

## **Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona**

Vicente **Benedito Antolí**, Francisco **Imbernon Muñoz** y Beatriz **Félez Rodríguez**  
Universidad de Barcelona

[vicenc.benedito@doe.d5.ub.es](mailto:vicenc.benedito@doe.d5.ub.es);  
[beatriz.felez@doe.d5.ub.es](mailto:beatriz.felez@doe.d5.ub.es)

[francesc.imbernon@doe.d5.ub.es](mailto:francesc.imbernon@doe.d5.ub.es);

### **Resumen**

El presente documento está basado en una investigación desarrollada por el Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona (UB).

Tal estudio perseguía fundamentalmente dos objetivos: a) conocer las necesidades de los profesores y profesoras noveles de la UB en relación a la tarea que este profesorado ha de desarrollar dentro de su actividad docente; y b) a partir de la interpretación de los datos obtenidos, tratar de establecer líneas generales de formación útiles para su mejora profesional.

La investigación se sustentó en una perspectiva dual y dialéctica del concepto de “necesidad de formación” que ha guiado todo el proceso de recogida y análisis de la información.

### **Abstract**

This document is based on research developed by the Group of Teacher Training and Profesional Development, part of the Department of Education (DOE) at the University of Barcelona (UB).

The goals of this study are: a) to analyze the needs of the new teachers at UB connected to their teaching activity; and b) to propose training activities to improve didactic activity of novel teachers.

This research stems from a dualistic and dialectic understanding of teachers’ “training needs”, one that incorporates a teacher’s individual needs or feelings and established professional equirements.

### **1. Introducción**

La información que presentamos en este artículo forma parte de un estudio que ha realizado el Grupo de Investigación de Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado del Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona. El objeto de este estudio es conocer las necesidades del profesorado novel de las cinco divisiones de la UB en relación con las tareas docentes que este profesorado ha de desarrollar y establecer unas líneas generales de formación que puedan ser útiles para su mejora profesional.

Creemos que las propuestas de formación del profesorado universitario, dentro de un planteamiento global, deben tener singularidad y características propias en relación, como mínimo, a dos aspectos: a) la idiosincrasia del profesorado de cada División; y b) la diferenciación entre formación inicial y formación permanente.

En el informe, previamente establecidos los objetivos, se parte de la definición y de la caracterización del concepto de necesidad formativa y se pasa tras ello a explorar qué necesidades formativas tiene el profesorado, de manera que se puedan sistematizar, y por tanto ver globalmente el estado de la cuestión así como establecer propuestas pedagógicas que ayuden a dar respuestas a aquellas necesidades y en definitiva a conseguir una mayor calidad docente.

Tras realizar la explotación estadística del cuestionario hemos interpretado los resultados y obtenido algunas reflexiones o conclusiones, así como algunas propuestas de futuro.

El artículo que aquí presentamos ha sido redactado por Benedito, Imbernon y Félez. Pero la investigación fue llevada a cabo también por Elena Cano, Maite Colén, Teresa Lleixà, Jose L. Medina, Artur Parcerisa y Antoni Sans, todos ellos componentes del Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona a los que también se puede considerar coautores, como lo fueron del proceso y del informe final de la investigación.

## **2. Planteamientos y objetivos del estudio**

El profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica. Este hecho repercute en la tarea docente, en las relaciones entre el profesorado y entre profesorado y alumnado.

Por otra parte, se conocen poco las necesidades, problemas y dificultades que encuentra el profesor novel los primeros años de docencia.

Es conveniente por tanto, que a partir del conocimiento de estas necesidades se elaboren propuestas de formación inicial y se establezcan programas que contengan diversas modalidades y estrategias de formación. Sería muy conveniente conocer la opinión de todo el profesorado para poder desarrollar estas propuestas. Al final del estudio se obtendrá esta información sobre el profesorado novel de la UB.

Por tanto, los objetivos son:

- 1) Recoger y analizar las necesidades de formación expresadas por el profesorado novel de la Universidad de Barcelona.
- 2) Realizar propuestas, a partir de la información recogida, de actividades de formación para éste profesorado.

## **3. Las necesidades formativas**

### **3.1. Concepto de necesidad**

El concepto de necesidad es un concepto polisémico (Tejedor, 1990; Zabalza, 1988), que posee diferentes acepciones según sea utilizado por educadores, políticos, sociólogos o economistas. Aparecen así, en el campo de la formación, diferentes formas de entender las necesidades formativas. Por ejemplo:

- La necesidad **normativa**: *carencia* grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente.
- La necesidad **percibida**: la necesidad sentida por los sujetos.
- La necesidad **expresada**: la *demanda* que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla.

Como puede verse, el concepto de necesidad es un concepto complejo. ¿La necesidad sentida y expresada ha de ser la fuente principal para la detección de necesidades? En principio, creemos que sí, pero no en términos absolutos... Si un grupo de docentes noveles no utiliza, por ejemplo, recursos audiovisuales ni tampoco nos los exigen, debemos interpretar que no los necesitan? Pero, ¿cómo podrían requerir cierto tipo de formación en el uso de estos recursos si los desconocen o no tienen los conocimientos adecuados para hacerlo? La formación del profesorado novel, entonces ¿Ha de responder únicamente a sus demandas personales o ha de albergar también ciertos criterios institucionales y/o económicos?. Con estos interrogantes en mente iniciamos el proceso de investigación.

### 3.2. Aproximación al estudio de las necesidades formativas desde una perspectiva dual

Una manera de resolver estos supuestos dilemas es entender la necesidad formativa desde una perspectiva **dual** y **dialéctica**. Necesidad es tanto el conjunto de aspecto que se consideran inherentes al desarrollo del profesorado novel sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa como el que el profesorado manifiesta como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo.

El análisis de necesidades, independientemente de la técnica de recogida de información empleada, ha de ser sensible a su naturaleza dual. Desgraciadamente, es bastante frecuente que el análisis de necesidades se realice “desde arriba” de manera prescriptiva y que sean los “técnicos o gestores” los que determinen cuáles son las necesidades que “tienen” los docentes noveles. Pero llevar a cabo esto implica entender la necesidad únicamente como un déficit o carencia. Para evitar esta situación partimos de esta consideración dual, compleja y dialéctica de necesidad, y elaboramos una doble instrumentación; una de tipo cuantitativo y otra cualitativa. Se buscaba el equilibrio entre la necesidad prescriptiva y la sentida.

## 4. El proyecto

### 4.1. Población y muestra

En la investigación<sup>1</sup> que se ha realizado se ha incluido a todo el profesorado novel de la Universidad de Barcelona; es decir, aquel profesorado que profesionalmente se encuentra en fase de iniciación. Este periodo, siguiendo a Huberman (1990), conlleva un proceso de iniciación y de vacilación que se prolonga hasta la estabilización profesional. Esta es, entonces, la etapa en que, según Veenam (1984), el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. Este periodo se vive frecuentemente con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone. Como fruto de estas inseguridades aparece la dificultad para abordar nuevos retos y resolver las dificultades que plantea la tarea docente, especialmente en el tramo de enseñanza universitaria. Entendemos, por consiguiente, que esta situación

---

<sup>1</sup> El número total de profesorado novel de la UB es de 343, agrupados en interinos, asociados y ayudantes.

es el ámbito donde se generan las necesidades de formación de estos docentes y que si se les facilita asesoramiento y apoyo en estas etapas iniciales el profesorado progresa de manera más satisfactoria y con una mayor calidad docente en su carrera profesional.

En la línea de las investigaciones realizadas sobre formación del profesorado (Veenam, 1984; Marcelo, 1991), consideramos profesor novel a aquella persona que esta ejerciendo la docencia universitaria desde un periodo igual o inferior a 5 años. Por tanto, tomamos como sujetos de investigación a todo el profesorado de la Universidad de Barcelona que durante el año 1998 se encontraba en esta situación (menos de 5 años de docencia, es decir, contratados después del 1 de enero de 1993), según los datos facilitados por el vicerrectorado de profesorado y del servicio de personal de la misma universidad<sup>2</sup>.

