los grupos colaborativos

La técnica de grupos colaborativos favorece el diálogo entre todos los participantes y permite recoger aportaciones y argumentos sobre el tema, así como establecer categorías y prioridades sobre los mismos temas que surgen. Consta de tres fases:

1. *Identificación de necesidades.* Esta primera fase consta a la vez de tres partes: una primera parte en la que se solicita que, de manera individual, cada participante escriba un listado de las necesidades formativas que considera tener; una segunda parte en la que estas necesidades se socializan en pequeño grupo, elaborando un único listado, y una tercera parte en la que se hace una puesta en común, con todo el grupo, de las necesidades particulares. De esta manera se llega a un listado común y único sin que se eliminen las necesidades particulares.
2. *Categorización de las necesidades.* Para que se pueda trabajar con todas las necesidades resultantes es necesario sintetizar la información obtenida compartiendo significados. Por eso se realiza un proceso de categorización en el que participan todos los asistentes. El consenso

al que se llega determina cuáles son los puntos clave sobre los que se debe planificar una formación. El problema es que, generalmente, estos elementos son numerosos y hay que establecer un orden de tratamiento. De ahí que haya que priorizar y determinar en qué orden se ejecutarán o planificarán.

3. *Priorización de las necesidades.* Para que la priorización de las necesidades sea consensuada, esta se realiza entre todos los participantes del grupo colaborativo, a través de un debate que tiene como ejes de selección la importancia, urgencia y viabilidad que tienen todas las necesidades formativas que han sido categorizadas.

Los criterios que se siguieron para la selección de los participantes en los grupos colaborativos fueron: grupos de docentes noveles,¹⁰ grupos de docentes experimentados¹¹ y grupos mixtos en los que hubiera tanto docentes noveles como experimentados.

Los datos obtenidos con este instrumento proporcionan un detalle bastante concreto de los grandes temas que requieren formación y de las prioridades argumentadas que sustentan su planificación, y, a la vez, parten de las propias voces que las expresan.

5.3. El análisis de los datos

El análisis de datos es uno de los momentos más importantes del proceso metodológico. Se hace tanto de los datos recopilados en cada instrumento como del cruce de los datos recopilados entre los distintos instrumentos. La triangulación nos permitirá abordar un mismo problema analizado de distintas maneras. Además permite aumentar el grado de validez en la interpretación de los datos, por lo que ofrece una mayor coherencia al plan de formación que se diseñe.

5.3.1. La muestra

La muestra de informantes se ha producido a partir de unos requisitos para participar en las entrevistas y en los grupos colaborativos. Los

10. Menos de cinco años de docencia.

11. Más de cinco años de docencia.

cuestionarios se repartieron por todas las facultades y participaron profesores con niveles de experiencia muy diversa (desde profesores eméritos hasta profesorado de nueva incorporación). La participación resultó de la siguiente forma:

- Los cuestionarios: se obtuvieron 487 respuestas de docentes universitarios.
- Las entrevistas: se realizaron nueve entrevistas en profundidad.
- Los grupos colaborativos: se realizaron tres grupos colaborativos.

5.3.2. La sistematización de los datos

Los datos recopilados a través de los instrumentos utilizados en una metodología cualitativa pueden producir una gran dispersión. Para minimizar este impacto, se han seguido unos principios que facilitan el proceso:

- Los datos recogidos se han clasificado y agrupado en unidades de significado.
- Las categorías se han etiquetado según la significación del tema que desarrollan.
- Algunas de estas unidades de significado o categorías se han dividido en subcategorías.
- Las categorías se han ordenado en función de unos criterios.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías a las que se ha llegado. Para que cada unidad de significado sea suficientemente comprensible va acompañada de un descriptor que la define.

