

EL PROFESORADO NOVEL: ESTUDIO DE SU PROBLEMÁTICA EN LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA¹

Mònica Feixas PhD, M.Ed.
Departament Pedagogia Aplicada.
Facultat Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Este artículo sintetiza una investigación llevada a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona con el objetivo de identificar los problemas con que se encuentra el profesorado novel durante su iniciación a la docencia. Empieza con una aproximación al concepto y características del profesor novel; se revisa la literatura más importante sobre su problemática para finalmente analizar las principales dificultades del profesorado novel de la Universitat Autònoma de Barcelona. Para ello, se elabora un **Inventario de Problemáticas del Profesor Novel Universitario** que identifica los problemas en la docencia, investigación, gestión, las relaciones, el tiempo, lo personal, el entorno y la formación. Esa información se contrasta con la resultante de una serie de entrevistas a decanos, directores de departamento, coordinadores de áreas de conocimiento o unidades docentes y alumnos de profesores noveles.

Se espera que las conclusiones de esta investigación contribuyan a desarrollar o mejorar la formación inicial pedagógica del profesorado novel universitario. Creemos firmemente que una formación pedagógica de base reduciría en gran medida parte de sus dificultades en este momento de su desarrollo profesional.

ABSTRACT

This paper summarizes a research about the problems encountered by beginning teachers at Universitat Autònoma de Barcelona. It starts with an approach to the concept and main characteristics of beginning university teachers; after that, a literature review of the most important problems of university teachers is done. It finishes with an analysis of the specific difficulties faced by beginning teachers at Universitat Autònoma de Barcelona. In order to identify their problems regarding teaching, research, management, relations, time, personal aspects, setting and training, **The Inventory of Beginning University Teachers' Problems** is elaborated. Deans, department directors and other teaching coordinators, as well as former students of beginning teachers are interviewed, too.

We hope its conclusions shed some light and contribute to develop or improve specific pedagogical training for beginning teachers. We firmly believe pedagogical training would reduce part of their difficulties at this stage of their professional development.

¹ Artículo publicado en Boletín de la RED-U (Enero, 2002): El profesorado novel. Estudio de su problemática en la UAB. Vol.2, 1, pp.33-44.

INTRODUCCIÓN

El periodo de iniciación a la docencia universitaria engloba un cúmulo de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez ilusión que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad y que en palabras de Veenman (1984, en Cruz Tomé, 1999b) suponen un *reality shock*. No es un periodo fácil, más bien al contrario, puede provocar insatisfacción y llevar a cuestionarse la potencialidad de la persona como docente. Si bien es cierto que las características particulares del trabajo, las condiciones específicas en que se inicia y otros factores de tipo personal determinarán en gran manera el desarrollo de este periodo y de los problemas asociados, los profesores noveles acusan una falta de apoyo desde el departamento y universidad y lamentan una falta de formación inicial en docencia universitaria. La existencia de actividades de acogida y formación pueden facilitar su integración en la función docente de una forma más gradual y acompañada.

La presente investigación pretende identificar las dificultades con que se encuentra el profesorado novel durante los primeros años de docencia en una institución de educación superior. Este estudio cuenta con el apoyo del Vicerectorado de Ordenación Académica y Calidad Universitaria y el *Programa de Suport a la Innovació i Docència Universitària* (PSIDU) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Las conclusiones del estudio suponen un punto de partida para desarrollar actividades de formación, principalmente de base pedagógica, para el profesorado novel de la universidad.

1. Aproximación al concepto y características del profesorado novel universitario.

Se considera novel cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial bajo la tutela de uno o varios maestros. En el terreno universitario, el profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela.

En general, el profesor novel dispone de ciertos conocimientos sobre la materia, pero no ha recibido formación didáctica sobre cómo enseñarla. Gibbs y Habeshaw caracterizan de esta manera el perfil del profesor novel universitario:

“los profesores noveles universitarios ... a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustia de la enseñanza, se preguntan si podrán asumirlo” (1989:15).

Sus inquietudes y preocupaciones pueden verse reflejadas en estos comentarios que Gibbs y Habeshaw (1989) recogen:

- *“Es el mar de caras inexpresivas lo que encuentro difícil. Podría hablar sobre física nuclear en swahili por las respuestas que recibo.*
- *Ojeé los apuntes de mis alumnos. Era muy difícil decir qué habían aprendido.*
- *Va bien siempre y cuando lo tenga preparado. Me ayuda si tengo muchas transparencias de las cuales hablar.*

- *Me pasé todo el domingo preparando la clase del lunes. En estos momentos, no sé cómo va a salir.*
- *Cuando era estudiante, criticaba las clases magistrales y ahora estoy haciendo lo mismo con mis alumnos.*
- *Siento que debo justificar mi sueldo y el hecho de ser profesor, por eso les enseño todo lo que sé—absolutamente todo.”*

2. Problemáticas del profesorado novel universitario.

Pocas experiencias a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional de un profesor como el primer año de docencia. Las experiencias iniciales impregnan las percepciones y los comportamientos sobre la enseñanza, sobre los alumnos, sobre el entorno y sobre su papel como docente. Cómo este proceso cala en los profesores noveles se puede observar durante el periodo crítico del primer año. Si las experiencias iniciales son gratificantes, la impresión y transferencia es positiva; si las primeras experiencias son negativas y van asociadas a sentimientos de desencanto y fracaso, la impresión es negativa y desarrolla comportamientos similares en el futuro. En muchos casos, un refuerzo continuado de experiencias negativas puede resultar en la decisión de finalizar la carrera docente (Gold, 1997).