## 4.2. Los instrumentos de recogida de datos

Precisamente, con el objeto de tener una visión veraz y completa de esta realidad elaboramos dos instrumentos de recogida de datos que nos han permitido obtener la información sobre la cual se ha construido la propuesta formativa. Estas dos estrategias de recogida de datos fueron:

- 1) Discusión grupal y colaborativa realizada de manera experimental en la División II.
- 2) Uso de un cuestionario para conocer las necesidades formativas que se hizo llegar a todo el profesorado novel de la UB.

### 4.2.1. Discusión grupal y colaborativa realizada en la División II

Se ha llevado a cabo una reunión con el profesorado novel de la División de Ciencias Jurídicas y Económicas y Empresariales (30 asistentes de Empresariales, de Derecho y de Económicas)

La técnica procesual y colaborativa que hemos utilizado consta de tres fases que se usan cíclicamente para la detección de necesidades de la formación: *identificación y análisis de necesidades, categorización y priorización*. Su objeto es involucrar al profesorado novel implicado en su mismo proceso de formación desde el primer momento, es decir, desde el proceso de detección de necesidades. Entendemos que esta decisión favorece el proceso de reflexión y de análisis crítico de su propia acción docente. Podríamos decir que es ya un primer paso en su formación o en la creación de actitudes positivas con relación a esta formación.

#### 4.2.1.a. Identificación de necesidades

La identificación de necesidades es el primer paso en el proceso de reflexión al que se ha hecho alusión. Se pretende, básicamente, que a partir de la identificación de necesidades realizada por todos los miembros del grupo, se llegue a construir una identificación colectiva, consensuada y donde todo el mundo se vea reconocido. El proceso adoptado fue el siguiente:

- Uno de los miembros del grupo de investigación, que actuó como asesor / coordinador, inició la sesión clarificando su estructura organizativa así como la tarea que el grupo había realizado.

<sup>2</sup> Agradecemos la ayuda prestada al Dr. Malapeira, vicerrector de Profesorado, y a Marta Borau, responsable del Servicio de Personal

- Se procedió a la distribución del gran grupo en pequeños grupos de 5 ó 6 miembros.
- Se identificó la figura del moderador / portavoz para cada grupo.
- Se pidió a cada miembro del grupo que reflexionara *individualmente* sobre sus propias necesidades y elaboraran una lista.
- Se llevó a cabo una puesta en común en cada grupo hasta que se llegó a una propuesta consensuada. En este momento se enfatizó que no se pretendía valorar las necesidades individuales, por tanto, no merecía la pena discutir si estas necesidades u otras eran mejores o peores, más pertinentes o menos. Por contra, debía considerarse de igual forma cada una de las necesidades individuales e incluirlas en la lista del grupo pequeño para ampliar tanto como fuera posible el campo problemático e incorporar allí a todos los miembros del grupo. El procedimiento en esta fase fue el siguiente: el profesor que actuaba como secretario/a leía su lista de necesidades y, al mismo tiempo, cada uno de los miembros del grupo eliminaba de su propia lista las necesidades que consideraba plenamente coincidentes con las que se iban leyendo. En caso de duda, se hacían las aclaraciones pertinentes. A continuación, cada profesor/a mediante un orden preestablecido, leía su lista depurada, es decir, sus necesidades menos las que había tachado por efecto de la lectura previa anterior. Al mismo tiempo, el resto eliminaba de su lista las que coincidieran plenamente con las suyas. El proceso se iba haciendo más de una vez hasta que todos leyeron su lista y se obtuvo un pequeño listado sin repeticiones.
- Se realizó una puesta en común (siguiendo el mismo proceso propuesto más arriba) hasta conseguir una primera identificación de las necesidades de todo el grupo.

#### **4.2.1.b. Categorización**

En un segundo momento se llevó a cabo la clasificación de las diferentes necesidades en categorías significativas que permitían tener una idea de la dimensión del problema. Cada categoría debía incluir aquellas necesidades que podían resolverse adoptando cursos similares de acción. Esta categorización se realizó durante un proceso dialéctico de interpretación llevado a cabo por uno de los miembros del grupo investigador. Estas categorías se trataron de modelar y reconstruir para captar el sentido y las múltiples facetas de la realidad tal como la describía el profesorado asistente. El resultado de esta fase concluyó con la obtención de once categorías.

#### **4.2.1.c. Priorización**

No obstante, las categorías establecidas podían no ser abordables inmediatamente por diversas causas (falta de tiempo, de recursos materiales o humanos, de conocimientos, etc.), lo que exigía un nuevo tratamiento que condujera a su priorización. Es decir, el grupo de profesores tenía que decidir qué categorías de problemas debían abordarse en primer lugar.

También en este momento se tuvo en cuenta que la priorización resultante debía de recoger las percepciones personales de cada profesor. Por este motivo se realizó un primer trabajo individual que posteriormente se puso en común dentro del gran grupo. La técnica utilizada se denomina "diamante". Como la bola de nieve y el grupo nominal es una técnica que se utiliza para organizar la reflexión tanto individual como en grupo.

El procedimiento fue el siguiente.

En primer lugar, cada profesor/a seleccionó nueve categorías (previamente numeradas) según el propio criterio. Después las ordenaron utilizando la forma de un

diamante.

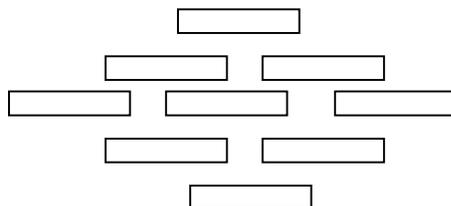


Figura 1. El diamante como una técnica de priorización

En el vértice superior se colocó, en primer lugar, el número de la categoría priorizada. En la línea siguiente, se colocaron las dos categorías priorizadas en segundo y tercer lugar. En la tercera línea, las tres categorías escogidas en cuarto, quinto y sexto lugar. En la línea siguiente, las tres categorías seleccionadas en séptimo, octavo y noveno lugar. En la otra línea, las dos categorizadas en la posición diez y once. Y por último, en la quinta línea, la categoría seleccionada en duodécimo puesto.

En segundo lugar, y una vez que cada miembro del grupo pequeño decidió su “diamante” se procedió a poner en común todos los diamantes del grupo hasta encontrar un “diamante” de pequeño grupo.

Por últimos, se procedió a poner en común todos los “diamantes” del gran grupo hasta llegar a un único “diamante” que reflejara las prioridades de todo el grupo. Esta fase del proceso era importante porque constituía el momento en que se debían de eliminar una parte de las necesidades manifestadas y sentidas por algunos miembros del centro o del grupo, y por otro lado, se trataba de conseguir mayor consenso posible respecto al “diamante” resultante, que sería la base del plan formativo. Estas dos exigencias constituyeron los extremos de un eje sobre el cual giró un proceso delicado cuya finalidad era ofrecer al grupo una radiografía, la más rigurosa posible, de sus problemas y necesidades, pero que simultáneamente, debía conseguir que todos los miembros del grupo se encontraran identificados, es decir, se vieran reflejados en la imagen resultante de todo el proceso.

#### **4.2.1.d. Resultados**

A continuación se ofrecen los resultados procedentes de la “discusión grupal estructurada” realizada con el grupo de 30 profesores.