Cuadro 6. Categorías deductivas elaboradas a partir de la revisión documental

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Necesidad formativa	• Necesidades formativas propias para el ejercicio de la docencia	• Necesidades profesionales • Necesidades personales	Las necesidades formativas propias del ejercicio de la docencia o personales que el docente vive como un problema, una carencia o una dificultad para llevar a cabo su tarea profesional.
	• Necesidades surgidas de la adaptación a los requerimientos de la institución y/o al contexto	Necesidades institucionales Necesidades sociales	Las necesidades formativas institucionales o sociales que surgen a partir de los cambios que se generan en la sociedad y en las organizaciones con el paso del tiempo y que provocan nuevas necesidades para los docentes.
Experiencia docente	• Previa a la incorporación a la universidad	• En cualquier ámbito y etapa educativa • En formación de formadores	La experiencia docente anterior a la incorporación a la docencia universitaria en cualquier ámbito y etapa educativa.
	• En el ejercicio de la docencia universitaria		La experiencia que se contabiliza desde la incorporación a la docencia universitaria.
Formación docente	• Formación pedagógica previa	• Importancia	La formación que se ha obtenido antes de la incorporación a la docencia universitaria y que capacita para el ejercicio docente en diferentes etapas; concretamente, en la universitaria.
	• Formación en investigación	• Gestión de la investigación • Instrumentos para la investigación	La formación que capacita para la gestión de la investigación y su desarrollo.
Planificación docente	• Planificación de los objetivos	• Formulación • Selección • Diseño	La planificación que tiene en cuenta la formulación, selección y el diseño de los objetivos a corto y largo plazo: los que se proponen al finalizar cada asignatura y también con la revisión que se va realizando durante el curso para adaptar los objetivos a la realidad de los estudiantes, del contexto... y de otros aspectos relevantes.
	• Planificación de los contenidos	• Formulación • Selección • Diseño	La planificación que tiene en cuenta la formulación, selección y diseño de los contenidos a corto y largo plazo: los que se proponen para desarrollar en el transcurso de la asignatura, así como la revisión que se va realizando durante el curso para adaptarlos a la realidad de los estudiantes, al contexto... y a otros aspectos relevantes.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	• Planificación de las actividades	• Formulación • Selección • Diseño	La planificación que tiene en cuenta la formulación, selección y diseño de los contenidos a corto y largo plazo: los que se proponen para desarrollar en el transcurso de la asignatura, así como la revisión que se va realizando durante el curso para adaptarlos a la realidad de los estudiantes, al contexto... y a otros aspectos relevantes.
Metodología docente	• Motivación de los estudiantes	• Motivación intrínseca • Motivación extrínseca	La motivación intrínseca y extrínseca que muestran los estudiantes en sus estudios universitarios.
	• Gestión del aula	• Tiempo • Espacio	Todos aquellos aspectos que pueden ser regulados por el docente.
	• Gestión social del aula	• Clima del grupo	Todos aquellos aspectos que se relacionan con la organización de los estudiantes en actividades realizadas dentro o fuera del aula (en trabajos de campo) y que facilitan la participación y la creación de un clima adecuados para el trabajo en grupo.
	• Estrategias	• Trabajos individuales • Trabajos en grupo • Estrategias innovadoras	Las estrategias que pueden ser utilizadas en determinadas metodologías docentes innovadoras y que fomentan habilidades en los estudiantes para trabajar individualmente y en grupo.
	• Funcionalidad	• Actividades ligadas a la realidad • Organización de trabajos prácticos	Las intervenciones que facilitan la relación o conexión de los conocimientos y las habilidades que haya que desarrollar a través de las asignaturas con aspectos de la realidad social, laboral o cotidiana.
	• Recursos y materiales de soporte	• En soporte papel • En soporte visual • En soporte auditivo • En soporte TIC	Todos aquellos recursos que en cualquier soporte pueden ser utilizados para la preparación de las clases y también como apoyo de las clases, tanto en lo que se refiere a su elaboración como a su uso.
	• Uso de las TIC	• Por parte de los docentes • Por parte de los estudiantes	Uso de los diferentes medios tecnológicos por parte de los diferentes agentes (alumnado y profesorado), con finalidades diversas: recogida de información, procesamiento de la misma, uso de los medios como apoyo a las clases.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	• Atención a la diversidad	• Conocimientos • Expectativas	Ajustes necesarios para que los alumnos con diferencias significativas de conocimientos dentro de un mismo grupo puedan alcanzar los mismos objetivos que el resto. También se incluyen los ajustes particulares que se han de tener presentes para adaptarse a las expectativas de los estudiantes.
Evaluación	• Organización del proceso de evaluación	• Diseño del proceso • Diseño de las actividades	La evaluación que se plantea y diseña desde el principio para tener en cuenta durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
	• Evaluación diagnóstica de los estudiantes	• Identificación de conocimientos y habilidades	La evaluación previa que se lleva a cabo antes de cualquier proceso de aprendizaje para identificar conocimientos, habilidades y competencias existentes en los estudiantes y que aporta información para ajustar la planificación o la programación.
	• Evaluación continuada	• Individual • Grupal	La evaluación que permite el seguimiento del grupo de estudiantes y que aporta informaciones pertinentes para ajustar la planificación o la programación. La evaluación continua se entiende también como el seguimiento que el docente mantiene con cada alumno o alumna individualmente, facilitando la identificación de los errores en los aprendizajes o en el proceso de aprendizaje y favoreciendo la adquisición de estrategias y recursos que conduzcan a la mejora.
	• Instrumentos de evaluación	• Estrategias e instrumentos alternativos • Exámenes • Trabajos en grupo • Trabajos de campo • Evaluación de competencias	Todas aquellas herramientas que permiten al docente recoger información para reflexionar sobre cualquiera de los aspectos de la intervención educativa. En este caso, se incluirán tanto la observación de la propia herramienta como lo que se pretende observar.
	• Aprender de los errores	• Evaluación como instrumento de mejora del proceso de E/A	Los errores que el estudiante es capaz de identificar y que puede modificar a través de la guía del docente en cualquier momento de la intervención educativa.
	• Autoevaluación docente	• Reflexión sobre la práctica	El proceso que realiza el docente para identificar y analizar aspectos de su práctica y que bajo una visión crítica puede cambiar o no hacerlo.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Relación entre el profesorado y el alumnado	• Conocimiento de los estudiantes	• Características • Intereses	Los procesos que facilitan el aprendizaje en los jóvenes y los adultos, así como los intereses y expectativas que les motivan para aprender.
	• Motivación docente		Motivación que aporta el docente en su tarea diaria a pesar del paso del tiempo.
	• Habilidades comunicativas del docente	• Expresión verbal y no verbal • Técnicas de oratoria	Las habilidades del docente necesarias para mantener una excelente comunicación tanto a nivel colectivo como individual con los estudiantes: escucha activa y expresión de todo tipo.
	• Habilidades sociales del docente	• Tratamiento personalizado a los estudiantes • Relaciones con el grupo	Las habilidades del docente que le permiten tener un trato cordial, que no amistoso, con los alumnos.
	• Orientación académica y profesional	• Individualmente • En grupo	La orientación que precisan algunos estudiantes que no tienen claro el futuro profesional de los estudios que están desarrollando.
	• Participación de los estudiantes en actividades en el aula	• Interacción • Estrategias	Los aspectos que generan la participación de los alumnos en las actividades que se proponen en el aula para trabajar a través de estrategias diferenciadas que facilitan la interacción y el aprendizaje.
Modalidad formativa	• Personales	• Lecturas • Ensayo/error	Las modalidades formativas no dirigidas que de manera individual se utilizan como autoformación.
	• Grupales	• Formación estandarizada: cursos, conferencias, talleres, jornadas, congresos... • Colaboraciones y trabajo en equipo: aprendizaje entre iguales, etc.	Las modalidades formativas dirigidas de forma intensiva (congresos y jornadas) o de manera extensiva en el tiempo que estimulan (o pueden estimular) el aprendizaje.