La mayoría de profesores noveles comienzan a enseñar con cierta carga de idealismo. Tienen altas expectativas sobre la docencia y confían en poder utilizar los nuevos enfoques en su docencia y transferir sus ideas más innovadoras. Entusiasmarse a los alumnos por la materia y ofrecerles oportunidades de participación y desarrollo de sus potencialidades son los principales incentivos que le han llevado a escoger la profesión docente. Están motivados a colaborar en el engranaje organizativo del departamento y facultad, a participar de sus actividades, discutir sobre experiencias, etc. pero esta motivación se va desvaneciendo durante el primer año cuando perciben la apatía de los compañeros hacia sus dificultades, cuando se les asignan los grupos con dinámicas más conflictivas o últimos cursos de licenciaturas, cuando los alumnos se vuelven irrespetuosos o cuando el temor a su desconsideración les impide asumir ante los demás que no están preparados.

El lugar de trabajo no es, en muchos casos, lo que habían imaginado. Muchos profesores noveles se encuentran con pocos recursos para hacer frente a los problemas y soportar la presión institucional: la dificultad en la promoción, la poca colaboración colegial son impedimentos añadidos que afectan la satisfacción, interés y retención en la profesión docente. Estos problemas pueden provocar cambios en las motivaciones iniciales, los estilos docentes, las actitudes y los rasgos de personalidad de los profesores noveles. Si estos primeros contactos con la realidad docente no son satisfactorios y la presión no es soportable, el profesor puede acabar abandonando la profesión.

En efecto, el desarrollo de un proceso de enculturización y socialización acompañado -entendido como la integración en un centro, la percepción de apoyo por parte de la dirección y compañeros, la preocupación por ayudar a superar las primeras dificultades, el interés por conocer sus opiniones en reuniones y el establecimiento de un clima de colaboración-, es un aspecto clave en la consecución de una experiencia docente satisfactoria. El proceso es aún más satisfactorio si se dispone de un programa de acogida. Diferentes estudios muestran como un número significativo de profesores bien capacitados se han perdido por no proporcionarles un programa de apoyo y formación adecuado que les ayude a superar los primeros dilemas y problemas como docentes (Schlechty & Vance, 1981; Chapman & Green, 1986).

Por todas estas razones, la satisfacción del profesor novel, como de cualquier otro profesor, es un aspecto a atender ya que afectará directamente los resultados de su actuación docente e investigadora. Para Gold (1997), la satisfacción en la carrera docente, analizada con relación a la retención de los profesores noveles en la profesión, depende de los siguientes factores:

- **La satisfacción de las necesidades psicológicas de los profesores, u ofrecimiento de apoyo emocional.** apoyo personal de tipo emocional ofrecido por mentores, expertos u otros profesionales de la institución . Independientemente de la preparación técnica, si a los docentes les falta seguridad personal, confianza en sí mismos, o tienen la sensación de no tener control sobre ellos mismos o sobre el entorno, es poco probable su éxito como enseñantes.
- **La calidad y tipo de educación recibida.** La preparación, los modelos docentes y las experiencias vividas durante los estudios universitarios tienen relación directa con el interés en continuar una carrera docente.
- **El compromiso inicial de los profesores noveles hacia la enseñanza.** Las primeras actitudes y experiencias laborales y las circunstancias donde se desarrollan pueden ser referentes para entender sus futuras decisiones y deberían ser centro de especial atención del director/a del departamento.
- **Los programas de desarrollo profesional disponibles,** abarcan desde las primeras experiencias de prácticas, como responsable de un grupo de alumnos, sustituciones, , hasta el tipo de formación pedagógica que se desarrolla en la universidad. Los profesores perciben grandes diferencias entre la idea preconcebida de lo que es enseñar y lo que realmente acontece.
- **La integración profesional y social en la docencia.** La calidad de vida profesional de los principiantes puede tener un impacto a largo plazo en su desarrollo profesional.
- **El papel de la dirección en la retención de los profesores.** Existe poca evidencia de una relación directa entre el comportamiento de la dirección y el abandono, pero Gold (1997) demuestran que la dirección es, en gran parte, responsable de la insatisfacción del profesorado al tener importantes implicaciones por su potencial contribución en la mejora de las condiciones donde se dan las primeras experiencias docentes.

Existen múltiples estudios sobre las dificultades del profesorado principiante en niveles no universitarios. Son conocidos los de Vonk, 1983; Veenman, 1984; Wildman 1988; Vera, 1988 y Marcelo, 1991 (en González Sanmamed, 1999:216). Pero en el ámbito universitario, la investigación sobre ello ha sido más escasa. Son de destacar las investigaciones de 1991 de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1999a), de la Universidad de Sevilla (Marcelo, Mignorarncce, Mayor, 1991) y de la Universidad de Barcelona (Colén, Cano, Lleixà y Medina. 2000) (Tabla 1):