##### **Identificación de necesidades / problemas**

Se ha intentado mantener la terminología original en aras de no distorsionar el significado que los profesores participantes asignaban a su experiencia.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacios y aulas adecuadas.</li> <li>2. Contacto con el alumnado: identificar puntos de interés.</li> <li>3. Técnicas de estructuración de la clase: diferentes ritmos de clase (necesidad de combinar ejercicios y teoría).</li> <li>4. Organización y secuenciación de contenidos de materias concatenadas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicación de las nuevas tecnologías.</li> <li>2. Procesos de evaluación.</li> <li>3. Cómo identificar si el alumnado ha entendido alguna cosa.</li> <li>4. Cómo potenciar la participación del alumnado en clase.</li> <li>5. Tener un buen conocimiento de la materia y del sector de aplicación.</li> </ol>
--	--

5. Combinar la docencia con un amplio abanico de manuales algunos de los cuales son, a veces, imposibles de considerar simultáneamente.	6. Diferenciar la metodología de clase para alumnos de 18-20 años y los más mayores.
6. El papel de la atención individualizada	7. Técnicas de prevención de la voz.
7. Combinación adecuada de docencia e investigación.	8. Grupos heterogéneos.
8. Exceso de horas de clases semanales.	9. Elevado número de alumnos.
9. Falta de relajación a la hora de impartir la docencia (técnicas de relajación que no provoquen una paralización de la docencia).	10. Cómo enseñar a gente poco motivada.
10. Acciones a llevar a cabo ante alumnos / as conflictivos / as.	11. Cómo restablecer el orden en el aula.
11. El silencio en las clases.	12. Si el temario es tedioso, cómo distender la clase.
12. Clases demasiado largas para que se mantenga la atención.	13. Grado de confianza con el alumnado.
13. Falta de interés del alumnado por la asignatura.	14. Hasta que punto es bueno dar apuntes.
14. Cómo el profesorado joven puede conseguir el respeto del alumnado ¿autoritarismo?	15. Cómo enseñar asignaturas atípicas: Inglés.
15. Cómo trabajar con alumnado de diferente nivel.	16. Cómo conseguir la atención del alumnado.
	17. Formas alternativas de docencia a la lección magistral.
	18. Sistemas de evaluación continuada y práctica.
	19. Técnicas de oratoria.

### **Categorización**

<b>CATEGORIA DE NECESIDADES/ PROBLEMA</b>	<b>Nº NECESIDADES / PROBLEMA</b>
1. ESTRUCTURALES	1,7,8
2. CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO	2,21,23,25,26,28
3. MOTIVACIÓN	2,13,19,25,27,32
4. PLANIFICACIÓN	3,4,15,31
5. METODOLOGIA	5,10,12,15,21,24,27,29,30,32
6. TUTORIA	6
7. PERSONA / CUERPO	9,22,34
8. COMUNICACIÓN	11,14,18,26,28,30,34
9. MATERIALES CURRICULARES	5,29,16
10. EVALUACIÓN	17,18,33
11. CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	20

### **Priorización**

La jerarquización se llevó a cabo según el criterio siguiente.

URGENCIA + IMPORTANCIA/POSIBILIDAD DE SOLUCIÓN O MEJORA.
--

Dado que el diamante contempla nueve posibles categorías y habiendo emergido en la fase de categorización once, el diseño inicial del diamante se modificó para que todas ellas se pudiesen contemplar.



#### 4.2.2. Diseño del cuestionario

##### 4.2.2.a. Proceso de elaboración

El proceso de elaboración del cuestionario fue largo y puede concretarse en tres fases:

- a) planificación y estructuración,
- b) elaboración,
- c) aplicación piloto

Durante la primera fase se intentaron definir los ámbitos competenciales en que debía de formarse a este colectivo. En primer lugar, se consultaron diferentes estudios realizados así como diversos cuestionarios elaborados en otros contextos y destinados a esta finalidad (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Cabrera *et al.*, 1991), lo cual nos ofreció un panorama aproximado de los problemas más frecuentes que plantea al profesorado universitario novel. Como un referente, se disponía también de la síntesis elaborada por Benedito (1998), quien destaca como necesidades formativas del profesorado novel los siguientes aspectos:

- Falta de conocimiento de la materia.
- Falta de preparación pedagógica.
- Dificultad para sintetizar, comparar y buscar ejemplos y experiencias para ilustrar las clases.
- Dificultad a la hora de dominar el escenario de trabajo.
- Dificultades derivadas de impartir clases a grupos numerosos
- Desconocimientos de técnicas docentes, y en general, de la metodología de enseñanza.
- Falta de modelos potentes y repetición y/o imitación de modelos caducos.
- Problemas de socialización y de conocimiento de la organización universitaria, como también de integración en la cultura de los departamentos.
- Dificultades en la relación con los compañeros.
- Falta de tiempo para realizar las múltiples tareas universitarias propias de un profesor novel.
- Problemas para motivar el alumnado.
- Otros.

Con estas evidencias (necesidades formativas o prescriptivas) se estructuró un primer cuestionario que se fue revisando con una doble finalidad: adecuarlo al contexto de la UB y conseguir que el significado de cada uno de los ítems fuera consensuado por todos los miembros del equipo. No obstante, este procedimiento resultó insuficiente, ya que no consideraba las necesidades expresadas por el profesorado novel. Ese era un criterio imprescindible desde el marco teórico en que nos basábamos. Con tal fin se reestructuró el cuestionario, recogiendo los resultados del análisis colaborativo de necesidades que se realizó con el profesor de la División II de la UB (ver punto anterior).

#### 4.2.2.b. Diseño final

Una vez acabado el cuestionario, y con los datos del profesorado disponibles, se realizó, en mayo de 1999, una prueba piloto con 15 profesores / as pertenecientes a tres divisiones diferentes. Los datos extraídos de esta prueba permitieron modificar algunos aspectos que se manifestaron de comprensión difícil y se incluyeron otros colectivos que ejercen funciones docentes y que en un principio no se habían considerado. Así, se ha llegado a un instrumento definitivo, estructurado en tres partes diferenciadas.

- 1) Datos personales y profesionales.
- 2) Valoración del grado de importancia otorgada a cada ítem.
- 3) Valoración del grado de competencia o dominio que el profesorado considera que posee en estas mismas cuestiones docentes.

##### 1) Datos personales y profesionales:

El primer apartado corresponde a todas las informaciones de carácter personal y profesional que pueden resultar en algún sentido relevantes para explicar las necesidades formativas. Los ámbitos que considerábamos interesantes para estudiar fueron los siguientes:

ÁMBITOS DE ANÁLISIS	CATEGORÍA
Identificación	División a la que pertenece, enseñanza en la que imparte docencia, tipo de asignatura.
Datos profesionales	Categoría profesional, dedicación, años de permanencia en la universidad, experiencia docente, experiencia laboral en el sector de aplicación de la materia.
Datos personales	Edad y sexo
Cuestiones relacionadas con el conocimiento organizativo	Conocimiento de legislación básica, conocimiento de la normativa propia de la universidad.
Cuestiones sobre formación	Necesidad de formación pedagógica para ejercitar la docencia.

##### 2) Valoración del grado de importancia otorgada a cada ítem.

El segundo bloque se refiere a la importancia que el profesor novel otorga a los diferentes aspectos de la tarea docente. Para valorar este ámbito se aplicó el siguiente baremo:

- |                        |                  |
|------------------------|------------------|
| 0 No tiene importancia | 3 Importante     |
| 1 Muy poco importante  | 4 Muy importante |
| 2 Poco importante      | 5 Esencial       |

##### 3) Valoración del grado de competencia o dominio que el profesorado considera que posee en estas mismas cuestiones docentes.

En el tercer bloque se les pide que valoren el **dominio** que tienen de las cuestiones docentes identificadas en el bloque anterior. Para valorar este ámbito se aplicó el siguiente baremo:

0 Dominio muy bajo	3 Buen dominio
1 Dominio superficial	4 Dominio alto
3 Dominio suficiente	5 Dominio muy alto

El objeto de valorar ~~la importancia y el dominio de cada uno de los aspectos de los~~ diferentes ámbitos, consiste en establecer la diferencia que se produzca entre las dos valoraciones, que cuando sea significativa comportará una necesidad formativa.