Cuadro 7. Categorías inductivas en relación con la docencia

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
El conocimiento	• Conocimiento disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento profundo de la materia • Gestión de los contenidos 	Los conocimientos relacionados con los contenidos propios de la materia que se imparte y al grado de profundidad con que se mantienen y actualizan.
	• Conocimiento didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias • Metodologías • Técnicas 	Los conocimientos y las destrezas que permiten implementar de manera adecuada metodologías, estrategias y técnicas para que la diversidad del alumnado pueda adquirir las competencias que se espera que adquieran.
	• Conocimientos para la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías para la investigación • Metodología para la investigación pedagógica desde la docencia de cualquier campo disciplinar • Transferencia de la investigación en docencia • Gestión para la investigación • Contenidos para la investigación 	Los conocimientos y las habilidades necesarias para gestionar efectuar y divulgar investigación, así como los conocimientos y las habilidades que permiten transferir los contenidos de la investigación a la práctica y los contenidos de las materias que imparten.
	• Conocimientos instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas • Idiomas prácticos 	Las habilidades que permiten mantener una comunicación afectiva, funcional, de manera individual y colectiva, incluso en grupos de lenguas y culturas diferentes a la propia.
Las concepciones y creencias personales	<ul style="list-style-type: none"> • La concepción sobre educación • La concepción sobre la figura del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación + técnica = profesional docente 	Las concepciones o creencias son aquellos criterios a veces implícitos que enmarcan algunas de las intervenciones o expresiones de los docentes.
La experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias previas 	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias docentes previas 	El tiempo que ha ejercido la docencia antes de incorporarse como docente en la universidad, independientemente de la etapa o ámbito educativo al que haya dedicado este tiempo.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Conocimiento de los obstáculos internos y externos	• Institucionales	• Normativos	Las normativas que provienen de la propia institución universitaria, o bien la enmarcan: normativa europea del EEE, que es necesario que los docentes conozcan.
	• Sociales	• Horarios laborales del alumnado	Las diferentes casuísticas laborales que una gran parte del alumnado comparte con sus estudios y que provocan dificultades y a veces incumplimientos de algunas demandas de los docentes.
	• Condiciones logísticas	• Espacios • Grupos numerosos	Las condiciones logísticas que acaban siendo un obstáculo para determinados cambios metodológicos: espacios preparados para clases magistrales o grupos muy numerosos que privan la realización de determinados trabajos en grupo o prácticas guiadas.
Planificación docente	• La planificación de la docencia	• Ajustes en los objetivos, contenidos, actividades, tiempo...	Los ajustes necesarios para adaptar los objetivos, contenidos y actividades al grupo, tiempo y contexto.
	• Dominio de los diferentes factores que intervienen en la planificación	• Gestión del tiempo • Características de los estudiantes • Materia	Los aspectos que también hay que tener presentes en el momento de realizar los ajustes de la programación.
Conocimiento y uso de metodologías diversas	• Relacionadas con cada materia		El conocimiento profundo de diferentes metodologías para poder utilizar la más adecuada en función de los contenidos de cada materia.
	• Motivación de los estudiantes	• Uso de metodologías motivadoras	El uso de metodologías que fomenten la funcionalidad de los aprendizajes y la adquisición de las competencias personales y sociales, además de las intelectuales.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	• Gestión del aula	• Gestión del tiempo	La gestión del tiempo es básica para todas las actividades de aula pero también las de preparación de las intervenciones o la corrección de las mismas. La gestión del tiempo tiene que ver también con los espacios que el docente debe compartir con el investigador y con su vida personal.
	• Gestión social del aula	• Participación de los estudiantes en actividades en el aula	Las propuestas que favorecen la participación de los alumnos en actividades presentadas en el aula.
	• Estrategias de aprendizaje	• Trabajo en equipo de los estudiantes • Técnicas participativas • De escucha activa a los estudiantes • Aprendizaje cooperativo	Las estrategias que directa o indirectamente favorecen los aprendizajes de los estudiantes.
	• Las competencias	• Autonomía en los aprendizajes • Organización, planificación • Reflexión sobre la acción	Todas las competencias personales e intelectuales y sociales que se espera que los alumnos adquieran en su paso por la universidad y que precisen para su vida personal, social y profesional. Son las competencias que se pueden conseguir a través de determinadas metodologías.
	• En formatos diferentes	• Semipresenciales • Prácticas fuera del aula	Las metodologías que se pueden llevar a cabo en espacios diferentes al aula ordinaria.
	• Funcionales y prácticas		Las intervenciones ligadas a la práctica y que visualizan el significado real de lo que los estudiantes están aprendiendo.
	• Condiciones para escoger una metodología	• Según contenidos • No exclusión de las otras • Acordes con la normativa vigente • Que desarrollen competencias	Cada metodología favorece la adquisición de determinadas competencias. Conocerlas a fondo nos proporcionará los elementos para poder realizar una elección adecuada.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Las competencias de los estudiantes	• Personales	• Autonomía • Responsabilidad	Las competencias necesarias para hacer frente a las otras competencias: sociales e intelectuales.
	• Intelectuales	• Relacionadas con los conocimientos y las habilidades	Las competencias relacionadas con los saberes y las habilidades.
	• Sociales	• Trabajo en equipo	Las habilidades que permiten relacionarse con los demás de forma eficiente y cordial.
Elaboración y uso de recursos de soporte	• Elaboración de materiales adaptados	• Escritos • Gráficos • TIC	Los recursos que pueden ser utilizados como apoyo a las clases y a los estudiantes (materiales escritos de lecturas, materiales gráficos para reforzar las explicaciones o material TIC) y que es necesario elaborar o adaptar para la materia que se imparte.
Dominio de las TIC a nivel práctico	• Uso de Moodle	• Para enseñar • Para hacer el seguimiento • Como carpeta de aprendizaje • Para la evaluación	Tiene en cuenta el uso de las TIC de manera sistemática en cualquier finalidad educativa y no únicamente como un recurso.
La evaluación como parte del proceso de E/A	• La evaluación diagnóstica		Las intervenciones que permiten hacer un diagnóstico para conocer la situación de partida y poder realizar las adaptaciones pertinentes.
	• La evaluación continuada	• La devolución reflexionada sobre los resultados • Corrección y retorno • Dificultades y obstáculos: grupos numerosos, tiempo, falta de recursos	Las actividades de evaluación como los instrumentos que facilitan la observación como retorno que hay que hacer a los estudiantes para utilizar la evaluación como fuente de aprendizaje. Incluye a la vez los obstáculos que privan de realizar un seguimiento cuidadoso del alumnado.
	• La evaluación única		Las reflexiones en torno a la valoración de los aprendizajes de los estudiantes a través de una única prueba.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	• La evaluación formativa	• Evaluación de los contenidos sobre su aplicación	Las reflexiones sobre la forma que debería tener la evaluación final o sumativa.
	• Instrumentos y estrategias	• Adecuación en cada momento, contenido, grupo	Las estrategias e instrumentos que pueden ser utilizados según contenido, momento, aspecto que se quiere evaluar o destinatarios de la evaluación.
	• Autoevaluación	• De los estudiantes • De los docentes	La evaluación que debe hacer cada estudiante y también el docente sobre su propio trabajo para mejorarlo.
	• Triangulación de los resultados de las evaluaciones en los equipos docentes	• Observación	La observación que deben hacer y compartir los docentes para realizar las valoraciones de los aprendizajes de los estudiantes.
Seguimiento de los estudiantes	• Seguimiento individualizado	• Seguimiento académico • Atención personalizada • Orientación profesional y académica	Las estrategias y recursos necesarios para llevar a cabo un seguimiento individualizado de los estudiantes: tutorías individuales, retorno de las evaluaciones, orientación académica personalizada...
	• Seguimiento del grupo	• Condicionantes personales de los docentes • Competencias sociales • Respeto a la heterogeneidad	Las habilidades necesarias para hacer un seguimiento colectivo del grupo clase: tutorías, clima de grupo.
	• Falta de motivación de los estudiantes		Los aspectos que permiten que los alumnos estén interesados por los estudios que realizan de manera voluntaria.
	• Condiciones logísticas	• Espacios • Tiempo • Recurso • Masificación de alumnos	Las condiciones logísticas que habría disfrutar para realizar un seguimiento adecuado a los estudiantes y que, si no se disfrutaran, pueden provocar dificultades, resistencias, obstáculos...
	• Condiciones en las relaciones	• Respeto • Diálogo • Disponibilidad • Espacios adecuados • Grupos reducidos	Las condiciones que deben cumplir ambas partes (docentes y estudiantes) y que en caso de no tenerlas no se pueden mantener unas relaciones adecuadas.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones docente-estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ventajas e inconvenientes de las relaciones cordiales con el grupo • Relaciones diferenciadas según el espacio donde se realizan las actividades 	Las reflexiones sobre los inconvenientes y ventajas de mantener unas relaciones cordiales con los estudiantes, así como las diferencias significativas que se observan cuando las relaciones se realizan en uno u otro espacio (clase o espacios externos).
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de trabajo cooperativo 		Las técnicas que hay que conocer para dinamizar adecuadamente los grupos consiguiendo que el trabajo de grupo se convierta en un trabajo cooperativo.
Nuevos temas de formación permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionados con los contenidos 		Temas relacionados con los contenidos disciplinares que habría que tener en cuenta a la hora de planificar la formación permanente y que habitualmente no quedan incluidos en ningún programa formativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionados con la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías con enfoques alternativos • Educación de la voz 	Temas relacionados con el ejercicio de la docencia que habría que tener en cuenta a la hora de planificar la formación permanente y que habitualmente no quedan incluidos en ningún programa formativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionados con el crecimiento personal 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo de las emociones • Empatía 	Temas relacionados con el crecimiento personal que habría que tener en cuenta a la hora de planificar la formación permanente y que habitualmente no quedan incluidos en ningún programa formativo.
Formación de las competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías que faciliten el desarrollo de las competencias docentes (contenido y método en coherencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos y estrategias para conseguir formación permanente autónoma • Habilidades personales • Habilidades sociales 	Las metodologías formativas que deben recibir los docentes y que facilitan la adquisición de las competencias necesarias: personales, sociales, intelectuales.
La institución	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento: normativas, formas de promoción 		Los conocimientos que son necesarios para promocionar dentro de la institución.

