



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

**TÍTULO:** Requisitos de entrada y perfil docente de las formaciones de inducción en la universidad

**AUTORES:**

*Buils, Sara*

*Sánchez-Tarazaga, Lucía*

*Esteve-Mon, Francesc M.*

*Universitat Jaume I*

*Dep. de Pedagogía i Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura*

[sbuils@uji.es](mailto:sbuils@uji.es)

[lvicente@uji.es](mailto:lvicente@uji.es)

[festeve@uji.es](mailto:festeve@uji.es)

**1. RESUMEN:**

Para mejorar el desarrollo profesional de los docentes universitarios, parece relevante conocer las condiciones de participación en los programas formativos. En este trabajo se identifican las características descriptivas de las formaciones de inducción a la docencia universitaria. Se ha utilizado una metodología exploratoria-descriptiva mediante un análisis documental y de contenido. Los resultados ilustran las condiciones de acceso y se ofrecen recomendaciones del diseño formativo.

**2. ABSTRACT:**

In order to improve professional development of university teachers, it seems to be relevant participation conditions in training programs. In this work it is identified the descriptive characteristics of the induction training to university teaching. An exploratory-descriptive methodology has been used through documentary and content analysis. The results illustrate the access' conditions and we offer recommendations for the training design.

**3. PALABRAS CLAVE:**

formación docente; educación superior; profesorado novel; perfil de acceso; requisitos de entrada

**4. KEYWORDS:**

teaching professional development; higher education; university; access' profile; entry requirements



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

### 5. DESARROLLO:

#### **Introducción:**

Muchas universidades españolas actualmente están comprometidas con el desarrollo de actividades formativas para atender a la nueva realidad y a la renovación de la metodología para el desarrollo profesional docente (en adelante, DPD) del profesorado (Higueras-Rodríguez et al., 2020). De hecho, uno de los principales objetivos de la política educativa universitaria es atender a dicho desarrollo profesional.

De acuerdo con Inamorato dos Santos et al. (2019), las tres categorías que predominan en el DPD son: desarrollo profesional -se trabajan habilidades docentes, organización didáctica, métodos de evaluación, etc.-, pedagógico -centrado en el contenido didáctico y estrategias de enseñanza) y organizacional -las acciones y estrategias implementadas a nivel institucional para maximizar la eficacia y el rendimiento profesional del profesorado-. Así pues, es función de las instituciones universitarias ofrecer formación inicial y continua para la capacitación docente del profesorado, según indica la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (2023).

Una de las principales motivaciones del presente estudio es el hecho de que, según Bozu (2009), existe cantidad de investigaciones en las que se exponen experiencias problemáticas y estresantes en los primeros años de docencia del profesorado universitario. El profesorado novel de la universidad, de acuerdo con Feixas (2002), es aquel profesor, normalmente joven, que cuenta con alguna experiencia profesional y con menos de 3 ó 5 años de experiencia docente en una institución universitaria. Así pues, la importancia de la formación inicial del profesorado universitario radica en el hecho de que los primeros años como docentes son críticos y es cuando desarrollan su particular identidad profesional.

Con tal de obtener un impacto real en el desarrollo profesional de los docentes, es importante considerar los aspectos relativos a las condiciones de participación en las formaciones de iniciación a la docencia y, así, asegurar llegar a la máxima población posible que tenga dichas necesidades formativas. Es por ello que la presente comunicación tiene por objetivo identificar las características descriptivas de las formaciones de inducción a la docencia universitaria relativas a los destinatarios, requisitos de inscripción y plazas ofertadas por parte de las universidades españolas.

#### **Metodología:**

El método empleado en la investigación se define como exploratorio-descriptivo, y se ha utilizado la técnica del análisis documental y de contenido (Krippendorff, 2018).

Se recopiló una muestra de 46 formaciones de inducción provenientes de 41 universidades españolas a través de un muestreo no probabilístico deliberado (véase tabla 1 en anexos). La selección de estas formaciones se basó en la totalidad de las universidades presentes en el



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

ámbito español, que asciende a un total de 84, con 50 instituciones públicas y 34 privadas, según los datos proporcionados por el Ministerio de Universidades (2022). Para la obtención de la muestra se realizó un análisis documental de las formaciones que ofrecen todas las universidades españolas.