CUADRO 1

ÁMBITO DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	ÍTEMS
Importancia de las cuestiones docente	Planificación de la docencia	1. Formular objetivos 2. Establecer conexiones de mi asignatura con otras 3. Seleccionar contenidos y organizarlos adecuadamente 4. Planificar las actividades del alumnado
	Metodología docente	5. Explicar los temas con claridad, despertar interés... 6. Conseguir normas de funcionamiento de la clase aceptadas o pactadas con el alumno 7. Organizar y distribuir el tiempo del aula 8. Organizar el espacio del aula 9. Organizar las actividades que el alumno tiene que trabajar 10. Preparar actividades prácticas y de aplicación a la realidad 11. Llevar a cabo estrategias innovadoras en el aula 12. Elaborar material escrito de apoyo a las clases 13. utilizar recursos de soporte visual o auditivo para hacer las clases 14. Utilizar nuevas tecnologías informáticas y/o audiovisuales para hacer las clases 15. Conseguir que los estudiantes hagan servir nuevas tecnologías 16. Adaptarse a la diversidad existente entre los estudiantes
	Evaluación	17. Organizar el proceso y las actividades de evaluación de la asignatura 18. Identificar la preparación previa de los estudiantes 19. Lleva a cabo una evaluación continuada 20. Seleccionar el tipo de prueba adecuada 21. Utilizar estrategias alternativas de evaluación 22. Corregir los exámenes de estudiantes 23. Evaluar las prácticas de laboratorio o los trabajos de campo 24. Utilizar la evaluación de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje 25. Conocimiento de criterio, técnicas y estrategias para evaluar la propia docencia
	Relación profesorado - alumnado	26. Identificar los puntos de interés de los alumnos 27. Utilizar con éxito las estrategias de motivación 28. Crear un clima positivo en el aula 29. Potenciar la participación del alumnado en la clase 30. Mantener un cierto entusiasmo a la hora de impartir clases 31. Hablar de manera clara y comprensible 32. Conseguir elaborar un discurso coherente y motivador 33. Establecer relaciones interpersonales con los estudiantes sin perder objetivos docentes 34. Tratar los estudiantes de manera personalizada 35. Desarrollar actividades de tutoría académica sobre la materia 36. Desarrollar actividades de tutoría de orientación en general 37. Desarrollar las tareas de tutor o tutora del grupo-clase

#### 4.2.2.c. Distribución

Una vez elaborado el cuestionario, se envió por correo interno y se solicitó su devolución en un término de tiempo determinado. A finales de noviembre de 1999 y a los inicios de diciembre se procedió a la tramitación de cuestionarios. Los sobres que se enviaba de manera personalizada a cada profesor/a contenía, además del cuestionario, una carta de presentación, la explicación de los objetivos de la investigación y un sobre con la dirección ya escrita para facilitar la devolución de los materiales.

Se enviaron, como se ha comentado, un cuestionario a cada uno de los profesores y profesoras considerados noveles; en total, 343 cuestionarios. De ellos, 149 fueron contestados por los profesores. Este resultado implica que el cuestionario fue bien recibido pero no generó una respuesta masiva.<sup>3</sup> Tal hecho nos hace reflexionar sobre las vías con que captamos la formación y estudiar otras alternativas de recogida o de estímulo de respuesta. No obstante, la falta de respuesta por parte de algunas personas pudo deberse a que no lo encontraran, de entrada, útil (no consideraron que generara algún cambio o repercusión en la práctica).

### 5. Explotación estadística de los datos

El procesamiento de toda esta información se ha realizado mediante el paquete estadístico S.P.S.S.-X. Mediante los datos proporcionados, realizaremos el análisis e interpretación con mayor detenimiento.

#### 5.1. Composición del colectivo de profesorado novel

- **Características generales:**

Una primera aproximación a los datos del primer bloque revela que el 70,8 % del profesorado novel **trabaja exclusivamente** en la universidad, lo cual parece indicar que, en principio, es la profesión que han escogido. Por otra parte, un 41'6% del profesorado tiene experiencia docente previa en otros ámbitos educativos; por tanto, no puede considerarse que se trate de un profesorado novel estrictamente, porque posiblemente domina muchos de los conocimientos y habilidades propios de la profesión.

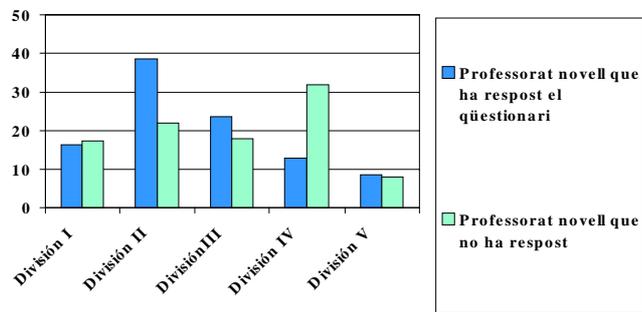
- **Distribución por divisiones:**

De todo el profesorado novel distribuido en las diferentes divisiones, unos han respondido más que otros al cuestionario. Quizás deberíamos cuestionarnos cuáles han sido los mecanismos o actuaciones de los responsables académicos de estas divisiones que pueden haber influido (simplemente, por ejemplo, informando de la investigación o anunciando a la administración del cuestionario) en el grado de respuesta del profesorado novel de un determinado centro o división.

---

<sup>3</sup> Las respuestas obtenidas (43,4 %) se considera más que suficiente para dar validez a los resultados obtenidos.

## Población por divisiones

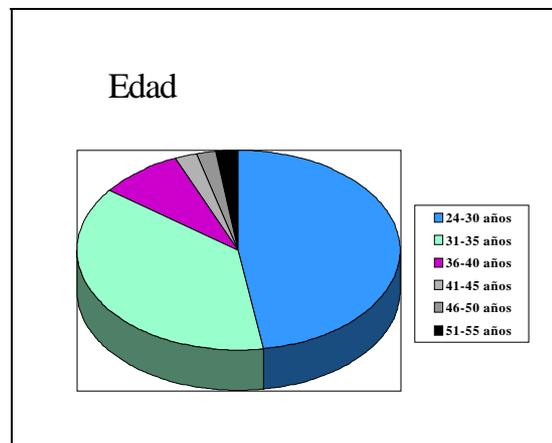


NOTA: Las columnas expresan, en cifras absolutas, el profesorado novel de cada división, que ha contestado el cuestionario y el que no lo ha hecho.

Se puede apreciar que la División II está representada por encima del porcentaje de profesorado que tiene, y por el contrario de la División IV han respondido muchos menos profesores noveles del porcentaje que correspondería<sup>4</sup>.

- **Según la edad.**

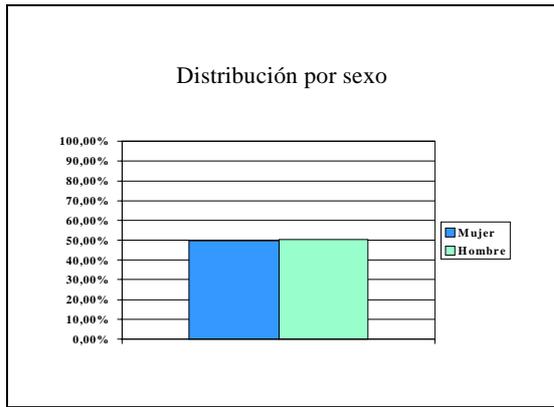
En cuanto a la edad, el 85'4% del profesorado novel tiene 35 años o menos, el 10'5% tienen entre 36 y 45 años y el 4'1% restantes son mayores de 45 años: Este hecho configura un colectivo, como era imaginable, eminentemente joven.



- **Según el sexo.**

En lo que se refiere al sexo, la distribución es equilibrada. El hecho de que respondan tanto hombres como mujeres obedece al hecho de que, entre el profesorado novel, la situación está equilibrada y, en general, también lo está

<sup>4</sup> División I: Ciencias Humanas y Sociales  
 División II: Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales.  
 División III: Ciencias Experimentales y Matemáticas.  
 División IV: Ciencias de la Salud.  
 División V: Ciencias de la Educación.

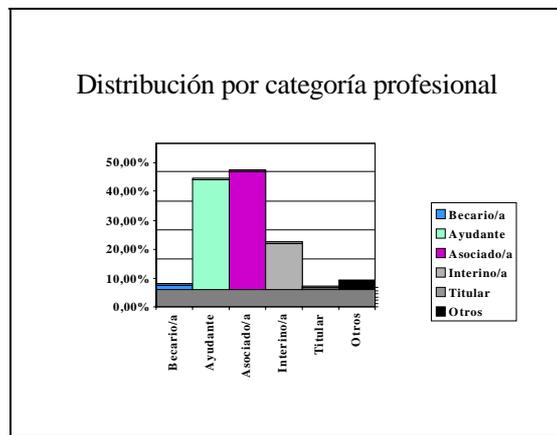


entre el profesorado universitario.