ÁMBITOS	DE LA CRUZ (1991)	MIGNORANCE, MAYOR Y MARCELO (1991)	COLÉN, CANO, LLEIXÀ Y MEDINA (2000)
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - cómo motivarles - despertar y mantener interés hacia la asignatura - acomodarse a los conocimientos previos de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - cómo motivarles - atención individualizada - relación profesor-alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - conocer los intereses de los alumnos - relación profesor-alumno - conocer técnicas de motivación y de tutorización
ASIGNATURAS	<ul style="list-style-type: none"> - dominio materia - cantidad contenido - ritmo exposición en clase - planificación y organización de la docencia - falta de tiempo para preparar clases 	<ul style="list-style-type: none"> - presentar la enseñanza de forma creativa - confección de pruebas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - dominio de algunos aspectos de planificación y evaluación del alumnado - respecto a aspectos de evaluación: identificar la preparación previa de los estudiantes, llevar a cabo una evaluación continua, seleccionar el tipo de prueba apropiada en cada situación, o evaluar su propia docencia - uso de recursos audiovisuales y otras tecnologías en el aula
TAREA DEL PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - compatibilizar docencia e investigación - falta experiencia y preparación - angustia antes de iniciar las clases - falta tiempo para cumplir demandas 	<ul style="list-style-type: none"> - compatibilizar docencia e investigación - falta tiempo para preparar materiales y leer libros y revistas especializadas - innovación de medios didácticos, recursos, metodología, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - establecer relaciones con otras asignaturas - planificar actividades de los alumnos y establecer normas de clase pactadas con los alumnos - organizar y distribuir el tiempo - organizar actividades y prácticas de aplicación a la realidad
CONTEXTO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - falta coordinación con profesorado - falta apoyo institucional - falta material didáctico - limitaciones en la infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de material e infraestructura para investigar (en estudios de ciencias) 	<ul style="list-style-type: none"> - necesidad de formación en aspectos metodológicos

Tabla 1: Problemáticas del profesorado novel universitario.

3. El papel de los departamentos y las áreas de conocimiento

En el contexto universitario, los departamentos y, específicamente, las áreas de conocimiento o unidades docentes son, indudablemente, el contexto idóneo para la integración y socialización de los profesores principiantes. Las áreas de conocimiento asumen el desarrollo del estudio, el asesoramiento y la orientación al profesorado de la universidad, y a la vez posibilitan el intercambio de ideas y la correspondiente actualización y perfeccionamiento profesional del profesorado, la reflexión sobre el rendimiento del alumnado y la investigación de las medidas apropiadas para incentivar una docencia y unos aprendizajes a la altura de las expectativas del alumnado.

Los departamentos, como estructuras formales en el seno de una organización, apoyan las tareas de las áreas y/o unidades. Por su especificidad funcional -la integración de la docencia y la investigación- tienen la responsabilidad de constituirse en el mejor contexto de condiciones para llevar a cabo la mejor enseñanza posible, fomentando la participación y la coordinación del profesorado en el ámbito educativo y curricular.

Habitualmente, la coordinación del profesorado de un departamento universitario queda reducida a grupos de docentes que imparten la misma materia o materias afines, colaboran en un mismo estudio o proyecto de investigación, o utilizan metodologías similares. También en comisiones heterogéneas se coordinan actividades de tipo elaboración o modificación de reglamentos, programas de mejoras, estudios de perfiles ... Es en este contexto, precisamente a partir de su inclusión en grupos de trabajo, donde toma sentido la integración de profesores noveles.

Sistematizar una metodología de trabajo para facilitar su integración en un equipo docente o investigador y, consecuentemente en el departamento tiene grandes ventajas para el profesor novel, pero también para el resto de docentes:

- La asistencia de una manera continuada a sesiones sobre docencia permite compartir ideas, plantear dudas y enriquecerse de experiencias mutuas.
- Con una figura responsable del grupo y de la docencia de la asignatura, el profesor novel tiene un guía o mentor a quien consultar y solicitar ayuda para resolver dudas concretas.
- El hecho de compartir un mismo programa, consensuado previamente, posibilita la reflexión sobre contenidos, metodologías, materiales didácticos y sistemas de evaluación.
- La asistencia y observación de clases impartidas por profesores expertos, modélicos a nivel didáctico (*shadowing*), le permite reflexionar acerca del estilo docente que desea representar.

Finalmente, es importante la ampliación de la participación de los profesores noveles en otros ámbitos, como la coordinación de objetivos, contenidos, metodología y evaluación de otras asignaturas.

4. La formación del profesorado novel universitario

Los rápidos cambios que se están dando en la institución universitaria exigen al profesorado más flexibilidad, adaptación y un aprendizaje constante. En este contexto, tiene más sentido que nunca la formación de profesores universitarios en general y jóvenes, en particular.

Son numerosas las instituciones universitarias en el ámbito internacional que han formalizado la formación inicial pedagógica de su profesorado. En Noruega y en el Reino Unido, por ejemplo, es obligatorio acreditar un curso de formación pedagógica para aquel docente que se presente a titular. En la Universidad de Maastricht (Holanda), cualquier profesor contratado debe superar un curso sobre el aprendizaje basado en problemas, metodología común a todas las titulaciones que ofrece.

Hasta hace poco, a pesar del aumento significativo en número y sofisticación de acciones formativas pedagógicas en muchas universidades y de los cambios en sus políticas formativas sobre los requisitos para llevarlas a cabo, había poca evidencia de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes que ayudara a guiar nuevas políticas y a revisar o instaurar cambios en los modelos de formación. La investigación realizada por Gibbs y Coffey (2001) sobre el impacto de la formación inicial en 22 universidades de ocho países distintos culmina un importante proceso de búsqueda de evidencias y puede finalmente justificar la contribución de las actividades de formación inicial a la mejora de la enseñanza de los docentes y sobre todo a la de los aprendizajes de los estudiantes.