Los criterios empleados para la selección de las universidades fueron los siguientes: ofrecer formación de iniciación a la docencia universitaria, tener formaciones vigentes, ser accesibles a través de los sitios web oficiales de las universidades y estar principalmente dirigidas al profesorado novel de la universidad. Se optó por considerar exclusivamente las formaciones ofrecidas por las propias universidades debido a que se considera que este entorno proporciona el contexto más adecuado para el desarrollo profesional de sus docentes.

En cuanto al diseño del análisis, se utilizó un enfoque mixto, combinando descriptivos univariados básicos con el análisis de frecuencias. Se procedió al análisis de contenido temático y cuantitativo a partir de los documentos descriptivos de las formaciones seleccionadas, utilizando una base de datos en Excel y empleando análisis de frecuencias para obtener los estadísticos descriptivos. Para ello, se codificó la información del análisis de contenido mediante la creación de categorías y subcategorías de manera inductiva (consultar tabla 2), con el fin de caracterizar dichos programas.

**Tabla 2.** Categorización para el análisis de contenido

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Subcategorías</b>
Destinatarios	Ayudante doctor
	Asociado
	Personal investigador en formación
	Contratado doctor
	Contratado laboral de interinidad
	Personal docente e investigador
Plazas	Oferta flexible
	Plazas limitadas
	Años de experiencia docente > 2 años



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

Requisitos de inscripción		$\leq 7$ años
	Créditos de docencia anuales	$\geq 3$ ECTS
		$\leq 6$ ECTS
	Docencia asignada POD	
	Contrato predoctoral/postdoctoral	
	Con acreditación a ayudante doctor	
	Sin formación inicial certificada	

### Resultados:

Una vez analizado el perfil docente destinatario, el 98% de las formaciones van dirigidas especialmente al profesorado novel. En algunos casos se describe el perfil al que va dirigido de manera global (por ejemplo, profesorado novel) y en otros se especifica el perfil de acceso (figura 1). En estos casos, suele ir dirigida al profesorado ayudante doctor y al personal laboral asociado. En menor medida, se incluye al personal investigador en formación, en el 64% de las formaciones, siendo el personal interino el perfil menos citado, en el 27%. Hay una generosa cantidad de formaciones de inducción que abren la posibilidad de realizarla a todo el personal docente e investigador (PDI), en el 40% de los casos.

Además, estos destinatarios deben seguir requisitos de entrada. El 33% especifica tener docencia asignada en el plan de ordenación docente (POD), como se observa en la figura 2, siendo sólo el 4% de las formaciones las que precisan un contrato docente a tiempo completo. En menor medida, el 6%, establecen un mínimo de créditos de docencia a impartir durante el curso (entre 3 y 6 ECTS). Cerca de la mitad de las formaciones requieren de contrato predoctoral o postdoctoral, debido a que el 64% van dirigidas al personal investigador en formación con posibilidad de impartir docencia, siendo requisito para ello tener un contrato que se lo permita durante su formación.



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

También existen requisitos de experiencia docente. El 45% establece menos de siete años de experiencia docente universitaria, siendo cinco y tres años el límite que más se repite, 16% respectivamente. Hasta el 31% ofrece la formación al personal de reciente incorporación en general, mientras que el 24% no especifica requisito específico de experiencia docente. Además, cabe resaltar que la gran mayoría de las formaciones son de carácter voluntario para el propio personal novel.

Las plazas que se ofrecen varían en cada institución. El 44% de los casos ofrece plazas limitadas, frente al 16% que establece una oferta flexible, la cual es según demanda. En el 44% restante no se ha encontrado información disponible relativa a las plazas ofertadas. Si se centra el foco de atención en los casos que ofrecen plazas limitadas, la gran mayoría ofertan entre 1 y 25 plazas, siendo la marca de clase 20 (tabla 3). Por otro lado, si estudiamos las tendencias centrales (tabla 4), la media de plazas ofertadas es de 35,7, aunque hay un alto grado de dispersión ( $Sx= 23,0$ ).