• **Distribución por categorías profesionales**

En lo referente a la categoría profesional, el profesorado se distribuye de la manera siguiente:

Observamos una gran parte de profesorado asociado. Este hecho deja entrever la realidad de la UB, que seguramente es parecida a todas las universidades españolas: una gran parte de la fuerza docente se cubre mediante contratos de profesores asociados y otras contrataciones a tiempo parcial o con becarios. En los últimos años han proliferado estos contratos de asociados.



**5.2. Resultados de las informaciones solicitadas**

Respecto al **segundo bloque** el colectivo encuestado considera **importantes o muy importantes** los siguientes aspectos:

ÁMBITO DE ANALISIS	CATEGORÍAS	INDICADORES
IMPORTANCIA DE LAS CUESTIONES DOCENTES	Planificación de la docencia	Todas las tareas de planificación que se propusieron, fueron valoradas como importantes o muy importantes por el grupo: formular objetivos, establecer conexiones de la asignatura con otras, seleccionar contenidos y organizarlos adecuadamente y planificar las actividades de los alumnos.
	Metodología docente	De los 12 ítem de este apartado, 11 obtienen calificaciones por encima de 3. Sólo la organización del espacio del aula lo consideran poco importante.

	Evaluación	Corregir los exámenes de los estudiantes y utilizar la evaluación de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los aspectos de la evaluación que consideran más importantes, seguidos de los demás aspectos de la evaluación. Sólo consideran poco importante el utilizar estrategias alternativas de evaluación, como entrevista, observación, autoinformes....
	Relación profesorado - alumnado	Crear un clima positivo en el aula, potenciar la participación de los alumnos en la clase, mantener un cierto entusiasmo en el momento de impartir la clase y hablar de forma clara y comprensible son los ítem más valorados en este apartado, frente a la dispersión de opiniones que generan el establecimiento de relaciones interpersonales con los alumnos o el desarrollar tareas de tutoría.

En el **tercer bloque** el colectivo encuestado valora el grado de dominio que considera que tiene de los mismos aspectos de los que valoró su importancia:

ÁMBITO DE ANALISIS	CATEGORÍAS	INDICADORES
DOMINIO DE LAS CUESTIONES DOCENTES Grado de Importancia de las cuestiones docentes	Planificación de la docencia	Consideran que dominan la formulación de objetivos y la selección y organización de contenidos, pero no la planificación de actividades ni el establecer relación con otras asignaturas.
	Metodología docente	De los 12 ítem de este apartado, 10 obtienen calificaciones por debajo de 3. Sólo consideran que tienen un buen dominio en explicar los temas con claridad y despertando interés y en elaborar material escrito de soporte a la asignatura.
	Evaluación	Corregir los exámenes de los estudiantes, organizar el proceso y las actividades de evaluación de la asignatura y evaluar las prácticas de laboratorio y los trabajos de campo, son los únicos ítem de este apartado en los que se perciben con un buen dominio.
	Relación profesorado - alumnado	Crear un clima positivo en el aula, mantener un cierto entusiasmo en el momento de impartir la clase, conseguir hilar un discurso coherente, ordenado y motivador y hablar de forma clara y comprensible son los aspectos sobre los que consideran que tienen un buen dominio, frente al poco dominio que declaran tener de los demás aspectos y en particular del desarrollar tareas de tutoría de grupo - clase.

El resumen anterior se ha realizado en función de las puntuaciones medias del grupo, pero hay que tener en cuenta que en todos y cada uno de los ítem del tercer bloque el rango es de 5, es decir, la percepción del dominio que tienen de los diferentes aspectos es muy variada. Hay que tener en cuenta también que hay un porcentaje del grupo (41,6%) que declara haber tenido experiencia docente en otros ámbitos educativos, por lo que cabe suponer que hay profesorado que tiene algunos aspectos dominados, frente a otros que los desconocen totalmente.

## 6. Interpretación de los resultados del cuestionario

A partir de la recogida y del análisis de las informaciones se pueden extraer relevantes ideas, de las que destacamos las principales. Algunas obedecen a una causa más o menos clara y otras pueden explicarse por diversas variables. Iremos comentándolas una a una y se ilustrarán con fragmentos textuales de las aportaciones realizadas por el profesorado participante.

- 1) Destaca, en primer lugar, en cuanto a la variable edad, una gran parte del profesorado **asociado** que tiene de 24 a 30 años; en segundo lugar, otra parte del profesorado tiene de 31 a 35 años. Es decir, los asociados son muy jóvenes. Este hecho contradice el espíritu que la LRU otorga a la figura del profesor asociado<sup>5</sup>, considerando que debería ser una persona de prestigio reconocido en su campo laboral, que tuviera experiencia y que colaborara parcialmente con la universidad, impartiendo clases de la subárea o disciplina de la cual debería poseer conocimientos prácticos derivados de su dilatada experiencia profesional. Por tanto, los asociados jóvenes nos hacen pensar que, en la práctica, la asociatura supone un primer contrato precario para los jóvenes que han finalizado recientemente sus titulaciones. Es la figura que ocupan los que no acceden a las becas FPI (predoctorales), a plazas de ayudante o a plazas de becario de colaboración o de docencia e investigación. En la cultura práctica actual de muchos departamentos la figura de profesor asociado es un paso previo para ocupar alguna plaza de interino antes de poder optar a una plaza de titular. Por este motivo, muchos becarios pasan posteriormente a ser asociados.
- 2) Se detecta una cierta incoherencia entre las variables **experiencia** y **categoría**. Muchos ayudantes, más de la mitad, tienen experiencia docente previa. Este es un dato sorprendente. Podrían ser, aunque no podemos afirmarlo, los de más edad, porque hay profesorado mayor de 30 años. Al llegar a esta edad muchas personas buscan promociones profesionales o estabilidad laboral y puede ser que hayan optado por hacer carrera universitaria después de haber estado enseñando en otros tramos del sistema educativo (preferentemente, suponemos, en secundaria), academias u otras instituciones. No obstante, este hecho contrasta, de manera inconcebible, con la experiencia docente de los interinos. Mientras que muchos ayudantes manifiestan tener experiencia docente, incomprensiblemente los interinos no la tienen. Consideraríamos aconsejable entrevistar sujetos "atípicos" para clarificar datos. Por otro lado, es curioso comprobar que, en porcentajes, el profesorado novel de la División III es el que afirma tener menos experiencia profesional previa. Le sigue (a corta distancia) el profesorado de la División II, mientras que más del 50% del profesorado de la División V tiene experiencia previa (un hecho lógico puesto que se trata de la División de Ciencias de la Educación).
- 3) Lo que sí posee cierta coherencia es la **distribución** de la **docencia**. El profesorado novel a quien se dirigía el cuestionario imparte sobre todo asignaturas de primer ciclo. Destaca el hecho de que ayudantes y asociados hacen asignaturas obligatorias de primer ciclo. Este aspecto tiene una doble interpretación.
  - Si el profesorado estuviera bien mentorizado (hecho muy improbable) y hubiera seguido un proceso de formación progresiva, el hecho de impartir asignaturas troncales de primer ciclo puede ser positivo para su formación por el hecho de tener

---

<sup>5</sup> Las universidades podran contratar, temporalmente, en las condiciones que establecen sus estatutos y dentro de sus previsiones presupostarias, profesores asociados entre especialistas de reconocida competencia que desarrollan normalmente su actividad fuera de la universidad.

que familiarizarse con un campo de conocimiento amplio de tipo básico, sobre el cual, en un futuro, se especializará.

- Como este hecho no sucede, posiblemente este profesorado imparte clases en grupos de primer ciclo porque son los más numerosos y los más “ruidosos”, y titulares y catedráticos dejan en manos del profesorado de categorías “inferiores” esta tarea, y ellos se reservan el segundo y tercer ciclo, los cuales, por un lado, requieren un mayor nivel de conocimientos y de especialización, y por otro, son más “cómodos”, tanto por el número menor de alumnado como por la actitud del mismo.