Cuadro 8. Categorías inductivas en relación con la modalidad formativa

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Formación entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Entre profesionales del mismo campo disciplinar • Entre profesionales de campos disciplinares muy diferentes (juristas, economistas, psicólogos...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de los grupos de trabajo • En las mismas asignaturas, áreas o materias 	La que tiene lugar a través de la interacción que se produce en los equipos de trabajo o en los espacios en que se comparten las mismas asignaturas o asignaturas paralelas.
Modalidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Virtuales • Presenciales: cursos, talleres, «cápsulas» formativas, acompañamiento (más que asesoramiento) 		Las modalidades formativas que pueden facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias en los docentes, ya sean dirigidas o no.
Autoformación			La formación que cada docente va realizando de manera desorganizada u organizada a través de las diferentes actividades que él mismo se propone.
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos y recursos para la reflexión sobre la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoanálisis profesional 	<p>El bagaje profesional que se va incorporando a través de la reflexión sobre la propia práctica.</p> <p>A través del retorno que facilita esta reflexión se promueve la adquisición de las propias estrategias en el contexto.</p>

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
Condiciones de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Currículum • Utilidad • Relevancia • Innovadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de los objetivos • Gestión de los planes docentes • Que se anticipe o nazca con los cambios • Formación no generalista, cercana al lugar de trabajo • Profunda (no superficial) • Funcional, práctica y con posibilidad de retorno (prácticas tuteladas) • Útil. Que parta de las necesidades o problemas reales • Real • Relevante • Personalizada • Que facilite respuestas (y no genere más problemas) • Que aporte innovación • Que fomente la investigación 	<p>Las condiciones que se consideran indispensables o muy importantes para que una formación sea efectiva, llegue al máximo de docentes posible y facilite la innovación a nivel personal y colectivo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo • Reconocimiento institucional a la docencia y a la formación docente • Conciliación de la formación con la vida laboral y personal • Coste económico 	<ul style="list-style-type: none"> • Los obstáculos que habría que salvar para que la formación fuese mejor valorada a nivel personal e institucional y que fuera de más fácil acceso para los asistentes: flexibilidad horaria, compatible con la vida personal y profesional.
Formación pedagógica inicial	<ul style="list-style-type: none"> • En modalidades y contenidos diferentes 		<p>La formación pedagógica que habría que planificar de forma previa a la incorporación a la universidad: formación del profesorado novel o incluso el de alguna etapa anterior.</p>
Evaluación de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción 		<p>Los aspectos aptos para ser evaluados, relacionados con la satisfacción personal y profesional de la formación recibida.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia 		<p>Las modificaciones que se han podido incorporar a la práctica cotidiana fruto de la asistencia e incorporación de los contenidos desarrollados en una formación</p>

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descripción
	• Impacto		La evaluación institucional de la formación planificada para observar las repercusiones a gran escala y el efecto que produce toda la formación en cada uno de los niveles en que se lleva a cabo. Tiene en cuenta también aquellos aspectos más logísticos y económicos que giran en torno a la formación que se está efectuando.
Institucionalización de la formación	• Estructura formativa institucional	Plan de formación	La elaboración de un plan de formación que contemple los niveles macro (directrices generales y estructura) y micro (necesidades específicas de cada universidad, facultad, departamento...).
	• Obligatoriedad de la formación permanente		La posibilidad de hacer obligatoria la formación permanente.

5.4. Resultados

Los objetivos que me planteaba para el estudio eran reconocer si los docentes universitarios tenían o no necesidades formativas de carácter pedagógico y, en caso de que la respuesta fuera afirmativa, poder identificar cuáles eran estas necesidades para trazar un plan de formación que las cubriera.

Del análisis de los datos obtenidos se pueden extraer estas conclusiones sobre los docentes:

- *Se sienten motivados por las innovaciones metodológicas, pero para que las puedan hacer efectivas es necesario que se cumplan unas condiciones mínimas, como es la reducción del número de alumnos por aula, unos espacios adecuados y un tiempo permisible. Los docentes apuntan sus necesidades formativas para acercarse al cambio, pero, a la vez, muestran el desencanto que les genera la impotencia de no poder hacerse cargo de lo que se les pide.*
- *Valoran muy positivamente su experiencia profesional, ya sea previa o durante su ejercicio, pero apuntan que para que sea efectiva y no fa-*

vorezca la reiteración permanente de prácticas poco útiles, es necesaria una reflexión sobre la práctica.

- *Piden apoyo institucional* tanto en lo referente al reconocimiento de la actividad docente (hasta equipararla con la investigación y la divulgación de la misma) como con respecto a los recursos y a la consistencia de la formación. La falta de reconocimiento de la Administración hacia la docencia desencadena desmotivaciones, obstáculos y resistencias para innovar.
- *Se sienten muy presionados por las exigencias que posibilitan la promoción y acreditación que prioriza la investigación y la divulgación* por encima de la calidad docente. Este hecho hace que los docentes focalicen los esfuerzos en la investigación, por lo que se reduce o debilita la actividad docente.
- Las exigencias externas reclaman un perfil docente con conocimiento pedagógico; en cambio, *los docentes consideran que les faltan conocimientos y competencias* en relación con los siguientes temas:
 - La *planificación* tanto a largo plazo (curso) como a corto plazo (sesiones diarias) en la línea de incorporar a la programación aspectos de la actualidad que pueden enriquecer los contenidos o de conocer estrategias que les permita ser flexibles en las programaciones sin desatender contenidos imprescindibles o incluso en la inclusión de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - La *metodología*. Se expresa la necesidad de conocer metodologías diversas para aplicar a cada situación teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias, la gestión de la información y la incorporación de las TIC, la conexión de teoría y práctica, la programación y evaluación de actividades prácticas, la motivación de los estudiantes. Además de obtener los criterios para seleccionar la metodología más adecuada en función de diferentes variantes: grupo, materia, contenido, espacios, etc., se considera importante que la formación metodológica se imparta ofreciendo modelos diferentes a los tradicionales.
 - Las *habilidades comunicativas* de oralidad y escucha activa y *feedback*, y las sociales en las relaciones con los estudiantes y el equipo docente o los grupos de investigación.
 - *El conocimiento de las características de los estudiantes*, básicamente sobre el modo en que aprenden, para facilitar la elaboración de

las tareas que se proponen para el trabajo en el aula o el trabajo autónomo.

- Los *materiales, recursos* y las *TIC*, tanto desde el punto de vista de su uso como desde la elaboración de materiales para la docencia y no únicamente los que sirven para ilustrar las clases expositivas. Se considera importante conocer herramientas que faciliten una comunicación diferente con el alumnado (Moddle, por ejemplo), siempre que la herramienta no supedite el trabajo del docente, sino que le sirva de ayuda y recurso. No se puede pensar que, por el hecho de que las TIC hace tiempo que conviven con nosotros, ya están incorporadas y se saca un provecho óptimo de las mismas.
- Las *estrategias* para vincular los aprendizajes con el mundo laboral.
- La *evaluación*. Se visualiza totalmente ligada a la metodología y a programar mientras se planifican los objetivos y las actividades de aprendizaje. Se pide una formación que ayude a centrar el significado de la evaluación y concretamente de la evaluación continuada. Expresan dificultades para hacer un seguimiento de los estudiantes identificando sus logros y errores. Las dificultades se agravan cuando se pide diseñar instrumentos de evaluación que validen habilidades y actitudes, trabajos de campo o trabajo en equipo, entre otros.
- Las *relaciones entre el profesorado y los estudiantes*. En lo que se observan grandes discrepancias en los docentes es entre la proximidad y la autoridad. La cercanía, que para algunos mejora la predisposición de los estudiantes hacia los aprendizajes, se contrapone a la autoridad, que para otros ayuda a mantener el respeto. Frente a esta dualidad se evidencia una necesidad de estrategias que aporten la proximidad sin la pérdida de autoridad.
- El *trabajo en equipo* que rompa con las inercias unipersonales para considerar otras formas de trabajo. El trabajo colaborativo se empieza a ver como una necesidad tanto en la docencia, como en la investigación o en la misma formación entre iguales que se puede focalizar en el equipo docente.
- *Otras temáticas*, además de las científicas o pedagógicas, que ayuden al crecimiento personal y profesional, como el pensamiento crítico y la complejidad o la formación en ética profesional, la escritura de trabajos científicos en la redacción de artículos, el tra-

bajo cooperativo, la educación de la voz, el pensamiento crítico y la complejidad o la formación en la responsabilidad, entre otros.