**Tabla 3.** Análisis de los intervalos de amplitud del número de plazas ofertadas

Intervalos de amplitud	Frecuencia ( <i>f<sub>i</sub></i> )	Porcentaje (%)	Marcas de clase ( <i>x'</i> )
1-25 plazas	11	55%	20
26-50 plazas	5	25%	34
51-75 plazas	0	0%	0
76-100 plazas	3	15%	80

**Tabla 4.** Análisis de tendencias centrales de las plazas limitadas ofrecidas

<b>Media (<math>\bar{X}</math>)</b>	35,7
<b>Moda (<i>Mo</i>)</b>	20
<b>Mediana (<i>Md</i>)</b>	25

### Conclusiones:

En relación con el perfil al que van dirigidas las formaciones, es destacable que se incluye al personal laboral asociado como uno de los principales destinatarios. Este dato podría deberse al gran número que hay en las universidades españolas. De hecho, resulta imprescindible la formación del personal externo a las mismas, además de su personal interno. Sin embargo, quizá se debería atender a un plan de adaptación especializado en este perfil, ya que suelen disponer de menos tiempo para su formación debido a la compatibilidad con otro trabajo y se identifican con otro perfil docente (Álvarez-Rojo et al., 2009). En el caso de los docentes interinos, se les ofrece en menor medida, lo cual podría deberse tanto a que es una figura



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

poco habitual en la universidad, como a que suelen ocupar la posición de manera temporal y esto podría impedir una participación y seguimiento formativo eficaz en la universidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los alumnos predoctorales aún están en preparación, es significativo que se ofrezca también el programa al personal investigador en formación. Sin embargo, es requisito indispensable tener un contrato para ello, dejando de lado al personal predoctoral sin vinculación laboral, quienes también tienen como posibilidades de futuro la docencia universitaria. Por tanto, se plantea si sería enriquecedor ofrecer a dicho colectivo la oportunidad de formarse en la actividad docente.

Por su lado, la oferta formativa dirigida en menor medida al PDI evidencia la relevancia de promover el aprendizaje y la formación continua del profesorado universitario con un mayor grado de experiencia. Es razonable pensar que una vez las etapas iniciales docentes finalizan, las universidades disminuyen su esfuerzo formativo de inducción a la docencia dado que estos perfiles ya tienen cierto recorrido y se supone que han realizado, en su mayoría, las formaciones durante sus etapas iniciales. Asimismo, se intuye que en la etapa de estabilización profesional con más años de experiencia docente, las universidades ofrecen un abanico de formaciones docentes dirigidas al PDI para su actualización pedagógica.

Los requisitos para cursar las formaciones no atienden al mismo criterio de definición de perfil de profesorado “novel”, variando desde el año a los siete años de docencia universitaria. La literatura establece que el docente de nueva incorporación se encuentra en etapa de inserción a la docencia durante los tres primeros años (Feixas, 2002; Huberman, 1989) o hasta el quinto año de experiencia docente (Higuera-Rodríguez et al., 2020) en que se desarrolla la formación inicial docente. Por tanto, parece recomendable delimitar la formación a esos rangos de experiencia para conseguir una adaptación adecuada a cada contexto, ofreciendo por otro lado formación continua para los profesionales que estén en otra etapa laboral. Hay estudios que proponen un proceso de inducción de diez meses y que se pueda ejecutar entre el primer y segundo año de docencia universitaria (Boerr y Beca, 2022).