- 4) Por lo que se refiere al **número de créditos** según la categoría profesional, observamos que los ayudantes dan una gran variedad de créditos: desde 6 hasta 24. De los 40 asociados que han respondido al cuestionario es curioso comprobar que 25 hacen 24 créditos. Este hecho genera un malestar que queda de manifiesto en los cuestionarios:

*La nostra resposta al qüestionari sempre tindrà una càrrega de subjectivisme molt important... Tot i que realitzem el nombre màxim de crèdits per raons no prou explicades pel Vicerektorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat no tenim dedicació exclusiva sinó parcial (116).*

Este hecho refuerza los datos recogidos y comentados anteriormente en torno a la redefinición de la figura del asociado o bien variar las políticas de contratación. Se ha encontrado también que los interinos imparten un número variable de créditos (no siempre 24) y que el único titular de universidad que se encuentra en este colectivo de noveles hace 11 créditos. Parece que progresar en términos de categoría profesional implica reducir la docencia.

- 5) Respecto al GRADO DE IMPORTANCIA, el aspecto al cual damos mayor importancia (y con una desviación típica baja) es **explicar bien los temas (con claridad, despertando interés...)** . Este aspecto resulta todavía más importante para el profesorado que ha contestado que tiene experiencia docente previa que para el que manifiesta no tener ninguna. Este hecho, que es un aspecto importante para todo el mundo, posiblemente está relacionado con una visión tradicional de la enseñanza, basada en la explicación magistral de las lecciones.

Además, como una buena parte de los que han contestado pertenecen a la División II, especialmente a Derecho, donde las clases siguen una metodología muy transmisiva por parte del profesorado y pasiva por parte del alumnado (hecho que es expresado por el propio profesorado), puede ser que este ítem haya estado especialmente valorado. El factor menos importante es organizar el espacio en el aula. Este aspecto puede ser debido al hecho de que el espacio viene predeterminado porque en muchos edificios las mesas y sillas están sujetas al suelo y no permiten dinámicas grupales...También puede ser debido, sin embargo, al hecho de que el profesorado no ha reflexionado suficientemente sobre la necesidad de cambiar el espacio porque no se ha dado cuenta de que ello condiciona la actividad que se desarrolla. Este aspecto está relacionado con otras respuestas ofrecidas por el colectivo encuestado. Si la lección magistral se considera el eje de la actuación docente, el espacio no es importante. Creemos que es la primera causa, pero no se puede asegurar.

Es interesante observar qué ítems presentan más diferencia de puntuación entre los profesores que tienen experiencia docente previa y los que no. Son los siguientes:

- Conseguir unas normas de funcionamiento...

- Usar Ntic
- Evaluar estudiantes.
- Conocer criterio y técnicas para evaluar la propia docencia.

Estas son cuestiones que se valoran según la experiencia docente que se posee (con oscilaciones de apenas un punto entre los que tienen y los que no) y se han de interpretar, probablemente, en clave de mayor formación y, por tanto, de más sensibilidad con relación a los temas pedagógicos.

- 6) Respecto al GRADO DE DOMINIO, lo que el profesorado novel considera que hace mejor es mantener un cierto **entusiasmo** a la hora de impartir las clases y, en segundo lugar, explicar los temas con claridad y despertando interés. Estos aspectos, sin duda importantes, los consideran fundamentales. Son importantes, pero creen que se encuentran capacitados, por tanto, no constituyen una necesidad sentida. El primer aspecto liga con la ilusión de la mayoría del profesorado novel, que emprende la tarea docente con dinamismo e innovación, puede ser para cubrir otras carencias formativas que tienen lugar en un periodo inicial o puede ser simplemente por su propia personalidad. El segundo aspecto, relacionado con la explicación de los temas, se asocia claramente con una visión transmisora tradicional de la enseñanza. El profesorado solemos iniciar nuestra carrera por un aprendizaje vicario o por una imitación de los modelos vividos. Como la mayor parte de estos modelos se basa en la exposición magistral, se tiende a reproducir este rol. No obstante, no se quiere quitar importancia ni mérito a la "lección", que consideramos una estrategia insustituible y muy formativa, pero también creemos que sería necesario combinarla más con otras técnica, estrategias y recursos didácticos.
- 7) Respecto a la comparación entre IMPORTANCIA y DOMINIO, podemos fijarnos en la siguiente tabla:

	Importante	No importante
Dominio alto	1 Situación idónea. No existe necesidad formativa	2 Situación irrelevante para el profesorado, pero para la cual se siente preparado. No existe necesidad formativa.
No dominio	3 Cuadrante de intervención inmediata a partir de : Necesidad formativa <b>sentida</b>	4 Puede constituir una : Necesidad formativa <b>normativa</b>

1. Los principales aspectos que son considerados importantes y sobre los que el profesorado cree que posee un mayor dominio son los siguientes:

- Entusiasmo a la hora de hacer las clases.
- Explicar (con claridad, despertando interés...).
- Seleccionar contenidos.
- Redactar objetivos.

En conjunto se trata de aspectos relacionados con una concepción tradicional de la enseñanza. Este hecho vinculado al primer ítem, relativo al entusiasmo, nos perfila a un profesor entendido como un experto infalible, en cuyas manos recae todo el peso del aprendizaje del alumno.

2. Aspectos considerados poco importantes (por debajo de tres), pero en los que el profesorado considera que posee un cierto "dominio", no hay ninguno. Los ítems a los

que se otorga una importancia baja suelen coincidir con una puntuación también baja por lo que se refiere al grado de dominio. De esta forma pasan a pertenecer al grupo cuatro.

3. En este cuadrante se incluyen las auténticas necesidades formativas (sentidas y expresadas por los protagonistas). Se trata de aspectos importantes para los que el profesorado no se siente suficientemente preparado. En general, entre el que considera importante y el grado de competencia que cree que posee en el encontramos una diferencia de aproximadamente un punto, como por ejemplo en el aspecto “Conocer criterios y técnicas para evaluar la propia docencia”, que es el aspecto más relevante.

Se trata sobre todo, de aspectos metodológicos y relacionados con una visión de la enseñanza más progresista e innovadora o más “integral”. Todos los aspectos que van más allá del aula o del hecho meramente instructivo y que intentan educar, en el sentido más amplio, el alumnado, a través de tutorías, de hablar con ellos de temas no propiamente ligados a la materia...son considerados de segundo rango.

4. Es curioso comprobar que los aspectos a los que se les otorga poca importancia e incluso se cuestiona su relevancia son sobre los que el profesorado manifiesta poseer un bajo dominio. Un ejemplo paradigmático es el que hacer referencia a las tareas del tutor.

Más allá de la recogida de lo que es más importante y los aspectos que el profesorado domina más o menos, otras aportaciones interesantes pueden ser, entre otras las que transcribimos a continuación.

Por un lado, es curioso observar que el profesorado novel, mayoritariamente joven, acepta que le cuesta relacionarse con el alumnado; puede ser debido a los rápidos cambios que hay en las formas de pensar. A pesar de que no hay diferencia de edad entre unos y otro, o puede ser que precisamente por ello, el hecho de haber adoptado el rol de profesor, dificulta, a veces, la relación entre unos y otros. En este hecho puede también influir la percepción del alumnado, que en ocasiones deriva de los estímulos comunicativos que reciben por parte del profesorado.

Por otra parte, un aspecto que algunos docentes noveles destacan es la falta de valoración de la tarea docente con relación a la investigación.