Dicha investigación se ha llevado a cabo con un grupo experimental (profesores noveles que han recibido formación) y un grupo control (profesores noveles sin formación) estudiados al inicio y al cabo de un año del estudio con el objetivo de conocer hasta qué punto:

(a) el enfoque docente de los profesores es *centrado en el docente y su enseñanza* o *centrado en los estudiantes y su aprendizaje*, y

(b) los estudiantes de estos profesores adoptan un *enfoque de aprendizaje superficial* o *profundo*.

La investigación muestra evidencias claras de cambios positivos en los profesores del grupo experimental (con formación) y en sus estudiantes, mientras que el grupo control mostró cambios negativos (Gibbs y Coffey, 2001).

A la vista de sus beneficios, la formación del profesorado novel universitario, debe darse como mínimo a dos niveles:

a) una **formación inicial pedagógica** donde el profesor aprenda a enseñar. Con ésta se dota al profesor de un conjunto de estrategias para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas que favorezcan un aprendizaje significativo o profundo (Trigwell y Prosser, 1999) en los alumnos. El doctorado es un período idóneo para desarrollar parte de esta formación inicial.

Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es que facilita desarrollar actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que:

- proporciona información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora,
- contribuye a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos,
- compromete al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia,
- enseña a enseñar, promueve la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías, evaluación de la docencia),
- facilita la solución de problemas docentes específicos,
- investiga sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria,
- mejora la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad,
- acredita, y aunque no garantiza una excelente docencia, facilita poder llegar a ser un buen profesor,

b) un **programa de iniciación** llevado a cabo en los departamentos. Puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado principiante: planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje

o estudios de caso con otros profesores noveles, observaciones en el aula, grabaciones, o tutorización con profesores expertos....

La mentorización puede llevarla a cualquier profesor experto y experimentado, preocupado por la mejora de la docencia, capaz de redirigir la variedad de necesidades del profesor principiante en áreas como las curriculares, psicológicas, logísticas y de gestión de la clase. Concretamente, en experiencias de mentorización desarrolladas en universidades nacionales e internacionales, el profesor mentor:

- informa del contenido, estructura y tipo de actuaciones y facilidades en que los profesores acostumbran a estar involucrados;
- facilita asesoramiento sobre el programa y los temas de las sesiones, las lecturas, el formato y tipo de trabajo escrito que se prescribirá a los alumnos, el tipo de tutoría y asesoramiento a efectuar durante el curso; y
- aporta su colaboración en la evaluación de los alumnos, si bien el profesor mentor toma la decisión final sobre las calificaciones.

Gold (1997) justifica la intervención de un mentor por cuanto los profesores noveles no pueden enseñar si no tienen conocimientos sobre organización del aula ni habilidades instructivas, y no pueden utilizar estos conocimientos y habilidades si no han satisfecho sus necesidades psicológicas y afectivas.

Plantearse cuál es la formación inicial y el seguimiento más idóneo para el profesorado exige conocer en qué etapa de desarrollo se encuentra el profesor principiante. En este sentido, la literatura sobre la naturaleza de los cambios que tienen lugar en los profesores universitarios a lo largo del tiempo, especialmente al inicio de sus carreras como docentes, está creciendo. Dos modelos de desarrollo, en particular, ofrecen pistas significativas a los investigadores sobre qué observar para hacer el seguimiento del desarrollo de la docencia, sobre todo en los programas de formación inicial.

El esquema de Nyquist y Wulff (en Gilbert & Gibbs, 1998), derivado de la investigación cualitativa en un gran número de universidades y *colleges* de Estados Unidos, manifiesta un cambio en las preocupaciones de los profesores: al principio la principal preocupación es sí mismo (el *yo*), después las *habilidades* y finalmente el *estudiante*. El esquema de Kugel (1993) también presenta una evolución parecida basada en cinco estadios: al inicio la atención se centra en el *sujeto* –preocupado por la opinión que van a tener de él los estudiantes, por si se evidenciaran lagunas de conocimiento, por cómo superar el día a día... Una vez superado este primer estadio, el profesor pasa a centrarse en la *enseñanza*- como crear interés y motivar a los estudiantes, cómo variar la metodología para hacer más atractiva la asignatura..., y finalmente, se llega a un estadio de preocupación por el *aprendizaje* de los estudiantes- qué dificultades tienen, cómo sé qué están aprendiendo, cómo puedo ayudarles a que aprendan..., estadio al que muchos profesores nunca llegan.

Las experiencias de formación del profesorado novel que existen, sobre todo en el extranjero, son múltiples y variadas (en contextos anglosajones son, básicamente, para *graduate teaching assistants* o profesores ayudantes). Las universidades con un programa de formación para este colectivo tienen unas características concretas:

- extensa experiencia en formación del profesorado universitario,
- programas planificados y contrastados de desarrollo profesional y organizacional,

- forman parte de redes virtuales o asociaciones de universidades preocupadas por el desarrollo científico y académico de su profesorado, desde donde intercambian experiencias, publicaciones, iniciativas y con las que organizan conferencias presenciales y virtuales regularmente²,
- comparten criterios y planteamientos teóricos comunes, sobre los que basar sus acciones formativas,
- buscan constantemente informar y persuadir a los líderes educativos del valor del desarrollo instructivo, organizativo y profesional del profesorado en instituciones de educación superior.