- Y también necesidades formativas en temas relacionados con la *investigación* tanto en lo referente al conocimiento sobre los nuevos paradigmas cualitativos como en los instrumentos para el tratamiento de los datos o lo que tiene que ver con la gestión de los grupos de investigación o la redacción de artículos de divulgación, etc.
- Consideran que la formación permanente debe cumplir ciertos requisitos como que parta de las necesidades individuales y colectivas, sentidas y prescriptivas y que se anticipe a las exigencias de la Administración en su puesta en práctica; que el objetivo de la formación, además de proporcionar herramientas y recursos para la mejora, también opte por ofrecer una actitud reflexiva y crítica; que sea eminentemente práctica, que aporte experiencias contextualizadas que facilite a los docentes compartir diferentes miradas en un mismo espacio; que no sea generalista, que concrete en cada ámbito de conocimiento, y que acompañe más que instruya.

Todas estas necesidades formativas que han sido expresadas por los docentes universitarios participantes nos permiten concluir que, por una parte, hay un plan marco de formación que marca las líneas básicas de formación en todo el territorio, y por otra parte, es imprescindible que cada contexto, cada centro en concreto o facultad determine cuáles son sus necesidades formativas concretas y dibuje su propio plan de formación. Solo un diseño en estos dos niveles puede asegurar que lo que se planifique cubra las necesidades de los destinatarios directos.

En este sentido y como resultado del estudio que se ha presentado, se elabora el plan marco de formación con las líneas prioritarias y se presenta a continuación un plan de formación de una facultad concreta, este último a modo de ejemplo de la concreción de un plan a partir de las necesidades formativas de los docentes de la propia facultad.

6. PROPUESTA DE ELABORACIÓN DEL PLAN MARCO DE FORMACIÓN

Tras analizar las necesidades de los docentes y observar los resultados, es evidente que para que una formación permanente sea realmente efectiva debe estar estructurada e incentivada y valorada por la Administración, y es necesario que aporte las pautas y directrices generales que faciliten la concreción en cada ámbito, contexto y facultad.

Bajo esta premisa, la propuesta plantea los criterios necesarios para la elaboración de un plan marco de formación permanente en la universidad. Son los que se apuntan a continuación.

- *Apoyo institucional.* Toda propuesta formativa debe tener apoyo institucional tanto en su elaboración como en el seguimiento y evaluación; de ello depende parte del éxito o fracaso de la propuesta. Para que el plan pueda ser efectivo es necesario que las políticas educativas refuercen el proyecto profesionalmente, fortaleciendo la figura del docente, incentivando la calidad profesional y promocionando la valoración social; creando una estructura organizativa que permita el desarrollo sistemático de la formación en las universidades y que lo visualice como una fuente de mejora y progreso social íntimamente ligada a la investigación; promocionando la innovación y las propuestas que emergen desde el profesorado; promoviendo un plan de evaluación paralelo al plan de formación que fomente la reflexión sobre la práctica y facilite la validación de los proyectos que pueden ser generalizables, y una formación que se ajuste lo máximo posible a las necesidades de los docentes y a las de la institución, de modo que evite el consumismo formativo que acaba creando hábitos negativos.
- *Creación de un modelo de formación.* El plan de formación debe determinar el modelo de formación del profesorado que ha de enmarcar todas las intervenciones formativas; un modelo abierto y flexible, adaptable a las diferentes situaciones que permita la adquisición de las competencias docentes. En este punto hay que tener muy claros los objetivos que se pretende conseguir y si estos pretenden formar profesionales autónomos o profesionales dependientes de la forma-

ción. Si lo que se pretende es conseguir profesionales autónomos, hay que diseñar una formación no basada en un modelo academista.

Hay que variar la figura del formador o de la formadora, del experto como protagonista de la actividad formativa, por un perfil de acompañante en un proceso que crea inseguridad o de dinamizador en un espacio y/o grupo de trabajo dentro de un contexto.

Hay que pensar en una formación que, de manera progresiva, vaya generando en los docentes una posición de participante activo más que de receptor pasivo que finalice en reproducir su propia formación dentro de los equipos docentes. Esta satisfacción se logra cuando el contenido de la formación y el formato en que se realiza ayuda a resolver los problemas que expresan tener los docentes, y donde la metodología y el contenido son coherentes.

Seguir un modelo en la línea no academicista no implica erradicar las otras orientaciones. Se trata de compensar la balanza hacia modelos que favorezcan la construcción personal y profesional del docente con todos los complementos que sean necesarios para que la construcción sea completa.

- *Respetando las diferentes modalidades.* Las circunstancias particulares varían mucho con el tiempo. Si se pretende que la formación esté al alcance de todos, es imprescindible respetar las diferentes posibilidades a las que cada uno puede acceder en función de las mismas, aunque puedan ser esporádicas. Un plan de formación debe contemplar, por tanto, la formación individual a través de lecturas de libros, revistas especializadas o documentos científicos; la inclusión de programas de autoformación con materiales de autoaprendizaje, y ha de ser autoevaluable, como la formación presencial, semipresencial o virtual.
- *Proporcionar las líneas prioritarias.* Un plan de formación puede dibujar las líneas prioritarias que se generan a partir de la detección de las necesidades prescriptivas y también sentidas de manera generalizada. Trazar estas líneas de trabajo permitirá una planificación a corto y largo plazo sobre los temas y metodologías más generales. Esto no excluye que la detección y los planes de formación se generen en cada contexto particular. Se trata únicamente de orientar sobre los ámbitos prioritarios.

- *Formación para la investigación vinculada a la docencia.* El plan de formación debe ser lo suficientemente extenso como para contemplar la formación pedagógica como la formación para la investigación en el sentido más amplio del término, es decir, desde la redacción de artículos hasta la gestión de proyectos, o la divulgación de ambos, etc.
- *Herramientas para identificar necesidades.* El plan general de formación debe proporcionar orientaciones y herramientas que faciliten que cada contexto y equipo docente pueda identificar las necesidades más concretas, propias de cada entorno. Reconocer estas necesidades y compararlas con las orientaciones que se ofrecen desde las líneas prioritarias favorece la elaboración de una oferta más ajustada, lo cual garantiza el éxito de la formación.
- *Modelo de gestión de la formación.* Las orientaciones del plan marco deben contribuir a crear una estructura interna dentro de cada centro y/o a crear un modelo de gestión de la formación que permita la autonomía de cada centro, facultad o departamento. Se han de confeccionar propuestas que faciliten la participación de los docentes en la gestión de la formación contribuyendo a la optimización de los recursos internos.
- *Evaluación de la formación.* La evaluación de la formación es un elemento indispensable desde todas las sus vertientes. La satisfacción de los participantes es importante para toda actividad formativa, pero también lo es la transferencia que esta pueda tener en la práctica diaria y, en el mismo orden de prioridad, la valoración del impacto que la implementación de esta tiene en los docentes de manera general.