*Considero que entre el professorat hi ha un sentiment generalitzat que valora molt més la recerca que la docència. De fet, a l'hora d'omplir el nostre currículum se'ns atorga molts més punts per ponències, etc. que per textos-guies, per exemple. La docència és una de les bases més importants en la nostra carrera com a acadèmics i, a més, és una tasca que enriqueix moltíssim la recerca. Per això no considero oportú que la recerca sigui molt més primordial. S'hauria d'arribar a una mena d'anivellament d'ambdues tasques (115).*

Es cierto que la promoción destaca los méritos de investigación por encima de la calidad de la docencia y quizás este hecho habría de revisarse. También es curioso observar que se reclama la importancia de la docencia y no, por ejemplo, de una tercera tarea que deberíamos realizar todo el profesorado en un momento determinado: la participación en la gestión de la universidad. Si el profesorado hemos de desempeñar tareas de docencia, investigación y gestión, esta última ni aparece en las reclamaciones del profesorado novel y es un hecho clave en una institución regida por órganos democráticos y basada en la participación de los implicados.

Dejando a un lado los elementos derivados propiamente del análisis del cuestionario, haciendo una revisión tanto del proceso como de sus resultados, hay que tener presente

que quizá deberíamos haber relacionado las condiciones laborales con el resto de las variables del cuestionario. En el momento de diseñar el cuestionario nos planteamos si debíamos de incluir ítem relacionados con el estatus sociolaboral. Finalmente lo desestimamos, porque, aunque podrían aportar información para entender la situación del profesorado novel, se trata de aspectos sobre los que no podemos incidir directamente. A pesar de ello, sabíamos que estos aspectos, que preocupan a todo el personal de la universidad, aparecerían de una manera u otra. Así ha sido. El hecho de solicitar información sobre aspectos relacionados con la docencia sin tocar el tema del salario, de los ratios profesorado-alumnado o de la precariedad de los contratos ha supuesto que una parte del profesorado que ha respondido haya manifestado su malestar y dicho cosas tales como:

*El professor novell de la UB necessita, molt abans que formació pedagògica, un tracte digne per part de l'Administració. (118)*

*Passar-nos aquest qüestionari amb la precarietat laboral que tenim, quan cobrem el que cobrem, i sabent que ens fem càrrec de grups entre 70 i 80 alumnes, és un insult. (117)*

*Cal que se'ns prepari, sinó, tenim futur com a professors aquí? (110)*

## 7. Reflexiones sobre las conclusiones finales

Tras la interpretación de los resultados del cuestionario exponemos algunas reflexiones o conclusiones, con el objeto de elaborar propuestas de formación.

- 1) El 70 % del profesorado novel trabaja en exclusiva en la Universidad. Como consecuencia podemos concluir:
  - a) Es la profesión que ha escogido
  - b) La Universidad de Barcelona debería de hacer servir los medios y establecer políticas de formación, ayuda y apoyo a la carrera docente de este profesorado, que, en buena parte, son el futuro de la UB.
- 2) El 41,6 % de este profesorado tiene experiencia docente previa en otros ámbitos educativos. En conclusión, la UB debería de establecer propuestas formativas diferenciadas según los casos. Este hecho es más evidente en algunas divisiones como la de Ciencias de la Educación.
- 3) La proporción de profesorado novel que ha contestado el cuestionario es superior a la proporción del profesorado que no lo ha hecho, tanto en la División II como en la División III. Se puede concluir que estas cuestiones interesan más al profesorado novel de la División II y de la División III. En el caso de la División de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales ha podido influir el interés manifiesto de los responsables institucionales quienes ya habían organizado jornadas de formación didáctica y se interesaban por realizar un postgrado.
- 4) El profesorado novel es un colectivo joven: la mayoría tiene menos de 35 años. Se puede concluir que interesa tener cuidado, formar y ayudar mucho en los próximos dos años a este colectivo. La renovación del profesorado de la UB es un punto capital de la política inmediata del equipo de gobierno. No tener en cuenta estos datos para realizar una planificación de futuro sería un error.

- 5) En la distribución por categorías, el grupo más numeroso es el profesorado asociado y ayudante (en porcentajes similares). En el caso de los ayudantes, siguiendo el camino más natural para desarrollar la carrera docente, la mayoría imparten muchas clases y no existe otro sistema de formación a parte de las costumbres y rutinas departamentales y la imitación del profesorado experimentado.

El caso del profesorado asociado es diferente. Para la mayoría, es el camino para realizar la carrera docente, y las nuevas contrataciones de asociados de 24 créditos no tiene nada que ver con las de asociados de la LRU. En conclusión, los nuevos planteamientos de política de profesorado de la UB tendrá que clarificar esta confusión.

El porcentaje de becarios es todavía más reducido y ha de seguir creciendo siempre que se clarifique el panorama de figuras contractuales de la UB. Tanto los becarios de docencia como los de investigación son cada vez más necesarios en una universidad moderna.

- 6) El profesorado novel tiene claro y valora la tarea de *planificación de la docencia*. Seguramente, es un visión más bien tradicional, que, por otra parte, es la que obligatoriamente se ha de poner por escrito en los programas de las asignaturas y en la guía del estudiante. Otra cuestión es comprobar la distancia entre lo que se planifica y que se ejecuta en la docencia.
- 7) También los items de *metodología docente* son considerados importantes por el profesorado novel. Pero este hecho tampoco garantiza que se apliquen en su docencia. El hecho de que la mayoría no los domine hace pensar que predomina una docencia expositiva (de mas o menos calidad). Por tanto, se puede concluir que es evidente la falta de formación para utilizar alternativas metodológicas en la docencia puramente expositiva. Habría que diferenciar situaciones de acuerdo con el número de estudiantes / clase. Mientras el abanico de grupos / clase sea tan amplio (de más de 100 estudiantes a menos de 20) es muy difícil dar soluciones globales. ¿Se ha de tratar igual un grupo de Derecho de más de 150 estudiantes que un grupo de Filología o un grupo de Magisterio de 60 estudiantes?

El profesorado novel considera *poco importante* la organización espacial del aula. Entendemos que se trata de una respuesta condicionada por las tipologías de aulas de la UB (aulas grandes con bancos, aulas pequeñas con sillas sueltas, etc.). Es evidente, en líneas generales, que los criterios arquitectónicos de construcción de los aularios han tenido muy poco en cuenta, por no decir nada, los criterios pedagógicos y de utilización de metodologías de enseñanza alternativa. En la construcción de nuevos aularios o en la adaptación de los actuales sería conveniente partir de criterios pedagógicos *ad hoc* para cada titulación.

- 8) En relación con la *evaluación*, el profesorado novel considera importante y domina los elementos tradicionales de evaluación: exament tipo test, preguntas más o menos memorísticas y corrección de las pruebas. Evidentemente, en determinados centros la evaluación de las prácticas de laboratorio, del prácticum y de los trabajos de campo tiene un gran valor. Merecería la pena conocer el valor proporcional de unas y otras evaluaciones. En cambio, los tipos de evaluación alternativos en que predomina la evaluación formativa, continua, cualitativa (dossieres, informes, trabajos de reflexión, de innovación y de

autoaprendizaje, portafolios, etc.) son poco considerados, poco conocidos y menos valorados. En conclusión, se ha de informar al profesorado y formarlo en cuestiones de evaluación y potenciar experiencias innovadoras en esta línea.

- 9) Las cuestiones que hacen mención a la *relación profesorado-alumnado* las consideramos muy importantes especialmente para el profesorado novel que necesita adquirir una auto imagen positiva y no trabajar con angustia o incomodidad. Por estos motivos, en general, valoramos muy positivamente la existencia de un buen clima de trabajo, la participación de los estudiantes en clase y el establecimiento de una buena comunicación. A pesar de que el profesorado afirma tener un buen dominio de estos aspectos, hemos de recordar que en el análisis colaborativo de la División II, los docentes noveles solicitaron una formación específica en todos estos aspectos. Por tanto, se ha de profundizar y preparar al profesorado novel en estas cuestiones que se consideran de mucha importancia. La respuesta negativa hacia la importancia y dominio de las tutorías es debida, en nuestra opinión, al hecho de que la cultura de las tutorías en el proceso formativo no está consolidada, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. La tendencia, hasta hace poco, era considerarlas como momentos de consulta de exámenes o de resultados negativos obtenidos por parte de los estudiantes y si eran justos o injustos los suspensos o las notas bajas. En conclusión, se ha de formalizar la importancia de la tutoría en el proceso docente, en tiempo real y de manera obligatoria para profesorado y alumnado. Pero antes ha de diseñarse una propuesta formativa que el profesorado ha de interiorizar y después aplicar.
- 10) El profesorado novel reclama una mayor valoración de la docencia. A pesar de que la UB, en los últimos años, está proponiendo acciones y medidas en este sentido, no es suficiente. La política de valoración de la calidad de la docencia ha de intensificarse en los próximos años con medidas esencialmente positivas, incentivadoras y que se tengan en cuenta en los concursos y, en definitiva, en la carrera docente.