En el contexto español también existen algunas propuestas interesantes de formación inicial, a destacar: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Sevilla, la Universidad Jaume I de Castelló, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Extremadura, entre otras. En la mayoría de casos, los programas de formación que se llevan a cabo siguen una secuencia de actividades a desarrollar en dos años. Otro tipo de actuaciones son los estudios de postgrado en docencia universitaria como, por ejemplo, el Programa Superior en Innovación en la Docencia Universitaria de la Universitat de Barcelona o el Diploma en Innovación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Madrid.³

5. Estudio sobre los problemas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Para indagar sobre los problemas del profesorado novel en sus primeros años de docencia se ha llevado a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona una investigación que se estructura de la siguiente manera:

Objetivos

El estudio pretende conocer el perfil, características y, en concreto, las dificultades con que se encuentra el profesorado novel de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), durante los primeros años de desarrollo profesional con la intención de ofrecer información empíricamente contrastada que permita a los responsables de docencia tomar decisiones acerca de modalidades de apoyo y formación plausibles en el inicio de la carrera del docente universitario.

Y concretamente pretende los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores problemáticos que afectan al desarrollo de las funciones propias de un docente novel universitario.

² Las tres mundialmente reconocidas són:

- SEDA (Staff and Educational Development Association) en el Reino Unido.
- POD (Professional and Organizational Development) Network in Higher Education, en EUA.
- HERSDA (Higher Education Research in Staff Development in Australasia).

En el Estado Español, REDU (Red Estatal de Docencia Universitaria).

³ O, entre nosotros, la Red Estatal de Docencia Universitaria.

- Ponderar la incidencia o valoración que los profesores noveles atribuyen a cada uno de los factores identificados, y relacionar estos valores con determinadas variables complementarias como, por ejemplo, género, edad, titulación y experiencia docente previa.
- Desarrollar el perfil del profesorado novel de la Universidad Autònoma de Barcelona, atendiendo a las condiciones laborales y profesionales.
- Valorar el interés y necesidad del profesorado novel de la Universidad por recibir una formación inicial pedagógica.

Procedimiento

El conocimiento de las dificultades del profesorado novel universitario requiere la aplicación de instrumentos para extraer la información y conseguir los objetivos de la investigación. Una forma de obtener información es mediante el proceso de interrogación y, con esta finalidad, la instrumentación utilizada se basa en la técnica de la encuesta, distinguiendo dos tipos de encuestas: el cuestionario y la entrevista.

En primer lugar, se utiliza un cuestionario -el **Inventario de Problemáticas del Profesorado Novel Universitario**- adaptado del *Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad (CIDU)* de C. Marcelo, C. Mayor y P. Mignorance de la Universidad de Sevilla del año 1991. A través de sus 60 elementos el *Inventario* pretende conocer los problemas percibidos y expresados por los profesores noveles en la universidad a través de ocho dimensiones con sus subcategorías:

1. Dimensión Docencia: hace referencia a aquellos aspectos relacionados con la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia. Se divide en cuatro subcategorías:
 - 1.1. Planificación: esta subcategoría recoge aquellos problemas relacionados con la programación de la asignatura y las sesiones, concretamente la secuenciación de contenidos.
 - 1.2. Recursos Didácticos y Organización del Aula: situaciones relacionadas con los materiales y recursos didácticos, su ubicación en la facultad, su uso y mantenimiento, así como la organización del aula y de los grupos de alumnos.
 - 1.3. Metodología: Esta dimensión pretende conocer cómo el profesor presenta los contenidos, utiliza las estrategias metodológicas en el aula, selecciona las actividades y, en definitiva, gestiona su labor diaria.
 - 1.4. Evaluación: hace referencia a aspectos relacionados con la evaluación, desde cómo valorar los aprendizajes del alumnado o elaborar las pruebas adecuadas, a cómo el profesor percibe su nivel de conocimiento de la materia.
2. Dimensión Investigación. Esta dimensión recoge declaraciones referentes a la tarea investigadora del profesor: proyectos de investigación, tesis, cursos de doctorado, como también publicaciones o subvenciones para desarrollar dicha investigación.

3. Dimensión Gestión. Existen aspectos de gestión que el profesor novel necesita conocer para desarrollar su labor docente e investigadora, como las unidades de apoyo a la docencia, investigación y gestión existentes en la Universidad, gestión académica, etc.

4. Dimensión Tiempo: La falta de tiempo libre para atender a tareas concretas puede ser considerado un factor problemático para los profesores noveles. Esta dimensión pretende determinar si perciben el factor tiempo como un problema que obstaculiza la realización de actividades de tipo docente, investigación, familiares y/o personales.

5. Dimensión Personal: Esta categoría recoge preocupaciones de tipo personal, sobre cómo el profesor se siente y se ve en su papel de docente en los primeros años en la universidad.

6. Dimensión Relaciones: En esta dimensión se plantea el tipo de relaciones del profesor novel tanto con los alumnos como con los compañeros de departamento y facultad.

6.1. Relaciones con Alumnos, tanto de tipo personal como académico.

6.2. Relaciones con Compañeros , tanto de tipo personal como profesional.

7. Dimensión Entorno: Esta dimensión hace referencia a aspectos del entorno universitario que pueden percibirse como problemáticos, como por ejemplo, instalaciones, servicios, acogida...

8. Dimensión Formación: La última dimensión se refiere a la opinión de los profesores noveles sobre el tipo de formación pedagógica recibida o necesaria para poder desarrollar la tarea docente en una institución universitaria.

Al final del cuestionario aparecen siete preguntas, dos de las cuales tienen categorías preestablecidas y piden al profesor que numere las proposiciones según su preferencia. Las cinco restantes son abiertas y preguntan acerca de la formación del profesorado universitario.