Si atendemos a los resultados de tendencia central de las plazas ofertadas, tenemos que el número de plazas ofertadas más frecuente es de 20 y la media está cerca de 35 plazas por formación. Esto podría indicar que aceptar entre 20 y 35 docentes noveles por formación podría ser adecuado. En este sentido, es importante delimitar las plazas y ofrecer las suficientes como para atender a las necesidades formativas del profesorado. A su vez, el número de participantes debe facilitar la tarea de los formadores, permitiendo un acompañamiento propicio, y, que a su vez, le permita al novel formarse integralmente en las competencias docentes más importantes que requiere la labor educativa. Tal y como ya indicaba Ortega Navas (2010):

En la actualidad, el perfil del docente está variando hacia el de un profesional que posee un conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas,



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

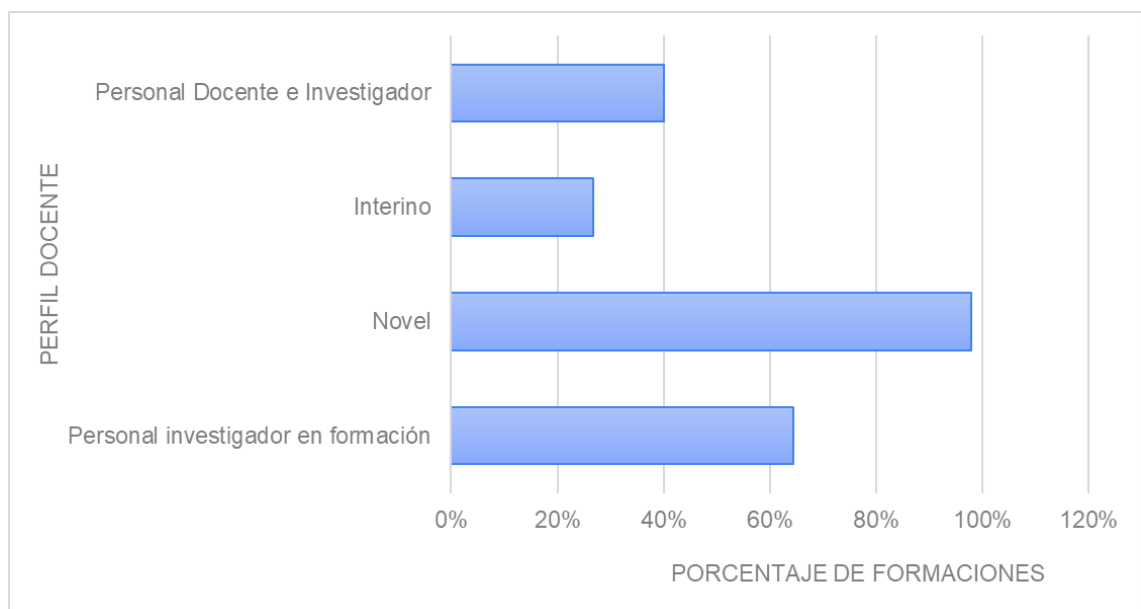
entre otras, que le permita adaptarse a la nueva sociedad en la que se desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas (p. 307).

Finalmente, frente al carácter voluntario de las formaciones y atendiendo a la recomendación de la LOSU (2023) sobre la necesidad de promover la formación pedagógica del docente universitario, consideramos que la voluntariedad de las formaciones debería ir acompañada de una política de promoción de la formación docente novel en la universidad desde el inicio de la profesión, más allá de implementar una obligatoriedad general que en el sistema educativo español ha tenido sus reticencias, siendo un tema controvertido (Rodríguez Espinar, 2020). Tal como afirmó el actual ministro de Universidades (2022): “en pleno siglo XXI, con la de cambios tecnológicos que ha habido, creo que la formación inicial es necesaria”.

### Agradecimientos:

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Universidades de España bajo la ayuda FPU21/00298, y por la Universitat Jaume I (España), con Ref. UJI-A2020-18.

### 5.1. FIGURA 1. PERFILES DOCENTES A LOS QUE VAN DIRIGIDAS LAS FORMACIONES DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA

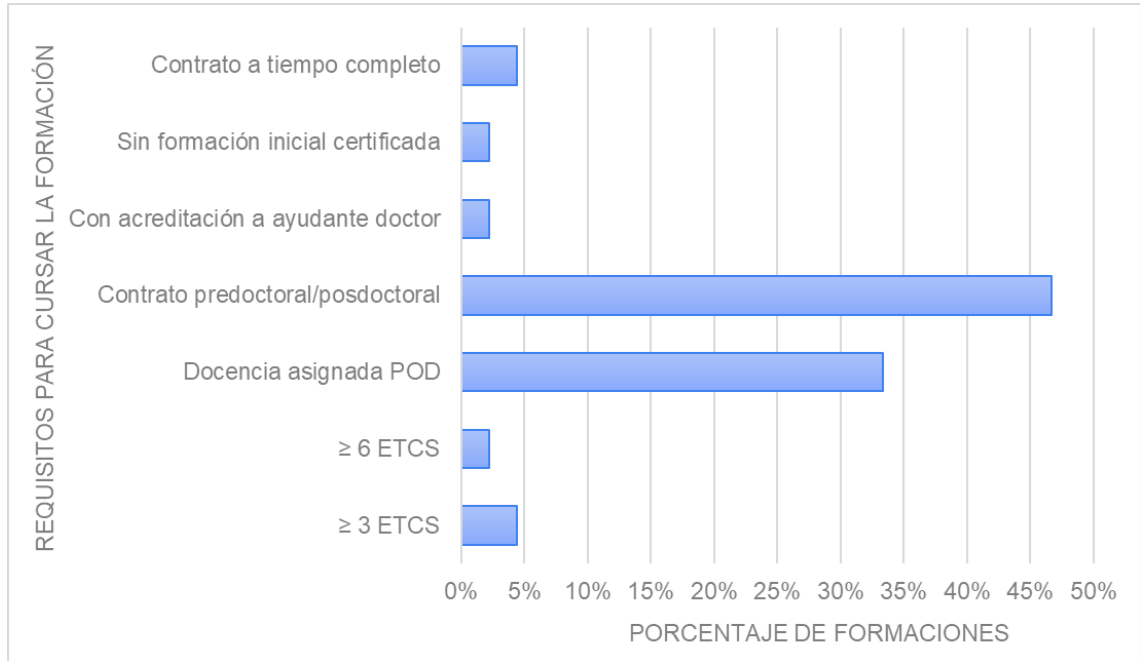


Fuente: Elaboración propia



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

### 5.2. FIGURA 2. REQUISITOS PARA CURSAR LA FORMACIÓN DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA



Fuente: Elaboración propia

### 5.3. TABLA 1. UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE OFRECEN FORMACIÓN DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Universidad	Sigla	Formación de iniciación a la docencia
U. de Almería	UAL	Plan de Formación del Profesorado Novel
U. de Cádiz	UCA	Iniciación a la labor docente en la universidad de Cádiz
U. de Córdoba	UCO	Título de Experto en Docencia Universitaria
U. de Granada	UGR	Curso de iniciación a la docencia universitaria
U. de Huelva	UHU	Máster en Docencia Universitaria
U. de Málaga	UMA	Curso de formación para el profesorado universitario novel (1ª Fase) + Seminario de formación docente para el profesorado universitario novel (2ª Fase)
U. Pablo de Olavide	UPO	Formación de bienvenida para PDI de nuevo ingreso
U. de Sevilla	US	(1) Programa de Creación, Desarrollo y Consolidación de Grupos de Apoyo entre Docentes





## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

		(2) Fase Preliminar del Programa FIDOP (Formación e Innovación Docente del Profesorado): Fase de iniciación - Curso General de Docencia Universitaria (CGDU)
U. de Zaragoza	UNIZAR	Programa de Formación del Profesorado Novel
U. de Oviedo	UNIOVI	Programa de formación inicial del profesorado novel
U. de La Laguna	ULL	1) Programa de Acogida y Mentorización para el Profesorado de Nuevo Ingreso en la Universidad de La Laguna (ProNov-ULL) 2) Título de Experto Universitario en Docencia Universitaria (EDU-ULL)
U. de Cantabria	UNICAN	Itinerario 1 del Plan de Formación: Formación para el profesorado novel
U. Católica de Ávila	UCAV	Plan de Formación para el Profesorado Universitario Novel
U. de Burgos	UBU	Plan de Formación del Profesorado Novel (PFPN)
U. de Salamanca	USAL	Formación Inicial del Profesorado Universitario (FIPU)
U. de Castilla-La Mancha	UCLM	Introducción a la docencia universitaria en la UCLM
U. Autònoma de Barcelona	UAB	Formació Docent en Educació Superior. FDES
U. de Barcelona	UB	Formació per al professorat UB de nova incorporació
U. Politècnica de Catalunya	UPC	Formació en competències docents per a becaris FPU, del Programa de Postgrau: Ensenyament Universitari en Ciències, Tecnologia, Enginyeria i Matemàtiques (STEM).
U. Pompeu Fabra	UPF	FIDU (Formación Inicial en Docencia Universitaria)
U. de Girona	UdG	Módulo formativo para profesorado de nueva incorporación
U. de Alcalá	UAH	Formación de Profesores Universitarios Noveles
U. Antonio de Nebrija	NEBRIJA	Plan específico de Acogida para personal de nueva incorporación