## 8. Propuestas de futuro

Del análisis anterior se extraen algunas propuestas de futuro que es necesario considerar:

- a) Ofrecer planes de formación pedagógica básica y contextualizada a todo el profesorado novel de la UB.

La formación habría de focalizarse en las características de cada enseñanza o, al menos, de cada división para asegurar un trabajo vinculado con la práctica y los intereses del profesorado. Esta formación podría tomar forma en diversas modalidades. En el caso de nuestro grupo de trabajo hemos ensayado una posible modalidad formativa: un postgrado sobre docencia e innovación universitaria en la División II. De esta experiencia<sup>6</sup> es necesario extraer los aspectos más relevantes (tanto los puntos fuertes como las propuestas de mejora) para diseñar futuros planes de formación.

---

<sup>6</sup> El diseño de este postgrado se ha explicado en la comunicación “Una experiencia de formación para la innovación en la docencia universitaria” que algunos miembros del grupo presentaron al Primer Congreso Internacional de Docència Universitària e Innovació, en junio del 2000, lo que contribuyó a la difusión de la experiencia y al contraste de aportaciones, como también al establecimiento de líneas de trabajo conjuntas con

- b) Seminarios y grupos de trabajo de formación en los departamentos.

Otra modalidad podrían ser seminarios y grupos de trabajo de formación en el departamento; una experiencia de la cual se pueden encontrar diversos ejemplos.

- c) Establecer, de manera imprescindible, un proceso de mentorización para el profesorado novel.

La relación entre un experto experimentado y un profesional novel que se incorpora al contexto universitario puede ser una clave para mejorar la calidad tanto de la docencia como de la investigación e incluso de la gestión de la universidad. Estos mentores, la selección de los cuales ha de ser cuidadosa y estratégica, considerando que ha de poseer unas características profesionales y personales determinadas, deberían ayudar al profesorado novel a incorporarse a sus respectivos departamentos y facilitarles el aprendizaje de los contenidos más importantes de sus respectivas disciplinas, y ayudarles a entender la cultura institucional y a integrarse en un grupo humano de relaciones complejas<sup>7</sup>

- d) Generar políticas de profesorado encaminada a mejorar la formación del profesorado novel a lo largo de su carrera profesional.

Sería necesario tener en cuenta con los efectos que las condiciones infraestructurales (falta de plantilla, poder de ciertas categorías profesionales...) tienen sobre el profesorado novel. Por ejemplo, se debería de distribuir la docencia atendiendo a lo que es mejor para la formación del profesor novel y no a los intereses particulares o de grupos de presión, cosa que hace que frecuentemente se adjudique a los noveles los grupos más difíciles y numerosos. Estas políticas deben ir necesariamente ligadas, creemos, a las condiciones laborales y económicas en que se encuentra el profesor novel.

## 9. A modo de conclusiones

Hasta aquí una síntesis de la investigación realizada y entregada a las autoridades académicas de la Universidad de Barcelona. La sensibilidad y el compromiso político del equipo rectoral en estas cuestiones, están proporcionando iniciativas de formación del profesorado, especialmente para los noveles, en la línea de las conclusiones y propuestas de esta investigación. Por ejemplo: ha finalizado el primer postgrado de formación del profesorado novel (20 profesores / as), de la División de Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales; y está a punto de comenzar el primer curso de inducción a la docencia universitaria para 34 profesores/as noveles de todas las Divisiones de la Universidad de Barcelona (UB), al que está previsto que siga un curso de especialización pedagógica y

---

equipos de otras universidades. También Benedito: *“Formación institucional del docente universitario: Experiencia en la Universidad de Barcelona”*. Presentado el VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas en Granada.

<sup>7</sup> Una propuesta de ampliación del papel de los mentores fue presentada en el Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, en junio de 2000, bajo el título *“El proceso de mentorización en el ámbito universitario”*. Cano, E. *et al.* Otra ha sido presentada recientemente por Félez, B. *“La mentorización en la formación del profesorado universitario”*. Comunicación presentada en VI Congreso Interuniversitario *“Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal”* Granada, 2000.

didáctica por áreas de conocimiento. La semilla que tanto costó sembrar, parece que empieza a dar su fruto.

Y mientras, el grupo de Desarrollo Profesional del DOE no sólo se compromete en estas acciones, sino que inicia otras investigaciones en esta línea, como por ejemplo: *Necesidades del profesorado* (docencia, investigación y gestión) *de la División de Ciencias de la Educación*; *El mentoring en la formación del profesorado de la UB*; *El portafolios como instrumento de formación*, etc. A su debido tiempo esperamos poder informar de las conclusiones de estos trabajos.

## 10. Referencias bibliográficas

- Benedito, V. (1998). *Una propuesta para la formación inicial del profesorado universitario*. Ponencia presentada en el Congreso de Formación del Profesorado. Las Palmas de Gran Canaria.
- Benedito, V. (2000). Introducción a la ponencia: *La organización de la universidad en apoyo de la docencia*. Congreso Internacional: "Docencia universitaria e innovación". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- Benedito, V. (2000). *Formación institucional del docente universitario: Experiencia en la Universidad de Barcelona*. Actas del VI Congreso Interuniversitario "Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal" Granada, 2000.
- Cabrera, F., Espin, J., Figuera, P., Rodríguez, M. & Sans, A. (ed.). (1991). Escala sobre necesidades percibidas de formación pedagógica universitaria. Dins Divisió de Ciències de la Educació, *La pedagogía universitaria. Un reto para la educación superior*. Barcelona: Horsori.
- Cano, E; Medina, J. L.; Colen, M & LLeixa, T. (2000). *El proceso de mentorización en el ámbito universitario*. Comunicación. Congreso internacional "Docencia universitaria e Innovación". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- Colen, M; Cano, E; Medina, J. L. & LLeixa, T. (2000). *Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente*. Comunicació al Congreso internacional "Docencia universitaria e Innovación". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- Félez, B. (2000). *La mentorización en la formación del profesorado univerritario*. Comunicación presentada en VI Congreso Interuniversitario "Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal" Granada, 2000.
- Huberman, M. (1990). Les fases de la profesíó docente. Ensayo de descripci3n y previsi3n. *Qurriculum 2*, 139-160.
- Imbern3n, F. (1999). Conceptualizaci3n de la formaci3n y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres & F. Imbern3n: *Formaci3n y actualizaci3n para la funci3n pedag3gica*. Madrid: Síntesis.
- Imbern3n, F. (1999). *Diseño del proyecto de postgrado*. Documento Policopiado. Grupo de Formaci3n del Profesorado. DOE, UB.
- Imbern3n, F (2000). Introducci3n a la ponencia: *La formaci3n del profesorado universitario*. Congreso internacional "Docencia universitaria e Innovaci3n". Universidad de Barcelona, Autónoma y Politécnica. Barcelona.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de profesionalizaci3n de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1994). La dimensi3n personal del canvi: aportacions per a una conceptualitzaci3 del desenvolupament professional dels professors. *Temps d'Educaci3 11*, 11-39.
- Medina, J. L.; Cano, E. & Colen, M. T. (1999). Comunicaci3n: *Una experiència de desenvolupament professional del profesorado novel de la UB*. I Symposium iberoamericano de didáctica universitaria de calidad en la docencia universitaria. Santiago de Compostela.

- Mingorance, P., Mayor, P., Marcelo, C. (1993). *Aprender a enseñar en la universidad*. Sevilla: GID.
- Pérez-Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa* 8 (16), 15-37.
- Veenam, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143-178.
- Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.