El segundo instrumento utilizado en la investigación es la **entrevista**. En este caso, se recoge información de directores/as de departamento, decanos/as, jefes/as de área y alumnos de profesores noveles sobre cuáles son, a su entender, los problemas más comunes de los profesores noveles y qué se hace o puede hacer en el ámbito de área, departamento o facultad, para solucionarlos o reducirlos.

Muestra

La población de este estudio queda conformada por todos los **becarios, ayudantes y asociados** con menos de tres años de experiencia docente en la Universidad. La información ha sido facilitada por el Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Qualitat Universitària, excepto la del profesorado asociado el cual ha recibido el cuestionario a través de la dirección de su Departamento.

Para seleccionar la muestra de entrevistados, el sistema de muestreo seguido ha sido el **probabilístico estratificado**. La población se ha dividido en estratos o las áreas científicas

con que la UAB clasifica los departamentos (www.uab.es): ciencias experimentales y tecnologías, ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias humanas. Y de cada una se ha seleccionado a 4 directores de departamento, 4 decanos de facultad, 4 jefes de área y 4 alumnos de profesores noveles:

AREAS	DECANATO FACULTAD	DIRECCIÓN DEPARTAMENTO	COORDINACIÓN ÁREA/UNIDAD	ALUMNOS
C. EXPERIMENTALES I TECNOLOGIAS	Ciencias	Geología	Arquitectura de Ordenadores y Sistemas Operativos	Química
C. DE LA SALUD	Veterinaria	Medicina	Histología	Psicología
C. SOCIALES	C. Económicas / C. Educación	Derecho Público	Didáctica de la Expresión Plástica	C. Económicas
C. HUMANAS	Traducción e Interpretación	Filosofía	Antropología Social	Filología Inglesa

Tabla 2. Muestra de entrevistados

Análisis de los resultados

El 18,75 % de profesores, respecto el total de la muestra, que han participado en la investigación se reparte de la siguiente manera:

Profesorado	Becarios		Ayudantes		Asociados		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Enviados	338	43,1%	216	27,5%	230	29,4%	784	100%
Contestados	35	23,8%	60	40,8%	52	35,4%	147	100%

Tabla 3. Profesorado novel participante

El análisis de los resultados muestra que, en general, los factores que resultan más problemáticos para el profesorado novel son compaginar las tareas docentes con las doctorales (cursos de doctorado, trabajo de investigación, tesis doctoral), con las tareas de investigación (grupos de investigación, asistencia a jornadas o congresos) y con las tareas de formación (participar en las actividades organizadas por la Facultad o la Universidad).

Los profesores noveles lamentan no disponer de un espacio donde intercambiar experiencias y resolver dudas acerca de su docencia con profesores expertos. También les es difícil (por falta de tiempo u ocasiones) establecer contactos con profesores del departamento y facultad. Parece indicar una vez más la dificultad de trabajar de manera conjunta con el resto de profesorado del ámbito de conocimiento y refuerza la idea de que el trabajo docente en la universidad es altamente individualista.

La falta de tiempo para preparar materiales didácticos y para leer y actualizar el contenido de las asignaturas son otros factores problemáticos. En cambio, el factor relación con compañeros o con alumnos aparece como poco problemático.

Tampoco muestran dificultad otras declaraciones relacionadas con el lenguaje a utilizar en clase, reconocer errores de contenido, mantener organizada la clase, escoger bibliografía para los alumnos o planificar el día a día de la docencia universitaria. Identificarse como profesor y gustar a los alumnos tampoco supone un gran problema. En síntesis, se constata que el profesor principiante conoce cuál es su papel de docente y qué actitud debe exhibir delante del grupo de alumnos, con el que en general mantiene una buena relación.

Al preguntarles "*como profesor lo más importante es...*", los encuestados han respondido: "saber transmitir contenidos; motivar a los alumnos; educar a los alumnos tanto en el ámbito personal como profesional; ofrecer una docencia de calidad y facilitar la enseñanza...".

Cuando se indaga "*qué harían en sus clases si pudieran*", la mayoría alude en sus respuestas a la necesidad de **disminuir la ratio** profesor-estudiantes, lo cual facilitaría trabajar en grupos reducidos, tener un trato más humano con los alumnos, posibilitaría un seguimiento más individualizado de su proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptar los contenidos y métodos a los intereses y expectativas de los diferentes grupos de alumnos y posiblemente se conseguiría más implicación y protagonismo en las clases.

Otros **utilizarían métodos más participativos** para desarrollar nuevas habilidades. La mayoría no haría exposiciones magistrales, sino que resolvería dudas e introduciría actividades alternativas, como clases tutorizadas, más seminarios, clases en el laboratorio, fuera la universidad (por ejemplo en juzgados)... A los profesores les gustaría poder discutir el trabajo realizado por los alumnos, dedicar más tiempo a demostraciones prácticas y problemas, hacer salir los alumnos a la pizarra, etc.

También **utilizarían más recursos didácticos**. Con relación al punto anterior, los profesores manifiestan la necesidad de utilizar materiales curriculares diversificados como por ejemplo más videos, la necesidad de introducir material más innovador, original y actual, así como tener más material para cada alumno. Finalmente, reducirían el contenido de la materia y ampliarían el tiempo de trabajo; minimizarían el peso de la evaluación y evaluarían todo el año de forma continuada.