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

U. Autónoma de Madrid	UAM	Título de Experto en Metodología Docente Universitaria + Título de Experto en Mentoría Universitaria (*Los docentes en formación tendrán que cursar previamente un curso de corta duración de "Formación Inicial Básica")
U. Carlos III de Madrid	UC3M	Taller de Introducción a la docencia
U. Complutense de Madrid	UCM	Proyecto de acogida docente y mentoría
U. Politécnica de Madrid	UPM	Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria
U. de Navarra	UNAV	Programa DOCENS
U. de Alicante	UA	1) Programa de Formación del PDI Novel-13CE 2) Acogida del profesorado novel de la Universidad de Alicante
U. Miguel Hernández de Elche	UMH	Programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria (PFIDU)
U. Jaime I	UJI	1) Programa de Formación del Profesorado Novel 2) Formación de acogida
U. Católica de Valencia San Vicente Mártir	UCV <sup>º</sup>	Experto Universitario en Iniciación a la Docencia Universitaria (IDU)
Universitat Politècnica de València	UPV	Programa de Acogida Universitario (PAU)
U. de València	UV	Formación Inicial del Profesorado Universitario (FIPU)
U. Nacional de Educación a Distancia	UNED	Programa de Formación Inicial del Profesorado (FID)
U. de Extremadura	UNEX	Plan de Formación de Profesores Noveles para la docencia Universitaria
U. da Coruña	UDC	Plan de Formación Inicial (PFI)
U. de Vigo	UVIGO	Formación del profesorado universitario novel
U. de La Rioja	UNIRIOJA	Curso de acogida para el nuevo profesorado de la Universidad de La Rioja
U. de Deusto	DEUSTO	Plan de Formación del Profesorado Novel



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

U. del País Vasco / Euskal Herriko EHU / UPV Unibertsitatea	1) Acogida y Orientación para el Profesorado Novel (irakasberri ON) 2) iRAKER: Programa de desarrollo de la competencia académica del profesorado de la UPV/EHU
<b>n = 41</b>	<b>n = 45</b>

---

### 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupián, B, García-Nieto, N., García-García, Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S., y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15 (1), 1-18.
- Boerr, I., y Beca, C. E. (2022). Inducción de docentes noveles: tensiones y desafíos desde la experiencia chilena. En C. Marcelo García y P. Marcelo Martínez (Eds.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*, (pp. 97-124). Octaedro.
- Bozu, Z., y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2(1).
- Higuera-Rodríguez, L, García-Vita, M.M., y Medina-García, M. (2020). Analysis of Training Offers on Active Methodologies for University Teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223-1234.
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. En J. Soler, A. Craft, y H. Burgess (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Inamorato dos Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., y Martinaitis, Ž. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/26224. <https://core.ac.uk/download/pdf/199318332.pdf>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU] (23 de marzo, 2023). Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados (España). Ref. BOE-A-2023-7500. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario español. Publicación 2021-2022*. Subdirección General de Actividad Investigadora Universitaria de la Secretaría General de Universidades. e-NIPO: 097-20-003-2.



## MEJORA DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE: TRANSFORMACIÓN Y RETOS

---

[https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/DyC\\_2021\\_22.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/DyC_2021_22.pdf)

Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327. <http://hdl.handle.net/11162/161267>

Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>