7. DE LA MACROPLANIFICACIÓN A LA MICROPLANIFICACIÓN

En el capítulo anterior hemos definido la estructura que debería tener un plan general de formación y hemos defendido que para que sea efectivo es necesario que cada centro ajuste su demanda. En este capítulo, pues, explicitaremos cómo se ha elaborado un plan de formación a medida a partir de la detección de necesidades y teniendo como referente el plan marco de formación establecido. El plan de formación que se expone está elaborado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona.

Teniendo como referente el modelo formativo que se considera más adecuado, las modalidades idóneas, las líneas prioritarias determinadas tanto por las necesidades normativas como por las necesidades expresadas y la formación vinculada a la investigación que se presenta en el plan marco, y con las herramientas que se prevén en el mismo plan, se diseña un proceso metodológico que permita detectar y analizar cuáles son las necesidades formativas concretas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. En este proceso han intervenido regularmente el coordinador de formación de la Facultad de Medicina¹² y la persona que realiza la detección, el análisis y el diseño compartido del plan de formación.¹³ También ha colaborado el ICE de la UB en la coordinación y ayuda en la implementación de la propuesta formativa. De manera puntual han participado diferentes docentes de la facultad en la que se lleva a cabo la detección.

En cuanto al proceso de detección, la figura del coordinador es clave no solo para las gestiones necesarias dentro de la misma facultad, sino también por su participación en la interpretación y ubicación de los datos en el contexto concreto al que se aplicará el plan. Él es quien mejor conoce su entorno: recursos, motivaciones, obstáculos, los puntos fuertes o las debilidades, etc. Aunque no es un papel fácil, y choca con las resistencias tanto de los docentes como de la misma institución (y

12. Agradecemos la participación de Xavier Pastor, coordinador de formación de la Facultad de Medicina.

13. Susanna Arànega, de la Facultad de Pedagogía.

más en momentos de crisis como el actual), es una figura imprescindible para todo el proceso. También es quien puede hacer un seguimiento más de cerca de la evolución del plan una vez iniciada su implementación, ya que tiene una visión panorámica de toda la formación. Este seguimiento es el que le permitirá observar no solo los avances, sino también la posible transferencia a las prácticas docentes.

Cabe decir que la misma detección también se ha efectuado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, pero, como se trata de tener un ejemplo, he optado por hacer constar únicamente el trabajo realizado en la Facultad de Medicina. Como comentario que refuerza la concreción de los planes de formación de cada centro, se puede afirmar que el plan de formación la Facultad de Medicina y el plan de formación de la Facultad de Psicología salieron sustancialmente diferentes en muchos aspectos: en cuanto a temas, modalidades y tiempo, lo que corrobora que la detección es necesaria para diseñar los planes.

7.1. Elaboración del plan de formación en la Facultad de Medicina a partir de la detección de necesidades

El plan de formación que se elabora en la Facultad de Medicina se inicia en el mes de octubre de 2010 con la detección de necesidades formativas. Esta detección se confecciona a través de la colaboración entre la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Medicina bajo el paraguas institucional ofrecido por el ICE de la Universidad de Barcelona que gestiona la formación universitaria. El Departamento Universitario del ICE fomenta y mantiene una estructura que facilita la gestión de la formación en cada centro, el cual se concreta en la figura de un coordinador o coordinadora para cada facultad, que dinamiza esta formación dentro de su contexto.

Partiendo del estudio expuesto en el capítulo anterior, se sigue un proceso paralelo aunque adaptado al nuevo contexto. Se parte del concepto de necesidad como problema; por lo tanto, la detección de necesidades se realiza escuchando las opiniones de los docentes. Y por eso se utilizan los mismos instrumentos adaptados a los docentes receptores de la facultad: el cuestionario y la técnica de los grupos colaborativos. En este caso, se desestima la entrevista porque se trabaja directamente

con el coordinador de formación de la facultad, que es conocedor de muchas de las percepciones y experiencias que vehiculan los aprendizajes en el centro.

En una primera fase se distribuye el cuestionario en formato electrónico a todo el personal docente de la Facultad. Se repartió entre los docentes pertenecientes a los campus de Bellvitge, Clínico y San Juan de Dios y, aunque la respuesta no fue masiva, la muestra puede considerarse representativa. Debe tenerse en cuenta que, por las características de la enseñanza, gran parte del profesorado tiene un perfil orientado a la docencia en prácticas clínicas presenciales con el alumnado; por tanto, no participan directamente en la formación teórica. La mayoría (302) se agrupa en la categoría de profesor asociado médico, y representan el 47,6% de todo el profesorado. Así pues, excluyendo esta categoría por las razones mencionadas, el índice de participación se puede situar en torno al 8'1%.

Las informaciones extraídas del vaciado de los cuestionarios evidencian que la mayoría de los docentes otorgan una gran importancia a la formación pedagógica. Entre los aspectos especialmente relevantes que destacan, encontramos los grandes bloques correspondientes a la planificación de la gestión docente, las metodologías de uso en las aulas, la evaluación en sus diferentes formatos (continuada, de aprendizajes prácticos u otras actividades de los alumnos) y de potenciales alternativas evaluadoras en las citadas. También se consideró importante aprender a interpretar las evaluaciones que realizan los alumnos sobre la propia docencia impartida por el profesorado.

En relación con la formación en metodologías, se destaca la necesidad de mejorar las habilidades del docente para motivar al alumnado, especialmente cuando se trata de aprendizajes prácticos. Relacionado con este aspecto, se considera muy interesante el hecho de tener una buena empatía con el alumno. Se muestra cierta «resistencia» por parte de los encuestados a hacer un seguimiento personalizado del alumno. Se señalan otros aspectos más operativos, como el dominio de los soportes audiovisuales y la gestión del tiempo. Por el contrario, los encuestados no valoran como una necesidad compartida la formación en estrategias innovadoras.

En las preguntas relacionadas con las modalidades formativas se les preguntaba cuáles consideraban que podían ser las más apropiadas para sus necesidades y posibilidades. En este sentido, surgió como punto de interés el hecho de tener más conocimiento de diferentes modelos de enseñanza llevados a cabo por parte de terceros y el conocimiento de lecturas especializadas.

Llamaba la atención el hecho de valorar relativamente (o muy poco) las modalidades formativas que actualmente se encuentran como una oferta mayoritaria por parte del profesorado bajo el argumento mayoritario de la «falta de tiempo» para poder seguir adecuadamente.

En cuanto a los aspectos relacionados con la formación en la labor investigadora, la formación está considerada como imprescindible o muy importante para la mayoría de los docentes.

Además del cuestionario, se utilizó la técnica del grupo colaborativo como instrumento de recogida de datos. El uso de este segundo instrumento facilita informaciones que pueden no haber salido en el instrumento anterior, además de otras aportaciones surgidas del debate.