En lo que concierne a *la formación del profesorado universitario*, ésta debería centrarse en:

- aspectos pedagógico-didácticos (60% de los respondientes). Con ello reclaman conocimiento sobre enseñar a aprender, cómo motivar a los estudiantes, planificar y preparar programas y sesiones, transmitir conocimientos, utilizar diferentes metodologías, innovar en clase, organizar las clases teóricas, adaptarse a realidades diferentes, evaluar a los alumnos...

- la psicología del alumno es el segundo ámbito de formación solicitado: proceso de integración y transformación de la información en conocimiento, control emocional en la interacción con los alumnos, el trato y la relación con estudiantes, cómo actuar con alumnos conflictivos...

- más allá de la formación psicopedagógica, los profesores noveles manifiestan lagunas de conocimiento de la materia que imparten. En varias ocasiones, los docentes piden más formación centrada de su área de conocimiento,

- y finalmente, un buen docente ha de ser un buen orador, capaz de transmitir su conocimiento de forma clara y ordenada. De igual forma, todo profesor busca publicar los resultados de sus investigaciones en revistas científicas, por estos motivos piden formación tanto en expresión oral y escrita. Otros ámbitos de formación reclamados en menor medida son la gestión del tiempo, informática e idiomas.

Las *propuestas de formación que la UAB (así como, probablemente, también otras universidades) debería ofrecer* están íntimamente relacionadas con las concepciones de los noveles sobre el tipo de formación que les falta. En algunos casos, manifiestan haber asistido a los talleres organizados por el ICE y aprueban sus propuestas, aunque reivindican más atención a sus necesidades particulares.

En lo que respecta a las entrevistas con **directores de departamentos**, la mitad de ellos coinciden en afirmar que los profesores noveles no tienen graves problemas a nivel de docencia porque muchos han sido antes becarios; su principal problema es la estabilidad laboral. Otros mantienen que los profesores noveles tienen problemas docentes durante los primeros años por el tránsito de estudiante a docente, "*al encontrarse con contradicciones respecto los modelos de profesor que han tenido, por ir más estresados a la hora de preparar contenidos y estar más inseguros respecto al conocimiento de la materia*". Pero al estar más cerca de los estudiantes por cuestiones de generación, reciben mejores valoraciones que los profesores más expertos.

Los **decanos de facultad** observan otros problemas. La inestabilidad profesional, la falta de formación previa, la dinámica rutinaria con grupos numerosos y la falta de un plan de acogida o integración son los más destacables. Otros son la transmisión de contenido, la comunicación unidireccional y la preparación de la asignatura.

Finalmente, para los **jefes de área o unidad**, los problemas también parten de la precariedad laboral que se justifica por una carga docente igual a la de los profesores funcionarios y un sueldo mucho más bajo; a ésta se añaden las tareas de doctorado (cursos, tesina o tesis), las tareas administrativas y las de investigación. En general, les preocupa las pocas posibilidades que tienen los becarios y ayudantes de hacer carrera universitaria. Otro problema que se reitera es la escasa formación didáctica y los pocos cursos de formación para el profesor novel. Si se plantearan las dos modalidades de profesor docente y profesor investigador que sugiere el Informe Universidad 2000 o Informe Bricall, se podría dar más salida laboral a los becarios y ayudantes y profesionalizar la docencia.

Conclusiones

Fruto de esta investigación hemos conocido los problemas de los profesores noveles, expresados según diferentes criterios (edad, área de conocimiento, categoría profesional...) y que quedan concretados en las siguientes conclusiones:

- Los problemas del profesorado asociado, ayudante y becario son relativamente diferentes en cada caso. Al profesor asociado le preocupa no poder atender las tareas de investigación y las doctorales con la misma dedicación que las tareas docentes, así como encontrar vías de financiación para la investigación. El profesor ayudante está más preocupado por su relación con los compañeros y su integración en un grupo de investigación. Los becarios son los que menos problemas manifiestan dado que la mayoría empieza gradualmente a impartir docencia en el segundo o tercer año de la beca.
- Los profesores mayores de 30 años manifiestan tener más problemas de financiación de la investigación, de tiempo para compaginar la investigación con la docencia y de relación con los compañeros. Los más jóvenes se preocupan más por la organización de la docencia (motivar, introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje) y a la vez lamentan la falta de tiempo y de formación pedagógica.
- De acuerdo con el ámbito científico, los profesores de ciencias experimentales y tecnologías son el colectivo que muestra más problemas de planificación de la enseñanza, de gestión de los recursos didácticos, de estrategias metodológicas y de organización de la clase. A los profesores de ciencias de la salud les preocupa más publicar los trabajos de investigación, pero también manifiestan dificultades para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Los profesores de ciencias sociales declaran que los principales problemas son no tener suficiente conocimiento de la asignatura que enseñan. Los de ciencias humanas son los que manifiestan tener menos problemas.
- En las preguntas abiertas aparecen reiteradamente como problemas principales las condiciones laborales precarias, la falta de orientación respecto a las opciones de futuro, el exceso de alumnos y la falta de preparación de éstos para llevar a cabo trabajos independientes o grupales. También resulta muy problemático el exceso y la dispersión de responsabilidades.
- El componente de preocupación por los alumnos parece tener un peso importante entre todos los profesores noveles. Los profesores jóvenes suelen ser más sensibles a las demandas y necesidades de los estudiantes y les preocupa de una u otra manera contentarlos y satisfacer sus intereses. Entre las principales respuestas que justifican esta preocupación aparecen: cómo motivar a los alumnos, cómo formarlos a nivel personal y profesional, cómo transmitir contenidos de manera clara y motivadora y cómo facilitar la enseñanza.
- Los profesores noveles opinan que las aulas están masificadas, lo cual impide trabajar en grupos y tener un trato más humano con los alumnos. Reclaman más recursos, reducir el contenido de la materia, utilizar metodologías innovadoras, minimizar el peso de la evaluación, etc. Muchos profesores noveles cambiarían la manera de impartir las clases, no obstante se encuentran con temarios preparados por otros profesores, y con poca autoridad, falta de experiencia y/o credibilidad para modificarlos. La investigación es considerada como una gran responsabilidad que cabe atender con una dedicación idéntica a la de la docencia.
- Respecto la formación docente, ésta no parece ser gran motivo de preocupación para los profesores más experimentados. En la mayoría de universidades del Estado Español, la calidad de la docencia tiene poca repercusión en la promoción del profesorado, de manera que éste suele dedicar más tiempo y recursos a la investigación que sigue apareciendo como la principal función. En cambio, los profesores noveles sí sienten la