La utilización de esta técnica permitió considerar tanto las necesidades individuales expresadas en un primer momento como las colectivas expuestas a través del debate y las argumentaciones para priorizar las necesidades. Las contribuciones realizadas para llegar a consensuar las necesidades formativas colectivas son muy valiosas, ya que, además de enriquecer las aportaciones iniciales, sitúan una escala de valor en relación con la importancia y la urgencia para que se cubran las necesidades que facilita la elaboración del programa para que sea ajustado al máximo a las necesidades reales. El proceso se dota de una estrategia capaz de favorecer el desarrollo de ambos objetivos.

Para el desarrollo de la técnica colaborativa se organizó un grupo focal de trece profesores con un reparto prácticamente equitativo entre profesores expertos (más de cinco años de docencia) y profesores noveles (menos de cinco años de docencia). En la selección del grupo que hizo el coordinador a partir de la consigna pactada se previó que su proce-

dencia fuese diversificada en cuanto a los diferentes departamentos y áreas de conocimiento de la misma Facultad.

El fruto de la técnica colaborativa proporciona los temas más importantes para desarrollar a través de una formación y que surgen de las necesidades individuales. Tras la categorización de las necesidades emergentes, los temas seleccionados y ordenados por orden de prioridad, tal como quedaron tras el debate, son los siguientes:

- diseño de actividades de aprendizaje y evaluación,
- técnicas de evaluación,
- habilidades comunicativas,
- metodología,
- construcción y desarrollo profesional,
- gestión de la información,
- inglés para la docencia.

En una segunda fase se cruzaron los resultados de los datos obtenidos a través de los cuestionarios con los datos obtenidos por medio de la técnica de los grupos colaborativos, más otras informaciones obtenidas a través de los encuentros con algunos docentes. Del cruce de los datos se elabora el análisis interpretativo que será el punto de partida para la concreción del programa de formación de profesorado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona.

Algunas categorías se repiten tanto en el cuestionario como en los grupos colaborativos; las reiteraciones y las prioridades determinadas por el grupo focal son claves en la elaboración del plan. De manera compartida con el coordinador, interpretan y ordenan todos los datos recogidos y se elabora la propuesta.

7.2. Propuesta de formación en la Facultad de Medicina

La propuesta formativa que se construye para la Facultad de Medicina se hace por una duración de tres años. La razón de esta dilatación es múltiple. Por un lado, viene dada por la cantidad de temas que hay que ofrecer, ya que se considera la mayoría de las necesidades expresadas

que se concretan en diferentes actividades formativas; también porque algunas de ellas tienen que ofrecer diferentes opciones para facilitar la decisión al profesorado, en términos de conciliación horaria, que compatibilice las tareas docentes y especialmente las asistenciales, propias de la medicina. Se optó por elaborar un cronograma a largo plazo antes de eliminar cualquier necesidad interesante y también para no hacer un programa demasiado denso que no permitiera el acceso a los docentes por falta de tiempo.

El programa se presentó primero en el equipo decanal, el cual consideró oportuno presentarlo también a todos los jefes de los departamentos para su conocimiento, opinión y difusión interna al profesorado.

Tras su aprobación, el programa se presenta en el marco de unas jornadas y se pone en marcha a partir del mes de septiembre de 2011. En estos momentos se están ejecutando las primeras actividades formativas que son las que se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 9. Contenidos de la formación de la Facultad de Medicina

<i>Diseño de actividades de aprendizaje y evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia funcional • Diseño de actividades de producción empleando la simulación • Diseño de actividades de producción empleando casos reales • Enseñanza basada en problemas • Diseño y planificación docente
<i>Técnicas de evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de criterios para la evaluación de grado en Medicina según las modalidades de las acciones y los objetivos docentes • Evaluación mediante pruebas objetivas de evocación de la respuesta • Evaluación continuada. <i>Check-lists</i>, escalas de valoración, encuestas, rúbricas, registros y portafolios docentes • Evaluación de trabajos en grupo
<i>Habilidades comunicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas en la formación presencial: motivación, organización de la exposición, oratoria, interactividad con el alumnado, material AV, gestión del tiempo, transmisión de valores • Habilidades comunicativas en la formación nopresencial: motivación, organización de los contenidos, interactividad no presencial síncrona y asíncrona con el alumnado, evaluación, transmisión de valores

<i>Metodología</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología docente, modalidades de enseñanza en el EEES • Elaboración de contenidos digitales • Utilización de las pizarras digitales y del software Note-book® y de los <i>clikers</i>.
<i>Construcción y desarrollo profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción personal y profesional del docente • Trabajo colaborativo y redes sociales. Espacios transversales de colaboración para el profesorado
<i>Gestión de la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de metodología en búsqueda y gestión de la información. Entornos de trabajo virtuales, buscadores académicos, Pubmed, WOK, Scopus, Refworks... • Curso de funciones específicas Moodle®: generación de tareas, generación de evaluaciones, etc.
<i>Inglés para docencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de interés al profesorado • Cursos de inglés para docencia en el Campus Clínico
Modalidades formativas en la Facultad de Medicina	

Actividades formativas presenciales: en forma de jornadas o de cursos reglados. Puede incluir la modalidad de talleres de trabajo.

Cursos presenciales en formato micromodular abiertos al personal externo de los hospitales universitarios.

Actividades semipresenciales, combinando sesiones presenciales, y *actividades no presenciales* en los periodos intermedios.

Actividades formativas totalmente virtuales.

7.3. Conclusiones

La detección de necesidades formativas en la Facultad de Medicina ha otorgado elementos para poder elaborar un plan de formación adaptado a las necesidades de los destinatarios. Si comparamos los resultados obtenidos con los resultados de la investigación anterior, podemos afirmar que un plan de formación no puede ser estandarizado, sino que debe adecuarse a cada grupo de receptores; en este caso, a cada facultad.

Cuando se elabora un plan de formación hay que tener presentes, entre otras consideraciones, de manera generalizada, la historia propia de cada centro y su tradición formativa, así como las necesidades que pueden expresar sus miembros, que son los destinatarios directos de la formación planificada.

Gracias a la metodología empleada, los coordinadores de formación se han encontrado más seguros a la hora de hacer la propuesta formativa.

Cabe decir que un aspecto importante es la evaluación que debe hacerse del mismo plan de formación y, a la vez, de su implementación. Hay que prever con tiempo cómo se hará el seguimiento de la formación y también cómo se recogerán todas las necesidades emergentes de la propia formación y/o de las circunstancias que rodeen el momento actual (se prevé que el plan de formación tenga una duración de dos años).

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2010). *Hacia la mejora de la función docente y de los procesos de aprendizaje*. Bolivia: Verbo Divino.
- (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Servicio de publicaciones.
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blaxter, L; Hughes, C.; Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Brullet, C. (2009). «Les polítiques locals de suport a les famílies». *VIA, Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol*. (También en la conferencia pronunciada en el Fórum Local de Educación. Diputación de Barcelona. Castelldefels, 2008.)
- Bunk, G. (1994). *Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany*. Vocational Training European.
- Cano, R.; Revuelta, C. (1999). «La formación permanente del profesorado universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. IX Congreso de formación del profesorado. <www.uvs.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> [consulta 12/9/2010].
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (2003). *La societat en xarxa. L'era de la informació* (volum I). Barcelona: UOC.
- Celma, M. (2005). «Nuevos retos para la formación universitaria». <www.educaweb.com> [consulta 10/12/2010].

- Chiva, R.; Camisón, C. (2002). *Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: implicaciones en la gestión del diseño*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Comisión para la Renovación de Metodologías en la Universidad. <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf> [consulta 18/5/2011].
- Consejo de Universidades (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf>> [consulta 12/6/2011].
- Contreras, L.; Rodríguez López, J.; Morales, F. (2005). *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coromines; Suarina, E.; Villar, E. (2010). *Adequació de la formació universitària al mercat de treball*. <www.aquacatalunya.cat> [consulta 12/5/2011].
- De la Orden, A. (1987). «Formación, selección y evaluación del profesorado universitario». *Revista Bordón*, 266. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Delors, J. (1993). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Madrid.
- Escola d'Administració Pública (2010). *Diagnosi de necessitats formatives en institucions públiques. Eines per als recursos humans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Faciam, S.L. (2002). *Guía para la evaluación de necesidades formativas. Programa de actividades de formación continua*. III Acuerdo de formación continua de las administraciones públicas. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. <http://www.agroasesorclm.com/files/pdf/biblioteca_virtual/Necesidades_formativas/guia_de_evaluacion_de_necesidades_formativas.pdf> [consulta 20/5/2011].
- Finkel, D. (2000). *Ensenyar amb la boca tancada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Gairín, J. (2003). «El profesor universitario en el siglo XXI». En Monereo; C. Pozo, J. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.) (2001). *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gines Mora, J. (2004). «Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement». *Revista Coneixement i Societat*, 6. Departamento de Universidades. Barcelona.
- Hannan, A.; Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza aprendizaje y cultural institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- _____ (2002). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Huberman, J. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F.; Bedito, V.; Félez, B. (2001). «Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona» *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2). Universidad de Granada.
- Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria. <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432> [consulta 4/2/2011].
- Lincoln, S.; Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Narcea.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- _____ (1988). «El estudio de caso en la investigación educativa». *Investigación Escuela*, 6. Universidad de Sevilla.

- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mayor, C. (2001). «Las condiciones profesionales del profesorado universitario». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2). Universidad de Granada.
- MEC (2003). «Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria». *Eurydice. Red Europea de Información en Educación*. <<http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice>> [consulta 15/2/2011].
- _____ (2006). «Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España» Documento de trabajo.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Michavilla, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- Monereo, C.; Pozo, J. (2003). *La universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. ICE/UAB. Barcelona: Síntesis.
- Montero, L. (1996). «La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia». En: Villar, L. (coord.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moya, J.; Luengo, F. (coord.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Oliver, M. (1999). «Anàlisi de necessitats de formació del professorat d'educació primària de les illes Balears». Tesis. <www.tesisenred.net> [consulta 25/1/2011].
- _____ (2000). «Tècniques de prioritització de necessitats formatives des de la perspectiva de la discrepància». *Educació i Cultura*, 13 (135-148). Revista digital.
- Pedró, F. (2010). «L'educació en el marc de la Unió Europea: balanç de Lisboa 2010. I reptes de futur» *Revista de política educativa local De Prop. Ciutat.edu: educació, inclusió social i progrés*, 37. Diputació de Barcelona.
- Pérez, A. (2010). «Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. Agosto.

- Pérez-Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- _____ (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria* (Cuadernos de docencia universitaria, 5). Barcelona: Octaedro/ICE.
- Pujol, H.; Riba, J. (1996). *Els directius públics, aproximació al seu perfil i les seves necessitats formatives* (Colección Papers de recerca, 4). Escuela de Administración Pública. Generalitat de Cataluña.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 331. INCE.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- _____ (2008). «Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico I: *La formación basada en competencias*. Edición digital: <www.um.es/ead/Red_U/m1/> [consulta 20/5/2011].
- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Núñez, J. (2001). «El desarrollo profesional del docente universitario». <<http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>> [consulta 12/5/2011].
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). «Knowledge and teaching: foundation of the New Reform». *Harvard Educational Review*. En: Medina, J.; Jarauta, B.; Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la Educación Superior* (Cuadernos de docencia universitaria, 17). Barcelona: Octaedro/ICE.
- Subirats, J. (2001). «Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época?» *Educar*, 28, pp. 11-39. <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28p11.pdf>> [consulta 14/11/2010].
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (4.^a reimpresión: 2007).
- Valero, L.; Brunet, I. (1999). «Algunas consideraciones sobre la universidad del siglo XXI» *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 2.
- _____ (1998). *Educación y economía*. Barcelona: Librería Universitaria.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

_____ (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*.
Madrid: Narcea.

ÍNDICE

AUTORA.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
PRÓLOGO.....	6
1. CONTEXTO ACTUAL. LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI.....	9
1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior.....	12
2. EJERCER DE DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD.....	16
3. LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA UNIVERSIDAD.....	19
4. DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS.	
CONCEPTO DE NECESIDAD.....	21
4.1. Concepto de necesidad formativa.....	22
4.2. Concepto de necesidad normativa o prescriptiva.....	22
4.3. Concepto de necesidad sentida.....	25
5. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.....	29
5.1. El estudio de caso.....	29
5.2. Técnicas de recogida de datos.....	32
5.2.1. El cuestionario.....	32
5.2.2. La entrevista en profundidad.....	33
5.2.3. Los grupos colaborativos.....	34
5.3. El análisis de los datos.....	35
5.3.1. La muestra.....	35
5.3.2. La sistematización de los datos.....	36
5.4. Resultados.....	49
6. PROPUESTA DE ELABORACIÓN DEL PLAN MARCO DE FORMACIÓN.....	53

7. DE LA MACROPLANIFICACIÓN A LA MICROPLANIFICACIÓN	56
7.1. Elaboración del plan de formación en la Facultad de Medicina a partir de la detección de necesidades.....	57
7.2. Propuesta de formación en la Facultad de Medicina	60
7.3. Conclusiones	62
BIBLIOGRAFÍA	64

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a les utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

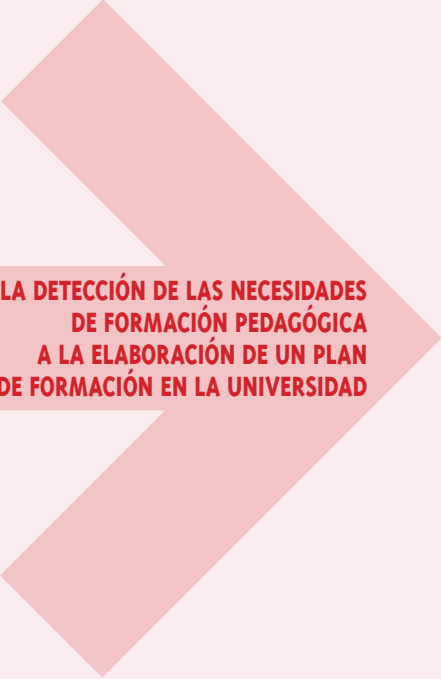
Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

EVALUADORES

Carmen Buisan Serradell
Marta Capllonch Bujosa
Jaume Fernández Borràs
Àngel Forner Martínez
Antoni Giner Tarrida
Eulalia Grau Costas
Montserrat Iborra Urios
Joan Mateo Andrés
José Luís Menéndez Varela
Carmen Panchon Iglesias
Amparo Porcel Mundó
Miquel Rodamilans Pérez
Rosa Sayós Santigosa

SUSANNA ARÀNEGA



**DE LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES
DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
A LA ELABORACIÓN DE UN PLAN
DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**