necesidad de un apoyo a la docencia y reclaman que la formación sea obligatoria o que por lo menos haya mayor oferta.

- Por todo esto, se confirma el objetivo de la investigación respecto la formación inicial y pedagógica del profesor novel. Éste considera necesaria una formación pedagógico-didáctica, a diferencia de lo que piensan la mayoría de profesores entrevistados. Algunos decanos, jefes de área y departamento no creen tanto en las virtudes de esta formación como en la formación de dotes comunicativas y nuevas tecnologías. No desvirtúan la función de formación del pedagogo aunque se muestran escépticos respecto su utilidad; creen que debe haber formación pedagógica, pero de manera puntual y, sobre todo, basada en técnicas o habilidades básicas y concretas.

- La supervisión (*coaching*) y la mentorización ofrecen gran apoyo al profesorado novel al ayudarlo en las iniciativas de mejora de la calidad de la enseñanza y de la vida en los departamentos. La mayoría de entrevistados no conocen experiencias con mentores, pero reconocen una incidencia positiva sobre la docencia del novel, puesto que su existencia da respuesta a necesidades de tipo emocional, social e intelectual. A pesar de ello, ven impedimentos para llevar adelante proyectos de esta naturaleza ya que ni los profesores expertos disponen de tiempo, ni la universidad reconoce o incentiva las buenas prácticas docentes.

En definitiva, hace falta una mayor sensibilización y motivación hacia el perfeccionamiento de la práctica docente y una dignificación de la formación del profesorado universitario. Sólo cuando las administraciones educativas institucionalicen la formación y el profesorado la perciba como una herramienta para resolver los principales dilemas docentes, la formación recibirá el reconocimiento necesario y colaborará en profesionalizar la docencia en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brincones, I. & González, M. (1999): **Formación de profesores universitarios noveles**. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz :Universidad del País Vasco.
- Chapman, D.W. & Green, M.S. (1986): **Teacher retention: a further examination**. *A Journal of Educational Research*, 273-279.
- Colén, M., Cano, E., Lleixà, T. & Medina, J.L. (2000): **Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente**. A *1er. Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. ICE UPC-UAB-UB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.
- Cruz Tomé, M.A.: (1999a): **El Programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria en la Universidad Autònoma de Madrid**. (www.ub.es/forum/sadu.htm) [Consulta: 22/05/99].
- Cruz Tomé, M.A. (1999b): **Modelo de profesor y modelo de formación**. En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco. Zarautz.
- Feixas, M. (2000): **Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona**. A *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. 26-28 Juny 2000. UPC-UB-UAB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.
- García, F.J. & Domènech, F. (1999): **La formación del profesorado novel en la Universidad "Jaume I" de Castellón: Iniciación de un programa piloto**. (www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm) [Consulta: 3/06/99].
- Gibbs, G. & Habeshaw, A. (1989): **Preparing to teach: an introduction to effective teaching in higher education**. Bristol Technical and Educational Services.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2001): **The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn**. A *9th EARLI European Conference*.. Fribourg, Switzerland. 28 Agosto-1 Septiembre.
- Gilbert, A. & Gibbs, G. (1998): **A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching**. Centre for Higher Education Practice. Open University. UK. (Documento policopiado).
- Gold, Y. (1997): **Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction**. Handbook of Research on Teacher Education. McMillan. New York.
- González Sanmamed, M. (1999): **La formación del profesorado novel**. En Ferreres, V. y Imbernón, F. (Edit.): *Formalización y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (1998): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó. 3a. edición.

- Kugel, P. (1993): **How professors develop as teachers.** *Studies in Higher Education*, 18, 315-328.
- Marcelo, C. & Mayor, C. (1999): **Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional.** En Hornilla, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C.; Mignorance, P. & Mayor, C. & (1991): **Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla.** Sevilla Kronos.
- Martí, E. & Sole, I. (1999): **Aprender a enseñar. La formación docente para nuevos profesores en la universidad.** (www.ub.es/forum/sole.htm) [Consulta: 22/05/99].
- Nyquist, J.D., Abbott, R.D. et al. (1991): **Preparing the professorate of tomorrow to teach.** Hunt Publishing Company.
- Schlechty, P.C. & Vance, V.S. (1983): **Recruitment, selection and retention: the shape of the teaching force.** *Elementary School Journal*, 469-487.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996): **Changing approaches to teaching: a relational perspective.** *Studies in Higher Education*, 21. pp.275-284.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1999): **Understanding Learning and Teaching.** Society for Research into Higher Education and Open University.